

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

AİLE VE KARDEŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ
ENGELLİ ÇOCUĞA YÖNELİK
TUTUM VE DAVRANIŞLARA ETKİSİ

Rukiye KONUK ER

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU
Prof.Dr. Z.Fulya TEMEL

KONYA - 2011



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Rukiye KONUK ER
	Numarası	054138031003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
	Tezin Adı	Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

Rukiye KONUK ER



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Rukiye KONUK ER
	Numarası	054138031003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
	Tezin Adı	Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi başlıklı bu çalışma 25/03/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç.Dr. S.Sunay Yıldırım Doğru	Danışman	
Prof.Dr. Z.Fulya Temel	Üye	
Prof. Dr. Ramazan Arı	Üye	
Prof. Dr. Ömer Üre	Üye	
Yrd. Doç.Dr. Nadir Çeliköz	Üye	

ÖNSÖZ

Çocuklar özellikle ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri bilgiler ve tutumlar aracılığıyla kendilerinde tutum ve davranış örüntüsü geliştirirler. Özel gereksinimli çocukların olduğu ailelerde yer alan normal çocukların da engelli kardeşlerine karşı tutum ve davranışlarının ortaya çıkmasında bu etkileşimin önemli olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde bir birey olarak normal çocuklara karşı farkındalık uyandırmak ve bu kardeşlerin (normal çocukların) ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat çekmek gerekmektedir. Çünkü aile içinde varlıkları ve sahip oldukları misyonun değeri hiç de azımsanmayacak olan bu normal çocukların engellilik ve özel gereksinimli kardeşlerine yönelik bilgi ihtiyaçları vardır ve bu durum yaş ve gelişim durumlarına göre farklılık göstermektedir.

Bu amaçla anne-babalara yönelik programların yanında normal kardeşler için de eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Aile Eğitim Programı ve Kardeş Eğitim Programı bu ihtiyacı karşılamak için hazırlanmış ve sınanmıştır.

Bu araştırma Aile Eğitim Programı ve Kardeş Eğitim Programınının 10-14 yaş aralığındaki normal kardeşlerin engelli kardeşe yönelik tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmış olup; bu araştırma ile normal kardeşlerin ve ebeveynlerin engellilik konusunda bilgi düzeylerini artırarak, normal çocukların engelli kardeşe karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde güçlendirmek ve engelli kardeşte çeşitli becerilerin artırılması hedeflenmektedir.

Araştırma altı bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde “Neden böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyuldu?” sorusuna yanıt aranarak bu amaç doğrultusunda belirlenen problemle ilgili amaç ve alt amaçlar oluşturulmuştur. İkinci bölümde ise, kuramsal çerçevede; araştırma konusu olan aile ve kardeş eğitimi ile tutum ve davranış konuları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu ile verilerin toplanması ve analizi üçüncü bölümde, bulgular kısmı dördüncü bölümde yer almıştır. Beşinci bölümde tartışma ve yorum kısmına yer verilirken; altıncı bölümde sonuç ve öneriler yer almıştır. Araştırmanın bütününde yararlanılan kaynaklar ile eklerin bulunduğu kısım son bölümü oluşturmuştur.

Bu alanda çalışma yapmam konusunda bana rehberlik eden ve araştırmamda yol gösteren danışmanım Sayın Doç. Dr. Sunay Yıldırım Doğru’ya, geniş bakış açısı ve anlayışıyla sağladığı bilimsel katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Fulya Temel’e, öneri

ve katkıları ile araştırmama yön veren Bölüm Başkanım Sayın Prof. Dr. Ramazan Arı'ya, çalışmam sırasında bilimsel bakış açısıyla karşılaştığım problemlere öneriler sunan ve istatistiksel yardımlarıyla beni destekleyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Nadir Çeliköz'e, araştırmamın her aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım ve gerektiğinde beni güdüleyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Nurcan Koçak'a, değerli bilgisinden yararlandığım Türk Dili uzmanı Sayın Veli Saygın'a, çalışmamın çeşitli aşamalarında bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım bölüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca eğitim programının uygulanması sırasında gerekli tüm kolaylıkları sağlayan grup toplantılarını gerçekleştirmem için uygun ortamı ve materyallerin kullanımını sağlayan Özel Anıt Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi personeline özellikle Kevser Doğan'a, Mevlüt Er'e, Hatice Hanım'a ve Musa Bey'e sonsuz teşekkürler.

Eğitim programı uygulamalarına etkin bir şekilde katılan, kendilerine verilen sorumlulukları sınırlarını zorlayarak yapmaya çalışan, çalışmama katkı sağlayan tüm anne-babalara ve sevgili çocuklarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın her aşamasında benden desteğini hiç esirgemeyen, zor günlerimde üzüntülerimi paylaşan canım arkadaşım Arş.Gör. Devlet Alakoç Pirpir'e candan teşekkürler.

Bu günlere gelmemde desteklerini ve yardımlarını hiç eksik etmeyen, umutsuzluğa kapıldığım anlarda her an yanımda olan, minnettar olduğum, varlıklarıyla gurur duyduğum, bana hep huzur ve güven veren CANIM AİLEME sonsuz teşekkürler.

Henüz dünyaya gelmeden çalışmamamın her aşamasından haberdar olan, sabrını çok zorladığım ve savunma heyecanını birlikte yaşadığım kızım CEYLİN NİSAN'a hayatımı anlamlı kılan ve her zaman yanımda olacağını bildiğim, daha nice umutlara ve hedeflere birlikte yol alacağımız SEVGİLİ EŐİME sonsuz teşekkürler.

Rukiye KONUK ER

Konya 2011

Anneme

ve

Babama...



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Rukiye KONUK ER
	Numarası	054138031003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi / Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç.Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
	Tezin Adı	Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi

ÖZET

Bu araştırma engelli kardeşi konusunda desteğe ihtiyacı olan normal kardeşlerin kendilerine ve ebeveynlerine verilen Aile Eğitim Programı (AEP) ve Kardeş Eğitim Programının (KEP) 10-14 yaş aralığındaki normal kardeşlerin engelli kardeşine yönelik tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Kardeş Eğitim Programı ile Aile Eğitim Programıdır. Eğitim programının etkilemesi beklenen bağımlı değişken sayısı ise birden fazladır. Normal çocuk için engelli kardeşe ilgili bilgi, beceri, tutumları ve davranışları; anne-baba için ise normal çocuğun davranışları ile ilgili görüşleri programdan etkilenmesi beklenen bağımlı değişkenlerdir. Araştırmada deneysel modeller içerisinde yer alan, Çok denekli-çok faktörlü deneysel desen kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma; öntest-sontest kontrol gruplu desen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya merkez ilçelerinde zihin engelli kardeşi bulunan 10-14 yaş aralığındaki 30 ilköğretim okulu öğrencisi (deney-1, deney-2, kontrol grubu) ile 10 ebeveyn (deney-2 grubundaki çocukların anne-babaları) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak normal çocuklar için; “Başarı Testi”, “Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği”, “Temel Beceri Ölçeği”

ve “Schaffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Kardeş Formu” kullanılırken anneler için “Schaffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği-Anne Formu” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada çocuklar ve annelerinin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi ve her iki grubun da uygulama öncesindeki programdan beklentileri ile uygulama sonrasında bu beklentilerinin ne derece karşılandığı konusundaki görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Söz konusu ölçekler ön test olarak örneklem dâhilindeki çocuklara ve annelerine uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edildiğinde grupların ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Araştırmada 10-14 yaş aralığındaki normal kardeşlerin engelli kardeşlere yönelik bilgi, beceri, tutum ve davranışlarına yönelik etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Aile Eğitim Programı (AEP) ve Kardeş Eğitim Programı (KEP) hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına hizmet etmesi amacıyla Başarı Testi hazırlanmış diğer ölçeklerin de yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Haftada bir gün ve ortalama 90 dakika süren Kardeş Eğitim Programı 15 oturumdan oluşurken; Aile Eğitim Programı ise yine haftada bir gün ve ortalama 90 dakika sürmüştür ve toplamda 11 oturumdan oluşmuştur. Her iki programdaki uygulamalar grup eğitimi şeklinde yürütülmüştür. Uygulamaların ardından deneme ve kontrol gruplarına ilgili ölçekler son-test olarak uygulanmıştır. Öntest ve sontestlerde deneme ve kontrol gruplarının puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde, değişkenlerin özelliklerine bağlı olarak; Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis Testi (H testi) ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde ise anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

1. Deney gruplarında uygulanan Kardeş Eğitimi Programı (KEP) ve Aile Eğitimi Programı (AEP) sonucunda, bu gruplarda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyi erişilerinde (öntest-sontest) anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda anlamlı bir artış kaydedilmemiştir. Bununla birlikte deney grupları arasında ise anlamlı bir başarı farklılığı gözlenmemiştir.

2. Uygulanan programlar zihin engelli kardeşlerin temel becerileri kazanmalarında etkilidir.

Zihin engelli kardeşlere temel becerileri kazandırabilme başarısı açısından AEP ve KEP karşılaştırıldığında; kardeşleri AEP’te yer alan engelli çocukların temel beceri düzeylerinin KEP’te yer alanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Uygulanan Kardeş Eğitimi Programı (KEP) ve Aile Eğitimi Programı (AEP) sonucunda, bu gruplarda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutum erişilerinde (öntest-sontest) anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda anlamlı bir artış kaydedilmemiştir. Ayrıca, normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarını daha olumlu hale dönüştürme konusunda programların başarı düzeyleri arasında farklılık vardır. Ancak bu farklılık kontrol grubuyla deney grupları arasında olup deney grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4. Eğitim programlarına katılan ebeveyn ve normal çocuklara göre, deney gruplarında yer alan KEP ve AEP uygulamaları normal çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklara göre programlar, KEP ve AEP’te yer alan normal çocukların engelli kardeşten uzak durma ve engelli kardeşe saldırganlık gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya, engelli kardeşe ilgili olma davranışlarında ise artışa yol açmaktadır. Ancak KEP’teki ilgili olma davranışındaki artış manidar değildir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir davranış değişikliği söz konusu değildir. AEP’te yer alan ebeveynlere göre de, uygulanan aile eğitim programı çocukların engelli kardeşe yönelik saldırganlık ve ondan uzak durma davranışlarını olumlu yönde bir değişimle azaltıp, engelli kardeşe ilgili olma davranışına dönüştürmektedir. Normal çocukların zihin engelli kardeşe ilgili davranışlarını olumlu yönde değiştirebilme başarısı açısından programlar karşılaştırıldığında deney grupları arasında anlamlı bir başarı farklılığı söz konusu değildir.

5. Çocuklar ve ebeveynler, AEP’te yer alan normal çocukların engelli kardeşlerine yönelik genel davranış düzeylerini benzer şekilde değerlendirmektedirler.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Student's	Name Surname	Rukiye KONUK ER
	ID	054138031003
	Department/Field	Child Development and Home Economics Education / Child Development and Education
	Advisor	Doç.Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL
Research Title	The Effect of Parent and Sibling Education Program on Attitudes and Behaviors towards Children with Disabilities	

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine the effect of The Parent Education Program(PEP) and The Sibling Education Program(SEP) which is given to siblings without disabilities and their parents on attitudes and behaviors of 10-14 year old siblings without disabilities towards their siblings with disabilities. The independent variable of the research is the Sibling Education Program and the Parent Education Program.

The number of dependent variable that the education program is expected to affect is more than one. For normally developing children, information, skills, attitudes and behaviors about siblings with disabilities; for parents, on the other hand, the ideas related to the behaviors of the normal children are the dependent variables which are expected to be affected by the program. The Multi subject-multi factor experimental pattern, which is one of experimental models, was applied in the research. The pretest-posttest control group pattern was conducted in this context. The study group consisted of 30 primary school students (experiment-1, experiment-2, and experiment 3) from the central counties of Konya who were 10-14 years old and had a sibling with disabilities and 10 parents (parents of children in the experiment-2). The data collecting tools for

normal children were “The Achievement Test”, “The Attitude towards Disabled Sibling Scale”, “The Basic Skills Scale”, “The Schaffer Sibling Behavior Rating Scale-Sibling Form”, and the data about mothers was collected through “The Schaffer Sibling Behavior Rating Scale-Mother Form”. To determine the demographic aspects of the children and mothers and to identify how the expectations about the program of both groups were satisfied after the application in comparison with the expectations before the application, “The General Information Form” which was developed by the researcher was also applied. The mentioned scales were conducted on the children and mothers in the sample group as pretest, and when the collected data was analyzed, it was seen that there was not a statistically significant difference between the pretest score averages of the groups. In order to determine the effect of normal children whose ages ranged from 10 to 14 on information, skills, attitudes and behaviors towards disabled siblings, The Parent Education Program(PEP) and The Sibling Education Program(SEP) were prepared by the researcher. The Achievement Test was also prepared to contribute to the purpose of the research, and reliability and validity of other scales were checked. The Sibling Education Program consisted of 15 sessions and each session was held for nearly 90 minutes once a week; The Parent Education Program, on the other hand, included 11 sessions and each one lasted 90 minutes and was applied once a week. The applications in both groups were conducted as the group education. Related scales were also applied on experimental and control groups as posttest after the applications. Mann Whitney U-Test, Kruskal Wallis Test (H test) and Wilcoxon Signed Ranks Test were used to determine if there was a difference between the scores of the experimental and control groups in pretests and posttest. The significance level in testing differences was accepted as $\alpha=0.05$.

The findings found in the research are summarized below:

1. In consequence of The Sibling Education Program and the Parent Education Program conducted on the experiment groups, it was seen that while there was a great increase in the information level access (pretest-posttest) of normal children about mentally disabled siblings, a considerable increase was observed in the control group. In addition to this, there was not a meaningful achievement difference between the experiment groups.

2. The applied programs are effective for disabled siblings in acquiring basic skills. When the PEP and the SEP are compared in terms of gaining basic skills of mentally disabled siblings, it was found that the siblings with disabilities who have siblings in PEP had higher gaining than those in the SEP.

3. The results of the applied Sibling Education Program and Parent Education Program showed that while there was a meaningful increase in attitude access (pretest-posttest) of normal children towards mentally disabled siblings, the control group did not show the same increase. Also, the programs had achievement differences in making attitudes of normal children towards siblings more positive. This difference was identified between the control group and the experiment group, but not between experiment groups.

4. The parents and normal children participated in education programs reported that the SEP and the PEP applications that were conducted on experiment groups affected behaviors of normal children towards disabled siblings positively. The children reported that while there was a considerable decrease in aggressive behaviors of normal children, who participated in SEP and PEP, towards siblings with disabilities and in keeping themselves away from disabled siblings, there was an increase in the behavior of care for the disabled sibling. Unfortunately, the increase in the behavior of caring for siblings with disabilities was not significant for the SEB. There was not a meaningful behavior change in the control group. According to the parents of the PEP, the conducted parent education program has a decreasing positive effect on children towards their siblings in displaying aggressive behaviors, keeping themselves away from the disabled siblings, and it creates more positive caring behaviors for the siblings with disabilities. When the programs are compared, it is seen that there is not a considerable achievement difference between the experimental groups in terms of capability for success that normal children have with their more positive behaviors.

5. The children and parents evaluate general behavior levels of the normal children in the PEP towards their siblings with disabilities in a similar way.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xii
KISALTMALAR	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM	1
1.2. AMAÇ	4
1.2.1. Alt Amaçlar	5
1. Programlar normal çocukların engelli kardeş konusunda bilgi düzeylerini etkilemekte midir?	5
2. Kardeş Eğitim Programlarının (Deney-1 KEP ve Deney-2 AEP) engelli kardeşin beceri düzeylerini etkilemekte midir?	5
3. Eğitim programları normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarını etkilemekte midir?	6
4. Kardeş Eğitim Programları normal çocukların engelli kardeşle ilgili genel davranışlarını etkilemekte midir?	6
1.3. DENENCELER.....	8
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	10
1.5. SINIRLILIKLAR	11
1.6. TANIMLAR	12

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELİ

2.1. ENGELLİ BİREY	13
2.3.1. Zihin Engelli Bireylerin Sınıflandırılması.....	16
2.3.1.1. Hafif Derecede Gerilik Gösterenler	16
2.3.1.2. Orta Derecede Gerilik Gösterenler	16
2.3.1.3. Ağır ve Çok Ağır Derecede Gerilik Gösterenler	17
2.3.2. Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar	17
2.4. AİLE KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ.....	19
2.5. AİLENİN ÖNEMİ VE İŞLEVLERİ	20
2.6. AİLE EĞİTİMİ.....	23
2.7. AİLE EĞİTİMİ DESTEK PROGRAMLARI	31
2.7.1. Türkiye’de Aile Eğitim Programları	32
2.7.2. Dünyada Aile Eğitim Programları.....	35
2.8. KARDEŞLİK İLİŞKİSİ	43
2.9. AİLEDE ENGELLİ ÇOCUĞUN ETKİSİ	45
2.10. KARDEŞLERİN YAŞADIĞI DUYGULAR.....	49
2.11. KARDEŞLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR	51
2.11.1. Sorumluluk Duygusu.....	52
2.11.2. Engeli Anlama	53
2.11.3. Öfke ve Suçluluk Duyma	54
2.11.4. İletişimde Aksama	55
2.11.5. Anne-Baba Tutumları.....	56
2.11.6. Eğitim Durumları	57
2.12. KARDEŞ EĞİTİMİ.....	58
2.13. KARDEŞLER İÇİN OLUŞTURULACAK PROGRAMLARDA DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR	63
2.14. TUTUM VE DAVRANIŞ	65
2.14.1. Tutum	65
2.14.1.1. Tutumları Değiştirme.....	67

2.14.1.2. Engellilere Yönelik Tutumlar	69
2.14.2. Davranış.....	72
2.14.2.1. Davranışın Gelişimi	73
2.14.2.2. Davranışların Gelişimi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	74
2.14.2.3. Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki.....	76
2.15. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	77
2.15.1. Ailelerle İlgili Olan Çalışmalar	77
2.15.2. Kardeşler İle İlgili Olan Çalışmalar	84

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	103
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	105
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE GELİŞTİRİLMELERİ	110
3.3.1. Başarı Testi.....	110
3.3.2. PORTAGE Beceri Değerlendirme Ölçeği	113
3.3.3. Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği (ÖKYTÖ).....	115
3.3.4. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği (Schaeffer Sibling Behaviour Rating Scale)	119
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	122
3.4.1. Kardeş Eğitim Programının Hazırlanması	125
3.4.2. Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi	133
3.4.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	137

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. PROGRAMLARIN NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞ	
KONUSUNDAKİ <i>BİLGİ</i> DÜZEYLERİNE ETKİSİ.....	138
4.1.1. I. Denenceye İlişkin Bulgular.....	139
4.1.2. II. Denenceye İlişkin Bulgular	141
4.2. KARDEŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ (DENEY-1 KEP VE DENEY-2 AEP)	
ENGELLİ KARDEŞİN <i>BECERİ</i> DÜZEYLERİNE ETKİSİ.....	143
4.2.1. III. Denenceye İlişkin Bulgular	143
4.2.2. IV. Denenceye İlişkin Bulgular.....	145
4.3. PROGRAMLARIN NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞE YÖNELİK	
<i>TUTUMLARINA</i> ETKİSİ.....	147
4.3.1. V. Denenceye İlişkin Bulgular	147
4.3.2. VI. Denenceye İlişkin Bulgular.....	149
4.4. KARDEŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ	
KARDEŞLE İLGİLİ <i>GENEL DAVRANIŞLARINA</i> ETKİSİ.....	151
4.4.1. VII. ve VIII. Denencelere İlişkin Bulgular.....	152
4.4.2. IX. Denenceye İlişkin Bulgular.....	156
4.4.3. X. Denenceye İlişkin Bulgular	157

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. KARDEŞ VE AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ NORMAL KARDEŞLERİN ENGELLİ KARDEŞ KONUSUNDAKİ <i>BİLGİ</i> DÜZEYLERİNE ETKİSİ.....	160
5.2. EĞİTİM PROGRAMLARININ (DENEY-1 KEP VE DENEY-2 AEP) ENGELLİ KARDEŞİN <i>BECERİ</i> DÜZEYLERİNE ETKİSİ.....	164
5.3. PROGRAMLARIN NORMAL KARDEŞLERİN ENGELLİ ÇOCUĞA YÖNELİK <i>TUTUMLARINA</i> ETKİSİ.....	168
5.4. KARDEŞ EĞİTİM VE AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞLE İLGİLİ <i>GENEL DAVRANIŞLARINA</i> ETKİSİ	172

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ.....	179
6.2. ÖNERİLER	182
6.2.1. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	182
6.2.2. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler.....	183
KAYNAKÇA	185
EKLER	210
ÖZGEÇMİŞ.....	226

KISALTMALAR

AEP	: Aile Eğitim Programı
BT	: Başarı Testi
KEP	: Kardeş Eğitim Programı
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
ÖKYTÖ	: Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği
şKDDÖ	: Schaffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği
TMT	: Temel Beceri Testi

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Deneş Deseni	105
Tablo 3.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Normal Kardeş ve Ebeveynlerinin Bazı Kişisel Özellikleri	106
Tablo 3.3. Kontrol ve Deneş Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	107
Tablo 3.4. Deneş Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların, Engelli Kardeşlerinin Beceri Düzeylerini Değerlendirmeye Yönelik Temel Beceri Ön test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	108
Tablo 3.5. Kontrol ve Deneş Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	108
Tablo 3.6. Kontrol ve Deneş Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Davranış Değerlendirme Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	109
Tablo 3.7. Ölçek Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Güçlük Düzeyi, Ayırt Edicilik İndisi ve Toplam Madde Korelasyonları	112
Tablo 3.8. Alt ve Üst Gruplarının Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)	113
Tablo 3.9. Temel Beceri Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları	115
Tablo 3.10. Tutum Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları	118
Tablo 3.11. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları	121
Tablo 3.12. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin Toplam Varyansı Açıklama Oranları	122

Tablo 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları.....	139
Tablo 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları	142
Tablo 4.3. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Beceri Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları	144
Tablo 4.4. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Becerilerdeki Başarı Düzeylerinin (Son Test) Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	146
Tablo 4.5. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları	148
Tablo 4.6. Kontrol ve Deney Gruplarının (Kontrol-KEP-AEP) Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Puanlarının (Sontest) Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi)..	150
Tablo 4.7. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları	153
Tablo 4.8. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Başarı Puanlarının (Sontest) Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi)	156
Tablo 4.9. Deney-2 Aile Eğitim Programına Katılan Çocuk ve Ebeveynlere Göre, Deney-2 (AEP) Grubunda Yer Alan Normal Çocukların Zihin Engelli Kardeşe Yönelik Genel Davranış Başarı (Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	158

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması.....	141
Şekil 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması	143
Şekil 4.3. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Beceri Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması.....	145
Şekil 4.4. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Becerilerdeki Başarı Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması	146
Şekil 4.5. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması.....	149
Şekil 4.6. Kontrol ve Deney Gruplarının (Kontrol-KEP-AEP) Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması.....	151
Şekil 4.7. Çocuklara Göre, Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması	155
Şekil 4.8. Ebeveynlere Göre, Deney-2'de (AEP) Yer Alan Çocukların Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması.....	155
Şekil 4.9. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Başarı Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması	157
Şekil 4.10. Deney-2 (AEP)'ye Katılan Çocuk ve Ebeveynlere Göre, Deney-2 (AEP) Grubunda Yer Alan Çocukların Zihin Engelli Kardeşe Yönelik Genel Davranış Başarı Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması.....	159

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

İnsanların hayata güvenle bakabilmelerinin, mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmelerinin aldıkları eğitimle de ilişkili olduğu söylenebilir. Anne karnında başlayan eğitim; aile, okul ve çevre olarak bir yelpaze şeklinde genişler. Bireylerin hayatına ve toplumların gelişmişliğine yön veren eğitime ilişkin sorunlar, günümüzde de devam etmektedir. Bu sorunlardan biri de, eğitim hayatının ciddiyeti konusunda farkındalık uyandırarak sürekliliği sağlayabilmektir.

Ailenin en temel işlevlerinden birisi, belki de en önemlisi bir çocuğun dünyaya getirilmesidir. Bunu takiben diğer bir önemli işlev de, dünyaya getirilen bu çocuğun bir yandan eşlerin ondan beklentilerini, diğer yandan da toplumun normlarıyla donatılmış olarak cemiyetin bu bireyinden beklentilerini karşılayabilecek biçimde çocuğun yetiştirilmesidir. Doğacak çocuğun, toplumun beklentilerini karşılayabilecek özelliklere sahip, ideal bir çocuk olması ailece düşünür. Bir yandan umutları, diğer taraftan bebekle ilgili çeşitli endişeleri de içeren uzunca bir bekleyişin ardından engelli bir çocuğun doğumu, anne babanın tüm hayallerinin ve umutlarının yıkılmasına sebep olur (Küçükler, 1997).

Günümüzde, sayıca yeterli olmasına rağmen, özel eğitim kurumlarının her yönden yeterli olduğunu söylemek, maalesef mümkün değildir. Özel eğitimin engelli çocuk üzerindeki etkilerini arttırmak için, ailelerin eğitilerek bu sürece katılmaları kaçınılmazdır. Gerekli eğitimle donatılmış ve yanlış tutumlar sergilemeyen bir aile, çocuğun eğitimine en büyük katkıyı sağlayan kişi ve kurumdur. Aile, çocuklarının

özelliklerini ve yeterliliklerini bilerek onları olduğu gibi bir birey olarak görüp kabul ederlerse, çocuklarının gelişimi konusunda ilerleme kaydedilebilir. Karşılaşılan sorunlar karşısında aile fertlerinin rahatlamaları sağlanabilirse, bunun engelli çocuğa yansması çok daha fazla olacaktır.

Ebeveynleri bu tür becerilerle donatmaksa, ancak bilinçli ve düzenli olarak yürütülecek bir aile eğitim programları ile gerçekleştirilebilir. Aileler engelli bir çocuğa sahip olduklarında farklı duygular yaşamaktadırlar. Bu nedenle yürütülen programlar, aileleri anlayacak ve onların gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanıp sunulmalıdır. Ailenin işlevlerini yerine getirebilmesi için, öncelikle aile içindeki ilişkilerin düzenli ve sağlıklı olması gerekmektedir.

Anne-babaya sunulan eğitim programlarıyla engelli çocuklarının fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal gelişimini teşvik için, ebeveynlerin kendi yeteneklerini geliştirecek şekilde gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları, anne-babaların özgüvenlerini artırır (Çağdaş ve Seçer, 2004).

Aile eğitim programında, aileler engelli çocuğunu anlatırken bunu utanmadan ve sıkılmadan yapmalıdır. Çünkü gerçekçi olan bu yaklaşım ile çocuğun eksilerini görerek bunun eğitim programlarında açık yüreklilikle dile getirilmesi, çocuğa hayati önem taşıyan beceriler kazandıracaktır. Aileler, çocuklarını savunurken farklı duygular yaşayabilirler. Ancak şu bir gerçektir ki, çocukları en iyi tanıyan ana babalardır. Eğitimcideki bilgi ve ebeveyndeki yaşam tecrübesi bütünleşince, engelli çocuk için uygun olacak doğru bir program ortaya çıkar. Ebeveynler, özel eğitimin süreci ve sistemi hakkında bilgi sahibi olurlarsa, çocuklarına daha iyi yardımcı olabilirler (Anonymous, 2007).

Kurumsal bir eğitim alan çocuğun da da ebeveyn desteğine ihtiyacı vardır. Bu durumun yararları ispatlanmış olmasına rağmen, okullarda yeterince aile eğitimine yer verilmemektedir. Hem okul dönemleri, hem de okul dışındaki zamanlar, aileler için iyi bir öğretim fırsatı olarak değerlendirilmelidir. Özellikle yaz aktiviteleri, çocuklar üzerinde olumlu etkiler sağlamaktadır (Honig, 1980; Ingersoll ve Dvortcsak, 2006).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuk ve aileleri alanında yapılan çalışmaların, normal çocuk ve aileleriyle ilgili yapılan çalışmalara nazaran daha sınırlı olduğu görülmektedir.

Uluslararası özel eğitim alanında yayınlanan 143 makale, konuları açısından incelendiğinde, sadece %6'lık bir oranı ailelere ilişkin makalelerden oluşmaktadır (Bozkurt, Kurt, Yücesoy, Yıldırım, Akmanoğlu-Uludağ, 2004).

Özel eğitime ilişkin çalışmaların ortaya çıkardığı bir gerçek de şudur: Ailede normal gelişim gösteren kardeşler, hep ihmal edilen grup olmuştur. Oysa normal gelişim gösteren çocuk da, o aile sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Aile, etkileşim üzerine kurulu bir sistemdir. Ailelerde bireyler, birbirlerinden kopmadan; ancak bireyselliklerini de koruyabildikleri, bir birlikteliği başarabilirler. Dolayısıyla aileyi anlamak için, anne-baba ya da çocukları ayrı ayrı incelemek yerine, bir bütün içinde incelemek yararlı olacaktır (Şahin, 2000).

Ailede var olan engelli çocuk, normal gelişim gösteren çocuğu da derinden etkilemektedir. Çünkü ailede engelli bir çocuğun varlığının kardeş ilişkilerine olası etkileri, bu ilişkinin doğası nedeniyle önemlidir. Bu ilişki, çoğu insanın sahip olduğu en uzun süreli ilişkidir. Kardeş bağı, tüm insan ilişkileri içinde en eşsiz olanıdır. Her ne kadar zaman içinde bu ilişki değişime uğrasa da, çoğu kız ve erkek kardeşler birbirleriyle aynı şekilde ilişki kurarak yaşam boyu duygusal desteği esirgemeyecek bir ilişki sürdürürler. Bu ilişkiye birçok etken yön vermektedir. Bu etkenlerden biri de aileye engelli bir çocuğun katılmasıdır. Engelli bir çocuğun doğuşu, aile içindeki kardeşler üzerinde de güçlü bir etki bırakır. Erkek ve kız kardeşler değişik bir dizi duygular yaşarlar. Bu duygular; öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı, hatta suçluluktur. Kardeşler, engelli kardeşinin geleceği için endişelidirler ve kendilerinin de engelli olacağı konusunda endişe duyarlar (Küçük, 1997; Moore, Howard ve McLaughlin, 2002).

Kardeşler, engelli kardeşlerinin durumları ve gelecekleri hakkında bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Onların güvenmek, kendi sorularını ve başkalarının sorularını cevaplamak ve kendi geleceklerini plânlamak için bilgiye gereksinimleri vardır. Hayatları boyunca, kardeşlerin ihtiyaç duyduğu bilgi türü, onların yaşlarına göre

farklılık gösterecektir. Ailedeki normal kardeşlerin engelli kardeşlerinin bu durumunun kendilerine geçmeyeceğini ve kardeşlerinin bu hâlinin devam edeceğini bilmeleri gerekir. Bu çocuklara engelli kardeşlerinin mevcut durumu ile ilgili gerekli ve net bilgiler verilmelidir. Çünkü özellikle bu çocuklar, kardeşlerindeki engelin doğasını ve nedenini anlamada zorluk yaşarlar (Meyer, 1997; Meyer ve Vadasy, 2006; Moore vd., 2002). Normal gelişim gösteren bu çocukların daha sonraki evrelerde de (okul çağında, yetişkinlikte) farklı bilgi ihtiyaçları doğacaktır.

Normal gelişim gösteren kardeşlerin, engelli kardeşleri için sadece eğitsel anlamda destek alan programlarla sınırlandırılmaları, onlarda can sıkıcı durumların oluşmasına sebep olmaktadır. Sürekli kardeşleri odaklı programlara katılmaları, onlara hayatlarının daima engelli kardeşlerinin üzerine kurulu olduğunu düşündürtürerek, olumsuz duyguların ve tutumların yaşanmasına neden olur. Bu yüzden kardeşlerin, hem yaşadıkları olumsuzluklardan kurtulmalarını, hem de sosyal hayata korkusuzca bakmalarını sağlayacak eğlenceli bir ortamda, kendilerini anlayan bireylerle birlikte olma fırsatlarının verileceği programlara ihtiyaçları vardır.

Engelli çocukların sosyal yeterlilik konusu, aileler için endişe uyandırır. Bu nedenle bu çocukların sosyal yeterlilik konusunda müdahaleleri önem kazanmaktadır. Hayatlarının büyük bir kısmını evde geçiren bu çocukların sosyal yeterliliklerini, aile içindeki diğer çocuklar destekleyebilirler (Tsao ve Odom, 2006).

Tüm bu nedenlerle engelli kardeşe sahip çocuklarla çalışmaya gereksinim vardır. Bu araştırmada da zihin engelli çocukların hem kardeşlerine, hem de anne-babalarına yönelik bir eğitim programı geliştirilmesi suretiyle, bu programın aile içindeki etkileşime ve tutumlarına olan etkisinin belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, “ Kardeş Eğitim Programı (KEP)ve Aile Eğitim Programlarının (AEP) kardeşlerin engelli kardeşe yönelik tutum ve davranışlarını etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramaktır.

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Programlar normal çocukların engelli kardeş konusunda bilgi düzeylerini etkilemekte midir?

1.1.0. KEP, AEP ve kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.1.1 KEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.1.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.1.3. Kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2.1. KEP'e katılan çocukların, engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri, kontrol grubundakilerden anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri, kontrol grubundakilerden anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2.3. AEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri, KEP'e katılan çocuklarınkinden anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Kardeş Eğitim Programlarının (Deney-1 KEP ve Deney-2 AEP) engelli kardeşin beceri düzeylerini etkilemekte midir?

2.3.0. KEP ve AEP, engelli kardeşin beceri düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3.1. KEP engelli kardeşin beceri düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2.3.2. AEP, engelli kardeşin beceri düzeyleri (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. 4.0. Kardeşi AEP'e katılan engelli çocukların beceri düzeyleri, KEP'tekilerden (sontest) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Eğitim programları normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarını etkilemekte midir?

3.5.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5.3.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.5.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.5.3. Kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.6.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları (sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.6.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.6.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.6.3. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları, KEP'e göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Kardeş Eğitim Programları normal çocukların engelli kardeşle ilgili genel davranışlarını etkilemekte midir?

4.7.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.7.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.7.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.7.3. Kontrol grubuna katılan çocukların, engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.8.0. AEP'e katılan ebeveynlere göre; AEP'te yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe ilgili genel davranışları, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.9.0. Normal çocuklara göre; KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik kendilerinin genel davranışları (sontest), anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.9.1. Normal çocuklara göre; KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.9.2. Normal çocuklara göre; AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.9.3. Normal çocuklara göre; AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), KEP'e göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4.10.0. Normal çocuk ve ebeveynlere göre; AEP grubunda yer alan çocukların engelli kardeşlerine yönelik genel davranışları, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. DENENCELER

1.0. KEP, AEP ve kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest) artmaktadır.

1.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest) artmaktadır.

1.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest) artmaktadır.

1.3. Kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest) artmaktadır.

2.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (sontest) farklıdır.

2.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri, kontrol grubundakilerden daha yüksektir.

2.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri, kontrol grubundakilerden daha yüksektir.

2.3. AEP'e katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri, KEP'ten daha yüksektir.

3.0. KEP ve AEP, engelli kardeşin beceri düzeyini (öntest-sontest) artırmaktadır.

3.1. KEP engelli kardeşin beceri düzeyini (öntest-sontest) artırmaktadır.

3.2. AEP, engelli kardeşin beceri düzeyini (öntest-sontest) artırmaktadır.

4.0. Kardeşi AEP'e katılan engelli çocukların beceri düzeyleri, KEP'tekilerden (sontest) daha yüksektir.

5.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarında (öntest-sontest) olumlu yönde bir artış vardır.

5.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarında (öntest-sontest) olumlu yönde bir artış vardır.

5.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarında (öntest-sontest) olumlu yönde bir artış vardır.

5.3. Kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarında (öntest-sontest) olumlu yönde bir artış vardır.

6.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları (sontest), farklılık göstermektedir.

6.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları, kontrol grubuna göre daha olumludur.

6.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları, kontrol grubuna göre daha olumludur.

6.3. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları, KEP'e katılanlara göre daha olumludur.

7.0. KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), olumlu yönde değişmektedir.

7.1. KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), olumlu yönde değişmektedir.

7.2. AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), olumlu yönde değişmektedir.

7.3. Kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (öntest-sontest), olumlu yönde değişmektedir.

8.0. AEP'e katılan ebeveynlere göre; AEP'te yer alan normal çocukların engelli kardeşe ilgili genel davranışları, olumlu yönde değişmektedir.

9.0. Normal çocuklara göre; KEP, AEP ve kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), farklılık göstermektedir.

9.1. Normal çocuklara göre; KEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), kontrol grubuna göre daha olumludur.

9.2. Normal çocuklara göre; AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), kontrol grubuna göre daha olumludur.

9.3. Normal çocuklara göre; AEP'e katılan çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışları (sontest), KEP'e göre daha olumludur.

10.0. Normal çocuk ve ebeveynlere göre; (AEP) grubunda yer alan çocukların engelli kardeşlerine yönelik genel davranışları, farklı değildir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sağlıklı her yetişkin, evlenip yuva kurmak ve çocuk sahibi olmak ister. Büyük bir heyecan ve umutla çocuklarına kavuşmayı plânlayan anne-babalar, engelli bir çocuk sahibi olarak bazen büyük bir hayal kırıklığı yaşayabilirler. Çünkü onların hayallerinde hep sağlıklı, kendilerince bekledikleri “ideal çocuk” kavramı vardır. Yaşadıkları bu şoktan sonra, kendi içinde çok özel bir çocuğa sahip olduklarını anlayıp onun için “ne yapabiliriz”i öğrendikleri zaman hayata olan bakış açıları değişmekte ve özel olan bu çocuklarına karşı daha bilinçli davranabilmektedir. Engelli çocuğuna nasıl yaklaşacağını bilen anneyle babanın kendilerine olan güvenleri artar ve aile içindeki tutum ve davranışlarını mevcut bu duruma göre daha da bilinçli olarak belirler. Bazı anne-babalar, engelli çocuğunun yanında normal çocuklara da sahip olabilirler. Dolayısıyla aile içi etkileşim daha çok önem kazanır.

Bu çalışmada da şimdiye kadar engelli çocuğu bulunan aile ortamında anne-babaların hem engelli çocuğuna karşı farkındalık uyandırmak ve bilgilendirmek, hem de genelde ihmal edilen normal gelişim gösteren çocukları üzerine farkındalık uyandırmak ve aile içinde adil bir etkileşimin oluşmasını sağlamak hedeflenmiştir.

Dünyada ve özellikle Türkiye’de yapılan birçok araştırmanın incelenmesi sonucu, engelli çocuğu bulunan ailelerde normal çocukların genellikle geri plâna itildiği ve bu çocukların durumlarını ortaya koyan çalışmaların yetersizliği sebebiyle bu çalışmada anne-babanın yanında, bir aile ferdi olan normal gelişim gösteren çocuk için de Kardeş Eğitim Programı’nın uygulanması hedeflenmiştir. Etkileşim içinde bir bütün olarak aile ele alındığında, ailedeki tüm üyelerin birbirlerini karşılıklı etkiledikleri ve

birbirlerinden etkilendikleri bir gerçektir. Sosyalleşmenin ilk adımları, aile içinde atılmaktadır ve kardeşlerin bunun sağlanmasında çok büyük payları vardır. Fakat engelli bir kardeşe sahip olmak, normal gelişen çocuklarda bazı durumlarda farklı ve yanlış tutumlar sergilemelerine sebep olabilir. Bu nedenle Kardeş Eğitim Programı ile normal kardeşlerin, engelli kardeşlerine karşı yanlış tutumlarının ve davranışlarının değiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmayla, normal kardeşlerin korkak, tedirgin gözlerle hayata bakışlarının engellenmesi, daha güvenli ve ümitli bir biçimde hayata sarılmaları ve engelli kardeşlerine nasıl yardımcı olacakları konusunda desteklenmeleri amaçlanmıştır. Hem anne-babaların, hem de normal gelişim gösteren çocukların, bilgi verici grup yaşantısının sonucunda, konuya ilişkin duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu takdirde, aile içinde bütüncül bir şekilde destek sisteminin işlediği görülür. Ayrıca uygulanacak programlara bağlı olarak anne-babalarla özellikle de kardeşlerin özürle ilgili bilgi düzeylerinde artış olduğu ve engelli çocukla normal kardeş arasında olumlu tutumlar geliştiği takdirde, aile üyelerinin birbirlerine olan pozitif yansımaları, toplum içinde de güven verici bakış açılarının oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Aile ve toplumun bir ferdi olan engelli çocuğun da beceri öğrenim düzeyi artarak topluma kazandırılması kolaylaşacaktır.

Ayrıca bu araştırmanın engelli çocuğu olan aile fertlerinin hepsinde, özellikle de kardeşler için, engelli çocuğa nasıl yardımcı olacakları konusunda gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmasına yönelik aile eğitim programları geliştirme ve geliştirilen bu programın etkililiğine yönelik araştırmalara ışık tutacağı da düşünülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Çalışma gruplarından toplanan verilerle,
2. Daha önce kardeş eğitimine yönelik bir eğitim programı ile destelenmemiş çocuklarla,
3. Araştırmada kullanılacak Özürlü Kardeşe Karşı Tutum Ölçeği, Başarı Testi ve Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin ölçtüğü becerilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Tutum: Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi, ya da sadece bir duygu değil; düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Davranış: Bir organizmanın doğrudan gözlenebilir, açıkça yapılan veya doğrudan gözlenmeyen; ancak yapan tarafından algılanan bütün hareketleri kapsamaktadır (İkiz, 2007).

Engelli (Özel Eğitim Gerektiren) Birey: Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanır (Ataman, 2005).

Zihinsel Engellilik: Zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir (Eripek, 2005).

Kardeş Eğitim Programı: Kardeşlerin; zihin engellilik, zihin engelli kardeşlerinin gelişim özellikleri ve kardeşlerine karşı nasıl yardımcı olabilecekleri konularında bilgilenmelerini, akranlarıyla yaşadıkları olumlu-olumsuz düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşma fırsatı veren ve bir aile üyesi olarak ev içi becerilerde nasıl sorumluluklar alabileceklerini kazandıran bir programdır.

Aile Eğitim Programı: Aile bireylerinin; zihin engellilik, zihin engelli çocukların gelişim özellikleri ve engelli çocuğa nasıl yardımcı olabilecekleri konularında bilgilenmelerini, aile içi ve dışı yaşadıkları olumlu-olumsuz düşünceleri ve deneyimleri paylaşma fırsatı veren ve bir aile üyesi olarak ev içi becerilerde nasıl sorumluluklar alabileceklerini kazandıran bir programdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL VE KURAMSAL TEMELİ

2.1. ENGELLİ BİREY

Bir toplumda herhangi bir güçlüğü, ya da yetersizliği olan bireylerin nasıl tanımlandığı, ya da adlandırıldığı, o toplumun çoğunluğunun kendinden farklı bireylere bakış açısını yansıtmaya yönünden önem taşımaktadır. Özellikle görünüş, bedensel ve zihinsel işlevler bakımından toplumu oluşturan ve diğer üyelerden farklı özellikleri taşıyan bireylere bu durumlarını yansıtan farklı tanımlamalar yapılmaktadır (Önder, 2009).

Engel, bedendeki, davranıştaki bir bozukluk ve başarıyı güçleştiren her tür yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Engel, bir küme özelliği olmayıp bireysel bir durumdur. Engel, bir yetersizliğin etkisini; bu yüzden bireyin, toplumun kendisinden beklenenden daha düşük bir başarı düzeyinde kalmasını belirtir (Öncül, 1989).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimi olan çocuklar, “özel eğitim gerektiren birey” terimi ile açıklanmıştır. Özel eğitim gerektiren birey, “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren kişi” olarak tanımlanmaktadır (Çakmak, 2006).

2.2. ÖZEL EĞİTİM

Tarih boyunca toplumda baskın grupları oluşturan kişilerin gereksinimleri daha önce dikkate alınarak toplumsal kurumlar, normlar ve düzenlemeler plânlanmış ve

yaşama geçirilmiştir. Bu düzenlemelerden farklı özellikleri olan kişilerin yeterince yararlanmadığı, gereksinimlerinin karşılanamadığının farkına daha sonraları varılmıştır. Bu bireylerin de diğerleri kadar toplumdaki fırsatlardan yararlanmaları ve topluma katkıda bulunmaları için; normlar, ortamlar, kurumlar ve yaşam alanlarında ek düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır (Özyürek, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitim, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi" ifade etmektedir (KHK/573 1997).

Özel eğitim, çoğunluktan farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sunulan; üstün özellikleri olanların, yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan; yetersizliği, engelle dönüşürmeyi önleyen; engelli bireyi kendine yeterli hâle getirmek suretiyle topluma kaynaştırarak bağımsız, üretici kişiler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2005).

Özel eğitimde, bireylerin bağımsızlığını kazanarak başkalarına olan bağımlılığını azaltmak, temel hedefdir. Ayrıca eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak, yaşam becerilerini geliştirerek hayatta üretken bireyler olarak yer almalarını sağlamak da özel eğitimin temel hedefleri arasındadır.

Çağdaş bir toplum olmanın temel koşullarından biri, özel eğitim gerektiren bireylere eğitimde fırsat eşitliği vermek ve onların erken çocukluk döneminden başlayarak yaşama daha iyi hazırlanmasını sağlamaktır (Vuran ve Çelik, 2008). Bu nedenle özel eğitim gerektiren bu bireylerin özellikleri ölçüsünde eğitimden yararlanmaları için bazı sınıflandırmaların yapılması daha uygun görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılmasında çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Özel gereksinimli bireyler, çoğu kez bazı özelliklerine, bazen de eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırılmaktadır. Culatta ve Tompkins (1999) ve IDEA (Yetersiz Bireylerin Eğitim Yasası) özel gereksinimli olan çocukları;

- Zihinsel gerilik,
- Öğrenme güçlüğü,
- Duygusal ve davranışsal bozuklukları (uyum sorunları),

- Fiziksel engelliler,
- Otizm,
- Diğer sağlık sorunları olan çocuklar,
- İletişim bozuklukları (konuşma ve dil bozuklukları),
- Sağırılık dâhil, işitme bozuklukları,
- Körlük dâhil, görme bozuklukları,
- Ağır, ya da birden çok engele sahip olanlar,
- Üstün yetenekli çocuklar, şeklinde sınıflandırmıştır (McLoughlin ve Lewis, 1994).

Çeşitli engel gruplarından oluşan engelli bireylerin bu gruplar içerisinde belki de en bilineni zihin engellilerdir. Çünkü zihin engelliler, diğer engel gruplarına göre daha fazla yaygınlık göstermektedirler (Cavkaytar, 1998).

2.3. ZİHİNSEL ENGELLİ BİREY

Zihinsel engellilik, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, bir yetersizlik, ya da engel nedeniyle yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak bireyden beklenen rollerin kısıtlanması ve yerine getirilmemesi şeklinde tanımlanırken; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ocak 2000 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde; "zihinsel öğrenme yetersizliği" olarak ifade edilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Çetrez ve Eratay, 2005).

Mash ve Barkley (1998), zihinsel engelliliğin tanımlamasında üç faktörden bahsetmektedir. Bunlar; erken başlayan zihinsel gerilikler, günlük yaşamda yetersiz olan kendine bakım ve uyum davranışlarıdır. Uyum davranışları terimiyle; iletişim, kendine bakma, evde yaşama, sosyal beceri, boş zaman aktiviteleri gibi beceriler kastedilmektedir. Bu becerilerden iki, ya da daha fazlasında görülebilecek sınırlamalar, zihinsel engellilik tanısının konmasına katkıda bulunur (Akt: Bulut, 2005).

Zihinsel engellilik bazen doğumla birlikte, bazen de çocuğun ilerleyen yaşlarında anlaşılmaktadır. Çocuğun zihinsel engelli olduğu, yaşlılarının gösterdiği gelişim özelliklerini gösterememesi ve normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olduğunun ortaya çıkmasıyla anlaşılır. Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, geriliklerinin derecesine göre hafif, orta ve ağır şeklinde sınıflandırılır (Aydın, 2003).

2.3.1. Zihin Engelli Bireylerin Sınıflandırılması

2.3.1.1. Hafif Derecede Gerilik Gösterenler

Zeka bölüm puanı 50-55 ile yaklaşık 70 arasında olan bireylerdir. Bu çocukların birçoğu, sınıf öğretmenlerine sunulan danışmanlık hizmetleri, ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri ile normal sınıflarda eğitim görmektedir. Hafif derecede gerilik gösteren çocukların pek çoğu, okula başlayana; hatta ileri sınıflara değin, farkına varılamazlar. Çünkü temel sıkıntıları, akademik becerilerdeki yetersizlikleridir (Eripek, 2005; Taner, 2007).

Hafif derecede engeli olan çocuklar, ileri derecede akademik becerileri ve iş becerilerine yönelik meslekî becerileri, bağımsız veya yarı bağımlı olarak ortaokul düzeyinde öğrenebilmektedirler. Hafif derecede zihin engelli tanısı almış çocuklar, yetişkinlikte mükemmel sosyal ve iletişim becerileri geliştirirler ve okuldan ayrıldıklarında engelli olarak adlandırılmazlar (Heward, 1996).

2.3.1.2. Orta Derecede Gerilik Gösterenler

Orta derecede zihin engelli olan çocuklar, eğitsel sınıflandırmaya göre, öğretilen zihin engelli çocuk olarak adlandırılmaktadır. Orta derecede gerilik gösteren çocukların çoğunluğu, okulöncesi dönemdeki gelişimlerinde önemli derecede gecikme gösterirler. Bu gruptaki çocuklar, okul yıllarında genellikle özel sınıflarda eğitim görürler. Yaşları ilerledikçe yaşlılarından bilişsel, sosyal ve motor gelişimi alanlarına yönelik farklılıkları artmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; Heward, 1996).

Orta derecede zihinsel geriliğe sahip çocuklar, temel akademik becerilerle birlikte, gruba uyum becerileri, özbakım becerileri ve mesleğe yönelik hazırlığı içeren bir eğitim programına dâhil edilmektedirler. Okul öncesi dönemde de iletişim kurmayı öğrenebilen bu çocukların günlük yaşam becerilerinin öğretimi için, yapılandırılmış

eğitim programları uygulanır. Çünkü gerekli eğitim programları sunulan bu çocuklar, yetişkinlikte basit işleri bir yetişkin denetiminde yapabilirler (Aral ve Gürsoy, 2007; Ersoy ve Avcı, 2001; Eripek, 2005).

2.3.1.3. Ağır ve Çok Ağır Derecede Gerilik Gösterenler

Ağır ve çok ağır derecede zihin engellilik, çoğunlukla doğumda veya doğumdan kısa bir süre sonra tanımlanabilmektedir. Bu bebeklerin çoğunda, önemli sinir sistemi hasarı ve buna bağlı yetersizliklerle sağlık problemleri görölmektedir. Ağır derecede zihin engelli bir birey, özbakım ihtiyaçlarını karşılayamaz; hareket yeteneği sınırlı olduğu için başka bir kişiye bağımlıdır ve 24 saat bakıma ihtiyaç duymaktadır. Ağır düzeyde zihinsel engelinin bireysel eğitiminde özbakım, tuvalet eğitimi, giyinme, yeme-içme ve iletişim becerileri üzerinde odaklanılır (Bayhan ve Artan, 2004; Huseyinalizadeh Miyandoab, 2008).

Üç grupta toplanan zihinsel engelli çocukların eğitimlerinde esas olan nokta, çocuğun bireysel özelliklerine ve eğitsel gereksinimlerine uygun yöntemlerin belirlenmesidir (Özay, 2005).

Ağır ve çok ağır derecedeki zihin engelli her çocuğun, kendisi gibi engelli bir diğer çocuktan, özüre bağlı gereksinimleri çok farklı olduğu için; eğitimin bireysel temelli olmasının gerekliliği, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır. Zihinsel, duygusal; iletişimle ilgili, sosyal, fiziksel özellikleri nedeniyle normal eğitim süreci içersinde daha özel hizmetlere gereksinim duyan bireyler için, farklı eğitsel çabalara ihtiyaç vardır. Zihin engelli bireyler için eğitimin temel hedefi, bu bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak, bağımsız, ya da en az bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak için gerekli olan becerileri onlara kazandırmaktadır. Bağımsızlık, engelli bireyin aktif ve üretken bir kişi olarak toplumsal yaşama katılması anlamını taşımaktadır (Çetrez ve Eratay, 2005; Güven, 2003).

2.3.2. Zihinsel Engellilerin Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar

Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklarla yürütölen çalışmalarda plânlamanın zaman yönünden esnek olması oldukça önemlidir. Özellikle okuma yazma öğretimi birebir yapılyorsa, zamanlamayı öğrencinin gücü ve hızı belirlemelidir.

Burada önemli olan, plânlanan etkinliklerin önceden ana hatlarıyla belirlenmiş olmasıdır. Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için, kolaydan zora doğru basamaklandırılan öğretim plânlarının uygulanması, öğretimin etkinliği açısından oldukça önemlidir (Özay, 2005).

Zihinsel engelli çocukların eğitiminde yaygın olarak dikkat edilen hususlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Başarılı yaşantılar sağlama; çocuğa başarabileceği görevler verilmeli, doğru yanıtlayacağı sorular sorulmalı,
2. Geriye bildirim sağlama; çocuğun verdiği cevabın doğru olup olmadığını bilmesi,
3. Doğru yanıtları pekiştirme; pekiştirme zamanı gecikmeden açık biçimde yapılmalı,
4. Çocuğun yeterlilik düzeyinin belirlenmesi; çocuğun düzeyine uygun konu ve görevlerin olması,
5. Öğretilecek konu ya da davranışın analizi; konular analiz edilip birbirlerini izleyenler sırayla verilmeli,
6. Bilgilerin bir durumdan diğerine aktarılmasına yardımcı olma; aynı kavramın çeşitli ilişkiler içinde verilmesi,
7. Öğrenilenlerin tekrarını sağlama; konuların zaman zaman tekrarlanması,
8. Öğrenmeye güdüleme; pekiştirilmek, başarılı olmak, coşkulu bir ortam ve ders sürelerinin yeterli uzunlukta olması,
9. Bir defada öğretilecek kavramların sayısını sınırlama; kavramlar tek tek öğretilmeli (Ersoy ve Avcı, 2001).

Engelli çocukların kişilikleri, algılamaları ve yorumları, hayatlarındaki değişik aktivitelerle bağlantılı olmaktadır. Tüm bunlar ise, birbirlerini etkileyerek kişiliklerin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalarda engelli bireylerin düşük öz saygıya sahip olmalarında ve olayları kontrol etmede kendilerini yetersiz

algılamalarında, ailenin tipi ve tutumları yanında, akranları ile aynı dili kullanmadaki başarı ve yaşanan çevredeki arkadaşların da etkili olduğu belirtilmektedir (Temel, Ersoy, Avcı, 1998).

Engelli çocuklar için bakım, eğitim ve gelişim kavramlarını birbirinden ayırmak oldukça zordur. Çünkü engelli çocuğun bir bütün olarak gelişiminde, hem eğitimciler, hem de aileler pek çok sorumluluğu birlikte paylaşmaktadırlar. Bu nedenle engelli çocukların gelişiminde ailenin rolü son derece önemlidir. Uzun yıllar yapılan çalışmalarda engelli çocuklara ve onların ihtiyaçlarına yönelmiş, ailelerin eğitimine ve aile rehberliğine çok az değinilmiştir. Oysa aile çocuğun eğitiminde temel öğedir (Uyanık Balat, 2003).

2.4. AİLE KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ

Toplumların temel birimi ailedir. Ancak değişik toplumlarda ve aynı toplumun değişik kesimlerinde (kır/kent) farklı işlevlere sahip olduğu için, herkesin ortaklaşa birleştiği bir aile tanımını yapmak güçtür. Fakat aile olgusu, her ne kadar tarih içinde ve bir toplumdaki diğerine farklı anlamlar taşısa da, içinde neredeyse evrensel sayılabilecek bazı bireysel ve grup olarak gelişimsel olayların yaşandığı toplumsal bir birimi ifade eder (Kasapoğlu, 1990; Gülerce, 2007).

1990 yılındaki I. Aile Şurası Kararlarında belirtilen aile tanımı şu şekildedir: Bir toplumda hukukî temele dayalı evlilik ve akraba bağlılığı (anne-baba, çocuklar, büyükanne ve büyükbaba ile yakın akrabalar) oluşmuş, aynı mekânda yaşayan en küçük toplumsal kurumdur (I. Aile Şurası Kararları, 1990).

Türk Aile Yapısı Özel İhtisas Komisyonu tarafından yapılan tanıma göre aile; kan bağlılığı, evlilik ve diğer yasal yollardan, aralarında akrabalık ilişkisi bulunan ve çoğunlukla aynı evde yaşayan bireylerden oluşan; bireylerin cinsel, psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı, topluma uyum ve katılımlarının sağlandığı ve düzenlendiği temel birimdir (Nazlı, 2000).

Aile, insan türünün sürekliliğini sağlayan, ilk toplumsallaşma sürecini oluşturan, karşılıklı ilişkileri belirli kurallara bağlayan, toplum kültürünü kuşaktan

kuşağa aktaran; biyolojik, psikolojik, ekonomik, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal bir kurumdur (Dönmezer, 1999).

2.5. AİLENİN ÖNEMİ VE İŞLEVLERİ

Çocuğun, temel gereksinimlerinin karşılandığı, yetiştirilmesinde ve gelişmesinde anne ve babanın birlikte sorumluluk aldığı bir aile çevresine sahip olması, en temel hakkıdır. Çünkü dünyaya ilk adımını atan çocuk, çevresinde olup bitenleri anlamaya, yaşam sınavında başarılı olmaya çalışırken en büyük desteği anne ve babasından görür. Kişiliğini oluştururken model alacağı kişiler olarak herkesten önce, anne ve babasını bulur. Bu öğrenme sürecinde, sevgiye, güvene; yani çevresindekilere inanmaya, bağımsızlığa ihtiyacı vardır (Yener, 1990; Durmuş, 2008).

İnsan yaşamı üzerinde doğumdan önce başlayan ve ilk gelişim yıllarında daha çok etkisini sürdüren bir kurum olarak aile, fizyolojik olduğu kadar; ekonomik ve toplumsal yönleriyle de çocuğu biçimlendirmekte ve çocuğun kişisel sosyal uyumunun olumlu, ya da olumsuz yönde gelişmesini sağlamaktadır. Çocukların kalıtımla getirdiği özelliklerin ne kadar gelişeceği, nasıl biçimleneceği ve daha sonraki yılları ne derece etkileyeceği, ailenin sosyo-ekonomik ve sosyal-kültürel niteliği ile ilgilidir. Aile ortamında çocukların kazanımları; aile bireylerinin birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisine, çocuk yetiştirme tutumlarına, sözel iletişim biçimlerine, nasıl bir model oluşturduklarına; sağlık, beslenme, gelişim ve eğitim konularındaki ana-babaların sahip oldukları bilgilere bağlı olarak değişmektedir. Bu sebeple anne ve babanın çocuklarına karşı davranış şekilleri önemli bir etkiye sahiptir. Aile, çocuğun karakterinin, kişiliğinin ve gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlanmasını sağlar. Çünkü çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşımaktadır. Okulöncesi dönemde çocuk, sosyal birey olmayı öğrenirken aynı zamanda özdeşim yapacağı bir modele de gereksinim duyar. Kişilik oluşumu, için özdeşim kurduğu birey aile üyelerindedir. Çocuğun beyin gelişimi, çevresiyle geçirmiş olduğu deneyimlerin niteliğinden büyük ölçüde etkilendiği için, sosyal etkileşimler ve olumlu deneyim sağlayan ebeveyn yeteneği, bir bebek ya da küçük çocuğun sağlıklı gelişiminin de merkezini oluşturmaktadır (Tezel Şahin, 2005; Durmuş, 2008; Kılıçarslan, 2008; Zepeda, Varela ve Morales, 2004).

Aileler, çocuklarının ilk ve eğitimin sürekliliği açısından da devamlılığı sağlayan en önemli öğretmenleridir. Aileler, çocuklarının normal gelişimleri sürecinde onların dil, sosyal ve akademik gelişmelerini desteklerler. Anne-baba ve çocuklar birbirleriyle etkileşim süreci içinde sosyal yaşamlarını sürdürürler ve birbirlerinden etkilenirler. Kişinin sosyal ilişkilere girdiği ilk çevre, ailesidir. Aile, fertlerin sosyalleşmesinde ilk sosyal muhittir. Aileleri oluşturan bireylerin özellikleri, ruh sağlıkları, birbirleri ile etkileşimleri, ne kadar sağlıklı ve iyiye, genelde ailelerin ve toplumun ruh sağlığı da o derece iyi olur. Çocuk bütün kültür normlarını aile ocağında öğrenir. Millî terbiyenin özünü buradan alır ve sosyalleşmenin ilk adımlarını burada atar (Ann, Kaiser ve Hancock, 2003; Elmacıoğlu, 2000; Şahin, 2007).

Aile üyeleri arasındaki ilişkiler ve aile ortamı, psikososyal yönden gelişen bireyin en çok etkileşime uğradığı yerdir. Bu ilişkiler, bireyin kendine güvenmesini, kendine ve diğer bireylere sevgi duymasını, kimlik kazanmasını, kişilik gelişimini, sosyal beceriler geliştirmesini ve topluma adaptasyon sürecini olanaklı hâle getirir. Sosyal uyum üzerinde yapılan çalışmalar, ailenin çocuk üzerindeki ilk etkilerinin son derece önemli olduğunu göstermiştir, Ackerman (1967)'a göre, sağlıklı aile üyeleri kendilerini içsel olarak algılayabilirler ve dışarıya açıkça ifade edebilirler. Olaylara farklı açılardan bakabilirler, gerçekçi, esnek, yaratıcı olurlar ve problemlerini akılcı olarak çözebilirler. Büyüme aşamalarında başarılı olan çocuklar, iyi aile ilişkileri içinde yetişmiş kimselerdir. Aile içinde gerçekleşen başarılı ilişkiler, mutlu, arkadaşça, bunalımdan uzak ve yapıcı bireylerin oluşumunu sağlar. Bunun tersine uyum bozukluğu gösteren çocuklar, genellikle başarısız bir anne-baba-çocuk ilişkisinin ürünüdürler. Çocukluk döneminde, anne ve babası tarafından yeterince ilgi gösterilen, onlar tarafından sevilen, güven duygusuyla yetiştirilen ve başarılı bir disiplinin uygulandığı ortamda büyüyen çocuk, mutlu bir yetişkin adaydır (Kılıçarslan, 2008; Nazlı, 2000; Yavuzer, 2001).

Bir ailenin toplumda önemszenmesi sebepsiz değildir. Bu önem, en çok devletin ve toplumun bu kurumdan üstlenmesini beklediği ve düzenlediği, toplumu kurucu ve düzenleyici işlevlerinden ötürüdür (Gülerce, 2007). Tezcan (1990), Tükiye'de ailenin işlevlerini şöyle sıralar: Biyolojik (yasal ve sosyal olarak uygun yollarla cinsel gereksinimleri giderme ve üreme gereksinimi); ekonomik (en az üyelerin

gereksinimlerini giderecek kadar üretme); duygusal (özellikle küçük çocuklara sevgi ve bakım); koruma (güvenlik, sağlık); toplumsallaşma (kültürel değerleri ve sosyal kodları çocuklara aktarma); eğitim (yeni kuşakları eğitme).

Ev ve aile, çocukların toplum yaşamına hazırlanmasında ve ilk sosyal deneyimlerini edinmesinde gerekli alt yapının oluşturulduğu en önemli ortamdır. Ancak yaşam koşullarına paralel olarak yaşanan değişimler; özellikle iletişimsizlik, aile bireyleri arasında olması beklenen sevgi, saygı ve hoşgörünün azalmasına neden olabilmektedir. Aile içi yaşanan sıkıntıların da mutlaka çok önemli gerekçeleri vardır. Bunların içinde en önemlilerinden biri de, ailelerin engelli bir çocuğa sahip olduklarını öğrendiklerinde yaşadıklarıdır. Çünkü bir çocuğun doğumu aileyi gerek yapısal, gerek gelişimsel, gerekse fonksiyonel olarak etkiler. Çocuğun doğumuyla mutluluk ve sevinç aileyi kuşatır. Ancak çocuğun engelli olması sebebiyle, sevinç ve mutluluk; yerini üzüntü, çaresizlik gibi karmaşık duygulara bırakır. Engelli çocuğa sahip olmanın etkileri, bütün aile içinde hissedilir ve aile bu farklı duruma uyum sağlamak zorundadır (Burke, 2003; Cavkaytar ve Diken, 2006; Fırat, 2000).

Özel ilgi gerektiren engelli bir çocuğa sahip olan ailelerin bunların gereksinimlerini ve gelişimlerini karşılayacak şekilde yönlendirilmeleri ve bilgilendirilmeleri gerekir. Bu yapıdaki aileler, genelde bu konuda çok hassas olmaları nedeniyle, çoğunlukla çocukların durumunu gizlemektedirler. Bu bilinçsiz tutum, ailelerin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyleriyle ilgili olduğu gibi, toplumda hem bu bireylere, hem de ailelerine bu konuda rehberlik sağlayan kurumların yetersiz sayıda ve nitelikte olmasından da ileri gelmektedir. Ayrıca özüre sebep olan nedenler hakkında da toplumun bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Yener, 1990).

Hangi engel grubundan olursa olsun, engelli bir çocuğu bulunan anne babalar şok, inkâr, gerçekçi olmayan amaçlar koyma, ret, kızgınlık, utanma, uzlaşma-pazarlık ve kabul gibi belli dönemlerden geçerler. Bu dönemlerin süresi ve yoğunluğu kişilik yapısına göre farklılık göstermekle birlikte; çocuğun bakımı, parasal yetersizlikler, uygun yardım ve eğitimin sağlanamaması gibi zorluklar ve bunların ayarlanmasında alınan aile içi ve aile dışı destekler, dönemlerin atlatılmasını etkileyen faktörlerdir. Araştırmalar, ailelerin çocuklarının engelli olduğunu öğrendikleri zaman benzer duyguları yaşadıklarını, zaman içinde engele uyum sağladıklarını, bu süreçte

yaşananların ve geçirilen aşamaların da benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca engelli çocuklardaki iletişim düzeyinin düşük olması, aileyi iletişim çabalarının çocuk tarafından karşılıksız bırakılmasıyla aileyi cesaretsizliğe itmektir. İletişim konusunda ailenin çabaları azalınca çocuk gerilemeye başlamaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2006; Alkan Ersoy, 2010; Fırat, 2000; Temel, Ersoy ve Tezel Şahin, 1998; Yıldırım Doğru, 2002).

Anne-babaların engelli çocuğunu kabullenmeye kadar geçirdikleri aşamalarda ve aile içi olması gereken uyum düzeyine ulaşabilmeleri, uzmanlar tarafından kendilerine sağlanan destek programlarına bağlıdır. Genelde duygusal durumlarının ihmal edildiği, anne-babalara profesyonel olarak verilmesi gereken bu desteğin, ebeveynlerin engelli çocuklarını kabullenme aşamasına gelinceye kadar devam ettirilmesi gerekmektedir (Conrad, 1989).

2.6. AİLE EĞİTİMİ

Aile yaşantısı, çocuğun zamanının büyük bölümünün geçtiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı temel etkileşim ortamıdır. Ailede kazanılan alışkanlıklar bireyin yaşamı boyunca onu destekleyen ya da çelişen nitelikler olarak karşısına çıkar. Eğitim sürecinin her kademesinde, ailenin eğitim uygulamalarına katılımları; öğrencilerin, eğitimcilerin ve ailelerin gelişimine sayısız katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, ebeveynlerin, çocuklarının gerek gelişimlerinde, gerekse eğitimlerinde etkili bireyler olabilmeleri için, bazı bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Ebeveynler hassasiyet, yanıtlayıcılık, karşılıklılık ve destek nitelikleri sergiledikleri zaman, ebeveyn-çocuk etkileşiminin artacağı noktasında, güçlü bir fikir birliği vardır (Gürşimşek, 2002; Zepeda vd., 2004).

Anne-baba eğitimi; çocukların yetiştirilmesi, aile ilişkileri, ailede ve toplumda anne-babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, tutum ve becerilerin sistemli biçimde geliştirilmesidir. Bu eğitim, pozitif ebeveynlik uygulamaları için tasarlanmış öğrenme aktiviteleri şeklinde de tanımlanabilir. Bu eğitim yoluyla ebeveynler, çocuklarının gelişim özellikleri ve bu gelişim özellikleriyle

bağlantılı, pek çok ipucunu en iyi şekilde kullanmaya yönelik, önemli ebeveynlik bilgileri öğrenirler (Şahin, 2007; Zepeda vd., 2004).

Türkiye’de geleneksel aile yapısı yaygındır. Geleneksel aile yapısında ise, çocukların bakım ve eğitim sorumluluğunun annelere verildiği gözlenmektedir. Anne ve bebek arasında kurulan sevgi bağı, çocuğun sağlıklı gelişmesi, zihinsel yeteneklerinin uyarılması açısından oldukça önemlidir. Ülkenin hammaddesi ve geleceğinin güvencesi olan çocukların yetiştirilmesinde en önemli sorumluluğu üstlenmiş olan annelerin konuya daha bilinçli yaklaşabilmeleri için, eğitilmeleri gerekir. Çocuğun ruhsal gelişiminde annenin yanında, babanın da çok önemli bir yere sahip olduğu gerçeği, uzun yıllar ihmal edilmiş bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan incelemeler ve araştırmalar göstermektedir ki, çocuğun ruhsal gelişiminde “baba” da en az anne kadar önem taşımaktadır. Çocuğun cinsel, zihinsel ve kişilik gelişiminde babanın önemli bir etkiye sahip olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Babanın özellikle erkek çocuğun cinsiyetine uygun davranış kazanması açısından öneminin büyük olduğu ortaya konmuştur (Çağdaş ve Seçer, 2004; Güngör; 1999; Tezel Şahin, 2005).

Çocukların olumlu ya da olumsuz yetişmeleri, içinde buldukları ve geliştikleri ortama bağlıdır. Bir anne-baba için iyi çocuk yetiştirmenin ilk basamağı, çocuklarının her davranışında çevreden ve okuldan önce, kendilerinin birinci derecede sorumlu olduklarının bilincine varmalarıdır. Çünkü çocuklar, doğdukları andan itibaren çocuklar, inançlarını, tutumlarını ve alışkanlıklarını biçimlendiren bir aile ortamında yaşarlar. Aileler, çocukların ilk öğretmenleridir ve evde gerçekleşen doğal öğrenme ortamıyla, çocuklarına bir öğretmenin yapılandırabileceği tüm durumlardan daha zengin yaşantılar sunabilmektedirler. Bütün aileler, çocuklarına çok şey öğretirler. Çünkü anne-babalar, çocuklarının gelişiminin pek çok boyutu hakkında bilgiye sahiptirler. Ekibe katılan ebeveynlerin çocuklarını, özellikle eğitim alanında, ciddi boyutta destekleyebilmeleri söz konusudur. Bu durum, hiçbir eğitim kurumunun reddedemeyeceği bir durumdur ve evde ailenin yardımı, “bireysel eğitim”in bir parçası olarak görülür. Bir çocuk, ailesinin ve öğretmenin beraber çalıştığını fark ettiği zaman, ailesinin ve öğretmenin kendisiyle ilgilendiği ve problemlerini onların paylaştığını bilmesine neden olur. Aileler de bu ilişkide kendi yeteneklerini tanır ve çocuğun eğitiminde bir parça olabileceklerini fark eder ve bundan faydalanır. Bu

sebeple uluslararası pek çok program çocuk eğitimini güçlendirmede; aile katılımının önemini vurgulayarak ebeveyn-öğretmen işbirliğinin gerekliliğini ifade etmektedir. Bu gelişmeler, çocuğun gelişen sosyal çevresi ile birlikte eğitimin gerçekleştirilmesi bu konudaki araştırmacılar için olduğu kadar toplumun geleceği açısından da oldukça büyük önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2002; McLoughlin ve Lewis, 1994; Sarı, 2003; Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010; Turcan, 2008).

Anne-baba eğitiminin en temel amacı, anne-babanın çocuklarına karşı olumlu bir tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olmak maksadıyla, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabileceklerini anlatmak; çocuk yetiştirmede istenilen davranışları geliştirmeleri konusunda ailelere rehberlik etmek; çocuğun bu süreç içinde değişimi ve gelişimine ilişkin özelliklerini aktarmak; etkili anne-baba eğitiminden cinsel eğitime kadar, çocuk ve genci ilgilendiren farklı konularda anne-babaları bilgilendirmektir (Erkan, 2010; Şahin, 2007).

Ebeveyn eğitim programlarına katılım sonucunda ebeveynlerin, kendilerini yeterli hissetme, çocuklarının davranışlarını değiştirme, onun eğitimi ve gelişimi konularında daha fazla bilgi ve deneyim edinme gibi nitelikler kazandıkları saptanmıştır. Bu tür programların ailelerin çocuklarına yönelik olumlu tutum ve beklentiler geliştirmeleri konusunda ebeveynlere yardımcı olduğu belirlenmiştir (Clayton, 2007).

Son yıllarda yapılan pek çok araştırma ile de aile eğitimi konusuna dikkat çekilerek konunun önemi vurgulanmaktadır.

Ellison (2008), ebeveyn eğitimi sonucunda ebeveyn davranışlarında meydana gelen değişikliklerin çocuklar tarafından nasıl algılandığı, ebeveynlerin kendilerindeki ve çocuklarındaki farklılıkları nasıl algıladıkları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında çocuklar annelerini artık daha demokratik olarak nitelendirirken; ebeveynlerin de net beklentiler içinde oldukları, azalan öfke, tutarlı uygulama ve uyum içinde hareket ettiklerini bildirdikleri saptanmıştır. Yine araştırma sonucunda hem çocuklar hem de ebeveynler bildirimlerinde çocukların davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu belirtmiş ayrıca ebeveynler çocuklarındaki okul problemlerinde, hiperaktiflik ve dikkat problemlerindeki azalmalara dikkati çekmişlerdir.

Kartal (2007), yaptığı araştırmada sosyoekonomik nedenlerden dolayı erken çocukluk hizmetlerinden yararlanamayan; ancak bu desteğe en fazla ihtiyaç duyan çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla, kurum merkezli eğitim modeline bir alternatif olarak geliştirilen ve ev merkezli bir program olan Anne-Çocuk Eğitim Programının çocukların bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında programa katılan annelerin çocuklarının, katılmayanlara göre, bilişsel gelişimlerinin desteklendiği ve okulöncesi becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre uygun ortam sağlandığında ve desteklendiğinde, çocuğun öğrenme kapasitesinin ne kadar geliştirilebileceğini ispatlamaktadır.

Tuijl ve Leseman (2004), 4-6 yaş grubunda dezavantajlı çocuklar için geliştirilmiş olan ev temelli eğitim programının çocukların bilişsel ve dil gelişimi üzerinde, anne-çocuk etkileşiminin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, deney grubunda yer alan annelere, anne-çocuk etkileşimindeki uygun davranışlar ve çocukların bilişsel ve dil gelişimlerini desteklemede yapılabilecek etkinlikler, ev ziyaretleri yoluyla gösterilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan annelerin çocuklarını sosyo-duygusal yönden desteklerinde bu hususta bir artış gözlemlenirken, çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinde de olumlu yönde gelişmeler saptanmıştır.

Epstein ve arkadaşlarının (1997) yaptıkları bir araştırmaya göre anne-babaların desteklenmesi ve geliştirilmesi çocuklar, anne-babalar ve eğitimcilerle şu şekilde katkıları sağlamaktadır:

- Çocuklar; aile denetiminin daha çok farkına varırlar ve ebeveynlerine daha çok saygı duyarlar. Okula daha düzenli devam ederek eğitimin önemine ilişkin farkındalık geliştirirler.

- Anne-babalar; çocukluk dönemi gelişim özellikleri hakkında daha çok bilgi edinirler ve anne-babalık yeteneklerine ilişkin kendilerine duydukları güven artar. Anne-babalık deneyimleri sırasında karşılaşacakları zorlukların farkına varırlar.

- Eğitimciler; anne-babalara yetenek ve çabalarından dolayı, daha fazla saygı duyarlar. Çocukların ve ailelerin kendilerine özgü ihtiyaç ve özellikleri bakımından ne

kadar çok çeşitlilik gösterdiklerinin farkına varırlar. Ailelerin ilgi, amaç ve ihtiyaçlarını daha iyi anlarlar (Akt: Erkan, 2010).

Gelişmekte olan ülkelerde çocukların aile içindeki eğitiminde değişik yöntemler benimsenmekte; Türkiye’de ise, koruma, yaşatma ve geliştirme yaygın olarak kullanılmaktadır. Bursa ve çevresinde 1985 ve tekrarı 1990 yılında yapılan bir araştırmaya göre, annelerin bebek bakımı ve beslenmesi konusundaki bilgileri arasında yıllara göre bir fark olmadığı gözlenmiştir. Buna karşılık Batı ülkelerinde birçok “anne eğitim programı”nın geliştirildiği ve en iyi anne eğitim modelinin tespitine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde bu konuda Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar’ın çalışmaları özellikle dikkat çekmektedir. Sosyoekonomik seviyesi düşük olan anneler ile çalışılarak onlara çocuk eğitimi konusunda eğitim verilmiştir. Bu sayede hem çocuğun duygusal ve zihinsel, hem de annelerin çocuk yetiştirme ve eğitimi konusunda olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada geliştirilmiş olan AÇEP (Anne Çocuk Eğitim Programı) geniş çapta uygulamaya konulmuştur (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu;1995).

Ailelerin okullarla ve eğitimcilerle yaptıkları işbirliği sonucunda;

- Aileler, çocukları ile daha sağlıklı iletişim kurmaktadır,
- Anne ve babalık becerileri gelişmektedir,
- Anne ve babalar, çocuklarının daha objektif açıdan ve çok yönlü tanıma imkanı bulmaktadır,
- Çocuklarının ilgi ve gereksinimlerini fark edebilmektedirler,
- Çocuklarının öğrenme yaşantısına aktif olarak katılabilmektedirler,
- Anne ve babalık rollerinin önemini kavrayabilmektedirler (Üstün, 2010).

Normal çocuğa sahip ailelerde aile eğitimi konusu ne kadar önemli ise engelli çocuğa sahip ailelerde de en az onun kadar önemlidir. Son 25 yıl içerisinde, özel eğitim alanında ebeveyn katılımı, oldukça fazla ilgi görmeye başlamıştır. Çünkü ebeveyn katılımının çocukların öğrenmesinde ve gelişmesinde olumlu katkılar sağladığı bilinen

bir gerçektir (Tekin-İftar, 2008). Ancak engelli çocuğu mutlu yaşatmak, ona bağımsız yaşama alışkanlıklarını kazandırmak için verilen uğraş aileleri yıpratır.

Engelli çocuğun bebeklik, erken çocukluk, ilköğretim, ergenlik, erken yetişkinlik dönemleri için, aileler çevreden ve uzmanlardan farklı destek ve yardımlar almak ihtiyacındadırlar. Çünkü anne-babalar da yalnızca ebeveyn-öğretmen toplantılarına değil, aynı zamanda engelli çocuklarının eğitimsel programında yer almak istemektedirler (Tekin-İftar, 2008; Toptan, 2000). Meyers ve Marcenko (1994), engelli çocuğu olan ailelerin bu çocuklarına yönelik bakım ve bilgi sağlayan programların önemine dikkat çekmişlerdir. Ailelerin katıldıkları aile destek programının etkisini inceledikleri çalışmalarında ailelerin program sonrasında önemli derecede daha az aile stresi yaşadıklarını tespit etmişlerdir (Akt: Heler, Miller ve Hsieh,1999).

Normal çocukların ebeveynleri, kendi sahip oldukları beceriler ve çocuklarının eğitimine yönelik olarak mevcut görsel ve yazılı yayınlardan yararlanarak çocuklarının eğitimine destek olabilmektedirler. Engelli çocukların ebeveynleri ise hem engelli çocuklarının davranışlarını denetleyebilme, hem de onlara gereksinim duydukları kavram ve becerileri kazandırmaya yönelik becerilere sahip olmadıklarından ne yapacaklarını bilememektedirler. Ailelerin, uzmanların kendileri ve engelli çocukları hakkında gerçekten ne düşündüklerini bilmeye ve onlarla beraber olduklarını hissetmeye gereksinimleri vardır (Erden, Kargı ve Özalp, 2005; Varol, 2006).

Ailenin, engeli ne olursa olsun çocuğunu içtenlikle kabul etmesi, yanlış bilgi ve tutumlardan sıyrılması, rahatlaması, çocuğunun gerçek durumu ve geleceği hakkında doğru bilgilere sahip kılınarak güçlendirilmesi, çocuğu için neleri nasıl yapacağını öğretmesi, eğitimde onlardan destek alınarak eğitimin amacına ulaşması sağlanmalıdır. Bu sebeple ailelerin, çocuk yetiştirme tutumlarını geliştirmek ve çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunabilmek için bilgilendirme gereksinimleri vardır. Ailelerin gereksinimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları da ailelerin daha çok bilgi gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Bilgi gereksinimini karşılamamanın yolu da ailelerin eğitilmesinden geçmektedir. Ebeveynler, anne-babayı anne-babalık rolleri açısından eğitmeyi amaçlayan programlarda, anne-babaların çocuklarının engeline uyum süreci, çocuğun sosyalleşmesi, kardeşlerle ilişkileri, vasilik ve yasal işlemlerle

ilgili konularda bilgilendirilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2006; Gürşimşek, 2002; Özay, 2004).

Aile eğitimi çalışmaları, pek çok yaklaşımlarla birlikte sürdürülse de, bunlardan yaygın olarak kullanılan davranışçı yaklaşımla yapılan aile eğitimi programlarıdır. Son 20-30 yıldır, anne babaların çocuklarının davranışlarını değiştirmeleri konusunda ne kadar etkili oldukları araştırılmış ve birçok vaka çalışmasıyla davranışçı yaklaşımın olumlu etkileri vurgulanmıştır. Ayrıca yine son zamanlarda, çocuğun çevresinin büyüme ve gelişmeyi nasıl etkilediği konusundaki çalışmalar, ekolojik yaklaşıma yönelmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Böylece çocuğun eğitiminin yanı sıra, ailenin desteklenmesi ve eğitim süreçlerine katılımının sağlanması büyük önem kazanmaya başlamıştır (Gürşimşek, 2002; Uyanık Balat, 2003). Bu nedenle 1970'lerden beri engelli çocuklar hakkındaki görüşler değişiklik göstermiştir.

Zihin engelli çocukların aileden ayrı yatılı kurumsal bakım ve eğitimi uygulamaları yerine, günümüzde zihin engelli çocukların ebeveynlerinden ayrılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü aile, çocuğun en temel gereksinimlerinin karşılandığı ortam olarak düşünüldüğünde ailenin çocuğun gelişimini desteklemek adına çok önemli bir işlevi vardır. Ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmelerinde diğer bireylere göre çocuğun geçmişteki ve şimdiki koşulları gibi pek çok konularda ayrıntılı bilgi sahibidir. Aile bir bütün olarak düşünüldüğünde sürece annenin yanında diğer aile bireylerinin özellikle babaların ve kardeşlerinde dâhil edilmesi gerekmektedir. Her iki ebeveynin yani anne ve babanın katılımı ve bilgilendirilmeler çocuğun eğitiminde hayati öneme sahiptir. Ebeveynler çocuklarının her türlü davranış biçimine aşınadır ve ebeveynlik rolleri gereği çocuklarına öğretmenlik de yapmış olurlar (Benderix ve Sivberg, 2007; McLoughlin ve Lewis, 1994).

Anne babaların çocuklarının eğitimine eğitici-öğretici olarak katılımları; anne, baba, engelli çocuk ve diğer kardeşler açısından çok yararlı olmaktadır. Ailelerin doğal eğitimciler olduğu düşünüldüğünde de öğretim yapılan beceri ve konuların kalıcı olmasında ve genellenmesinde de aile son derece büyük bir etkiye sahiptir. Böylece engelli çocuk birçok beceriyi anne baba katılımıyla hızla kazanmakta, farklı ortamlara genelleyebilmektedir. Anne babalar ise çocuklarının gelişimine katkıda buldukları için duygusal olarak rahatlamakta, eğitim yoluyla etkili olabileceğini gördüğünden

durumu daha kolaylıkla kabul etmekte, kendilerini yeterli hissetmekte ve buna bağılı olarak da engelli çocuklarına karşı duygularını olumlu yönde kanalize etmektedir (Uyanık Balat, 2003; Özyay, 2004; Özbey, 2007). Spann, Kohler ve Soenhisen (2003), ebeveynlerin engelli çocuklarının eğitime katılmalarının faydalarını dört grupta toplamışlardır. Bunlar; çocuklar için olumlu sonuçlar, çocukların daha fazla genelleme yapabilmesi ve onlara sağlanan daha geniş bakım imkânları, müdahale programlarında devamlılık ve ebeveynler üzerinde oluşan büyük tatmin duygusudur (Akt. Tekin-İftar, 2008).

Ailenin çocuklar üzerindeki bu işlevselliği uzun yıllar göz ardı edilmiş ve eğitim sürecinde, aileden sadece çocuğa ilişkin bilgiler alınmıştır. Ancak Türkiye’de son yıllarda bir dizi yasal düzenlemeler aileler için bazı haklar sağlamış ve aileleri özel eğitim etkinlikleri içine katmanın önemini vurgulamıştır (Sarı, 2003). Özel eğitimin temel ilkelerinde çocuğun eğitiminde ailenin katılımının sağlanmasına yönelik önlemlerin alınması gereği 573 sayılı KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ifade edilmekte; böylece aile eğitimi ve ailenin eğitime katılımı yasal temellere oturtulmaktadır (KHK/573,1997)

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, ailenin eğitime katılımıyla hız kazanmaktadır. Ailenin eğitim sürecinde yer alması hem eğitimcinin işini kolaylaştırmakta, hem de çocuğun daha çabuk ilerlemesini sağlamakta ve öğretilen becerilerin genellemesi sağlanmaktadır. Ayrıca ev ve kurumdaki eğitim aynı yaklaşımlarla gerçekleşeceği için çocuğun çelişki yaşama olasılığı en aza inecektir. Wolfendale (1987ay), ailelerin çocukları en iyi tanıyanlar olarak, onlara en iyi desteği verecek ve çocuğun gelişimiyle ilgili becerilerini tamamlayacaklarını ve davranışsal kontrol listelerini ve belki de “evdeki çocuğum” şeklinde bir profil oluşturabileceklerini belirtmektedir. Ailelerin çocuklarının gelişimlerini ve yaşam becerilerini destekleme adına etkin olarak katılımlarının yararları sıklıkla gündeme gelmektedir (Özbey, 2007; Erden vd., 2005; Sarı, 2003).

Aile grupları şeklinde yürütülen çalışmalarda ailelerin birçok problemlerinde yalnız olmadıkları, başkalarının da bu tür sorunları olduğunu görmeleri, kendilerini anlayan anne-babalarla güçlü duygularını paylaşabilmeleri, birlikte çözüm üretebilmeleri ve bu çözümleri paylaşabilmeleri gibi avantajlara sahiptirler. Birçok

araştırma, grup öğretimiyle anne-babaların çocuklarına öğretici olarak yetiştirilmesinde etkili sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Cooper, Wacker, Sasso, Reimers ve Donn (1990) anne-babalara uygun ve uygun olmayan davranışları belirleme ve uygun davranışları artırmaya yönelik eğitim programı uygulamışlardır. Sonuçta anne-babaların, çocuklarının davranışlarını değerlendirebildiklerini ve olumlu davranışları artırabildiklerini gözlemlemişlerdir (Cavkaytar, 1998).

Tekin-İftar (2008) yaptığı çalışmada bir program dâhilinde farklı teknikler yoluyla ebeveynlerin; engelli çocuklarına programı başarılı bir şekilde uyguladıklarını ve çocuklarına sosyal becerileri öğretebildiklerini ortaya koymuştur.

2.7. AİLE EĞİTİMİ DESTEK PROGRAMLARI

Ebeveynlerin çocuklarının sağlığı, gelişimi ve eğitimlerine destek olma kapasitelerini artırma amacını güden bir takım programlar ve kaynaklar olarak tanımlanabilen ebeveyn eğitimi, aynı zamanda çocuklarındaki olumlu davranışları destekleme amacı güderek onlarla olan iletişimlerinin yöntemlerini değiştirmek için girişimde bulunan ebeveynlerin maksatlı bir öğrenme aktivitesidir(Tolani, Gunn, Kagan, 2006; Croake ve Glover,1977).

Geliştirilen pek çok programda, çevresel koşullar nedeniyle risk altında olduklarına inanılan çocukların, gelişimlerinin erken yaşta desteklenmesi hedeflenmiştir. Küçük çocukların, özellikle de içinde yaşadıkları çevre koşullarına bağlı olarak olumsuz konumda olanların eğitim, bakım ve korunmasının sağlanması, toplumun sorumluluğundadır. Olumsuz koşulların yarattığı etkilere, sonradan tedavilerle çare bulmaya çalışmaktansa, çevre koşullarının yaratabileceği olumsuz etkileri erken destek programlarıyla önlemek, çok daha olumlu bir yöntemdir. Aile odaklı programların etkin olabilmesi için, destek programlarının genel olanlardan çok, belli becerilere odaklanması ve genel yönlendirmelerden daha ziyade özgün yönlendirme yöntemlerinin uygulanması gerektiği öne sürülmektedir. Bu tür destek programlarının yaşamdan alınan doyumunu artırdığı, psikolojik olarak kendini iyi hissettirmeyi sağladığı ve meslekî eğitim ve istihdam olanaklarını geliştirdiği gözlenmektedir (Bekman, 2000).

Ekolojik bakış açısı ve sistem yaklaşımı, erken destek programlarına ailenin de dâhil olmasına katkıda bulunmuştur. Bu bakış açısı, çocuğun gelişiminde etkileşimlerin önemini vurgular ve ailenin çevrenin asıl etki oluşturan ve çocuktan etkilenen bileşeni olduğunu belirtir. Bu çift yönlü etkileşimin hem çocuk, hem de aile için farklı sonuçlar doğurduğuna inanılır. Bilgi, beklenti, öğretme becerileri ve tutumlardaki değişiklikler sonucu annedeki değişim çocuğun büyüme ve gelişmesinde değişikliklere yol açabilmektedir (Bekman, 2000).

2.7.1. Türkiye’de Aile Eğitim Programları

Anne-çocuk eğitimiyle ilgili ilk çalışmalar, 1982 yılında Erken Destek Projesi çerçevesinde başlamıştır. Dört yıllık bir çalışma olan bu projede çocuğun okulöncesi yaşlardaki tüm gelişiminde hem kurum merkezli, hem de ev merkezli eğitimin etkisini irdeleme amaçlanmıştır. O dönemde destek programda iki unsur bulunmaktadır: çocuğun sosyal ve kişilik gelişimini destekleyen Anne Eğitim Programı ve çocuğun bilişsel gelişimini destekleyen Gelişimi Destekleme Programı (Bekman, 2000).

1991 yılında, İstanbul’da, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından bir “Aile Okulu” denemesi yapılmış; ailelere yönelik olarak yetişkinlik dönemi, gelişim dönemleri, aile içi iletişim gibi konularda eğitim verilmiştir. 1992’den 1995’e kadar Ankara ilinde Çankaya Belediyesi öncülüğünde ev kadınlarına yönelik, “Ana-Baba Okulu” açılarak çocuk eğitimi, cinsel eğitim ve aile içi sorunların çözümü gibi konularda eğitim çalışmaları yapılmıştır. Ancak sistemli ve programlı Ana-Baba Okulu modeli İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılı başından itibaren gerçekleştirilmiştir. 1989–1994 yılları arasında kesintisiz olarak gerçekleştirilen Ana-Baba Okulu, ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların öncüsü olmuştur. (Şahin, 2007).

Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP):1993’te Anne-Çocuk Eğitim Vakfı’nın kurulmasıyla Anne-Çocuk Eğitim Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu programda bütünsel bir yaklaşım söz konusudur. Yalnızca çocuğa ulaşmaktansa, hem çocuğu, hem de yakın çevresini hedefler. Çocuğun tüm gelişimini destekleyebilmek için, ev ortamındaki önemli kişi olarak anne hedeflenmiştir. Amaç, ev ortamındaki çocuğun gelişimine ilişkin bilişsel ve psikososyal etkenleri geliştirmektir. Anne-Çocuk Eğitim

Programı'nda doğrudan annelere ulaşılarak, annenin eğitici potansiyelini geliştirmesi için eğitim desteği verilmekte, böylelikle hem kadının birey olarak güçlenmesi, hem anne olarak eğitici rolünün gelişmesi mümkün olmakta, hem de çocuğun gelişim ihtiyaçları ev ortamında karşılanmaktadır. Bu programa dâhil olan annelerin çocuklarının, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin; anneleri eğitim almayanlardan farklı olduğu, bu çocukların okul not ortalamalarının ve okulla ilişkilerinin daha başarılı olduğu, kişilik ve sosyal gelişim açısından başkalarına daha az bağımlı oldukları, fiziksel ve sözel olarak daha az saldırgan oldukları görülmüştür. Programın üç temel unsuru vardır: çocuğun zihinsel gelişimini destekleyecek Zihinsel Eğitim Programı (ZEP), anneleri çocuğun gelişiminin bütün yönleriyle ilgili olarak duyarlılaştıracak Anne Destek Programı ve anneleri üreme sağlığı ve aile plânlaması konularında duyarlılaştıracak Üreme Sağlığı ve Aile Plânlaması (Bekman, 2000; Kartal, 2010; Şahin, 2007).

Aile-Çocuk Eğitim Programı: 1988 yılında, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesinde başlatılan 0-4 yaş Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nin sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen "0-4 Yaş Anne-Çocuk Eğitimi Programı"nın ardından, Gazi Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ve UNICEF işbirliğinde 1993 yılında yaygınlaştırma çalışmaları başlatılmıştır. 2003 yılından itibaren de "0-4 Yaş Anne-Eğitimi Programı" yerine, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında geliştirilen "0-6 Yaş Aile Çocuk Eğitimi" programı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programın uygulanmasında MEB Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne ek olarak Başbakanlık, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Tarım Bakanlığı, Eğitim-Sen ve GAP İdaresi ile işbirliği yapılmıştır. Programın hedef kitlesi, sosyo-ekonomik yönden elverişsiz koşullarda yaşayan 0-6 yaş çocukları ve aileleridir. Program 12 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumların uygulanma sıklığı, kurum bünyesindeki çalışmalara göre haftada bir, ya da özellikle ulaşım güçlüğü olan kırsal bölgelerdeyse ayda bir kere yapılabilmektedir. Programın iki unsuru olan Gelişimsel Eğitim Programı, ev ziyaretleri şeklinde ve Anne Eğitim Programı ise, eğitim toplantıları şeklinde tamamlanmıştır. Aile Eğitim Programı ve Gelişimsel Eğitim Programı yolu ile aile bireylerinin çocuk gelişimi, sağlığı ve disiplini konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bu yolla

çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve ev ortamının zenginleştirilmesi amaçlanmıştır (Kartal, 2005; Şimşek, 2007; Şahin, 2007).

Ana-Baba Okulu: Ana Baba Okulu projesi, aile içerisinde yapılan psiko-pedagojik yanlışları en aza indirmek üzere, 1989 yılında İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü tarafında başlatılmış olan bir projedir. Program, aile yapısının geniş aileden çekirdek aileye dönüştüğü toplumumuzda, aile içi iletişim ve etkileşimin yetersizleşmesinden kaynaklanan sorunlarından ve çocuk için sağlıklı bir aile ortamının oluşmasını engelleme ihtiyacından doğmuştur. Bu projenin hedefleri, anne-babaların çocuklarına istenilen davranış ve alışkanlıkları kazandırmalarına, çocuklarının özdenetim kazanmalarına, çocuklarının duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireyler olmalarına yardımcı olmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek de, öncelikle ana babanın çocuklarını tanımaları ve onlarla sağlıklı iletişim kurmalarıyla mümkündür. Bu nedenle Ana-Baba Okulu eğitim programında, katılımcılar, erken gelişim yıllarından ergenlik dönemine kadar gelişimin tüm evreleri hakkında bilgilendirilmektedirler (Kurtulmuş, 2003; Şimşek, 2007).

Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP): Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı (OVÇEP), okul-aile arasındaki işbirliğini güçlendirerek, çocuğa verilen eğitim desteğinin sürekli ve birbirini tamamlar nitelikte olmasını sağlayan; çocukların zihinsel gelişimini, sözel ve sayısal becerilerini destekleyerek okula hazır başlamalarını mümkün kılan bilimsel temelli bir eğitim programıdır. Okul öncesi eğitimi almakta olan 6 yaşındaki çocukları hedeflemektedir. Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı, çocukların okula hazır başlamalarını sağlamak için, onların zihinsel gelişimini, sözel ve sayısal becerilerini desteklemek ve okul-aile işbirliğini güçlendirmek amacıyla hazırlanmış bir programdır. Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı kapsamında, her gün sınıfta öğretmenin çocuklarla birlikte yaptığı Çocuk Eğitim Programı ve öğretmenin rehberliğinde aylık Veli Destek Toplantıları (Anne Destek Programı) şeklinde uygulanmaktadır (<http://www.acev.org>).

Baba Destek Programı: Anne-Çocuk Eğitim Programı'na katılan annelerden gelen istek ve talepler sonucunda, Baba Destek Programı'na ihtiyaç duyulduğu görülmüş ve bu doğrultuda 1996 yılında Prof. Dr. Sevda Bekman, Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı uzmanları tarafından geliştirilerek 1997

yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Türkiye'nin genç nüfusu oldukça fazla olduğu dikkate alındığında, gençlere yönelik yeterli sayıda program olmadığı göz önünde bulundurularak, bu boşluğun tamamını, ya da en azından bir bölümünü kapatmak amacıyla, Baba Destek Programı başlatılmıştır. Program, özellikle de alt sosyoekonomik ortamlardan gelen babalarda çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilinç yaratmayı hedeflemiştir. Programa 2 ila 10 yaşları arasında çocuğu olan okuryazar babalar katılabilmektedirler. Programda babaların aile içindeki rollerinin güçlendirilmesi ve çocuğun gelişiminde daha aktif bir rol almaları gibi bir yaklaşımla hareket edilmektedir. Babanın rolü, önemi ve çocuğa etkisi; aile tutumları, çocuğun davranışlarını kabul etme ve etkin dinleme, ben dili, olumlu disiplin yöntemleri, çocuğun gelişim özellikleri gibi başlıklar altında yürütülen program grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmekte olup grup lideri önderliğinde programa katılım sağlanmaktadır. Bu eğitim süreci içinde bir araya gelen katılımcılar birbirleriyle deneyimlerini paylaşmaktadırlar (<http://www.acev.org>; Kartal, 2010; 2005; Şimşek, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Anne-Baba-Çocuk Eğitim Programı: 1997-1998 yılında MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan Anne- Baba-Çocuk Eğitimi Projesi, genç kızlara, anne adaylarına ve diğer kadınlar ve erkeklere yönelik, aile bireylerini yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. İllerdeki Kız Teknik Öğretim Okulları tarafından uygulama şekli belirlenmektedir. Eğitim yetişkinlere okullarda verildiği gibi, yörede gezici kurslar veya ev ziyaretleri şeklinde de gerçekleştirilebilmektedir. Kurslarda ele alınacak konular Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen konulardan seçildiği gibi, bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda da yeni konular belirlenebilmektedir (Şimşek, 2007; Kartal, 2010).

2.7.2. Dünyada Aile Eğitim Programları

1889 yılında ABD'de kurulan Amerika Çocuk Araştırma Derneğinin aile ve çocuk sorunlarını merkeze alarak yaptığı çalışmalar, anne-baba eğitimi ile ilgili gelişmelerin öncüsü olmuştur. İkinci Dünya savaşından sonra, Batı Avrupa'da "Ana-Baba Okulu" uygulamaları başlarken; Belçika ve İsviçre Ana-Baba Okulları topluluğa ilk katılan okullar olmuştur. Günümüzde birçok ülke bu federasyonun üyesi olarak

anne-babaların eğitimi ile ilgili oluşturulacak politikaların belirlenmesinde ortak bir çaba göstermektedirler (Şahin, 2007).

Dünyadaki aile eğitimine yönelik yürütülen programlar aşağıda özetlenmiştir.

Head Start: Program, okula hazır bulunuşluktaki, sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltmak için geliştirilen, erken çocukluk eğitim programıdır. Head start programı, dezavantajlı çocuklar için, kamusal bir okul öncesi programları olup, bu çocukların daha avantajlı durumda olan akranları ile aralarındaki uçurumu kapatmak üzere tasarlanmıştır. Programa yönelik yapılan pek çok araştırma, programın yüksek nitelikli okul öncesi programının dezavantajlı çocukların okula hazır bulunuşluğunu geliştirdiğini ve faydalarını da zaman içinde genişlettiğini öne sürer. Head Start savunucuları, Head Start'a katılan çocukların zihinsel ve fiziksel olarak daha güçlü ve çevreleriyle diyalogda daha başarılı olduklarına inanırlar. Ebeveynler ise, kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Birçok ebeveyn, programa katılımın direk sonuçlarından biri olarak, çocuklarının amaçlarını kendi öz saygılarıyla birlikte artırdıklarını ifade etmişlerdir. Head Start, çocuklara geri kalan yaşamları boyunca yardım etmeyi amaçlayan bir programdır. Head Startın amaçlarını çocukların büyüme ve gelişmelerini iyileştirmek; çocuklarını besleyenler olarak aileleri güçlendirmek; çocuklara eğitsel, sağlık ve besinsel hizmetleri sağlamak; çocukları ve aileleri istenen kamu hizmetleri ile ilişkilendirmek ve karar almada aileleri içeren iyi idare edilmiş (plânlanmış) programlar sağlamak olarak sıralamak mümkündür (Bierman vd, 2008; Nielsen,1989; Garces, Thomas, Currie, 2002; Gary, Craig, Dana,2006).

Erken Güçlü Başlangıç (Early Head Start): Çocuk ve Aile Yönetmeliği'nde Head Start Ofisi hem Head Start'ı, hem de Early Head Startı yürütür. A.B.D.'de uygulanan bu programla, gelişim geriliği gösteren çocukların erken eğitimlerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu program, çocuk bekleyen ebeveynlere, kucakta ve yeni emekleyen ve yürüyen bebeği olan düşük gelirli ailelere yüksek nitelikli hizmet desteği sağlar. EHS programları, evde, bir eğitim merkezinde veya her iki yerde de hizmet verebilir. Programdaki hizmet veren eğitimcilerin uzman olmaları gerekmektedir. Web sitesi, rehberler olduğu kadar, program düzeni ve yönetimi için kaynaklar sunar. EHS'nin amaçlarını genel anlamda şu şekilde sıralayabiliriz: - Sağlıklı

ebeveynsel sonuçlar, - Çocuk sağlığı ve gelişimi, - Sağlıklı aile işlevselliği (Sazak Pınar, 2006; Family Strengthening Policy Center, 2007).

Etkili Ebeveynlik Eğitimi: Ebeveyn Etkililik Eğitimi (PET)1962’de Thomas Gordon tarafından geliştirilmiş bir ebeveyn eğitim program grubudur. Bu programın başlıca kavramları, Gordon’un iki kitabı olan *Ebeveyn Etkililik Eğitimi (1975)* ve *Uygulamada P.E.T (1976)*’de sunulmuştur. 1980’e kadar PET, Birleşik Devletler’de bulunan topluluklardaki 400.000’den fazla kişiye ulaşmıştır. Ebeveynlik eğitim programlarının, genellikle içermediği, problem sahipliği, tutarlılıktan ziyade esneklik ve çatışma ve çözüm gibi birçok konu başlığı PET programında yer almaktadır. PET programını tamamlayan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını daha fazla kabul ettikleri ve daha eşitlikçi yaklaşımlara sahip oldukları yapılan takiplerle saptanmıştır (Brock, Oertwein, Coufal, 1993; Powell ve Cassidy, 2001).

Etkili Ebeveynlik için Sistemik Eğitim (STEP): STEP programı, çocukların yanlış davranışlarına, doğal ve mantıksal sonuçları kullanımlarına ve aile toplantılarına girmeye odaklanan Adlerian temelli bir programdır (Powell ve Cassidy, 2001).

Aktif Ebeveynlik: Aktif Ebeveynlik, içerikten ziyade, format yönünden PET ve STEP’ten ayrılrsa da bazı yönlerden bu programlarla aynı noktaları içerir. Bunlar; sorumluluk geliştirme, doğal ve mantıksal sonuçlar, yanlış davranış, ortaklık ve destek verme amaçlarıdır (Powell ve Cassidy, 2001).

Öğretmenler Olarak Ebeveynler (Parents As Teachers-PAT) : Bu program doğumdan üç yaşına kadar olan dönemde çocukların gelişimini teşvik etmeyi hedeflemektedir (Powell & Cassidy, 2001). Program, her gelir seviyesinden ebeveynleri kapsamaktadır. Ev ziyaretleri şeklinde yürütülen program, doğum öncesinden üç yaşa kadar ailenin ihtiyacına ve sağlanan para miktarına göre aylık; iki haftada bir veya haftalık şeklinde yürütülmektedir. Programın genel olarak amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Ebeveynleri çocuklarına en iyi başlangıcı vermeleri için güçlendirmek,
- Çocuklara okul başarısı için sağlam bir alt yapı vermek,
- Çocuk istismarını önlemek ve azaltmak,
- Ebeveynlerin yeterlilik ve güven duygularını artırmak,

- Çocuk adına ev-okul-toplum ortaklığı geliştirmek (Family Strengthening Policy Center, 2007; Gomby, Culross, Behrman, 1999).

Healthy Start: Bu program, çocuk ihmal ve istismarına maruz kalan ve yüksek oranda stres altındaki çocukların ebeveynlerine hizmet veren bir programdır (Powell, Cassidy, 2001). Doğumdan itibaren başlayan program, çocuk beş yaşına gelinceye kadar devam etmektedir. Programın genel olarak amaçları:

- Çocuk gelişimini en iyi şekilde ilerletmek,
- Olumlu ebeveynliği geliştirmek,
- Ebeveyn-çocuk etkileşimini ve ebeveynlik becerilerini artırmak,
- Düzenli bir hekim ve evde sağlık hizmeti sağlamak,
- Çocuk istismarı ve ihmalini önlemektir (Gomby, Culross, Behrman, 1999).

HIPPY: HIPPY, ebeveynlere üç, dört ve beş yaşındaki çocukları anaokuluna ya da birinci sınıfa hazırlamayı amaçlayan; çocukların okulda ve sonrasında başarılı olmaları için hazırlanmalarına yardımcı olan; ebeveynle ilişkili yürütülen ve aynı zamanda, okula hazır bulunuşluğu geliştiren bir programdır. Program, Birleşmiş Milletler ve Guam'daki tüm gelir seviyesi ve etnik kökenden aileleri kapsamaktadır. Programın amaçları:

- Ebeveynleri çocuklarının ilk eğiticileri olarak desteklemek,
- Okul ve toplum yaşantısında üvey ebeveyn ilgisi oluşturmak,
- Başarılı erken okul deneyimleri için çocukların şanslarını en yüksek seviyeye çıkarma şeklinde sıralanabilir (Powell, Cassidy, 2001; Family Strengthening Policy Center, 2007; Gomby, Culross, Behrman, 1999).

Brookline Erken Eğitim Projesi: Brookline Erken Eğitim Projesi (BEEP), doğumlarının 3 ay öncesinden, anasınıfına girişlerine kadar, çocuklar ve aileleri için sağlık ve gelişimsel hizmetler sağlayan, değişimci ve toplum temelli bir programdır. Brookline'in kasabasındaki ve Boston yakınlarından aileler için, varoşlar ve kentsel topluluklardan gelen aileleri kapsayarak açılmıştır. Uygulanan projenin amacı, çocukların anaokuluna sağlıklı ve öğrenmeye hazır olarak girebileceklerini

kanıtlamaktır. Akranlarına oranla BEEP katılımcılarının genç yetişkin döneminde yüksek düzeyde eğitimsel başarıya, daha yüksek gelire, daha sağlıklı davranışlara ulaştıklarını ve zihinsel açıdan oldukça sağlıklı olduklarını ortaya koymak da bu projenin amaçlarındandır (Palfrey, Cram, Bronson, Warfield, Şirin Selçuk, Chan, 2005).

HATAF: Program bir yaş civarında çocuğu olan anneleri kapsamaktadır. Genç ebeveynler için, iki yıllık bir ev öğretim programı olan HATAF 1-3 yaş arasındaki çocukların annelerini, daha etkili bir ebeveynlik için eğitmeyi hedefleyen HIPPY öncesi bir programdır. Haftada bir evlerinde, grup oturumlarında ve seminerlerde ebeveynlere; bağımsızlık ve disiplin, kişisel bakım alışkanlıkları, uyku zamanı, yemekler, çocuk literatürü ve sağlıklı bakım alanlarında genel kültürü zenginleştirme gibi, çocuk gelişimi konularında hizmet verilir. Seminerlerde, ebeveynlere çocukları için nasıl oyun ve oyuncak yapacakları öğretilir. Programın amaçları ise şunlardır:

- Hem annenin, hem çocuğun dil becerilerini geliştirmek,
- Ebeveynin çocuğunun bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına olan farkındalığını artırmak,
- Çocuklarının zihinsel ve kişisel gelişimleri için ebeveynlerin evde ve toplumda doğal öğrenme durumlarını kullanma yeteneklerini geliştirmek,
- Ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecinde olumlu desteğin önemini anlayışlarını artırmak,
- Ebeveynlere 1 ve 3 yaş arasındaki çocuklarıyla oynamaları için uygun teknikler öğretmek (<http://www.jewishvirtuallibrary.org>).

AVANCE Modeli: Avance ebeveyn-çocuk eğitim programı, katılımcılara çocuklarının gelişimlerdeki rollerinin oldukça önemli olduğunu öğretir. Avance ebeveyn-çocuk eğitim programının temel hizmeti, ebeveynler için dokuz ay boyunca süren haftalık bir gözlemedir. Ev ziyaret programlarının düzenlendiği program, oyun ile öğrenmenin ebeveynlerce anlaşılmasının kanıtlanmasına ve uygun çevre uyarıcısına izin verir. Ev ziyaretleri, her aile için, her ay düzenli olarak programlanır ve ebeveynlerin anlamakta zorluk çektiği, ya da zayıf oldukları beceri alanlarında birebir öğretimi geliştirir. Programdaki genel başlıklar:

- 1.Ebeveynliğe genel bakış,

- 2.Küçük çocuğun fiziksel ihtiyaçları,
- 3.Çocuk hastalıkları,
- 4.Çocuk davranışlarını anlama,
5. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi,
6. Çocukların duygusal ihtiyaçları,
7. Çocukların sosyal ihtiyaçları,
8. Öz-farkındalık ve hedef oluşumu,
9. Besin ve küçük çocuk,
10. Hamilelik ve bebek gereksinimlerini kapsamaktadır.

Bu konular, Avance tarafından geliştirilmiş ve ispatlanmış, ebeveynlere çocuğun ilk öğretmenin nasıl olacağını öğretmeyi amaçlamıştır. Bu dersler, ayrıca ebeveynlerin, çocuklarındaki gelişmelere göre sağlıklı karar vermelerini, eğitim kalitesinin artmasına ve çocukların potansiyellerinin artmasını, ebeveyn ve çocukların başarılı olmalarını sağlar (<http://www.avance.org>).

Even Start Program (Eşit Başlangıç Programı): Bu program, erken çocukluk eğitimi, yetişkin eğitimi ve aile okur-yazarlık yasası altındaki hizmetler için, düşük gelirli aileler ve doğumlarından yedi yaşına kadar onların çocukları için, interaktif ebeveyn ve çocuk okur-yazarlık aktiviteleri, ebeveynlik eğitimi, ebeveyn okur-yazarlığı ve erken eğitimi bütünleştiren yerel aile okur-yazarlık projelerini desteklemek için yardımda bulunur. Even Start, bir ülkedeki düşük gelirli ailelerdeki, küçük çocukların ve ailelerinin, özellikle okuma alanında, akademik başarısını artırmaya yönelik bir eğitim programıdır. Even Start, ailenin okur-yazarlığını sağlayacak olan aşağıdaki dört temel noktayı bir araya getirerek, ülkedeki kuşaklar arası yoksulluk çemberini ve düşük seviyedeki okur-yazarlığı ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

1. Erken çocukluk dönemi eğitimi
2. Yetişkin okur-yazarlığı (yetişkin, temel ve orta seviyeli eğitim)
3. Anne-babalık eğitimi

4. Ebeveynler ile çocukları arasındaki etkileşimli okur-yazarlık aktiviteleri (<http://www2.ed.gov/>).

Ebeveyn Beceri Eğitimi: Ebeveyn Beceri Eğitimi, üvey ebeveynler için bir programdan geliştirilmiştir. Ebeveynleri çocuk gelişiminde eğitmenin yanı sıra, Ebeveyn Beceri Programı, çevre biçimlendirme ve problemleri çocuğun bakış açısından görme gibi, dikkate değer kavramları içerir (Brock, Oertwein, Coufal,1993).

Ebeveyn-Çocuk İlişisini Artırma (PCRE): Bu program, ebeveynleri, ciddi uyum problemi olan çocuklar için, birer terapist gibi olmayı amaçlayan Filial Terapisinden etkilenmiştir. PCRE'nin amacı, etkileşim biçimlerini değiştirerek ebeveyn-çocuk ilişkisinde bir değişim meydana getirmektir. Program, direkt olarak davranışlar ve beceriler üzerinde odaklanır (Brock, Oertwein, Coufal,1993).

Small Steps Early Intervention Program (Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı -KAEEP): Program, 0-4 yaş arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklar ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan, eve dayalı olarak yürütülen bir erken eğitim programıdır. Çocuğun ev ortamında eğitilebilmesi için, kolayca uygulanabilir ilkeler sunmaktadır:

1. Bu program, zihin özürlü çocukların olası en normal yaşamları sürdürmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

2. Terapötik değil, eğitsel bir programdır. Diğer bir ifadeyle, sorunların altında yatan nedenleri giderici terapi uygulamayı değil, çocuğun öğrenmeye hazır olduğu becerileri ona öğretmeyi hedefler.

3. Normal gelişim becerilerini öğretir. Programda yer alan beceriler, çocukların gelişim sürecinde kendiliklerinden edindikleri ve ileriki gelişmelerine yardımcı olan becerilerdir.

4. Küçük adımlarla öğretilir.

5. Program, titiz bir değerlendirme sürecine dayanmaktadır. Özürlü çocukların öğrenmeleri, uygun zamanda, uygun beceriyle karşılaştıklarında en verimli olur. Bu nedenle, öğretim başlamadan önce, çocuğun tam olarak neleri yapabildiğini saptayarak bir sonraki aşamada neleri öğrenebileceğini belirlemeye zaman ayrılmalıdır.

6. Çocuklar, amaçlara ulaşmaya çalışırlar. Herhangi bir zamanda bir çocuğun öğrenmekte olduğu becerilere, çocuğun amaçları denir. Amaçlar, çocuğun beceriyi kazandığında ne yapıyor olacağını betimler.

7. Her çocuğun bireysel bir programı vardır. Çocuğun herhangi bir zamanda geçerli olan amaçları, o çocuğun "programı" olarak adlandırılır.

Ülkemizde 1996 yılından bu yana uygulanan program, ilk olarak Avustralya'da geliştirilmiştir. Program için ön koşul olarak daha önce hiçbir eğitim programına katılmamış olma ve program süresince başka bir kurumdan eğitim almama şartları getirilmiştir. Eğitim materyali olarak da sekiz program kitabından oluşmaktadır. Programda ebeveynlerin temel öğretim ilkelerini öğrenmeleri ve en doğru şekilde uygulayabilmeleri hedeflenmiştir (Sazak Pınar, 2006; <http://eae.anadolu.edu.tr>; Sucuoğlu, 2005; Kartal, 2010;).

Portage Erken Eğitim Programı: Portage ev ziyaretçisi modeli, ilk olarak 1969 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Winsconsin Eyaletinin Portage kentinde, kırsal kesimde yaşayan anne-babaların engelli olan çocuklarına beceri öğretebilmeleri ve böylelikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gelişimlerini tespit ederek gelişimlerine uygun, yeni kriterlerle programlar geliştirip uygulamaları amacıyla hazırlanmıştır. Bir ev ortamında, ev öğretmeni tarafından yürütülen programda tek tek çocukların gelişimini gözlemlemeye yarayan bir davranış kontrol listesi takip edilir. Belirli amaçların öne sürüldüğü, değerlendirildiği ve gelecek öğretim için uyarlandığı muhtemel bir öğretim tekniği uygulanır. Öğretim, değerlendirme sonuçlarından gelen dönüt üzerine temellendirilmiştir. Materyaller ailelere, ziyaretçilerin yardımıyla, kendi çocuklarının öğretmenleri olmalarına olanak tanır. Türkiye'de 1993 yılından bu yana kullanılan ölçeğin uyarlama ve uygulama çalışmaları Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde 1992 yılından beri yapılmaktadır. Hacettepe Üniversitesinin yaptığı çalışmalarda, çocuklara yönelik hazırlanan Portage Kontrol Listeleri Türkçe'ye çevrilmiş, yapılan araştırmalarla kullanılabilirliği kanıtlanmıştır (Güzel, 2006; Simeonsson, 1991; Cameron, 1997; Yıldız, 2000; Sazak Pınar, 2006; Birkan, 2002; Türkiye'de Erken Müdahaleler Sempozyumu, 2010).

Ayrıca Precise Early Childhood Education (PEECH), Parent Action in Childhood Education (PACE) ve The Murdoch Early Intervention Program ve *Early*

Head Start (EHS), gelişim geriliği gösteren çocukların erken eğitimlerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş olan erken özel eğitim programlarıdır. Bu programları ABD'deki, Avustralya'daki ve Avrupa'daki pek çok aile, kendi başlarına, ya da uzmanların desteğiyle ev ortamlarında uygulamaktadırlar. *PEECH*, *PACE* ve *EHS ise*, ABD'de gelişim geriliği gösteren çocuklar için geliştirilmiş programlardır. *PEECH* ve *PACE*'de uzmanlar, haftada bir gün ev ziyareti yaparak, aileleri öğretim konusunda eğitmektedirler. Programda yer alan uzmanlar, çocukların dil ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirebilmeleri ve onlara sağlıklı bir çevre oluşturabilmeleri için özel olarak eğitim almaktadırlar (Sazak Pınar, 2006; Birkan, 2002).

Özetle, yapılan çalışmalar göstermektedir ki, bu programlar, istismar ve ihmalin önlenmesi, gelişimsel geriliğinin ilerlememesi veya çocuğun gelişimindeki daha sonraki faydalarla bağlantılı davranışlarla mecburi bir bağlantısı olmasa da, ebeveynlerin bazı yaklaşımlarını değiştirmelerine yol açabilmektedir (Gomby, Culross, Behrman, 1999).

2.8. KARDEŞLİK İLİŞKİSİ

Kardeşler, “aile yaşam sahası” olarak tanımlanan, ortak genetik, kültürel ve deneysel bir çevre paylaşmaktadırlar. Kardeşlik ilişkisi, herhangi bir insan ilişkisinden potansiyel olarak daha uzun sürelidir. Diğer ilişkilerden farklılık gösteren kardeşlik ilişkisi, yaşamın zor zamanlarında önemli duygusal destek sağlamaktadır. Sürekli etkileşimleri yoluyla kardeşler taklit, oyun, kurallara uyma, paylaşma gibi sosyal becerileri öğrenirler ve birbirleri için sevecen, şefkatli duyguların yanında, rekabet ve kıskançlık hisleriyle arkadaş, öğretici ve rakip olma gibi, yeni rol modelleri oluştururlar. Bu etkileşimler, kardeşler arasındaki yaşanılan bu karışık görünen ilişkiler aracılığıyla, birbirlerinin deneyimlerini ve hatıralarını paylaşarak gelişimleri için, önemli bir kaynak oluştururlar. Kimlik kazanımı ve gelişim alanlarındaki ilerlemeler, bu ilişki içinde yer alır. Ayrıca kardeşlere, başkalarını ikna etmek için bilişsel becerilerini kullanacağı, kardeşin hareketlerini öğreneceği veya taklit edeceği fırsatlar sunulur. Daha zor ilişkiler, zayıf gelişimsel sonuçlarla bağlantılı olurken, yakın ve olumlu bir kardeşlik ilişkisi kurmanın yararları yaşam boyu sürebilir. Kardeşlerin görevleri, zaman içinde gelişen

ilişkilerinin olumlu ve olumsuz yönleri arasındaki dengeyi bulmaktır. Ayrıca kardeşler arasındaki bu etkileşim, hem karşılıklı, hem de bütünleyici özellikleri içerir (Ariel, 2006; Gurian, 2010; Howe ve Recchia, 2006; Moore vd., 2002; Seltzer, Begun, Seltzer, Krauss, 1991).

İlk çocukluk çağlarında kardeşlik ilişkileri, daha çok arkadaşlık üzerine kuruluyken, ileriki yaşlarda ilişki yapısının gereği olarak farklı paylaşımlar edinirler. Okul yıllarında kardeşlerin, birlikte geliştirdikleri sosyal becerileri tecrübe edip aile dışındaki insanlarla ilişkilerini şekillendirmeleri, yaygın bir durumdur. Ergenlik dönemi boyunca kardeşler, karşılıklı ilişkilerinde çatışmalar yaşasalar da; birbirlerine sırdaş, oyun arkadaşı ve danışman olarak güven duyarlar. Yetişkinlik dönemindeyse, evlilik gibi nedenlerden dolayı, birbirlerinden ayrı kalsalar da destek devam eder. Yaşlılıkta ve özellikle çocukları bağımsızlığını kazanıp eşleri de öldüğünde, kardeşler birbirleri ile sosyal destek sağlamaya devam ederler (Seligman ve Darling 2007).

Çocuklar, bir kardeşin doğumuna olumlu ya da olumsuz; zaman içerisinde ilişkinin gelişimi için temel oluşturabilecek, farklı biçimlerde tepki verirler. Kardeşlik ilişkisinin niteliği, çocukların sosyal-algısal gelişimi üzerinde önemli bir etki göstermektedir. Karşılıklı bağlılıkları, özellikle baskı anlarında duygusal destek sağlayabilir; çünkü kardeşler birbirlerinin algı ve deneyimlerini anlamak için donatılmışlardır. Bu ilişki, aile bireyleri arasındaki uyum veya uyumsuzluğa ve çocuğun aile içindeki bireysel gelişim örüntüsüne katkıda bulunduğundan, anne babalar, uzmanlar ve gelişim psikolojisi araştırmacıları için büyük önem taşımaktadır. Çocukların kardeşleriyle etkileşimlerinin onların psikolojik sağlığını ve uyumunu; daha genel anlamda, sosyo-bilişsel gelişimlerini etkileyip etkilemediği, son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur (Howe ve Recchia, 2008; Onat Zoylan, 2005).

Kardeşlik ilişkileri, ailenin tipi, ailedeki yaşam stili, ailenin çocuk yetiştirme stili, ailenin çocuk yetiştirme deneyimi, çocuk sayısı, çocuklar arasındaki yaş farkı, çocukların cinsiyeti, ailenin sosyo ekonomik statüsü, çocuğun yetersizliğinin türü ve derecesi gibi birçok etmenden etkilenebilmektedir. Aile yapısında meydana gelen değişiklikler, tüm aile bireylerini etkilemektedir. Aile sisteminin değişmesiyle ailede birey sayısı azalmakta, çiftler daha az çocuk istemekte ve doğan çocukların yaşları da

birbirlerine çok yakın olmaktadır. Bu da hâliyle daha yakın ilişkilerin kurulmasını desteklemektedir. Geniş ailelerde yaşayan kardeşler, çekirdek tipi ailelerde yaşayanlara göre, genel olarak engelli bir kardeşe yaşamaya daha iyi uyum sağlamaktadırlar. Geniş ailelerde normal gelişim gösteren çocuklar, engelli kardeşleri ile ilgili olarak daha az utanma-sıkılma ve daha az sorumluluk hissetmektedirler (Varol, 2006; <http://www.beyaz.egitim.k12.tr/page>).

Richman ve arkadaşlarının (1982) yapmış oldukları bir çalışmada, psikolojik sorunları olan kişilerin zayıf kardeşlik ilişkilerine sahip oldukları saptanmıştır. Jenkins (1990), eğer kardeşler arası ilişki iyiye, aile içi uyum sorunlu bile olsa, çocukların psikolojik problemlerinin çok daha az olacağını belirtmiştir (Akt: Onat Zoylan, 2005).

Kardeşe sahip olan bir çocuk, öncelikle paylaşmayı öğrenmektedir; çünkü tek olan çocuk, herhangi bir şeyi birileriyle paylaşma mecburiyetinde değildir. Anne baba sevgisini, giyeceklerini paylaşmayan çocuğun bu duyguyu yaşaması zorlaşmaktadır. Anne baba, çocukla ne kadar ilgilenirse ilgilenir, yine de akranlarına gereksinimi olur. Ailede birden fazla çocuk olduğu zaman, çocuklar birlikte yaşamayı, paylaşmayı ve yaşama dair birçok şeyi öğrenirler. Kardeş kavgaları dahi, çocuk için eğitici birçok unsur taşır (Özbey, 2008).

2.9. AİLEDE ENGELLİ ÇOCUĞUN ETKİSİ

Engelli çocuğa sahip olan ailelerin; engelli çocuğun bakımını üstlenme, finansal destek sağlama, engelli çocuklarının davranış ve öğrenme sorunlarına karşı destek olma, engelli çocuklarının eğitimiyle ilgili yasalar hakkında bilgi sahibi olma, eşler arasında yaşanan sorunlar yanında, evdeki sağlıklı çocuklarıyla ilgilenme gibi sorumlulukları vardır. Engelli çocukların ek yardım ihtiyacı içinde olmaları, diğer kardeşlerin ebeveynlerinden daha az ilgi görmelerine sebep olmaktadır. Anne-babalar, gün içersinde zamanlarının büyük bir kısmını engelli çocuklarıyla ilgilenerek geçirdikleri için, normal kardeşler sıklıkla unutulabilmektedirler. Bu sebeple kardeşler, anne-babalarının ilgisini paylaşma konusunda bir yarış içersindedirler. Bu durum karşısında sağlıklı çocuklar, kendilerini ihmal edilmiş gibi hissedebilirler. Anne-babalar, kardeşlerin ilgi eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarının farkındadırlar. Bir

araştırmaya göre, ailelerin %48'i sağlıklı olan çocukları için daha az zaman harcadıklarını düşünmektedirler. Farklı bir araştırma sonuçları ise, ailelerin %72'si, engelli çocuğun engelinin birden fazla olması durumunda kardeşlerin birçok boyutta etkilendiklerini düşünmektedir. Böylece engelli çocuğun ihtiyaçlarıyla kardeşlere ayrılan zaman konusunda ters bir orantı olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla aile içinde engelli bir çocuğun bulunması, kardeşler için oldukça zor bir durumdur (Burke ve Montgomery, 2000; Burke, 2003; Cline ve Greene, 2010; Özen, 2008).

Carter (2005) yaptığı çalışma ile normal kardeşlerin, engelliliğin kendileri üzerindeki etkilerinden yola çıkarak, kendi ihtiyaçlarına gösterilmesi gereken ilginin önemli olduğunu vurguladıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Çünkü engelli bir kardeşle büyüme, diğer kardeşlerin yaşamlarında pek çok yönden değişikliğe yol açmakta; psikolojik uyum ve gelişimlerinde güçlükler gibi, olumsuz bir dizi duyguyu yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle çocuğa engelli tanısı konulduktan hemen sonra, kardeşe açıklama yapılmalıdır. Kardeşlerde davranış problemlerinin yaşandığını ortaya koyan çalışmalar da vardır. Hastings (2003), otistik çocukların kardeşlerinin davranış uyumlarını ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında, kardeşlerin davranış sorunları yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca Gath ve Gumley (1987) de Down sendromlu ve zihin engelli çocukların kardeşlerinde davranış problemlerini belirlemeye çalışmış ve her iki grupta da farklı alanlarda davranış problemlerinin yaşandığını ortaya koymuştur. Zihin engelli bireylerin kardeşlerine yönelik yapılmış olan araştırmalar, engelli kardeşte davranış problemlerinin olmasının, kardeşler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkilediğini ve normal kardeşte de davranış problemlerinin yaşanmasına sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Verte ve arkadaşları da (2003), otistik engelli çocukların, 6-11 yaşlarındaki kardeşlerinin, 12-16 yaşlarındaki kardeşlerden daha fazla, içsel ve davranış problemi yaşadıklarını saptamışlardır (Aral ve Gürsoy, 2007; Moore vd., 2002; Orsmond ve Seltzer, 2009).

Kardeşler arası ilişkileri etkileyen, engelli olmak dışında, pek çok faktör vardır. Engelli bir kardeşe sahip olmak, bazen diğer ailelerde yaşanmayan, ilişkisel problemlerin ortaya çıkmasına yol açar. Engelli kardeşe sahip çocuklarda görülüp diğer çocuklarda görülmeyen problemlerden bazılarıysa şunlardır: kardeşinin görüntüsünden ve davranışlarından utanma, kendisiyle benzer durumda olan başka birilerinin

olmadığını düşünme; kardeşinin yapamadıklarını yapmak için, kendisinde baskı hissetme, engelli kardeşinden uzak durma; ebeveyn tarafından başarılı olma baskısı ve kendisinde de başarılı olma zorunluluğu hissetmesi ve kardeşinin durumuna ilişkin bilgi ihtiyacının olması. Ayrıca kardeşler, engelli kardeşini arkadaşlarına tanıtmaya, kardeşiyle aynı odayı paylaşıyor olma, kardeşinin davranış sorunları karşısında rahatsız olma ve ekonomik kısıtlama sonucu istediklerine sahip olamamaya karşı içerleme... gibi sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle ebeveynler, sağlıklı çocuklarını, en az engelli çocuğu sevdikleri kadar, çok sevdiklerini iletme ve hissettirmek zorundadırlar (Aral ve Gürsoy, 2007; Erden vd., 2005; Erensoy, 2010; Özen, 2008; Varol, 2006).

Noller ve Northfield (2000), büyük ergen kardeşlerin engelli kardeşleriyle aralarındaki kardeş etkileşimlerini kaydetmek için, “günlük yöntemi” geliştirmiştir. İlişkilerinden memnun olan katılımcıların, engelli kardeşiyle olan iletişimlerinde daha fazla zaman harcayanlar oldukları saptanmıştır. Ayrıca bu kardeşler, çatışmaya neden olan olumsuz duygularla ve birbirleri üzerinde üstünlük kurma gibi davranışlarla daha az ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Noller, günlük etkileşimlerin doğal hâlinin, kardeşlerin kendi ilişkilerini nasıl algıladıklarını ortaya koymada, önemli bir nokta olduğunu öne sürer. Aynı zamanda kardeşlerin kendi ilişkilerini algılaması, onların ikili etkileşimlerini de etkileyebilmektedir. İlişkilerini yakın ve sıcak olarak algılayan kardeşlerin, olumlu sosyal etkileşime daha meyilli oldukları saptanmıştır (Akt: Howe, Karos, Aquan-Assee, 2010).

Engelli bir kardeşe yönelik normal kardeşin tutumları, durağan değildir. Zaman içerisinde engelliliğe uyum sağlamaya çalışan kardeşte de değişimler olacaktır. Bu değişimi etkileyen yaş, ebeveyn tutumları gibi pek çok faktörler bulunmaktadır (Ahmetoğlu, 2004; Kurnoff, 2008; Varol, 2006).

Özellikle kardeşler arasındaki yaş farkı, engelliliği anlama ve engelli kardeşe yönelik tutumları etkilemektedir. McGillicuddy- De Lisi (1993), yaptığı çalışmada, kardeşlerin davranışlarının engelli çocuktan küçük kardeş olma, ya da büyük kardeş olma durumuna göre, değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Küçük kardeşler, büyük olan kardeşlere göre, problem çözme stratejilerine daha az riayet etmekte ve işbirliği konusunda daha uzak davranmaktadırlar. Stoneman ve arkadaşları (1989), yaşça büyük olan kardeşlerin, kendilerinden yaşça küçük olan zihin engelli kardeşleriyle arasındaki

rol ilişkilerinin düzensiz olduğunu belirtmektedir. Çünkü normal kardeşten yaşça büyük olsa da, engelli çocuğa çoğu zaman, ailenin “en küçük” çocuğu gözüyle bakılması ve engelli kardeşine bakma sorumluluğunun verilmesi, normal kardeşlerde rol karmaşasına; çatışma, kaygı ve engelleme duygularına yol açabildiği ileri sürülmektedir. Bütün bu nedenlerden ötürü de engelli çocuğa sahip ailelerde kardeş ilişkileri farklı bir önem ve anlam kazanır (Burke, 2003; Küçükler, 1997).

Engelli çocukların ve yetişkinlerin kardeşleri, gereksinim duydukları ilgi ve desteğe pek seyrek ulaşabilirler. Yapılan araştırmalar (Benderix ve Sivberg, 2007; Dawson, 2008; Gurian, 2010; Kurnoff, 2008; Osman, 2008), çoğu kardeşin duygusal açıdan sorunlar yaşayıp, en az engelli kardeşleri kadar, bakıma gereksinim duyduklarını, ebeveynle birlikte zaman harcamaya, ebeveynlerinin ilgisine ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Bazı kardeşlerse, üzerlerindeki baskıyı “iyi yönde” değerlendirip, anne babalarının hayal kırıklığını yenmelerine yardımcı olurlar.

Engelli bir kardeşe sahip olmanın normal gelişim gösteren kardeş üzerindeki etkileri konusunda yapılan araştırmalar, genel olarak birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, engelli bir kardeşin normal gelişim gösteren kardeş üzerinde hem olumlu, hem de olumsuz etkilere neden olabileceğini vurgulayan bulgular ortaya koymaktadır (Ahmetoğlu, 2004; Burke, 2003; Burke ve Montgomery, 2000; Connor, 2002; Marks, Matson, Barraza, 2005).

McHale ve Gamble (1987), özürlü kardeşle geçirilen yaşantılar sonucu, sağlıklı kardeşlerde olumlu ilerlemelerin olabileceğini işaret etmektedirler. McHale ve Gamble (1989), zihinsel geriliği olan ve olmayan çocukların kardeşlerinin uyumlarını kıyasladığı çalışmalarında, engelli çocukların kardeşlerinin daha fazla ev işi ve bakım görevini üstlendiklerini belirtmişlerdir. Wilson ve arkadaşlarının (1989) yaptığı çalışmada ise, normal kardeşlerin, engelli kardeşlerinin aileleri ve kendileri üzerindeki olumlu kazanımlarını vurguladıkları belirtilmektedir (Akt: Seltzer vd., 1991). Ayrıca engelli kardeşe yönelik rolleri üstlenmelerinin normal kardeşlerin, yeterlilik, sabırlı olma, kendine güven, farklılıklara duyarlılığın artması, daha toleranslı olma ve sorumluluk duygularının gelişmesine, ilişkilerde olumlu ilerlemeler, yaşamın değerini bilme, insanlara karşı daha fazla anlayış gösterme ve insanları kabul etmeye katkısı olabileceği belirtilmektedir.

Engelli bir kardeşin bakım ve sorumluluğunu üstlenme, normal gelişim gösteren kardeşin ebeveyn rollerini öğrenmesinde, önemli bir sosyalleşme olanağı sağlamakta; engelli kardeşin büyüme ve gelişimine katkıda bulunmaktan dolayı, gurur duyma ve kendinden memnuniyet duygularının gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca engelli kardeşin özel ihtiyaçları ile başarılı bir biçimde başa çıkmanın yanında; olgunluk, engelli kardeşe ve aileye karşı bağlılık duyguları, engelli kardeşi anlama ve ona karşı daha az eleştirel davranma gibi duygular ön plâna çıkmakta ve bu durumu kendi kariyer seçimlerinin olumlu yönde etkilemesine dönüştürebilen kardeşler de vardır (ARCH, 1993; Akkök, 2005; Ahmetoğlu, 2004; Aral ve Gürsoy, 2007; Er, 2006; Hallahan ve Kauffman, 2003; Howe ve Recchia, 2008; Kurnoff, 2008; Marks vd., 2005).

2.10. KARDEŞLERİN YAŞADIĞI DUYGULAR

Yapılan çalışmalar, kardeşlerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kaygı, bir ebeveynin zamanını diğer kardeşin engeli veya hastalığı tarafından tüketildiğinde ortaya çıkan, kaybolma ve dışlanma duygularını içerir (ARCH, 1993; Marks vd., 2005).

McHale ve Gamble'nin (1987) araştırmalarına göre, anne-babalarının kendilerine olan davranışlarından ve aile içindeki diğer çocuklarla daha yakın oluşlarından hoşnutsuzluk yaşayan kardeşler, daha bunalımlı ve daha kaygılı olup öz-saygıları da daha azdır. Dolayısıyla ailenin tepkisi, özellikle babanın davranışları, kardeşler için de belirleyici olmaktadır. Anne-babalar, sağlıklı kardeşlerin daha çok fiziksel sağlıkları ile ilgilenmekte; duygusal problemleriniyse, çoğunlukla fark edememektedirler (Er, 2006). Aslında bazı durumlarda kardeşler, duyguları ile başa çıkmada, özellikle yaşları küçükken, ailenin diğer bireylerine göre daha çok zorlanmaktalar; yeterince olgun olmadıkları için, olumsuz duygularını kontrol etmede güçlük çekmektedirler. Normal çocuklar, büyüdükçe toplumun bakış açısıyla daha çok ilgilenirler. Engelli kardeşlerinden dolayı, reddedilme korkusuyla farklı görünmek istemezler. Atkinson ve Crawford (1995) yaptıkları çalışmada, kendilerine ulaşılan 29

kardeşten 12'si kendilerini toplumdaki soyutlamış olarak görmekte ve sadece kendilerinin bu durumda olduklarını belirtmektedirler.

Engelli kardeşe sahip çocukların yaşadıkları başlıca duygular ve tepkiler şu şekilde sıralanabilir:

a) Kızgınlık: Normal gelişim gösteren kardeşlerin belki de en yaygın gösterdikleri tepkidir. Engelli çocuğun, anne-babanın aşırı ilgisine gereksinimi, özel ihtiyaçlarının aile üyelerinin belirli etkinliklere ve tatillere katılımına sınırlamalar getirmesi, özel tedavileri ve terapileri nedeniyle aileye getirdiği maddî yük; büyük kardeşlerin zihinsel engelli kardeşlerinin bakımından sorumlu olmaları ve engelli bir kardeşe sahip olmanın getirdiği sosyal zorluklar, normal gelişim gösteren kardeşlerde kızgınlık duygularına neden olabilmektedir. Ayrıca kızgınlık hissi, engelli kardeş küçümsendiğinde, ya da alaya alındığında da ortaya çıkabilir.

b) Fark Etmeme-Görmezlikten Gelme: Farklı bir özelliği olan kardeşe sahip olmanın getirdiği kızgınlığın doğal bir sonucu olan bu durum, diğer kardeşin tüm ilgiyi toplamış olması, sosyal çevrenin de baskısıyla ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ruh hâli içerisinde olan normal gelişmekte olan çocuk, sanki evde engelli bir kardeşi yokmuş gibi davranmaktadır.

c) Kıskançlık ve Kötü Davranma: İlgi ve sevginin, büyük ölçüde, kendilerinden gitmesi, doğal olarak kıskançlığa sebep olmaktadır. İlgi çekmek için saldırganlık, ilgilenmeme gibi çeşitli davranış problemleri yaşanabilir. Ayrıca derslerinde veya sporda başarılı olma baskısı, kıskançlığın sonuçlarındandır.

d) Korku: Engelin bulaşıcı olduğunu düşünerek kendilerinin, ya da çocuklarının da ileride aynı durumla karşılaşacağı ihtimali, normal gelişim gösteren bazı kardeşlerde korkuya kapılmaya sebep olur. Ayrıca ileride engelli kardeşinin tüm sorumluluğunu üzerine almak zorunda kalabileceği gibi bir endişe taşıyanlar da vardır.

e) Utanma-Sıkılma: Kardeşinden utanma, çevresine bu durumdan bahsetmeme, sosyal ilişkileri kısıtlamada sıkça görülen davranışlardır.

f) Reddetme: Normal gelişim gösteren çocuklar, engelli kardeşlerini reddedebilirler. Genellikle reddetme, kardeşin durumundan dolayı, sevgi ve ilgi göstermeme şeklinde görülebilir.

g) Suçluluk: Sağlıklı çocuklar, kardeşinin engelli olmasına kendilerinin yol açtıklarını düşünerek suçluluk duygusu yaşayabilirler. Bu yüzden suçluluk psikolojisiyle; depresyona girme, uzaklaşma, intihar etmeyi düşünme, kendisine zarar verici davranışlarda bulunma, kendini cezalandırma gibi durumlar söz konusudur. (ARCH, 1993; Ahmetoğlu, 2004; Akkök, 2005; Hallahan ve Kauffman, 2003; Gurian, 2010; Seligman ve Darling, 2007; Tekin, 2000).

Kardeşlerin böyle kaygılara düşmelerine bevelerin tutumlarının etkili olduğu görülmektedir. Ebeveler, kardeşten okulda yüksek başarı, her türlü durumda uygun davranma, engelli kardeşi ile ilgilenme, problemleri kendilerinin çözmesi gibi yüksek beklentiler içine girmektedirler. Çünkü bu çocuklar, daha yetenekli kabul edilmekte ve ebeveler ailenin yükünü azaltmak için, bu çocuklara daha fazla sorumluluk vermektedirler (Connor, 2002; Osman, 2008).

Travino (1979) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, kardeşler üzerindeki olumsuz etkiler, daha çok şu şekilde olan ailelerde görülür:

- Biri engelli olan iki çocukları vardır.
- Çocuklar, aynı cinsiyette olup yaşları birbirine yakındır.
- Problemsiz olan çocuk, ailede yaşça en büyük kız çocuğudur.
- Ebeveler çocuklarının engellerini kabullenmemişlerdir (Akt: Osman, 2008)

2.11. KARDEŞLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR

Araştırmalar ve klinik gözlemler, engelli çocukların kardeşlerinin de sorunlarının bulunduğunu göstermektedir.

Powell ve Gallagher (1993) yaptıkları çalışmalarında, engelli kardeşi olan sağlıklı kardeşlerin yaşadığı endişeleri ve kaygıları altı genel kategoride toplamışlardır.

Bunlar:

- Engelli kardeşe yönelik endişeler (engelin nedeni, engellinin geleceği),
- Ebeveynlerine yönelik endişeler (farklılık gösteren beklentiler, iletişim, anne-baba baskısı),
- Kendilerine yönelik endişeler (kendi sağlık durumları, engelli kardeşiyle iletişim kurma),
- Akranlarına yönelik endişeler (alay edilme ve bu durumla nasıl baş edileceği, kardeşleri hakkında bilgilendirme),
- Topluma yönelik endişeler (okula devam edebilme, çevreden kabul görme),
- Yetişkinler olarak gelecek problemleri (maddi sorumluluk alma zorunluluğu, engelli kardeşin eğitimi ve bakımı ile ilgilenme).

Engelli çocukların karşılaştığı sorunlar, sorumluluk duygusu, özrü anlama, öfke ve suçluluk duyma, iletişimde aksama, anne-baba tutumları ve eğitim durumları başlıkları altında ele alınabilir.

2.11.1. Sorumluluk Duygusu

Engelli çocukla ilgili sorumlulukları paylaşma ihtiyacı, tüm aile bireylerini ilgilendiren bir konudur. Kardeşler üzerinde yapılan araştırmaların çoğu, engelli bir kardeşin olması sonucu çocukların yüklendiği sorumluluklara odaklanmıştır. Bazı çocukların, kardeşlerine karşı herhangi bir sorumlulukları yokken; bazı çocuklarsa, henüz okula başlamadan ve hazır olmadan kardeşlerine ikinci bir anne-baba görevini üstlenmektedirler. Kardeşteki sorumluluk, geniş aile yapısı ve özellikle çocuk sayısına bağlı olarak azalır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin, engelli çocuğa bakıcı olarak aile dışından birini tutabilmelerinin de kardeş üzerindeki sorumluluk payını azalttığı belirtilmektedir (Burke, 2003; Erden vd., 2005; Seligman ve Darling 2007). Stoneman ve arkadaşları (1991), engelli çocuğu olan yüksek gelirli ailelerde sağlıklı kardeşlerin, düşük gelirli ailelerdeki sağlıklı kardeşlere göre, daha fazla ev dışı

aktivitelere katıldıklarını bulmuştur (Akt: Damiani, 1999). Ayrıca Stoneman ve arkadaşları (1988) ile Gold (1993), eğitim düzeyi düşük olan ailelerdeki sağlıklı kardeşlerin daha fazla sorumluluk taşıdıklarını ortaya koyan çalışma sonuçları elde etmişlerdir.

Yapılan araştırmalar (ARCH, 1993; Benderix ve Sivberg, 2007; Wilson, Blacher ve Baker, 1989; Burke ve Montgomery, 2000; Connor, 2002; Damiani, 1999; Dawson, 2008; Howe ve Recchia, 2008; Stoneman vd., 1989; Wilson, Mchale, Gamble, 1987), aile içindeki engelli bireyin varlığının kardeşler üzerindeki sorumluluk baskısını artırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle kız kardeşlerin erkeklere göre, daha fazla kardeş bakımına yönelik sorumluluk aldıkları belirtilmektedir. Ayrıca en sık olan öğretme ve ikinci olarak da giydirme davranışı, alınan sorumluluklar içinde yer almaktadır. Kardeşlere engelli kardeşlerinin sorumluluğu yanında, bazı ev işleri ile ilgili sorumluluklar da verilmektedir.

2.11.2. Engeli Anlama

Genellikle küçük çocuklar, kardeşlerinin engeli anlamakta zorlanmakta ve engeli bulaşıcı olarak değerlendirmektedirler. Kardeşlerin olası bulaşıcılık hakkındaki endişeleri, engelin kızamıkçık, ya da menenjit gibi bulaşıcı bir hastalıktan kaynaklandığını öğrendiklerinde şiddetlenir. Zihin engelli kardeşe sahip kardeşler ise, kendilerinin de yetişkinlik döneminde hastalanacakları korkusuna kapılırlar. Kardeşler, engelliğin, günlük yaşamadaki pek çok normal durumu anlamayı ve üstesinden gelmeyi imkânsızlaştırdığını ve engelli kardeşlerinin asla normal ve bağımsız bir birey olamayacaklarını belirtmektedirler. Ayrıca yapılan araştırmalar, kardeşlerin ileride engelli bir çocuğa sahip olmaktan dolayı korktuklarını da ortaya koymaktadırlar (Benderix ve Sivberg, 2007; Erden vd., 2005; Seligman ve Darling, 2007).

Normal çocuklar, bazen engelleri olmadığı için, kendilerini aileden dışlanmış ve farklı hissederler. Bu sebeple dikkat çekmek için de bazı rahatsızlık gibi şikâyetler geliştirirler. Engelin çeşidi, ya da çokluğu kardeşlerde farklı olma problemlerinin yaşanmasına sebep olmaktadır. Tew ve Lawrence'nin yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, hafif engelli çocukların kardeşleri, kendilerini en rahatsız hisseden grup olurken; bunu orta ve ağır engelli çocukların kardeşleri, takip etmektedir.

Engellilik oranı ne kadar azsa, kimlik konusunda yaşanan sorun da daha belirgin hâle gelmektedir (Seligman ve Darling, 2007).

Yaşam boyunca değişkenlik gösteren kardeş ilişkileri ve deneyimleri, ailenin engel konusunu nasıl algıladığı, ebeveynlerin engellilikle ilgili sorunlara ve tüm ailenin uyum konularına nasıl tepki gösterdiklerinden etkilenmektedir (The Roeher Institute, 2001).

2.11.3. Öfke ve Suçluluk Duyma

Engelli çocukların kardeşleri, öfke duygusunu, normal çocukların kardeşlerinden daha fazla yaşamaktadırlar. Kardeşlerin engelli kardeşlerine sürekli olarak göz kulak olmaları gerektiğini düşünmeleri, olumsuz duygular yaşamalarına neden olmaktadır. Powell ve Ogle (1985), engelli çocuğun varlığının kardeşler üzerinde çoğunlukla, engelli kardeşinin bakımını üstlenme, zamanlarını onu denetlemeye ve eğlendirmeye adanmak zorunda kaldıklarını vurgulayan çalışmalardan bahsetmektedirler (Akt: Connor, 2002). Ebeveynlere aşırı yük olma korkusundan dolayı, kendi ihtiyaçlarını yerine getirme korkusu yaşayan kardeşleri öfkeliendiren diğer bir durum da, arkadaşlarını eve getirememekten dolayı, sosyal yaşamlarını yetersiz olarak görmeleridir. Bu durum, arkadaşları ile olan iyi ilişkileri kapsayan zengin bir sosyal yaşamın önüne geçmektedir ki bu durum, güçlü bir kişiliğin oluşması açısından önemlidir. Bu nedenle kardeşlere; kendi sorularını, duygularını ve kararsızlıklarını başkaları ile paylaşabilecekleri akran grupları önemli bir destek oluşturabilirler (Benderix ve Sivberg, 2007).

Engelli çocuğa bakım verenlerin sorumluluğu, daha çok bakım verenlerin duyguları ve algısıyla orantılıdır. Ancak kardeşlerde, özellikle kız kardeşlerde gözlenen aşırı sorumluluk duygusu, engelli kardeşe karşı duyulan öfke, suçluluk ve utanma duygularından dolayı, çeşitli psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Ebeveynler, normal çocuklarının ihtiyaçları konusunda hassas olsalar ve gereğinden fazla sorumluluk yüklemeseler bile; bazı kardeşler, bunu kendileri üstlenmektedirler. Kardeş, engelli çocuğun varlığından dolayı girişimlerinde “süper çocuk” olmaya ve aile egosunu korumaya çalışmaktadır. Normal kardeşlerin yaşadığı diğer bir sorun da, kendilerinin normal ve yeterli işleve sahip olmalarından dolayı, yaşadıkları suçluluk duygusudur.

Kısmen düşmanca duygular içine bürünerek engelli kardeşlerine karşı kızgınlık duygusunu beslerler. Hatta bazı kardeşler, engelli kardeşlerinden daha üstün olma ve onların önüne geçme korkusu yaşarlar. Ebeveynler, istem dışı olarak engelli çocuklarını koruma çabasıyla, bu durumu destekleyebilirler. Engelli çocuklara haksızlık gibi görünse de, kardeşlerin de yetilerinin cesaretlendirilmeye ihtiyacı vardır (Erden vd., 2005; Osman, 2008).

2.11.4. İletişimde Aksama

Aile bireyleri arasında açık bir iletişimin, çocukta stresin etkisini azaltmanın en önde gelen yollardan biri olduğu ve engelli bir kardeşle birlikte büyürken, olumlu kardeş uyumunun en kuvvetli göstergelerinden biri olarak belirtilmektedir. Aile içersinde anne babalar ve kardeşler, engeli olan aile bireyi hakkında açıkça konuşabildikleri zaman, çocuklarının büyük bir gelişme gösterme olasılığı artmaktadır. Engelliliğin bir tabu olarak kabul edildiği ve konu hakkında hiç konuşulmayan ailelerdeyse, sağlıklı kardeşler, üzüntülü ve endişeli olabilirler. Birçok çocuk, tamamiyle anlayamadığı bir sorunu, sosyal ortamlarda nasıl açıklayacağını bilemediğinden dolayı, engelli kardeşinden utanır. Bu nedenle ebeveynlerin iletişim ağını açık tutmaları ve bu gibi hassas konuların konuşulduğu kardeşleri de ilgilendiren aile tartışmalarına, onları da dâhil etmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca engelli çocukların anne babaları, aileleri, kardeşleri ve arkadaşları yeterince desteklendikleri zaman, tüm çocukların ve bireylerin gereksinimleri daha dengeli olarak karşılanabilir (Moore vd., 2002; Osman, 2008; Sinason, 2002).

Ebeveynler, engelliliği net olarak ortaya koymalı; bu durumu normal çocuklara yaşına ve anlama düzeyine uygun düşecek bir şekilde açıklamalıdır. Kardeşlerin algılamaları ve tepkileri zaman içersinde değişiklik göstereceğinden, bu açıklamanın ihtiyaç olduğunda, ertelenmeden ve çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun yapılması gerekmektedir. Bir aile bireyi olan normal çocuğun, engelliliğin ne olduğunu bilmesine ilaveten, engelli kardeşinin zayıf yönlerinin yanında, güçlü yönlerini de bilmesi gerekir (Gurian, 2010). Powell ve Ogle (1985), ebeveynlerin normal çocukları ile engelli çocuklarının gelecek plânları hakkında konuşmaları gerektiğini savunmaktadırlar; çünkü kardeşler, ailede yaşanan stres ve kaygıları paylaşmaktadırlar (Akt: Burke ve Montgomery, 2000). Osman (2008), öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, kız ve erkek

kardeşlerinin öğrenme güçlükleri hakkında yapılan aile tartışmalarında dışarıda bırakıldığını ve nadiren engelli kardeşinin ihtiyaçları, ya da engeli hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade etmektedir. Kardeşler, bilgi eksikliğinden dolayı, sormaya korktukları sorular karşısında endişeli, kızgın ve karmaşık duygular hissedebilirler. Ebeveynler için zor olsa da, kardeşlerin engelli kardeşine yönelik sorularının yanında, olumsuz duygularını ifade etmelerine de fırsat vermelidirler.

Ailede engelli bir çocuğu olan ebeveynlerin, normal çocukları ile durum hakkında konuşmalarının gerekliliğinin, bu kadar öne çıkmasının pek çok faydası vardır. Bu sayede kardeşin yaşadığı belirsizlik ve kendi içinde beslediği sorumluluk ve kaygı gibi duyguları çözmenin ötesinde, kardeşler, ailedeki sevgi ortamına dâhil edildiğini ve ebeveynlerinin ilgisini kazandıklarını hissedeceklerdir (Powell ve Gallagher, 1993).

2.11.5. Anne-Baba Tutumları

Engelli bireylere yönelik tutumların belirlenmesinde, hem normal, hem de engelli bir çocuğa sahip anne-babaların engelli çocuğa yönelik tutumları üzerinde önemle durulmuştur. Çünkü anne-babanın tutumları, çocuğun yaşama, nesnelere ve bireylere yaklaşımında ve çocukta oluşan tutum ve davranışların temelini oluşturmada oldukça etkilidir. Bu nedenle kardeşlerin tepkilerinin şekillenmesinde anne-baba tutumları oldukça önemli rol oynamaktadır. Zihin engelli çocukların kardeşleri ile yapılan bir çalışmada, alt veya üst sosyo-ekonomik düzeyde olup olmadıklarına bakılmaksızın tüm ailelerde, zihin geriliği hakkında açık ve güven veren bir aile içi konuşmanın, normal çocuğun engelli kardeşini kabul etmesi arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur (Çifci, 1997; Erden vd., 2005; Yavuzer, 1998). Ayrıca Howe, Karos ve Aquan-Assee (2010) yaptıkları çalışma ile, anne-baba beklentileri ve tutumları ile çocukların kardeş ilişkilerinin olumlu boyutları hakkındaki görüşleri arasında yüksek bir bağlantı olduğunu belirlemişlerdir. Ailelerin beklediği standart ve sağlıklı kardeşlerin engelli kardeşleri ile olan deneyimleri arasındaki bağlantı, ebeveyn-çocuk etkileşiminde büyük öneme sahiptir. Özellikle anne-babanın inançları ve beklentileri, kardeşlerin takındıkları farklı rollerin ve davranışların beklentisi ve sosyalleşmesiyle bağlantılıysa, durum daha da önemli bir hâle gelmektedir. Ancak ebeveynlerin kardeşleri yardım konusunda zorlamaları, problemi artırabilmektedir. Engellilik, bazen

aile içinde normal kardeş için, problem yaşanmasına neden olurken, bazen de ebeveyn tutumları durumu tetikleyebilmektedir. Çünkü stersli bir yaşamın getirdiklerinin kardeşlerdeki gelişimsel, duygusal ve davranışsal problemlerin yaşanmasına neden olduğunu gösteren bilgilerin ve bulguların olduğunu göstermektedir. Depresif rahatsızlıkların çoğu, stersli yaşam olaylarının bir sonucudur (Orsmond ve Seltzer, 2009).

Ayrıca ebeveynlerin, kendilerinin ileriki yaş dönemlerini de göz önünde bulundurarak, tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle yaşı ilerleyen ve fiziksel olarak zayıf düşen ebeveynlerin, desteğe bağlı engelli bireyle ilgilenmelerinin sürekli olamayacağı düşünülürse, bakıcı rolünü de üstlenen kardeşler için, kardeş ilişkisi tekrar gündeme gelmektedir. Pruchno ve arkadaşları (1996), yaşlı ebeveynlerden engelli olan ve olmayan çocukları arasındaki ilişkiyi değerlendirmelerini istemiştir. Çalışmaya katılan 838 annenin verdiği cevaplar, normal kardeşlerin engelli kardeşlerine çok az fonksiyonel bakım sağladıkları yönünde olmuştur. Ebeveynlerin bu durumlarından dolayı, engelli çocuğun normal kardeşi tarafından kabullenilerek onunla ilgili görev almasını ve bunun ebeveynin ılımlı yaklaşımları ile sağlanması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Çünkü kardeşlerin sorumlulukları, anne babalarınkinden daha uzun süre devam edebilmektedir (Pruchno, Patrick, Butant, 1996; The Roeher Institute, 2001).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının ve ailenin bir bütün olarak davranış biçiminin oldukça önemli olmasının yanında, eşlerin birbirleri ile olan sağlıklı ilişkileri de, kardeşler üzerinde daha iyi bir düzelmeyi sağlamaktadır (Gold, 1993).

2.11.6. Eğitim Durumları

Kardeşlerin eğitim durumları, ebeveynlerinin tutumları, kardeşlerinin duygu ve düşünceleri, kardeşlere verilen sorumluluklar gibi durumlardan etkilenmektedir. Bakım ve ev işlerinden dolayı, kardeşler üzerine yüklenen sorumluluklar, kardeşlerin akademik uyumda zorlanmalarına ve sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Gold, 1993).

Normal kardeşlerin okul çağı döneminde, engelli kardeşle ilgili yeni görevlerinin oluşması, bu kardeşleri okul ortamında, özellikle akranlarına karşı yeni beceriler geliştirmelerine ve yüksek kaygı ve stres yaşamalarına neden olmaktadır. Buna ilaveten, yaşça küçük olan okul çağı kardeşleri, yaşça daha büyük olan engelli

kardeşlerini okulda sınıf düzeyinde geçmekten dolayı, kaygı duyarlar (Moore vd., 2002).

Engelli çocuklara sahip normal kardeşlerin ve ebeveynlerin, normal kardeşlerin okul problemlerine dayalı olan raporlarında; sınıf ortamında dikkatini toplayamama, bazı şeyleri unutma, okul çalışmalarına ayak uyduramama ve sık sık hastalanmalarından dolayı, okulu aksatma problemleri yaşadıkları ortaya konmuştur (Darleen-Rae, 2008).

Siegel ve Silverstein (1994), engelli bir kardeşe sahip olmanın normal kardeşlerde baş ağrısına, okul korkusuna, düşük okul performansına ve ciddi endişeye vb sorunlara neden olabildiğini belirtmiştir (Akt: Tekin, 2000).

2.12. KARDEŞ EĞİTİMİ

Aile boyutu, boşanma, annelerin ev dışında çalışması, daha uzun yaşam beklentileri gibi, toplumdaki temel değişiklikler, kardeş ve kardeşlik ilişkilerinin önemini arttırmıştır. Ebeveyn çocuk ilişkileri üzerine yapılan çalışmaların zenginliğinin aksine, kardeşlerin rolleri ve birbirlerinin gelişimlerine olan etkileri ve bu çocukların gereksinimleri konusu nispeten daha az dikkat çekmiştir. Aile sisteminin ayrılmaz bir parçası olmasına rağmen, normal kardeşlerle yapılan çalışmaların ve onlara yönelik hizmetlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa bu konuda kardeşlerin duygusal güçlükler ve davranışsal problemler açısından risk altında oldukları ortaya konmaktadır (Howe ve Recchia, 2006; Moore vd., 2002). Çünkü Atkinson ve Crawford'un (1995) belirttiklerine göre, engelli çocukların yaklaşık %80'i normal kardeşe sahiptirler. Bunun anlamı ise, engellilik durumunun yalnızca ebeveynler üzerinde etkili olduğu değil, aynı zamanda normal kardeşler üzerinde de etkili olduğudur.

Son zamanlardaki çalışmalardaysa, kardeşler, artan dikkat ve ilgi odağı hâline gelmeye başlamışlardır. Engelli çocuğa sahip ailelerin, aynı zamanda normal çocuklarının da olduğu ve ailenin, ancak tüm üyelerinin içinde yer aldığı bir bağlamda daha iyi anlaşılabilmesi görüşü kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, normal kardeşlerin eğitsel ve terapötik amaçlı programlara katılmalarında tüm ailenin yarar sağlayabileceğini ileri süren görüşlerin de ağırlık kazanmaya başlamasıyla, kardeşlerin ilgi odağı olmaları, birbirine paralel gelişmelerdir. Günümüzde, engelli çocuğa yönelik

hizmetlerin nitelik ve nicelik olarak gelişmesinde, tüm ailenin katılımının önemi, hem klinik, hem de sosyal anlamda kabul görmekte ve aile sistemi içerisinde kardeş ilişkilerini araştırmaya dönük çabalar yoğunlaşmaktadır. Ayrıca araştırmalar, erken çocukluktaki kardeş ilişkileri ve yapısal çeşitlilikteki rolün (örn, yaş, doğum sırası) değişiminden daha ileri değişikliklere (örn, sosyal dünyalarını anlama) doğru ve oldukça yarar sağlayan yöntemler üzerinde odaklanmaya başlamıştır (Howe ve Recchia, 2006; Küçüker, 1997).

Açık iletişim, rol esnekliği ve her aile üyesine duyarlılık gösterilmesi gibi, ailenin sağlıklı işleyişini sağlayan temel faktörler yerine; engelli çocuğa yönelik olan aşırı hoşgörü ve ilgi, normal gelişim gösteren kardeşin işlevlerini ve gelişimini engelleyici olabilmektedir. Çünkü ailede engelli bir çocuğun varlığı, kardeşlik ilişkisinin doğası nedeniyle önemlidir (Ahmetoğlu, 2004; Howe ve Recchia, 2006).

Kardeşlik ilişkileri, çocukların kendi dünyalarını öğrenmeleri için doğal bir laboratuardır. Kardeşler arası ilişkiler, ailede ilginç ve cazip oyun arkadaşı olan diğer kişilerle nasıl etkileşime geçeceğini, yapıcı yönde anlaşmazlıklarla nasıl başa çıkacağını ve toplumda kabul görececek şekilde olumlu ve olumsuz davranışlarını nasıl düzenleyeceğini öğrendiği sağlam ve güvenilir bir yerdir (Howe ve Recchia, 2006).

Normal kardeşlerle geçirilen yaşantılar, çocukların tüm gelişimlerinde bu denli önemli görünürken, engelli çocuğu olan ailelerde kardeşlik ilişkilerinin doğasında ve kardeşlerin rollerinde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu tür ailelerde hem normal, hem de engelli çocuklar, pek çok kardeşin hoşlandığı ve gelişimlerinde yarar sağladıkları yaşantılardan yoksun kalabilirler. Normal kardeşler arasındaki ilişkilerde, kardeşlerin yardım etme/öğretme etkinlikleriyle, her iki kardeş için de anlamlı ve doyurucu olabilen etkinlikler arasında, belirli bir denge vardır. Ancak kardeşlerden birinin engelli olması, bu dengeyi bozabilir. Çünkü zihin engelli bir kardeşin varlığı, kardeşlik ilişkisinin doğasını derinden etkilemektedir (Seltzer vd., 1991).

Engelli kardeşle olan ilişkiler daha az doyum sağlayıcı, daha az olumlu ve daha fazla çatışmalı olabilir (Küçüker, 1997). Kardeşler arasındaki bu ilişkiyi ve dolayısıyla tutumları etkileyen durumları, Kurnoff (2008), Seligman (2007), Connor (2002), Howe ve Recchia (2008) ve Moore ve arkadaşları (2002) şu şekilde belirtmektedirler:

- Doğum sırası

- Yaş
- Cinsiyet
- Ebeveyn tutumları
- Sosyo-Ekonomik durum
- Engelin Şiddeti
- Kardeşler arası ilişki.

Kardeşler arası kardeşlik ilişkisinin oluşmasında, ebeveynlerle olan üçlü etkileşimler oldukça önemlidir. Bu ailelerde anne-babalar, genelde engelli ve normal çocukların davranışları için, farklı ölçütler koyma eğilimindedirler. Anne-babalar, engelli çocuğun hoşça gitmeyen davranışlarına göz yumarken, normal çocuğunun da engelli kardeşiyle aralarında çıkan çatışmalarda, göz yuman ve alttan alan bir şekilde davranmasını beklerler (Howe ve Recchia, 2006; Küçüker, 1997).

Engellilik, psikolojik uyum ve gelişimlerinde güçlüklerin yaşanmasına neden olabilmektedir. Çünkü engellilik durumu, hem normal, hem de engelli kardeş üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bazı kardeşler, özellikle de yetişkin kardeşler, engelli kardeşleriyle özel ve sevgi dolu bir ilişki yaşadıklarını belirtirken, çoğu çocuklar ve ergenlerse, kendileri, engelli kardeşleri ve ailelerine karşı karmaşık duygular hissettiklerini belirtmektedirler (Connor, 2002; Osman, 2008).

Crnic ve Lecont (1986), normal çocukların kardeşlerine göre, engelli bir çocuğun varlığının, kardeşleri üzerinde uzun vadeli strese ve aşırı duygusal/davranışsal tepkilere yol açabileceğini belirtmişlerdir. Engelli çocuğun varlığının ailede yarattığı stresten ve aile sisteminde yol açtığı değişikliklerden, kardeşlik bağları da önemli ölçüde etkilenebilmektedir. Kardeş ilişkileri, çoğu zaman çocukların yaşlılarıyla ve diğer bireylerle ilişkileri için de model oluşturduğundan, engelin kardeş ilişkilerinde yol açtığı olumsuz etkilerin, aile içi ve aile dışı bağların gelişmesine de olumsuz yansımaları olabilmektedir (Akt: Küçüker, 1997).

Zihin engelli kardeşi olan ergenlerle yapılan çalışmalarda, kardeşinin engelli olmasının bazı kardeşlerde meslek seçimlerini, evliliklerini ve aile kararlarını etkilemediği saptanmıştır. Böyle bir kardeşe sahip olmaktan dolayı, etkilenmiş olan kardeşler de vardır. Zihin engelli kardeşleriyle boş zamanlarında da yakın ilişkiyi sürdüren ve

onun bakım sorumluluğunu paylaşmayı üstlenen kız kardeşlerle; çocukluk döneminde zihin engelli kardeşleriyle sınırlı iletişim kurabilen, yaşamının daha sonrasında da sınırlı iletişim kuracak olan ve kendi çocuklarının da zihin engelli olmasından korku ve endişe yaşayan erkek kardeşlerin bu durumdan olumsuz olarak etkilendikleri raporların incelenmesi neticesinde ortaya çıkmaktadır. (Ahmetoğlu, 2004).

Yurtdışındaysa, engelli çocukların kardeşler için oluşturulan çalışma grupları, yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre hizmet vermektedir. Powell ve Ogle (1985), kardeşlerde benlik saygısı geliştirme, aile içi etkileşimi arttırma, kardeşlerin duygularını, problemlerini ve bilgilerini paylaşma, engelliliğin doğası ve nedenleri hakkında bilgi... gibi konularla hizmet veren çalışma gruplarından bahsetmektedirler. Bu çalışma grupları yaşlara göre; Okulöncesi (3-5 yaş), ilkokul (6-9 yaş), ergenlik öncesi (10-14 yaş), ergenlik (14-18 yaş) ve yetişkinlik (18 yaş ve üstü) dönemidir (Akt: Pirlioğlu, 1996).

Kardeşler için, özel olarak kurulacak olan destek gruplar aracılığıyla kardeşler, bahsedilen olumsuzluklar karşısında, daha ılımlı yaklaşımlar sergileyebilmektedir. Bu tür gruplar, engelli kardeşi olan normal kardeşler için, farklı aktivite ortamları ve damgalanmadıkları bir ortamda, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri ve tartışabilecekleri yerlerdir. Engelli çocukların kardeşlerinden oluşan bir destek grubu, kendini soyutlanmış, kızgın, bunalmış ve akranlarıncı dışlanmış hissedilen bir kardeş için, oldukça yararlı bir ortam sunmaktadır. Bu sayede kardeş, benzer hislerle ve sorularla gruptaki diğer kardeşlerin desteğini almanın yanında; aile içersinde dile getirmesi zor olan soruları sormada ve duygularını paylaşmada daha rahat olmaktadır (Burke, 2003; Gurian, 2010).

Benderix ve Sivberg (2007) yaptıkları çalışmalarında, kardeşlerin pedagojik destek almalarının, kardeşlere kendi duygu ve düşünceleri hakkında konuşma, problemlerinin üstesinden gelmek için rehberlik hizmeti alma imkânının verilmesi, kardeşlerin engelli kardeşe sahip olma deneyimlerinin ve tutumlarının olumlu yönde gelişme göstereceğini belirtmektedirler.

Kardeşler için destek grupları, ya da grup danışmanlıklarının önemi, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Makas (1988), engelli çocukların kardeşleri ve

yetişkinler için, olumlu tutumların geliştirilerek sosyal kabulün oluşturulmasında etkileşim programlarına yer verilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca etkileşime dayalı bu grup programlarında, bilgi verici programlara da yer vermenin gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Böylelikle bireyler arası çatışmaların, ön yargıların, yanlış anlamaların ve tanımlamaların düzeltilebileceği vurgulanmaktadır.

Normal çocukların engelli yaşlılarına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında ve sosyal kabullerinde onlar hakkında bilgi sahibi olma, oldukça büyük önem taşımaktadır. Çünkü engellilik belirtileri hakkında sürekli bilgilendirilme ihtiyacına sahip olsalar da, kardeşler, bilgi edinme konusunda ebeveynlerinden daha az fırsata sahiptirler (ARCH, 1993; Çifci, 1997). Barr (1999), normal kardeşlerin kendi endişe ve kaygılarını azaltmak için, rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ve bir kardeş destek grubuna katılmanın yaşamlarında algılayacakları farklılıklara uyum sağlamalarında, onlara bir alternatif olacağını belirtmektedirler (Akt: Burke ve Montgomery, 2000).

Kardeşlerin yaşadıkları endişeler, anlaşılır olsa da; bilgi eksikliğinin zararı, oldukça fazladır. Bu nedenle ebeveynler ve uzmanlar rehberliğinde, engellilik konusunda normal çocukları bilgilendirip onların sorularına ve endişelerine mümkün olduğu kadar dürüstçe cevaplar verilirse, düşüncelerini ve duygularını paylaşmalarının kabul edilebilir olduğunu bilmelerini sağlayarak kardeşler için güvenli ve güvenilir ortamlar oluşturulabilir. Sağlıklı kardeşler, her ne kadar hastalığın tanılanmasından sonra olumlu davranışlar geliştirmeye başlasalar da, tanılmanın hemen ardından gelen dönem, onlar için oldukça travma yaratıcı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde sağlıklı kardeşlere verilen destek programlarından sonra, çocukların daha az kaygı yaşadıkları görülmüştür (Er, 2006; Osman, 2008).

Nwokeji (2008) yaptığı çalışma sonucunda, kardeşlerin duygu ve düşüncelerini, deneyimlerini ortaya koyan çalışmaların literatürde kısıtlı olduğunu savunmaktadır. Engelli çocukların kardeşlerinin diğer kardeşlere göre, daha farklı deneyimler yaşadığını belirtmektedir. Bu kardeşlerin zorluklarla yüzleştikleri ve eğer erken müdahale ya da destek verilmezse, uyum problemleri yaşayabilecekleri ifade edilmektedir.

Kardeşlerin engelli kardeşin durumundan etkilenmemesi için, anne-babanın aşırı gayret içinde olması, kardeşlerin sorunlarını paylaşmamak ve kardeşleri aşırı ilgi ve sevgiye boğmak, kardeşler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Bu durumda kardeşler, anne-babalarını üzmemek için, kendilerini aşırı bastırmaktalar ve kaygı yaşamaktadırlar. Bu nedenle kardeşlerin gereksinimlerin ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir (Cavkaytar ve Özen, 2009). Ayrıca Bacher (1964), zihin engelli çocukların sosyal kabullerini artırma amacıyla yapılan araştırmalarda beklenen sonuçlara ulaşılmaması üzerine, konunun nedenleri üstünde çalışmıştır. Zihin engelli çocukların sosyal kabullerinin sağlanabilmesi için, çalışmaların tutumlar ve davranışlar üzerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır (Akt: Civelek, 1990).

2.13. KARDEŞLER İÇİN OLUŞTURULACAK PROGRAMLARDA DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

Ebeveynler gibi kardeşler de, engelli kardeşe sahip diğer çocuklarla tanışma, ortak eğlence ve kaygılarını paylaşma ve ailelerini etkileyen konular hakkında, daha fazla bilgi sahibi olmayı hak ederler. Kardeşlere yönelik olarak hazırlanan programlarda, bazı konulara ve etkinliklere özellikle yer verilmelidir. Kardeşlerin akranlarla doğal bir ortamda buluşma şansı; kardeşlerin dışlanma duygusunun azalmasına vesile olurken, doğal atmosfer ve eğlence aktiviteleri de katılımcılar arasında samimi paylaşımı ve arkadaşlığın artmasını sağlamaktadır. Oluşturulan ortamda kardeşler, diğer engelli kardeşi olan kardeşlerle ortak kaygılara ve tecrübeye sahip olduklarını fark ederek sürekli bir destek için de fırsat yakalamış olurlar.

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kardeşleri, diğer çocuklar tarafından yaşanmayan problemleri sürekli olarak yaşarlar. Hazırlanacak özel eğitim programları, engelli kardeşe sahip çocukların bu problemleri çözmesine yardımcı olur. Ayrıca kardeşlerin akranlarının ve yabancıların sorularının yanında, kendi sorularına yanıt bulmak için de bilgilendirilme ihtiyaçları karşılanır (ARCH, 1993).

Kardeş eğitim programlarında ebeveynler tarafından aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir;

1) Kardeşlere yaşa uygun bilgi sağlanmalıdır. Çünkü bu kardeşlerin, yaşam boyu sürekli değişen bilgiye ihtiyacı vardır. Ona bu duruma sebep olacak bir şey yapmadıkları ve buna yakalanmayacakları açıkça belirtilmelidir.

2) Kardeşlerin başka engellilerin kardeşleri ile buluşması sağlanmalıdır. Bu tür çalışmalar, kardeşlerin yalnız olmadıklarını gösterir ve rahatlatır.

3) Ebeveyn ile kardeş arasındaki ilişkinin engelli çocuk söz konusu olduğunda daha da artması ve önem kazanması gerekir.

4) Normal gelişen çocuğun (kardeşin) ihmal edilmemesi gerekir. Ebeveynler, onlara da zaman ayırmalıdır. Kardeşin ilgi çekmek için başvuracağı hastalık durumu, ya da davranış problemlerini sergilemesine fırsat vermemek gerekmektedir.

5) Ebeveynler, kardeşlerin deneyimleri ve yaşadıkları hakkında bilgi sahibi olurlarsa, gerekli destekleri sağlarlar.

6) Ebeveynler, normal gelişen kardeşlerin özel ihtiyacı olan kardeşlerine yönelik plânları konusunda yardımcı olmalı ve normal kardeşin engelli kardeşine karşı hissettiklerini ebeveynleri ile açıkça paylaşması konusunda cesaretlendirilmelidir. Bu duygular, kabul edilerek dinlenmeli; fakat onaylanmamalıdır.

7) Kardeşler, aile içersindeki fertlerinin yaşamlarında herkesten daha uzun süre yer alacaklardır. Gerekli destek ve bilgi sağlanarak kardeşlerin engelli kardeşleri ile daha düzenli bir yaşam sürmelerinde yardımcı olunmalıdır. Belli bir olgunluk seviyesine ulaşan kardeşlere engelli çocuğa yönelik katılım fırsatı vermeye dikkat etmek gerekmektedir.

8) Kız ve erkek kardeşler, yaşamları boyunca özel ihtiyaçları olan kardeşlerine yönelik ebeveynlerinin kaygılarının çoğunu paylaştıkları için, bu kaygıları azaltacak etkinliklere yer verilmelidir.

9) Kardeşlerin, engelli çocukların sosyal gelişiminde, akranlarından daha fazla katkıda buldukları göz önünde tutulmalıdır (Cline ve Greene, 2010; <http://www.thearc.org/siblingsupport>; <http://ericec.org>; <http://www.recordent.com>).

2.14. TUTUM VE DAVRANIŞ

2.14.1. Tutum

Toplum içersinde bir arada bulunan insanlar, birlikte olmaya ve yaşantıları paylaşmaya ihtiyaç duyarlar. İnsan, yaşamının her döneminde yakın çevresinde bulunan bireylerle etkileşimde bulunmak ister. Bu etkileşim sürecinde, bireyin sahip olduğu birçok davranış, başka bireylerle olan ilişkileri algılamasına, değerlendirmesine ve onlar üzerinde edinilmiş yargılara bağlı olarak ortaya çıkar. Bireyin davranışları üzerinde yönlendirici olan bu etkiye “tutum” denir (Çifci, 1997).

Tutum, bireyin herhangi bir grup nesneye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2010). McClelland ise tutumu, bireyin şimdiki davranışlarını belirleyen geçmiş deneyimlerin bir özeti olarak görür (Akt: Çifci, 1997). Tutumlar, kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren, önceden biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür. Varlıklara, kişilere, olaylara ya da düşüncelere ilişkin sahip olunan duygu, düşünce ve inançların, yani tutumların etkisiyle olgulara, kişilere ve olaylara belli bir şekilde davranılır (Özyürek, 2006).

Tutumlar, zaman zaman değerlerle birleştirilmektedir. Tutum, belli bir durumda özel bir tercihe dönüktür. Tutumlar, hissetmeyi kapsamakla birlikte, tutumların öğrenilmesi, sadece “duyuların öğretiminden” daha fazlasını gerektirir. Tutum, insanın performansını etkileyen eğilimini ve özel tercihlerini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2010).

Tutumlar, bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi, klâsik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir. Normal çocuklarda engelliliğe yönelik olumlu tutumun oluşmasında aile, okul ve çevre büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle anne-babaların çocukların tutumlarının ilk kaynağı olduğu düşünülürse, çocuklarının daha küçük yaştan itibaren engelli kardeşlerine ve akranlarına karşı olumlu, ya da olumsuz tutumlar geliştirmelerinde etkili olabilmektedirler. Tutumların

oluşmasında ve gelişmesinde akranların, kitle iletişim araçlarının ve eğitimin etkisi de oldukça önemlidir. Tutumlar, sosyal alanda oynadığımız roller sonucu da oluşur. Ayrıca anne-baba, arkadaş çevresi ve sosyal roller dışında medya, özellikle televizyon tutum oluşumunu etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, medyanın hem tutum oluşumuna, hem de var olan tutumun pekişmesine etki ettiği belirtilmektedir. Tutumlar, çeşitli yollarla öğrenilir; fakat öğrenildikleri gibi kalmazlar, zaman içinde gelişme ve değişme gösterir (Aydın, 2007; Aydın, 2009; Girli, 1995; Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutumların gelişimi ve değişimi; öğrenme yaklaşımı, bilişsel yaklaşım, bilişsel tutarlılık, sosyal temas hipotezi, maruz kalma etkisi, kendini algılama kuramı, ayrıntılandırma olasılığı kuramı, sosyal temsiller yaklaşımı, plânlı davranış kuramı, sosyokültürel açıklamalar ve psikodinamik yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Ancak tutumlar, yaygın olarak koşullanma ve pekiştirme, erekler ve çatışma, işlevsellik, bilişsel tutarlılık olmak üzere dört temel kuramsal yaklaşımla açıklanmaktadır.

Koşullanma yaklaşımına, ya da öğrenme yaklaşımını da kapsayan bu kurama göre; öğrenmeyi oluşturan temel süreçler (çağırışım, pekiştirme ve taklit), tutumların gelişmesinde de etkili olmaktadır. Engellilere yönelik tutumların oluşumunda öğrenme yaşantılarının rolü gözlenebilir (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009). Tutumların biçimlenmesinde en basit etmen, tutum nesnesi ile diğer sözcükler, ya da özellikler arasında bir çağırışımın kurulmasıdır. Tutumların oluşumunu açıklamada etkili olan bu yaklaşım, tutumların doğuştan edinilmediğini, öğrenme sonucu kazanıldığını vurgulamaktadır.

Erekler ve çatışma kuramı, tutumlara yaklaşma-uzaklaşma çatışması açısından bakmaktadır. Bireyin çatışan amaçları olduğunda, kazancını en üst düzeye çıkaran konumu benimseyerek tutum geliştireceğini açıklamaktadır. Bu yaklaşımın değişik biçimi olan işlevsellik, tutumları birey için gördükleri işlevsel, ya da sağladıkları yarar açısından ele almaktadır. Tutumun, bireyin bir amacına ulaşmasında bir araç işlevi olduğu için, ortaya çıkacağını belirtmektedir.

Son olarak bilişsel tutarlılık kuramı, bir tutumun birbiriyle uyuşmayan veya tutarsız olan tepki eğilimlerine bir tutarlılık kazandırdığıdır. Başka bir deyişle, insanların bilişsel ve davranışları arasında uyumlu ilişkiler kurmak eğiliminde

olduklarını ileri sürmesidir. Bireyin genel bilişsel yapılarına uygun tutumlar geliştireceklerini vurgulamaktadır. Bu görüş engellilere ilişkin tutumlara uygulanacak olursa, çok değer verdiği bir aile büyüğünün engellilere yönelik olumlu tutumu olduğunu algılayan çocuğun engellilere ilişkin olumlu tutum geliştirmesi hâlinde bilişsel sisteminin dengede olması mümkün olacaktır ve dolayısıyla çocuk bundan memnuniyet duyacaktır (Aydın, 2009; Çıfci, 1997; T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

Tutum, birbirinden farklı öğeleri içinde barındıran bir yapıdır. Tutumun düşünce, duygu ve davranış boyutları vardır. Tutum bu öğeleriyle kendi içinde tutarlılık gösterir ve bireyi davranışa hazırlar (Kağıtçıbaşı, 2010).

2.14.1.1. Tutumları Değişirme

Çeşitli durum, olay ve nesnelere ilişkin kamuoyu yoklamalarında, zaman içinde yaşantılara bağlı olarak, kamunun düşüncelerinde değişmelerin olduğu gözlenmektedir. Tutumların yaşantılara bağlı olarak değiştiğinin anlaşılması üzerine, tutumların değişmesinde etkili değişkenler araştırılmış ve engelli bireylere yönelik olumsuz tutumları değiştirmede pek çok teknikten yararlanıldığı ortaya konmuştur. Bu teknikler, üç genel başlık altında toplanabilir: Bilgilendirme, simülasyon ve kişisel ilişki kurma (Özyürek, 2006; T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

Engellilik hakkında bilgilendirilen bireylerin, engellilere ilişkin, daha olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bilgilendirme yoluyla sağlıklı bireyler, engellilerle daha rahat iletişim kurmakta ve onlara karşı daha pozitif davranabilmektedirler. Ayrıca edindikleri bilgileri ve deneyimleri karşılaştıkları diğer engel gruplarına da genelleyebilmektedirler (Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003).

Engellilerin yaşamları, kullandıkları araçlar, iletişim teknikleri; ilgileri, tercihleri, özellikleri ve engelli olmayanlara olan benzerlikleri vb. gibi konularda bilgi sahibi olmak, engelli olmayanların, engellilerle ilgili algılarını ve yanlış inançlarını değiştirecek, onlarla birlikte olma stresini azaltacaktır. Bilginin artmasıyla olumlu tutumlar gelişecektir (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

Bilgilendirme programının yanı sıra; normal bireylerin, engelli bireylerle etkileşimde bulunmalarını sağlamak, tutum değiştirme çalışmalarının içerisinde büyük ölçüde yer almaktadır. Engelli ve normal çocukların, iyi plânlanmış ortamlarda, doğrudan ilişki kurmalarının sağlanması, tutumlarda olumlu yönde değişiklik yapmaktadır (Çifci, 1997).

Dunn (1993) ve Hindle (1979), yakın ve samimi ilişkilerin, çocuğun sosyal ve duygu paylaşımının gelişimindeki genel durumunu etkilediğini belirtmektedirler. Çünkü kardeşlik ilişkileri, hem karşılıklı, hem de bütünleyici özellikleri barındırır. Bu bağlamda bu ilişkinin, aile üyelerinin, bireylerin işlevlerini algılamasına ve olumsuz düşüncelerin değişmesine neden olduğu da ifade edilmektedir (Akt: Howe ve Recchia, 2008).

Engelli çocuk, ya da yetişkinle samimi ve yakın bir ilişkinin kurulması, bu bireylere karşı daha anlayışlı olmayı beraberinde getirmektedir. Ayrıca engelli bireyleri anlamak, onlara karşı daha duyarlı olmayı sağladığı için, engelli bireyler olumlu olarak algılanmaktadır. Engelli bireylerle geçirilen zamanın süresi arttıkça, paylaşımların artması sonucu, sağlıklı bireyler engellilerdeki olumlu yönleri fark etmekte; kendilerindeki olumsuzlukları sorgulayarak, olumlu tutum geliştirmeye başlamaktadırlar. Önceden yetersizliği olanlara yönelik, basmakalıp inançlar geliştirmiş olan kişiler, gerçekçi yeni bilgilerle donatılmaları sayesinde, tutumlarının inanç boyutunu değiştirip yetersizliği olanlara yönelik tutumlarını makul ölçüde değiştirilebilirler. Tutumların inanç boyutunu değiştirme, ilgilenilen nesnenin, kişinin veya düşüncenin olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin gerçekçi bilgilerin sunulmasını gerektirir (Rimmerman, Hozmi, Duvdevany, 2000; Özyürek, 2006).

Engellilere yönelik olumsuz tutumları değiştirmede kullanılan tekniklerden biri olan simülasyon çalışmalarında, engel durumunu oynama/canlandırma; yani engelli olmayan kişilerin, sanki engelliymişcesine davranmaları ve onların yaşadıklarını anlamaya çalışmaları gibi, empati geliştirmeye yönelik tekniklerden birinin veya birkaçının birlikte uygulanması sağlanır. Böylece, bireylere eğer engelli olsalardı, neler yaşayabilecekleri ile ilgili bir deneyim sunulur (Küçüker, 1997; T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

Simülasyonun olumlu etkisi, genellikle kısa süreli olmakta; engelli olmayan bireylerde, özürülere karşı empatiden çok, sempati duygusu yaratmakta ve önlem alınmadığında da, bazen engelli olmayan kişiler tarafından, özellikle de çocuklar tarafından, bir oyun olarak algılanmaktadır (Salend, 1998).

2.14.1.2. Engellilere Yönelik Tutumlar

Engelli bireyler, tarih boyunca değişik biçimlerde algılanmış ve farklı tutumlarla karşı karşıya kalmışlardır. Engelli bireyleri algılayış biçimleri, bu bireylere sağlanan eğitim fırsatlarını da doğrudan etkilemektedir (Akçamete, 2009). Ross ve Q'mara (1989) engelli çocukların, yaşlıları ve diğer bireylerce kabul görmelerinin ve onlarla bir arada yaşamalarının, ancak engelli bireylere yönelik olumlu tutumların gelişmesiyle mümkün olacağını belirtmişlerdir (Akt: Küçüker ve Kanık, 1994).

Aydınlanma çağından başlayarak, batı toplumlarında bireyci ve sosyal model olarak tanımlanan iki temel yaklaşım etkili olmuştur. Bu yaklaşımlar, ya da yetersizliğin kurgulanış biçimleri, engelliliğe bakış açısını da belirlemektedir. Bireyci yaklaşımda engellilik problemi, bireyin yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkan işlev sınırlılığına indirgenmekte; engellilerin toplumsal yaşamda yer almayışları, işlev sınırlılığına dayandırılmaktadır. Buna karşın sosyal yaklaşım çerçevesinde engellilik durumu, bireysel değil, toplumsal bir olgu olarak ortaya konmakta; bireyin toplumsal yaşamda yer almayışının nedeni, toplumun örgütlenme biçimi ile ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımda işlev sınırlılığının varlığı reddedilmekte, engel problemi bireyde değil, bireyin ilişki içerisinde bulunduğu sosyal ortamda aranmaktadır. Buna göre, engelli bireyin toplumsal yaşamda yer almamasının en önemli nedeni olarak, toplumun ön yargıları ve çevresel engeller görülmektedir (Akçamete, 2009).

Engelleri olanlara yönelik tutumlar ile, farklı engel gruplarındaki kişilerle ilgili düşüncelerin, inançların ve duyguların bütünü kast edilir. Engellilikten etkilenmiş olmaya ilişkin sahip olunan düşünce, inanç ve duygular, bu kişilere yönelik yaklaşımları, davranışları ve onlar için yapılacak düzenlemeleri etkiler (Özyürek, 2006).

Toplumda sağlıklı bireylerin sergiledikleri tutumlardan dolayı, engelli bireyler, genellikle toplumla bütünleşmelerini engelleyen olumsuz tutumlarla mücadele ederler. Engellilere yönelik var olan tutumun çoğunlukla, sözel ifadede olumlu olduğu

belirtilirken, gerçekte engelli bireyler, toplum olarak genelde reddedilmekte ve onlara karşı olumsuz bir tavır takınılmaktadır (Daruwalla ve Darcy, 2005).

Toplum, engelli kişilere yönelik olumlu tutumların varlığını kabul etse de, engelli bireylere yönelik toplumsal tutumlar; engelli bireyleri yeterince anlamama, bilinmeyene karşı duyulan korku, toplum tarafından yansıtılan basmakalıp ve ön yargılı duyguları içeren düşünce ve inançların varlığından dolayı farklılık göstermektedir. Toplumun engellilere karşı geliştirdiği iki farklı tutum vardır: acımak veya dışlamak. Her iki tutum da engelli bireylere zarar vermektedir. Bu tutumların değişmesi için, engelli bireyleri anlamak ve onlar hakkında çok şey öğrenmek gerekir. Engelli bireylerin engel durumlarıyla veya yetersizlikleriyle ilgilenmek yerine; başarabilecekleri konulara odaklanılırsa, onlar da kendilerini toplumdaki biri olarak görecektir ve sosyal hayata daha aktif olarak katılacaklardır. Bugün engelli bireylerin temel sorunlarından biri de toplumun olumsuz tutumundan dolayı, sosyal alanda yetersiz kalmaları ve ciddi sıkıntılar yaşamalarıdır. Engelli bireylere karşı olumsuz tutumlardan kurtulmak, ahlâkî bir sorumluluktan öte, zorunlu bir görevdir (Özbeç, 2008; Thompson, Emrich, Moore, 2003).

Engelli bireylere yönelik olumsuz tutumların öğrenilmeye başlandığı yılların beş yaş ve sonrasına rastladığı görülür. Yapılan bir araştırmada yaşları iki ilâ altı arasında değişen 230 çocuğa ortopedik yetersizliği olan bir çocuğun resmi gösterilerek “onunla oynar mısın?” sorusu yöneltilmiş; bunlardan beş ilâ altı yaşlarında olanların ortopedik engelli çocukla oynamayı, yaşları iki ilâ dört arasında olan çocuklara nazaran daha fazla reddettikleri ortaya çıkmıştır. Engeli olmayan dört yaşındaki çocuklar, engeli olan çocukları başlarda çocuk olarak görürken, dört yaşından sonra, ailelerinden ve birlikte buldukları diğer kişilerden onları farklı görmeyi öğrenmeye başlamışlardır. Hislerini yeterince ifade edemeyen beş yaş öncesindeki bu çocukların, duruma karşı tepkilerini davranışlarıyla ifade etme olasılıkları daha fazladır. İlkokul çağındaki kardeşler, farklılıkları ayırt edebilirler; uygun açıklamaları anlasalar da, duygularını çatışmalı ve yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar. Detayları araştırma ve gelecek korkusu ise, daha çok ergenlik döneminde yaşanmaktadır. İlköğretim ve liseye devam eden kardeşlerin engellilere yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan araştırmalarda, tutumların olumsuz olduğu, daha az kabul edildikleri; engellilikten etkilenme derecesi

arttığındaysa, kabul edilme düzeyinde azalma ve olumsuz tutumlarda artma olduğu gözlenmiştir (Gurian, 2010; Özyürek, 2006).

T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığınca yapılan çalışmada (2009), toplumun engellilere yönelik tutumları, 79 ilde 4144 kişi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye genelinde, engellilere yönelik tutumların, algıların ve düşüncelerin genelde “olumlu” olduğu söylenebilir. Ancak engellilere acıma, belli sosyal ortamlarda engellileri tercih etmeme ve belli engel gruplarının ayrı okullarda eğitim görmeleri gibi gizli olumsuz tutumların varlığı da belirlenmiştir. Bu sonuç, engellilere yönelik tutumların olumlu yönde değişmekte olduğunu göstermekle birlikte; engellilerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanması için, tutumların değiştirilmesi konusunda çalışmaların devam etmesi gerektiğini göstermektedir.

Bir başka araştırmadaysa, normal çocukların, gerek model olmaları, gerekse akademik konularda yardımları açısından, engelli çocuklara öğretici pozisyonda yer alarak özel öğretmenlik yapmalarının sosyal kabulleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuçta, bu tür çalışmaların, zihin engelli çocuklara yönelik olumlu tutum geliştirerek sosyal kabullerini sağlamada etkili olduğu saptanmıştır (Civelek, 1990).

Horner-Johnson ve arkadaşlarının, akrabaları ya da arkadaşları arasında engelli bireyler bulunan öğrencilerin zihin engelli bireylerin haklarına, uygun yaklaşıklarını saptamıştır. Buna karşın engelli kardeşi olanlar ile engelli kardeşi olmayanların tutumlarını karşılaştıran bir araştırmada, iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Akt: Sarı, Bektaş, Altıparmak, 2010).

Kız ve erkek öğrenciler, engelli öğrencileri daha az oranda lider, çalışma arkadaşı ve arkadaş olarak seçmişlerdir. Engellilere yönelik tutumlar üzerinde odaklaşan çalışmalar, değişik öğretim kurum ve meslek gruplarındaki kişilerin engelli kişilere yönelik tutumlarının olumsuz, basmakalıp, önyargılı ve onları kabul etmeyen şeklinde olduğu görülür. Ayrıca ölçü araçları değiştiğinde de engellilere yönelik tutumların olumsuz olduğu gözlenmiştir. Ancak, engellilere ve eğitimlerine ilişkin bilgi alma ve onlarla etkileşimde bulunma, onlara yönelik tutumların olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır (Özyürek, 2006). Nitekim Sarı ve arkadaşları (2010), hemşirelik

öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, hemşirelik öğrencilerinin engelli bireylere yönelik olumlu tutumlarının olduğunu gösteren sonuçlar elde etmişlerdir. Sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin engelli bireylerle ilgili edindikleri bilgiler ışığında engellilere yönelik tutumları, diğer gruptaki bireylere göre daha olumlu olmaktadır.

2.14.2. Davranış

“Davranış” terimi, bir organizmanın doğrudan gözlenebilir, açıkça yapılan veya doğrudan gözlenmeyen; ancak yapan tarafından algılanan bütün hareketlerini anlatmak için kullanılır. Yürüme, koşma, top atmak, taş fırlatmak, bir yüz ifadesi göstermek, düşünmek vb. hepsi birer davranıştır. Bireyin belirli bir anda ne yaptığı, içinde bulunduğu duruma ve kim olduğuna bağlı olarak değişkenlik göstermekle birlikte; yeteneklerine, kapasitelerine, becerilerine, olgunlaşma düzeyine, içsel süreçlere ve bilgi birikimine bağlıdır. Davranış, tüm psikolojik süreçlerin ve sistemlerin (duyumsama, algı, hafıza, motor ve motivasyon) bütünleşmiş bir kalıbını yansıtır. Çünkü insan davranışlarının ortaya çıkmasında kalıtım, zaman ve çevre değişikliklerinden herhangi birinin rolü göz ardı edilemez. Algılama, düşünme, uşa vurma, problem çözme, karar verme... gibi temel süreçleri de içeren davranışta dış baskılar, toplumsal olaylar ve sosyal çevre de güçlü belirleyicilerdir (Erden ve Akman, 2007; İkiz, 2007; Özüçücü, 1995).

Davranış üç ayrı unsura göre sınıflandırılmaktadır: Bunlar;

1. Organizmanın Biyolojik Donanımında Var Olan Davranışlar

İnsan davranışının ortaya çıkmasında deneyimin rolünden önce, içgüdünün önemine vurgu yapılmaktadır. İçgüdüler-türe özgü davranışlar, yaşamı sürdürmeye, türün devamını sağlamaya ve kendini savunmaya yönelik türe özgü sabit davranış kalıplarıdır. Bu biyolojik donanımlı davranışlar da, türe özgü davranışlar ve refleksleri kapsamaktadır. Türe özgü davranışlar, tümüyle genetik tarafından kontrol edilen, başka bir deyişle doğuştan olan herhangi bir davranıştır. İnsan türüne özgü davranış ise konuşmadır. Refleksse, bir uyarıcıya yönelik, nispeten basit iradedışı olarak verilen bir tepkidir (Acar, 2009; İkiz, 2007).

2. Gözlenebilirliğine Göre Davranışlar

Kalıtımsal olarak veya çevresel etmenlerle edindiğimiz ya duygusal, ya algısal, ya da motor bilgi ve becerileri harekete dökmek davranışları oluşturur. Bu bağlamda dışa vurulan hareketlerle açıklanabilen, başka bireyler tarafından gözlenebilme potansiyeli olan davranışlar, “açık davranışlar”dır. Örtük davranışlarsa, sadece davranışı yapan birey tarafından farkına varılabilen ve anlaşılın hayal kurmak, kaygı hissetmek gibi davranışlardır.

3. Sürekliliğine Göre Davranış

Yaşam boyunca biyolojik donanım tarafından ortaya koyulan davranışların dışında; yaşantılar, çevreyle etkileşim ve öğrenme yoluyla pek çok davranışlar sergilenir. Davranışı sürekliliğine göre incelemek için, öğrenilmiş davranış ile geçici davranışları birbirinden ayırt etmek önemlidir. Buna göre geçici davranışlarda, davranışı ortaya çıkartan etmen ortadan kalktıktan sonra, davranış fark edilmez ya da gözlenmez. Öğrenme, bireyin, bir zaman içindeki deneyimlerinin daha sonraki bir zaman içindeki davranışını nasıl etkilediğini açıklamaya yardımcı olan psikolojik bir süreçtir. Bir davranış, yaşantılar veya deneyimler sonucu oluştuysa ve ya açık, ya da örtük olarak davranışta kalıcı bir değişim gözleniyorsa, o davranış öğrenme ürünüdür (İkiz, 2007).

2.14.2.1. Davranışın Gelişimi

Toplum içersinde yaşayan bireylerin davranış üzerindeki etkilerini incelerken, özellikle grupların davranışlar üzerindeki etkisine bakılmaktadır. Bu sırada toplumsallaşma, saldırganlık, uygu, sapkınlık ve grup kararlarından bahsedilmektedir. Toplumsallaşma sürecinde insan, davranış biçimlerini öğrenir. Bu süreçteki öğrenme, öğretim ve taklit yoluyla olur. Sosyal psikologlar, taklidin, örnek almanın ve öğrenmenin saldırganlık üzerindeki rolünü vurgulamaktadırlar. Grup içindeki insanların grubun görüşüne uyma eğiliminde olma özellikleri de bulunmaktadır. İnsanları uygun davranmaya iten sebep, kabul edilen inanç ve uygulamalardan sapan kişinin başına neler geleceğidir. İnsanların davranışlarını etkileyen ve belirleyen pek çok sebep, bireylerin sahip olduğu rolleri de etkilemektedir. Roller, bireylerden bir takım beklentilerin oluşmasına da sebep olmaktadır. İnsanlar, kendilerinden beklenen davranışları ya

başkalarını gözleyerek, ya hatalar yaparak, ya da başkalarının hayret gösteren tepkilerine maruz kalarak öğrenirler (Şahin, 2009).

İnsanları diğer canlılardan ayıran öğrenme kapasitesi, biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insanın kısa sürede pek çok yeni davranışları öğrenmesini sağlar. Öğrenme davranışta otomatik olarak değişime neden olmaz. Davranışın oluşması için, harekete geçirici güdünün varlığı gereklidir.

Davranışların kaynağını zihin, bezler ve kaslar olmak üzere üç grupta ele almak mümkündür. Zihinsel olarak gerçekleşenler, bilmediğini bilme, eksik bildiğini tam bilme vb bilişsel davranış değişiklikleri; bezler vasıtasıyla gerçekleşenler, sevmiyorken sevebilme, ilgi duymuyorken ilgi duyma gibi duyuşsal davranış değişiklikleri; kaslarla yapılanlar da yapamıyorken yapabilme, yanlış yapıyorken doğru yapabilme vb psikomotor davranışlar değişikliği şeklinde somutlaştırılabilir (Erözkan, 2007).

İnsan davranışlarının biçimlendirilmesinde, bireyin içinde büyüüp yaşadığı toplumun gelenek ve görenekleri, kültürü önemli bir rol oynar. Kültür, belirli türden davranışları; istenen, uygun, beğenilen davranışlar olarak pekiştirir; bazı tür davranışlarıysa, yerer, aşağılar ve böylece zamanla söndürür. Böylece kültür son derece kudretli ve yaygın bir sosyal pekiştirme düzeni getirir (Cüceloğlu, 2007).

Bir değişimin öğrenme olarak kabul edilmesinde temel koşullardan birisi olarak kabul edilen davranış kavramı konusunda, farklı yaklaşımların olduğunu görmek mümkündür.

2.14.2.2. Davranışların Gelişimi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Davranışların gelişimi ve değişimi; davranışçı yaklaşım (davranışçı yaklaşımda öğrenme klâsik koşullanma ve edimsel koşullanma olmak üzere başlıca iki boyutta incelenmektedir), bitişiklik kuramları (J.B. Watson'un öğrenme yaklaşımı, E.R.Guthrie'nin öğrenme yaklaşımı, E.L. Thorndike ve öğrenme yaklaşımı), psikanalitik kuram, bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme ya da gözlem yoluyla öğrenme kuramı (J.Rotter'ın sosyal öğrenme kuramı), sosyal-bilişsel kuram, davranışsal/sosyal öğrenme kuramları ile açıklanmaktadır. Ancak davranışlar, yaygın

olarak davranışçı yaklaşımda klâsik ve edimsel koşullanma ile açıklanırken, son zamanlarda davranışsal/sosyal öğrenme kuramı ile de açıklanmaktadır (Burger, 2006; Erözkan, 2007; Özüçücu, 1995).

Klâsik koşullanma, insanların karmaşık bilgileri öğrenmesini açıklayamamaktadır. Ancak insanların belli bir nesne veya olaya karşı gösterdiği bazı duyuşsal tepkilerin, klâsik koşullanma ile öğrenildiği kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 2007).

Edimsel koşullanmanın temelini ilgilenilen davranış ve davranışın pekiştirilmesi oluşturur. Organizma, birtakım davranışlar ortaya koyar ve bu davranışlar çeşitlilik gösterir. Kısaca klâsik koşullanma, ödüle götüren ya da cezadan kurtaran bir davranışın yapılmasını; başka bir deyişle istendiğinde nesnelere nasıl ulaşılacağını, istenilmediğindeyse, nesnelere nasıl kaçılacağını öğrenmektir (Arı, 2005).

Davranışsal/sosyal öğrenme kuramındaysa, başarı veya başarısızlığı belirlemeyi sağlayan, temel alınabilecek veri ve amaç ölçütünün bulunmasıdır. Diğer yaklaşımlar, daha çok sorunun ne olduğunu belirlemeden uygulamalara başlar. Bu kuramda davranış değişikliğinin yürütülmesi kolaydır ve bireyler çabuk ilerler. Temel yöntem, anne-babalara, öğretmenlere de öğretilir ve bu kişiler de uygulamalarda devamlılık sağlarlar (Burger, 2006).

Davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşım arasında bir takım farklılıklar vardır. Bu farklılıklar:

1. Davranışçı psikologlar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek, öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedirler.

2. Davranışçılara göre, davranış öğrenilir; bilişsel yaklaşımçılara göre ise, bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişim davranışa yansır.

3. Her iki yaklaşım da pekiştirece önem verir. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç, davranışı kuvvetlendirir ve dıştan gelenler öğrenmede önemli rol oynar.

Bilişsel kuramcılara göre dıştan pekiştireçler, öğrenen için yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar.

4. Her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif olması gerekir. Ancak davranışçı yaklaşımda öğrenen, uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için aktif olmalıdır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenen, dikkatini kontrol ederek uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hâle getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılır.

5. Davranışçı kuramlar daha kontrollü laboratuvar ortamında, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak, öğrenmeyi açıklayan genel ilkeler bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle basit davranışların kazandırılması üzerinde durmuşlardır. Bilişsel kuramcılar ise, insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendiklerini araştırmışlardır. Bilişsel kuramcılar, kavram ve ilke öğrenme, problem çözüme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağırlık taşıyan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır (Erden ve Akman, 2007).

2.14.2.3. Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki

Tutumlar, kişilik özellikleri ya da beklentiler gibi, bireyin içsel özelliklerinden biridir. Ancak sosyal psikolojide hiç bir kavram, belki de tutumlar kadar ilgi çekmemiş ve bu kadar çok araştırmaya konu olmamıştır. Tutumların bu kadar ilgi çekmesinin temelinde, tutumlarla davranış arasındaki ilişki yatmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, tutumlar, davranışları kestirmede bir araç olarak görülmektedir. Ancak tutumlardan her zaman davranışları kestirmek mümkün olmayabilir. Pek çok kişinin kendine veya başkalarına, ya da olay ve durumlara yönelik tutumlarıyla davranışları her zaman kararlılık göstermez. Kendini demokratik görürken davranışları baskıcı olabilir. Tutumlar kadar, davranışlara ve aralarındaki farka bakıldığı zaman da tutumların davranışlar üzerindeki etkilerini anlamak mümkün olur. Tutumların davranışları etkilediği varsayılmakla birlikte; olay, kişi ve varlıklara yönelik belirtilen inanç ve duygularla gösterilen davranışlar, her zaman tutarlı olmayabilir (Özyürek, 2006; T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

Tutumların neden her zaman davranışları belirleyemediği konusu, sosyal psikologların dikkatini çekmiş ve hangi koşullar altında tutumların davranışları belirleyebileceğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Tutum-davranış ilişkisi, zaman

faktörü, tutumun güç derecesi, tutumun ulaşılabilirliği ve farkındalık faktörleri ile tutum ve davranış arasındaki ilişki açıklanmıştır (Kağıçbaşı, 2010).

Tutum-davranış ilişkisi konusunda daha sonraları yapılan araştırmalar, hem tutumların çeşitli özellikleri, hem de durumsal değişkenler göz önüne alındığı takdirde tutumlarla davranışlar arasında ölçülebilir bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalara göre:

- 1- Tutumun gücü ortamın içerdiği baskıdan daha fazlaysa,
- 2- Bireyin kişisel yaşantısına dayanıyorsa,
- 3- Bireyin önem verdiği diğer kişiler tarafından destekleniyorsa,
- 4- Sık sık tutumunu ortaya koyma şansı varsa,

tutumlarla davranışlar arasında tutarlı bir ilişki beklenebilir (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

İnsan davranışına yön veren ve davranışların gerisindeki psikolojik değişkenler olarak davranışlara etkisi olduğu kabul edilen tutumlar, bireyin var olan davranışlarını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak kabul edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

2.15. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Engelli çocuklara yönelik olarak ailelerle ve normal kardeşlerle ilgili yapılan araştırmalar tarih sırasına göre ele alınmıştır.

2.15.1. Ailelerle İlgili Olan Çalışmalar

Kuloğlu-Aksaz (1992), bilgi verici danışmanlığın, otistik çocukların anne babalarının kaygı düzeylerini ne yönde etkilediğini ve deneyle kontrol grubu arasında fark oluşup oluşmayacağını araştırmışlardır. 6-12 yaş aralığında otistik çocuğu olan 14 anne ve 14 baba ile çalışılan araştırmada, “Engelli veya Sürekli bir Hastalığı Olan Bireye Sahip Ailelerin Kaygı ve Endişe Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Bilgi verici

danışmanlık süreci sonunda, deney ve kontrol gruplarının kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan annelerle babalar arasında da fark olmadığı saptanmıştır. Bilgi verici danışma sürecinin, engelli çocuğu olan ailelerde paylaşımın artması ve sosyal desteğin sağlanması açısından yararlı olduğu; ancak kaygı düzeyini azaltmada, etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akkök, Aşkar ve Karancı (1992), otistik ve zihin engelli çocukların anneleriyle babalarındaki stres düzeyini ve bunu etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. 82 anne ve 64 babadan ibaret olan 146 ebeveyn ile çalışma yürütülmüştür. Engelli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Stres Düzeylerini Belirleme Ölçeği ve Atıf Düzeyleri ve Değişim Ölçeği'nden amaca uygun alınan soru maddelerinden oluşturulan form ile veriler toplanmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre, stres düzeyini belirleyen en önemli etkenin kader olduğu saptanmıştır. Aile, içinde bulunduğu durumu ifade edemediği hâllerde, olayı kader faktörüne bağlamaktadır. Böylelikle kaderin stres düzeylerini arttıran bir etken olduğu neticesine varılmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin engellilik durumunu başka faktörlere bağlamaları da yine stres düzeyini etkilemektedir.

Malgalit ve Ankonina (1993) yaptıkları çalışmayla, engelli çocuğu olan ailelerin olumlu ve olumsuz davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. 71 engelli ve 77 de normal gelişim gösteren çocuğu olan annelerle babalar, çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadırlar. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; engelli çocukların anne-babalarının, engelli olmayan çocukların anne-babalarına göre, aile içinde bireysel gelişimlere daha az yöneldikleri ve güçlüklerle mücadele etmede de daha başarılı oldukları yönündedir. Ayrıca engelli çocuğu olan ebeveynlerin, aile içi ilişki üzerinde daha az durdukları ve olumsuz tavırlarının daha fazla olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Sucuoğlu (1995) yaptığı çalışmada, engelli çocuğa sahip ailelerin temel gereksinimlerini belirlemeye çalışmıştır. Zihin engelli ve otistik çocuğa sahip 44 anne ile 45 babanın temel gereksinimleri ve bu gereksinimleri etkileyen etmenleri bulmayı amaçladığı bu çalışmada, 24 maddelik “Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, özellikle bilgi gereksinimi, katılımcı annelerin ve babaların çoğunluğu tarafından temel gereksinim olarak belirtilmiştir. Aracın açık uçlu sorusundan, anne babaların özel gereksinimleri hakkında ayrıntılı bilgi toplanabilmiş;

çoğunluğunun engelli çocuğu ile ilgili destek beklentilerinin yanında, maddî gereksinimleri olduğunu da beyan ettikleri anlaşılmıştır.

Akçamete ve Kargın (1996), işitme engelli çocukların annelerinin gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, toplam 211 anne ile çalışmışlardır. Araştırmada Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA) kullanılmıştır. Anneler, en fazla gereksinim duydukları alanının bilgi gereksinimi olduğunu belirtmişlerdir. Toplumsal servisler boyutundaysa, çocuğu ile aynı özellikte çocuğu olan anne babalar hakkında yazılmış kitapları okuma ve problemleri hakkında düzenli olarak konuşabileceği psikolojik danışman, sosyal çalışmacı, psikiyatrist ile bir araya gelme ihtiyaçları, en fazla gereksinim belirtilen alanlar olarak tespit edilmiştir.

Cavkaytar (1998), yaptığı çalışmasıyla hazırladığı aile eğitim programının zihinsel engellilerdeki etkiliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Geliştirilen aile eğitim programını tamamlayan annelerin, program doğrultusunda çocuklarıyla gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, zihinsel engelli çocukların özbakım ve ev içi becerilerini ne kadar öğrendiklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma, üç zihinsel engelli öğrenci ve anneleri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada beceriler arası çoklu yoklama modelinden yararlanılmıştır. Zihin engelli çocuğa sahip annelerin, çocuklarına özbakım ve ev içi beceriler kazandırabilmelerine yardımcı olmada uygun yaklaşım olarak, anne-babaları öğretici olarak yetiştirmeyi amaçlayan aile eğitimi yaklaşımı benimsenmiştir. Zihin engelli çocukların belirlenen becerileri, bağımsızlık düzeyinde öğrendikleri ve izleme sürecinde de aynı performansı gösterdikleri neticesi bu araştırmayla ortaya çıkmıştır.

Stainton ve Besser (1998), engelli çocukların aileleri üzerindeki olumlu etkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu olumlu katkılar, çalışmada kullanılan Anne-Baba Algıları Kansas Envanteri (KIIP)'nde yer alan beş alt bölümü içermektedir. Bunlar mutluluk ve sevgi kaynağı, aile gücü, kişisel gelişim ve sosyal olgunluk, gurur ve destek ve özel problemleri yaşayarak öğrenmektir. Çalışma 25-70 yaş aralığındaki (yaş ortalaması 50) 6 baba ve dokuz anneden oluşan 9 aile ile yürütülmüştür. Engelli çocukların aileleri üzerindeki katkıları belirlemeyi hedefleyen bu çalışma, aynı zamanda nitel bir çalışmadır. Bir görüşme yapılandırmak için olumlu etkilerin belirlenmesini sağlayan anahtar alanlar belirlenmiş ve standart bir giriş sorusu ile (engelli kızınız ya da oğlunuzun aileniz üzerinde size hissettirdiği olumlu etkiler nelerdir?) başlanmıştır.

Cevap vermede zorlanan ailelere yardımcı olabilmek için anahtar alanlar işaret edilerek soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Ve son olarak da, “Sizin önemli hissettiğiniz; ama bizim almadığımız başka alanlar var mı? sorusuyla görüşmeler tamamlanmıştır. Elde edilen veriler ve görüşmeler delaletiyle, araştırmada ebeveynlerin engelli çocuğa yönelik olumlu katkıların belirlendiği görüşler dokuz başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Neşe ve mutluluk kaynağı,
2. Hayatın amacı ve önceliklerin duygu kaynağı,
3. Kişisel ve sosyal birliktelik kaynağı ve toplumla kaynaşma,
4. Din duygusu kaynağı,
5. Aile birliği ve yakınlığın kaynağı,
6. Hoşgörü ve anlayış kaynağı,
7. Kişisel gelişim ve kuvvet kaynağı,
8. Başkaları üzerinde olumlu etkiler sağlayan birey olma,
9. Alan uzmanları ile etkileşme kaynağı.

Heller, Miller ve Hsieh (1999), yaptıkları araştırmayla, tüketici-doğrultulu bir aile destek programının, gelişimsel engelleri olan yetişkinler ve onların bakımını üstlenmiş kişiler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Aile destek programlarıyla, ailelerin engelliyle ilgilenme kapasitelerini artırmalarının yanı sıra; hem bakım sağlayanların, hem de engelli bireylerin yeteneklerini kuvvetlendirmek de hedeflenmiştir. Araştırmacıların maddî destek de sağladıkları tüketici-doğrultulu aile destek programıyla, ailelerin programları nasıl kullandıkları, programların aile bakımı üzerindeki etkileri ve engelleri olan aileler için, ev dışına yerleştirme ihtiyacının olup olmadığı gibi hususların belirlenmesine çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma, engelli bireyi olan ailelere gerekli hizmetten yararlanma, gelecek plânlaması, dinlenme ve finansal yardım konularında bilgiyi içeren yardım sunma konularını da kapsamıştır. Yapılan çalışma, karşılaştırmalı gruplar şeklinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre,

çalışma grubunda yer alanlar, kontrol grubundakilere nazaran, ihtiyaçlarının karşılanmasında hizmetten daha fazla yararlandıkları düşüncesindedirler. Ayrıca katılımcılar, engelli çocuklarının ev dışında bakım almalarına yönelik isteklere pek de sıcak bakmamışlardır. Aileleri desteklenen gelişimsel engelli çocuklarınsa, toplumla daha fazla kaynaştığına dair bulgular saptanmıştır.

Soydan (2000), Cerebral Palsy'li çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada, ebeveyn gereksinimlerinin sırasıyla, bilgi gereksinimi (çocuğun özü, bazı becerileri nasıl öğretebileceği, davranışlarını nasıl kontrol edebileceği vb.), toplumsal hizmet gereksinimi (çocuğun ileride ve şu anda yararlanabileceği kurumlar, kendilerini anlayacak doktor), maddî gereksinimler (terapi, özel eğitim, bakım ve özel araçlar için) alanlarında yoğunlaştığını belirtmiştir.

Aslanoğlu (2004) yaptığı çalışmada otistik, zihinsel, işitme, görme ve bedensel engelli çocuğa sahip olmanın aile içi ilişkileri nasıl etkilediğini incelemiştir. 129 baba ve 129 anne olmak üzere toplam 258 ebeveynle yürütülen çalışmada, "Aile Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada, aile içinde gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü sağlama, iletişim becerileri, aile içinde duygusal tepki verebilme, aile içi rolleri gerçekleştirebilme ve genel fonksiyonlar açısından bir değerlendirme yapılmıştır. Malzemeler incelendiğindeyse, engelli çocuğa sahip ebeveynlerin, aile fonksiyonlarını sağlıklı olarak değerlendirdikleri neticesi çıkmıştır. Engelli çocuğa sahip babaların aile işlevlerini değerlendirme biçimi, annelere göre daha sağlıklıdır. Eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ebeveynlerin aile fonksiyonlarını değerlendirme biçimi daha sağlıklı olarak bulunmuştur. Sonuçlar, ebeveynlerin engelli bir çocuğa sahip olmaktan dolayı etkilendiklerini, ancak engel türü açısından fark bulunmadığını göstermiştir.

Ergün ve Işıl (2005) yaptıkları çalışmada, Cerebral Palsy'li çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirmeye yönelik tutumlarını değerlendirmeye çalışmışlardır. 146 anne ile yürütülen çalışmada ulaşılan bazı bulgular şu şekilde ifade edilebilir. Bazı anneler, çocuk yetiştirme konusunda eşlerinden destek alamadıklarını açıklamışlardır. Annelerin eğitim düzeyleriyle, çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bazı anneler üzerindeyse, eşlerinden destek alma durumları, aralarında

sorunların bulunuşu ve çocuk yetiştirme hakkındaki bilgi edindikleri kaynaklar etkili olmaktadır.

Siklos ve Kerns (2006), otistik ve Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin kendi ihtiyaç algılarını ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını ortaya koyan çalışmaların yetersizliğinden yola çıkarak ebeveynlerdeki sosyal destek ihtiyacını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, “Aile İhtiyaçları Anketi (FNQ)”, çalışmanın amacına uygun olarak, gelişim bozukluğu olan çocukların ihtiyaçlarını vurgulamak için yeniden düzenlenmiştir. Otistik çocuğu olan ve örneklem grubunu oluşturan 56 ebeveynle karşılaştırma grubunu oluşturan down sendromlu çocuğu olan 32 ebeveyn, FNQ’u doldurmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, gruplar önerilen ihtiyaçlarla karşılanan ihtiyaçların belirlenmesine yönelik düşüncelerinde, önemli bir farklılık göstermemişlerdir. Ancak çocukların engellilik özelliğine bağlı olarak her iki grup da, onayladıkları destek grupları türlerinde farklılık göstermiştir.

Can Toprakçı (2006), zihin engelli öğrencilerin ailelerine, kurumda alınan eğitimin yanında, genişletilmiş aile eğitim programının ve geleneksel veli toplantılarının öğrencilerin matematik dersinde amaçları edinmede, kalıcılık ve genelleme üzerinde etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir eğitim uygulama okulunda eğitim alan 2. sınıftaki üç öğrenci ve anneleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, aile görüşme formu, kontrol listeleri, ayrıntılı ölçü araçları, kayıt çizelgeleri ve sosyal geçerlilik formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, alt amaçları edinmeleri noktasında her iki grup da benzer etkililik göstermiştir. Diğer bir sonuca göre, kurumda alınan eğitimle aynı anda Geleneksel Veli Toplantılarının uygulanması sonucu öğrencilerin matematik dersiyle ilgili edindikleri alt amaçları sürdürmelerinde düşüş olduğu; kurumda alınan eğitimin yanında, Genişletilmiş Aile Eğitim Programının uygulanması sonucunda, öğrencilerin matematik dersiyle ilgili edindikleri alt amaçları sürdürmelerinde artış olduğu saptanmıştır. Alt amaçların genellenmesi noktasında ise, yine kurumda alınan eğitimin yanında, Genişletilmiş Aile Eğitim Programının daha etkili olduğu; ayrıca genellemeyi yapan bu gruptaki çocukların, aynı zamanda, öğretimi yapılmayan alt amaçları da edindikleri izlenimi oluşmuştur.

Yıldırım Doğru (2007), yaptığı çalışmasında aile katılımlı eğitimin, otistik çocukların bağımsız tuvalete gitme becerisine etkisini ve bu eğitimin ebeveynlerdeki kaygı durumlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, bağımsız olarak tuvalet eğitimini karşılayamayan 4-6 yaş arasında ikisi erkek; üçü de kız olmak üzere, toplam beş otistik çocuk ve onların anne-babaları ile yürütülmüştür. Ebeveynlerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi için, “Speilberger’in Durumluluk Sürekli Kaygı Envanteri”, otistik çocuklara tuvalet eğitimi için de geleneksel yöntem kullanılmıştır. Tuvalet eğitiminde ebeveynlere eğitimi evde nasıl sürdürecekleri ve uygulamaların ayrıntıları ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, dört haftalık çalışma sonunda çocuğa bağımsız olarak tuvalet yapma becerisi kazandırılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının bire bir eğitiminde aktif katılımının annelerle babaların kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığınca yapılan çalışmada (2009), toplumun engellilere yönelik bilgi düzeyleri ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada anket formu ve “Özürlülere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde yaşayan 18 yaş üstü engelli olmayan bireylerdir. Örneklem seçiminde Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) ile işbirliği yapılmış ve Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yer alan Türkiye’yi temsil eden 79 ilde 4144 kişi ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarında aile içinde engelli bireylerin varlığının aileyi olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Engelli biriyle yaşamın üstesinden gelebilmeleri için ailelerin gereksinimlerinin belirlenip bu gereksinimler doğrultusunda sosyal destek hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Aile içerisinde engelli bir bireyin olması, yakın ilişkilere bağlı aile içi dinamikleri bazen olumsuz etkileyebilmekte ve bu durum da tutumlara olumsuz yansımaktadır. Bu bulgular, engelli bireyin olduğu ailelerin, bakım hizmetlerini de içine alan, kapsamlı bir sosyal destek hizmetlerine gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Yalçın, Sermet ve Bingöl (2010), fiziksel ve zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerinin bilgi gereksinimlerini belirlemek amacıyla, engelli çocuğa sahip anne ve babaların sosyodemografik özellikleri ile çocuğun engelinden dolayı duygu ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamına alınan aileler, engelli çocuğa yaklaşım, problem çözme yeteneği, kendini ve çocuğu her yönden

geliştirme durumlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada çocuğun engelinden dolayı, annenin kendini suçlama ile yakın çevresinin kendisinden uzaklaşacağını düşünmesi arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ailelerin %77,6'sı çocuğun engelinden dolayı eşini suçladığını, % 74'ünün engelli çocuktan dolayı iş yükü arttığını, %32'si de engellilik ile ilgili her konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca 40 yaş üzeri annelerin engelli çocuktan dolayı, kendilerini daha çok suçladıkları belirtilmiştir. Çocuğun engelinden dolayı eşini suçlama ile baba mesleği işçi olanlar arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Yürütülen çalışmada annelerin çocuğun tedavi ve rehabilitasyonu ile ilgilendiği ailelerde, babaların bilgilendirilmesi, ailenin engelli çocukla ilgili sorunlarının ve sorumluluklarının eşit olarak dağıtılması konusunda tüm aile üyelerini kapsayacak şekilde danışmanlık hizmetlerinin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.15.2. Kardeşler İle İlgili Olan Çalışmalar

Benson (1982), gelişimsel yetersizliği olan çocukların 8-15 yaş grubundaki normal kardeşleri için oluşturduğu bir dizi çalışma grubu ile çalışmıştır. Oluşturulan bu çalışma grubundaki kardeşlere gelişimsel yetersizliklerin doğası ve nedenleri konusunda bilgi verilmiş; ailedeki yaşantılarına odaklanılan yapılandırılmış tartışmalar oluşturulmuş ve birbirleri, ebeveynleri ve engelli kardeşleri ile eğlence aktivitelerine katılmaları sağlanmıştır. Çalışma sonunda kardeşler üzerinde olumlu etkilerin olduğu, engelli bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır (Akt: Pirlioğlu, 1996).

Pearson ve Sternberg (1986), zihin engelli çocukların ilkökul dönemindeki kardeşleri için bir destek program oluşturmuştur. Bu programda kardeşlerin engellilik ve engelli kardeşlerinin kendi hayatlarından nasıl bir etkiye sahip olduklarına dair duygu ve düşüncelerini belirtmeleri sağlanmıştır. Gruptaki kardeşlerin bazı duygusal sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunların en önemlileri öfke ve kıskançlıktır. Kardeşler ilgi eksikliğinden ve dolayısıyla onların ilgisini çekmek için de kıskançlıklarından dolayı başarılı olma, iyi çocuk olma gibi davranışlara büründükleri belirlenmiştir. Fakat bu duygularının yanında özellikle engelliden büyük kardeşlerde sorumluluk alma duygusunun da olduğu görülmektedir. Kardeşlerdeki bu duyguların

açığa çıkmasında drama, kukla oynatma gösterileri, resim çizme ve sohbet etme teknikleri kullanılmıştır.

Stoneman ve arkadaşları (1989), engelli olmayan yaşça büyük olan kardeşleri ve aynı cinsiyetten olan ve yaşça küçük olan zihinsel engeli kardeşlerin oyun oynama, bir şeyler yeme ve televizyon izleme sırasındaki davranışlarını ortaya koymaya yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar 16 kardeş çiftten oluşan çalışma grubunu evlerinde gözlemişlerdir. Bu karşılaştırılan kardeş çiftleri aile yapısı, yaşa ve cinsiyete göre eşleştirilmiştir. Nitel olarak yürütülen çalışmada zihinsel engelli çocuklar ve yaşça büyük olan kardeşleri arasındaki rol ilişkilerinin düzensiz ve uyumsuz olduğu belirtilmektedir. Yaşça büyük olan kız kardeşler ise engelli kardeşlerine karşı öğretici görevinde yer almışlardır. Çalışmada yer alan karşılaştırma grubu olan ve normal kardeşlerden oluşan çiftlerden büyük kardeşlerin küçük kardeşlerine karşı daha fazla öğretici, yardımcı ve idareci boyutta oldukları belirtilmektedir.

Civelek (1990) yaptığı çalışmasında zihin engelli çocukların normal akranlarıyla bütünleştirilmenin ve bu konuda bilgi verilmesinin normal çocukların engelli çocuklara yönelik sosyal kabulleri üzerindeki etkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Sosyal Kabulü Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencisi olan normal gelişim gösteren toplam 107 öğrenciyi tesadüf olarak deney grupları ve kontrol grubu olarak üç gruba ayırmış ve bu gruplarla bütünleştirilmesi için de 6 zihinsel engelli çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney gruplarındaki normal çocuklar resim-iş ve beden eğitimi derslerinde engelli çocuklarla bütünleştirilmişler fakat deney gruplarından birine ek olarak bilgilendirme programı da verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hem bütünleştirilen hem de bilgilendirilen gruptaki normal çocuklar zihin engelli arkadaşlarına diğer iki gruptaki normal çocuklara oranla daha fazla sosyal kabul göstermişlerdir. Bütünleştirme grubundaki normal çocuklar ise uygulama öncesi ve sonrasında engelli arkadaşlarına yönelik sosyal kabullerinde anlamlı düzeyde artış göstermişlerdir. Kontrol grubunun sosyal kabulünde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bischoff ve Tingstrom (1991) yaptıkları araştırma ile engelli kardeşi olan normal kardeşlerin davranışsal ve psikolojik durumları ile annelerinin kendilerine karşı

olan tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 6-13 yaşları arasında 32 normal kardeş ile yürütülmüştür. Bu kardeşlerin yarısının engelli bir kardeşi varken diğer grubun ise engelli kardeşi yoktur. Araştırma sonuçları annelik tutumları arasında bir farkı ortaya koymuştur. Engeli kardeşi olan gruptaki kardeşler diğer gruptaki kardeşlere göre annelik tutumlarını daha az algılamışlardır. Gruplar arasındaki görüşlerde davranış problemleri hakkında düşük oranda bir farkı ortaya koymuştur. Sosyal yeterlilik ve özsaygı ölçümlerinde ise her grup arasında herhangi bir fark bulunamamıştır.

Seltzer, Begun, Seltzer ve Krauss (1991) yaptıkları araştırma ile zihin geriliği olan yetişkinler ve onların engelli olmayan kardeşleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yaşlanmakta olan anneler üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Genel olarak araştırma sonuçları engelli çocukların kardeşlerinin erken çocukluk ve yetişkinlik yıllarında duygusal rahatsızlık yönünden risk altında olduklarını ileri sürmektedir. Bu riskin büyük ölçüde değişen ihtiyaçları olan normal kardeşlerle ebeveynlerin yaşamış oldukları farklılıklar, normal kardeşten beklenen artan bakım sorumlulukları, ailenin sosyoekonomik durumu, kardeşinin engelliliğinden dolayı hissettiği endişe ve suçluluk duygusunun normal kardeşler üzerindeki psikolojik etkiler ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir.

Beh-Pajoooh (1991), yaptığı çalışmasında engelli öğrencilere yönelik akranların tutumlarını belirlemeye amaçlamış ve bu amaçla çocukları iki yıl boyunca gözlemlemiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturularak tutumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ağır derecede öğrenme engelli olan 9 çocuğun, haftanın belli günlerinde normal akranlarının devam ettiği okulda akranları ile birlikte belli etkinliklere katılması sağlanmıştır. Bu araştırmada engelli öğrenciler ile sosyal etkileşime giren deney grubundaki akranların kontrol grubundaki akranlarına göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Şen (1991) işitme engelli kardeşi olan ve yaşları 12-17 arasında değişen ergenlerle bir çalışma yapmıştır. 64 kardeş ile yapılan çalışmada engellilik durumunun kardeşlerin psikolojik durumlarını, kimlik bilgilerinin ne kadar etkilediğini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği, Aile Duygu ve Düşüncelerini Anlama Ölçeği ve Kardeşler Kaygı ve Kaygı Kaynakları Ölçeği kullanmıştır. Elde edilen bulgularda engelli kardeşlerine yönelik olarak sağlıklı

kardeşleri psikolojik durumu, cinsiyet, eğitim durumu, engelli kardeşten büyük ya da küçük olma durumlarına göre değişmediği saptamıştır. Ayrıca psikolojik durumları ile benlik-kavramları arasında da bir ilişki bulunmamıştır.

McGilicuddy-De Lisi (1993) çalışmasını bir laboratuvar ortamında 56 kardeş çifti ile gerçekleştirmiştir. Bu çiftlerden yarısının kardeşi 5 ila 7 yaşında iletişimsel engeli tanısı almış çocukları oluştururken diğer yarısının herhangi bir engel durumu yoktur. Kardeşler arasındaki davranışlar kardeş sırasına göre, iletişimsel durumları ile sözlü ve sözlü olmayan becerilerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları kardeşler arasındaki davranışların kardeş sırasına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Küçük kardeşlerde büyük kardeşlere göre engelli kardeşlerine yönelik karşılıklı işbirlikçi alış-verişe girmeleri ve problem çözme stratejilerine riayet etmeleri daha az rastlanılan davranışlardır.

Gold (1993) tarafından yapılan araştırmada erkek otistik çocukların kardeşlerinin depresyon, sosyal uyum ve engelli kardeşe sağlanan bakımın niceliksel boyutu ve aile içersinde taşıdığı evle ilgili sorumlulukları erkek engelli olmayan kardeşler ile karşılaştırmıştır. Araştırma 7-17 yaş aralığında 22 otistik çocuğun kardeşi ve 34 engelli olmayan çocukların kardeşleri ile yürütülmüştür. Üç ölçeğin kullanıldığı araştırmada veriler araştırmacı tarafından katılımcılar evlerinde ziyaret edilerek elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar otistik çocukların kardeşlerinin diğer gruba göre depresyon puanlarının önemli oranda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal uyum problemleri bakımından her iki grupta istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmamıştır.

Girli (1995), yaptığı çalışmasında zihin engelli kardeşi olan ve olmayan çocukların tutumlarını ve kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 8-18 yaş aralığındaki 50 zihin engelli çocuğun normal kardeşi ve 50 zihin engelli olmayan çocukların normal kardeşleri olmak üzere toplam 100 kişi ile yürütülmüştür. “Ailelerin Kaygı Düzeyi ve Psikolojik Durumlarını Anlama Ölçeği” ve “Engelli Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre her iki grup içinde engelli bireylere yönelik tutumlarda herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Engelli çocuğun kardeşlerinin cinsiyeti açısından bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Kız kardeşlerin erkek kardeşlere göre engelli kardeşlerini kabul düzeyleri daha yüksekken,

erkek kardeşlerin kaygı düzeyleri ise kız kardeşlerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şenel (1995), yaptığı çalışmasında engelli olan ve olmayan çocukların kardeşlerinin engelliliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmada 30 normal ve 30 engelli kardeşi olan 13 – 20 yaşlar arası normal kardeşlerle çalışılmış ve engelli kardeşe sahip olan çocukların kaygı derecesinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak engelli çocuğun normal kardeşler ile engelli kardeşi olmayan kardeşlerin engelli bireylere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Pirilioğlu (1996) yaptığı araştırmasında, zihin engelli kardeşe sahip olan ve olmayan çocukların davranış problemleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda annelerden, çocukların davranış problemleri konusunda bilgi almıştır. Ayrıca bu araştırmada engelli kardeşi olan ve olmayan çocukların annelerinin kaygı düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığı, engelli kardeşi olan ve olmayan çocukların davranış problemleri ile annelerin kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmek istenmiş ve annelerden bilgi alınmış; üçüncü amaç olarak da normal kardeşin davranış problemlerinin engelli kardeşin ve ebeveynlerin tutumuna yönelik duygu ve düşünceleri açısından farklılaşma farklılaşmadığını belirlemek için de normal kardeşlerden bilgi alınmıştır. Çalışma engelli kardeşi olan 90 normal kardeş ve anneleri ile engelli kardeşi olmayan 90 kardeş ve anneleri ile yürütülmüştür. Çocuk “Davranışı Değerlendirme Ölçeği”, “Sürekli Kaygı Envanteri” , anneler için bilgi formu ve kardeşler için de engelli kardeşine ve ebeveynlerinin tutumlarına yönelik anket ile gerekli veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre engelli çocuğun kardeşlerinin engelli olmayan çocukların kardeşlerine göre daha fazla davranış problemine sahip olduğu ve bu problemin annelerin kaygı düzeyi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Engelli çocuğun kız kardeşlerinin problemleri, erkeklere göre daha fazladır ve annenin kaygı düzeyi ile daha fazla ilişkilidir. Yine kız kardeşlerinin yüksek düzeyde saldırgan davranış ve depresyon, erkeklerin ise depresyon ve okul problemleri olduğu saptanmıştır. Erkek kardeşlerdeki engelli kardeşleri ile ilgili davranış problemleri ise ebeveynlerin olumsuz tutumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Apaliçi (1996) yaptığı araştırmada yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların kardeşlerinin psikolojik uyumlarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma da hem kardeşlerden hem de ebeveynlerden bilgi alınmıştır. Toplam 58 kardeşle yürütülen çalışmada deney ve kontrol grupları yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre kardeşlerden ve ebeveynlerden kardeşlerin daha yüksek oranda depresyon, düşük benlik algısı saptanmıştır. Davranış sorunları ve sosyal uyum bakımından engelli kardeşi olan ve olmayan kardeşler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak kız kardeşlerin engelli kardeşlerinin bakımıyla normal gelişim gösteren çocukların kardeşlerine göre daha çok ilgilendiği bulunmuştur.

Küçükler (1997), bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihin engelli çocukların normal kardeşlerde engele ilişkin bilgi düzeyleri ve engelli kardeşlerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 13-15 yaş aralığında olup deney grubu 16 ve kontrol grubu 16 kardeş olmak üzere toplam 32 kardeş ile yürütülmüştür. Katılımcıların bilgi düzeyleri “Bilgi Düzeyi Belirleme Testi” ile tutumları ise “Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği” ile belirlenmiştir. Dokuz oturumdan oluşan bilgi verici psikolojik danışmanlık programının kardeşler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki kardeşlerin kontrol grubundaki çocuklara göre engellilik hakkında ve engelli kardeşlerine yönelik tutumlarında daha olumlu oldukları saptanmıştır.

Damiani (1999) yaptığı çalışmasında engelli olan çocukların kardeşlerinin psikolojik anlamda iyileşmesinde ev ve çocuk bakımına yönelik sorumlulukların etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma son yapılan çalışmaların yeniden gözden geçirilerek güncellenmesi esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Karşılaştırma gruplarını içeren çalışmalarda evde engelli bir çocuk olsun ya da olmasın kızların erkeklere göre daha fazla ev ve çocuk bakımı ile ilgili sorumlulukları olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun gerekçeleri içinde özellikle kardeşin engeli, hastalığı ya da ebeveynin yetersizliği gibi nedenler yer almaktadır. Ayrıca çalışmada dikkat çeken diğer önemli bir nokta da kardeşlerin gelecek sorumlulukları ve ileride sorumluluklarının sürekli olacağı konusunda endişeli olmalarıdır. Bu endişe ve kaygı ebeveynler olmadığı zaman daha baskındır.

Lardieri, Blacher ve Swanson (2000)'un yaptıkları çalışmada engelli çocuğu olan ve olmayan ailelerdeki kardeş ilişkileri ve anne-baba gerginliği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın üç amacı vardır. Birincisi engelli kardeşi olan ve olmayan kardeşler arasında psikolojik uyum sağlama konusunda farklılık gösterip göstermedikleri ve engelliliğin kardeş kavramı üzerindeki etkisinin olup olmadığını, İkinci olarak kardeşlerin engelli kardeşlerinin etkilerini anlayıp anlamadıkları ve kardeş ilişkisinin niteliğini belirleme, son olarak da anne-babaların gerginlik (duygusal, fiziksel veya toplumsal baskı) ve yük (aşırı sorumluluk) algıları konularında farklılık gösterip göstermedikleri araştırmaktır. Örneklem grubu engelli çocuğun davranışlarının sorunlarını içeren “çocuk davranış kontrol listesi” sonucuna göre dört gruba ayrılmıştır: sadece öğrenme problemi olanlar, herhangi bir engelli olmayanlar, sadece davranış problemi olanlar ve hem öğrenme engelli hem de davranış problemi olana çocukların aileleridir. Yaş aralığı 10-18 olan 71 kardeş (39 engelli, 32 engelli olmayan çocuğun kardeşi) ve onların anne-babalarından oluşan grup ise 67 kişiyi kapsamaktadır. Katılımcılarla evde birebir görüşülmüştür. Çalışmada “Kardeş İlişkisi Anketi” ile “Kardeş Etkisi Anketi” kullanılmıştır. Kardeşlerin birbirlerine karşı sevgi ve şefkat duygularını hissetmeleri araştırmanın olumlu bulgularındandır. Ayrıca kardeşlerin kendi olgunluklarının farkında olduklarını, farklı olan insanlara karşı hoşgörülü olduklarını ve olumsuzluklarla başa çıkma sabrını gösterebildiklerini ortaya koyan bulgular da yer almaktadır. Özellikle öğrenme engelli çocukların kardeşleri zihinsel anlamda sorun yaşadıkları için kardeşlerine daha çok akademik anlamda yardımcı olduklarını ve bazı şeyleri defalarca tekrar ettiklerini ve kardeşlerine ayırdıkları zamanda aldıkları sorumluluğun ağır olmadığını ifade etmişlerdir. Hem öğrenme engeli hem de davranış problemi olan çocukların kardeşleri ile sadece davranış problemi olan çocukların kardeşleri durumlarına yönelik daha olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu kardeşlerin en çok üzerinde durdukları konu ise diğer insanlarla ilişkilerinde, deneyimlerinde yaşadıkları ve zaman ilerledikçe karşılaşılabilecekleri zorluklardır. Ebeveynlerden engelli çocuğu olanların daha yüksek seviyede yük algısı içinde oldukları saptanmıştır.

Tekin'in (2000) yaptığı çalışma ile zihin engelli çocukların kardeşleri tarafından yaşanan olumsuz duyguları üzerinde grup danışmanlığının etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu sayede aile fertlerinin grup danışmanlığı yoluyla psikolojik ve eğitimsel yardım alarak engelliliğin etkileri özellikle de olumsuz etkilerini ortaya

çıkarma hedeflenmiştir. Çalışmanın araştırma grubu yaşları 10-12 arasında değişen toplam 14 zihin engelli kardeşi olan normal kardeşler oluşturmaktadır. 7'şer kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarının duygularını belirlemek için “Zihin Özürlü Kardeşlere Yönelik Olumsuz Duygular Ölçeği” kullanılmıştır. Her iki grubun öntest ölçümlerinden sonra deney grubu danışmanlık oturumlarına katılmaya başlamıştır. Oturumlar; “bizim ailemizi ne özel yapıyor?”, zihin engel ne demektir?”, “engelin nedenleri nelerdir?”, “kardeşlerimizi oldukları gibi kabul edebilir miyiz?” konularını kapsamıştır. Katılımcılara beş hafta sonra sontestler uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları grup danışmanlığının zihinsel engelli olan kardeşlere sahip normal kardeşler tarafından yaşanan olumsuz duyguları azalttığını göstermektedir. Çalışma okul danışmanlarının ya da rehberlik uzmanlarının normal kardeşlere bu konuda yardımcı olabileceklerini vurgulamaktadır.

Burke ve Montgomery (2001) yaptıkları araştırma ile engelli kardeşe sahip olan normal kardeşlerin destek ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma daha çok kardeş destek grubuna katılan kardeşler üzerine yoğunlaşmış ve kardeşlerin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Toplamda 56 kardeşle görüşme yapılmış ve anketler doldurulmuştur. Görüşmeler bazı çocuklarla evde bazıları ile de destek grubunun yer aldığı çocuk merkezinde yapılmıştır. Çok fark olmamasına karşın çocuk merkezindeki kardeşlerin fikirlerini daha rahat ifade ettikleri gözlenmiştir. Kardeşlerin, grubun kendilerini ifade etmelerine fırsat vererek öfkelerini yenmelerine yardım ettiğini ve farklı alanlardaki aktiviteleri desteklediklerini belirten görüşleri saptanmıştır. Kardeşler grubu, güvenli ve tehditsiz bir ortamda duygu ve düşüncelerin tartışılarak yeni deneyimler kazanma şansı sunmaktadır. Kardeş destek gruplarının katılımcı kardeşlere inkâr edilemeyecek faydalarla birlikte ciddi anlamda değerli hizmetler de sunduğu araştırmada vurgulanmaktadır.

Moore, Howard ve McLaughlin (2002), yaptıkları araştırma ile engelli olan ve olmayan kardeş ilişkilerine yönelik olarak yapılmış olan çalışmalarını yeniden gözden geçirip bu çalışmalar hakkında bir değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre kardeşler arasındaki ilişkiler, aile içindeki farklılıklara, kardeşlere ve onların şahsi gelişim düzeylerine bağlı olarak hareketli bir sürekliliği ortaya koymuştur. İncelen bu araştırmalar aile boyutu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ebeveyn tutumu,

ebeveynlerin farklı biçimdeki davranışları, evlilikle ilgili tatmin, aile iletişimi, aile mücadele stratejileri, etnik farklılıklar, dini inançlar, kardeş yaşı, kardeş cinsiyeti, kardeş doğum sırası ve aralığı, engelin türü ve şiddeti, kardeşlerin karşılıklı durumları, kardeş etkileşimleri, kardeş çatışması, yardımcı ya da bakıcı rolündeki kardeş ve öğretmen rolü, kardeşler arasındaki durumları etkileyen değişkenler olarak ortaya koymuştur.

Yıldırım ve Tekin-İftar (2002) gelişimsel geriliği olan çocuklara akranları aracılığı ile tanıtıcı levhaların öğretimi konusunun etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğreten akranların sabit bekleme süreli öğretimi güvenilir biçimde uyguladıkları görülmüştür. Gelişimsel geriliği olan öğrenen akranlar tanıtıcı levhaları etkili biçimde öğrenmişlerdir. Öğrenen akranlar tanıtıcı levhaları %100 düzeyde genelleyebilmişlerdir. Ayrıca, öğrenen akranların tanıtıcı levhaların kalıcılığını yüksek düzeyde korudukları görülmüştür.

Atasoy (2002), otistik engeli olan normal kardeşlerin bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflediği araştırmasında 56 kardeşe çalışmıştır. Yaş aralıkları 9-16 arasında olan kardeşlere “Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği”, “Otizm Bilgi Düzeyi Belirleme Testi” ve “Kardeş Bilgi Formu” adlı ölçekler uygulanmıştır. Kardeşlerin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak kardeşlerin engellilik ve özellikle engelli kardeşleri hakkında bilgi edinmek istemesi ile otistik kardeşine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların cinsiyetleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleriyle, otistik kardeşe ilgili tutum ve otizme ilişkin bilgi düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Lyons- Sjostrom (2003), engelli kardeşi olan normal kardeşlerin engelliliğe yönelik uyum ve olumlu düzelmeye etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 62 kardeş oluşturmaktadır. Bu kardeşlerin engelli kardeşleri ise zihin geriliği, otizm/yaygın gelişimsel bozukluk, fiziksel rahatsızlık, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu/öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklardır. Kardeşlere “kardeş destek programı” uygulanmıştır. Veriler “Çocuk Depresyon Envanteri (CDI)”, “Yeniden Düzenlemiş Çocukta Görünen Kaygı Ölçeği (RCMAS)” ve “Çocuklar İçin Kişisel Algı Profili (SSPC)” nden aldıkları puanlar ile toplanarak analizleri yapılmıştır. Araştırma

bulguları kardeşlerin önemli oranda öz değer, kendi akademik becerilerinde yüksek algı ve fiziksel görünümüne dayalı olumlu bakış açısı içinde olduklarını göstermiştir. Söz konusu bu bulgular daha çok kız kardeşleri kapsamaktadır. Çalışmanın olumsuz bulguları ise kardeşlerin normalde beklenenden daha yüksek oranda klinik olarak önemli depresif semptomlar göstermiş olmaları ve RCMAS'tan elde edilen puanlar erkek kardeşlerin daha fazla kaygılı olduklarını ortaya koymalarıdır. Ayrıca kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik olarak olumlu tutumlarını doğum sırasının etkilediği ve yaşça büyük olan kardeşlerin öz-değer ve fiziksel görünüm alanlarında küçük kardeşlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Childtrends araştırmacıları tarafından (2003) yapılan çalışmada engelli kardeşi olan çocuklar için topluluk içerisinde akranlar ve yetişkinler ile olumlu ilişkiler kurabilmelerini destekleyen bir program geliştirilmiştir. Grup etkinlikleri şeklinde hazırlanan program kardeş kaygılarını azaltma, ev ödevlerine yardımcı olma ve eğlence aktivitelerini içermektedir. Program boyunca kardeşlerin stresini azaltma, yapmaları gereken sorumlulukları yerine getirme ve kendilerini iyi hissetmeleri amaçlanmıştır. Okul çıkışında her gün 1,5 saat süren ve toplamda 15 haftalık olan program daha çok düşük sosyo-ekonomik yapıda olan ailelerin çocuklarına yönelik olarak yürütülmüştür. Yaş ortalamaları 11.3 arasında olan 180 kardeşe çalışılmıştır. Kardeşler tesadüfi olarak seçilmişler ve deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Çalışmada “Çocukların Depresyon Envanteri”, “Çocukların Açık Endişe Ölçeği-Yeniden Düzenlenmiş”, “Öz Beğeni Anketi”, “Algılanmış Sosyal Destek Ölçeği-Yeniden Düzenlenmiş”, “Günlük Huzursuzluk Ölçeği”, “Aile Ortamı Ölçeği” ve “Kardeş İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontestlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki kardeşlerin sosyoduygusal yetilerini (sevgi, saygı ve başka bir kimseye sosyal kabul gösterme yetisi) geliştirdiklerini, kardeşleri ile olan ilişkilerinde daha az stres, bunalım ve endişe halinde olduklarını ve daha fazla sosyal destek gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kontrol grubundaki kardeşler ise önemli bir ilerleme göstermezken kardeş ilişkilerinin kalitesi de etkilenmemiştir.

Hetzke (2004), Asperger Sendromu olan çocuklara yönelik çalışmasını kardeşleri aracılığıyla yürütmeyi amaçlamıştır. Bu engel grubunun en belirgin özelliği olan sosyal beceri eksikliğini kardeşlere verilen sosyal beceri eğitim programı ile

artırmayı hedeflemiştir. Grup etkinliği olarak yapılan çalışmada asperger sendromlu çocuklar için sosyal beceri grup müdahalesinin etkililiği incelenmiştir. Her bir oturumda yönerge verme, sözlü olmayan iletişim ve sohbet edebilme becerilerini içeren özel beceriler yapılandırılmış rol oyunları ile bütünleştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın diğer bir hedefi de katılımcı kardeşlerin program öncesi ve sonrasında duygusal fonksiyonlarını incelemektir. Çalışmaya 10-14 yaş aralığındaki AS'li çocukların kardeşleri katılmıştır. Toplamda dört kardeşten oluşan çalışma grubundaki kardeşlerin yaş aralığı ise 8-16'dır. Çalışmada ğretmen ve ebeveynlerden de geri bildirimler alınmıştır. Araştırmanın sonuçları AS'li çocukların sosyal fonksiyonlarında ilerleme kaydettikleri göstermektedir. Ayrıca kardeşlerin duygusal fonksiyon oranları ise araştırma boyunca aynı ortalamayı sürdürse de kardeş davranış problemlerinde düşüş olduğunu belirtmektedir.

Ahmetoğlu (2004), 256 zihin engelli çocuğun kardeşi ve onların annelerinin de katıldığı ve toplam 512 birey ile yürüttüğü araştırmasında bu normal kardeşlerin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi, engelli kardeşiyle olan ilişkilerini hem annelerinin hem de kendilerinin değerlendirilmesi hedeflemiştir. Araştırmada “Kardeş Problemleri Anketi”, “Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme leği'nin Anne ve Kardeş Formları” ile genel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen normal kardeşlerin Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme leğinin nazik olma, uzak durma-çekinme, empati, fiziksel saldırganlık boyutlarından aldıkları puan ortalamalarında kardeş ve anne algılamalarına göre anlamlı fark olmadığı bulunurken, birliktelik-iliğili olma boyutunda kardeş ve anne algılamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Hannah ve Midlarsky (2005), normal kardeşlerin engelli kardeşlerine karşı yardımcı olma davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. 50 zihin engelli kardeşi olan ve 50 zihin engelli kardeşi olmayan normal kardeşlerden oluşan örneklemdeki kardeşlerin 52 erkek, 48 kız ve yaşları 6-17 arasında değişen toplam 100 kardeş karşılaştırılarak çalışma sonuçları elde edilmiştir. Ailedeki engelli çocuklar ise 2-26 yaş arasında olup zihin engeli bulunan çocuklardır. Mevcut alışma hem anneler hem de normal çocuklar ile yürütülmüştür. “Aile Yardım Envanterinin Kardeşe Yardım Etme leği” hem anneler hem de kardeşler tarafından doldurulmuştur. Araç yardım etmeyi

dört boyutta ele almıştır. Korumaya dayalı bakım ile banyo yapma, giyinme, genel bakım ve beslenme gibi durumları; duygusal destek ile rahatlatma, övme, kucaklama, destek olma gibi geliştirme niteliği olan davranışları; bilgi ile öğüt verme, hedef belirleme ve öğretme davranışları; somut yardım ile de para ve eşyayı ödünç verme, basit ev işlerini yapmayı kapsamaktadır. Zihin engeli olan çocukların kardeşleri daha çok duygusal destek ve korumaya dayalı bakım konularında yüksek algı düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Bu durumlar ise cinsiyet, engelli çocuğun yardıma olan ihtiyacı ile ilgilidir. Kız kardeşlerin erkeklere ve diğer gruptaki erkek ve kız kardeşlere göre daha yüksek oranda yardım sağladıkları belirlenmiştir. Bu durum kardeşlerin ve annelerin algılarıyla tutarlılık göstermektedir. Yaşça büyük olan kardeşler engelli kardeşlerine daha fazla bakım ve duygusal destek sağladıkları saptanmıştır. Ebeveynler zihin geriliğın daha ciddi olan ailelerde yaşa bakılmaksızın kardeşlerden yardım sağlandığını belirtirken, normal kardeşler ise bu yardımı sadece bakım konusu ile sınırlamıştır.

Berçin Yıldırım (2005), farklı engel grubundaki çocukların kardeşlerin kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 10-17 yaş aralığında toplam 228 normal kardeş oluşturmuştur. Araştırmada kardeş ilişkilerini belirlemek için “Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği” ile kardeşlerin kabullenmelerini belirlemek amacıyla da “Engelli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan kardeşlerin engelli kardeşleri ile ilişkileri onları kabullenmeleri arasında negatif anlamda bir ilişki bulunmuştur. Kardeşlerin engelli çocukla kardeş ilişkileri olumlu yönde değişiklik gösterirken, engelli kardeşlerini kabullenmelerinde bu olumlu durumun azaldığı saptanmıştır. Araştırmada etkisi incelenen tanı, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, engel derecesi ve ailedeki birey sayısı değişkenleri normal kardeşin engelli çocukla kardeş ilişkilerinde anlamlı farklılıklar oluştururken, aynı değişkenler engelli kardeşi kabullenmede anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Benderix ve Sivberg (2007) otistik veya zihinsel engelli kardeşe sahip sağlıklı kardeşlerin engelli kardeşe sahip olmaya dayalı mevcut ve geçmiş deneyimlerini tanımlamaya dayalı bir araştırma yapmışlardır. 14 kardeşle yürütülen çalışma kişisel görüşmeler yapılarak verileri toplanmıştır. Görüşmeler nitel analizler şeklinde

kaydedilmiş olup alınan sonuçlar yedi kategoride toplanmıştır. Kardeşlerin duygu ve düşüncelerini ortaya koydukları bu kategoriler; zamanından önce gelişen sorumluluk, üzgün hissetme, korku verici davranışa maruz kalma, empatik duygular, başka bir ortamın daha iyi olacağını ümit etme, kardeşleri güvensiz ve endişeli yapan fiziksel şiddet ve olumsuz yönde etkilenen arkadaş ilişkileridir. Yapılan çalışma kardeş deneyimlerinden stresli yaşam koşullarını ortaya koymaktadır. Kardeşler, küçük yaşta aldıkları sorumluluktan dolayı bu durumu kendilerini engelleyen bir yük olarak algıladıkları ve ebeveyn yük olacağı korkusundan dolayı kendi ihtiyaçlarını dile getirme korkusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada kardeşlerin yaşadıkları olumsuz duygular ve problemleri ile başa çıkmada kendilerine yardımcı olmada aile ve kardeşler için rehberlik yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

Hodapp ve Urbano (2007), Down sendromlu bireylerin normal kardeşleri ile otistik bireylerin normal kardeşleri arasındaki olumlu tutumların hangi grubun lehine olduğunu belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Down sendromlu bireylerin 284 kardeşi, otistik bireylerin ise 176 kardeşi katılmıştır. Kardeşlerin aralarındaki yakınlığı nitel ve nicel anlamda belirlemeyi hedefleyen araştırmacılar çalışmalarında “Yetişkin Kardeş Ölçeği”ni kullanmışlardır. Bu sayede kardeş ilişkisinin sıcaklığı, yakınlığı ve olumluluğu ve bir kardeş olmaya dair algılanan sağlığın, bunalımın ve ödüllerin etkisi boyutları değerlendirilmiştir. Down sendromlu bireylerin kardeşleri otistik bireylerin kardeşlerine göre engelli kardeşlerine yönelik daha yakın, sıcak kardeş ilişkisi içinde oldukları, daha sağlıklı oldukları, düşük depresyon düzeyleri ve daha fazla temas gösterdikleri saptanmıştır. Her iki grup içinde yakın kardeş ilişkilerinin daha sık ve uzun süreli olması, arkadaşlığı sürdürmede iyi ve düşük davranışsal/duygusal problemleri olan engelli kardeşlere kardeş olmadan dolayı daha fazla ödüllendirildiğini düşünen kardeşlerin düşünceleri ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Benson ve Karlof (2008), otistik çocukların normal kardeşlerinin sosyal, duygusal ve davranışsal uyumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma için engellilik durumuna göre engelli teşhisi alan ve almayan çocuklardan oluşturulan iki grup 72 aile iki yıl boyunca gözlenmişlerdir. Bu süre sonunda ailelere “Güçlükler ve Zorluklar Anketi” uygulanmıştır. Bu anket aracılığıyla da kardeşlerdeki uyum durumları

değerlendirilmiştir. Teşhisi konmuş engelli çocukların kardeşleri, teşhisi konmamış çocukların kardeşleri ile kıyaslandığında ilk grubun zorluklara uyum sağlamada daha yüksek, olumlu sosyal davranış göstermede ise daha düşük başarı gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmada kardeşlere yönelik bulguların sadece kardeşler arasındaki ikili ilişkiye bağlı olmadığı aynı zamanda ebeveyn ve aile faktörlerinin de etkili olduğu vurgulanmıştır. Teşhisi konulan engelli çocukların kardeşlerindeki uyumsuzluk abartılı bir risk faktörü gibi görünmese de bunun nedeni kardeşlerin yaşadığı sorunlarla ve bu sorunlarında çocuk ve ailedeki stres etkenleriyle ilgili olduğu belirtilmiştir.

Kurnoff (2008), kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik tutumlarını etkileyen durumları belirlemek için 142 ebeveyn ve kardeşler ile mülakat yapmıştır. Çalışmanın sonucunda kardeş tutumlarını; doğum sıralamasının, yaşın, cinsiyetin ve ebeveyn tutumlarının etkilediğini ortaya koymuştur. Engelli çocuktan büyük olan kardeş daha korumacı bir tutum sergilerken hem ev işleri hem de engelli kardeşi hakkında karar alma sürecinde aile meselelerinde bilgi sahibi olmak istemektedir. Büyük kardeşlerde kaygı durumları daha fazlayken küçük yaştaki kardeşlerde ise kaygı durumu daha düşük seviyelerdedir. Ancak küçük kardeşler de “farklı” sözcüğüne net bir anlam yükleyememektedirler. 9-12 yaş aralığındaki kardeşlerin farklılıklar konusunda daha belirgin endişeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyete bağlı olarak da büyük kardeş olan kız kardeşlerin sevgi ve şefkate bağlı olarak daha korumacı davranarak ebeveyn rolüne üstlenmişlerdir. Sakinliğin ve kontrol duygusunun var olduğu ailelerde iyimserlik ön plandadır. Ebeveynlerin belirsizlik içinde olduğu aile ortamlarında ise kardeşlerin daha endişeli oldukları saptanmıştır. 9-28 yaş arasında 27 kardeşle yaptığı diğer bir çalışmasında ise kardeşlerin %67’si ebeveynlerin disleksi engelli kardeşleri ile ilgilenirken onları kıskanmadıkları, %35’i disleksi engelli kardeşlerinin ev ödevlerine yardım ettikleri, %56’sının engelli kardeşlerinin geleceğine güvenle baktıkları ve %76’sının edindikleri tecrübeden dolayı engellilere karşı daha anlayışlı oldukları belirtmişlerdir.

Barr, McLeod ve Daniel (2008) yaptıkları çalışmalarında konuşma engelli çocukların kardeşlerinin deneyimlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada Engelli kardeşin sağlıklı kardeşler üzerindeki etkisini araştırmayı ve engelli çocuğun kardeşinin önemli

deneyimlerine ilişkin ailelerin, bakım verenlerin ve eğitimcilerin bakış açısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubuna 6 kardeş ile 15 aile ve öğretmen katılmıştır. Çalışmada “Çocukların Konuşma Katılımı ve Aktiviteleri Kontrol Listesi (SPAA-C)” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında dört önemli nokta ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki engelli kardeşle birlikteyken normal kardeşlerin görünürde takındıkları olumlu ilişki durumudur. İkinci nokta engelli çocukla dışarıdayken kardeşlerin onun koruyuculuğunu üstlendiklerini belirtmeleridir. Diğer nokta kardeşin engelli kardeşine karşı hissettiği duygulardır. Burada, ilginin yanında endişe ve üzüntü duygularını dile getirmişlerdir. Son olarak araştırmada kardeşler ebeveynlerin kendilerine karşı olan ilgisizliğinden yakınmışlardır. Ayrıca kardeşlerin ebeveyn rolü üstlendikleri de araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır.

Darleen-Rae (2008), yaptığı çalışmasında PWS’li (Prader Willi Syndrome) çocukların sağlıklı kardeşler üzerindeki psikolojik, duygusal, davranışsal uyumun ve sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin etkisi ile PWS’inin kardeşler yanında birincil bakıcılar yani anneler üzerindeki psikososyal etkilerini de araştırmıştır. Ayrıca kardeşlere ebeveynler tarafından verilen bakımın ve bunun onların psikososyal uyumları arasındaki ilişkiyi de araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu yaşları 12-19 arasında değişen 13 sağlıklı kardeş ve 30-55 yaş aralığında 12 anneyi kapsamaktadır. Ailelerde hem anne hem de baba vardır ve anneler yüksek eğitim almış ev hanımlarıdır. Çalışmada veriler anneler ve sağlıklı kardeşlerin psikososyal uyum ve bağlılık ölçeği doldurmaları ile elde edilmiştir. Aynı zamanda yapılan görüşmeler ile sağlıklı kardeşler ve annelerin PWS’li bir çocukla yaşam deneyimlerine bağlı anıları, duyguları ve görüşleri de alınmıştır. Araştırma sonuçları dört başlık altında toplanmıştır. İlk olarak anneler normal kardeşlerde sağlıkla ilgili yaşam kalitesine bağlı üzüntü durumlarını belirtmişlerdir ki bu üzüntü seviyesi kardeşlerin kendi ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamalarından daha yüksektir. Diğer bir bulguya göre kardeşler, engelli kardeşinin engellilik durumuna dayalı yaşadığı travma sonrası stres tepkilerin şiddetinin azaldığı yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca kardeşler okul durumları ve psikososyal uyumlarının seviyesini iyileştirmeye ilgili alanlarda ciddi zorluklar yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmanın üçüncü sonucunda kardeşlerin psikososyal uyumları ebeveyn ilgisinin kaybı ve aileleri ile yaşadıkları yetersiz-kararsız bağlılıkla ilgilidir. Annenin kardeşle yaşadığı ilişkinin kardeşin sosyal ve duygusal işlevselliği üzerinde oldukça önemli bir

etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu işlevsellik rol değişimi ile olumsuz yönde etkilenmiştir. Yani çocuğun fiziksel ve duygusal durumu “rol değişimi” davranışlarından olumsuz etkilenir. Kardeşin anne-babalık yaparken kendisine gösterilen duygusal eksikliğe bağlı stresle başa çıkmaya çalıştığı ve anne-babasıyla yakınlığı korumak için onların rolünü üstlenmek durumunda kaldığı belirtilmiştir. Araştırmanın son bulgusunda ise kardeşlerin ebeveynleri ile yaşadıkları yetersiz bağlılığın niteliği ve psikososyal, duygusal ve davranışsal durumları, annelerin kendilerinde belirttikleri stres ile ilgili olduğu saptanmıştır. Annelerin stresi ile kardeşlerin depresyon, kaygı, yetersizlik belirtileri içeren içselleşme davranışları arasında önemli sonuçlar bulunmuştur.

Hosseinalizadeh Miyandoab(2008) yaptığı araştırmasında zihin engelli kardeşi olan ve olmayan normal kardeşlerin aile içi ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 7-13 yaş aralığındaki 200 çocuk ve onların anneleri olmak üzere toplam 400 kişi ile çalışılmış olup deney ve kontrol gruplarının aile resim çizimleri karşılaştırarak engelli çocukların kardeşlerinin davranışsal ve duygusal sorunlarının ve aile bireyleri ile olan ilişkilerini belirleme planlanmıştır. Araştırmanın varsayımı, zihin engelli çocukların kardeşlerin resimlerinin, engelli olmayan çocukların kardeşlerin resimlerinden renk, çizim ve içerik yönünden farklılık göstermesine dayanmaktadır. Çalışmada “Aile Resim Çizim Testi” ve “Anne Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kardeşlerin resimlerinde sıcak renklerin sonuçları arasında yaşa ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Çizim düzeyinde çizginin gücü boyunda (Engelli kardeşi olan çocukların koyu çizgileri anlamlı bir şekilde fazla kullanmaları cesaret ve saldırganlık eğilimlerinin kuvvetli olduğunun ya da içgüdüsel serbest bırakma (liberation) eğilimlerinin göstergesi şeklinde yorumlanabilir), çizim alanında (engelli çocuğun kardeşlerin daha çok görülen büyük çizgiler ve sayfanın tümünü kaplayan büyük resimler çoğu kez iç kontrolü zayıf olan, saldırgan çocuklar tarafından çizilmektedir) ve çizginin devimselliği boyutunda (engelli kardeşi olmayan çocuklar duygusal ve engelli kardeşi olan çocuklar düşünsel resimleri anlamlı bir şekilde daha fazla çizmişlerdir) iki grup arasında anlamlı farklılar saptanmıştır. Ayrıca resmin içerik düzeyinde iki grup arasında aile bireylerini eleme, aile bireyelerine değer verme, aile bireyleri ile arasında mesafe koyma, aile bireyleri ile özdeşim, aile bireyleri ile yakınlık ve kendini eleme seçeneklerinde de farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anne

görüşmelerinde de iki grup arasında farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Zihin engelli çocuğu olan annelerin normal gelişim gösteren çocuklarının davranışsal sorunlarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde; beslenme sorununun %19.0'ında, konuşma ve öğrenme sorununun %17.0'ında, öfke patlamalarının %25.0'ında, saldırgan ve hırçın davranışların %34.0'ında, yalan söyleme ve hırsızlığın %21.0 oranlarında olduğu saptanmıştır. Zihin engelli kardeşi olmayan çocukların annelerinin çocuklarının davranışsal sorunlarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde; beslenme sorunu %7.0'ında, konuşma ve öğrenme sorunu %5.0'ında, öfke patlamaları %9.0'ında, saldırgan ve hırçın davranışlar %12.0'ında, yalan söyleme ve hırsızlık %10.0 olarak belirlenmiştir.

Hames ve Appleton (2009) engelin kardeşlerde çok farklı yönlerde etkisinin olmasından ve az bilginin daha fazla sıkıntının yaşanmasına sebep olmasından yola çıkarak epilepsi ve öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın amacı sağlıklı kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik tepkilerini değerlendirmek ve onlar için bilgi alanı oluşturmaktır. 25 aileden 8-25 yaş aralığında olan ve daha önce kardeşlerinin engeli hakkında hiçbir bilgi almayan 14 sağlıklı kardeş belirlenmiştir. Kardeşlere epilepsi rahatsızlığı olan kardeşle yaşamının ne demek olduğuna dair sorular sorulmuştur. Kardeşler bu kardeşlerine karşı sevgilerini ve bakımlarına yönelik hem olumlu hem de olumsuz duygular içeren açıklamalarda bulunmuşlardır. Olumsuz duygular daha çok tanının konulmasından sonraki ilk aşamada yaygın olsa da bunun daha önceden yaşanan sıcak ve daha ilgili bir durumla yer değiştiği düşünülmektedir. Bu çalışmada kişisel açıklamalar vasıtasıyla bireyler kaygılarını ve duygularını olduğu gibi belirtmişlerdir. Kardeşler bu çalışmada kendileri için bilgi sağlanmasının oldukça önemli bir destek olduğu yönde görüş belirtmişlerdir.

Burke (2009), engelliliğin normal kardeşler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında engelli bir kardeşle yaşama deneyimlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. 118'i engelli olan 344 çocuklu 116 aile yapılan çalışmada daha çok nitel veriler birleştirilerek ailenin yaşadığı tecrübeler hakkında bilgiler elde edilmiştir. Engelli bir kardeşle yaşamının hem olumlu hem de olumsuz etkilerini ortaya koyan araştırma sonuçlarında engelli kardeşleri ihtiyaçlarını karşılamak için gereksinim duyulan profesyonel yardım konusu önemli bir bulgudur. Olumlu etkilerin engelliliğin aile içinde farklılığı arttırması ve günden güne problemleri azaltması olarak belirlenmiştir.

Engelli bir çocuğun bakımı düşünülduğünden daha zor ve hayatı farklılaştıran bir durum olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerden %80'i normal çocuklarının engelli çocuklarının bakıma yönelik sorumluluk aldıklarını, %70'i de engelli bir çocuğa sahip olmanın olumlu katkıları getirdiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneklem grubundaki kardeşler engellilik durumunun kendileri üzerinde yaptığı etkilerin ve bu sebeple yaşadıkları kısıtlamaların farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Profesyonel bir yardıma duyulan ihtiyacı kardeşler kadar ebeveynler de açıkça belirtmişlerdir. Bu durumun kardeşlerin endişelerini daha rahat ifade edebilmeleri açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Engellilikle yaşamının tepkilere yol açtığı ve bu tepkilerin daha iyi bir sosyal hayat, evde daha az kısıtlamalar gibi ihtiyaçlar ya da engelliliğe dair katılım faktörü hakkındaki endişelerden kaynaklandığı saptanmıştır.

Howe, Karos & Aquan-Assee (2010) yaptıkları araştırma ile çocuk algısı ve annenin kardeş ilişkileri niteliğinin algısı arasındaki uyum ve çocukların günlük kardeş etkileşimleri arasındaki bağlantıları incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 5. ve 6. sınıflardaki yaş ortalamaları 11,5 olan 22 erkek ve 18 kızdan oluşan 40 normal kardeş ile bunların 32 annesi oluşturmaktadır. Kardeş ilişkilerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla anneler için "Ailesel Beklentiler ve Çocukların Kardeş İlişkileri Algısı Anketi", ön ergenler için "Kardeş İlişkileri Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca ergenlerin yaşça kendilerine yakın kardeşleriyle olan deneyimlerindeki ilişkilerinin niteliğini ve çeşitlerini değerlendirmek için onsekiz maddelik bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu maddeler sıcaklık/yakınlık (birlikte mutlu olmak), olumsuz duygular/çatışma (kırgınlık, üzgün olma) ve olumlu sosyal davranış (yardımlaşmak, öğretici konumda olmak, rahatını sağlamak) boyutlarına dayanmaktadır. Araştırma sonuçlarında annenin ve sağlıklı kardeşin, kardeş ilişkilerinin gerçek niteliğinin olumlu yönlerini algılamaları arasında tutarlı bir durum ortaya çıkmıştır ki bu da annelerin bakışıyla engelli kardeşe yönelik kardeş ilişkileri arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Kardeş ilişkisini sıcak, sevecen olarak tanımlayan ve destek ve arkadaşlık kaynağı olarak gören anne algısı kardeşlerin bu ilişkide karşılıklı beğeni ve olumlu ilişki sonuçlarıyla bağlantılıdır. Tersine bir durumda ise yani anneler çocuklarında sıcaklık ve yakınlıkla ilgili bir problem algıladıklarında, kardeşler de kardeş ilişkilerinde daha az sıcaklık algılamışlardır. Araştırma, anne-babalar ve sağlıklı kardeşler, olumlu

günlük etkileşim algılarında olduğu gibi özellikle sıcaklık/yakınlık konusunda da kardeş ilişkilerinin olumlu yönlerinde hem fikir olduklarını ortaya koymuştur.

Doody, Hastings, O'Neill ve Grey (2010), yaptıkları araştırma ile zihin engelli yetişkinler ile bunların yetişkin kardeşleri arasındaki ilişkileri, engelli kardeşi olmayan yetişkin kardeşlerle kıyaslayarak vermeye çalışmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu 18 yaş üzerindeki zihin engelle sahip 63 yetişkin kardeş ve engelli kardeşi olmayan 123 yetişkin olmak üzere toplam 186 kardeş oluşturmuştur. Geri Bildirim Ölçeği, Kardeş İletişim Ölçeği, Yetişkin Kardeş İlişkileri Ölçeği ile kardeşlerin düşünceleri alınmıştır. Zihin engelli kardeşi olmayan yetişkinler zihin engelli olan kardeşlerle kıyaslandığında ilk grubun kardeşlerini daha nadir aramalarına rağmen kardeşlerine daha yakın yerlerde yaşadıkları ve onları daha sıklıkla gördükleri belirlenmiştir. Zihin engelli kardeşe sahip katılımcılar ise kontrol grubuna göre kardeşlerine yönelik daha az samimiyet/sıcaklık duyduklarını belirtmişlerdir. Daha ağır derecede zihin engelli kardeşi olan yetişkin kardeşlerin de kontrol grubu ve hafif zihin engelli kardeşi olan yetişkinlere göre kardeş ilişkilerinde daha az samimiyet/sıcaklık duydukları saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada zihin engelli kardeşe sahip normal çocukların, engelli kardeşine yönelik tutum ve davranışları incelenmiştir. Bu nedenle, zihin engelli çocukların normal olan kardeşleri için bir eğitim programı hazırlanmış ve onlara engelli çocuğun gelişimine katkı sağlayacak, sorumluluk kazandıracak ve aile içi etkileşimi güçlendirecek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan programın etkisini belirlemek amacıyla desen olarak, *deneysel modeller* içerisinde yer alan, *Çok denekli-çok faktörlü deneysel desen* kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma; öntest-sontest kontrol gruplu desen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada 3 farklı grup yer almaktadır. Gruplardan birisi kontrol grubu, diğer ikisi ise deney grubudur. Kontrol grubuna herhangi bir eğitim programı uygulanmamakta ve grup, yalnızca engelli kardeşe sahip normal çocuklardan oluşmaktadır. Deney gruplarında ise araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı uygulanmış; ancak grubun birisinde yalnızca engelli kardeşe sahip normal çocuklar yer alırken, diğerindeyse normal çocuklar, anne babalarıyla birlikte yer almışlardır. Bu durum, bir taraftan deney gruplarında uygulanan eğitim programının etkisini kontrol grubuyla karşılaştırılarak test edebilme; diğer taraftan da deney gruplarının kendi içerisinde, anne-babayı da içine alan kardeş eğitim

programını (Deney-2) ile tek başına uygulanan kardeş eğitim programını (Deney-1) birlikte karşılaştırabilme; normal çocuğun bilgi, beceri ve tutumlarında farklılık oluşturup, oluşturmadığını test edebilme olanağı sağlamaktadır. Deney gruplarında uygulanan eğitim programı, aynı ve yalnızca engelli çocuğun normal kardeşine yönelik olmakla birlikte, anne babanın da programdan haberdar olmasının, programla ilgili bilgi edinmesinin, aile içerisindeki etkileyici ve düzenleyici rolü dikkate alınarak deney sistemi içerisinde bir faktör olarak yer verilmesinin normal çocuğun tek başına eğitime alındığı “kardeş eğitim programını” nasıl etkileyeceği? sorusu deney gruplarının sayısının ikiye çıkartılmasına neden olmuştur. Deney gruplarının sayısının ikiye çıkması nedeniyle de tek başına normal çocuğun yer aldığı (Deney1) programa *Kardeş Eğitim Programı* (KEP), Anne-babayı içine alan (Deney2) kardeş eğitim programına ise *Aile Eğitim Programı* (AEP) adı verilmiştir. Araştırmada kullanılan deney deseni, Tablo 3.1’de özetlenmektedir.

Araştırmada yer alan değişkenler açısından araştırma modeli ifade edildiğinde; bu araştırmanın bağımsız değişkeni, araştırmacı tarafından hazırlanan ve deney-1’de uygulanan Kardeş Eğitim Programı ile deney-2’de uygulanan Aile Eğitim Programı’dır. Eğitim programının etkilemesi beklenen bağımlı değişken sayısı ise birden fazladır. Normal çocuğun engelli kardeşiyle ilgili bilgi, beceri, tutumları ve davranışları ile anne-babanın normal çocuğun davranışları ile ilgili görüşleri programdan etkilenmesi beklenen bağımlı değişkenlerdir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirleyebilmek için, Konya ili merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarından özel eğitim sınıfına sahip olan tesadüfi yöntemle 2 okul ve bu okullardan da tesadüfi küme örnekleme yoluyla zihin engelli kardeşi bulunan 10’ar çocuk seçilmiş ve 2 ayrı grup oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplardan birisi yine tesadüfi atama yöntemiyle kontrol, diğeri ise deney-1 grubu olarak atanmıştır. Deney-2 grubu ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde engelli çocuğu olan 10 farklı ebeveyn ve bu ebeveynlerin ilköğretim okuluna devam eden 10 normal çocuğundan oluşmaktadır. Her üç gruptaki çocuklar ve deney 2 grubunda yer alan ebeveynler, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili ölçüme tabi tutulmuşlardır. 15 haftalık deneme sürecinden sonra, uygulanan eğitimin (bağımsız değişkenin) etkisini test etmek amacı ile son-test uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Deney Deseni

<u>Grup</u>	<u>Atama</u>	<u>Öntest</u>	<u>Deney İşlem</u>	<u>Sontest</u>
GD1	R	Ö1	KEP	Ö4
GD2	R	Ö2	AEP	Ö5
GK	R	Ö3	---	Ö6

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Konya’da 10-14 yaş aralığında, zihinsel engelli kardeşi bulunan 30 ilköğretim okulu öğrencisi ile 10 ebeveynden oluşan toplam 40 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Gruplar oluşturulurken ilk olarak M.E.B’e bağlı ilköğretim okullarındaki özel eğitim sınıfları belirlenmiştir. Bunun için Konya il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden mevcut Konya ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarına bağlı özel eğitim sınıflarının listesi alınmıştır. Bu listeden zihin engelli çocukların 10-14 yaş aralığında kardeşi bulunan 24 çocuğa ulaşılabilmek için tesadüfî yöntemle iki ilköğretim okulu seçilmiştir. Her iki okuldan da gönüllü olan 12’şer çocuk belirlenmiş ve okul programlarının bütünlüğü bozulmaması amacıyla küme örnekleme yöntemi kullanılarak her bir okul için 12’şer kişilik iki ayrı grup oluşturulmuştur. Yine tesadüfî yöntemle gruplardan (okullardan) birisi deney-1, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney-1-2 ve kontrol grubundaki zihin engelli çocuklar özel eğitim sınıfı yanında özel özel eğitim kurumlarında da destek eğitimi almaktadır. Başlangıçta hem deney-1 (Kardeş Eğitim Programında) hem de kontrol grubunda yer alan çocukların 6’sı erkek, 6’sı kız olarak seçilmiştir. Ancak eğitim sürecinde deney-1 grubunda yer alan 2 çocuk programa sürekli devam edememesi nedeniyle bu gruptaki çocuk sayısı 10’a düştüğü için kontrol grubundaki çocuk sayısı da 10’a indirilmiştir. Dolayısıyla deney-1 grubunda 6 erkek, 4 kız; kontrol grubunda ise 5 erkek, 5 kız yer almaktadır. Aile Eğitim Programına (AEP) katılacak olan çocuklar, deney-2 grubu ise çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden yetkililerle görüşülerek belirlenmiştir. Araştırmanın sağlıklı yürütülmesi için görüşme yapılan kurumlardaki zihin engelli çocukların kardeşleri ve ebeveynleri birlikte değerlendirilerek seçilmiştir. Seçimde yine gönüllü olanlar ve kardeş eğitimine yönelik bir eğitim almamış olanlar tercih edilmiştir. Bu gruptaki çocuklarda 10-14 yaş aralığındadır ve bir ilköğretim okuluna devam etmektedir. Başlangıçta 6 erkek 6 kız olarak seçilmişlerdi. Süreçte, deney-1 grubu 10’a düştüğü için ve bu grupta da bir

ailenin devamında sorun yaşandığı için süreç içerisinde 2 ebeveyn ve çocuğun Deney-2 grubundan çıkartılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak deney-2 grubunda yer alan çocukların 6'sı erkek, 4'ü kızdır. Ebeveynleriyle birlikte değerlendirildiğinden deney-2 grubunda 10 çocuk, 10 ebeveyn olmak üzere toplam 20 kişi yer almaktadır. Tablo 3.2'de çalışma grubu içerisinde yer alan ebeveyn ve normal kardeşlerin bazı kişisel özellikleriyle ilgili betimsel istatistikler verilmektedir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Normal Kardeş ve Ebeveynlerinin Bazı Kişisel Özellikleri

Katılımcı	Özellikler	Kategoriler	f	%
Çocuk	Cinsiyet	Kız	13	43,3
		Erkek	17	56,7
		<i>Toplam</i>	30	100,0
	Okul	İlköğretim I. Kademe (İlkokul)	12	40,0
		İlköğretim II. Kademe (Ortaokul)	18	60,0
		<i>Toplam</i>	30	100,0
Ebeveyn	Anne Yaş	30'dan Küçük	1	10,0
		30-35 Yaş	4	40,0
		36-40 Yaş	2	20,0
		40'dan Büyük	3	30,0
		<i>Toplam</i>	10	100,0
	Baba Yaş	30-35 Yaş	4	40,0
		36-40 Yaş	4	40,0
		40'dan Büyük	2	20,0
		<i>Toplam</i>	10	100,0
	Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim	8	80,0
		Ortaöğretim	2	20,0
		<i>Toplam</i>	10	100,0
	Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim	8	80,0
		Ortaöğretim	2	20,0
		<i>Toplam</i>	10	100,0
	Aylık Gelir	500 TL'den Az	4	40,0
501-1000 TL		5	50,0	
1001- 2000 TL		1	10,0	
<i>Toplam</i>		10	100,0	
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	8	80,0	
	Geniş Aile	2	20,0	
	<i>Toplam</i>	10	100,0	

Çalışma grubu içerisinde yer alan çocukların seçiminde okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmış, sınıf yapıları ve öğrenci özellikleri açısından benzer özellikleri taşıyan çocuklar seçilmiştir. Hangi grubun deney ya da kontrol grubu olacağına ise yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Ayrıca seçimlerde ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeylerinin de birbirlerine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte Kontrol ve Deney grupları oluşturulduktan sonra grup olarak çocukların engelli kardeşe yönelik davranışlarının da benzerlik taşıması gerekmektedir. Bu yüzden eğitim sürecine başlamadan önce, çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi, beceri, tutum ve kendi davranışlarına ilişkin görüşleri gerekli ölçme araçları kullanılarak ölçülüp, aralarında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3.3'te Kontrol ve Deney gruplarının engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılması, Tablo 3.4'te engelli kardeşin temel becerilerini değerlendirme düzeylerine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılması, Tablo 3.5'te engelli kardeşe yönelik tutum ön test puanlarının karşılaştırılması ve Tablo 3.6'da da engelli kardeşe yönelik kendi davranışlarını değerlendirme düzeylerine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 3.3. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p
KEP (1)	10	19,00	2	4.357	0.113
AEP (2)	10	16,45			
KONTROL (3)	10	11,05			

$P > 0.05$

Tablo 3.3'te de görüldüğü gibi, kontrol ve deney gruplarının bilgi düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde deney gruplarında yer alan çocukların ve özellikle de Kardeş Eğitim Programına (KEP) katılan çocukların kontrol grubuna göre bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucuna göre, $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna göre, hem kontrol grubunda bulunan çocukların hem de Kardeş (KEP) ve Aile Eğitim Programlarına (AEP) katılan deney grubu çocuklarının

özürlü kardeş konusundaki bilgi düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır ($X^2_{(2)} = 4.357$; $p > 0.05$). Bir diğer ifadeyle, çocuklar engelli kardeşle ilgili bilişsel giriş davranışları açısından bir farklılık taşımamaktadır. Bu nedenle, yapılacak deneysel çalışma için öğrencilerin başlangıç bilgi düzeylerinin farklı olmadığı, uygulamalar sonucunda bilgi düzeylerinde oluşabilecek değişikliklerin deneysel işlemlere bağlanabileceği ifade edilebilir.

Tablo 3.4. Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların, Engelli Kardeşlerinin Beceri Düzeylerini Değerlendirmeye Yönelik Temel Beceri Ön test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

ÖNTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Anlam
KEP (1)	10	9,75	97,50	42.500	0,558	P>0.05
AEP (2)	10	11,25	112,50			

P>0.05

Tablo 3.4'deki grupların sıra ortalamalarının incelenmesinden de anlaşılacağı gibi KEP'e katılan çocukların engelli kardeşlerini değerlendirme düzeyleri ile AEP'e katılan çocukların engelli kardeşlerini değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U=42.500; P>0.05). Bu durum, her iki programa katılan çocukların verilen eğitimden önce engelli kardeşlerinin becerilerini değerlendirebilme düzeylerinin benzerlik taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle uygulamalar sonucunda çocukların beceri değerlendirme düzeylerinde oluşabilecek değişikliklerinin deneysel işlemlere bağlanabileceği ifade edilebilir.

Tablo 3.5. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeşlerine Yönelik Tutum Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p
KEP (1)	10	19,70	2	5.458	0.065
AEP (2)	10	16,20			
KONTROL (3)	10	10,60			

P>0.05

Tablo 3.5’te grupların sıra ortalamalarının incelenmesinden de anlaşıldığı gibi kontrol ve deney gruplarının tutum ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu nedenle gerek kontrol grubunda yer alan gerek Kardeş Eğitim Programına (KEP) katılan ve gerekse Aile Eğitim Programına (AEP) katılan çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarının benzerlik taşıdığı önkoşul tutumlar ya da giriş tutumları açısından bir farklılık taşımadığı ($X^2_{(2)} = 5.458$; $p>0.05$) söylenebilir. Bir başka ifadeyle yapılacak deneysel çalışma için öğrencilerin başlangıç tutumlarının farklı olmadığı, uygulamalar sonucunda tutumlarında oluşabilecek davranış değişikliklerinin deneysel işlemlere bağlanabileceği ifade edilebilir.

Tablo 3.6. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Davranış Değerlendirme Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p
Uzak Durma	KEP (1)	10	11,60	2	3.082	0.214
	AEP (2)	10	17,15			
	KONTROL (3)	10	17,75			
Saldırganlık	KEP (1)	10	12,20	2	2.928	0.231
	AEP (2)	10	15,50			
	KONTROL (3)	10	18,80			
İlgili Olma	KEP (1)	10	20,25	2	5.123	0.076
	AEP (2)	10	14,05			
	KONTROL (3)	10	11,95			

$P>0.05$

Tablo 3.6’da yer alan sıra ortalamalarının incelenmesinden de anlaşıldığı gibi kontrol ve deney gruplarının davranış değerlendirme düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır. Hem kontrol grubunda bulunan çocukların hem de Kardeş (KEP) ve Aile Eğitim Programlarına (AEP) katılan deney grubu çocuklarının engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerinin tüm boyutlar açısından [Uzak Durma ($X^2_{(2)} = 3.082$; $p>0.05$), saldırganlık ($X^2_{(2)} = 2.928$; $p>0.05$), ilgili olma ($X^2_{(2)} = 5.123$; $p>0.05$)] benzer olduğu anlaşılmaktadır. Yani, çocuklar engelli

kardeşlerinin davranışlarını değerlendirme düzeyleri açısından bir farklılık taşımamakta, bu konudaki giriş davranışları benzerlik göstermektedir. Bu nedenle, yapılacak deneysel çalışma için öğrencilerin başlangıç davranış değerlendirme düzeylerinin farklı olmadığı, uygulamalar sonucunda oluşabilecek değişikliklerin deneysel işlemlere bağlanabileceği ifade edilebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE GELİŞTİRİLMELERİ

Bu araştırmada verilerin toplanması aşamasında 4 tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; (1) Başarı Testi, (2) Temel Beceri Ölçeği, (3) Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği ve (4) SCHAFFER Davranış Değerlendirme Ölçeği'dir.

3.3.1. Başarı Testi

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından Başarı Testi, engelli kardeşi olan 10-14 yaş aralığındaki çocukların zihin engellilikle ilgili bilişsel becerilerinin ölçülmesi amacıyla hazırlanmış, araştırmada ise ön-test ve son test olarak uygulanmıştır.

Başarı Testinin hazırlanmasında öncelikle konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış ve normal çocukların engelli kardeşe ilgili hangi konuda bilgi ihtiyaçları olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Kardeş eğitim programıyla kazandırılması ön görülen hedef ve davranışlar ile bu davranışları kazandıracak konu başlıkları dikkate alınarak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda belirtke tablosunda yer alan konularda her bir davranışı ölçmeye yönelik sorular hazırlanması planlanmıştır. Testin soru kökleri hazırlanırken Kardeş Eğitim Programına katılan çocukların; zihin engellilik, zihin engelli çocukların özellikleri, ev içi davranışlar ve engelli kardeşlere yönelik sorumluluk duygusu kazandırma gibi konulara ilişkin bilişsel davranışlar dikkate alınmıştır. Her hafta işlenen ders konusunun belli bir amacı vardır. Bu nedenle sorular hazırlanırken bu amaçları test edecek şekilde ve konuların önemine göre her alanı yeterli ve dengeli şekilde örnekleyecek sayıda soruya yer verilmiştir. Ölçme aracının hazırlanması aşamasında konu alanıyla ilgili 8 uzman, araştırma yöntem bilim ve ölçme değerlendirme alanlarında 3 uzman, Türk Dili

alanında 1 uzman, zihinsel engelli kardeşi bulunan ve bulunmayan 25 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri arasından 6 sınıf ve branş öğretmeni değişik aşamalarda farklı katkılar sağlamışlardır. Başarı Testi 3'ü çeldirici bir doğru yanıt olmak üzere 4 seçenekli, çoktan seçmeli türdeki 43 sorudan oluşmaktadır. Bireysel ve grup olarak uygulanabilecek olan testin cevaplama süresi yaklaşık 40 dakikadır.

Hazırlanan ölçme aracı, Konya ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında 10-14 yaş aralığında 4-7 arası sınıflara devam eden ve engelli kardeşi olmayan 50 çocuk ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aynı yaş ve sınıf düzeylerinde engelli kardeşi bulunan 50 çocuğa uygulanmıştır. Toplamda 100 öğrenci ile Başarı Testinin ön denemesi yapılmıştır. Uygulama sırasında çocukların soruları doğru işaretleyip işaretlemedikleri denetlenmiş, yönergeye uymayanlar yönlendirilmiştir. Çocuklar Başarı Testini bireysel olarak ve kendileri okuyarak tamamlamışlardır. Öğrencilerin herhangi bir kaynaktan yararlanmasını önlemek için test, araştırmacı tarafından ve yardımcı olan öğretmenler tarafından uygulanmıştır.

Uygulamalardan elde edilen veriler 0 ve 1 şeklinde puanlara dönüştürülmüş, geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili çözümlenmelerde ve test için gerekli sürenin belirlenmesinde kullanılmıştır. Başlangıçta 43 madde olarak hazırlanan ölçme aracı; uzman görüşleri, madde güçlük düzeyleri, madde ayırıcılık indisleri, aynı hedefi kapsayan birden fazla soru maddesi, madde aritmetik ortalama ve standart sapmaları ile toplam madde korelasyonları dikkate alınarak 28 maddeye indirilmiştir. Aracın güvenilirliği iç tutarlılık katsayısına dayalı olarak belirlenmiş, Testi yarılama (Split-Half) ve Kuder-Richardson (KR 20) formülü uygulanmıştır. Testi yarılama yöntemine göre aracın güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak, (KR 20)'ye göre ise 0.90 olarak bulunmuştur. Tablo 3.7'de ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, güçlük düzeyi, ayırt edicilik indisi ve toplam madde korelasyonları ile Tablo 3.8'de alt ve üst grupların başarı düzeyi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.7. Ölçek Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Güçlük Düzeyi, Ayırt Edicilik İndisi ve Toplam Madde Korelasyonları

MADDELER	\bar{x}	SS	M. Güçlük Düzeyi	Toplam Madde Korelasyonları
1	,67	,48	,67	,54
2	,74	,44	,74	,23
3	,39	,49	,39	,59
4	,39	,49	,39	,25
5	,67	,48	,67	,13
6	,37	,49	,37	,64
7	,63	,49	,63	,67
8	,46	,50	,46	,68
9	,43	,50	,43	,56
10	,89	,32	,89	,37
11	,54	,50	,54	,75
12	,63	,49	,63	,38
13	,39	,49	,39	,28
14	,50	,50	,50	,43
15	,65	,48	,65	,52
16	,50	,50	,50	,34
17	,48	,50	,48	,38
18	,69	,47	,69	,44
19	,48	,50	,48	,20
20	,61	,49	,61	,51
21	,63	,49	,63	,58
22	,37	,49	,37	,31
23	,35	,48	,35	,20
24	,28	,45	,28	,13
25	,31	,47	,31	,21
26	,69	,47	,69	,28
27	,61	,49	,61	,45
28	,70	,46	,70	,63

Tablo 3.8’de ön deneme sonuçlarına göre, uygulanan ölçekte en başarılı % 27 grubunda yer alan öğrenciler ile en başarısız % 27 grubunda yer alan öğrencilerin yetenek puanların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 3.8. Alt ve Üst Gruplarının Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	t	p
Başarılı Üst (%27)	27	23,38	2,19	15,970	22,76	0,001
Başarısız Alt (% 27)	27	7,44	1,75			

P>0.05

Tablo 3.8’den de anlaşıldığı gibi alt ve üst gruplarının yetenek puanları arasında manidar bir fark vardır. Başarılı öğrencilerin aritmetik ortalaması (\bar{x} =23,38) iken, başarısız öğrencilerin aritmetik ortalaması (\bar{x} =7,44)’tür. Bu durum ölçeğin başarılılarla, başarısı düşük olan öğrencileri ayırt edebildiğini göstermektedir.

3.3.2. PORTAGE Beceri Değerlendirme Ölçeği

PORTAGE, ilk olarak 1969 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Winsconsin Eyaletinin Portage kentinde, kırsal kesimde yaşayan anne-babaların engelli olan çocuklarına beceri öğretebilmeleri ve böylelikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gelişimlerini tespit ederek gelişimlerine uygun yeni kriterlerle programlar geliştirip uygulamaları amacıyla hazırlanmıştır. 1972 yılından beri de dünya üniversitelerinde kullanılmaktadır. PORTAGE 1987 yılında İngiltere’de NFER-Nelson Publishing tarafından “Potagr Early Education Program Checklist” olarak yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Dünya genelinde 35 dile çevrilerek 87 ülkede kullanılarak geçerliliğini ve güvenilirliğini kanıtlamıştır. Portage Programı, Çin’ de, 1998, Japonya’da 1985, Bangladeş ve Pakistan’ da 1997’de kullanılarak batı ülkeleri dışında da yaygınlık kazanmıştır. Portage, ev merkezli bir hizmet modeli ile anne-baba eğitimini temel alırken, merkez temelli ve merkez-ev temelli erken eğitim programı olarak tüm dünyada hızla yaygınlaşmaktadır. Türkiye’de 1993 yılından bu yana kullanılan ölçeğin uyarlama ve uygulama çalışmaları Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü’nde 1992 yılından beri yapılmaktadır. Hacettepe Üniversitesinin yaptığı çalışmalarda, çocuklara yönelik hazırlanan Portage Kontrol

Listeleri Türkçe'ye çevrilmiş, yapılan araştırmalarla kullanılabilirliği kanıtlanmıştır. Portage Kontrol Listesi altı gelişim alanı ve yaş bölümünden oluşan 624 davranışı içerir. Bu gelişim alanları; bebeklerde uyarım, özbakım, motor beceriler, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarıdır. Altı alan içindeki davranışlar gelişimsel aşamalara göre sıralanmıştır. Portage Kontrol Listesinin puanlanmasında ilgili maddedeki beceriyi sergileyemeyen çocuğa "0", beceriyi yetişkin yardımıyla sergileyen çocuklara "1", beceriyi kendi başına sergileyen çocuklara "2" puan verilmektedir (Simeonsson, 1991; Cameron, 1997; Yıldız, 2000; Sazak Pınar, 2006; Birkan, 2002; Türkiye'de Erken Müdahaleler Sempozyumu, 2010).

Bu araştırmada Portage Kontrol Listesinden çalışmanın amacına uygun olarak maddeler seçilmiştir. Bu maddelerin belirlenmesinde çalışma grubundaki çocukların durumları ile zihin engelli çocuklar için temel beceriler olarak adlandırılan becerilerin yer almasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda özbakım alanından 5, motor alanından 1, sosyal alandan 1, bilişsel alandan ise 5 madde olmak üzere toplam 12 madde seçilerek "Temel Beceri Listesi" oluşturulmuştur. Özel eğitimde engelli çocukların beceriyi öğrendiğinin göstergesi o beceriyi bağımsız olarak yapmasıdır. Bu nedenle Temel Beceri Listesinden seçilen maddelerin puanlanması farklılık göstermektedir. Çocuk belirlenen beceriyi yapamamışsa "0", bağımsız (yardımsız) olarak yapmışsa "1" puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada Portage kontrol listesinin tamamı kullanılmadığı ve zihin engelli çocukların temel becerilerini değerlendirmek amacıyla 624 maddeden yalnızca 4 boyut altında 12 maddesi seçilerek temel beceri listesi şeklinde kullanıldığı için yeniden geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

Geçerlilik-güvenirlilik çalışması için ön deneme verileri, Konya ili merkez ve ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocukların 10-14 yaş aralığında 4-7 arası sınıflara devam eden normal kardeşler (50 kişi) ile bu çocukların ebeveynleri (50 kişi) olmak üzere toplam 100 kişiden elde edilmiştir. Yapı geçerliliği için uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre seçilen 12 maddeden hiç birisi atılmamış, tek faktör ve "temel beceri" adı altında toplam varyansın % 45'ini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerleri ise 0.31 ile 0.67 arasında değişmektedir. Tek boyut ve 12 maddeden oluşan zihin engelli çocukların

temel becerilerini değerlendirme ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Tablo 3.9’da ölçeğe yönelik faktör analizi sonuçları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı verilmektedir.

Tablo 3.9. Temel Beceri Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha Güvenirliği
PRTJ1	,50	
PRTJ2	,52	
PRTJ3	,52	
PRTJ4	,31	
PRTJ5	,52	
PRTJ6	,61	0.89
PRTJ7	,42	
PRTJ8	,48	
PRTJ9	,67	
PRTJ10	,48	
PRTJ11	,31	
PRTJ12	,31	
<i>Toplam Varyansı Açıklama Oranı: 45.34</i>		

3.3.3. Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği (ÖKYTÖ)

Bu ölçek, Küçüker (1997) tarafından 13-15 yaş aralığında yer alan normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. 4’lü Likert tipi olarak geliştirilmiş olan ölçekte tutumun; biliş, duyuş ve davranış boyutlarını içeren ve olumlu/olumsuz yönde tutum ifade eden 28 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler, Tamamen Katılıyorum - Katılıyorum - Katılmıyorum - Hiç Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında, olumlu yönde tutum ifade eden maddeler, Tamamen Katılıyorum seçeneğinden başlayarak, Hiç Katılmıyorum seçeneğine doğru 4 ile 1 arasında değerler alırken, olumsuz yönde tutum ifade eden maddeler ise Tamamen Katılıyorum seçeneğinden, Hiç Katılmıyorum

seçeneğine doğru 1-4 arasında değerler almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan 112 olup yüksek puanlar olumlu tutumu, düşük puanlar ise olumsuz tutumu ifade etmektedir. Bireysel ve grup olarak uygulanabilen ölçeğin yanıtlanması yaklaşık 25-30 dakikadır.

Küçüker (1997) tarafından ÖKYTÖ'nin geçerliğini belirlemek üzere kapsam geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliğinin bir yolu olarak da faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. ÖKYTÖ'nin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için başvurulan uzman görüşleri sonucu alınan geribildirimlerden ölçeğin, kardeş tutumlarını ölçmeye uygun bir bilgi toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Ölçeğin deneme formundaki maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemenin bir yolu olarak, t-testine dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre 26 maddede puan ortalamaları farkının 0.001 düzeyinde, 6 maddede 0.01 düzeyinde ve 7 maddede 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. 11 maddenin ise istenen düzeyde ayırt edici olmadığı görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Deneme formunda bulunan maddelerin her birinin ölçme gücünü belirlemede ikinci yol olarak, korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla deneme formunda bulunan 50 madde için hesaplanan madde-toplam puan korelasyon katsayılarının (r), 0.06 - 0.59 arasında değiştiği, t-testine dayalı madde analizinde ayırt edici bulunmayan maddelerin, toplam ölçek puanıyla olan korelasyonlarının da düşük olduğu belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Kalan 34 madde üzerinden ölçekle ilgili analizler sürdürülmüştür.

ÖKYTÖ'nin alt boyutlarını saptamak için faktör analizi Varimax Rotasyon yönteminde ölçeğin üç boyuta (faktöre) indirgenebileceği ortaya çıkmıştır. Varimax Rotasyonu sonucunda, yer aldıkları faktörlerde 0.30'dan düşük faktör yükü veren maddelerle, iki faktördeki yük değerleri arasında 0.10'dan az fark olan maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 29 madde ile işlem tekrarlanmıştır. Bu son analizde, yine iki faktörde birden yüksek değer veren bir madde daha çıkarılarak analiz, ölçekte kalan 28 madde ile sonlandırılmıştır.

Üç faktörde toplanan 28 madde için ölçeğin tek boyutluluğuna dayalı olarak yeniden hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları 4 madde için (9,11,17,18), 0.24 - 0.29 arasında, diğer tüm maddeler için 0.30'un üzerinde bulunmuştur. Faktör analizi sonucu belirlenen 3 faktörün birlikte toplam varyansın %37'sini açıkladıkları

görülmektedir. Ölçeğin tümünde ve ilk iki faktördeki yüksek puanlar olumlu tutuma işaret etmektedir. Özürlü kardeşin (şimdiki ve gelecekteki) durumuna ilişkin üzüntü ve endişe duyma boyutunda alınan yüksek puanlar da, bu duygularda olumlu yöndeki gelişmeye, bir başka deyişle üzüntü ve endişe duygularında azalmaya işaret etmektedir.

ÖKYTÖ'nin güvenilirliğine iç tutarlık yöntemiyle bakılmıştır. Ölçeğin 28 maddelik son formunda yer alan maddelerin iç tutarlığının (benzeşikliğinin) bir ölçüsü olarak, tüm ölçek ve alt boyutlar (faktörler) için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış, bu değerler; **ÖKYTÖ** için 0.84, **1. Boyut-özürlü kardeşle yaşama** için 0.81, **2. Boyut-özürlü kardeşin durumu** için 0.70 ve **3. Boyut-özürlü kardeşin özellikleri** için de 0.73 olarak bulunmuştur.

ÖKYTÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla bulunan Cronbach Alfa katsayısının yanı sıra, yine ölçekteki maddelerin benzeşikliğinin (tutarlılığının) bir göstergesi olarak kabul edilen madde-toplam puan korelasyon katsayılarının da 0.05 düzeyinde anlamlı değerler olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Küçüker, 1997).

Bu araştırma; 10-14 yaş aralığında yer alan, hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli kardeşi bulunan normal çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Küçüker (1997) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirliliği yapılan tutum ölçeği ise 12-21 yaş aralığındaki öğretilbilir zihinsel engelli kardeşi bulunan normal çocuklara yöneliktir. Bu yüzden ölçeğin bu araştırmanın amaçlarına tam olarak hizmet edebilmesi için yeniden geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları için Konya il merkezi ile ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 10-14 yaş aralığında 4-7 arası sınıflara devam eden ve engelli kardeşi bulunan 50 çocuğa uygulanarak ön denemesi yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis), kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanabilmesi için de uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapılan geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda tutum ölçeğinin hem boyutları azaltılmış hem de bazı maddeleri çıkartılmıştır. Uzmanların görüşleri de alınarak ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini olumsuz etkileyen 0.30'un altındaki 12 madde atılarak 16 maddeye indirilmiş, tutarsızlık gösteren ve bir biriyle örtüşen boyutlar ölçekten çıkartılmıştır. Küçüker (1997)'in araştırmasında 3 boyutla birlikte toplam varyansı açıklama oranı % 37 iken bu araştırma

için yapılan faktör analizi sonucunda yalnızca tek faktör altında toplam varyansı açıklama oranı % 52 bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme, araştırma yöntem bilim ve konu alanı uzmanlarının görüşleri ışığında yapılan değerlendirmelerde ölçeğin gerçekten de 3 boyutlu olmadığı, tek boyutlu olarak amaca daha uygun sonuçlar ürettiği, bir çok maddenin Küçüker (1997)'in belirttiği boyutlar altında yer almadığı, farklı boyutlar altında daha yüksek faktör yükleri ortaya koyduğu gözlenmiş ve görüşler doğrultusunda tek boyutlu bir ölçme aracı olarak engelli çocuklara yönelik kardeş tutumunu belirlemede kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak Küçüker (1997) tarafından hazırlanan Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği, bu araştırmanın hedef kitlesi ve amaçları doğrultusunda yeniden düzenlenerek tek boyutlu ve 16 maddelik Likert tipi bir tutum ölçeğine dönüştürülmüş ve araştırmada bu şekilde kullanılmıştır. Ölçeğin tek faktöre göre toplam varyansı açıklama oranı % 52 ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.30 ile 0.72 arasında değişmektedir. Tablo 3.10'da ölçeğe yönelik faktör analizi sonuçları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı verilmektedir.

Tablo 3.10. Tutum Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Cronbach Alpha Güvenirliği
T1	,37	
T2	,51	
T3	,53	
T4	,72	
T5	,72	
T6	,51	
T7	,34	
T8	,30	0.94
T9	,64	
T10	,70	
T11	,33	
T12	,46	
T13	,41	
T14	,68	
T15	,53	
T16	,55	
<i>Toplam Varyansı Açıklama Oranı: 51.89</i>		

3.3.4. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği (Schaeffer Sibling Behaviour Rating Scale)

Schaeffer-Edgerton (1979) tarafından hazırlanan, Mc Hale et al, (1986) tarafından geliştirilen ve Ahmetoğlu (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği, normal gelişim gösteren çocukların engelli kardeşleriyle olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçme aracı hem kardeşlere hem de annelere uygulanmaktadır. Orijinali 30 madde ve (1) Nazik olma, (2) Uzak durma-çekinme, (3) Birliktelik-İlgili olma, (4) Empati ve (5) Fiziksel saldırganlık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler, Hiçbir zaman – Nadiren –Bazen - Sık Sık ve Her Zaman şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin puanlanmasında “Hiçbir zaman” yanıtı 1, “Nadiren” yanıtı 2, “Bazen” yanıtı 3, “Sık sık” yanıtı 4, “Her zaman” yanıtı ise 5 olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte bazı maddeler olumsuz formatta yer aldığı için tersine puanlanmaktadır. Tersine puanlanan maddelere (2., 8., 10., 12., 20. ve 21 madde) verilen yanıtlar 5 yerine 1; 4 yerine 2; 3 yerine 3; 2 yerine 4 ve 1 yerine 5 değeri verilerek kodlanmaktadır. Form değerlendirilirken her boyut kendi içerisinde puanlanmaktadır. Her bir boyuttan alınan yüksek puanlar o boyuta ilişkin olumlu puanları göstermektedir. Yanıtlama işlemi ise yaklaşık 15-20 dakika civarında sürmektedir.

Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin Ahmetoğlu (2005) tarafından bildirilen geçerlilik-güvenirlilik sonuçları şu şekildedir: Yapı geçerliliği için uygulanan faktör analizi bulgularına göre; Ölçeğin ilk boyutunun tek faktörde toplanması sonucu tek faktörün açıkladığı varyans % 43'tür. İkinci boyutun tek faktör altında açıkladığı varyans % 44, üçüncü boyutun tek faktör altında açıkladığı varyans % 63, dördüncü boyutun tek faktör altında açıkladığı varyans % 57 ve beşinci boyutun tek faktör altında açıkladığı varyans % 65'tir. Ölçeğin iç tutarlılık yöntemiyle incelenen güvenilirliğinde ise ilk boyutu için Cronbach Alfa değeri .81 olarak, ikinci alt boyutta Cronbach Alfa değeri .71 olarak, üçüncü alt boyutta Cronbach Alfa değeri .90 olarak, dördüncü alt boyutta Cronbach Alfa değeri .80 olarak, beşinci alt boyutta Cronbach Alfa değeri .73 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın; hem 10-14 yaş aralığında yer alan, hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli kardeşi bulunan normal çocuklar üzerinde yürütülmesi hem de ölçeğin kültürel farklılıklarından arındırılarak hedef kitle doğrultusunda araştırma amacına daha iyi hizmet edebilmesi için Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile ilgili yeniden geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları için Konya il ve ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocukların 10-14 yaş aralığında, 4-7 arası sınıflara devam eden normal kardeşleri (50 kişi) ile bu çocukların ebeveynleri (50 kişi) üzerinde ön deneme çalışmaları yapılmıştır.

Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin anne formu ile kardeş formu aynı maddelerden oluşmaktadır. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin kardeş formunda birinci tekil şahıs olarak ifade edilen maddeler anne formunda üçüncü tekil şahıs olarak ifade edilmektedir. Yani her iki grubun verdiği yanıtlar aynı maddeler üzerinden aynı derecelendirmeler yapılarak elde edilmektedir. Bu yüzden iki form için ayrı ayrı değil, anne ve çocukların yanıtları birlikte değerlendirilerek tek bir geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

Yapılan geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme ölçeğinin hem boyutları azaltılmış hem de bazı maddeleri çıkartılmıştır. Uzmanların görüşleri de alınarak ölçeğin güvenirliliğini ve geçerliliğini olumsuz etkileyen 0.30'un altındaki 10 madde atılarak 20 maddeye indirilmiş, tutarsızlık gösteren ve bir biriyle örtüşen boyutlar ölçekten çıkartılmıştır. Ölçme ve değerlendirme, araştırma yöntem bilim ve konu alanı uzmanlarının görüşleri ışığında yapılan değerlendirmelerde ölçeğin orijinalinde yer alan 5 boyutun 3 boyut altında toplanmasının amaca daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Orijinalinde (1) Nazik olma, (2) Uzak durma-çekinme, (3) Birliktelik-İlgili olma, (4) Empati ve (5) Fiziksel saldırganlık boyutlarından oluşan ölçme aracı, bu araştırmanın amacı doğrultusunda yeniden boyutlandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre (2) uzak durma ve (5) fiziksel saldırganlık boyutları aynen kalırken, 1) Nazik olma (3) Birliktelik-İlgili olma ve (4) Empati boyutlarının bir biriyle örtüştüğü, bu boyutlar altında yer alması gereken maddelerin bir biri içerisinde yer aldığı ve farklı boyutlar altında yüksek faktör değerleri ürettiği gözlenmiştir. Bu yüzden uzman görüşleri de dikkate alınarak bu üç boyutun

birleştirilerek “ilgili olma” başlığı altında yeniden boyutlandırılması gerektiğine karar verilmiştir. Düşük ilişki ortaya koyan bazı maddeler ise ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada ebeveyn ve normal kardeşler tarafından engelli kardeşlerin davranışlarını değerlendirmek amacıyla yeniden düzenlenen ölçme aracı 3 boyut ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3 faktöre yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 61’dir ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0.32 ile 0.70 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.88’dir. Tablo 3.11’de ölçeğe yönelik faktör analizi ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı sonuçları, Tablo 3.12’de ise ölçek ve alt boyutlarının toplam varyansı açıklama oranları verilmektedir.

Tablo 3.11. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi ve Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

Ögeler	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	Cronbach Alpha Güvenirliği
1. Uzak Durma	UD1	,63	52.62	0.69
	UD2	,64		
	UD3	,32		
	UD4	,52		
2. Fiziksel Saldırganlık	FS1	,70	64.35	0.72
	FS2	,67		
	FS3	,57		
3. İlgili Olma	İO1	,36	51.77	0.69
	İO2	,62		
	İO3	,38		
	İO4	,55		
	İO5	,58		
	İO6	,67		
	İO7	,48		
	İO8	,56		
	İO9	,65		
	İO10	,61		
	İO11	,38		
	İO12	,55		
	İO13	,63		
Toplam (3 ÖGE)			60,99	0.88

Tablo 3.12. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Ögeler	Açıklanan Varyansa Katkısı	Açıklanan Toplam Varyans
1	28,84	28,84
2	19,50	48,34
3	12,65	60,99

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma, normal kardeşleri vasıtasıyla zihin engelli çocukların geliştirilebileceği, daha olumlu davranışlarla donanık hale dönüştürülebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu sayıtlı doğrultusunda, araştırmacı tarafından zihin engelli çocukların normal olan kardeşleri için bir eğitim programı (Kardeş Eğitim Programı) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programla, 10-14 yaş aralığındaki çocukların; engelli kardeşlerini tanımaları, onlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, kardeşine karşı sorumluk hissetmeleri, gerek ev içinde ve gerekse ev dışında yapacağı çalışmalarla onun gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaları amaçlanmıştır. Merkezde normal kardeşin eğitimi yer almakla birlikte, ebeveynlerin de aile içerisinde katkı getirmesiyle normal kardeşin zihin engelli çocuklara daha fazla katkı getirebileceği düşüncesiyle iki farklı deney grubu oluşturulmuştur. Deney-1 grubunda hazırlanan kardeş eğitim programı yalnızca normal çocuklara, aynı şekilde deney-2 grubunda ise Aile Eğitim Programı uygulanmıştır. Aile Eğitim Programı Kardeş Eğitim Programına ilave Ebeveynlerin Eğitimi Programını da kapsamaktadır. Her iki deney grubunda uygulanan süreçler farklılıklar içermektedir. Bu yüzden veri toplama süreçlerinin ve yapılan uygulamaların her iki deney grubu açısından ayrıntılı bir biçimde sunulmasının (programın hazırlanması, amaçları, yapılan etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, ortam, programın uygulanması ve değerlendirilmesi) hem uygulanan programları hem de veri toplama süreçlerini daha anlaşılır kılacağı düşünülmektedir.

Programların Hazırlanmasında Temel Dayanaklar

Kardeş Eğitim Programı (KEP) ve Aile Eğitim Programı (AEP)'nin hazırlanması sırasında bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, ekolojik yaklaşım ve bütüncül yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

Hazırlanılan programda Piaget'nin, Kohlberg'in ve Vygotsky'nin gelişim kuramları incelenmiş ve bu kuramlar araştırmanın çalışma grubundaki yaş aralığının belirlenmesine ve etkinliklerin düzenlenmesinde ışık tutmuştur Çünkü ölçülmek istenen tutum ve davranış hem bilişsel boyutta hem de ahlaki boyutta değerlendirilmiştir.

Vygotsky'nin gelişim psikolojisine en önemli katkısı öğrenmenin sosyo-kültürel doğası üzerine yaptığı vurgulamadır. Uygulanan eğitim programı çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğu ve çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından etkilenecek öğrenmeye başladıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Vygotsky, eğitimde çocuklar arasında işbirlikçi öğrenme ortamları öğrencilerin karşılıklı etkileşime geçmelerine ve her birinin yakın gelişim alanlarında var olan etkili problem çözme stratejilerini tanımlarını sağladığını ifade etmektedir. Bu sebeple programda doğrudan birebir öğretim ve çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim biçimlerini kapsayan etkinliklere yer verilmiştir.

Bilişsel gelişim dönemlerini dört temel evrede inceleyen Piaget, 11 yaşından sonra çocukların soyut işlemler dönemine ulaşarak son evreye geçtiğini belirtmektedir. Bu dönemdeki çocuklar problemde bulunan değişkenler arası ilişkileri bulur ve sosyal ve kişisel konulara ilgi duyar. Hazırlanan eğitim programında kardeşlerin bu gelişim alanları dikkate alınmıştır. Bu dönemde farklı bakış açıları geliştirebilen çocuklarda engelli kardeşleri ile yaşadıkları olumsuzluklar karşısında genellikle kendilerini haklı gördükleri durumlar karşısında farklı doğrular olabileceği düşüncesi uyandırılmaya çalışılmıştır.

Piaget'nin bireyin ahlak gelişimi ile zihinsel gelişimi paralellik göstermekte ve belli bir hiyerarşik sıra ve süreç izlemektedir. Engelli kardeşlerine yönelik var olan ön yargılardan kurtulup objektif bir tutum sergileyebilmeleri ve anne babalar tarafından verilen sorumlulukları kabullenebilmeleri için durumlara göre kuralların ve yapının

değişebileceğini anlamaları ve konu hakkında görüşlerini tartışabilmeleri 10 yaşından sonraki gelişim özellikleri ile örtüşmektedir.

Bireyin ahlak gelişimini en geniş şekilde inceleyen Kohlberg üç ahlaki gelişim düzeyi ve altı evreden bahsetmektedir. Kohlberg'in ahlak gelişimi kavramının ikinci düzeyi olan geleneksel düzeyin önemli özelliği kişilerarası ilişkilerin önem kazanması ve bireyin grup kararlarına uymasındır. Eğitim programını oluşturan yaş aralığı ve programın grup eğitimi şeklinde hazırlanmasında bu görüş dikkate alınmıştır. Ayrıca eğitim programında çocukların beklenen düzeyde tutum ve davranışları kazanmaları için Kohlberg'in insanlarla olan ilişkilerde, kendini diğer insanların yerine koyarak onların beklentilerine uygun davranma ve kurallara uyma ile ilgili görüşleri dikkate alınmıştır. Bu görüşler ışığında kardeşlerin kendilerini engelli kardeşlerinin yerine koyarak onların neler yaşadıklarını anlayabilmeleri için drama etkinlikleri, onlardan utanmadan toplum içinde birlikte olmalarını sağlayan gezi etkinlikleri gibi etkinliklere yer verilmiştir. Kohlberg'in belirttiği dördüncü evrede (sosyal sistemi sürdürme ve vicdan) doğru, bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması, toplumsal düzeni korumak, toplumun ve grubun refahı doğrultusunda davranmaktır (Arı, 2005; Erden ve Akman, 2007; Senemoğlu, 2010)

Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değişikliğinin gerçekleştiğini kabul eden davranışçıların bu görüşlerinden yola çıkılarak kardeşlerin bizzat yaşayarak ve gözle görebildikleri olumlu ve olumsuz davranışları sergileyen etkinliklerden yararlanmışlardır. Çünkü davranışçılar insanların, karşılaştıkları problemlerin çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ve gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan dolayısıyla ölçülebilen davranışların önemli olduğunu ifade etmektedirler (Erözkan, 2007).

Çevre psikolojisinin öncülerinden Barker (1964, 1968), ekolojik (çevresel) yaklaşımda insan-çevre etkileşiminin karmaşıklığına dikkat çekerek yaşamın cereyan ettiği her yer, bir yaşam çerçevesi (behavior setting) oluşturarak özgül bir durum yaratır. Verilen eğitim programı sonunda normal kardeşlerin içinde buldukları sosyal mekânı düzenleyip (davranışsal ortamın düzenlenmesi, davranışın belli bir amaç doğrultusunda

yapılması) davranışlarını bu kültürel-mekânsal duruma göre uyarlaması hedeflenmiştir (Dönmez, 1979; Seyhan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2009).

Max Wertheimer (1880-1943) tarafından temellendirilen, Wolfgang Köhler (1887-1967) ve Kurt Koffka (1886-1941)'nın katkılarıyla gelişen kuram, bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıları soyutlayarak almak yerine bir bütün (gestalt) olarak değerlendirdiğini belirtmektedir. Gelen uyarıcılar birbirinden ayrı bir şekilde değil, bir arada anlamlı bütünler halinde örgütlenmiş biçimde algılanmaktadır. Çocuğun bütün gelişim alanları birbirinden etkilenmektedir. Bu nedenle birey bütün olarak ele alınmalıdır. Yaşanan psikolojik olaylar bireyin yaşam alanını (life space) oluşturmaktadır. Bu olaylardan bazıları bireyi olumlu etkilerken bazıları olumsuz etkilemektedir ve bu olayların toplamı bireyin davranışlarını belirlemektedir. Normal kardeşlerin yanında sürekli iletişim halinde oldukları ve üzerlerinde çok fazla etkiye sahip ebeveynlerin de programda aktif hale getirilmesi ile bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında daha etkili olacağı ve olaylara daha sentezci bir boyutta bakabilmesi için bu kuram dikkate alınmıştır.

3.4.1. Kardeş Eğitim Programının Hazırlanması

Kardeş Eğitim Programının hazırlanması için öncelikle engelli kardeşi bulunan normal çocukların engelli kardeşlerine olumlu katkı sağlayabilmesi sahip olması gereken davranışlar ve eğitim ihtiyaçları konusunda ilgili literatür taraması yapılmış, ailelerin ve kardeşlerin konuya ilişkin gereksinimleri belirlenmiştir. Ardından program boyunca çalışılan çocukların grup özellikleri ve gelişim özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmek istenen hedef ve hedef davranışlar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Hedef ve hedef davranışların belirlenmesinde eğitim bilimi uzmanından ve çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanından destek alınmıştır. Ayrıca engelli çocukların kardeşlerine yönelik grup çalışmaları için içerik, ortam, kullanılacak yöntem-teknikler ve yapılacak etkinliklere ilişkin ne tür düzenlemeler yapılması gerektiği uzmanların katkıları doğrultusunda tasarlanmıştır.

Belirlenen hedef ve hedef davranışlar uygulamalarla birleştirilerek 15 oturumluk bir “Kardeş Eğitim Programı” planlanmıştır. Haftada bir gün ve ortalama 90

dakika süren program Özel Anıt Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde uygulanmıştır.

Hazırlanan Kardeş Eğitim Programının genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

* Kardeş Eğitim Programı engelli çocukların kardeşlerine rahat ve eğlenceli bir ortamda diğer kardeşler ile buluşma fırsatı sağlar.

* Kardeş Eğitim Programı, kardeşlere engelli kardeşi olan diğer çocukların ortak zevklerini ve kaygılarını tartışmak için fırsatlar sağlar.

* Kardeş Eğitim Programı normal kardeşlere, engelli çocukların kardeşleri tarafından yaşananların genel olarak nasıl ele alındığını öğrenmeleri için bir fırsat sağlar.

* Kardeş Eğitim Programı, kardeşlere kendi kardeşlerinin özel ihtiyaçlarının gereksinimi konusunda daha fazla bilgi edinme imkânı sunar.

* Kardeş Eğitim Programı, ebeveynlere ve bu alanda çalışanlara, engelli bireylerin kardeşleri tarafından sıklıkla yaşanan kaygılar ve fırsatlar hakkında daha fazla bilgi edinme fırsatları sunar.

* Kardeş Eğitim Programı, kız ve erkek kardeşlere ev içinde sorumluluk alabilme konusunda cesaret kazandırma fırsatı sunar.

* Kardeş Eğitim Programı, kardeşleri hem kendi özel ihtiyacı olan kardeşlerine, hem anne-babalarına hem de kendilerine karşı olumlu tutum gösterme konusunda destekler.

Bu programın genel amaçları doğrultusunda programa katılan çocuklar ise;

1. Kendilerini rahat ve huzurlu hisseder,
2. Engelli kardeşi hakkındaki olumlu ve olumsuz duygularını söyler,
3. Konu hakkındaki fikirlerini söyler,
4. Programda yer alan sosyal etkinliklerde görev alır,

5. Grupla ve engelli kardeşi ile birlikte gezilere gider,
6. Grupla birlikte basit ev işlerinde görev alır,
7. Engelli kardeşine nasıl yardımcı olacağı konusunda sorumluluk alır,
8. Etkinliklerde yarım bırakılan faaliyetlerin tamamlanmasında sorumluluk alır,
11. Ev içinde aldığı sorumlulukların nedenini açıklar,
12. Ev içinde aldığı sorumlulukların önemini açıklar,
13. Engelli kardeşi ile ilgili olarak aldığı sorumlulukların nedenini açıklar,
14. Engelli kardeşi ile ilgili olarak aldığı sorumlulukların önemini açıklar,
15. Gruptaki akranları iyi ilişkiler kurar,
16. Anne ve babası hakkındaki duygularını ifade eder.

Uygulamada Kullanılan Etkinlikler:

Programın oluşturulmasında çocukların bireysel farklılıkları ve özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlikler hazırlanırken çocukların yaşantılarını rahatça paylaşabilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için ilgi ve ihtiyaçları, dikkat süreleri, uygulamanın yapılacağı ortamlar dikkate alınarak dikkat toplayıcı eğlenceli aktivitelere yer verilmiştir. Dolayısıyla Kardeş Eğitim Programı etkinlikleri konuların işlenme durumuna göre farklı şekillerde uygulanabilmesi hedeflenmektedir. Bu uygulamalar yapılırken izlenecek işlem basamakları aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Dikkat Çekme Etkinlikleri (Bu etkinliklerle konuya ilişkin merak uyandırılmakta, işlenecek konunun hedefleri, önemi, o konunun neden seçildiği ve ana görüş vurgulanmaktadır),

Anlama ve Bulma Etkinlikleri (Çocukların öğrendikleri ile ev arasında ilişki kurması sağlanır. Çocuklar nasıl bilgi toplanacağını ve belgeleneceğini öğrenip, önemli iletişim becerileri kazanırlar),

Planlama Etkinlikleri (Çocuklar topladıkları bilgileri öğrenme alanına getirerek bu bilgileri sunarlar ve daha sonraki etkinliklerin planlanmasında temel olarak kullanırlar),

İş Yapma Etkinlikleri (Konu ile ilgili okulda ve evde yapılabilecek pratik etkinlikler olup yeni görüşlerin diğer bireyler ile paylaşımını sağlamaktadır. Uygulamada yaptıklarını anlatmak, mesajların paylaşımını sağlamak için oyun, rol yapma, anlatma gibi uygun yöntemler kullanılır),

Sonuçları Tartışma ve Değerlendirme Etkinlikleri (Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin sınandığı, davranışlarının, uygulamalarının gözlemlendiği etkinliklerdir),

Mesajları Hayatın Bir Parçası Haline Getirme Etkinlikleri (Çocukların ilk dört aşamada uyguladıkları etkinlikleri geliştirip, günlük hayata aktarmalarını ve uygulamalarını içermektedir)

Uygulamada Kullanılan Yöntemler Teknikler:

Yöntemler eğitim hedeflerini gerçekleşmesinde oldukça önemli bir yere sahiptirler. Teknik ise bir öğretme yöntemini ortaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Etkinliklerin uygulanması sırasında anlatma yöntemi (bir konunun öğretmen tarafından açıklanıp anlatılarak öğretme biçimi), grup tartışma yöntemi (bir konu ya da problem üzerinde katılımcıları düşünmeye yönlendirmek, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmak, çözüm üretmek için kullanılan bir yöntem), örnek olay yöntemi (öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgilerin, bizzat kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmelerini sağlayan bir yöntem), gösterip-yaptırma yöntemi (demonstrasyon yöntemi de denilen gösteri yöntemi öğretmenin ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuyu laboratuvar ya da sınıfta diğer öğrencilerin önünde deneyerek, araç-gereç kullanarak açıklamaları ya da sunmalarıdır), problem çözme yöntemi (bir çeşit buluş yoluyla öğretim olan yöntem bireysel ya da grup oluşturularak gerçek problem çözmeye çalışılır), bireysel çalışma yöntemi (öğretmen kontrolünde her katılımcının bireysel uygulama yapmalarıdır) kullanılmıştır. Öğretim teknikleri olarak da beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma,

ikili ve grup çalışmaları, çiz anlat, kukla oynatma, gözlem, oyun, konuk konuşmacı, film izleme teknikleri kullanılmıştır.

İnsanların tutumlarını değiştirerek davranışlarını etkilemek ve sosyal ilişkilerini düzeltmek mümkündür ve Kardeş Eğitim Programı ile de bu gelişme hedeflenmiştir. Engelli bireylere yönelik tutumları olumlu yönde değiştirmeye ilişkin yaklaşımlar ise genel olarak engelli bireyle daha fazla etkileşimde bulunma ve ona ilişkin bilgilenmeyi içerir. Kişilerin engelli bireylere yönelik tutumlarını değiştirmede kullanılan uygulamalardan birisi grupta kaynaşma yaşımasıdır. Gurupla kaynaşma tutumların olumlu yönde değişmesine ve insan ilişkilerindeki sosyal becerilerin geliştirilmesine olanak sağlar. Empati kurma becerisinin de kullanıldığı bu grup aktiviteleri ile birey yalnızlık duygusundan kurtulabilir ve yaşadığı diğer olumsuz duygulardan da (çekingenlik-içine kapanıklık-bastırılmış duygular) uzaklaşabilir.

Hazırlanan Kardeş Eğitim Programında konular belirlenen hedefler çerçevesinde belirli sınırlılıkta tutulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılar ile engelli kardeşlerinin cinsiyet farklılıkları dikkate alındığından özbakıma yönelik konular katılımcıları zorlamayacak dış fırçalama, dış kıyafet (kazak) giyme becerileri gibi konuların olmasına dikkat edilmiştir. Temel akademik becerilerin kazandırılmasında ise yine katılımcıların kardeşlerini destekleyecekleri çalışma için uygun ortamı hazırlama, çizgi çalışması, yazı çalışması gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Bu çalışmaların bazı oturumlarda çocuklara ev ödevleri şeklinde verilmiştir.

Uygulama Ortamı:

Programın uygulanmasında özel bir özel eğitim merkezi katılımcı sağlama yanında ortam konusunda da destek olabileceğini belirtmiştir. Uygulamalar sırasında geniş bir sınıf bir de mutfak olmak üzere iki mekândan yararlanılmıştır. Sınıf hem bilgi verici aktiviteler hem salon-sınıf oyunları için değerlendirilmiş, mutfak ise basit yiyecek hazırlama aktiviteleri için kullanılmıştır. Her iki ortamında katılımcıların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenlenmesine ayrıca, katılımcıların birbirlerini rahatça görebilecekleri ve iletişim kurabilecekleri biçimde oturmalarına dikkat edilerek düzenlenmiştir.

Yapılan etkinliklerin gerektirdiği farklı türlerdeki kostümler, kuklalar, hikâye kartları, resimler vb. malzemeler kullanılmıştır. Program hazırlanırken çocukların engelli bir kardeşe sahip olma gibi hassas durumları göz önüne alındığında gruplar için özellikle ilk uygulamalarda rahatlatıcı etkinliklerin yer almasına dikkat edilmiştir. Program, asıl amacını destekleyici sosyal içerikli bir program şeklinde hazırlanmıştır. Özellikle grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerin utanmadan ve tereddüt etmeden ifade edilmesinde güven duygusu ve anlaşma önemli bir nokta olarak görülmektedir. Katılımcıların her türlü ihtiyaçları düşünüldüğünde onlar için hem bilgi verici aktivitelere hem de gezi etkinliklerinde yer aldığı eğlenceli aktivitelere yer verilerek eğitime, arkadaşlarına ve kendilerine güven duymaları amaçlanmıştır.

Her oturumun başında bir önceki oturum kısaca özetlenmiş, o günkü oturumun amaçları belirtilmiş, her oturumun son beş dakikası yapılanlar özetlenerek önemli noktalar vurgulanmıştır.

Kardeş Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirmesi:

Programa katılan kardeşler belirlenen gün ve saatlerde Anıt Özel Eğitim Merkezinin servis araçları ile kuruma getirilmiştir. Kısa bir tanışmanın ardından Özürlü Kardeşe Yönelik Tutum Ölçeği (ÖKTYÖ), Schaffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği (ŞKDDÖ) ve Başarı Testi (BT)'nin ön-testleri uygulanmıştır. Her katılımcının bağımsız ve bireysel olarak ve sadece eğitimciden destek almak koşulu ile ölçekler doldurulmuştur. Ölçeklerin fazla olması sebebiyle katılımcıların sıkılmasını ve dikkat dağınıklığını önlemek için bir ikram molası verilerek uygulama tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ile de ön-testler sınıf öğretmenleri ve araştırmacı gözetiminde aynı hafta içinde devam ettikleri okul ortamında (testlerin uygulanabileceği boş bir sınıfta) uygulanmıştır.

Deneme grubuna Ocak-Mayıs 2010 tarihleri arasında Kardeş Eğitim Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Programın yürütülmesine araştırmacının yanı sıra bazı etkinliklerde kurumda usta öğretici statüsünde çalışan bir öğretmen yardım alınmıştır. 15 hafta boyunca haftada bir gün olarak planlanan program bir günde yaklaşık 90-120 dakika sürmüştür. Eğitim programı cumartesi günleri saat 12-15 arası uygulanmıştır.

Deney grubunda yer alan kardeşlerin engelli kardeşlerinin belirlenen konulardaki performanslarını belirlemek amacıyla uygulama öncesi özel eğitim öğretmenleri ve aileleri ile görüşülerek Portage Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Çalışma boyunca engelli çocukların eğitimcilerinden belirlenen konulara yönelik eğitim vermemeleri rica edilmiştir.

İlk toplantıda araştırmanın amacı kısaca açıklanmış ve bu çalışmanın öncelikle eğlenmek ve hoş vakit geçirerek yeni arkadaşlıklar edinmek ve engelli kardeşleri hakkında duygu ve düşüncelerin aktarımı ve yeni kazanımlara yönelik bir grup çalışması şeklinde yürütüleceği belirtilmiştir. Uygulamalar sırasında çocuklardan alınan bilgilerin araştırma amacıyla kullanılacağı ve tamamıyla gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmada devamlılığın önemi vurgulanarak katılımcıların her hafta belirlenen gün ve saatte servis aracı ile alınıp tekrar evlerine bırakılacağı ifade edilmiştir. Uygulamalarda farklı etkinliklere yer verildiği ve özellikle oyun etkinliğinde istekleri olursa gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Uygulamalar sırasında çocuklara isimleri ile hitap edebilmek ve kaynaşmayı artırmak için hem yaka kartları hazırlanmış hem de isimlerle ilgili oyun etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışma için gerekli olan etik formuna dair bilgi de verilmiştir. Katılımcıların araştırmadan istedikleri zaman ayrılacakları ve çalışmada özellikle bireysel anlamda yaşananların ve yapılanların gizli kalacağına dair sözleşme imzalanmıştır.

Uygulamalarda her çocuğun katılımını sağlayacak bireysel ve grup çalışmalarına yer verilmiştir. Etkinlikler çocukların gelişim özelliklerine göre planlanmıştır. Engelliliğe karşı farkındalık uyandıracak ve engelli kardeşlerinin durumları kabullenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Oyun etkinlikleri katılımcıların sosyalleşmesi, daha hızlı kaynaşmaları, rahatlamaları ve uyum sağlayabilmeleri için düzenlenmiştir. Engelli kardeşlerini daha iyi anlamalarını sağlayacak küçük canlandırma etkinlikleri ile var olan duruma karşı farkındalık sağlanmıştır. Aile içi iletişimde ve engelli kardeşleri ile problem çözme becerilerinin gelişmesi, yarım bırakılan bir olayı tamamlayarak çözüme dayalı yeni fikir üretebilme, hikâye kahramanları yerine kendilerini koyarak duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilmelerini destekleyen hikâye etkinliklerine yer verilmiştir. Sandviç hazırlama, spagetti pişirme gibi basit yiyecek hazırlama etkinlikleri ile çocukların ev-içi

sorumlulukları geliştirilmeye ve artırılmaya çalışılmıştır. Planlanan gezi etkinlikleri ile çocukların hem sosyalleşmesi hem de engelli kardeşi ile ev dışında farklı bir ortamda diyaloglarının geliştirilmesi ve bu sırada bazı görevlerle davranışlarının değerlendirilmesine yönelik bilgi edinilmiştir. Kuklalarla anlatım, film izleme etkinlikleri ile çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşmaları amaçlanmıştır. Konuk konuşmacının davet edilmesi ve özellikle bir grup olarak aktivitelerin uygulanması ile çocuklara grupta yalnız olmadıkları hissi verilmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sonunda değerlendirme soruları ve drama gibi etkinlikler ile hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çocukların yeni kazanımlarını ortaya koyabilecekleri sorular sorulmuş ve etkinliklerle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Her etkinliğin sonunda çocuklara duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı verilmiştir.

Uygulamada kullanılan teknikler açısından araştırmacı tarafından gereken çalışmalar yapılmış ve etkinlerin öncesinde materyallerin eksiksiz ve çalışır halde olmasına dikkat edilmiştir.

Son etkinlik ile bütün katılımcıların kapanış partisinde buluşmaları sağlanmıştır. Bu son etkinlikte yine engelli kardeşlerin olması programa dayalı somut bir gözlem şansını araştırmacıya vermiştir.

Uygulama tamamlandıktan sonra 24-Mayıs - 5 Haziran 2010 ayları içerisinde deneme ve kontrol gruplarına sınıfta uygulamıştır. Gözden geçirilen test ve formlardaki eksiklikler ev ziyaretleri ile tamamlanmıştır. Son testlerin uygulanması sırasında bu çalışmanın anısına küçük hediyeler de takdim edilmiştir.

Uygulanan Kardeş Eğitim Programının amacına ulaşp ulaşmadığını belirlemek ve programın değerlendirmesini yapmak için; programdan ne derece memnun kaldınız?, KEP'teki karşılanmayan beklentileriniz nelerdir?, geliştirilecek olan Kardeş Eğitim Programlarına nelerin ilave edilmesini istersiniz?, engelli kardeşinize karşı programa katılmadan önceki davranışları ile program sonrası davranışlarınız arasında ne derece farklılık vardır? gibi hem açık uçlu soruların yer aldığı hem de derecelendirmeye dayalı cevapların yer aldığı form kardeşler tarafından doldurulmuştur.

3.4.2. Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi

Araştırmada deneme grubundaki anne-babalar için “Aile Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programlarda 10-14 yaş aralığındaki çocukların engelli kardeşlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için ebeveynlerin nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiği, ev içi sorumlukları kazandırma ve aile içi iletişimi artırma amaçlanmıştır.

Aile Eğitim Programının Hazırlanması için öncelikle engelli çocuğu bulunan ailelerde sağlıklı kardeşlerin ve ebeveynlerin ihtiyaçları ve tutum ve sorumluluklarının gelişimi ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ardından program boyunca ebeveynlerde grubun özellikleri ve gelişim özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmek istenen hedef ve hedef davranışlar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Hedef ve hedef davranışların belirlenmesinde eğitim bilimi uzmanından ve çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanından destek alınmıştır. Ayrıca engelli çocukların kardeşlerine ve ebeveynlerine yönelik grup çalışmaları için içerik, kullanılan teknikler ve yapılan etkinliklere ilişkin bilgi toplanmıştır.

Edinilen bilgiler ışığında Aile Eğitim Programının genel amaçları şu şekilde belirtilebilir:

1. Engellilik ve zihin engellilik konularında bilgilenmelerini sağlamak,
2. Ev içinde sağlıklı çocuklara karşı farkındalık uyandırmak, onların aile içinde görevler alabileceğini belirtmek ve aile içinde olumlu yönde etkileşime katkıda bulunmak,
3. Engelli çocuklarında sistemli eğitim programları ile birçok şeyi başarabilecekleri konusunda gerçekçi bir bakış açısı kazandırmak,
4. Benzer özellikteki bireylerle etkileşimde bulunarak olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmalarını sağlamaktır.

Belirlenen hedef ve hedef davranışları doğrultusunda 11 oturumdan oluşan Aile Eğitim Programı planlanmıştır. Haftada bir gün ve ortalama 90 dakika süren program Özel Anıt Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir.

Yapılan çalışma ebeveynler için de grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Benzer özellik ve benzer gereksinimler olan bireylerle yürütülen grup çalışmalarında grubun gereksinimleri konu olarak dikkatle ele alınmakta, grup bireyleri birbirleri ile etkileşime girmekte ve deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Grupla yapılan aile eğitim programlarının “anne-baba-çocuk” etkileşimini arttırdığı kabul edilmektedir.

Programın oluşturulmasında ebeveynlerin bireysel farklılıkları, özellikleri ve beklentileri göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlikler hazırlanırken bireylerin deneyimlerini rahatça paylaşabilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için ilgi ve ihtiyaçları, dikkat süreleri, uygulamanın yapılacağı ortam dikkate alınmıştır. Dolayısıyla programdaki etkinliklerin konuların işleme durumuna göre farklı şekillerde uygulanabilmesi hedeflenmektedir.

Yapılan etkinliklerin gerektirdiği farklı türlerdeki kıyafetler, hikâye kartları, resimler vb. malzemeler zamanında temin edilmiştir. Program hazırlanırken ebeveynlerin hem normal hem de engelli bir bireye sahip olma gibi hassas durumları göz önüne alındığında gruplar için özellikle ilk uygulamalarda rahatlatıcı etkinliklerin yer almasına dikkat edilmiştir. Program asıl amacını destekleyici sosyal içerikli ve daha çok bilgi verici bir program şeklinde hazırlanmıştır. Katılımcıların her türlü ihtiyaçları düşünüldüğünde onlar için hem bilgi verici aktivitelere hem de sosyal içerikli ve eğlenceli aktivitelere yer verilerek eğitime ve kendilerine güven duymaları, kendilerini yalnız hissetmeden bir aktivite içerisinde olma hazzını yaşatma amaçlanmıştır.

Ebeveynler için hazırlanan Aile Eğitim Programında da konular Kardeş Eğitim Programının konuları ile aynıdır. Ancak uygulamalarda katılımcı özelliklerine dikkat edilmiştir. Ebeveynler için hazırlanan bu programda; engellilik, zihinsel engelliliğin özellikleri ve eğitimleri, aile eğitimi, kardeş duyguları ve eğitimlerinin önemi, sorumluluk eğitimi gibi belirlenen konular yansı hazırlanarak sunuma hazır hale getirilmiştir.

Ebeveynlerin bir grup olarak eğitime alınmasında grupla çalışmanın onları rahatlatıcak olması ve yaşanan olumsuzlukların paylaşılan deneyimlerle daha kolay çözülebileceği düşünülmektedir.

Aile Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi:

AEP katılımcıları belirlenen gün ve saatlerde servis aracı ile evlerinden alınarak uygulama yapılacak kuruma getirilmiştir. Kısa bir tanışmanın ardından 10 ebeveynler Schaffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği (ŞKDDÖ) formunu doldurmuştur.

Aile Eğitim Programı Şubat-Mayıs 2010 ayları arasında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Haftada bir gün yaklaşık 90 dakikalık oturumlar şeklinde planlanan program 11 uygulamadan oluşmaktadır. Ebeveynlerin rahat katılabileceği günler tercih edilmiştir. Bazen babaların katılma durumlarına göre uygulama tarihlerinde değişiklikler yapılmıştır. Ancak annelerin çoğunun ev hanımı olması sebebiyle etkinliklere daha rahat katıldıkları gözlenirken babaların iş yaşamlarından dolayı anneler kadar istikrarlı bir şekilde devamlılıkları sağlanamamıştır. Ancak her oturuma normal kardeşin bir ebeveyninin katılımı sağlanmıştır.

Grup oturumlarında katılımcıların birbirlerini rahat görebilecekleri şekilde oturmalarına dikkat edilmiştir. Etkinliklere her ebeveynin katılması sağlanmıştır. Etkinlikler ebeveynlerde bireysel ve grup katılımlarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. İlk etkinliklerin katılımcıları rahatlatıcı ve kaynaşmayı sağlayacak etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Oyun ile tanışma, farklılıklar hakkında sohbet, canlandırma gibi etkinlikler bireylerin kendilerini ortama uyum sağlama konusunda desteklemiştir. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla oraya koyabilmeleri için hikâye etkinlikleri, konuk konuşmacı gibi etkinlerden yararlanılmıştır. Kendi yaşamlarını canlandırdıkları etkinliklerde hem eğlenmişler hem de yapılması gerekenleri kendi kendilerine fark etmeleri sağlanmıştır. Gezi etkinliği ile duygusal anlamda rahatlatılan ebeveynlerde hem grup arkadaşlarına hem de eğitime karşı güven duymaları amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen film izleme, drama eğitimi alan kişilerin canlandırmaları bireylerde kendi yaşamlarını kıyaslama ve grup ile paylaşma konusunda cesaretlendirmiştir. Söz konusu tüm etkinlerde ebeveynlerin problemlere çözüm üretebilmeleri, grup etkinliklerine katılabilmeleri, ev içinde adil bir görev dağılımını sağlamadaki rolleri, kendi hatalarını kendilerinin görebilmelerini sağlama ve hem normal çocuklarına hem de engelli çocuklarına rehberlik edebilecekleri gibi konularda olumlu tutum geliştirmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlerin uygulamalar sırasında

kaynaşmayı sağlayacak ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilecekleri düşünölen ikramların olduğu ortamlar da oluşturulmuştur. Ebeveynler sunulan Aile Eğitim Programı el kitapçık ve broşürleri ile anlatılan konuların, aile bireyleri ile paylaşılması ve istedikleri zaman ellerinde bir kaynak olacak şekilde bulunması amaçlanmıştır. Ayrıca devamlılık göstermede zorlanan babalar içinde kitapçık ve broşürler bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Her oturumun başında bir önceki oturum kısaca özetlenmiş, o günkü oturumun amaçları belirtilmiş, her oturumun son on dakikası yapılanlar özetlenerek önemli noktalar vurgulanmıştır. Etkinlikler sonunda her katılımcıya kendilerini ifade etmeleri, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri için süre verilmiştir. Ebeveynlere yöneltilen sorular ve canlandırmalar ile uygulamanın değerlendirilmesi yapılmıştır.

Son etkinlik ile ebeveynlerin, kardeşlerin ve engelli çocukların kapanış partisinde buluşmaları sağlanmıştır.

Uygulama tamamlandıktan sonra 24 Mayıs- 5 Haziran 2010 tarihleri içersinde deneme grubuna ŞKDDÖ uygulanmış ve çalışmanın anısına küçük hediyeler takdim edilmiştir.

Uygulanan Aile Eğitim Programının amacına ulaşip ulaşmadığını belirlemek ve programın değerlendirmesini yapmak için; Programdan ne derece memnun kaldınız?, AEP'teki beklentileriniz ne derece karşılandı?, AEP'teki karşılanmayan beklentileriniz nelerdir?, Geliştirilecek olan Ebeveyn Katılımlı Kardeş Eğitim Programlarına nelerin ilave edilmesini istersiniz?, Sağlıklı çocuğunuzun engelli kardeşine karşı programa katılmadan önceki davranışları ile program sonrası davranışları arasında ne derece farklılık vardır?, Sağlıklı çocuğunuz engelli kardeşine karşı yerine getirdiği sorumlulukları ne derece istekle yapmaktadır? gibi hem açık uçlu soruların yer aldığı hem de derecelendirmeye dayalı cevapların yer aldığı form anne ve babalar tarafından doldurulmuştur.

Gerek KEP ve gerekse AEP uygulamalarında herhangi önemli bir sorunla karşılaşılmamıştır. Program ve testlerin uygulanmasında araştırmacının süreçte etkin rol alması ve verilerin bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler neticesinde

uygulamalar yapılarak toplanmış olması nedeniyle ölçme araçlarının geri dönüşüm oranları % 100 olmuş ve hatalı veri toplanması önlenmiştir.

3.4.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde; AMD Athlon 64x2 işlemcili bir dizüstü bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiş ve daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Çocukların ve ebeveynlerin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

2. Denenceler doğrultusunda; Kontrol ve deney gruplarının başarı testi, temel beceri testi, tutum ölçeği ve davranış değerlendirme ölçeği ön-test ve son-test puanlarının belirlenmesinde ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testinin Non-parametrik karşılığı olan Mann Whitney U-Testi, üçlü grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyansa analizi Non-parametrik karşılığı Kruskal Wallis Testi (H testi) kullanılmıştır. Erişçi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımlı t testinin Non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde ise anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, normal kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik tutum ve davranışlarında kardeş ve aile eğitim programlarının etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak oluşturulan denenceler test edilmiş, elde edilen bulgular tablolara-grafiklere dönüştürülerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda alt problemler temel alınmış, aynı işlemleri gerektiren ve yalnızca grup farklılığını içeren denenceler; tekrarı önlemek, anlaşılmayı kolaylaştırmak, karşılaştırma olanağı sağlamak ve deneceler arasında bütünlük oluşturmak amacıyla birlikte incelenmiş ve aynı tablo içerisinde verilmiştir.

4.1. PROGRAMLARIN NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞ KONUSUNDAKİ *BİLGİ* DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Araştırmanın birinci alt probleminde kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri incelenmekte, iki farklı yöntemle uygulanan kardeş eğitimi programının onların bilgi düzeylerini etkileyip etkilemeyeceği belirlenmeye çalışılmaktadır. Diğer bir ifadeyle engelli kardeşlerini tanıma, onlara karşı olumlu tutum geliştirme, etkili iletişim kurabilme, kardeşine karşı sorumluk hissetme, gerek ev içinde ve gerekse ev dışında yapacağı çalışmalarla onun gelişimine olumlu yönde katkı sağlama durumları açısından zihinsel bir davranış değişikliği gerçekleşip, gerçekleşmeyeceği incelenmiştir.

4.1.1. I. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan ilk denence; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyi erişilerinde (öntest-sontest) artış olacağı yönündedir. Denence 1.1 *Kardeş Eğitim Programının* (KEP), Denence 1.2 *Aile Eğitim Programının* (AEP) ve Denence 1.3’de *Kontrol* grubunun engelli kardeşle ilgili bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olacağı şeklindedir. Denence 1 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık bir süreyle deney-1’de KEP, deney-2’de AEP uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Uygulamadan önce ve sonra her üç grupta yer alan çocuklara öntest-sontest verilmiş ve bilgi düzeyi erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.1’de kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyi erişi (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları ve Şekil 4.1’de de sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

Tablo 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Eriş Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Program	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	Anlam
KEP	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2.823 ^b	0,005	P<0.05*
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
AEP	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2.812 ^b	0,005	P<0.05*
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
KONTROL	Negatif Sıra	7	4,36	30,50	1.757 ^a	0,079	-
	Pozitif Sıra	1	5,50	5,50			
	Eşit	2					

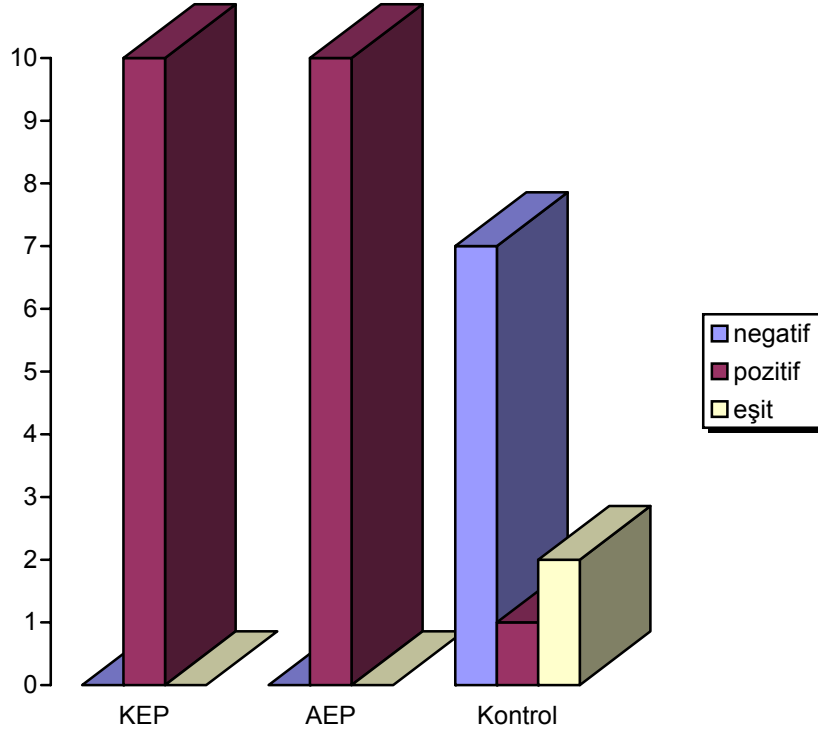
(^a) Negatif sıralar temeline dayalı

(^b) Pozitif sıralar temeline dayalı

(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir

Tablo 4.1’de, deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) grubunda yer alan tüm çocukların son test puanlarının, ön test puanlarından yüksek ve işaretlerinin artı (+) olduğu görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında ve farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için z değerleri hesaplandığında [(KEP_(z)=2.823, p<0.05); (AEP_(z)=2.812, p<0.05)] deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) gruplarının deney öncesi ve sonrası puanlarının $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir. Buna göre; araştırmada ele alınan denence 1.1. ve denence 1.2. kabul edilmiştir. Kontrol grubu açısından sonuçlar incelendiğinde ise, çocukların bilgi düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında manidar bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, 10 çocuktan 7’sinin sontest puanının öntest puanına göre azaldığı, yalnızca 1’inin arttığı, 2’sinin ise değişmediği aynı kaldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çocukların puanlarında gözlenen bu artma ve azalma yönündeki değişim/farklılaşma manidar değildir (Kontrol (z)=1.757, p>0.05). Bu yüzden kontrol grubunda yer alan çocukların engelli kardeşe ilgili bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmada ele alınan denence 1.3 reddedilmiştir.

Şekil 4.1. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması



4.1.2. II. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen ikinci denence; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri açısından başarı durumlarının (sontest) farklılık göstereceği yönündedir. Denence 2.1 *Kardeş Eğitim Programında (KEP) yer alan çocukların kontrol grubundan*, Denence 2.2 *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların kontrol grubundan* ve Denence 2.3’de ise *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların Kardeş Eğitim Programında (AEP) yer alan çocuklardan* zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerinin daha yüksek olacağı şeklindedir. Denence 2 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık uygulamadan sonra her üç grupta yer alan çocuklara sontest verilmiş ve başarı puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.2’de kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerinin (sontest) karşılaştırılmasına ilişkin

Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları ve Şekil 4.2’de ise sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

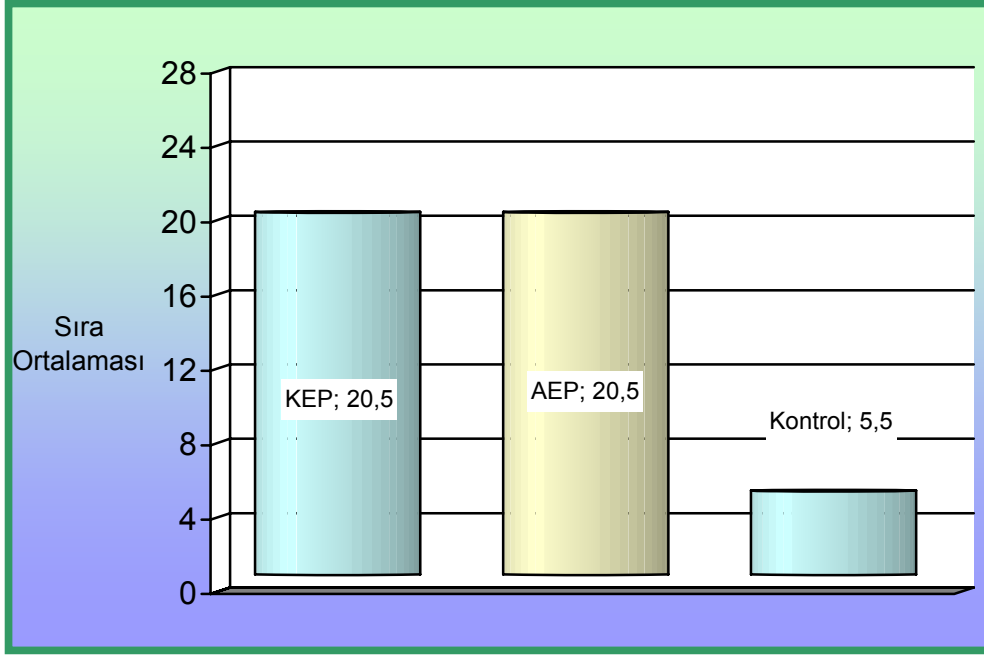
Tablo 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlam
KEP (1)	10	20,50	2	19.502	0.001	1-3 2-3
AEP (2)	10	20,50				
KONTROL (3)	10	5,50				

$P < 0.05$

Tablo 4.2’nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi gruplarının bilgi düzeylerine ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grupları karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucuna göre, gruplar arasındaki fark $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır ($X^2_{(2)} = 19.502$; $p < 0.05$). Kontrol ve deney gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde deney gruplarında yer alan çocukların kontrol grubuna göre bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, farkın kaynağını kontrol grubu oluşturmaktadır. Kontrol grubuyla deney-1 (KEP) ve yine kontrol grubuyla deney-2 (AEP) arasında manidar farklılık vardır. Bu durumda denence 2 ve buna bağlı olarak denence 2.1 ve denence 2.2. kabul edilirken, denence 2.3 reddedilmiştir.

Şekil 4.2. Kontrol ve Deney Gruplarında Yer Alan Normal Çocukların Engelli Kardeş Konusundaki Bilgi Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması



4.2. KARDEŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ (DENEY-1 KEP VE DENEY-2 AEP) ENGELLİ KARDEŞİN BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Araştırmanın ikinci alt probleminde uygulanan kardeş eğitimi programlarının engelli kardeşin becerilerine etkisi incelenmektedir. Kardeş eğitim programı normal kardeşe tek başına (KEP) ve ebeveynleriyle birlikte uygulandığında (AEP) engelli kardeşlerin beceri düzeylerini nasıl etkileyeceği belirlenmeye çalışılmaktadır. Diğer bir ifadeyle verilen eğitim sonucu engelli kardeşlerin öz bakım, temel matematik, okuma-yazma, çizme, resmetme gibi temel becerilerinde deney gruplarının hem kendi içlerinde hem de bir birlerine göre anlamlı bir değişiklik gerçekleşip, gerçekleşmeyeceği araştırılmıştır.

4.2.1. III. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan üçüncü denence; deney gruplarında uygulanan programların zihin engelli kardeşin beceri düzeylerine ilişkin erişilerinde (öntest-sontest) artış oluşturacağı yönündedir. Denence 3.1 *Kardeş Eğitim Programının* (KEP)

ve Denence 3.2 *Aile Eğitim Programının* (AEP) engelli kardeşlerin becerilerinde anlamlı bir artışa neden olacağı şeklindedir. Denence 3 ve buna bağlı iki alt denenceyi test etmek için 15 haftalık eğitim uygulamalarından önce ve sonra engelli kardeşlerin beceri düzeyleri ölçülmüş ve erişim puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.3'te kardeşi KEP ve AEP'e katılan engelli çocukların temel beceri düzeylerine ilişkin erişim (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları ve Şekil 4.3'te ise sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmiştir.

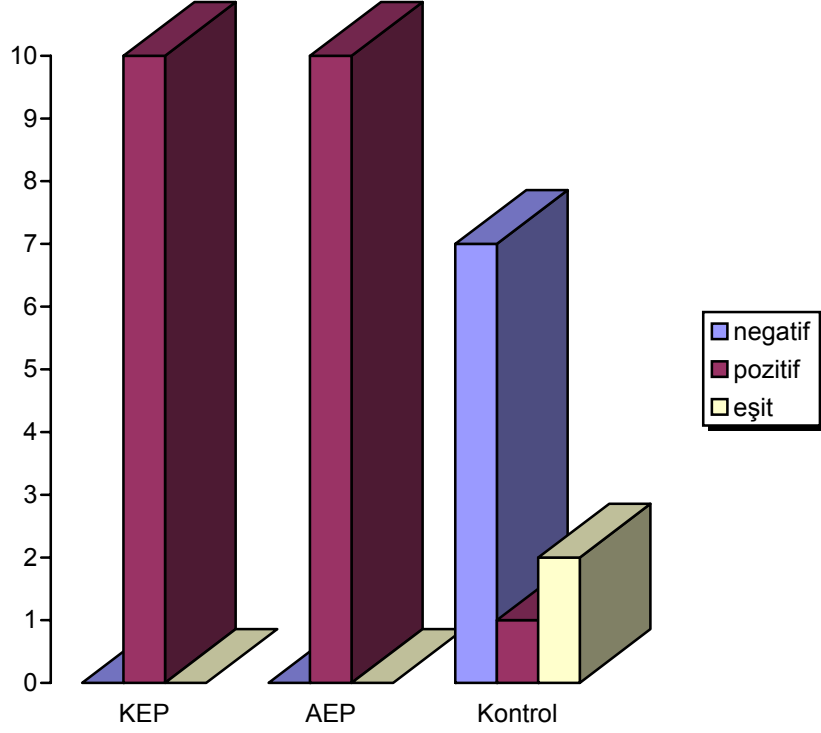
Tablo 4.3. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Beceri Erişim Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Program	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	Anlam
KEP	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2.820*	0,005	P<0.05
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
AEP	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2.859*	0,004	P<0.05
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					

(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir

Tablo 4.3'te, kardeşi deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) grubunda yer alan tüm engelli çocukların son test puanlarının, ön test puanlarından yüksek ve işaretlerinin artı (+) olduğu görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında ve farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için z değerleri hesaplandığında [(KEP_(z)=2.820, p<0.05); (AEP_(z)=2.859, p<0.05)] kardeşleri deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) gruplarında yer alan engelli çocukların deney öncesi ve sonrası beceri puanlarının $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir. Buna göre; araştırmada ele alınan 3.1 ve 3.2 denenceleri kabul edilmiştir.

Şekil 4.3. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Beceri Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması



4.2.2. IV. Denenceye İlişkin Bulgular

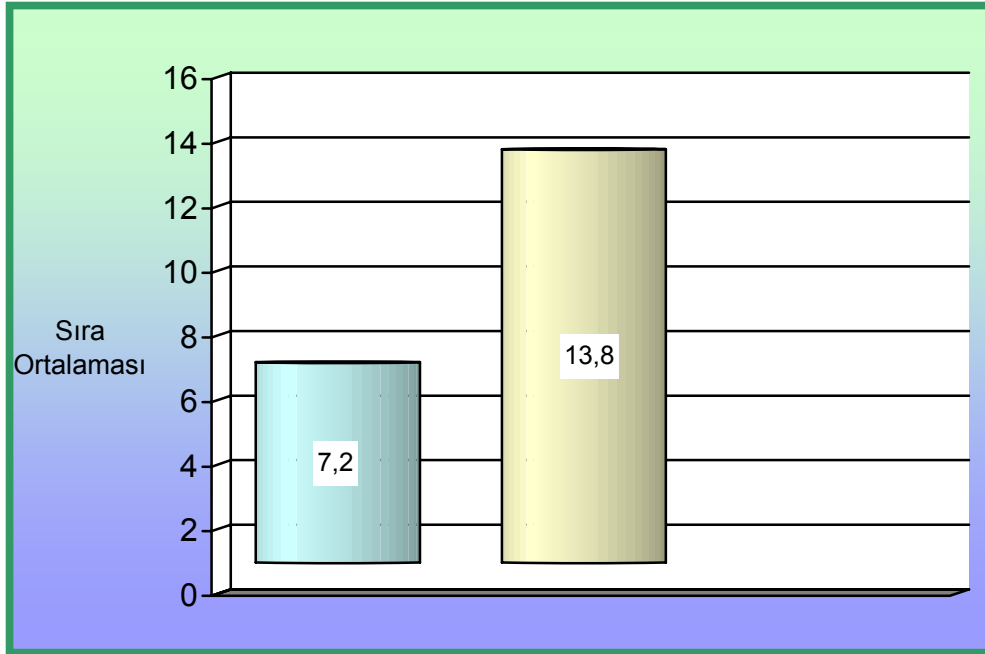
Araştırmada incelenen dördüncü denence; normal kardeşleri deney-2 (AEP) grubunda yer alan engelli çocukların temel becerilerdeki başarı düzeylerinin, deney-1 (KEP) grubunda yer alan engelli çocukların temel becerilerdeki başarı düzeylerinden (sontest) daha yüksek olacağı yönündedir. Denence 4'ü test etmek için 15 haftalık uygulamadan sonra engelli çocukların temel becerilerdeki sontest başarı puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.4'te kardeşi KEP ve AEP'e katılan engelli çocukların temel becerilerdeki başarı düzeylerinin (sontest) karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları ve Şekil 4.4'te ise sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

Tablo 4.4. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Becerilerdeki Başarı Düzeylerinin (Son Test) Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Anlam
KEP (1)	10	7,20	72,00	17.000	0,011	P<0.05
AEP (2)	10	13,80	138,00			

Tablo 4.4'ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi kardeşi KEP ve AEP'te yer alan engelli çocukların beceri düzeylerine ilişkin sontest puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki bağımsız grubu karşılaştırmak için uygulanan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre, gruplar arasındaki fark $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır ($U=17.000$; $p<0.05$). Bu durumda denence 4 kabul edilmiştir.

Şekil 4.4. Kardeşi KEP ve AEP'e Katılan Engelli Çocukların Temel Becerilerdeki Başarı Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması



4.3. PROGRAMLARIN NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Araştırmanın üçüncü alt probleminde kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumları incelenmekte, iki farklı yöntemle uygulanan kardeş eğitimi programının onların tutumlarını etkileyip etkilemeyeceği belirlenmeye çalışılmaktadır. Diğer bir ifadeyle engelli kardeşlerini sevme, onunla ilgilenme, empati kurma, onunla vakit geçirmekten mutlu olma, ona karşı sorumluluk hissetme, gerek ev içinde ve gerekse ev dışında göstereceği tavır ve davranışlarla onun gelişimine olumlu yönde katkı sağlama durumları açısından normal çocuklarda duygusal yönde davranış değişikliği gerçekleşip, gerçekleşmeyeceği incelenmiştir.

4.3.1. V. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan beşinci denence; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutum erişilerinde (öntest-sontest) artış olacağı yönündedir. Denence 5.1 *Kardeş Eğitim Programının* (KEP), Denence 5.2 *Aile Eğitim Programının* (AEP) ve Denence 5.3'de *Kontrol* grubunun engelli kardeşe yönelik tutumlarda olumlu yönde anlamlı bir artışa neden olacağı şeklindedir. Denence 5 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık bir süreyle deney-1'de KEP, deney-2'de AEP uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Uygulamadan önce ve sonra her üç grupta yer alan çocuklara öntest-sontest verilmiş ve tutum erişisi puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.5'te kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutum erişisi (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları ve Şekil 4.5'te de sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

Tablo 4.5. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Program	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	Anlam
KEP	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2.807*	0,005	P<0.05
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
AEP	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2.810*	0,005	P<0.05
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00			
	Eşit	0					
KONTROL	Negatif Sıra	2	5,50	11,00	0.9 90	0,322	-
	Pozitif Sıra	6	4,17	25,00			
	Eşit	2					

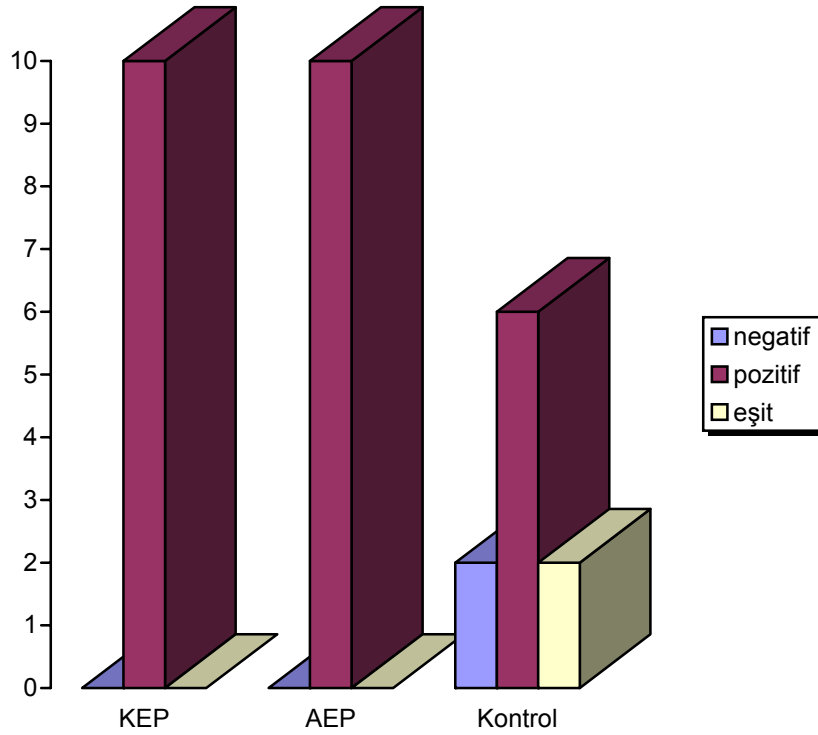
P<0.05

(*) İşareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.5’te, deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) grubunda yer alan tüm çocukların son test tutum puanlarının, ön test tutum puanlarından yüksek ve işaretlerinin artı (+) olduğu görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında ve farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için z değerleri hesaplandığında [(KEP_(z)=2.807, p<0.05); (AEP_(z)=2.810, p<0.05)] deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) gruplarının deney öncesi ve sonrası tutum puanlarının $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir. Buna göre; araştırmada ele alınan denence 5.1 ve denence 5.2. kabul edilmiştir. Kontrol grubu açısından sonuçlar incelendiğinde ise, normal çocukların engelli kardeşlerine yönelik tutum erişimi (öntest-sontest) puanları arasında manidar bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında, 10 çocuktan 2’sinin sontest puanının öntest puanına göre azaldığı, 6’sının arttığı, 2’sinin ise değişmediği aynı kaldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çocukların puanlarında gözlenen bu artma ve azalma yönündeki

değişim/farklılaşma manidar bulunmamıştır (Kontrol (z)=0.990, p>0.05). Bu doğrultuda araştırmada ele alınan denence 5.3 reddedilmiştir.

Şekil 4.5. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması



4.3.2. VI. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen altıncı denence; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutum başarılarının (sontest) farklılık göstereceği yönündedir. Denence 6.1 *Kardeş Eğitim Programında (KEP) yer alan çocukların kontrol grubundan*, Denence 6.2 *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların kontrol grubundan* ve Denence 6.3’de ise *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların Kardeş Eğitim Programında (AEP) yer alan çocuklardan* zihin engelli kardeşe yönelik tutumlarının daha yüksek olacağı şeklindedir. Denence 6 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık uygulamadan sonra her üç grupta yer alan çocuklara sontest verilmiş ve tutum puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.6’da kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeşe yönelik

tutumlarının (sontest) karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları ve Şekil 4.6’da ise sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

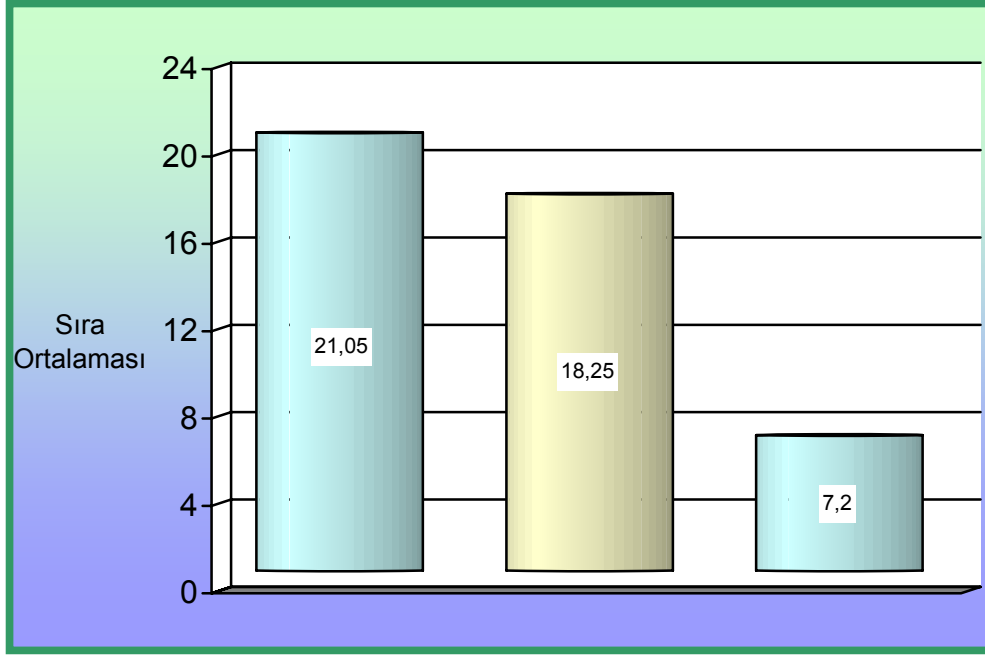
Tablo 4.6. Kontrol ve Deney Gruplarının (Kontrol-KEP-AEP) Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Puanlarının (Sontest) Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi)

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlam
KEP (1)	10	21,05	2	13.911	0.001	1-3 2-3
AEP (2)	10	18,25				
KONTROL (3)	10	7,20				

$P < 0.05$

Tablo 4.6’nın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi grupların tutumlarına ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grupları karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucuna göre, gruplar arasındaki fark $\alpha=0.05$ düzeyinde manidardır ($X^2_{(2)} = 13.911$; $p < 0.05$). Kontrol ve deney gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde deney gruplarında yer alan çocukların kontrol grubuna göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, farkın kaynağını kontrol grubu oluşturmaktadır. Kontrol grubuyla deney-1 (KEP) ve yine kontrol grubuyla deney-2 (AEP) arasında manidar farklılık vardır. Deney grupları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda denence 6 ve buna bağlı olarak denence 6.1 ve denence 6.2. kabul edilirken, denence 6.3 reddedilmiştir.

Şekil 4.6. Kontrol ve Deney Gruplarının (Kontrol-KEP-AEP) Engelli Kardeşe Yönelik Tutum Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması



4.4. KARDEŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞLE İLGİLİ GENEL DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Araştırmanın dördüncü alt probleminde kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeşe ilgili genel davranışları incelenmekte, iki farklı yöntemle uygulanan kardeş eğitimi programının onların engelli kardeşe ilgili genel davranışlarını etkileyip etkilemeyeceği belirlenmeye çalışılmaktadır. Diğer bir ifadeyle engelli kardeşleriyle iletişim kurma, tartışma, kavga etme, dövme, onunla ilgilenme, vakit geçirme, oynama, öğretim yapma, uzak durma vb. genel davranışlar açısından anlamlı bir farklılığın oluşup, oluşmayacağı incelenmiştir. Normal çocukların genel davranış düzeyleri ebeveyn ve kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmiş; (1) uzak durma, (2) saldırganlık ve (3) ilgili olma davranış boyutları açısından bir değişim gerçekleşip, gerçekleşmediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.4.1. VII. ve VIII. Denencelere İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan yedinci denence normal çocuklara göre; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe ilgili genel davranış erişimi puanlarında (öntest-sontest) olumlu yönde ve anlamlı bir değişim olacağı yönündedir. Denence 7.1 *Kardeş Eğitim Programının* (KEP), Denence 7.2 *Aile Eğitim Programının* (AEP) ve Denence 7.3'de *Kontrol* grubunun engelli kardeşe ilgili davranışlarında olumlu yönde bir değişikliğe neden olacağı şeklindedir. Sekizinci denence ise AEP'e katılan ebeveynlere göre; deney-2'de (AEP) yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe ilgili genel davranış erişimi puanlarında (öntest-sontest) olumlu yönde ve anlamlı bir değişim olacağı yönündedir. Denence 7 ve buna bağlı üç alt denence ile Denence 8'i test etmek için 15 haftalık bir süreyle deney-1'de KEP, deney-2'de AEP uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Uygulamadan önce ve sonra her üç grupta yer alan çocuklara ve deney-2'de (AEP) yer alan ebeveynlere öntest-sontest verilmiş ve değerlendirmelere göre, normal çocukların genel davranış erişimi puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.7'de kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeşe ilgili genel davranış erişimi (öntest-sontest) puanlarının karşılaştırılması ile ebeveynlerin erişimi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları, Şekil 4.7'de çocuklara, Şekil 4.8'de ebeveynlere göre sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

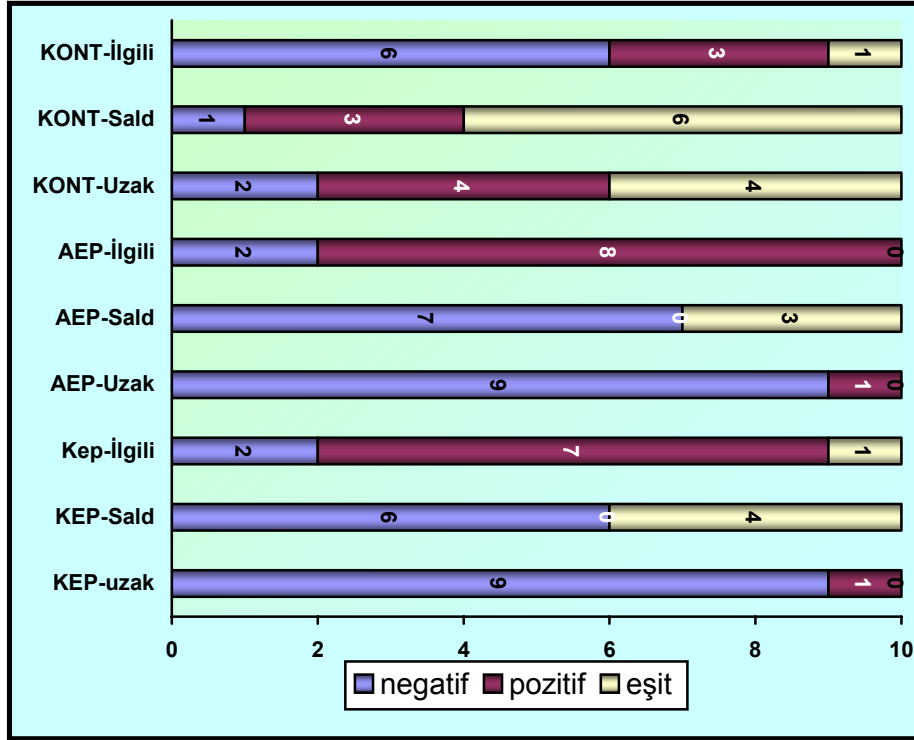
Tablo 4.7. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşe İlgili Genel Davranış Erişi Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup	Program	Davranış Değerlendirme	Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	Anlam
Çocuk	KEP	Uzak Durma	Negatif Sıra	9	6,00	54,00	2.712	0,007*	P<0.05
			Pozitif Sıra	1	1,00	1,00			
			Eşit	0					
		Saldırganlık	Negatif Sıra	6	3,50	21,00	2.214	0,027*	P<0.05
			Pozitif Sıra	0	,00	,00			
			Eşit	4					
		İlgili Olma	Negatif Sıra	2	4,75	9,50	1.543	0,123	-
			Pozitif Sıra	7	5,07	35,50			
			Eşit	1					
	AEP	Uzak Durma	Negatif Sıra	9	6,00	54,00	2.706	0,007*	P<0.05
			Pozitif Sıra	1	1,00	1,00			
			Eşit	0					
		Saldırganlık	Negatif Sıra	7	4,00	28,00	2.388	0,017*	P<0.05
			Pozitif Sıra	0	0,00	,000			
			Eşit	3					
		İlgili Olma	Negatif Sıra	2	1,75	3,50	2.449	0,019*	P<0.05
			Pozitif Sıra	8	6,44	51,50			
			Eşit	0					
	Kontrol	Uzak Durma	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	1.382	0,167	P>0.05
			Pozitif Sıra	4	4,25	17,00			
			Eşit	4					
		Saldırganlık	Negatif Sıra	1	2,50	2,50	1.000	0,317	P>0.05
			Pozitif Sıra	3	2,50	7,50			
			Eşit	6					
İlgili Olma		Negatif Sıra	6	4,92	29,50	0.857	0,392	P>0.05	
		Pozitif Sıra	3	5,17	15,50				
		Eşit	1						
Anne-Baba	Uzak Durma	Negatif Sıra	9	5,00	45,00	2.670	0,008*	P<0.05	
		Pozitif Sıra	0	,00	,00				
		Eşit	1						
	Saldırganlık	Negatif Sıra	7	4,00	28,00	2.379	0,017*	P<0.05	
		Pozitif Sıra	0	0,00	0,00				
		Eşit	3						
	İlgili Olma	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	2.400	0,016*	P<0.05	
		Pozitif Sıra	9	5,67	51,00				
		Eşit	0						

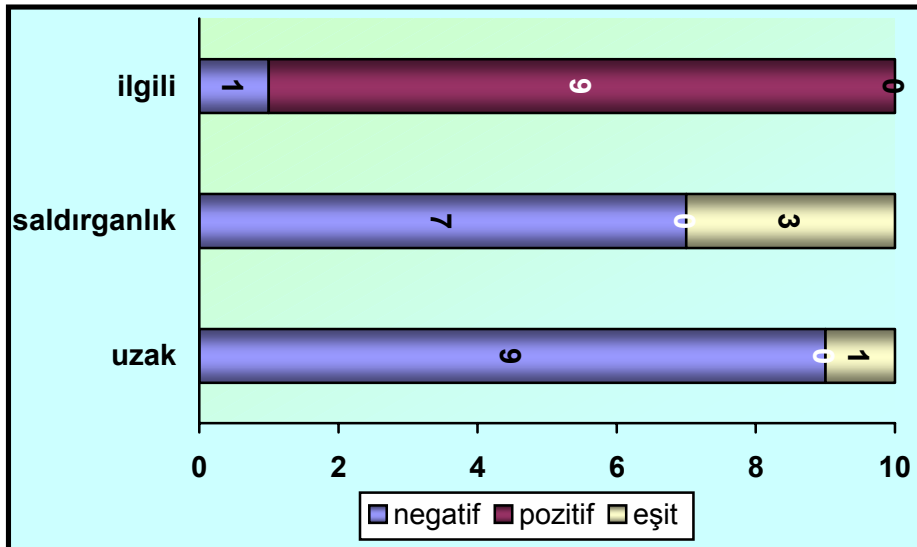
(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir

Tablo 4.7'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi normal çocuklara göre, deney-1'de uygulanan Kardeş Eğitim Programı (KEP) engelli kardeşten *uzak durma* ($KEP_{(z)}=2.712$, $p<0.05$) ve engelli kardeşe *saldırganlık* ($KEP_{(z)}=2.214$, $p<0.05$) gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya neden olmuştur. Engelli kardeşle *ilgili olma* ($KEP_{(z)}=1.543$, $p<0.05$) davranışlarında ise belirli bir artış gözlenmekle birlikte, bu artış anlamlı değildir. Yine normal çocuklara göre, deney-2'de uygulanan Aile Eğitim Programı (AEP) engelli kardeşten *uzak durma* ($AEP_{(z)}=2.706$, $p<0.05$) ve engelli kardeşe *saldırganlık* ($AEP_{(z)}=2.388$, $p<0.05$) gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya, engelli kardeşle *ilgili olma* ($AEP_{(z)}=2.449$, $p<0.05$) davranışlarında ise anlamlı bir artışa neden olmuştur. Herhangi bir program uygulanmayan yalnızca informal eğitimin söz konusu olduğu kontrol grubunda ise çocukların uzak durma, saldırganlık ve ilgili olma davranışlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. *Benzer şekilde aile eğitimi programına katılan ebeveynlerin görüşleri açısından değerlendirildiğinde de;* deney-2'de uygulanan Aile Eğitim Programı (AEP) normal çocukların engelli kardeşten *uzak durma* ($AEP_{(z)}=2.670$, $p<0.05$) ve engelli kardeşe *saldırganlık* ($AEP_{(z)}=2.379$, $p<0.05$) gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya neden olurken, engelli kardeşle *ilgili olma* ($AEP_{(z)}=2.400$, $p<0.05$) davranışlarında ise anlamlı bir artışa neden olmuştur. Buna göre; araştırmada ele alınan kontrol grubuyla ilgili denence 7.3. reddedilirken, denence 7.1, denence 7.2 ve denence 8 kabul edilmiştir.

Şekil 4.7. Çocuklara Göre, Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşe İlgili Genel Davranış Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması



Şekil 4.8. Ebeveynlere Göre, Deney-2'de (AEP) Yer Alan Çocukların Engelli Kardeşe İlgili Genel Davranış Erişilerinin (Öntest-Sontest) Karşılaştırılması



4.4.2. IX. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen dokuzuncu denence, normal çocuklara göre; uygulanan programların zihin engelli kardeşle ilgili olumlu davranışlar kazandırma başarısı açısından (sontest) farklılık göstereceği yönündedir. Denence 9.1 *Kardeş Eğitim Programında (KEP) yer alan çocukların kontrol grubundan*, Denence 9.2 *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların kontrol grubundan* ve Denence 9.3’de ise *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların Kardeş Eğitim Programında (AEP) yer alan çocuklardan* zihin engelli kardeşle ilgili genel davranışlarının daha olumlu olacağı şeklindedir. Denence 9 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık uygulamadan sonra her üç grupta yer alan çocuklara sontest verilmiş ve başarı puanları hesaplanmıştır. Başarı puanları ise; (1) uzak durma, (2) saldırganlık ve (3) ilgili olma davranış boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 4.8’de kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların engelli kardeşle ilgili genel davranışlarının (sontest) karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları ve Şekil 4.9’da ise sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

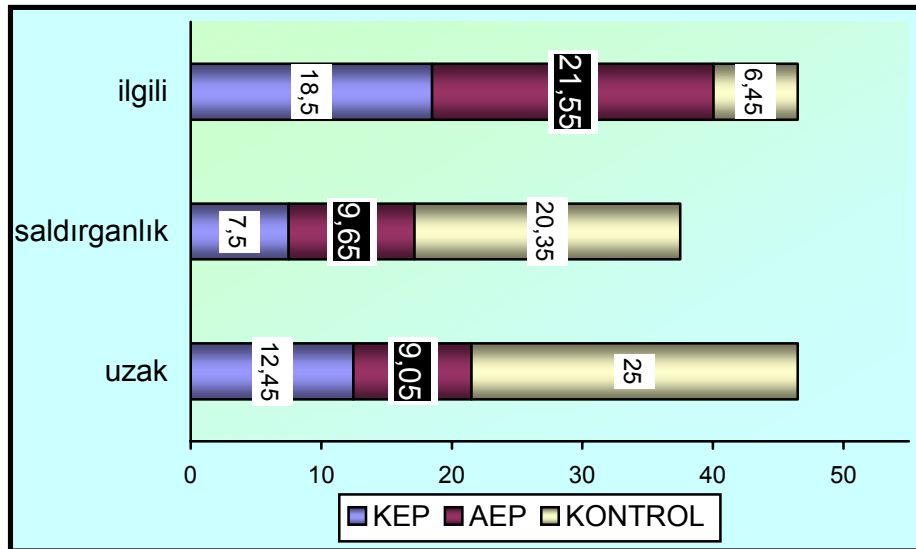
Tablo 4.8. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Başarı Puanlarının (Sontest) Karşılaştırılması (Kruskal Wallis H Testi)

Davranış Değerlendirme	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlam
Uzak Durma	KEP (1)	10	12,45	2	18.523	0,000*	1-3
	AEP (2)	10	9,05				2-3
	KONTROL (3)	10	25,00				
Saldırganlık	KEP (1)	10	7,50	2	14.133	0,001*	1-3
	AEP (2)	10	9,65				2-3
	KONTROL (3)	10	20,35				
İlgili Olma	KEP (1)	10	18,50	2	16,578	0,000*	1-3
	AEP (2)	10	21,55				2-3
	KONTROL (3)	10	6,45				

(*) P<0.05

Tablo 4.8'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi gruplarının genel davranış düzeylerine ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grupları karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucuna göre, *uzak durma* ($X^2_{(2)} = 18.523$; $p < 0.05$), *saldırganlık* ($X^2_{(2)} = 14.133$; $p < 0.05$) ve *ilgili olma* ($X^2_{(2)} = 16.578$; $p < 0.05$) davranış boyutlarının tümünde gruplar arasındaki fark $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidardır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, farkın kaynağını tüm boyutlarda kontrol grubu oluşturmaktadır. Engelli kardeşten uzak durma, saldırganlık davranışı sergileme ve engelli kardeşle ilgili olma davranışları açısından kontrol grubunda yer alan çocuklar gerekli davranışları yeterince kazanamadıkları için deney grupları arasında manidar farklılık oluşmaktadır. Bu durumda denence 9 ve buna bağlı olarak denence 9.1 ve denence 9.2. kabul edilirken, denence 9.3 reddedilmiştir.

Şekil 4.9. Kontrol ve Deney Gruplarının Engelli Kardeşle İlgili Genel Davranış Başarı Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması



4.4.3. X. Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen onuncu denence aile eğitim programına katılan çocuk ve ebeveynlere göre; deney-2 (AEP) grubunda yer alan çocukların zihin engelli

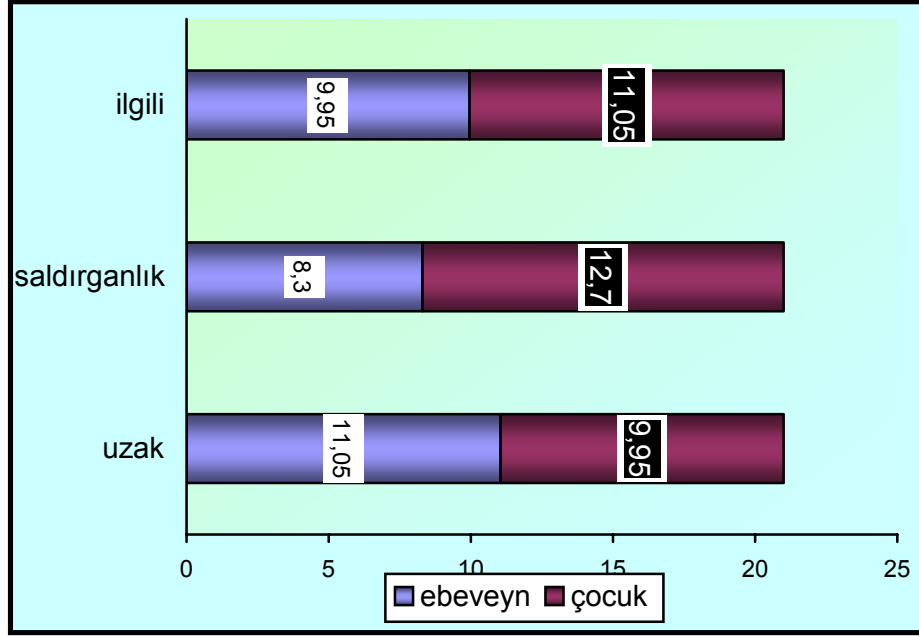
kardeşlerine yönelik genel davranış başarılarının (sontest) farklı olmadığı yönündedir. Denence 10'u test etmek için 15 haftalık uygulamadan sonra deney-2 grubunda (AEP) yer alan çocuklara sontest verilmiş ve davranış başarı puanları hesaplanmıştır. Davranışlar ise; (1) uzak durma, (2) saldırganlık ve (3) ilgili olma boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 4.9'da deney-2 aile eğitim programına katılan çocuk ve ebeveynlere göre, deney-2 (AEP) grubunda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik genel davranış başarı (sontest) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları ve Şekil 4.10'da ise sıra ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin grafik verilmektedir.

Tablo 4.9. Deney-2 Aile Eğitim Programına Katılan Çocuk ve Ebeveynlere Göre, Deney-2 (AEP) Grubunda Yer Alan Normal Çocukların Zihin Engelli Kardeşe Yönelik Genel Davranış Başarı (Sontest) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Davranış Değerlendirme	SONTEST	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Anlam
Uzak Durma	Çocuk	10	11,05	110,50	44.500	0,684	P>0.05
	Anne-Baba	10	9,95	99,50			
Saldırganlık	Çocuk	10	8,30	83,00	28.00	0,710	P>0.05
	Anne-Baba	10	12,70	127,00			
İlgili Olma	Çocuk	10	9,95	99,50	44.500	0,676	P>0.05
	Anne-Baba	10	11,05	110,50			

Tablo 4.9'un incelenmesinden de anlaşılacağı deney-2 (AEP) grubunda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik genel davranış başarılarına ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki bağımsız grubu karşılaştırmak için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, gruplar (ebeveyn ve normal kardeş) arasındaki fark $\alpha=0.05$ düzeyinde hiçbir davranış boyutu açısından manidar değildir.

Şekil 4.10. Deney-2 (AEP)'ye Katılan Çocuk ve Ebeveynlere Göre, Deney-2 (AEP) Grubunda Yer Alan Çocukların Zihin Engelli Kardeşe Yönelik Genel Davranış Başarı Düzeylerinin (Sontest) Karşılaştırılması



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

5.1. KARDEŞ VE AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ NORMAL KARDEŞLERİN ENGELLİ KARDEŞ KONUSUNDAKİ *BİLGİ* DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Kardeş Eğitim Programı (KEP) ve Aile Eğitim Programının (AEP) normal kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik bilgi düzeyine etkisini belirlemek amacıyla denence 1’de grupların kendi içindeki durumunu oraya koyan eriş (öntest-sontest) puanları, denence 2’de ise grupların başarı (sontest) puanları karşılaştırılmıştır.

İlk denencenin KEP, AEP ve kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest) artmaktadır denencesinin; 1.1. KEP’e katılan çocukların, engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest), 1.2. AEP’e katılan çocukların, engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest), 1.3. Kontrol grubuna katılan çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri (öntest-sontest) artmaktadır şeklindeki üç alt denenceye ilişkin bulgular; deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) grubunda yer alan tüm çocukların son test puanlarının, ön test puanlarından yüksek ve işaretlerinin artı (+) olduğu şeklindedir. Puanların sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında ve farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için z değerleri hesaplandığında gruplarının deney öncesi ve sonrası puanlarının $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir. Bu sonuca göre,

öğrenci erişilerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) gruplarında yapılan işlemlere bağlanabileceği, Kardeş Eğitimi ve Aile Eğitimi Programlarının uygulanması sonucunda öğrenme gerçekleştiği, normal çocukların engelli kardeşleri konusundaki bilgilerinde bir artış olduğu söylenebilir. Kontrol grubu açısından sonuçlar incelendiğinde ise, çocukların bilgi düzeylerine ilişkin öntest-sontest puanları arasında manidar bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bunun temel nedeni, kontrol grubunda her hangi bir programın uygulanmamış olmasıdır. Ancak 15 haftalık bir zaman dilimi içerisinde normal kardeşlerin bağımsız olarak geçirdikleri yaşantıların (izledikleri televizyon, okudukları kitap ya da gazete, okulda aldıkları eğitim, anne-babalarından evde aldıkları informal eğitim ya da engelli kardeşle geçirdikleri yaşantılar, vb.) onların engelli kardeşle ilgili bilgi düzeylerinde olumlu yönde bir artışa yol açmadığı söylenebilir.

Uygulama öncesi görüşleri alınan kardeşlerin engelli kardeşlerine nasıl yardımcı olacaklarını bilmemekten dolayı kaygılı oldukları ve onların pek çok konuda başarılı olamayacaklarına dair düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Deney-1'e uygulanan KEP ve deney-2'ye uygulanan AEP eğlendirirken bilgilendirmeyi hedeflemiş ve programların uygulanması sonucu kardeşlerin olumsuz duygularının olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Bireylerin hataları en çok bilmemeden ya da yanlış bilmeden dolayı yaptıkları belirtilmektedir. Dolayısıyla doğru bilgi sunulduğunda olumlu gelişmeler umulmaktadır. Kardeşlere engelliliğe yönelik sağlanan bilgi ortamları onların bu olumsuz kaygılardan kurtulmalarını destekleyecektir.

Hames ve Appleton (2009), engelin kardeşlerde çok farklı yönlerde etkisinin olmasından ve az bilginin daha fazla sıkıntının yaşanmasına sebep olmasından yola çıkarak epilepsi ve öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın amacı sağlıklı kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik tepkilerini değerlendirmek ve onlar için bilgi alanı oluşturmaktır. Bu çalışmada kişisel açıklamalar vasıtasıyla bireyler kaygılarını ve duygularını olduğu gibi belirtmişlerdir. Kardeşler bu çalışmada kendileri için bilgi sağlanmasının oldukça önemli bir destek olduğu yönde görüş belirtmişlerdir.

Sucuoğlu (1995), zihinsel engelli ve otistik çocuğa sahip 44 anne ve 45 babanın gereksinimlerini belirlediği çalışmasında göze çarpan ilk önemli bulgunun hem

anneler hem babalar için bilgi gereksinimi ve destek gereksinimi olduğudur. Akçamete de (1996), işitme engelli çocukların annelerinin gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, annelerin en fazla gereksinim duyduğu alanların bilgi gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Soydan ise (2000), Cerebral Palsy'li çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmasında ebeveyn gereksinimlerinin sırasıyla, bilgi gereksinimi (çocuğun engeli, bazı becerileri nasıl öğretebileceği, davranışlarını nasıl kontrol edebileceği vb.), toplumsal hizmet ve maddi gereksinimler olduğunu saptamıştır.

Öncül ve Batu (2005), yaptıkları çalışma ile özellikle kaynaştırma uygulamalarında daha çok gündeme gelen engelli bireyler hakkında bilgilendirmenin hem ebeveynler açısından hem de sağlıklı gelişim gösteren normal çocuklar için büyük bir eksiklik olduğunu belirten sonuçlar elde etmişlerdir.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığınca yapılan çalışmada (2009) toplumun engellilere yönelik bilgi düzeyleri ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarında aile içinde engelli bireylerin varlığının aileyi olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Engelli biriyle yaşamının üstesinden gelebilmeleri için ailelerin gereksinimlerinin belirlenip bu gereksinimler doğrultusunda sosyal destek hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Sucuoğlu (2004) ise 1980 ve 2005 tarihleri arasında yapılan araştırmaları analiz ettiği çalışmasında engeli olan ve olmayan çocuklara sahip anne babaların tutum, görüş ve düşüncelerini incelediği çalışmalarda var olan uygulamalar engelli çocuklarla ilgili endişeleri olduğunu belirtmiştir. Her ebeveynin yardım ve bilgiye, özellikle evde çocuklarına nasıl öğretim yapacakları ve problem davranışları nasıl kontrol edecekleri konularında bilgiye gereksinimleri olduğunu belirtmektedir.

Normal gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanan erken çocukluk eğitim programlarının da uzun süreli etkileri programa katılan çocuk ve ailenin ileriki zamanlarda izlenmesini konu alan birçok uzunlamasına yapılan araştırmada incelenmiştir. Zenginleştirilmiş bilişsel ortamları çocukların ZB ve okul puanlarının okul başarılarında ve okula uyumlarında artış olduğunu gösteren çalışmalar yapılmıştır (Temel, 2003).

Arı, Deniz, Erişen ve Çeliköz tarafından yapılan 5-6 yaş grubundaki çocukların annelerine yönelik uygulanan Anne Destek Programı ile annelerin gerekli olan kazanımları sağladıkları ve programın annelerdeki bilgi düzeyini artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmada incelenen ikinci denence; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyleri açısından başarı durumlarının (sontest) farklılık göstereceği yönündedir. Denence 2 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık uygulamadan sonra her üç grupta yer alan çocuklara sontest verilmiş ve başarı puanları hesaplanmıştır. Deney gruplarının bilgi düzeylerine ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar yer almaktadır. Kontrol ve deney gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde deney gruplarında yer alan çocukların kontrol grubuna göre bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırmaları için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, farkın kaynağını kontrol grubu oluşturmaktadır. Kontrol grubuyla deney-1 (KEP) ve yine kontrol grubuyla deney-2 (AEP) arasında manidar farklılık vardır. Fakat deney grupları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, deney gruplarında uygulanan kardeş eğitim programlarının normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerini artırdığı, kontrol grubunda ise herhangi bir eğitim programı uygulanmaması temel nedeniyle olumlu bir davranış değişikliğinin yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Denence 2.3'te deney grupları arasında beklenen farklılığın oluşmamasının bir nedeni her iki programın da başarılı ve amaca ulaşmış olmasının yanı sıra, ebeveynlerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çoğunlukla gelir düzeyi ve eğitim seviyesi düşük, otoriter tutuma sahip ailelerde daha çok anne sorumlulukları üstlenmekte, anneler engelli kardeşle ilgili görevlerin yerine getirilmesinde kendisi dışındaki aile bireylerini işin içerisine katacak düzenlemeleri yeterince yapamamaktadır. Özellikle annelerin sosyo-kültürel ve eğitsel alt yapılarının sağlam olması 11 haftalık ve yaklaşık 23 saatlik bir (AEP) eğitiminin dışında yönetim, organizasyon, iletişim, zaman yönetimi, ortam düzenleme, işbirlikçi öğretim vb. binlerce farklı alan ve uzmanlık bilgisi gerektiren beceriler açısından sağlam bir temelini bulunması önem taşımaktadır. Oysaki bu araştırmada yer alan ebeveynlerin hiç birisinin gelir düzeyi 2000 TL'yi aşmamakta ve eğitim seviyesi lise eğitiminin

üzerine çıkmamaktadır. Aile özellikleri ve yapısındaki farklılaşmanın AEP ve KEP arasında farklılaşmayı artıracakı düşünölmektedir. Deney grupları arasında manidar bir farklılığın oluşmamasının diğer bir nedeni ise ölçölen davranışların ebeveynin değil normal kardeşin davranışları olması ve teorik-bilişsel davranışlardan oluşması olabilir. Gerçi Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların zihinsel yönden normal kardeşi eğitmesi, bilinçlendirmesi ve yönlendirmesi beklenmekle birlikte normal kardeşten beklenen davranışın zihinsel olması, davranış olarak ortaya çıkmadıkça gözlenememesi diğer bir ifadeyle davranışın normal kardeşin zihninde yer alması anne-babayı dolaylı konuma getirebilir. Bu durum, anne-babanın sosyo-költürel ve eğitimsel alt yapısıyla birleştiğinde de programdan beklenen katkıının ortaya çıkmasını daha da azaltıcı bir etki yapacakı düşünölmektedir.

Sonuç olarak uygulanan Kardeş ve Aile Eğitim Programları, engelliğin nedenleri, zihin engelli çocukların genel özellikleri, temel akademik becerileri ve özbakım becerilerin nasıl kazandırılacakı, engelli kardeşler ve ev işlerine yönelik sorumlulukları hakkında normal kardeşlerin bilgi düzeylerinde beklenen artışın sağlanmasında etkili oldukları söylenebilir.

5.2. EĞİTİM PROGRAMLARININ (DENEY-1 KEP VE DENEY-2 AEP) ENGELLİ KARDEŞİN *BE CERİ* DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Araştırmada engelli çocukların temel beceri düzeylerine yönelik ele alınan üçüncü denence; deney gruplarında uygulanan programların zihin engelli kardeşin beceri düzeylerine ilişkin erişilerinde (öntest-sontest) artış oluşturacakı yönündedir. Kardeşi deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) grubunda yer alan tüm engelli çocukların son test puanlarının, ön test puanlarından yüksek olduğu görölmektedir. Bu sonuca göre, engelli kardeşin becerilerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) gruplarında yapılan işlemlere bağlanabileceği, Kardeş Eğitimi ve Aile Eğitimi Programlarının uygulanması sonucunda normal kardeşler aracılığıyla engelli çocukta öğrenmenin gerçekleştiği ve bununda engelli kardeşlerin temel becerilerine yansıdığı söylenebilir. Bir diğer ifadeyle, her iki grupta verilen eğitim sonucu olarak engelli çocuğun öz bakım, temel akademik beceriler, okuma-yazma, çizme, oyun oynama gibi

temel becerilerinde gelişme kaydedildiği anlaşılmaktadır. Kardeşlere özel eğitim alanında öğretim becerilerine ilişkin bilginin farklı yöntemler aracılığıyla verilmesi ve bunun engelli çocuğun da gereksinimleri ve kardeşlerin rahat çalışabilmesi dikkate alınarak yapılması beklenen bu olumlu gelişmeyi sağlamıştır. Ayrıca eğitim alanında çocuktan çocuğa eğitimin önemi yadsınamaz. Engelli çocuklar için de normal kardeşler için etkili bir akrandır. Yapılan araştırmalar (Kalkowski, 2001; Goodman,1990; Turnbull, Shank, Smith, Leal, 2002; Sideris, Udley, Delquadri, Dawson, Greenwood; 1997; Kargın ve Baydık, 2002) akran aracılığıyla yapılan uygulamalardan olumlu gelişmeler kat ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Sazak (2003), akran aracılı sosyal beceri öğretim programının zihin engelli öğrencinin kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerini kazanmasında etkili olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, akran aracılığıyla hedeflenen becerileri zihin engelli çocuklara kazandırmada başarı kaydedilmiştir.

Hetzke (2004), Asperger sendromu olan çocuklara yönelik çalışmasını kardeşleri aracılığıyla yürütmeyi amaçlamış ve grup etkinliği olarak Asperger sendromlu çocuklar için sosyal beceri grup müdahalesinin etkililiği incelenmiştir. Bu engel grubunun en belirgin özelliği olan sosyal beceri eksikliğini kardeşlere verilen sosyal beceri eğitim programı ile artırmayı hedeflemiştir. Her bir oturumda yönerge verme, sözlü olmayan iletişim ve sohbet edebilme becerilerini içeren özel beceriler yapılandırılmış rol oyunları ile bütünleştirilmiştir. Ayrıca çalışmanın diğer bir hedefi de katılımcı kardeşlerin program öncesi ve sonrasında duygusal fonksiyonlarını incelemektir. Çalışmaya 10-14 yaş aralığındaki AS'li çocukların kardeşleri katılmıştır. Toplamda dört kardeşten oluşan çalışma grubundaki kardeşlerin yaş aralığı ise 8-16'dır. Çalışmada öğretmen ve ebeveynlerden de geri bildirimleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçları AS'li çocukların sosyal fonksiyonlarında ilerleme kaydettikleri saptanmıştır. Ayrıca kardeşlerin duygusal fonksiyon oranlarında ise araştırma boyunca aynı ortalamayı sürdürse de kardeş davranış problemlerinde düşüş olduğu belirlenmiştir.

Craft ve arkadaşları (1990), Cerebral Palsili çocuğun 31 normal kardeşine uyguladıkları müdahale programının etkililiğini araştırmışlardır. Müdahale programı sonrasında, serebral palsili çocukların omuz, el bileği ve dirseğin hareketlerinde önemli oranda artma olmuştur. Ayrıca kişisel hijyen, giyinme ve yeme alanlarında da ciddi gelişmeler olduğu gözlenmiştir. Bu durum kardeşlerin öğretici, model olma ve

değişimde etkiyi sağlayabilecek bireyler olduğu vurgulanmıştır (Akt: Ahmetoğlu, 2004).

Bu araştırma ebeveyn desteğinin yanında kardeşlerin de desteği engelli çocukların beceri kazanmasına etkili olacağını varsaymıştır. Çünkü literatürde kardeşlerin eğitime sağladıkları katkının yararlı olacağı belirtilmektedir. Örneğin engelli çocukların hayatlarının büyük bir kısmını evde geçirdikleri düşünülürse aile içindeki normal kardeşler bu çocukların sosyal yeterlilikleri, konuşma ve etkileşim, özbakım becerileri gibi pek çok gelişim alanlarını destekleyebilirler. Normal çocukların, hem model olarak hem de akademik konulardaki yardımları açısından engelli çocuklara öğretici pozisyonda özel öğretmenlik yapmaları zihin engelli çocuklara yönelik olumlu tutum geliştirerek sosyal kabul sağlamada etkili olduğu belirtilmektedir (Tsao ve Odom, 2006; Civelek, 1990). Ayrıca yapılan araştırmalar (Stoneman vd., 1989; Mchale ve Gample, 1987; Damiani, 1999; Connor, 2002; Benderix ve Sivberg, 2007; Dawson, 2008; Howe ve Recchia, 2008; Burke ve Montgomery, 2000) engelli kardeşe sahip normal çocukların kardeş bakımına yönelik sorumluluk almaya meyilli oldukları ve bu sorumluluklar içinde en sık olan davranışların da öğretme ve ikinci olarak da giydirme davranışları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Hannah ve Midlarsky (2005), normal kardeşlerin engelli kardeşlerine karşı yardımcı olma davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Hem anneler hem de normal çocuklar ile yürütülen çalışmada zihin engeli olan çocukların kardeşlerinin banyo yaptırma, giydirme, genel bakım ve beslenme gibi korumaya dayalı bakım konularında yüksek algı düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Bu durum kardeşlerin ve annelerin algılarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü denencesinde deney-2 (AEP) grubunda yer alan engelli çocukların, deney-1 (KEP) grubunda yer alan engelli çocukların temel becerilerdeki başarı düzeylerinden (sontest) daha yüksek olacağı yönündedir. 15 haftalık eğitim programının uygulanmasından sonra kardeşi KEP ve AEP'te yer alan engelli çocukların beceri düzeylerine ilişkin sontest puanları arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki bağımsız grubu karşılaştırmak için uygulanan Mann Whitney U-Testi sonucuna göre, gruplar arasındaki fark $\alpha=0.05$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Erişim düzeylerinin incelenmesinden her iki programın

da başarılı ve amaca ulaşmış olduğu anlaşılacakla birlikte ebeveynlerin sistem içerisinde yer alarak ortak hareket etmeleri, eğitim anlamında bütünlüğün sağlanmış olması engelli kardeşin beceri düzeylerine önemli ölçüde katkı sağladığı düşünülmektedir. Olumlu ve bilinçli ebeveyn tutumlarının kardeşleri daha başarılı bir uygulamaya yönlendirmiş olabilir.

Kurnoff (2008), kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik tutumlarını etkileyen durumları belirlemek için 142 ebeveyn ve kardeşler ile mülakat yapmıştır. Çalışmanın sonucunda kardeş tutumlarını ebeveyn tutumlarının etkilediğini ortaya koymuştur.

Ayrıca AEP'te yer alan normal çocukların engelli kardeşle ilgili bildiklerinin büyük bir çoğunluğunu onların becerilerini geliştirmelerinde kullanabildikleri, uygulamaya dönüştürebildikleri söylenebilir. Çünkü anne-babaların yer aldığı AEP'e katılan normal çocukların bilgi düzeyleri ile KEP'e katılan normal çocukların bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmamıştı. Bu nedenle her iki grupta yer alan normal çocukların engelli kardeşle ilgili bilgi düzeyleri benzer olmakla birlikte AEP'e katılan çocukların mevcut bilgilerini KEP'tekilere göre daha iyi uygulamaya dönüştürdüğü ve bununda engelli kardeşin beceri düzeyinin artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle dikkat edilmesi gereken bir durum, anne-babanın AEP içerisinde yer alması ve eğitilmesinin dolaylı olarak normal çocuğa ve oradan da engelli kardeşin temel becerilerine yansımalarının dışında doğrudan engelli kardeşin becerilerine de etki etmiş olabileceği gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur. Çünkü beceri kazandırma daha fazla süreklilik ve tekrar isteyen bir uygulama olduğundan ebeveynlerin bu durumu desteklemiş olacağı düşünülebilir. Nitekim Can Toprakçı (2006) zihin engelli çocukların anneleriyle yaptığı çalışmada çocukların devam ettikleri kurum eğitiminin yanında Genişletilmiş Aile Eğitim Programının çocuklarda matematik becerilerini edinmede, sürdürmede ve genellemede kurum eğitimin yanında Geleneksel Veli Toplantılarının değerlendirildiği gruptan daha fazla etkili olup çocukların daha fazla başarı gösterdikleri saptamıştır.

Beceri düzeyini belirlemeye yönelik sınıanan bu deneceerde Kardeş ve Aile Eğitim Programların etkili olduğu ve ailenin bütün ele alınmasıyla öğretilemsi uzun süre ve tekar gerektiren becerilein kazandırılmasında AEP'in dah etkili olduğu belirlenmiştir.

5.3. PROGRAMLARIN NORMAL KARDEŞLERİN ENGELLİ ÇOCUĞA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Programların engelli kardeşe yönelik tutumlara etkisini test etmek amacıyla oluşturulan araştırmanın beşinci denencesi; kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutum erişilerinde (öntest-sontest) artış olacağı yönündedir. Denence 5 ve buna bağlı üç alt denenceyi test etmek için 15 haftalık bir süreyle deney-1’de KEP, deney-2’de AEP uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Farklılıkları tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) grubunda yer alan tüm çocukların son test tutum puanlarının, ön test tutum puanlarından yüksek ve işaretlerinin artı (+) olduğu görülmektedir. Çifci (1997) yaptığı çalışma sonunda normal çocukların engellilik konusunda tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. 6 haftalık bilgilendirme programı sonucunda deney ve kontrol grupları arasında olumlu tutum geliştirme açısından anlamlı bir fark bulunmadığını saptarken yapılan **bu** araştırma sonucunda ise normal çocukların engelli kardeşlerine yönelik tutum erişilerine ilişkin gözlenen değişmelerin deney-1 (KEP) ve deney-2 (AEP) gruplarında yapılan işlemlere bağlanabileceği, Kardeş Eğitimi ve Aile Eğitimi Programlarının uygulanması sonucunda normal çocukların tutumlarında olumlu yönde bir değişme yaşandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalar (Purchno, 1996; Moore vd., 2002; Küçüker, 1997; Ahmetoğlu, 2004; Feidler ve Simpson, 1987) kardeş destek gruplarının kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik olumlu tutum sergilemede etkili olduğunu belirtmektedir. Feidler ve Simpson (1987) yaptıkları çalışmada engelli olma, dereceleri, sebepleri, onların hakları konularını içeren bir bilgilendirme programının normal bireylerin engellilere karşı olumsuz tutumlarının değiştirilmesinde etkili olup olmadığını araştırmışlardır. 10 haftalık uygulama sonunda iyi organize edilmiş bilgi verme programlarının bu konuda oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Akt: Civelek, 1990). Ayrıca toplumun engellilere yönelik bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığınca yapılan araştırmada (2009), aile içinde engelli bireylerin varlığının aileyi olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Aile içerisinde engelli bir bireyin olması aileyi bazen olumsuz etkileyebilmekte ve bu

durum da tutumlara olumsuz yansımaktadır. Bu sonuçlar, engelli bireyin olduğu ailelerin, bakım hizmetlerini de içine alan kapsamlı bir sosyal destek hizmetlerine gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Lardieri, Blacher ve Swanson (2000) araştırmalarında kardeşlerin kendi olgunluklarının farkında olduklarını, farklı olan insanlara karşı hoşgörülü olduklarını ve olumsuzluklarla başa çıkma sabrını gösterebildiklerini ortaya koymuşlardır.

Toplumdaki bireylerin engellilere yönelik olumsuz tutumlarını daha pozitif hale getirmede etkileşimde bulunarak ve empati kurmalarını sağlayarak verilen bilgilendirme programlarının bireyler üzerinde engelliliğin ne olduğunu bilme, onların yaşadıklarına anlama, diğer bireylerden benzer ve farklı yönlerini ortaya koymada etkili olduğu belirtilmektedir. Engelli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesinde yapılan araştırmalar program boyunca uygulanan bilgilendirme (Kayaoğlu, 1999; Küçükler, 1997; Akçamete ve Kargın, 1996), etkileşimde bulunma (Özyürek, 1998; Beh-Pajoooh, 1991) ve canlandırma/rol oynama (simulation) (Handlers ve Austin, 1980; Polat, 1994; Tekin, 1994) tekniklerinin kardeşlerin tutumlarını değiştirmede oldukça yarar sağladığını göstermektedir. Çünkü tutumun bilişsel ve duyuşsal alanlarına yönelik etkinliklerin yer aldığı programların daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Küçükler, 1997; Tekin, 1994). Zihin engelli çocukların normal kardeşleri için yapılan bu araştırmada da kardeşlerin engelli kardeş ve bireyler hakkında bilgi edinme ve doğru anlayışlar geliştirmesi amacıyla grup tartışması, soru sorma, film izleme gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca yaşantısal deneyimler kazanmalarını sağlayacak drama yapma ve engelli bireyle zaman geçirip ona bir şeyler öğretebilme ve düzenlenen geziler ile sosyal ortamda engellilerle birlikte olabilme ve onun sorumluluğunu alabilme, uygulama sırasında edinilen bilgilerin evde uygulanması için ev ödevleri ile durum pekiştirilmeye çalışılmıştır. Eğlendirirken bilgilendirmeyi de amaçlayan programda farklı etkinliklerin kardeşlerin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Lyons- Sjostrom (2003), engelli kardeşi olan sağlıklı kardeşlere hazırladıkları “kardeş destek grubu” ile engelliliğe yönelik uyum ve olumlu gelişimi araştırmışlardır. Araştırma bulguları kardeşlerin önemli oranda öz değer, kendi akademik becerilerinde yüksek algı ve fiziksel görünümüne dayalı olumlu bakış açısı içinde olduklarını

göstermiştir. Ayrıca kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik olarak olumlu tutumlarını doğum sırasının etkilediği ve yaşça büyük olan kardeşlerin öz-değer ve fiziksel görünüm alanlarında küçük kardeşlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak hazırlanan erken çocukluk eğitim programlarının da uzun süreli etkileri programa katılan çocukların yanı sıra ailelere de katkı sağlamıştır. Programa katılan anneler, kontrol grubundaki annelere göre daha iyi eğitim aldıkları, benlik saygılarının yüksek olduğu, yaşamları üzerindeki kontrollerinin arttığı ve bu etkilerin uzun süre devam ettiği saptanmıştır (Temel, 2003).

Kontrol grubu açısından sonuçlar incelendiğinde ise, normal çocukların engelli kardeşlerine yönelik tutum erışı (öntest-sontest) puanları arasında manidar bir farklılık oluşmadığı gözlenmektedir. Bu yüzden kontrol grubunda yer alan normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bunun temel nedeni, kontrol grubunda her hangi bir programın uygulanmamış olmasıdır. Ancak 15 haftalık bir zaman dilimi içerisinde normal kardeşlerin bağımsız olarak geçirdikleri zaman içerisindeki yaşantılarında (okulda aldıkları eğitim, anne-babalarından evde aldıkları informal eğitim ya da engelli kardeşe geçirdikleri yaşantılar, vb.) engelli kardeşe yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artışa yol açmadığı söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutum başarılarının (sontest) farklılık göstereceği yönünde olduğunu belirten altıncı denence ve üç alt denencesi sınanmıştır. Tablo 4.6'nın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi grupların tutumlarına ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar yer almaktadır. Kontrol ve deney gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde deney gruplarında yer alan çocukların kontrol grubuna göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre, farkın kaynağını kontrol grubu oluşturmaktadır. Kontrol grubuyla deney-1 (KEP) ve yine kontrol grubuyla deney-2 (AEP) arasında manidar farklılık vardır. Deney grupları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, deney gruplarında uygulanan kardeş eğitim programlarının normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı, kontrol grubunda ise herhangi bir eğitim programı uygulanmaması

temel nedeniyle olumlu bir tutum değişikliğinin yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Denence 6.3'te deney grupları arasında beklenen farklılığın oluşmamasının nedenleri arasında her iki programında başarılı ve amaca ulaşmış olmasının yanı sıra, tutumların öğretilmesinin ve oluşturulmasının güçlüğü de sayılabilir. Her iki grupta da engelli kardeşe yönelik olumlu tutumun yüksek düzeyde gerçekteleşmesi farkın oluşabilmesi için diğer programın başarısız olmasını gerektirmektedir. İkisi de yüksek düzeyde olumlu tutum kazandırdığı için bu durum iki programında başarısı olarak yorumlanabilir. Öte yandan programlardan birinin mevcut duruma göre daha olumlu tutum kazandırarak iki program arasında anlamlı bir fark oluşturabilmesi de düşük bir olasılık görünmektedir. Çünkü tutumların öğretilmesi ve oluşturulması zordur. Zaman gerektirir, etkili ve zengin yaşantılar, yöntem-teknik ve materyallerin kullanımını gerektirir. Bu yüzden 15 haftalık bir süre içerisinde mevcuda göre daha fazla olumlu tutumun oluşturulabilmesi mümkün olmakla birlikte güçlük taşımaktadır. Ancak süreç içerisinde normal çocukların engelli kardeşleriyle daha fazla birlikte olmalarının, daha fazla zaman geçirmelerinin, farklı, etkili, nitelikli ve doğrudan yaşantılar edinmelerinin onların tutumlarını daha da olumluya dönüştürebileceği söylenebilir. Ayrıca kardeşlerde tutumların oluşmasında ebeveynler büyük bir etkiye sahiptir (Howe, Karos, Aquan-Assee, 2010; Kağıtçıbaşı, 2010; Aydın, 2009; Yavuzer, 1998). AEP'e katılan ebeveynler normal çocuklarına yardımcı olması ve engelli çocuklarına karşı doğru uygulamalar yapması yönünde desteklenmişlerdir. Bu durum AEP'teki ebeveynler üzerinde olumlu bir teki bıraktığının düşünülmesinin yanında, KEP'teki kardeşlerin de ebeveynlerinin olumlu bir tutum içinde olup çocuklarını desteklemiş olacakları düşünülebilir. Dolayısıyla bu sebep iki grubun birbirine karşı olan daha başarılı olma durumunu etkilemiş olabilir.

şenel (1995) ise yaptığı çalışmasında engelli ve engelli olmayan çocukların normal kardeşlerinin tutumlarını karşılaştırdığı çalışmasında iki grup arasında yetersizliği olan bireylere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

5.4. KARDEŞ EĞİTİM VE AİLE EĞİTİM PROGRAMLARININ NORMAL ÇOCUKLARIN ENGELLİ KARDEŞLE İLGİLİ *GENEL DAVRANIŞLARINA* ETKİSİ

Araştırmada ele alınan yedinci denencenin sınanması sonucu deney grubunda yer alan normal kardeşlerin davranış başarı (öntes-sontest) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Kontrol grubundaki kardeşlerin puan ortalamaları arasında bir fark yoktur. Normal çocukların genel davranış düzeyleri ebeveyn ve kendi görüşleri doğrultusunda belirlenmiş; (1) uzak durma, (2) saldırganlık ve (3) ilgili olma davranış boyutları açısından bir değişim gerçekleşip, gerçekleşmediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre deney-1’de uygulanan Kardeş Eğitim Programı (KEP) engelli kardeşten *uzak durma* ve engelli kardeşe *saldırganlık* gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya neden olmuştur. Engelli kardeşe *ilgili olma* davranışlarında ise belirli bir artış gözlenmekle birlikte, bu artış anlamlı değildir. Yine normal çocuklara göre, deney-2’de uygulanan aile eğitim programı (AEP) engelli kardeşten *uzak durma* ve engelli kardeşe *saldırganlık* gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya, engelli kardeşe *ilgili olma* davranışlarında ise anlamlı bir artışa neden olmuştur. Kardeşlerin davranışlarının olumlu yönde değişmesinde uygulanan programların etkili olduğu söylenebilir. Çünkü aile içersinde iletişimin nasıl olması gerektiğini, engelli kardeşin yeterliliklerini bilerek ona nasıl davranacağını bilen kardeşin davranışları da beklenen yönde olumluluk göstermiştir. Ayrıca programın amaçlarına uygun olarak normal kardeşlerin engelli kardeşleri ile ilgilenmeleri, onunla ilgili sorumluluklar alması, bilgi boyutunda onun gelişimini bilmesi, kendileri böyle bir durumda olsalardı nasıl davranılmasını isterlerdi gibi durumları yaşamaları sağlanan kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik davranışlarının değişmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bilgi düzeylerinde de artış gösteren kardeşlerin bu sonucu engelli kardeşi ile ilgili davranışlarına da yansımıştır. Araştırmanın öncesinde ve sonrasında uygulanan ölçeklerle ve uygulamalar sırasında ve sonunda yapılan özellikle soru-cevap ve tartışmalar sırasında açıkladıkları düşünceleri göz önüne alındığında, onların uygulanan programlar sonrasında program öncesine göre engelli kardeşlerine karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. Program öncesi kardeşlerini hiçbir şey yapamayan ve onlarla başkalarının özellikle de arkadaşlarının yanında görünmek istemeyen normal kardeşler program sonrası onların sadece farklılıklarından dolayı bazı şeyleri yapmakta zorlanan

bireyler olduğunu, aynı zamanda onlarla daha fazla birlikte oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Program öncesinde “hiç kardeşine bir şeyler öğrettin mi?” sorusuna “hiçbir şey yapamıyor bu da beni sinirlendiriyor ve kızdırıyor” yanıtını veren kardeşlerin program sonrasında “artık onun anlayacağı şekilde bazı şeyleri öğretip ona yardımcı oluyorum” şeklinde cevap verdikleri gözlenmiştir. Noller ve Northfield (2000), büyük ergen kardeşler içinde engelli kardeşleri ile aralarındaki ilişkilerinden memnun olanların, engelli kardeşiyle olan iletişimlerinde daha fazla zaman harcayanlar olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu kardeşler çatışmaya neden olan, olumsuz duygularla ve birbirleri üzerinde üstünlük kurma gibi davranışlarla daha az ilgilendiklerini de belirtmişlerdir. Furman ve Buhrmester (1985) ise geliştirdikleri “Kardeş İlişkileri Ölçeği”nin samimiyet ve yakınlık alt boyutunda aralarında yaş farkı az olan aynı cinsiyetteki kardeşlerin daha fazla samimi ve yakın olduklarını tespit etmişlerdir (Akt: Ahmetoğlu, 2004).

Childtrends araştırmacıları tarafından (2003) yapılan çalışmada engelli kardeşi olan çocuklar için topluluk içersinde akranlar ve yetişkinler ile olumlu ilişkiler kurabilmelerini destekleyen bir program geliştirilmiştir. Grup etkinlikleri şeklinde hazırlanan program kardeş kaygılarını azaltma, ev ödevlerine yardımcı olma ve eğlence aktivitelerini içermektedir. Program boyunca kardeşlerin stresini azaltma, yapmaları gereken sorumlulukları yerine getirme ve kendilerini iyi hissetmeleri amaçlanmıştır. Okul çıkışında her gün 1,5 saat süren ve toplamda 15 haftalık olan program daha çok düşük sosyo-ekonomik yapıda olan ailelerin çocuklarına yönelik olarak yürütülmüştür. Çalışmada deney grubu ve kontrol grubunun öntest ve sontestlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki kardeşlerin sosyoduygusal yetilerini (sevgi, saygı ve başka bir kimseye sosyal kabul gösterme yetisi) geliştirdiklerini, kardeşleri ile olan ilişkilerinde daha az stres, bunalım ve endişe halinde olduklarını ve daha fazla sosyal destek gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kontrol grubundaki kardeşler ise önemli bir ilerleme göstermezken kardeş ilişkilerinin kalitesi de etkilenmemiştir. Krauss, Seltzer, Gordon ve Freidman (1996), zihin engelli çocuğun 140 yetişkin normal kardeşin kardeş ilişkileri ve gelecek ile ilgili rol beklentilerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırma bulgularında gelecekte birlikte yaşamayı planlayan normal kardeşlerin engelli kardeşleri ile daha çok vakit geçirdikleri ve ebeveynlerinin engelli kardeşi ile ilgilenemeyecek kadar yaşlı ve sağlık durumlarının

iyi olmaması bunun bir gerekçesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca engelin derecesinin az şiddetli olması da gelecekteki sorumluluğu etkileyen diğer bir etken olarak saptanmıştır.

McGilicuddy-De Lisi (1993) ise yaptığı çalışmasını bir laboratuvar ortamında 56 kardeş çifti ile gerçekleştirmiştir. Kardeşler arasındaki davranışlar kardeş sırasına göre, iletişimsel durumları ile sözlü ve sözlü olmayan becerilerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları kardeşler arasındaki davranışların kardeş sırasına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Hannah ve Midlarsky (2005) de normal kardeşlerin engelli kardeşlerine karşı yardımcı olma davranışlarını incelemişler ve normal kardeşlerin zihin engelli kardeşlerine yönelik daha çok rahatlatma, övme, kucaklama, destek olma gibi duygusal destek sağladıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca araştırmacılar erken eğitim programlarının ebeveyn-çocuk ilişkisini desteklediğini ve bunun birçok olumlu etkilerinin olduğunu savunmaktadır. Bu tip programlarının uzun süreli etkilerinin olduğu ve suçluluk oranlarını da azalttığı saptanmıştır (Temel, 2003).

Herhangi bir programa katılmadan normal kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik görüşlerini değerlendiren Hastings (2003) ile Gath ve Gumley (1987) yaptıkları çalışmalarda normal çocukların hem engelli kardeşlerine karşı hem de onların sebep olduğu davranış problemi yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Daha sonra hazırladıkları program süresince ise kardeşlere engelli kardeşlerine yönelik gerekli bilginin verilmesinin yanında yaşadıkları problemlerle başa çıkabilme becerisi de kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu sağlanan desteğin bireysel değil grup olarak verilmesi diğer kardeşlerle de etkileşim halinde olup yaşadıkları güçlükleri anlama ve bunlarla baş edebilmeyi öğrenme, kardeşlerin birbirleri ile yardımlaşarak olumlu davranışları kazandırmada ve üstlendikleri görevleri kabul edip uyum sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar (Burke ve Montgomery, 2001; Powel ve Ogle, 1985; Küçüker,1997; Benson, 1982; Pearson ve Sternberg, 1986) kardeşlerin olumlu davranış kazanmasında grup etkinliklerinin başarıyı arttırdığını belirtmektedir.

Her hangi bir program uygulanmayan yalnızca informal eğitimin söz konusu olduğu kontrol grubunda ise çocukların uzak durma, saldırganlık ve ilgili olma

davranışlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kontrol grubuyla alakalı olarak denence 7.3'ün reddedilmesinin temel nedeni, bu gruba her hangi bir programın uygulanmamış olması ve bunun doğal bir sonucu olarak da engelli kardeşlerine yönelik genel davranışlarında bir değişimin gerçekleşmemiş olmasıdır. Ancak 15 haftalık bir zaman dilimi içerisinde normal kardeşlerin bağımsız olarak geçirdikleri yaşantılarında dış etkenlerin engelli kardeşlerle ilgili bilgi, tutum ve bunlara bağlı olarak da genel davranışlarında olumlu yönde bir değişime yol açmadığı söylenebilir.

Sekizinci denence ise AEP'e katılan ebeveynlere göre; deney-2'de (AEP) yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe ilgili genel davranış erışı puanlarında (öntest-sontest) olumlu yönde ve anlamlı bir değişim olacağı yönündedir. *Aile Eğitimi Programına katılan ebeveynlerin görüşleri açısından değerlendirildiğinde de;* deney-2'de uygulanan aile eğitim programı (AEP) normal çocukların engelli kardeştan *uzak durma* ve engelli kardeşe *saldırganlık* gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya neden olurken, engelli kardeşe *ilgili olma* davranışlarında ise anlamlı bir artışa neden olmuştur. Ahmetoğlu (2004) yaptığı araştırmasında annelerin ve normal çocukların, engelli çocuğa karşı fiziksel saldırı ve uzak durma alanlarında kardeş ilişkileri açısından ortak bir algılayışa sahip olduklarını belirtmektedir.

Denence 7 ve 8'e ilişkin olarak eğitim programına katılan gerek ebeveyn ve gerekse normal çocuklara göre, deney gruplarında yer alan KEP ve AEP uygulamaları normal çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir. Çocukların engelli kardeşe yönelik saldırı ve ondan uzak durma davranışlarını olumlu yönde bir değişimle azaltıp, engelli kardeşe ilgili olma davranışına dönüştürmüştür. Bu sonuca göre, uygulanan programların başarılı olduğu ve amacına hizmet ettiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Kardeş Eğitimi ve Aile Eğitimi Programlarının uygulanması sonucunda öğrenme gerçekleştiği, normal çocukların engelli kardeşleri konusundaki bilgilerinde bir artış olduğu, tutumlarında olumlu bir değişim gözlemlendiği ve bunların da engelli kardeşe yönelik genel davranışlarına yansıdığı söylenebilir. Rimmerman (2001), yaptığı çalışmada zihin engeli olan ve olmayan çocukların kardeşleri, yaşadıkları kardeş ilişkisi açısından değerlendirmiştir. Zihin engelli çocuğun kardeşleri diğer gruba göre engelli kardeşleriyle ilişkilerinde daha

samimi oldukları, onlarla daha sıkı bir ilişki içinde oldukları ve onlara daha fazla yardım ederek birlikte daha fazla eğlence aktivitelerine katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmada incelenen dokuzuncu denence, normal çocuklara göre; uygulanan programların zihin engelli kardeşle ilgili olumlu davranışlar kazandırma başarısı açısından (sontest) farklılık göstereceği yönündedir. Genel davranış başarı puanları ise; (1) uzak durma, (2) saldırganlık ve (3) ilgili olma davranış boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının karşılaştırılması sonucu gruplar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, *uzak durma*, *saldırganlık* ve *ilgili olma* davranış boyutlarının tümünde gruplar arasında manidar bulunmuştur. Kontrol ve deney gruplarının sıra ortalamaları incelendiğinde deney gruplarında yer alan çocukların kontrol grubuna göre davranışlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Buna göre, deney gruplarında uygulanan kardeş eğitim programlarının normal çocukların zihin engelli kardeşle ilgili genel davranışlarında olumlu yönde bir değişim sağladığı, kontrol grubunda ise herhangi bir eğitim programı uygulanmaması temel nedeniyle olumlu bir davranış değişikliğinin yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Normal kardeşlere engelli kardeşler ile daha fazla olumlu yaşantıların sağlanması onlardaki olumsuz davranışların azalmasında etkili olmaktadır. Nitekim Civelek (1990), zihin engelli çocukların normal akranlarıyla bütünleştirilmenin ve bu konuda bilgi verilmesinin normal çocukların engelli çocuklara yönelik sosyal kabulleri üzerindeki etkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İki deney grubu ve bir kontrol grubu ile çalışılan araştırmada, deney gruplarındaki normal çocuklar resim-iş ve beden eğitimi derslerinde engelli çocuklarla bütünleştirilmişler fakat deney gruplarından birine ek olarak bilgilendirme programı da verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre hem bütünleştirilen hem de bilgilendirilen gruptaki normal çocuklar, zihin engelli arkadaşlarına diğer iki gruptaki normal çocuklara oranla daha fazla sosyal kabul göstermişlerdir. Bütünleştirme grubundaki normal çocuklar ise uygulama öncesi ve sonrasında engelli arkadaşlarına yönelik sosyal kabullerinde anlamlı düzeyde artış göstermişlerdir. Kontrol grubunun sosyal kabulünde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Deney grupları arasında beklenen farklılığın oluşmamasının temel nedeni ise her iki programında başarılı ve amaca ulaşmış olmasına bağlanabilir. Ancak ailelerdeki

fazla yük ve kaygı bilginin tam özümsemesine engel olmakta ve bu durumlarda kaygı durumları daha fazla yaşanabilmektedir. Bu nedenle hem KEP'teki aileler hem de AEP'teki ailelerin eşit özellikler taşıyıp taşımadığı, aile gruplarının kaygı düzeylerinin belli olmaması gibi kontrol altına alınamayacak durumların varlığı da bu sonucu doğurmuş olabilir. Bu konuda Ahmetoğlu'nun (2004) araştırması ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın çalışma statüsünün kardeş ilişkilerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada da diğer grup, KEP'te yer alan ebeveynlerin durumlarının da ortaya koyulmamış olması ve AEP'te çalışmaya katılan ebeveynlerle benzer özellikleri taşıdıkları için de böyle bir sonucun çıkmış olması düşünülebilir. Ayrıca KEP'te çocuklarının böyle bir program katılmış olduklarını bilen ebeveynler için bu durum bir uyarıcı olabilir. Çünkü program boyunca edinilen bilgilerin ve yaşananların ebeveynlere aktarımı söz konusu olabilir. Ayrıca Kurt (2001), zihin engelli çocuğu olan 195 anne ile yaptığı araştırmasında annelerin ailelerindeki anlaşma ve paylaşım ilişkisi algılama düzeylerinin yüksek, bu konuda olumlu fikirde olduklarını saptamıştır. Dolayısıyla KEP'te yer alan ebeveynlerin de böyle bir görüş içinde oldukları düşünülebilir.

İncelenen 10. denence aile eğitim programına katılan çocuk ve ebeveynlere göre; deney-2 (AEP) grubunda yer alan çocukların zihin engelli kardeşlerine yönelik genel davranış başarılarının (sontest) farklı olmadığı yönündedir. Davranışlar; (1) uzak durma, (2) saldırganlık ve (3) ilgili olma boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Tablo 4.9'un incelenmesinden de anlaşılacağı üzere deney-2 (AEP) grubunda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik genel davranış başarılarına ilişkin sontest puanları arasında farklılıklar gözlenmekte birlikte bu farklılık hiçbir davranış boyutu açısından manidar değildir. Bu durum çocuklarla, ebeveynlerin AEP'te yer alan normal çocukların genel davranış düzeylerini benzer şekilde değerlendirdikleri ve görüşleri arasında tutarlılık olduğu söylenebilir. Deney-2'de AEP'e katılan kardeşler ile AEP'e katılan ebeveynler engelli çocuğa yönelik kardeşlerin genel davranışlarının olumlu yönde arttığına dair ortak görüş belirttikleri söylenebilir. Elde edilen bu sonuç eğitim alan kardeşlerin ve onların ebeveynleri açısından programın etkili olduğunu ve iki grup içinde gerekli olan engelli çocuğa yönelik eğitim ve genel davranışların nasıl olacağı hakkındaki bilgi gereksinimlerinin karşılanmasının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Nitekim Howe, Karos ve Aquan-Assee (2010) yaptıkları araştırma ile

ocuk algısı ve annenin kardeş ilişkileri niteliğinin algısı arasındaki uyum ve çocukların günlük kardeş etkileşimleri arasındaki bağlantıyı incelemişler ve araştırmayı 40 sağlıklı kardeş ve onların 32 annesi ile yürütmüşlerdir. Elde edilen sonuçlara annenin ve sağlıklı kardeşin, kardeş ilişkilerinin gerçek niteliğinin olumlu yönlerini algılamaları arasında tutarlı bir durum ortaya çıkmıştır ki bu da annelerin bakışıyla engelli kardeşe yönelik kardeş ilişkileri arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Kardeş ilişkisini sıcak, sevecen olarak tanımlayan ve destek ve arkadaşlık kaynağı olarak gören anne algısı kardeşlerin bu ilişkide karşılıklı beğeni ve olumlu ilişki sonuçlarıyla bağlantılıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgularda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmektedir.

6.1. SONUÇ

Bu araştırmada, temel problem doğrultusunda test edilen denencelere dayalı olarak şu sonuçlara varılmıştır.

1. Deney gruplarında uygulanan kardeş eğitimi programı (KEP) ve aile eğitimi programı (AEP) sonucunda, bu gruplarda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeyi erişilerinde (öntest-sontest) anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda anlamlı bir atış kaydedilmemiştir. Uygulanan programlar normal çocukların zihin engelli kardeşle ilgili mevcut bilgilerinin, fikirlerinin, düşünlerinin olumlu yönde değişmesinde etkilidir. Verilen eğitimler neticesinde programlardan beklenen zihinsel davranış değişiklikleri gerçekleştiği için bu durumu ifade eden; Denence 1.1 ve Denence 1.2 kabul edilirken, *Kontrol* grubunun etkisiyle ilgili Denence 1.3’de reddedilmiştir.

2. Normal çocukların zihin engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerini olumlu yönde değiştirebilme başarısı ačíısından programlar karşılaştırıldığında, deney gruplarının her ikisi de kontrol grubuna göre başarılıdır. Bununla birlikte deney grupları arasında anlamlı bir başarı farklılığı gözlenmemiştir. Bir diğer ifadeyle, normal çocukların engelli kardeş konusundaki bilgi düzeylerini artırma konusunda

programların başarı düzeyleri arasında farklılık vardır. Ancak bu farklılık kontrol grubuyla deney grupları arasındadır. Bu nedenle araştırmada ele alınan Denence 2.1 *Kardeş Eğitim Programında (KEP) yer alan çocukların kontrol grubundan*, Denence 2.2 *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların kontrol grubundan* daha başarılı olacağı yönündeki denenceler kabul edilirken, *Aile Eğitim Programının (AEP) Kardeş Eğitim Programından (AEP)* daha başarılı olacağı yönünde kurulan denence 2.3 reddedilmiştir.

3. Uygulanan Kardeş Eğitimi ve Aile Eğitimi Programları zihin engelli kardeşlerin temel becerileri kazanmalarında etkilidir. Deney gruplarında yer alan normal çocuklara kazandırılan istendik davranışlar, dolaylı olarak engelli kardeşe yansımakta ve onların temel beceri düzeylerini daha ileri bir düzeye ulaştırmaktadır. Bu doğrultuda, Denence 3.1 *Kardeş Eğitim Programı (KEP)* ve Denence 3.2 *Aile Eğitim Programı (AEP)* engelli kardeşlerin becerilerinde anlamlı bir artışı öngördüğü için her iki denence de kabul edilmiştir.

4. Zihin engelli kardeşlere temel becerileri kazandırabilme başarısı açısından AEP ve KEP karşılaştırıldığında; kardeşleri AEP’te yer alan engelli çocukların temel beceri düzeylerinin KEP’te yer alanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Erişi düzeylerinin incelenmesinden her iki programında başarılı ve amaca ulaşmış olduğu anlaşılmalı birlikte ebeveynlerin sistem içerisinde yer alması engelli kardeşin beceri düzeyine önemli ölçüde katkı sağlamakta ve AEP’i temel beceri kazandırma konusunda daha başarılı kılmaktadır. Bunu ifade eden denence 4 kabul edilmiştir.

5. Deney gruplarında uygulanan kardeş eğitimi programı (KEP) ve aile eğitimi programı (AEP) sonucunda, bu gruplarda yer alan normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutum erişilerinde (öntest-sontest) anlamlı bir artış olurken, kontrol grubunda anlamlı bir artış kaydedilmemiştir. Normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik mevcut duygularının, hislerinin, tutumlarının olumlu yönde değişmesinde uygulanan programlar etkilidir. Verilen eğitimler neticesinde programlardan beklenen duygusal davranış değişiklikleri gerçekleştiği için bu durumu ifade eden; Denence 5.1 ve Denence 5.2 kabul edilirken, *Kontrol* grubunun etki olacağını ifade eden Denence 5.3 reddedilmiştir.

6. Normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirebilme başarısı açısından programlar karşılaştırıldığında, kontrol grubuna göre deney gruplarının her ikisi de daha başarılıdır. Bununla birlikte deney grupları arasında ise anlamlı bir başarı farklılığı gözlenmemiştir. Bir diğer ifadeyle, normal çocukların engelli kardeşe yönelik tutumlarını daha olumlu hale dönüştürme konusunda programların başarı düzeyleri arasında farklılık vardır. Ancak bu farklılık kontrol grubuyla deney grupları arasındadır. Bu nedenle araştırmada ele alınan Denence 6.1 *Kardeş Eğitim Programında (KEP) yer alan çocukların kontrol grubundan*, Denence 6.2 *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların kontrol grubundan* daha başarılı olacağı yönündeki denenceler kabul edilirken, *Aile Eğitim Programının (AEP) Kardeş Eğitim Programından (AEP)* daha başarılı olacağı yönünde kurulan denence 6.3 reddedilmiştir.

7. Eğitim programlarına katılan ebeveyn ve normal çocuklara göre, deney gruplarında yer alan KEP ve AEP uygulamaları normal çocukların engelli kardeşe yönelik genel davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklara göre programlar, KEP ve AEP’te yer alan normal çocukların engelli kardeşten *uzak durma* ve engelli kardeşe *saldırganlık* gösterme davranışlarında anlamlı bir azalmaya, engelli kardeşle *ilgili olma* davranışlarında ise artışa yol açmaktadır. Ancak KEP’teki ilgili olma davranışındaki artış manidar değildir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir davranış değişikliği söz konusu değildir. AEP’te yer alan ebeveynlere göre de, uygulanan aile eğitim programı çocukların engelli kardeşe yönelik *saldırganlık* ve *ondan uzak durma* davranışlarını olumlu yönde bir değişimle azaltıp, engelli kardeşle ilgili olma davranışına dönüştürmektedir. Bu sonuçlara göre; çocuklar açısından ifade edilen ve kontrol grubunun etkili olacağını ön gören denence 7.3. reddedilirken olumlu davranış değişikliklerini ön gören denence 7.1 ve denence 7.2 ile ebeveynler açısından ifade edilen ve olumlu yönde davranış değişikliklerini ön gören denence 8 kabul edilmiştir.

8. Normal çocukların zihin engelli kardeşle ilgili davranışlarını olumlu yönde değiştirebilme başarısı açısından programlar karşılaştırıldığında, deney gruplarının her ikisi de kontrol grubuna göre başarılıdır. Bununla birlikte deney grupları arasında anlamlı bir başarı farklılığı söz konusu değildir. Deney grupları kontrol grubuna göre, normal çocuğun engelli kardeşten *uzak durma* ve engelli kardeşe *saldırganlık* gösterme

davranışlarını benzer şekilde azaltmakta, ilgili olma davranışlarını ise yine benzer şekilde artırmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmada ele alınan Denence 9.1 *Kardeş Eğitim Programında (KEP) yer alan çocukların kontrol grubundan*, Denence 9.2 *Aile Eğitim Programında (AEP) yer alan çocukların kontrol grubundan* daha başarılı olacağı yönündeki deneceler kabul edilirken, *Aile Eğitim Programının (AEP) Kardeş Eğitim Programından (AEP)* daha başarılı olacağı yönünde kurulan denence 9.3 reddedilmiştir.

9. Çocuklar ve ebeveynler, AEP’te yer alan normal çocukların engelli kardeşlerine yönelik genel davranış düzeylerini benzer şekilde değerlendirmektedirler. Uygulanan programlar normal çocuğun engelli kardeşten uzak durma ve engelli kardeşe saldırganlık gösterme davranışlarını azaltmakta, ilgili olma davranışlarını artırmaktadır. Bunu ifade eden, denence 10 kabul edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda genel sonuç Kardeş Eğitim Programı ve Aile Eğitim Programının normal kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik olarak tutum ve davranışları gelişimini desteklediği şeklinde özetlenebilir.

6.2. ÖNERİLER

Uygulanan Kardeş Eğitim ve Aile Eğitim Programları sonucu normal kardeşlerde engelli kardeşine yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirebilmenin etkiliği incelenen bu araştırmada bu programların etkili olduğu belirlenmiştir. Programların hazırlanmasından sonuçlanmasına kadar geçen sürede ve literatür taraması sonucunda geliştirilen öneriler gelecek araştırmalara ve araştırma bulgularına yönelik olarak sunulabilir:

6.2.1. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Kardeşlerin engelli kardeşlerine yönelik yaşadıkları ve başa çıkmaya çalıştıkları pek çok güçlük literatürde belirtilmiştir. MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü, sivil toplum kuruluşlarıyla, özel kurum ve kuruluşlarıyla, ilköğretim ve ortaöğretim okullarıyla işbirliği yaparak konuyla ilgili ülke genelinde kardeşlere yönelik bir destek/egitim programı başlatabilir.

2. Aile eğitimi ve kardeş eğitimi konularında belirtilen kuruluşlar ve alanda uzman kişilerle video-film gösterileri, kurslar, seminerler, yazılı ve görsel basında programlar düzenlenerek yaygınlaştırılmalıdır.

3. Ailelere yönelik yapılan çalışmalar aile bütünlüğü için hem aileyi hem engelli çocuğu hem de kardeşleri de dâhil edilerek yürütülmelidir.

4. Anne babaların ve kardeşlerin, çocuğa engellilik teşhisinin konduğu andan itibaren engelli çocuk ile daha olumlu bir iletişime girmeleri, gerekli olan eğitim sistemi içinde olmaları, toplumdan kendilerini soyutlamadan yaşam kalitelerini sürdürmeleri açısından bilgi verici ve destekleyici program sürecine dâhil edilmelidir.

5. Ebeveynlerin ve kardeşlerin aileye engelli bir çocuğun katılımından sonra gelecek kaygısı yaşamadan daha gerçekçi planlar yapabilmeleri ve sorunlarını, duygu ve düşüncelerini, rahatlıkla paylaşabilmelerini sağlayacak grup ve bireysel destek zamanında ve uzman eşliğinde verilmelidir.

6. Normal kardeşlerin akranları ile sosyal ilişkilerini geliştirmede ebeveynler öğretmenlerle işbirliği içinde olarak bunu desteklemelidir. Öğretmelerin normal çocuğun engelli kardeşinin akranları tarafından alay konusu olmasına fırsat vermemesi ve bu konuda diğer çocuklarla konuşması normal çocuğun okul ortamında sorunlar yaşamasına engel olmak için gerekli bilgi desteği sağlanabilir.

7. Normal kardeşlere ev içi sorumluluklar ve engelli kardeşle ilgili sorumluluklar düzenlenen aile toplantıları şeklinde çocuğun da görüşü alınarak yeterlilikleri ölçüsünde verilmesi ve iki kardeşin birlikte daha fazla yaşamları paylaşımları konusunda normal kardeşler cesaretlendirilmesi sağlanmalıdır.

6.2.2. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Ailelerin gelir düzeyinin ve eğitim seviyesinin dikkate alınarak AEP'in uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

2. Aile yapısının engelli çocuk üzerindeki etkisini inceleyen nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

3. Değerlendirme araçları olarak kullanılan standart ölçekler yerine tutum ve davranışları belirlemede etkili bir yol olan doğrudan gözleme dayalı çalışmalar yapılabilir.

4. Kardeşlerdeki de olumlu gelişmenin sürekliliği konusunda daha uzun süreli olan izleme çalışmaları yapılabilir.

5. Kardeşlerde tutum ve davranışlarında olumlu artış sağlanıp sağlanmayacağı cinsiyet, yaş, büyük/küçük kardeş olma, engel türü ve derecesi gibi farklı değişkenler açısından incelenebilir.

6. Bu araştırmada çalışma grubu olarak hem zihin engelli çocukların kardeşler hem de 10-14 yaş aralığındaki normal kardeşlerle çalışılmıştır. Bu grupların yanında farklı engel gruplarını ve farklı yaş gruplarını da kapsayan çocukların kardeşlerine yönelik bir araştırma gerçekleştirilebilir.

7. Engelli çocukların kardeşleri normal çocukların kardeşleri ile kaynaştırılarak destek kardeş grupları oluşturularak her iki grupta da yaşanan ortak durumlar vurgulanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G. (2009). Evrim, Genetik ve Davranış, *Psikolojiye Giriş Clifford T. Morgan*, Editör: Sirel Karakaş, Rüzkan Eski, Onsekizinci baskı, Konya: Eğitim kitabevi.
- Ahmetoğlu, E. (2004). “Zihinsel Engelli Çocukların Kardeş İlişkilerinin Anne ve Kardeş Algılarına Göre Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G., T. Kargın. (1996). İşitme Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 2 (2), ss: 7-24.
- Akçamete, G. (2009). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar, *Genel eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Editör: Gönül Akçamete, İkinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Akkök, F., P. Aşkar, A.N. Karancı. (1992). Özürlü Bir Çocuğa Sahip Anne-Babalardaki Stresin Yordanması, *Özel Eğitim Dergisi*, Ankara: Sayı: 2, Numara: 2, ss: 8-12.
- Akkök, Füsün. (2005). “Farklı Özelliğe Sahip Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar”, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, 2. Baskı, Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık,.
- Alkan Ersoy Ö. (2010). “Özel Gereksinimi Olan Çocukların Aileleriyle Yapılan Çalışmalar”, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, Edt: Z. Fulya Temel, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ann, P., T. Kaiser, B. Hancock. (2003). “Teaching Parents New Skills to Support Their Young Children’s Development”, *Infants And Young Children*, Volume 16, Number 1, pp:9-21.

- Anonymous. (2007). Advocating for Your Child with a Disability Makes a Difference, *The Exceptional Parent*, Mar. Vol: 37-3, pp:66-67.
- Apaliçi, V. (1996). Psychological Adjustment and Sibling Relationships of Older Brothers and Sisters of Children with Pervasive Developmental Disorders. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N. (1991). “Aile Birliğinin Korunması”, *Ailenin Güçlenmesinde Aile Bireylerinin Sorumlulukları Paneli*, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Eğitim Serisi:3.
- Aral, N., F. Gürsoy. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, İstanbul: Morpa yayınları.
- ARCH National Resource Center, (1993). ARCH Factsheet Number 23, May.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, İkinci baskı, İstanbul: Nobel yayıncılık dağıtım.
- Arı, R., M.E.Deniz, Y.Erişen, N.Çeliköz. (2006). *Çocukların Okula Hazırlanması (Anne-Çocuk Eğitimi) Temel Araştırması*, MEB Projeler Koordinasyon Başkanlığı, Ankara.
- Ariel, C. (2006). *Voices from the Spectrum: Parents, Grandparents, Siblings, People with Autism and Professionals Share Their Wisdom*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Aslanoğlu, M. (2004). Otistik, İşitme, Görme ve Bedensel Engelli Çocuğu Bulunan Ebeveynlerin Aile İçi İlişkilerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ataman, A. (2005). “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim”, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, İkinci baskı, Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.

- Atasoy, S. (2002). Otistik Kardeşe Sahip Normal Gelişim Gösteren Çocukların, Otizme İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Otistik Kardeşlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Atkinson, N., M. Crawford. (1995). *All in the Family: Siblings and Disability*, London: National Children's Home, Action for Children.
- Aydın, A. (2003). "Zihin Engellilerde Davranış Değiştirme", *Farklı Gelişen Çocuklar*, Edt: Adnan Kulaksızoğlu, Birinci baskı, İstanbul: Epsilon yayıncılık.
- Aydın, O. (2007). Tutumlar ve Önyargı, *Psikolojiye Giriş Clifford T. Morgan*, Editör: Sirel Karakaş, Rüzkan Eski, Onsekizinci baskı, Konya: Eğitim kitabevi.
- Barr, J., S. McLeod, G. Daniel. (2008). "Siblings of Children With Speech Impairment: Cavalry on The Hill, *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, Vol: 39, Iss: 1, pp: 21-33.
- Bayhan, P.S., İ.Artan. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa yayınları
- Beh-Pajoo, A. (1991). The Effect of Social Contact on College Students' Attitudes Toward Severly Handicapped Students and Their Educational Integration, *Journal of Mental Deficiency Research*, Vol: 35., pp: 338-352
- Bekman, S. (2000). *Eşit Fırsat- Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi*, Üçüncü baskı, Ankara: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı yayınları.
- Benderix, Y., B.Sivberg. (2007). Siblings' Experiences of Having a Brother or Sister With Autism and Mental Retardation: A Case Study of 14 Siblings From Five Families, *International Pediatric Nursing*, Vol:22, No:5, pp.410-418.

- Benson, P.R., K.L. Karlof. (2008). Child, Parent and Family Predictors of Latter Adjustment in Siblings of Children with Autism, *Research in Autism Spectrum Disorders*, Vol: 2, pp: 583-600.
- Berçin Yıldırım, G. (2005). Farklı Engel Grubundan Engelli Kardeşe Sahip Çocukların Kardeş İlişkileri İle Kardeşlerini Kabullenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bierman, Karen L., Domitrovich Celene E., Nix Robert L., Gest Scott D. Welsh Janet A., Greenberg Mark T., Blair Clancy, Nelson, Keith E., Gill Sukhdeep (2008). Promoting Academic And Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program, *Child Development*, Vol: 79, Number: 6, pp:1802-1817
- Bilgiç, N. (2003)“ Sorumluluk Nasıl Kazandırılır?”, <http://www.mamakram.com/rad.sor.html>, Erişim tarihi: Aralık 2009.
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 3(2), ss: 99-109
- Bischoff, L.G., D. H. Tingstrom. (1991). Siblings of Children with Disabilities: Psychological and Behavioural Characteristics, *Counselling Psychology Quarterly*, Vol: 4, Issue:4, pp: 311-321.
- Bozkurt, F., O.Kurt, Ş.Yücesoy, S.Yıldırım, N. Akmanoğlu-Uludağ. (2004). “ Özel Eğitim Alanındaki Dergilerin Son Dört Sayılarında Yer Alan Makalelerin İncelenmesi”, *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Birinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Bulut, S. (2005). “Orta Derecedeki Zihinsel Engelli Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Metotları”, *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Birinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*, Birinci baskı, Çev: İnan Deniz, Erguvan Sarıoğlu, İstanbul: Kaknüs yayımları.

- Burke, P., S. Montgomery. (2000). Siblings of Children with Disabilities: A Pilot Study, *Journal of Intellectual Disabilities*, Vol: 4, No: 3, pp: 227-236.
- Burke, P., S. Montgomery. (2001). Brothers and Sisters: Supporting The Siblings of Children With Disabilities, *Practice*, Vol: 13, No: 1, pp: 27-38.
- Burke, P. (2003). *Brothers and Sisters of Disabled Children*, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Burke, P. (2009). Brothers and Sisters of Disabled Children: The Experience of Disability by Association, *British Journal of Social Work*, Vol: 1–19.
- Cameron, R. J. (1997). Early İntervention For Young Children With Developmental Delay: The Portage Approach, *Health and Development*, Vol: 23 (1), pp: 11-27.
- Campbell, J., L. Gilmore, M. Cuskelly. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol: 28, pp: 69-379.
- Can Toprakçı, N. (2006). Kurumda Eğitim Alan Zihinsel Engelli Öğrencilerin Annelerine, Genişletilmiş Aile Eğitim Programının Uygulanmasının, Öğrencilerin Matematik Ders Amaçlarını Edinmelerine, Sürdürme Ve Genellemelerine Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carter, B. (2005). “They’ve got to be as good as mum and dad”: Children with Complex Health Care Needs and Their Siblings’ Perceptions of a Diana Community Nursing Service, *Clinical Effectiveness in Nursing*, Vol: 9, pp:49-61.
- Cavkaytar, A. (1998). Zihin Engellilerde Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Cavkaytar, A., İ.H. Diken. (2006). *Özel Eğitime Giriş*, İkinci baskı. Ankara: Kök yayıncılık.
- Cavkaytar, A., A. Özen. (2009). Aile Katılımı ve Eğitimi, *Genel eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Editör: Gönül Akçamete, İkinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Civelek, A.H. (1990). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Clayton Meredith, D. (2007). Parenting Education For Low Income Parents of Preschoolers :What Is The Most Effective Approach?.A Dissertation Submitted To The School of Graduate Studies And Research In Partial Fulfillment of The Requirements, *For Degree Doctor of Psychology*, Indiana University of Pennsylvania.
- Cline, F., L.C. Greene. (2010). “Special Needs Siblings Have Special Needs, Too!”, [www. parentingchildrenwithhealthissues.com](http://www.parentingchildrenwithhealthissues.com). Erişim tarihi Mart 2010.
- Connor, M.J. (2002). “An Autistic Child in The Family”, *The National Autistic Society*.
- Conrad, M.B. (1989). Informing Parents That Their Children may be Handicapped, *The School Counselor*, Vol: 36, pp: 380-383.
- Croake, J.W., E. Glover Kenneth. (1977). A History And Evulation of Parent Education, *The Family Coordinator* ,Vol.26, No.2, pp: 151-158.
- Culatta, R.A., J.R. Topmkins. (1999). Fundamentals of Special Education: What Every Teacher Needs to Know . New Jersey: Sioman & SSchuster / A Viacom Company.

- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı*, Onaltıncı basım, İstanbul: Remzi kitabevi.
- Çağdaş, A., Z. Şahin Seçer. (2004). *Ana-Baba Eğitimi*, Konya: Eğitim kitabevi.
- Çakmak, N. M. (2006). Türk Kamu Hukuku Açısından Engellilerin Hukuki Statüsü, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetrez, G., E. Eratay. (2005). “Bolu İlindeki Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği (Öğretilebilir) Olan Çocukların Özbakım ve Ev İçi Becerileri”, *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Birinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık
- Çifci, İ. (1997). Normal Çocukları Bilgilendirmenin Normal Yaşlılarına Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Damiani, V.B. (1999). Responsibility and Adjustment in Sibling of Children with Disabilities: Update and Revive, *Families in Society*, Vol:80, Iss: 1, pg: 34, 7 pgs.
- Darleen-Rae, R. (2008). The Impact of Prader- Willi Syndrome on Healthy Siblings’ Perceptions of Caregiving Availability and Psychosocial Adjustment, *Degree of Doctor Thesis*, The Faculty of Pacific Graduate School of Psychology, California.
- Daruwalla ,P., S. Darcy. (2005). Personal and Societal Attitudes to Disability, *Annals of Tourism Research*, Vol: 32, pp: 549–70.
- Dawson, J. (2008). How Do Learning Disabilities Affect the Child’s Siblings?, *E-Ssential Guide, Sibling Issues: A Parent’s Guide*, GreatSchool Inc.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*, Dokuzuncu baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.

- Diken, H.İ., B. Sucuoğlu. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 2 (3) 25-39
- Doody, M.A., R.P. Hasting, S. O'Neil, I.M. Grey. (2010). Sibling Relationships in Adults Who Have Siblings with or Without Intellectual Disabilities, *Research in Developmental Disabilities*, Vol: 31, pp: 224-231.
- Dönmez, A. (1979). Psikolojide Ekolojik Yaklaşım, *Psikoloji Dergisi*, Sayı: 6, ss: 26-30.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*, İkinci baskı, İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Durmuş, A. (2008). *Çocukta Öz Güven Gelişimi ve Karakter Eğitimi*, İstanbul: Nesil yayınları.
- Ellison, Amy M. (2008). Parent Education And The Child's Perception of Parent Change, *The Degree of Doctor of Psychology*, The Faculty of The Adler School of Professional Psychology, Chicago, Illinois.
- Elmacioğlu, T. (2000). *Başarıda Aile Faktörü*, İstanbul: Hayat yayıncılık.
- Er, M. (2006). "Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler", *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, Cilt 49, Sayı:2. 155-168 Derleme.
- Erden, G., E. Kargı, O. Özalp. (2005). "Özel Gereksinimli Olan Çocukların Aileleri: Sorunlar, Gereksinimler ve Çözümler", *Özel Eğitime ve Rahabilite Hizmetlerine İhtiyaç Duyan Bireyler ve Aileleri*, Birinci baskı: Ankara: Zihinsel ve Bedensel Engelli Çocukları ve Aileleri Araştırma Eğitim Dayanışma ve Yardımlaşma Derneği Yayın No: 001.
- Erden, M., Y.Akman. (2007). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Onaltıncı baskı, Ankara: Arkadaş yayınevi

- Erensoy, Y.G. “Engelli Çocuğa Sahip Olmak”, <http://www.ozelegitimsitesi.com/index.php>, Erişim tarihi: Mart 2010
- Ergün, S., Ö. Işıl. (2005). Cerabral Palsy’li Çocuğu Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Değerlendirilmesi, *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Birinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık
- Eripek, S. (2005). “Zeka Geriliği Olan Çocuklar” , *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, İkinci baskı, Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Erken, S. (2010). “Aile ve Aile Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar”, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Erözkan, A. (2007). Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme, *Eğitim Psikolojisi*, Editör: M. Engin Deniz, Birinci baskı, Ankara: Maya akademi.
- Ersoy, Ö., N. Avcı. (2001). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar ve Eğitimleri “Özel Eğitim”*, İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Family Strengthening Policy Center* (2007). Home Visiting: Strengthening Families by Promoting Parenting Success, National Human Services Assembly, Policy Brief, No. 23
- Fırat, A. (2000). “Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Danışmanlığı”, *Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Garces, E., T. Duncan, J. Currie. (2002). Longer-Term Effects of Head Start, *The American Economic Review*, Vol. 92, No. 4, pp: 999-1012.
- Gary. T.H., S.C. Gordon, D.K. Rickman (2006). Early Education Policy Alternatives: Comparing Quality and Outcomes of Head Start and State Prekindergarten, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Spring, Vol: 28, No: 1, pp: 77–99.

- Gath, A., D.Gumley.(1987). Retarded Children And Their Siblings, *Journal Child Psychol Psychiatry*, Vol: 28, pp: 715-730.
- Gath, A. (1989). Living With A Mentally Handicapped Brother Or Sister, *Archives of Disease in Childhood*, Vol: 64, pp: 513-516.
- Girli, A. (1995). Normal Zekalı Kardeşlerin Zihinsel Engelli Kardeşe Yönelik Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gold, N. (1993). Depression and Social Adjustment in Siblings of Boys with Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol: 23, No: 1, pp: 147-161.
- Goodman, L.(1990). *Time and Learning in the Special Education Classroom*, United States of America.
- “Guide to Effective Programs for Children and Youth”- Untitled Program for Siblings of Children with Disabilities, www.childtrends.org. Erişim tarihi: Mart 2010.
- Gurian, A. (2010). Siblings of Children with Special Needs, *NYU Child Study Center* (www.aboutourkids.org, Erişim tarihi Ocak 2010).
- Gülerce, A. (2007). *Dönüşümsel Aile Modeli ve Türkiye’de Ailelerin Psikolojik Örüntüleri*, İkinci baskı, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Güngör, A. (1999). “Anne-Baba Çocuk İletişimi”, *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi*, İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Gürşimşek, I. (2002). “Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi*, İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Güven, Y. (2003). “Özel Eğitime Giriş”, *Farklı Gelişen Çocuklar*, Edt: Adnan Kulaksızoğlu, Birinci baskı, İstanbul: Epsilon yayıncılık.

- Güzel, Ş. (2006). “Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hallahan, Daniel P., J. M. Kauffman.(2003). *Exceptional Learners Introduction to Special Education*, 9th Edition, United States of America.
- Hames, A., R.Appleton. (2009). Living with a Brother or Sister with Epilepsy: Siblings’ Experiences, *Seizure*, Vol: 18, pp. 699-701.
- Handlers, A., K. Austin. (1980). Improving Attitudes of High School Students Toward Their Handicapped Peers, *Exceptional Children*, Vol: 47, No: 3.
- Hannah, M.E., E. Midlarsky. (2005). Helping by Siblings of Children With Mental Retardation, *American Association on Mental Retardation*, Vol: 110, No: 2, pp: 87-99.
- Hastings, R. P. (2003). Behavioral Adjustment Of Siblings Of Children With Autism Engaged in Applied Behavioral Analysis Early Intervention Programs: The Moderating Role Of Social Support, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol:33, pp: 141–150.
- Heller, T., A.B. Miller, K. Hsieh. (1999). Impact of a Consumer-Directed Family Support Program on Adults with Developmental Disabilities and Their Family Caregivers, *Family Relations*, Vol: 48, No: 4, pp: 419-427.
- Hetzke, J.D. (2004). A Sibling-Mediated Social Skills Training Intervention for Children with Asperger’s Syndrome: Results From a Pilot Study, *Degree of Doctor Thesis*, Drexel University.
- Heward, L. W. (1996). *Students With Mental Retardation*, Exceptional Children: An Introduction to Special Education, Fifth Edition, by Prentice-Hall.
- Hodapp, R.M., R.C. Urbano. (2007). Adult Siblings of Individuals with Down Sendrome Versus with Autism: Findings from a Large-Scale US Survey, *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol: 51, No: 12, pp: 1018-1029.

- Honig, A.S. (1980). Parent Involvement and The Development of children with Special Needs, *Early Child Development and Care*, Vol:6, Issue: 3&4, pp: 179-180.
- Howe, N., H.E. Recchia. (2006). Sibling Relations and Their Impact on Children's Development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Child Development*. Centre of Excellence for Early Child Development.
- _____. (2008). Siblings and Sibling Rivalry, *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, Vol:3, pp: 154-164.
- Howe, N., L.K. Karos, J. Aquan-Assee. (2010). Sibling Relationship Quality in Early Adolescence: Child and Maternal Perceptions and Daily Interactions, *Infant and Child Development (Published online in Wiley InterScience)*.
- Huseyinalizadeh Miyandoab, S. (2008). Zihinsel Engelli Kardeşi Olan Ve Zihinsel Engelli Kardeşi Olmayan 7-13 Yaş Grubu Çocukların Aile Resim Çizimlerinin Karşılaştırılması ve Analizi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ingersoll, B., A. Dvortcsak. (2006). Including Parent Training in the Early Childhood Special Education Curriculum for Children with Autism Spectrum Disorders, *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol: 26-3, pp. 179-187.
- İkiz, E. (2007). Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler, *Eğitim Psikolojisi*, Editör: M. Engin Deniz, Birinci baskı, Ankara: Maya akademi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*, Onikinci baskı, İstanbul: Evrim yayınevi.
- Kalkowski, P. (2001). "Peer and Cross-Age Tutoring", *School Improvement Research Series- Northwest Regional Educational Laboratory*.

- Kargın, T., B. Baydık. (2002). Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Olmayan Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişken Açısından İncelenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 3(2), ss: 27-39.
- Kartal, H. (2005). “Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı’nın 6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişmelerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kartal, H. (2007). “The Effect of Mother-Child Education Program Which is One of The Early Childhood Education Programs on Cognitive Development of Six Age Children”, *Elementary Education Online*, Vol: 6 (2), pp: 234-248.
- Kartal, H. (2010). “Erken Eğitim Ve Destek Programları”, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, Edt: Z. Fulya Temel, Birinci Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kasapoğlu, M.A. (1990). “Birey – Aile – Toplum”, *I. Aile Şurası Bildirileri*, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krauss, M.W., M.M. Seltzer, R. Gordon, D.H. Freidman. (1996). Binding Ties: The roles of Adult Siblings of Persons with Mental Retardation, *Mental Retardation*, Vol: 34-2, pp: 83-93.
- Kuoğlu-Aksaz, N. (1992). Bilgi Verici Danışmanlığın Otistik Çocuğu Olan Anne Babaların Kaygı Düzeylerine Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kurnoff, S. (2008). How Do Learning Disabilities Affect the Child's Siblings?, *E-Ssential Guide, Sibling Issues: A Parent's Guide*, GreatSchool Inc.
- Kurt, O. (2001). Zihin Özürlü Çocukların Annelerinin Aile Özelliklerine İlişkin Algılamaları İle Çeşitli Ailesel Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurtulmuş, Z. (2003). "Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Alt Sosyo Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile İlişkilerini Algılamasına Etkisinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükler, S., N. Kanık-Richter. (1994). Normal Çocuğa Sahip Anne Babaların Özürlü Çocuklara Yönelik Tutumları, *Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 1(4).
- Küçükler, S. (1997). Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürlü İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Özürlü Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükkaraca, N. (2000). "Zihinsel Özürlü Birey, Cinsel Yaşam ve Aile Eğitimi", *Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Lardieri, L.A., J. Blacher, H.L. Swanson. (2000). Sibling Relationships and Parents Stres in Families of Children With and Without Learning Disabilities, *Learning Disability Quarterly*, Vol: 23, No: 2, pp: 105-116.
- Lyons-Sjostrom, K.A. (2003). Adjustment in Siblings of Children with Disabilities, *Degree of Doctor Thesis*, Teh Chicago School of Professional Psychology.

- Makas, E. (1988). Positive Attitudes Toward Disabled People: Disabled and Nondisabled Persons Perspectives, *Journal of Social Issues*, Vol: 44, pp: 49-61.
- Malgalit, M., D.B. Ankonina. (1993). Positive and Negative Affect in Parenting Disabled Children, *Counselling Psychology*, Vol: 4, Iss:4.
- Marks, S.U., A. Matson, L. Barraza. (2005).The Impact of Siblings with Disabilities on Their Brothers and Sisters Pursing a Career in Special Education, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol: 30, No: 4, pp: 205-218.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1993). Sibling Interactions and Children's Communicative Competency, *Applied Developmental Psychology*, Vol: 14, Iss: 3, pp: 365-383.
- McHale, S.M., W.C. Gamble. (1987). Sibling Relationship and Adjustment of Children with Disabled Brothers and Sisters, *Journal of Children in Contemporary Society*, Vol: 19, pp: 131-158.
- McLoughlin, J.A., R.B. Lewis. (1994). *Assessing Special Students*, (Çev: Filiz Gencer), 4 th Edition, Pearson Higher Education.
- Meyer, D. J. (1997). *Views From Our Shoes*, United States of America: Woodbine House.
- Meyer, D. J., P.F. Vadasy. (2006). *Sibshops – Workshops for Siblings of Children with Special Needs*, Eight printing, United States of America: Paul H. Brookes Publishing.
- Moore, L.M., V.F. Howard, T.F. McLaughlin. (2002). Siblings of Children With Disabilities: A Reviwe and Analysis, *International Journal of Special Education*, Vol:17, No: 1, pp: 49-63.
- Nazlı, S. (2000). *Aile Danışması*, Ankara: Nobel yayın dağıtım.

- Nielsen, W. L. (1989). The Longitudinal Effects of Project Head Start on Students' Overall Academic Success: A Review of the Literature, *International Journal of Early Childhood*, Vol.21, No.1, 35-42.
- Nwokeji, S. (2008). Synthesis of Research Reports on Siblings of Children with Developmental Disabilities, *Journal of Pediatric Nursing*, Vol:23, Iss: 6, pp: 469-470
- Onat Zoylan, E. (2005). Engelli Kardeşe Sahip Olan Ve Olmayan Bireylerin Kardeş İlişkilerinin Belirlenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Orsmond, G. I., M.M. Seltzer. (2009). Adolescent Siblings of Individuals with an Autism Spectrum Disorder: Testing a Diathesis- Stress Model of Sibling Well-Being, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol: 39, No: 7, pp: 1053-1065.
- Osman, B. (2008). How Do Learning Disabilities Affect the Child's Siblings?, *E-Ssential Guide, Sibling Issues: A Parent's Guide*, GreatSchool Inc.
- Öncül, N., S. Batu. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 6 (2), ss: 37-54.
- Öncül, R. (1989). *Özel Eğitim Sözlüğü*, Ankara: Karatepe yayınları.
- Önder, A. (2009). *Zihinsel Engellilerle Eğitici Drama*, İstanbul: Morpa Yayınları
- Özay, H. (2004). "Ailenin Çocuğa İlişkin Kabul ve Beklenti Düzeyleri", *13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Birinci Baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.
- _____. (2005). "Özel Eğitim Gerektiren Bireylerle Okuma Yazamaya Hazırlık Çalışmaları", *14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Birinci baskı, Ankara: Kök Yayıncılık.

- Özbey, Ç. (2007). *Özel Eğitimde Kavram ve Beceri Öğretimi*, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- _____. (2008). *Çocuk Eğitiminde Yapılan Hatalar*, İstanbul: İnkılâp kitabevi.
- Özen, A. (2008). “Aile Eğitimi”, *Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Editör: İbrahim H. Diken, Birinci baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Özüçücu, A. (1995). Yuva Çocuklarının Gündelik Yaşamdaki Davranışları: 4-5 Yaş Çocuklarında Paylaşma, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*, Birinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- _____. (2009). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*, Beşinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Palfrey, J.S., P.H. Cram, M.B. Bronson, M.E. Warfield, Ş. Selçuk, E. Chan. (2005).The Brookline Early Education Project:A 25 Year Follow Up Study Of A Family-Centered Early Health And Development Intervention, *Pediatrics*, Vol: 116, (1), pp: 144-152.
- Pearson, J.E., A. Sternberg. (1986). A Mutual Help Project for Families of Handicapped Children, *Journal of Counseling and Development*, Vol: 65, No: 4, pp: 213-216.
- Pirlioğlu, N. (1996). Zihinsel Özürlü Kardeşe Sahip Olan ve Olmayan İlkokul Çocuklarının Davranış Problemlerinin Karşılaştırılarak, Annenin Kaygı Düzey İle Olan İlişkisinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Polat, F. (1994). Changing Attitudes of School Counselors Toward Persons With Exceptionality: An Experimental Study, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Powell ,L.H., D. Cassidy. (2001). *Family Life Education. An Introduction*, London: Mayfield Publishing.
- Powell, T.H. , P. A. Gallagher. (1993). *Brother and Sisters: A Special Part of Exceptional Families*, Second Edition, Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Pruchno, R.A., J.H. Patrick, C.J. Butant. (1996). Aging Women and Their Children with Chronic Disabilities, *Family Relations*, Vol: 45, pp: 318-326.
- Rimmerman, A., B. Hozmi, I. Duvdevany, I. (2000). Contact and attitudes toward individuals with disabilities among students tutoring children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol: 25 (1), pp: 13-18.
- Rimmerman, A. (2001).Involment With Role Perceptions Towrd Adult Sibling With and Whithout Mental Retardation, *Journal of Rehabilitation*, Vol:67, No: 2,
- Roeher Institute (2001). Personal Relationships Of Support Between Adults: The Case Of Dısability. North York, On: The Roeher Institute.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*, İkinci baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Sarı, H.Y., M.Bektaş, S.Altıparmak. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Engelli lere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *Yeni Tıp Dergisi*, Sayı: 27.
- Sazak, E. (2003). Zihin Engelli Birey için Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- 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*, Sayı: 7 (2), sayfa: 71-83

- Seligman, M., R. B. Darling. (2007). *Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability*, New York, Guilford pres.
- Seltzer, G.B., A. Begun, M.M. Seltzer, M.W. Krauss. (1991). Adult With Mental Retardation and Their Aging Mothers: Impact of Siblings, *Family Relations*, Vol: 40, pp: 310-317.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Onaltıncı baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Sideridis, G. D., C.A.Utley., J.C. Delquadri , H.T. Dawson, C.R.Greenwood. (1997). “Relation Between Class-Wide Peer Tutoring , Spelling and the Social İnteraction of Students with and Students without mild Disabilities”, *The Research in Education*.
- Siklos, S., K. A. Kernes. (2006). Assesing Need for Social Support in Parents of Children with Autism and Down Sendrome, *Autism Developmental Disorder*, Vol: 36, pp: 921-933.
- Simeonsson, R. J. (1991). Early Prevention of Childhood Disability in Developing Countries, *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol: 14 (1), pp: 1-12.
- Sinson, V. (2002). *Your Handicapped Child* (Çocuğunuzu Tanıyın Engelli Çocuk), Çev: Füsun Doruker, Birinci baskı, İstanbul: Altın kitaplar yayınevi.
- Soydan, F.C. (2000). Serebral Palsili Çocuğu Olan Anne ve Babaların Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Onikinci baskı, Ankara: Anı yayıncılık.
- Stainton, T., H.Besser. (1998). The Positive Impact of Children with an Intellectual Disability on The Family, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol:23, No: 1, pp: 57-70.

- Stoneman, Z. G.H. Brody, C.H. Davis, J.M. Crapps. (1989). Role Relations Between Children Who Are Mentally Retarded and Their Older Siblings: Observations in Three in-home Contexts, *Research in Developmental Disabilities*, Vol: 10, No:1, pp:61-76.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü Çocuğu Olan Anne Babalarının Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, Sayı: 2 (1), ss: 10-18.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 5 (2), ss: 15-23.
- Şahin, A. (2007). *Yaratıcı Drama Yöntemi İle Anne-Baba Eğitimi Uygulama Rehberi*, Birinci baskı, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şahin, D. (2009). Davranış Üzerinde Sosyal Etkiler, *Psikolojiye Giriş Clifford T. Morgan*, Editör: Sirel Karakaş, Rüzkan Eski, Onsekizinci baskı, Konya: Eğitim kitabevi.
- Şahin, S. (2000). Engelleri Çocukları Olan Annelerin Çocuklarına Karşı Tutumlarının, Çocukların Yeterlilik alanları ve Sorun Davranışları Üzerine Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şen, F. M. (1991). İşitme Engelli Kardeşi Olan Çocukların Psikolojik Durumlarının Değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe Sahip Kardeşi Olanlarla, Olmayanların Yetersizliğe Yönelik Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması, *Ankara: Özel Eğitim Dergisi*, Sayı: 2, No:1, ss: 33-39
- Şimşek, B. (2007). “Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Anne Destek Programının Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1995). Ailede Çocuk Eğitimi Araştırması; Aralık 1992- Aralık 1993. Ankara.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2009). Özürlülük Eğitimi: Toplum Özürlülüğü Nasıl Anlıyor Temel Araştırması.
- Taner, M. (2007). *Özel Eğitim*, İstanbul: Gün yayıncılık.
- Tekin, E. (1994). The Effects of Exposure to Information Techniques on Fourth Grade Children Social Acceptance Level of Exceptionality, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, E. (2000). The Effects of Group Counseling on Negative Feelings of The Siblings of Children With Mental Retardation, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:10, Sayı:2, pp: 175-184.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-Delivered Community-Based Instruction with Simultaneous Prompting for Teaching Community Skills to Children with Developmental Disabilities, *Education and Training in Developmental Disabilities*, Vol: 43 (2), pp: 249-265.
- Temel, Z. F., Ö. Ersoy, F. Tezel Şahin. (1998). 15-18 Yaş arasındaki İşitme Engelli Gençlerin Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi, *VII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.
- Temel. Z. F. (2003). Aile eğitim Modeli Dünya’da ve Türkiye’deki Uygulamalar, *Erken Çocukluk Eğitim Politikaları; Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*, Ankara: AÇEV.
- Temel, F., A.B. Aksoy, Z. Kurtulmuş. (2010). “Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları”, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, Edt: Z. Fulya Temel, Ankara: Anı yayıncılık.
- Tezel Şahin, F. (2005). “Çocuğun Gelişimi ve Eğitimine Babanın Rolü”, *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2*, İstanbul: Morpa yayınları.

- Thompson, T.L., K. Emrich , G. Moore. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability, *Rehabilitation Nursing*, Vol: 28, pp:27-30.
- Tolani, N., G. B. Jeanne, K.L. Sharon(2006). Parenting Education Programs For Poor Young Children: A Cross-National Exploration, *UNICEF/New School International Conference*,23 October 2006.
- Toptan, S. (2000). “ Toplumun Aile eğitimindeki Rolü ve Önemi”, *Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Tsao, L., S.L. Odom. (2006). Sibling- Mediated Social Interaction Intervention for Young Children with Autism, *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol: 26-2, pp: 106-123.
- Tuijl, C. V., P.M. Leseman Paul. (2004). Improving Mother-Child Interaction in Low-Income Turkish-Dutch Families A Study of Mechanism Mediating Improvements Resulting From Participating In A Home-Based Preschool Intermantion Program, *Infant and Child Development*, 13, pp:323-340.
- Turcan. A.İ. (2008). “Çocukta Sorumluluk Bilinci”, Esentepe İlköğretim Okulu Aile Seminerleri, Konya.
- Turnbull, R., A. Turnbull, M. Shank, S. Smith, D. Leal. (2002). *Exceptional Lives Special Education in Today's Schools*, 3rd Edition, New Jersey.
- “Türkiye’de Erken Müdehale Yaklaşımları Sempozyumu” (2010). Portage Erken Eğitim Modeli Ve Çocuk Gelişimini Destekleme (Portage) Derneği (www.Portageturkiye.Org).
- Uyank Balat, G. (2003). “Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimine Aile Katılımı”, *Farklı Gelişen Çocuklar*, Birinci baskı, İstanbul: Epsilon yayıncılık.

- Üstün, E.Y. (2010). “Etkili Aile-Okul-Toplum İlişkileri”, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Varol, N. (2006). *Aile Eğitimi*, İkinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Vuran, S., S.Çelik (2008). *Örneklerle Kavram Öğretimi / Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin*, Birinci baskı, Ankara: Kök yayıncılık.
- Wilson, J., J. Blacher, B.L. Baker. (1989). Siblings of Children With Severe Handicaps, *Mental Retardation*, Vol: 3, Iss: 3.
- Wolfendale, S. (1987). “Involving Parents in Behaviour Management a Whole School Approach”, *Teacher and Special Educational Needs*, Edited by Mike Hinson, First published, UK: Published by Longman Group.
- Yalçın, H., Ş.Sermet, E.Bingöl. (2010). Fiziksel ve Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Bilgi Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nden Yansımalar*, Birinci baskı, Konya: S.Ü.Özel Eğitim Bölümü.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*, Onbeşinci baskı, İstanbul: Remzi kitabevi.
- _____. (2001). Ana Baba Okulu, “*Yaygın Ana-Baba Tutumları*,” Dokuzuncu baskı, İstanbul: Remzi kitabevi.
- _____. (2001). *Çocuk ve Suç*, Onuncu basım, İstanbul: Remzi kitabevi.
- _____. (2001). *Okul Çağı Çocuğu*, Yedinci baskı, İstanbul: Remzi kitabevi.
- Yener, S. (1990). “Aile ve Çocuk”, *I. Aile Şurası Bildirileri*, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Yıldırım Doğru, S.S. (2002). *Özürlü Çocuk ve Aile, Eğitime Yeni Bakışlar I*, Editör: A.Murat Sünbül, Birinci basım, Ankara: Mikro yayınları.

- _____. (2007). Otistik Çocuklarda Aile Katılımlı Eğitimin Ailelerin Kaygı Düzeyine Etkisi, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, ss: 207-221.
- Yıldırım, İ. (2006). *Anne Baba Desteği ve Başarı*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, S., E. Tekin-İftar. (2002). “Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili midir?”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 67-84.
- Yıldız, Ü. (2000). Deneysel Yaratıcılık Programı'nın 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zembat, R., Ö. Unutkan. (1999). “Okulöncesinde Çocuğun Sosyal Gelişiminde Aile Katılımının Önemi”, *Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, Birinci baskı, İstanbul: Ya-Pa yayınları.
- Zepeda, M., Varela, F., Morales, A. (2004). “Promoting Positive Parenting Practices Through Parenting Education”, *National Center for Infant and Early Childhood Health Policy*, Building State Early Childhood Comprehensive Systems Series, Vol. 13.
- _____. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

İnternet Kaynakları

<http://www.recordent.com>.

<http://www.seyhanram.gov.tr> ("*Seyhan Rehberlik Araştırma Merkezi*" 2009).

<http://eae.anadolu.edu.tr/hizmetler/kucukadim.html>.

<http://ericec.org> (Siblings of Children with Disabilities- April 2002)

<http://www.beyazegitim.k12.tr/page.php?ID=31>

<http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsourc/Education/two.html>. "Learning Together Early Intervention, Child Care and Family Programs.

<http://www.thearc.org/siblingsupport> (Sibling Support Project).

<http://www2.ed.gov/programs/evenstartformula/index.html>. Even Start Family Literacy Program.

EKLER

KARDEŞ EĞİTİM VE AİLE EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMA KİTAPÇIĞI
KONU ANALİZİ

ENGELLİLİK

ZİHİNSEL ENGELLİLİK

ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİ

AİLE EĞİTİMİ

KARDEŞ DUYGULARI VE TEPKİLERİ

ÖDÜL VE CEZA

SORUMLULUK EĞİTİMİ

KARDEŞ EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMA – 6

Tablo 5: UYGULAMA-VI. PLAN

Uygulama tarihi: 20. 02. 2009

Uygulama yeri: Anıt Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi

Katılımcı sayısı ve özellikleri: Zihinsel Engelli Kardeşi Olan 10-14 Yaş Aralığında 10 Çocuk

Uygulama sorumlusu: Uzman Rukiye KONUK ER

Uygulama yardımcısı: Kevser DOĞAN

KONU ANALİZİ	
	Akran ilişkileri
HEDEFLER	DAVRANIŞLAR
5: Belli durumlarla ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilme	1: Verilen bir olayın olası nedenlerini söyleme 2: Verilen bir olayın olası sonuçlarını söyleme 3: Verilen bir durumun neden sonuç ilişkisini söyleme
8: Programda yer alan sosyal etkinliklerde görev alabilme	1: Kendine verilen görevin önemini fark etme 2: Kendine verilen göreve katılma 3: Kendine verilen görevi başarıyla tamamlama 4: Yarım bırakılan faaliyeti tamamlama
23: Başkalarıyla olan ilişkilerini yönetebilmenin önemini kavrama	1: Akranlarıyla olan ilişkilerini yönetebilmenin önemini açıklama 2: Engelli kardeşiyle olan ilişkilerini yönetebilmenin önemini açıklama 3: Ebeveynleriyle olan ilişkilerini yönetebilmenin önemini açıklama
24: Güçlülerle baş edebilme	1: İstenilmeyen bir durum karşısında ne yapılması gerektiğini tartışma 2: İstenilmeyen bir durumla karşılaştığında ilgili kişilerden yardım isteme 3: Karşılaşılan güçlüğü çözüme ulaştırma
8: Verilen bir durumda başkalarının duygularını fark edebilme	1: Verilen bir durumda başkalarının duygularını gözleme 2: Verilen bir durumda mutlu insanın hal ve hareketlerinin nasıl olduğunu söyleme 3: Verilen bir durumda üzgün insanın hal ve hareketlerinin nasıl olduğunu söyleme
9: Duygularını kontrol edebilme	
13: Başkalarıyla olan ilişkilerini yönetebilme	1: Olumlu duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyma 2: Olumsuz duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyma

	<ol style="list-style-type: none">1: Grup etkinliğine kendi isteği ile katılma2: Grupta sorumluluk almaya istekli olma3: Grupta aldığı sorumluluğu yerine getirme4: Grup üyelerinin haklarına saygı gösterme5: Gerekliğinde lideri izler/ liderliği üstlenme6: Grupta alınan kararlara katılma7: Grupta akranları ile iyi ilişkiler kurma8: Grupta akranları ile iyi ilişkiler kurma
ETKİNLİKLER	<p>1. Bakarak ve dinleyerek olumsuz duyguları saptama: Lider katılımcılarla birlikte bir daire şeklinde oturur. Lider katılımcılara üzgün yüzü ifade eden kuklalar gösterir. Katılımcılar kuklaları alıp üzgün olduklarında nasıl göründüklerini söyler ve kendileri de taklit ederler. Daha sonra diğer aktiviteye geçilir.</p> <p>2. Olumsuz duyguları ve olumlu duyguları ifade etmek ve aile içindeki ikilemlere çözümler önermek: Bu etkinlikte lider tarafından katılımcılara hikâyeler okunur. Hikâyeler çocukların ebeveynleri, kardeşleri ve akranları ile ilişkili farklı duygu halindeki durumları anlatır. Her hikâyenin sonu açık bırakılır. Böylece katılımcılar hikâyedeki çocukların kendilerini daha iyi hissetmek ve etkili biçimde kendilerini daha iyi ifade etmek için yapabilecekleri şeyleri önermeleri sağlanır. Katılımcıların, hikâyelerdeki çocukların yerine kendilerini koymaları istenir.</p> <p>Lider her bir hikâyeyi çocuklara okur ve sonra beraberinde sorular yöneltir. Her hikâyede tasvir edilen çocuğun duygusunu tanımlamada sadece bir katılımcı bir soruyu yanıtlar. Ancak çözümlere yönelik soruları tüm katılımcıların yanıtlaması istenir.</p> <p>3. Yemek hazırlama: Katılımcıların birbirleri ile daha iyi kaynaşmaları ve daha sağlıklı bir diyalog kurmaları açısından program içerisinde farklı sosyal etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca bu etkinlikler ile çocuklara kazandırılması hedeflenen ev içi sorumluluk becerilerde vermeye çalışılmaktadır. Böyle bir etkinlik olan yiyecek hazırlama aktivitesinde katılımcılarla birlikte lider eşliğinde sandviç hazırlanır. Gerekli malzemeleri önceden temin edilmiş olan yiyeceklerin hazırlanması için her katılımcıya farklı görevler verilir (domatesleri yıkama, domatesleri-salamları- kaşar peyniri doğrama, masayı kurma gibi). Masada sandviç ve meyve sularını tüketen katılımcılarla sorumluluk alma ve evdeki görevler hakkında sohbet edilir. Hazırlanan sandviç yendikten sonra ortam temizlenerek diğer etkinliğe geçilir.</p>

4. Oyun etkinlikleri: Yiyecek hazırlama etkinliğinde olduğu gibi katılımcıları sosyalleşme becerilerini artırmak ve genel amaçlarımızdan olan eğlenceli vakit geçirmeyi sağlamak adına oyun etkinlikleri düzenlenir. Bu uygulamada yer alan oyun etkinlikleri;

1. Sandalye kapmaca (Oyunu oynanışı: Katılımcı sayısından bir eksik olacak şekilde sandalyeler daire şeklinde yan yana koyulur. Lider herkesin müzik eşliğinde sandalyeleri tutmadan onlardan uzakta dans etmelerini belirtir. Liderin müziği başlatmasıyla herkes dans ermeye başlar. Lider müziği kapattığında herkes bir sandalye kaparak oturmaya çalışır. Ayakta kalan oyuncu yanmış olur. Her yeni çıkan oyuncudan sonra bir sandalye azaltılır. En son iki kişi kalıp kazan belli oluncaya kadar oyun oynanır).

2. Ağ (oluşturma) (Oyunun oynanışı: Katılımcılar bir çember içerisinde oturur. Rehber eline bir ip yumağı alır ve ‘eğer ben bir hayvan olsaydım, olmak isterdim.’ Der. Yumağın ucunu tutar ve yumağı bir katılımcıya atar. Atarken ‘eğer bir hayvan olabilseydin bu hayvan ne olurdu’ diye sorar. Bu katılımcı yanıt verdiğinde ipi tutar ve yumağı başkasına aynı soruyu sorarak atar. Bu şekilde herkes tamamlanınca bir ağ oluşmuş olur. Başka bir konu ile aynı şekilde oyuna devam edilir. Oyun esnasında diğer olası konular; ‘boş vaktinde ne yapmaktan hoşlanırsın?’, ‘senin için hayattaki en önemli kişi kim ve neden?’, ‘kardeşini ya da kardeşlerini sever misin, neden?’ olabilir)

3. Korkmadan ve tereddüt etmeden fikrini söyleme (Oyunun oynanışı: Açık uçlu olan bu aktivitede katılımcılar kardeşleri hakkında fikirlerini açıklama imkânı verir. Oyun başında oyunun form kâğıdı gösterilerek bu aktivite esnasında kardeşleri hakkında ne hissettiklerini başkalarına ne söylemeleri yönünde bir şans elde edecekleri söylenir. Örneğin bir katılımcı şunu söyleyebilir: “eğer okul servisindeki çocuklara engelli kardeşe sahip olmaya dair tek bir şey söyleyecek olsaydım bu şu olurdu; kardeşime sataştıklarında bundan nefret ediyorum...” . Formlar ve kalemler katılımcılara dağıtıldıktan sonra beş dakika verilir. Herkes yazısını tamamladıktan sonra okumaları yönünde teşvik edilir).

Oyun sırasında her katılımcının aktif olmasına, sırasını beklemesine ve oyun kurallarına uymasına dikkat edilir.

YÖNTEM VE TEKNİKLER	Anlatım yöntemi Tartışma yöntemi Örnek olay yöntemi Gösterip yaptırma Oyunlar	
ARAÇ-GEREÇLER	Kuklalar Hikâye resimleri Yemek hazırlama malzemeleri(ekmek, bıçak, domates, peynir, salam, vb) Sandalye İp yumağı	
DEĞERLENDİRME	Programın Değerlendirilmesi	Programda yer alan etkinlikler belirlenen hedefleri gerçekleştirecek şekilde seçilmiştir. Etkinliklerin gerektirdiği yöntem ve teknikler uygulanabilir niteliktedir. Etkinliklerin gerektirdiği materyaller temin edilebilir ve ekonomiktir.
	Uygulamanın Değerlendirilmesi	Etkinliklerin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğretmen hem kendi performansını hem de katılımcının performansını değerlendirecektir.
	Çocukların Değerlendirilmesi	Gün içinde alınan hedeflere ulaşma derecesi gözlem veya soru cevap veya drama ile tespit edilecektir.
SONUÇ	Uygulamalar sırasında katılımcıların etkinliklere katılımı sağlandı. Hikâye etkinlikleri sırasında yöneltilen sorulara bütün katılımcıların cevap vermek istediği gözlemlendi. Basit yiyecek hazırlamada verilen görevlerin nasıl yapıldığı gözlemlendi. Yardıma ihtiyaç duyanlara katılımcılara lider tarafından destek sağlandı. İki katılımcının uygulamadan ayrılma saati geldiği için son oyun olan “korkmadan ve tereddüt etmeden fikrini söyleme” oyunu oynatılmadı. Bu oyunun diğer oturumlarda tekrar alınmasına karar verildi. Eksik kalan bu oyun etkinliği alınan hedeflere ulaşılmasına engel olmamıştır. Alınan hedeflere ulaşılmıştır.	

AİLE EĞİTİM PROGRAMI UYGULAMA – 5

Tablo 4: UYGULAMA - V. PLAN

UYGULAMA TARİHİ: 27.03.2009 UYGULAMA YERİ: Anıt Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi KATILIMCI SAYISI ÖZELLİKLERİ: Engelli çocuğu olan ebeveynler UYGULAMA SORUMLUSU: Uzman Rukiye KONUK ER UYGULAMA YARDIMCISI: Kevser DOĞAN	
KONU ANALİZİ	Ebeveynlerin çocuklarına karşı sorumlulukları Aile içi ilişkiler Sorumluluklarda model olma
HEDEFLER	DAVRANIŞLAR
5: Gözlem yapabilme	1:Gözlenen duruma dikkatini verme 2: Gözlenen durumu ifade etme 3: Eğitim öncesi ve eğitim sonrası kendisinde ve çocuklarda olan değişiklikleri ifade etme
20: Engeli ve sağlıklı çocuklarının eğitimi için rol almayı iş edinme	1: Engeli ve sağlıklı çocuklarının eğitiminde istekle rol alma 2: Engeli ve sağlıklı çocuklarının eğitiminde yeterli ve yetersiz olan yönlerini açıklama
21: Engeli ve sağlıklı çocuklarının eğitiminde sorumluluk alması gerektiğini fark etme	1: Engeli ve sağlıklı çocuklarının eğitimi ile ilgili olarak aldığı sorumluluğun nedenini söyleme 2: Engeli ve sağlıklı çocuklarının eğitimi ile ilgili olarak aldığı sorumluluğun önemini açıklama
22: Engelli çocuğuna karşı sorumluluk alması gerektiğini fark etme	1: Engelli çocuğu ile ilgili olarak aldığı sorumluluğun nedenini söyleme 2: Engelli çocuğu ile ilgili olarak aldığı sorumluluğun önemini açıklama
34: Verilen/karşılaşılan problemi çözebilme	1: Problemin ne olduğunu söyleme 2: Probleme çeşitli çözüm yolları önerme 3: Problemin çözümünde en uygun olanı seçme 4: Seçilen çözüm önerisini uygulama
40: Konuk konuşmacı ile iletişim kurabilme	1: Konuk konuşmacı ile duygularını paylaşma 3: Konuşmacı ebeveyn ile kendi hayatını karşılaştırma 2: Kendi hayatından örnekler verme

ETKİNLİKLER

1. Kardeş ilişkileri ve hikâye etkinliği: Bir önceki etkinlikte yer alan gezide KEP katılımcıları ve engelli kardeşlerinin ilişkilerini gözleme fırsatı bulan lider konu ile ilgili olarak ebeveynlerin düşünceleri sorar. Engelli çocuk ile sağlıklı çocuklarının aralarında sağlıklı bir iletişimin kurulmasında ebeveynler olarak kendilerine düşen görevler hatırlatılır. Onların tutumlarının bu kardeşler arasındaki iletişimi nasıl etkilediği belirtilir.

2. Sağlıklı çocukların engelli kardeşleriyle olan ilişkilerinin daha iyi ifade edilmesi için ebeveynlere hikâyeler okunur. Öncelikle iki sağlıklı kardeş arasında geçen bir durumu belirten hikâye okunarak ebeveynlerin konu hakkında fikirleri alınır. Daha sonra ise engelli çocuk ile sağlıklı çocuk arasındaki bir durumu anlatan hikâye okunarak anne-babaların fikirlerini daha rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verilir.

3. Konuk konuşmacı: Bir önceki oturumda ele alınan konu kısaca özetlendikten sonra o günkü oturuma konuşmacı olarak engelli bir çocuğa sahip anne davet edilir. Sohbeta misafirin kendini tanıtmayı ve katılımcılar ile tanışarak başlanır. Anne kendisinin gebeliği süresince nasıl heyecanlar yaşadığı, bebeğinin nasıl olacağı hatta çocuğunun büyüünce ne olacağına kadar her şeyi düşündüğü fakat beklenilenin tersi çok farklı bir durumla karşılaştığı süreçten bahseder. Bu esna da öncelikle kendilerinin başta şok olmak kaydıyla yaşadığı duygulardan bahseder. Konuk konuşmacının bu konuşmasında lider devreye girerek “Hollanda’ya hoş geldiniz” adlı hikâyeyi katılımcıların tekrar hatırlamasını ister. Hikâyedeki durum ile ailelerin yaşadıkları arasında bağlantı kurulduktan sonra söz tekrar konuk konuşmacıya bırakılır. Konuk konuşmacı çocuğunun engel durumundan, onunla olan diyalogundan, aile içi ilişkilerinden bahseder. Anne engelli bir çocuğun ailelerine gelmesiyle aile yaşamlarında meydana gelen değişikliklerden, karşılaştıkları güçlüklerden başlayarak, ailenin bir üyesi olan engelli çocuğun sevilmesi, kabul edilmesi, gelişiminin desteklenmesi, akranları gibi bir hayat sürdürebilmesi için ailece verdikleri mücadelelerden ve zoru hep birlikte nasıl başardıklarından söz eder. Katılımcıların, engelli çocuğu ile başarılı bir iletişim yakalamış olan bu ebeveyn ile kendi hayatlarını karşılaştırmaları sağlanır. Bu anlatımlar sırasında katılımcılar, konuk konuşmacıya sorular sormaya, kendileri ile ilgili duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşmaya, yaşantılarından örnekler getirmeye ve bunlar üzerinde tartışmaya yönlendirilir. Konuk konuşmacı çocuğu ile yaşadığı farklı durumlardan

örnekler verir ve katılımcıların da çocuklarına karşı hissettiği duygulardan ve onunla yaşadıklarından örnekler vermeleri konusunda onlara söz hakkı verilir. Bu tartışmalar çerçevesinde engelli çocuğun gelişiminde ve yaşanan güçlüklerle baş edebilmede tüm aile bireylerinin sorumlulukları ve rolleri ile ailedeki dayanışmanın önemi vurgulanmıştır. Liderin rehberliğinde konuk konuşmacı ile engelli bireye sahip ailelerde bireylerin sorumluluklarını yerine getirmede nelere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır. Ebeveynler olarak kendi sorumluluklarını özellikle çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmeleri, çocuklarının da görevlerini daha titiz bir şekilde yerine getirmeye çalışmalarına örnek teşkil ettiği hatırlatılır. Annenin anlatımında engelli bir çocukla yaşamının bütün güçlüklerine rağmen bu güçlüklerin aşılmasında tüm aile fertlerinin birbirlerine destek olduğu, ailedeki rollerin ve işleyişin engelli çocuğun gelişimi kadar diğer aile bireylerinin gereksinimlerini de dikkate alacak biçimde düzenlendiği bir aile örneği katılımcılara sunulmaya çalışılır. Böylece ebeveynlerin içinde buldukları karamsarlık ve endişe duygularının azaltılması ve kendileri ile aile bireylerinin güçlü yanlarını fark etmelerine yardımcı olması düşünülmektedir. Çocuklarının sadece bakımlarını yerine getirmenin çocukla ilgilenmek olmadığı üzerinde durulur. Ev içinde sorumluluklar yerine getirilirken nasıl bir uyum içinde olunması gerektiği ifade edilir. Pasta ve meyve suyu ikramının ardından günün değerlendirilmesi yapılarak etkinlik tamamlanır.

YÖNTEM VE TEKNİKLER	Anlatma yöntemi Örnek olay yöntemi Soru-cevap tekniği Tartışma yöntemi	
ARAÇ-GEREÇLER	Hikâye kartları Pasta Meyve suyu	
DEĞERLENDİRME	Programın Değerlendirilmesi	Programda yer alan etkinlikler belirlenen hedefleri gerçekleştirecek şekilde seçilmiştir. Etkinliklerin gerektirdiği yöntem ve teknikler uygulanabilir niteliktedir. Etkinliklerin gerektirdiği materyaller temin edilebilir ve ekonomiktir.
	Uygulamanın Değerlendirilmesi	Etkinliklerin gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda öğretmen hem kendi performansını hem de katılımcının performansını değerlendirecektir.
	Ebeveynlerin Değerlendirmesi	Gün içinde alınan hedeflere ulaşma derecesi gözlem veya soru cevap veya drama ile tespit edilecektir.
SONUÇ	Ebeveynlerin hikâye etkinliği ile dikkatleri toplandıktan sonra misafir konuşmacı davet edildi. Misafir konuşmacı ile tanışan ebeveynler onu ilgiyle dinlediler. Konunun daha çok ebeveynlerin sorumlulukları ve aile içindeki dayanışma üzerine yoğunlaşması için lider müdahalelerde bulundu. Soru-cevaplarla konulardan uzaklaşmadan etkinlik tamamlandı.	

UYGULAMADA KULLANILAN HİKAYELERDEN ÖRNEKLER

HİKÂYE – 1

Tufan 9 yaşında ve 3 yaşında Orçun adında sağlıklı bir erkek kardeşi vardır. Tufan okuldan önce her gün odasını temizler ve odasında dağınık hiçbir şey bırakmaz. Tufan oldukça düzenli bir çocuktur. Annesi ile babası onun böyle tertipli bir çocuk olmasından dolayı çok mutludur. Bir gün eve geldiğinde odasındaki masasına oynamaya gider. Fakat Orçun'un masayı bir kalemle çizdiğini görür. Masası zedelenmiştir. Anne ve babasının ona kızmasını istemeyen Tufan kardeşinin bu durumu oyuncağıyla yaptığını düşünür. Tufan;

- Nasıl hisseder? Neden?

- Anne ve babasının eve gelip odadaki masayı görünce onların kızmamaları için ne söyleyebilir?

- Ne yapabilir?

HİKÂYE – 3

14 yaşındaki Aslı arkadaşlarıyla çok güzel günler geçirir. Onlarla vakit geçirmeyi, eğlenmeyi çok sevmektedir. Aslı için önemli bir gelişme olacaktır. Bu gelişme Aslı'nın yakında bir kardeşe sahip olmasıdır. Ailede herkes yeni doğacak bebeği heyecanla beklemektedir. Aslı da çok heyecanlıdır ve yeni doğacak kardeşini çok merak etmektedir. Ailenin yeni bebeği olur; fakat bebek engellidir. Anne sürekli işitme engelli olan bebekle ilgilenir ve onunla oynar. Bir gün Aslı arkadaşlarıyla sinemaya gitmek ve annesinin de kendisiyle gelmesini istemektedir. Çünkü arkadaşlarının da annesi gelmektedir. Oysa annesi “ hayır” der. Çünkü bebekle ilgilenmek zorundadır. Aslı;

- Nasıl hisseder? Neden?

- Anne nasıl hisseder? Neden?

- Annesine ne söyleyebilir? Neden?

- Arkadaşlarına ne söyleyebilir? Neden?



KARDEŞ BİLGİ DÜZEYİ BELİRLEME BAŞARI TESTİ
ÖRNEK SORULAR

1. Zihinsel engelli çocuklarla ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?
- Çabuk unutulurlar
 - Hızlı öğrenirler
 - Yavaş öğrenirler
 - Eğitimlerinde özel yöntem ve araçlar kullanılır
4. Zihinsel engelli kardeşin kendisine verilen sayıları toplayabilmesi için öncelikle hangi becerilere sahip olması ön koşuldur?
- Sayıları tanınması
 - Toplamanın artma olduğunu bilmesi
 - Kalemle sayıları ve toplama işaretini yazabilmesi
 - Hepsi
8. I- Bireysel farklılıklara daha olumlu bakmak II- Hayatta tedirginliği artırmak
III- Paylaşımçı olmayı azaltmak IV- Sorumluluk almayı kazanmak
Yukarıda engelli bir kardeşe sahip olmanın kazandırdığı nitelikler hangi şıklarda doğru verildiğini işaretleyiniz.
- I-II
 - II-III
 - II-IV
 - I-IV
10. Aşağıdaki hangisi, zihinsel engelli bir çocuğun olduğu aile ortamında sorumluluk sahibi bireyin özelliklerindendir?
- Verilen görevlerin yapılmasını kendi keyfine kalmış işler olduğunu düşünmek
 - Herhangi bir konuda seçim yapmada zorlanmak
 - Aile fertlerinin endişelerini azaltmaya yardımcı olmak
 - Verilen görevleri sürekli erteleyerek kaygı durumunu artırmak
16. Zihinsel engelli bir çocukla okuma-yazma-matematik gibi temel akademik becerileri çalışırken en doğru yaklaşım hangi şıkta verilmiştir?
- Gürültülü ortamda çalışma
 - Çalışırken yapamadığında kızarak uyarma
 - Bütün materyalleri masaya koyarak çalışma
 - Dikkat süresini göz önünde bulundurarak çalışma
24. Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde hangi aile bireylerinin engellilik konusunda eğitim alması daha uygundur?
- Dedenin ve büyükannenin
 - Tüm aile bireylerinin
 - Anne ve babanın
 - Kardeşlerin

TEMEL BECERİ LİSTESİ ÖRNEK SORULAR

	Bağımlı- Yardımla yapar (0)	Bağımsız yapar (1)
Bağımsız olarak masadaki yiyecekleri kaşıkla yer.		
Ellerini yüzünü yıkar.		
Tamamen kendi kendine giyinir.		
Model olarak çizilen küçük resimleri çizer.		
1'den 10'a kadar olan rakamların ismini söyler.		
10 sözcüğü okur.		

ÖZÜRLÜ KARDEŞE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ ÖRNEK SORULAR

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Kardeşimin, diğer çocuklar gibi gelişemeyeceğini düşünüyorum.				
3. Kardeşimin varlığı evde huzurumuzu bozuyor.				
4. Kardeşimin evden uzaklaşmasını istiyorum.				
7. Kardeşimin hep böyle kalacak olması beni endişelendiriyor.				
10. Kardeşimin ailemiz için yük olduğunu düşünüyorum.				
12. Kardeşimin, eğitimden pek yarar sağlayacağını sanmıyorum.				
15. Kardeşimin, kendi yaşındaki diğer çocuklar gibi davranmaması beni üzüyor.				

**SCHAEFFER KARDEŞ DAVRANIŞI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
(ŞKDDÖ) KARDEŞ FORMU ÖRNEK SORULAR**

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
2-Onu memnun edecek şeyler yaparım.					
5-Onunla birlikte yapabileceğimiz şeyler için fikir üretirim.					
7-Ona yeni beceriler öğretirim.					
11-Onunda içinde olduğu planlar yaparım.					
12-Onu iter, tekmeler, çimdikler, tokatlar, ısırır veya ona bir şeyler atarım.					
15-Onu itip kakarım.					
18-Onu döverim.					



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Rukiye KONUK ER	İmza		
Doğum Tarihi	10.04.1980			
Doğum Yeri	Çumra			
Medeni Durumu	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlköğretim Okulu		Çumra	1987-1992
Ortaöğretim	İmamhatip Lisesi		Çumra	1992-1995
Lise	Atatürk Lisesi		Konya	1995-1998
Lisans	S.Ü.Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	1998-2002
Yüksek Lisans	S.Ü.Mesleki Eğitim Fakültesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2002-2005
Becerileri				
İş Alanları	Aile Refahı, Özel Eğitim, Aile Eğitimi			
İş Deneyimi	Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar	Prof.Dr. Ramazan Arı Doç.Dr. Sunay Yıldırım Doğru Yrd.Doç.Dr. Nurcan Koçak			
Tel	0332 223 1715			
e-posta	rukiyeKonuk@gmail.com			
Adres	Selçuk Üniversitesi Alaaddin Keykubat Yerleşkesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Selçuklu-Konya			