

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA KONULU ANNE EĞİTİM PROGRAMININ
ÇIKTILARININ ANNE VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

DOKTORA TEZİ

HATİCE BAYRAKLI

Danışman: Prof. Dr. BÜLBİN SUCUOĞLU

Ankara, Temmuz, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Hatice Bayraklı'nı hazırladığı "Okul Öncesinde Kaynaştırma Konulu Anne Eğitim Programının Çıktılarının Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Doktora Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. B¼lbin Sucuoğlu

¼ye Prof. Dr. Sema Kaner

¼ye Prof. Dr. Berrin Akman

¼ye Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

¼ye Doç. Dr. Hasan G¼rg¼r

ONAY Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ./.../2016 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca .../.../2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Hatice Bayraklı



ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE KAYNAŞTIRMA KONULU ANNE EĞİTİM PROGRAMININ ÇIKTILARININ ANNE VE GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Bayraklı, Hatice

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Temmuz, 2016, 237 sayfa

Erken çocukluk özel eğitiminin önemli bir elemanı olan kaynaştırma, çocuklarla ilgili olumlu çıktılara yol açması ve birçok ülkede yasal olarak kabul edilmesi nedeniyle özel gereksinimli küçük çocuklar için en uygun müdahale yöntemi olarak tercih edilmektedir. Ancak, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasındaki en önemli paydaşlardan biri olan anne babalar kaynaştırma sürecinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Söz konusu güçlüklerin giderilmesi çocukların kaynaştırmadan beklenen yararı elde etmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada, özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini belirlemek, bu gereksinimleri temel alan ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin güçlüklerini azaltmayı hedefleyen bir anne eğitim programı hazırlamak ve programa ilişkin olarak annelerin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Sözü edilen amacı yerine getirmek için karma araştırma desenlerinden biri olan nitel ağırlıklı gömülü desen kullanılmıştır; nicel veri nitel desenlerden biri olan örnek olay deseni içine gömülmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden özel gereksinimli üç çocuğun annesi ve bu çocukların okul öncesi öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak annelerin gereksinimleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda Anne Eğitim Programı (AEP) hazırlanmıştır. İki ay süreyle uygulanan AEP'yi değerlendirmek amacıyla programın öncesinde, program devam ederken, program sonrasında ve izleme aşamasında nitel ve nicel veriler elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, programın annelerin okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları güçlükleri azaltmada başarılı olduğunu, annelere ve çocuklara olumlu katkılarda bulunduğunu ortaya koymuştur. Annelerin okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları güçlükleri azaltmaya amaçlayan bir anne baba eğitim programını uygulaması açasından alan yazında bir ilk olan araştırmanın sonuçlarının okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına ve ileri araştırmalara ilişkin yol gösterici olduğu düşünölmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Kaynaştırma, Anne Gereksinimleri, Anne Baba Eğitim Programı, Karma Desen



ABSTRACT

EVALUATING OUTCOMES OF A MOTHER TRAINING PROGRAM ABOUT INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD ACCORDING TO MOTHERS' AND TEACHERS' VIEWS: A MIXED METHOD STUDY

Bayraklı, Hatice

Doctoral Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

July 2016, 237 pages

Inclusion, one of the important elements of early childhood special education, is endorsed as being the most appropriate intervention method for young children with special needs since it leads to positive child outcomes and is legislatively approved in many countries. However, parents who are one of the most important elements in the success of inclusion face many challenges during the process of inclusion. Overcoming these difficulties is important for the expected positive outcomes to be gained by the children. This study aims to identify the needs of mothers with children in early childhood inclusion to develop and evaluate a mother training program to support the participating mothers overcome the challenges faced. To achieve the stated aim, a mixed methods research design was used where the quantitative approach is embedded in a case study design.

Participating mothers' needs were identified through the semi structured interviews conducted with mothers and with the children's early childhood teachers. Based on the defined needs, Mother Training Program (MTP) was developed and conducted for two months. To evaluate MTP, quantitative and qualitative data were gathered throughout different phases of the study: prior to the start of the program, during the administration stage, at the end of the program and in a follow-up phase.

Findings show that the program has not only been successful in eliminating the challenges mothers face about early childhood inclusion, but has also contributed to

mothers' and their children's development. This study is the first in the literature which aims to eliminate the challenges mothers experience in early childhood inclusion. Hence, the results of this study are expected to help guide early childhood inclusion practices and future research.

Key Words: Early Childhood Inclusion, Needs of Mothers, Parent Training Program, Mixed Design



ÖNSÖZ

Öğretici bir sürecin ardından akademik kimliğimin oluşumundaki dönüm noktalarından biri olan, doktora tezimi tamamlamış bulunuyorum. Bu uzun ve zorlu süreçte bana rehberlik eden ve beni sürekli olarak bir üst noktaya taşıyacak şekilde destekleyen, kendisiyle çalışmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinin başlangıcından sonuna kadar çalışmanın daha iyiye doğru evrilmesinde sundukları katkılardan dolayı Tez İzleme Komitesi üyeleri Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu ve Doç. Dr. Hasan Gürgür'e teşekkürü bir borç bilirim. Doktora tez jürimde yer alarak desteğini hiç esirgemeyen sevgili hocam Prof. Dr. Sema Kaner'e teşekkür ediyorum. Ayrıca, değerli katkılarından Prof. Dr. Berrin Akman'a saygılarımı sunuyorum.

Doktora öğrencisi olduğum ilk günlerden itibaren hep yanımda olduğu ve bana doktora yoldaşlık yaptığı için sevgili Hüsna Sema Büyükkarakaya'ya, Kıbrıs'ın bana kazandırdığı en önemli değerlerden biri olan Doç. Dr. Şefika Mertkan'a teşekkürler. Sizin dostluğunuz bana süreç boyunca güç verdi.

Araştırmada yer alan annelere ve öğretmenlere araştırma için zaman ayırdıkları ve katılım gösterdikleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Onlar olmasaydı bu çalışma da olmazdı.

Tez boyunca araştırmanın nitel bölümünün geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili sundukları katkılar nedeniyle Yrd. Doç. Dr. Selma Akalın'a ve Yrd. Doç. Dr. Gülen Uygarer'e sonsuz teşekkürler. Sevgili öğrencilerim Kudret İspir, Elif Tunçel ve Serkan Berk sizlere teşekkürü bir borç biliyorum. Emeğinize sağlık.

Son olarak, hiç eksilmeyen sevgi ve destekleri için aileme teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM-GİRİŞ	1
1.1.Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Anne Babalarla İlgili Araştırmalar	5
1.1.1. Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Anne Babaların Gereksinimleri.....	5
1.1.2. Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Anne Babalara Yönelik Anne Baba Eğitim Programları	10
1.1.3. Okul Öncesi Kaynaştırmada Anne Baba Katılımı ve Anne Babaların Öğretmenle İlişkileri.....	20
1.2.Problem.....	23
1.3.Amaç.....	25
1.4.Önem.....	26
1.5.Varsayımlar.....	27
1.6.Sınırlılıklar	27
1.7.Tanımlar.....	27
İKİNCİ BÖLÜM-YÖNTEM.....	29
2.1.Araştırma Modeli	29
2.2.Araştırma Grubu	32
2.3.Veri Toplama Araçları	35
2.3.1. Nitel Araştırma Veri Toplama Araçları.....	35
2.3.1.1. Görüşme Soruları.....	35
2.3.1.2. Araştırmacı Günlüğu	38
2.3.1.3. Gözlemci Notları	39
2.3.2. Nicel Araştırma Veri Toplama Araçları	39

2.3.2.1. Bilgi Formu	40
2.3.2.2. Gözlem Formları	40
2.3.2.2.1. Anne Davranışları Gözlem Formu.....	40
2.3.2.2.2. Çocuk Davranışları Gözlem Formu.....	42
2.3.2.3. Öz-bildirim Araçları	43
2.3.2.3.1. Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı	43
2.3.2.3.2. Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği.....	44
2.3.2.3.3. Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği-Ebeveyn Formu	46
2.3.2.3.4. Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği Öğretmen Formu	47
2.3.2.3.5. Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yetkinlik Ölçeği.....	48
2.3.2.3.6. Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri	48
2.4.Süreç	50
2.4.1. Gereksinim Belirlemeye Yönelik Görüşme Sorularının Oluşturulması ve Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi.....	50
2.4.2. AEP'nin Hazırlanması.....	52
2.4.3. AEP'nin İçeriğinin Hazırlanması	53
2.4.4. Pilot Uygulama.....	59
2.4.5. 27 Kasım 2014 Tez İzleme Komitesi (TİK) Toplantısı	61
2.4.6. Program Öncesi Nicel Verilerin Toplanması	62
2.4.6.1. Program Öncesi Gözlem Verilerinin Toplanması	62
2.4.6.2. Program Öncesinde Öz-bildirim Araçları ile Veri Toplanması.....	63
2.4.7. AEP'nin Uygulanması.....	63
2.4.8. Program Sonrası Nitel ve Nicel Verilerin Toplanması	64
2.4.8.1. Program Sonrası Nitel Verilerin Toplanması	64
2.4.8.2. Program Sonrası Nicel Verilerin Toplanması	65
2.4.8.2.1. Program sonrası gözlem verilerinin toplanması	65
2.4.8.2.2. Gözlem Verilerinin Güvenirliği.....	65
2.4.8.2.2.1. ADGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenirligi	65
2.4.8.2.2.2. ÇDGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenirligi.....	67
2.4.8.2.3. Program sonrasında öz-bildirim araçları ile veri toplanması.....	68
2.4.8.3. İzleme Verilerinin Toplanması	68
2.4.8.3.1. İzleme görüşmeleri.	68
2.4.8.3.2. İzleme aşamasında nicel verilerin toplanması	69

2.4.8.3.3. İzleme aşamasında öz-bildirim araçları ile veri toplanması.....	69
2.4.8.4. Nitel Verilerin Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	70
2.5.Verilerin Analizi	72
2.5.1. Nitel Verilerin Analizi.....	72
2.5.2. Nicel Verilerin Analizi	72
2.5.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	73
2.5.4. Uygulama Güvenirliği Analizi	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM-BULGULAR.....	76
3.1.Program Öncesi Bulgular.....	76
3.1.1. Annelerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular	76
3.1.1.1. Anne Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar	77
3.1.1.1.1. Çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler	77
3.1.1.1.1.1. Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma.....	77
3.1.1.1.1.2. Kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararları hakkında bilgi sahibi olma	78
3.1.1.1.1.3. Öğretmen-aile işbirliğini kurma.....	79
3.1.1.1.1.4. Öğretim yapma.....	81
3.1.1.1.1.5. Oyun oynama becerilerini destekleme	82
3.1.1.1.1.6. Dil-konuşma becerilerini destekleme.....	83
3.1.1.1.1.7. Davranış sorunlarıyla başa çıkma	84
3.1.1.1.1.8. Yasal haklar ve hizmetlere ulaşma.....	85
3.1.1.1.2. Diğer gereksinimler	86
3.1.1.1.2.1. Gelecek kaygıları	86
3.1.1.1.2.2. Maddi gereksinim.....	86
3.1.1.1.2.3. Ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar konusunda desteklenme.....	87
3.1.1.1.2.4. Çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama.....	88
3.1.1.1.2.5. Sosyal desteğe sahip olma.....	89
3.1.1.2. Öğretmen Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar.....	90
3.1.1.2.1. Çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler	91
3.1.1.2.1.1. Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma.....	91
3.1.1.2.1.2. Kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma.....	91

3.1.1.2.1.3. Öğretmen-aile işbirliğini kurma	92
3.1.1.2.1.4. Öğretim yapma	93
3.1.1.2.1.5. Dil-konuşma becerilerini destekleme	93
3.1.1.2.1.6. Davranış sorunlarıyla başa çıkma	94
3.1.1.2.2. Diğer gereksinimler	95
3.1.2. Program Öncesi Nicel Bulgular	95
3.2.AEP Sonrası Elde Edilen Bulgular	96
3.2.1. Program Sonrası Anne Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar	96
3.2.1.1. Programın olumlu katkıları	97
3.2.1.1.1. AEP'nin anneye katkıları	97
3.2.1.1.2. AEP'nin çocuğa katkıları	109
3.2.1.1.3. AEP'nin öğretmene katkıları	111
3.2.1.2. Programın başarılı yönleri	112
3.2.1.2.1. Bilgi-becerinin genellenmesi	112
3.2.1.2.2. Program özellikleri	114
3.2.1.2.3. Programın süresi	116
3.2.1.2.4. Memnuniyet	117
3.2.1.3. Programa yönelik eleştiriler	118
3.2.1.3.1. Uygulanabilirlik	118
3.2.1.3.2. Uygulanma biçimi	118
3.2.1.3.3. Zamanlama	119
3.2.1.4. Programın daha etkili olmasına yönelik öneriler	119
3.2.1.4.1. Programın hazırlanmasına yönelik öneriler	119
3.2.1.4.2. Programın uygulanma şekline yönelik öneriler	120
3.2.2. Program Sonrası Öğretmen Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar	121
3.2.2.1. Programın olumlu katkıları	121
3.2.2.1.1. AEP'nin anneye katkıları	122
3.2.2.1.2. AEP'nin çocuğa katkıları	124
3.2.2.1.3. AEP'nin öğretmene katkıları	125
3.2.2.2. Programın başarılı yönleri	126
3.2.2.2.1. Memnuniyet	126
3.2.2.3. Programın daha etkili olmasına yönelik öneriler	127
3.2.2.3.1. Programın hazırlanmasına yönelik öneriler	128

3.2.2.3.2. Programın uygulanma şekline yönelik öneriler	129
3.2.3. Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular	129
3.2.3.1. Anne Davranışlarına İlişkin Gözlem Bulguları	129
3.2.3.2.Çocuk Davranışlarına İlişkin Gözlem Bulguları	132
3.2.4.Öz-Bildirim Ölçeklerine İlişkin Bulgular	135
3.2.4.1. Annelere İlişkin Bulgular	135
3.2.4.2.Öğretmene İlişkin Bulgular	137
3.2.4.3.Çocuklara İlişkin Bulgular	137
3.3.İzleme Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	138
3.3.1. Programın Devam Eden Olumlu Katkıları	138
3.3.1.1. Çocuğa Devam Eden Katkıları	138
3.3.1.2. Anneye Devam Eden Katkıları.....	140
3.3.2. Programla İlgili Görüşler.....	143
3.3.2.1. Memnuniyet	144
3.3.2.2. En Az Kullanılan Beceriler.....	144
3.4.Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular	145
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM-TARTIŞMA	149
4.1.Program Öncesi Bulguların Tartışılması	149
4.2.AEP'nin Değerlendirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	160
4.3.İzleme Görüşmelerine İlişkin Bulguların Tartışılması	177
BEŞİNCİ BÖLÜM-SONUÇ VE ÖNERİLER	186
KAYNAKÇA	188
EKLER	207
Ek 1: Anne Gereksinim Belirleme Anne Görüşme Soruları	208
Ek 2: Program Sonrası Anne Görüşme Soruları	211
Ek 3: Anne İzleme Görüşme Soruları	212
Ek 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Anne Gereksinim Belirleme Görüşme Soruları	213
Ek 5: Program Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları	214
Ek 6: Bilgi Formu	215
Ek 7: Anne Davranışları Gözlem Formu	217
Ek 8: Çocuk Davranışları Gözlem Formu	227
Ek 9: KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı	228
Ek 10: Anne Gereksinim Belirleme Anne Görüşme İzin Formu	229

Ek 11: Anne Gereksinim Belirleme Öğretmen Görüşme İzin Formu	230
Ek 12: Anne Eğitim Programı	231
Ek 13: Program Öncesi Video Çekim İzin Formu	233
Ek 14: Program Sonrası Anne Görüşme İzin Formu	234
Ek 15: Program Sonrası Öğretmen Görüşme İzin Formu	235
Ek 16: Program Sonrası Video Çekim İzin Formu	236
Ek 17: İzleme Görüşmesi Anne İzin Formu	237
ÖZGEÇMİŞ.....	238



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Araştırmada Yer Alan Annelerin Demografik Özellikleri	33
2. Araştırmada Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri	33
3. Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	34
4. Gereksinim Belirlemeye Yönelik Annelerle ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Tarih ve Süreleri	51
5. Anne Eğitim Programı	54
6. AEP'nin Değerlendirilmesine Yönelik Annelerle ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Tarih ve Süreleri	65
7. İzleme Görüşmelerinin Tarih ve Süreleri	68
8. Veri Toplama Süreci.....	69
9. Anne Görüşmelerinden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar ile Frekansları ...	77
10. Anne Gereksinimlerine İlişkin Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar ile Frekansları	90
11. Program Sonrası Annelerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar ile Frekanslar	97
12. Program Sonrası Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar ile Frekanslar	121
13. Anne ve Çocuk Davranışları / Ev ve Okul Gözlemleri	130
14. Öz-bildirim Ölçeklerine İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Toplam Puanları	136
15. İzleme Görüşmelerinde Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar ile Frekansları	138

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Araştırma Deseni	30
2. Eğitim Oturumlarının Akışı.....	63
3. Olumlu Anne Davranışları	131
4. Olumsuz Anne Davranışları	131
5. Çocuk Olumlu Seslendirmeler-Konuşmalar/Ev Gözlemleri	132
6. Çocuk Yönergeye Uyuma/Ev Gözlemleri	132
7. Olumsuz Çocuk Davranışları/Ev Gözlemleri	133
8. Çocuk Olumlu Seslendirmeler-Konuşmalar/Okul Gözlemleri	134
9. Çocuk Yönergeye Uyuma/Okul Gözlemleri	134
10. Olumsuz Çocuk Davranışları/Okul Gözlemleri	134

KISALTMALAR

IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
AEP	Anne Eğitim Programı
ADGF	Anne Davranışları Gözlem Formu
ÇDGF	Çocuk Davranışları Gözlem Formu
AGBA	Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı
ASDÖ	Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği
EÖİÖ-E	Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği-Ebeveyn Formu
EÖİÖ-Ö	Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği Öğretmen Formu
EMEÖYÖ	Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yetkinlik Ölçeği
OADÖ	Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Gelişimin nasıl bir seyir izleyeceği insanın doğuştan getirdiği özelliklerin çevresel faktörlerle etkileşime girmesi sonucunda şekillenmektedir. Erken yıllardaki gelişim ve öğrenme özellikleri daha sonraki yıllardaki gelişim ve öğrenmeyi etkilemektedir. Bu etki olumlu yönde olabileceği gibi olumsuz yönde de olabilir. İster doğuştan ister sonradan edinilsin risk durumlarıyla karşılaşılması çocukların gelişimi açısından çeşitli dezavantajlara yol açmaktadır. Bu dezavantajlı durumlardan biri de özel gereksinimli olmaktır.

Büyümenin ve öğrenmenin çok hızlı olduğu, motor, sosyal-duygusal, bilişsel, dil-konuşma gibi alanlarda önemli gelişmelerin yaşandığı erken yıllarda özel gereksinimli çocuklarda söz konusu ilerlemeler kesintiye uğramaktadır. Bu çocuklar gelişimsel açıdan normal gelişim gösteren akranlarından geride kalmaktadırlar. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların erken yıllarda gelişimlerini destekleyecek erken çocukluk müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, çocukların hem gelişim geriliklerinin olumsuz etkilerinin azaltılması hem de ikincil yetersizliklerin önlenmesi açısından gereklidir (Guralnick, 2000).

Erken müdahalenin en etkili yollarından biri, okul öncesinde kaynaştırma uygulamaları olarak kabul edilmektedir (Guralnick, 2016). Gereksinimleri karşılanarak özel gereksinimli küçük çocukların akranlarıyla birlikte eğitim görmesini sağlayan okul öncesi kaynaştırma çocukların gelişimsel alanlarda ilerleme göstermelerini (Frauzer-Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Odom ve ark., 2004; Sever, 2007); hem sosyal-duygusal yönden hem de akademik beceriler açısından yarar elde etmelerini sağlamaktadır (Odom ve ark., 2004). Okul öncesi kaynaştırma, gerek sağladığı bu olumlu çıktılar (Frauzer-Cross ve ark., 2004; Odom ve ark., 2004) gerekse yasal düzenlemeler (Individuals with Disabilities Education Act, 2004; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012) nedeniyle giderek daha fazla desteklenmektedir.

Kaynaştırma uygulamaları, genel ve özel eğitim öğretmenleri ile anne babaların ekip çalışmasını gerektiren uygulamalardır. Bu uygulamaların başarıya ulaşması anne babalar, özel eğitim destek hizmetlerini veren kurumlar ve genel eğitim okulları tarafından desteklenecek bir sistemin uygulanmasıyla mümkündür. Ancak, kaynaştırma sürecinde öğretmenler ve anne babalar çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte; bu da kaynaştırmanın başarılı olmasını engellemektedir. Kaynaştırmanın uygulandığı kurumların ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin nitelik ve nicelik açısından yetersiz olması (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Buysse ve ark., 2001; Odom ve ark., 2004), öğretmene ve özel gereksinimli çocuğa destek sunacak özel eğitim öğretmenlerinin bulunmaması (Akalın ve ark., 2014; Batu, 2010; Gök ve Erbaş, 2011) yaşanan güçlüklerden bazılarıdır. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi, beceri ve deneyim açısından yetersiz olan okul öncesi öğretmenleri (Gök, 2009; Kaya, 2005; Yavuz, 2005) özel gereksinimli öğrenciyi değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, müfredatta uyarlamalar yapma, davranış sorunlarıyla başa çıkma ve anne babalarla işbirliği içinde çalışma gibi konularda güçlükler yaşamaktadırlar (Akalın ve ark., 2014).

Okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerle ek olarak özel gereksinimli çocuğu olan anne babalar da okul öncesi kurumların anne baba katılımına yeterince yer vermemesi, öğretmenlerle olumsuz ya da sınırlı etkileşim içinde olmaları ve öğretmenle işbirliği yapamamaları gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar (Lim, 1996). Okul öncesi kurumun, öğretmenlerin ve kendilerinin özel gereksinimli çocukla ilgili ne gibi sorumlulukları olduğunu bilmeyen anne babaların (Bayraklı, 2014) okul öncesi öğretmenlerden beklentileri daha çok çocukların sosyal becerilerine ve sınıftaki diğer çocuklarla olan ilişkilerine yönelik olmakta ve akademik açıdan bir beklentileri bulunmamaktadır (Whitaker, 2007). Anne babalar okula ve öğretmene ilişkin güçlüklerinin yanısıra kendi çocuklarına yeni beceri öğretme, oyun oynama ve çocuğun davranış sorunlarıyla başa çıkma gibi konularda da güçlükler yaşamaktadırlar (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Bayraklı, 2014; Ellis ve ark., 2002; Leung, Lau, Chan, Lau ve Chui, 2010; Ueda ve ark., 2013). Çocuklarının okul öncesi kurumlarına geçişleriyle ilgili güçlük yaşadıklarını belirten anne babalar (Bakkaloğlu, 2013) çocukların okulda gerçekleştirilen sanat etkinliği ve oyun oynama gibi etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğunu, sınıfa uyumla ilgili güçlükler yaşadıklarını ve öz-bakım becerilerini tek başlarına karşılayamadıklarını dile getirmektedirler (Tuş ve Çifci-Tekinarslan, 2013). Söz konusu güçlüklerle okul idaresi, öğretmen, normal gelişim

gösteren çocuklar ve onların anne babalarının olumsuz tutumları da eklenince kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararlar iyice azalmaktadır (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Killoran, Tymon ve Frempong, 2007; Lim, 1996; Okyay, 2006; Özdemir, 2010a; Tuş ve Çifci-Tekinarslan, 2013; Whitaker, 2007).

Anne babalar karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmaları durumunda kaynaştırmanın başarılı olmasında etkin bir rol oynayabilirler. Bu rolün bir uzantısı olarak çocukla ilgili önemli bir bilgi kaynağı olabilir, bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alacak amaçları belirleyebilir ve okulda yapılan etkinlikleri evde daha çok destekleyebilirler (Buysse, Skinner ve Grant, 2001; Frauzer-Cross ve ark., 2004). Başarılı kaynaştırma uygulamalarında anne babalar çocukla ilgili sorumluluğu paylaşır ve çocukla çalışan uzmanlar tarafından etkin bir ortak olarak görülürler. Uzmanlar çocukla ilgili önemli bir bilgi kaynağı olarak anne babaların katkılarında yararlanır, çocuğun gelişimini desteklemek ve işlevsel becerilerini arttırmak için anne baba ile birlikte çalışırlar. Ayrıca, anne babalar ve öğretmenler birbirlerinin görüşlerine ve önerilerine açık olup çocuğun gelişimini desteklemede sundukları katkı açısından birbirlerine değer verirler (Frauzer-Cross ve ark., 2004; Purcell, Horn ve Palmer, 2007). Böylesi bir öneme sahip anne babalar kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak desteklenmediklerinde özel gereksinimli çocukların kaynaştırmadan elde edecekleri yararlar olumsuz yönde etkilenebilir. Bu nedenle anne babaların kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmaları özel gereksinimli çocuğun kaynaştırmadan en üst düzeyde yararlanabilmesi açısından önemlidir. Anne babaların eğitime katılımı okullar tarafından desteklendiğinde, okulla olumlu etkileşim içinde olduklarında, okul tarafından formal/informal sosyal destekler sağlandığında, katılımlarının önemli olduğu kendilerine hissettirildiğinde ve çocuklarının eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlanabilmeleri için savunuculuk yaptıklarında ortaklık rolünü daha iyi yerine getirerek kaynaştırma uygulamalarına olumlu katkılarda bulunabilirler (Purcell ve ark., 2007).

Anne babaların gereksinimlerinin karşılanması özel gereksinimli çocukların hizmetlerden daha fazla yararlanmasını sağlamaktadır (Guralnick, 2011). Bu nedenle okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocukların ve anne babalarının gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir (National Association for the Education of Young Children, 2009). Anne babaların, temel gelişimsel becerilerin kazanılmasında kritik bir önemi olan erken yıllarda özel gereksinimli çocuklarına hem

anne babalık yapma, hem de çocuğa gerekli bakımı ve eğitimi sağlama konusunda özel bir yardıma gereksinimleri olduğu açıktır (Peterson, 1987). Özel gereksinimli çocuklarının gereksinimlerini karşılamada zorlanan aileler için erken müdahale programları önemli bir destek kaynağı olmakta, çocukların bilişsel ve sosyal yeterliklerini en üst düzeye çıkarmada yararlı olduğu gibi (Guralnick, 2016) ailenin stresini azaltma ve çocuk için destekleyici bir ortam oluşturma konularında da yardımcı olmaktadır (Bowe, 2007; Peterson, 1987). Erken müdahale programları aynı zamanda anne babaları çocuklarıyla sağlıklı etkileşimler kurma ve uygun destek sistemlerini bulma, çocuğun bakım gereksinimlerini ve yetersizlik durumuna ilişkin özel gereksinimlerini karşılamada gerekli olan becerileri kazanmaları konularında desteklemektedir (Peterson, 1987). Bu nedenle gereksinimlerine dayalı olarak hazırlanacak eğitim programları aracılığıyla (Fiedler ve Swanger, 2000) anne babalar okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarını ve çocuklarının kaynaştırmadan daha fazla yararlanmasını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olabilirler (Bruder, 2000).

Özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalara bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik programlar incelediğinde olumlu anne babalık davranışları sergilemelerine (McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011) ve çocuğun davranış sorunlarıyla başa çıkmalarına (Bjorknes ve Magner, 2013; Boyle, Sanders, Lutzker, Prinz, Shapiro ve Whitaker, 2010; Tomris 2012) yönelik eğitim programlarıyla karşılaşılmaktadır. Ayrıca, anne babaların bilgi gereksinimlerini karşılayan (Cankuvvet, 2015), çocuklarını gelişimsel açıdan desteklemelerini (Küçüker, Ceber-Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 200; Sucuoğlu, 2001a; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Özenmiş ve Kaygusuz, 2001; van Balkom, Verhoeven, van Weerdenburg ve Stoep, 2010) ya da anne-çocuk etkileşimini arttırmalarını sağlayan (Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011, 2013; Kesiktaş, 2012; Toper-Korkmaz, 2015) programlar da bulunmaktadır. Ancak, okul öncesi kaynaştırmada çeşitli güçlüklerle karşılaşan anne babaların kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla nasıl başa çıkabileceklerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul öncesinde kaynaştırmanın bir sistem olarak uygulanması ve bu sistemde yer alan tarafların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gereklidir. Kaynaştırmayla ilgili herhangi bir yasanın bulunmadığı KKTC’de genel eğitim sistemi içinde özel gereksinimli çocuklara verilen hizmetler çok sınırlıdır. Ayrıca, özel eğitimle ilgili bir yasanın bulunmadığı ülkede okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin

görev ve sorumlulukları mevcut diğer yasalarda da yer almamaktadır (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası, 1986; Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Herhangi bir destek eğitim hizmetinin sağlanmadığı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklara yönelik sınıf içi düzenlemeleri ve uyarlamaları yerine getirmede güçlük çekmektedirler (Gök, 2009; Kaya, 2005; Yavuz, 2005). Oysa, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda, anne babaların da sisteme dahil edilerek kaynaştırmayı geliştirmeye yönelik önlemlerin alınması gerekir (Cummings, Sills-Busio, Barker ve Dobbins, 2015). Böylesi bir bakış açısının ve yeterliklerin olmadığı KKTC'deki okul öncesi kurumlarda bu noktada anne babalar devreye girerek kaynaştırmanın daha etkili olmasında rol alabilirler. Anne babalar çocukla ilgili önemli bir bilgi kaynağı olmaları (Frauzer-Cross ve ark., 2004; Murray ve ark., 2013) ve çocuklarının savunuculuğunu yapmaları (Fiedler ve Swinger, 2000; Lim, 1996; Wakimizu ve ark., 2010) nedeniyle özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmede okul öncesi öğretmenlerine katkıda bulunabilirler (Lim, 1996). Anne babaların söz konusu rollerini gerçekleştirebilmeleri için de eğitim programları aracılığıyla desteklenmeleri gerekmektedir.

Bundan sonraki bölümde ilgili alan yazın incelenerek, özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların gereksinimleri ile anne baba eğitim programları ve anne baba-öğretmen ilişkileriyle ilgili araştırmalara yer verilecektir.

1.1.Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Anne Babalarla İlgili Araştırmalar

Alan yazında özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların gereksinimlerini inceleyen ve bu gereksinimleri temel alan birçok program geliştirilmiştir. Bu çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1.1.1. Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Anne Babaların Gereksinimleri

Çocuk sahibi olmak anne babaların yaşamlarını etkileyen, çok sayıda sorumluluğu beraberinde getiren ve zamanla çocuğa uyumla sonuçlanan yeni ve stresli bir durum olma özelliği taşır (Crinic, Greenberg, Raggiozin, Robinson ve Basham, 1983; Kazak ve Marvin, 1984). Özel gereksinimli çocuğu olan anne babalar için bu yeni ve stresli durumun yarattığı ek sorumluluklar nedeniyle anne babalık rollerini yerine getirmek daha

güç hale gelebilmektedir (Kaner, 2009). Bu anne babaların gereksinimleri ve yaşadıkları stres diğer çocukların anne babalarına göre daha fazla olmaktadır (Akkök, 2003; Britner, Morog, Pianta ve Marvin, 2003; Işıkhan, 2005; Seltzer, Hoyd, Greenberg ve Hong, 2004; Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadıoğlu, 2004). Anne babalar özel gereksinimli çocuğa uygun hizmetlere ulaşma, okul bulma, çocuğa yönelik olumsuz tutumlarla karşılaşma, sosyal desteğe daha fazla gereksinim duyma, toplumsal yaşamdan soyutlanma gibi çok sayıda başka güçlüklerle de karşılaşmaktadır. Anne babaların bu güçlükleri aşmaları için gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır (Kaner, 2009). Bu düşünceden hareketle bazı araştırmalar farklı yetersizlikleri olan küçük çocukların anne babalarının gereksinimlerini incelemişlerdir (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Bertule ve Vetra, 2014; Cankuvvet, 2015; Ellis ve ark., 2002; Hu, Turnbull, Summers ve Wang, 2015; Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015; Kesiktaş, 2012; Leung, Lau, Chan, Lau ve Chui, 2010; Öztürk, 2011; Sola ve Diken, 2008; Sucuoğlu, 1995, 2001a; Şanlı, 2012; Ueda ve ark., 2013; Wong, Wong, Martinson, Lai, Chen ve He, 2004). Gerek uluslararası gerek ulusal alan yazında özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların gereksinimleriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde anne babaların en çok bilgi gereksinimi içinde oldukları görülmektedir. Anne babalar çocuğun özellikleri (Cankuvvet, 2015; Hu ve arkadaşları; 2015; Sola ve Diken, 2008; Şanlı, 2012), büyümesi ve gelişimi (Cankuvvet, 2015; Kesiktaş, 2012; Ueda ve ark., 2013), çocuğun temel bakımıyla ve sağlığıyla ilgili gereksinimlerini karşılamakla (Wong ve ark., 2004) ilgili bilgi sahibi olmak istemektedirler. Ayrıca, çocuğa öğretim yapma (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Ellis ve ark., 2002; Hu ve arkadaşları; 2015; Leung ve ark., 2010; Sucuoğlu, 1995, 2001; Şanlı, 2012; Ueda ve ark., 2013), çocukla oyun oynama (Sucuoğlu 2001; Ueda ve ark., 2013) ve davranış sorunlarıyla başa çıkmayla (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Ellis ve ark., 2002; Hu ve arkadaşları; 2015; Leung ve ark., 2010; Sucuoğlu 2001; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004) ilgili konuları da öğrenmeye gereksinimleri vardır. Çocuğun yararlanabileceği mevcut hizmetlerin yanısıra gelecekte alabileceği hizmetler (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Bertule ve Vetra, 2014; Cankuvvet, 2015; Ellis ve ark., 2002; Hu ve arkadaşları; 2015; Leung ve ark., 2010; Sucuoğlu 2001; Şanlı, 2012; Wong ve ark., 2004), çocuğun hakları ve yasal düzenlemeler (Cankuvvet, 2015; Ellis ve ark., 2002; Hu ve ark., 2015) hakkında bilgi sahibi olmak dile getirdikleri diğer gereksinimlerdir. Anne babalar ikinci olarak desteğe gereksinim duymaktadırlar. Kendilerine daha fazla zaman ayırmak (Ellis ve ark., 2002; Sola ve Diken, 2008; Ueda ve ark., 2013), benzer özellikte

çocuğu olan anne babalarla görüşmek (Bertule ve Vetra, 2014; Sucuoğlu, 2001; Ueda ve ark., 2013) ya da bu anne babalarla ilgili yazılı materyalleri okumak (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Bertule ve Vetra, 2014; Sucuoğlu, 1995; Ueda ve ark., 2013) istemektedirler. Çocuğun yetersizliğini kabul etmek (Hu ve ark., 2015), çocuğa ilişkin gerçekçi beklentiler oluşturmak (Wong ve ark., 2004), yetersizlik durumunun yol açtığı olumsuz duygularla başa çıkmak için psikolojik destek almak (Hu ve ark., 2015; Wong ve ark., 2004), çocukla ilgili konularda uzman desteğine başvurmak ve uzmanlarla işbirliği yapmak (Bertule ve Vetra, 2014; Wong ve ark., 2004) gibi formal desteklere gereksinim duymaktadırlar. Ayrıca, konuşacak arkadaşlara sahip olmak ile ailedeki problemler hakkında konuşmak ve çözüm bulmak, tüm aile üyelerini içerecek şekilde sosyal etkinliklere katılmak ve aile üyelerinin birbirine destek olması ile ilgili informal desteklere ilişkin de gereksinim içindedirler (Hu ve ark., 2015; Ueda ve ark., 2013). Ulusal alan yazındaki araştırmalar anne babaların ayrıca, çocuğun öğretmeniyle/terapistiyle konuşmak (Sucuoğlu, 1995, 2001), kendilerini ve çocuğu anlayacak doktor bulmak (Sucuoğlu, 1995, 2001) gibi alanlarda uzman desteğine gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Tıbbi hizmetlere ulaşmak için sosyal güvenceye ve sağlık sigortasına gereksinim duyan anne babalar (Hu ve ark., 2015) çocuğun boş zamanları için uygun etkinliklere ulaşma ve çocuğun bakımıyla ilgilenecek bakıcılar bulma (Ellis ve ark., 2002) ve çocuğunu okul öncesi kuruma gönderme (Ueda ve ark., 2013) gibi toplumsal hizmetlere gereksinim duyduklarını sık sık belirtmektedirler. Birçok anne baba çocuğun bakım, eğitim, terapi gibi hizmetlerden yararlanması için maddi desteğe gereksinimleri olduğunu da dile getirmekte (Bertule ve Vetra, 2014; Hu ve arkadaşları; 2015; Sucuoğlu, 1995; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004); çocuğun yetersizlik durumunu aile üyelerine, yakınlarına, arkadaşlara ya da diğerlerine açıklamak (Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004) ve ailenin işlevlerini yerine getirmesine ilişkin desteğe sahip olmak (Leung ve ark., 2010) istediklerini de açıklamaktadırlar. Uluslararası alan yazından farklı olarak ulusal alan yazında anne babalar çocuğun okula gidip gelmesi için servis, çocuğun tüm gün okula gitmesi, belediye otobüslerinin ücretsiz olması ve çocuğun tek başına katılabileceği yaz kamplarının bulunması gibi çocuklara yönelik hizmetlerin sağlanması da istemektedirler (Sucuoğlu, 1995).

Anne babaların en çok dile getirdikleri gereksinim bilgi gereksinimi iken (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Cankuvvet, 2015; Ellis ve ark., 2002; Kaytez ve ark., 2015; Kesiktaş, 2012; Öztürk, 2011; Sola ve Diken, 2008; Sucuoğlu, 1995; Şanlı,

2012; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004) en az bildirdikleri gereksinimler çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama, maddi gereksinim (Bertule ve Vetra, 2014; Ellis ve ark., 2002; Öztürk, 2011) ve ailenin işlevlerini yerine getirmesiyle ilgili gereksinimlerdir (Bertule ve Vetra, 2014). Ulusal alan yazında en az bildirilen gereksinimlerden biri çocuğun bakıcısı için maddi gereksinim (Şanlı, 2012) iken bir diğeri yaşanan problemlere çözüm bulabilmek için dini görevlilerle konuşmaktır (Sola ve Diken, 2008).

Annelerle babaların gereksinimleri karşılaştırıldığında ise maddi yardım dışındaki tüm alanlarda annelerin daha fazla gereksinim bildirdikleri (Hu ve ark., 2015; Ueda ve ark., 2013) ve annelerin çocuğun eğitimi ile geleceğe yönelik ihtiyaçları daha fazla ifade ettiği bilinmektedir (Hu ve ark., 2015). Sucuoğlu'nun (2001) araştırmasına göre ise anneler babalara göre daha fazla maddi gereksinim içinde olup kendine zaman ayırmayı ve problemlerini konuşmak için düzenli olarak bir uzmanla görüşmeyi daha fazla istemektedirler (Sucuoğlu, 2001). Bir başka çalışmada ise annelerin çocuğun yetersizliğiyle ilgili daha fazla bilgi edinme, özel gereksinimli çocuğu olan diğere anne babalarla bir araya gelme, kendine zaman ayırma ve temel harcamaları karşılama gibi alanlarda babalardan daha fazla gereksinim içinde oldukları görülmektedir (Bailey ve Simeonsson, 1988). Ancak, babaların gereksinimlerinin daha fazla olduğuna yönelik bulgularla da karşılaşmaktadır (Şanlı, 2012). Ayrıca, çocuklar boş zamanlarını değerlendirebilecekleri etkinliklere ulaşma ve bakıcı bulma gibi hizmetlerden yararlandıklarında ve çocukların gereksinimleri karşılandığında daha uzun saatlerle çalışabilen babaların daha az gereksinim bildirdiği belirtilmektedir (Ellis ve ark., 2002). Annelerin ve babaların gereksinimleri arasında farklılıklar bulunduğunu tespit eden araştırmalara ek olarak gereksinimlerinin birbirine benzer olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Sucuoğlu, 2001).

Anne babaların çeşitli özelliklerinin gereksinimler üzerindeki etkisi de ele alınmıştır. Bu araştırmalardan bazıları yaş, eğitim durumu (Öztürk, 2011; Sola ve Diken, 2008; Şanlı, 2012) ile gelir düzeyi (Sola ve Diken, 2008) gibi değişkenler açısından anne baba gereksinimlerinin farklılık göstermediğini ileri sürmektedir. Ancak, eğitim düzeyi (Kaytez ve ark., 2015) ve gelir düzeyi (Hu ve ark., 2015; Öztürk, 2011; Şanlı, 2012) daha düşük olan anne babalar ile çalışmayan (Kaytez ve ark., 2015), 35 yaş ve altındaki anne babaların (Şanlı, 2012) gereksinimlerinin daha fazla olduğuna yönelik araştırma bulguları da mevcuttur. Yaşadıkları bölgeler karşılaştırıldığında ise kırsal bölgelerde yaşayan ve gelir düzeyleri düşük olan anne babaların kentlerde yaşayan anne babalardan daha fazla

maddi gereksinim bildirdikleri, duygusal gereksinimleri daha az dile getirdikleri görülmektedir (Hu ve ark., 2015). Ayrıca, birden fazla özel gereksinimli çocuğu olan, eşlerinde bir yetersizlik durumu bulunan anne babaların gereksinimleri daha fazla olmaktadır (Şanlı, 2012).

Çocuğun yaşı, yetersizlik düzeyi, evde ya da yatılı kurumda kalıyor olması gibi özellikleri de anne babaların gereksinimlerini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Yaşı daha küçük (Ellis ve ark., 2002; Ueda ve ark., 2013) ve yetersizlik düzeyi daha ağır olan çocukların (Bertule ve Verta, 2014) anne babalarının gereksinimleri daha fazla olmakta; çocuğu yatılı kurumlarda kalan anne babaların gereksinimlerinin daha az olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Ellis ve ark., 2002). Çocuğun engel türü (Öztürk, 2011; Sucuoğlu, 1995), cinsiyeti (Öztürk, 2011; Sola ve Diken, 2008; Sucuoğlu, 1995; Şanlı, 2012) ve yaşı (Sola ve Diken, 2008; Sucuoğlu, 1995) açısından anne baba gereksinimlerinin farklılaşmadığına ilişkin araştırmalarla da karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte çocuğun yetersizlik türüne göre anne babaların gereksinimlerinde farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin, görme yetersizliği olan küçük çocuğa sahip olan anne babalar etkileşimin önemi ile etkileşim davranışları hakkında bilgi sahibi olmak, etkileşim sıklığını arttırmak, yanıtlayıcı olmak, çocuğa uygun dil girdisi sağlamak, çocuğu uygun düzeyde yönlendirmek gibi etkileşimle ilgili gereksinimleri olduğunu bildirmektedirler (Kesiktaş, 2012). İşitme yetersizliği olan küçük çocuğa sahip anne babalar ise koklear implant süreci ve ameliyat aşaması, koklear implantlı çocukların eğitiminde işitsel-sözel yöntemin ne anlama geldiği ve nasıl uygulandığı, koklear implant cihazının kullanımı/bakımı, koklear implant sürecinde anne baba psikolojisi gibi konular hakkında bilgi sahibi olmak istemektedirler (Cankuvvet, 2015). Özetle, araştırma bulguları daha büyük yaşta özel gereksinimli çocuğu olan anne babalarla (Kaner, 2004) benzer şekilde özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin bilgi desteği, duygusal destek, formal ve informal sosyal destek, maddi destek gibi gereksinim alanları etrafında toplandığını göstermektedir. Alan yazında özel gereksinimli çocukları okul öncesinde kaynaştırmaya devam eden anne babaların araştırma grubunu oluşturduğu bir çalışmaya rastlanmış (Leung ve ark., 2010); ancak bu araştırmada anne babaların kaynaştırmaya ilişkin yaşadıkları güçlükler ele alınmamıştır. Söz konusu araştırmada Leung ve arkadaşları (2010) gelişimsel geriliği olan ve kaynaştırma sınıflarına devam eden 6-12 yaş arası çocuğa sahip anne babaların çocuklarına sağlanan hizmetlere ilişkin gereksinimlerini incelemişler; anne babaların kendilerine sağlanan hizmetlerle ilgili en çok dile getirdikleri gereksinimlerin hizmetlerden daha etkili şekilde

yararlanma, çocuğa öğretim yapma, davranış sorunlarıyla başa çıkma gibi konular hakkında bilgi sahibi olmak ve ailenin işlevlerini yerine getirmesine ilişkin desteğe gereksinim duymak şeklinde olduğunu belirlemişlerdir.

1.1.2. Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Olan Anne Babalara Yönelik Anne Baba Eğitim Programları

Erken müdahale söz konusu olduğunda çocuğa sağlanan hizmetler kadar anne babaya sağlanan hizmetler de büyük önem taşımaktadır. Erken yıllarda çocukla en çok bir arada olan kişilerin anne babalar olmaları nedeniyle erken müdahalede aile merkezli bakış açısı benimsenmektedir (Bruder, 2000; Meisels ve Shonkoff, 2009). Geçmişte özel gereksinimli çocuğu olan anne babalara atfedilen birincil rol çocuğa öğretmenlik yapmak ve ona bilgi beceri öğretmektir (Turnbull ve Turnbull, 1997). Bu nedenle gereksinimleri temel alan eğitim programları ile çocuklarının gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan anne babaların bilgi ve beceri açısından desteklenmesi amaçlanmıştır. Anne babalar eğitim programları aracılığıyla çocuklarıyla etkileşim kurma, çocuklarının dil ya da oyun becerilerini destekleme gibi alanlarda çocuklarını destekleyebilir bir noktaya gelmekte; başka bir deyişle anne babalar geliştikçe çocuklar da gelişmektedir (Guralnick, 2016).

Hem uluslararası hem ulusal alan yazında erken müdahalenin bir parçası olarak çocuğa bakım veren kişilere eğitim programları uygulanmasıyla ilgili ilk çalışmalar çevresel yoksunluklar nedeniyle risk altında olan küçük çocukların bakım verenlerine yönelik olarak başlamıştır (Peterson, 1987). Bu ilk araştırmalardan birinde Skeels ve Dye (1939) hafif derece zihinsel yetersizlikleri olan genç kadınları bir kurumda kalan 0-3 yaş arası çocuklarla etkileşime girmeleri, oyun oynamaları açısından desteklemişler ve çocuklara uyarılarla dolu zengin bir ortam sağlamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1965 yılında yürürlüğe giren Head Start Projesi erken müdahale çalışmalarının önemli mihenk taşlarından biridir (Guralnick, 2000; Meisels ve Shonkoff, 2009). Yoksulluğun çocuklar üzerindeki olumsuz sosyal sonuçlarını önleme amaçlı olarak uygulamaya konan ve 8 haftalık bir pilot uygulama ile başlayan Head Start Projesi başarılı olunca 1 yıllık bir programa dönüştürülmüş ve ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Peterson, 1987). 1995'te ise 3 yaşın altındaki çocukları ve onların anne babalarını da içine alacak şekilde programın kapsamı geliştirilmiştir. Early Head Start adı verilen bu uygulama anne babaların yeterliklerini arttırarak çocuklarının gelişimlerini desteklemelerini sağlamaktadır (Meisels ve Shonkoff, 2009). 1970'lerde ABD'de risk

altında olan ailelerde zihinsel engelin görülme sıklığını azaltmak amacıyla uygulanan bir başka program Milwaukee Erken Müdahale Projesi çerçevesinde geliştirilmiştir. Zekâ bölümü 75'in altında olan ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen annelere ve çocuklarına 6 yıllık bir müdahale programı uygulanmıştır. Söz konusu müdahale kapsamında anneler için meslek eğitimi ve anne baba danışmanlığı programı ile çocuklar için erken eğitim programı uygulanmıştır (Garber, 1988). Bu ilk çalışmalar gerek çocuklar gerek anne babalar üzerinde olumlu etkilere yol açmıştır. Örneğin, yukarıda sözü edilen her üç araştırmada da programlara katılan çocukların zekâ düzeylerinde artış olmuştur. Head Start çocukların ilkokula daha hazır başlamalarını, özel eğitim sınıflarına daha az yerleştirilmelerini ve daha az sınıf tekrarı yapmalarını sağlarken (Peterson, 1987) Milwaukee Erken Müdahale Projesi'ndeki anneler kendileriyle ilgili daha olumlu bir algıya ve özgüvene sahip olmuşlar, çocuklarının gereksinimlerine daha fazla yanıt vermişler ve onlarla etkileşimlerinde sözlü dili daha çok kullanmışlardır (Garber, 1988).

Ulusal alan yazında risk altında olan çocukların anne babalarına yönelik olarak başlayan eğitim programlarıyla ilk kez 1980'li yıllarda karşılaşılmaktadır. Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın 1982 yılında gelir düzeyi düşük normal gelişen çocukların anne babalarına yönelik düzenlediği ve 1991 yılında Anne Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) adını alan programın hedef grubu gelir düzeyi düşük olan anneler ile anasınıfına gidemeyen, hizmetlerden yararlanamayan 5-6 yaşındaki çocuklarıdır. AÇEP anneleri annelik ve eğitimcilik rollerinde güçlendirerek çocuklarının bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyici bilgi ve beceriler kazanmalarını amaçlamaktadır. AÇEP'e katılan anneler olumlu disiplin yöntemlerini daha fazla kullanırken olumsuz disiplin yöntemlerini daha az kullanmışlardır. Buna ek olarak AÇEP, annelerin kendilerine güvenlerinin, aile içindeki statülerinin artmasına ve çocuklarının eğitimine daha fazla katılmalarına da katkıda bulunmuştur. Programın çocuklardaki etkileri ise sözel, sayısal ve sosyal becerilerde gelişme, ilkokulda okumayı erken öğrenme, daha yüksek notlar alma şeklinde kendini göstermiştir (Bekman, 1998).

Yöntemle ilgili sınırlılıkları olmakla birlikte Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık (1992) tarafından uygulanan bir anne baba eğitim programı özel gereksinimli çocuklara odaklanan Türkiye'deki ilk erken eğitim programı olarak kabul edilmektedir. Bu programda özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların çocuklarına kazandırmak istedikleri hedef davranışları belirlemeleri, gözlem yapmaları ve gözlem sonuçlarını not etmeleri, olumlu davranışları arttıran (ör; uygun ortamı düzenleme, ipuçlarının ve

pekiştireçlerin kullanılması) ve problem davranışları azaltan (ör; görmezden gelme, ortam dışı bırakma, alternatif beceri öğretme) teknikleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Programla ilgili olumlu görüş bildiren anne babalar program sayesinde çocuklarına karşı davranışlarının değiştiğini, çocuklarına karşı daha tutarlı olduklarını ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya başladıklarını dile getirmişlerdir.

Gelişimsel geriliği olan çocuklar ile risk altındaki çocukların anne babalarına yönelik olarak geliştirilen Portage Erken Çocukluk Dönemi Programı (PEÇDEP) (Portage Early Education Programme) ve Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) (Small Steps Early Intervention Program) gibi programlar Türkiye’de de uygulanmıştır. Bu programların amacı çocukların gelişimini desteklemek ve anne babaları çocuğun gelişimini destekleyecek bilgi ve becerilerle donatmaktır. 1969 yılında ABD’de geliştirilmiş olan PEÇDEP ev merkezli, kurum merkezli ve kurum-ev merkezli olarak uygulanabilmektedir (Cooperative Educational Service Agency 5, 2003). Program gelişimsel kontrol listeleri, etkinlik kartları ve kullanım kılavuzu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Eğitime aile rehberlik etmekte, eğitim sürecinin temelini anne baba ve çocuk arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Gelişimsel kontrol listeleri gelişim sırasına göre hazırlanmış becerileri kapsamakta; bebeklerde uyarım, sosyal, bilişsel, öz-bakım, hareket ve dil olmak üzere toplam altı gelişim alanını içermektedir. Program kapsamında gelişimsel açıdan desteğe ihtiyaç duyan çocuklar ve aileleri, haftada bir kez PEÇDEP uygulayıcısı tarafından evde ziyaret edilmekte ve anne babalara çocuklarına nasıl öğretim yapacakları öğretilmektedir. Her ziyarette çocuğun gelişimi sürekli olarak kaydedilip izlenmektedir. 1989 yılından itibaren Türkiye’de de kullanılmaya başlanan PEÇDEP çeşitli gruplara uygulanmıştır. Bunlar arasında sağlık sorunları bulunan (Shearer ve Shearer, 1972), işitme yetersizliği olan (Arısoy, 1995), normal gelişen ve zihinsel yetersizliği olan (Bozdemir-Ceylan, 1995) çocukların anne babaları ile Down sendromlu bebeklerin (Gümüşçü-Tuş, 1996) anneleri, aile ve kurum ortamında yaşayan çocukların anne babaları ve bakım verenleri (Biber, 2012) yer almaktadır. PEÇDEP’in kullanıldığı araştırmalar programın çocukların motor, dil-konuşma, bilişsel, öz-bakım gibi gelişimsel alanlarında ilerleme kaydettiklerini göstermektedir (Arısoy, 1995; Biber, 2012; Bozdemir-Ceylan, 1995; Brue ve Oakland, 2001; Gümüşçü-Taş, 1996; Shearer ve Shearer, 1972; Sturmey ve Crisp, 1986). Gelişimsel geriliği olan küçük çocukların anne babalarına yönelik uygulanan bir diğer önemli program olan KAEEP, ABD’de Down Sendromlu çocuklara yönelik olarak geliştirilmiş olup Avustralya’daki McQuaire

Üniversitesi tarafından gelişimsel geriliği olan ya da bu açıdan risk taşıyan çocukların anne babalarına da uygulanmaya başlanmıştır. Ev merkezli olarak yürütülen program iletişim, büyük kas, küçük kas, alıcı dil, kişisel ve toplumsal becerilerin değerlendirilmesi ve öğretiminin açıklandığı 8 adet kitap üzerinden yürütülmektedir. Program için özel olarak yetiştirilen aile rehberleri ev ziyaretlerinde bulunarak programı yürütmektedirler (Pieterse, Treloar, Cairns, Uther ve Brar, 1985). Türkiye’de 1996 yılından itibaren uygulanmaya başlanan KAEEP (Kobal, 2001) gelişimsel geriliğe sahip çocuklara ve onların anne babalarına uygulanmıştır (Birkan, 2001; Kırcaali-İftar, Uzuner, Batu, Vuran ve Ergenekon, 2001; Küçüker, 2001; Küçüker ve ark., 2001; Sucuoğlu, 2001a, 2001b; Yücesoy Özkan ve Sucuoğlu, 2011). KAEEP anne babaların bilgi gereksiniminin ve çocuğun durumunu diğerlerine açıklayabilme gereksiniminin azalmasına yol açmıştır (Sucuoğlu, 2001a). KAEEP neticesinde annelerin stres düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte babaların çocuğun özelliklerine ilişkin yaşadıkları stres yanında hem annelerin hem babaların depresyon düzeyleri azalmıştır (Küçüker, 2001). Başka bir araştırmada bu program, aile içi ilişkilerde önemli bir değişikliğe yol açmamış ancak program sonunda anneler az da olsa duygusal bir rahatlama yaşadıklarını bildirmişlerdir (Sucuoğlu, 2001b). Program sonucunda annelerin etkileşim sürdürme ve öğretme davranışlarının sıklığında artma, ilgi ve uzak durma davranışlarında azalma olurken babaların etkileşim davranışlarında ise değişiklik olmamıştır (Küçüker ve ark., 2001). Programın çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde bebeklerin anneleriyle etkileşim başlatma, tepki verme ve etkileşim sürdürme davranışlarının sıklığında artış gözlenirken babalarıyla etkileşimsel davranışlarında bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Küçüker ve ark., 2001). Ayrıca, çocuklar Küçük Adımlar Gelişim Becerileri Envanteri kullanılarak değerlendirilen gelişimsel alanlarda önemli ilerlemeler göstermiştir. Programın hafif düzeyde gelişimsel geriliği olan çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Sucuoğlu ve ark., 2001). KAEEP’le ilgili olarak Yücesoy Özkan ve Sucuoğlu (2011) tarafından yapılan bir izleme çalışmasında programla ilgili duydukları memnuniyeti dile getiren anneler program sayesinde çocuklarına öğretim yapma, çocuk gelişimi ve erken müdahale hizmetleri gibi konular hakkında bilgi sahibi olduklarını ve duygu durumlarının olumlu yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bazı programlar ise davranış sorunları sergileyen çocuklara yönelik olarak geliştirilip uygulanmış (Björknes ve Magner, 2013; Boyle ve ark., 2010; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Yıldız-Kurtyılmaz, 2010; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2011; Walker, Kavanagh, Stiller, Golly, Severson ve Feil, 1998; Webster-Stratton, 2006); davranış

sorunları sergileyen küçük çocukların anne babalarına yönelik olarak uygulanan programlarda öz yetkinlik düzeyleri artan anne babalar olumlu anne baba davranışlarını daha fazla sergilerken olumsuz anne babalık davranışlarını daha az sergilemişlerdir (Bjørknes ve Magner, 2013; Boyle ve ark., 2010). Söz konusu programlar çocukların davranış sorunlarında azalmaya da yol açmıştır (Bjørknes ve Magner, 2013; Boyle ve ark., 2010).

Söz konusu programlar içinde ev ve okul modülleri bulunan Başarıya İlk Adım (BİA) Programı (The First Step to Success Program) ve İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı (İYABEP) (The Incredible Years Parent Training Program) gibi programlar da bulunmaktadır. Söz konusu programlar anne baba eğitim programlarını da bünyelerinde barındırmaktadır. 1992-1996 yılları arasında Walker tarafından geliştirilen BİA (Walker ve ark., 2009) gösterdiği karşı gelme, saldırganlık gibi anti-sosyal davranışlar nedeniyle ilerleyen dönemlerde okul başarısızlığı ya da okulu bırakma, akran ve öğretmen reddi, çocuk suçluluğu, çete üyeliği ve kişiler arası şiddet gibi durumlarla karşı karşıya kalabilecek çocukların anti-sosyal davranışlarını önlemeye yönelik geliştirilmiş bir programdır. Program okul ve ev ortamında yaklaşık 2-3 ay kadar düzenli ve devamlı uygulama sürecini gerektirmektedir. BİA Programı tarama, sınıf ve ev olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Öğretmen ve anne baba arasındaki işbirliğini sağlayarak çocukların etkinliklere katılma, arkadaşları ile geçinme, yönergeleri yerine getirme gibi uygun davranışları ev ve okulda sergilemesini sağlamaya odaklanmaktadır (Walker ve ark., 1998). BİA Diken ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip çocuklara (Özdemir, 2011; Seeley, Small, Walker, Feil, Severson, Golly ve Forness, 2009), problem davranışlar sergileyen çocuklar (Diken ve ark., 2010, 2011; Sumi ve ark., 2012; Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil ve Serna, 2009) ve tek yumurta ikizlerine (Golly, Sprague, Walker, Beard ve Gorham, 2000) uygulanan programın çocuklar üzerinde olumlu çıktıları bulunmaktadır. Program çocukların saldırgan ve karşı gelme gibi davranışlarında azalmaya yol açarken (Diken ve ark., 2010, 2011; Walker ve ark., 1998) akademik becerileri (Diken ve ark., 2010, 2011; Sumi ve ark., 2012; Walker ve ark., 1998; Walker ve ark., 2009) ile sosyal becerilerinde (Diken ve ark., 2010, 2011; Sumi ve ark., 2012; Walker ve ark., 2009) gelişmenin olmasını sağlamıştır. Ayrıca, programa katılan anneler ve öğretmenler çocukların davranışlarında gözlenen değişimlere ilişkin olarak olumlu geri bildirimlerde bulunmuş ve programa ilişkin memnuniyetlerini dile getirmişlerdir (Diken ve ark., 2010, 2011; Tomris, 2012).

İYABEP ise Webster-Stratton (2006) tarafından geliştirilmiş araştırma temelli ve etkililiği kanıtlanmış bir programdır. Bu program olumlu anne babalık, anne baba-çocuk arasındaki bağlanma ve anne babalıkla ilgili kendine güveni arttırarak anne babalık açısından daha yeterli olmayı ve aileleri güçlendirmeyi, çocukların sosyal-duygusal, akademik ve sözel becerilerini yönlendirip geliştirmek amacıyla çocuk tarafından yönlendirilen oyun etkileşimini arttırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, anne babaların başvurduğu eleştirel ve fiziksel şiddet içeren disiplin yöntemlerini azaltmayı, olumlu disiplin stratejilerini arttırmayı (ör: görmezden gelme ve yeniden yönlendirme, mantıklı sonuçlar, mola ve problem çözme), aile destek ağlarını geliştirmeyi ve okul-ev arasındaki bağları ve okulla ilgili etkinliklerde aile katılımını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Incredible Years® Parenting Programs, 2012; Webster-Stratton, 2005). İnanılmaz Yıllar'ın anne baba eğitim programına ek olarak çocuk ve öğretmen programı da bulunmaktadır (Incredible Years® Parenting Programs, 2012). İYABEP'in küçük yaşta çocuğu olan anne babalar ve çocukları üzerinde olumlu etkileri olduğu çok sayıda araştırma tarafından desteklenmektedir (Axberg ve Broberg, 2012; Axberg, Hansson ve Broberg, 2007; Birk-Olsen ve Horsted, 2008; Braiden, McDaniel, Dufty ve McCann, 2011; Fergusson, Stanley ve Horwood, 2009; Hartman, Stage ve Webster-Stratton, 2003; Hurlburt, Nguyen, Reid ve Webster-Stratton, 2012). Normal gelişen çocuk anne babaları için hazırlanmış olan İnanılmaz Yıllar gelişimsel geriliğe sahip çocuğu olan anne babalara uyarlamalar yapılarak uygulanmıştır. Programın ana içeriği (oyun, ödül, övgü, sınır koyma ve problem davranışla başa çıkma) uygulanmakla birlikte çocukların takvim ve gelişimsel yaşları göz önünde bulundurularak uyarlamalar yapılmış ve programa gelişimsel geriliği olan çocukların özellikleri, özel gereksinimli çocukların hakları, mevcut hizmetler gibi konular eklenmiştir. 11-12 hafta süren ve grup oturumları şeklinde yürütülen programda ele alınan konulara ilişkin örnek olay videolarına da yer verilmektedir (McIntyre, 2008a, 2008b). Grup oturumları dışında bireyselleştirilmiş video geribildirim verilerek de yürütülebilen (Phaneuf ve McIntyre, 2007) program, okul öncesi dönemdeki gelişimsel geriliği olan çocukların anne babalarına (McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011) uygulandığı gibi okul çağında olup öğrenme güçlüğüne sahip çocukların (George ve Brack, 2011) ve otizmlili çocukların (Roberts ve Pickering, 2010) anne babalarına da uygulanmaktadır. Programla birlikte anne babaların övme ve betimsel yorumlar yapma gibi olumlu davranışlarında artma olurken (George ve Brack, 2011; McIntyre, 2008a; Phaneuf ve McIntyre, 2011) uygun olmayan oyun oynama, çocuğun bağımsızlığına müdahale etme, uygun olmayan yönergeler verme,

eleştirme gibi olumsuz davranışlarında azalma yaşanmaktadır (George ve Brack, 2011; McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011). Ayrıca, anne babaların yaşadığı streste azalmaya yol açan (George ve Brack, 2011) program anne babaların iyi olma durumlarında önemli bir artış ve soyutlanma duygusunu daha az yaşamalarını da sağlamaktadır (Roberts ve Pickering, 2010). Anne babalar üzerindeki etkilerinin yanı sıra programın çocukların olumsuz davranışlarını azaltma gibi bir etkisi de bulunmaktadır (George ve Brack, 2011; McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2011; Roberts ve Pickering, 2010). Programın anne baba ve çocuk davranışları üzerindeki etkileri izleme aşamasında da devam etmektedir (Phaneuf ve McIntyre, 2011).

Bunların dışında anne ve çocuk arasındaki etkileşimin niteliğini arttırmaya yönelik geliştirilip uygulanan Developmental, Individual-Difference, Relationship-Based (DIR)/Floortime™ (Greenspan and Wieder, 1997) ve Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) (Mahoney ve Perales, 2003, 2005) gibi anne baba eğitim programlarının varlığından da söz edilmelidir. Bu programlardan biri olan DIR /Floortime™ (Greenspan and Wieder, 1997) ev ziyaretleri yaparak otizmli çocuğu olan anne babaları çocuğun verdiği ipuçlarını gözleme, çocuğun liderliğini izleme ve çocuklarının mevcut işlevsel gelişimlerine uygun Floortime™ tekniklerini uygulamaya ilgili desteklemektedir. Programla birlikte çocukların ortak dikkat ve düzenleme, ilgilenme ve ilişki kurma, amaçlı duygusal etkileşim gibi etkileşim davranışlarında, sosyal problem çözme, fikirler üretme ve mantıklı düşünme becerilerinde de artma olurken otizm belirtilerinde azalma görülmektedir (Pajareya ve Nopmaneejumrulers, 2011). Anne-çocuk etkileşimine odaklanan bir diğer önemli anne baba eğitim programı Mahoney ve McDonald (2007; Akt., Karaaslan, 2010) tarafından geliştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'dır (ETEÇOM) (Responsive Teaching Early Intervention Program). 0-6 yaş arasında gelişimsel gerilik gösteren ya da gelişimsel gerilik riski altındaki çocuklar ve anne babalarının yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklar ve anne babaları ile de kullanılabilen ETEÇOM anne babalara duyarlı ve yanıtlayıcı olma, duygusal anlamda ifade edici olma, başarı odaklı ve yönlendirici olma gibi etkileşim davranışları kazandırmayı amaçlarken çocuklara da sosyal oyun, problem çözme, ortak dikkat, işbirliğinde bulunma gibi etkileşimsel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Program, anne babaların günlük rutinler sırasında çocuklarıyla etkileşimlerinde kullanabilecekleri 66 öğretim stratejisi ve 132 tartışma noktası içermektedir. Bu stratejiler, anne babaların çocuklarıyla yanıtlayıcı şekilde etkileşimde bulunmalarına yardım eden, kolaylıkla hatırlanabilen ve kullanılabilen pratik öneriler

şeklindedir (Karaaslan, 2010). Karaaslan, Diken ve Mahoney (2011a) tarafından Türkçeye uyarlanan ETEÇOM gelişimsel geriliği (Karaaslan ve ark., 2011b; Mahoney ve Perales, 2005), otizm spektrum bozukluğu (Karaaslan ve ark., 2011a; Mahoney ve Perales, 2003, 2005; Topper-Korkmaz, 2015) ve zihinsel yetersizliği (Karaaslan ve ark., 2011a) olan çocuklara ve annelerine uygulanmıştır. ETEÇOM'la birlikte çocuklarına karşı daha duyarlı-yanıtlayıcı ve duygusal ifade edici olan anneler (Karaaslan ve ark., 2011a; 2011b; Mahoney ve Perales, 2003, 2005; Topper-Korkmaz, 2015) başarı odaklı ve yönlendirici davranışları daha az sergilemişlerdir (Karaaslan ve ark., 2011a; 2011b; Topper-Korkmaz, 2015). Anneler programın kendilerine ve çocuklarına olumlu katkılarda bulunduğunu, programdan memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir (Topper-Korkmaz, 2015). Programla birlikte katılım, devamlılık, dikkat, ortak dikkat, işbirliği, başlatma gibi etkileşimsel davranışları artan çocuklar (Karaaslan ve ark., 2011a; 2011b; Mahoney ve Perales, 2003, 2005; Topper-Korkmaz, 2015) bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ilerleme kaydetmişlerdir (Karaaslan ve ark., 2011b; Mahoney ve Perales, 2003, 2005). Otizmli çocuklar gelişimsel geriliği olan çocuklara göre daha fazla gelişme göstermişlerdir (Mahoney ve Perales, 2005).

Kimi eğitim programları da çocuklara özel bazı beceriler kazandırmayı amaçlamış; örneğin anne babalara gelişimsel geriliği olan çocuklarına tuvalet eğitimini nasıl vermeleri gerektiğini öğretmiştir (Kroeger ve Sorensen, 2010; Sönmez, 2008). Ev merkezli olarak yürütülen bu programlarda anne babalara çocuklarına verecekleri sıvı miktarını arttırmaları, tuvalette oturmaları planlamaları, hedef davranış için pekiştirme vermeleri, alt kaçırmaları yeniden yönlendirmeleri, çocuğun kendi kendine tuvalete gitme davranışını başlatmaları ve kurulum süresi kaydı tutmaları öğretilmiştir. Öğrendikleri becerileri uygulayan anne babalar çocuklarına tuvalet becerisi kazandırmayı başarmışlardır.

Yukarıda bahsedilen programlara ek olarak hedef kitlesi dil gecikmesi (Konza, Maloney ve Grafton, 2010; van Balkom ve ark., 2010) ya da görme yetersizliği (Fazzi, Signorini, Bova, Ondei ve Bianchi, 2005; Kesiktaş, 2012; Lappin, 2005) gibi alanlarda özel gereksinimlere sahip küçük çocukların anne babaları olan programlar da mevcuttur. Söz konusu programlar çocuklarının güçlük yaşadığı alanlarla paralel olarak anne babaları bilgi ve beceri açısından desteklemektedir. Anne babalar müdahalenin bir parçası olduklarında çocuklar ortalama sözce uzunluğu, dilbilgisi ve dili anlama becerileri açısından daha fazla gelişme göstermekte (van Balkom ve ark., 2010), anne baba-çocuk

arasındaki sözlü etkileşimin sıklığı yanında anne babaların çocuklarının iletişim çabalarına ilişkin yanıtlayıcı davranışları da artmaktadır (Konza ve ark., 2010). Görme yetersizliği olan küçük çocuklara yönelik erken müdahale programlarında anne babalar desteklenerek çocuklarıyla aralarındaki etkileşim arttırılmaktadır (Beelman ve Brambling, 1998; Kesiktaş, 2012; Lappin, 2005). Örneğin, annelerin görme yetersizliği olan çocuklarına beceri öğretirken (Beelman ve Brambling, 1998) ya da çocuklarına masaj yaparak (Lappin, 2005) çocuklarıyla etkileşime geçmeleri sağlanmaktadır.

Müdahale programları açısından anne babaların öğreticilik rollerini destekleyen anne baba eğitim programları olduğu gibi psikolojik destek vermeyi amaçlayan programlar da bulunmaktadır (Ardıç, 2013; Azarinvand, Gorjee, Sadrepooshan ve Esmaili, 2013; Foroughan, Movallali, Salimi ve Asad-Malayeri, 2006; Kourkoutas, Langher, Vitalaki ve Ricci, 2015; Vardarcı, 2011). Bu programların anne babalar üzerindeki etkileri çocuğun yetersizlik durumunu kabullenmeyi sağlama (Kourkoutas ve ark., 2015), stres (Ardıç, 2013; Vardarcı, 2011), depresyon (Ardıç, 2013; Azarinvand ve ark., 2013; Foroughan ve ark., 2006; Kourkoutas ve ark., 2015) ve kaygı düzeylerini azaltma (Foroughan ve ark., 2006) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, anne babaların iyi olma durumları (Foroughan ve ark., 2006; Kourkoutas ve ark., 2015), algıladıkları sosyal destek ve sosyal destekten memnuniyet düzeyleri (Ardıç, 2013), annelerin aile içi iletişimleri, evlilik uyumları ve problem çözme becerileri (Vardarcı, 2011) de artmaktadır.

Yukarıda sözü edilen eğitim programlarının dışında ulusal alan yazında anne babaların gereksinimleri temel alınarak geliştirilen programlarla da karşılaşılmalıdır (Cankuvvet, 2015; Kargın, 2001; Kesiktaş, 2012). Bu programlar işitme yetersizliği (Cankuvvet, 2015; Kargın, 2001) ve görme yetersizliği (Kesiktaş, 2012) olan küçük çocukların anne babalarına yönelik geliştirilip uygulanmıştır. Kargın (2001) kırsal bölgede yaşayan işitme yetersizliği olan çocukların anne babaların bilgi gereksinimlerini belirleyerek her aile için bireyselleştirilmiş Aile Eğitim Programı hazırlayıp uygularken, Cankuvvet (2015) işitme yetersizliği olan çocuğu koklear implant sürecinde olan anne babaların bilgi gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir eğitim programı hazırlamıştır. Her iki programda da işitme yetersizliği olan çocukların eğitimi, erken eğitimin gereği ve önemi, işitme yetersizliğinin doğası ve oluşumu, dereceleri, cihazların önemi ve kullanımı, işitme yetersizliği olan çocuklarda iletişim gibi konularda eğitim verilirken Cankuvvet'in (2015) çalışmasında ayrıca koklear implant süreci, koklear implant cihazının kullanımı, kullanıcıların yasal hakları gibi konulara da yer verilmiştir. Kargın (2001) anne babaların bilgi gereksinimlerini karşılamaya ek olarak bireyselleştirilmiş aile

eğitim programında yer alan temel iletişim becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileriyle ilgili hedeflere ilişkin olarak da anne babalara bir eğitim uygulamıştır. Her iki programda da bilgi gereksinimleri karşılanan anne babaların bilgi dőzeylerinde anlamlı bir artış olmuştur (Cankuvvet, 2015; Kargın, 2001). Çocuklarla ilgili gelişmeler ele alındığında ise çocukların sözel iletişim becerilerinde artma gözlenmiştir (Kargın, 2001).

Bir eylem araştırması olarak yürüttüğü araştırmasında Kesiktaş (2012) görme yetersizliği olan küçük çocukların anne babalarında anne-çocuk etkileşimine ilişkin ortaya çıkan gereksinimlerinden (örneğin; etkileşim sıklığını arttırma, yanıtlayıcı olma, çocuğa uygun dil girdisi sağlama, çocuğu uygun düzeyde yönlendirme, vb.) yola çıkarak bir müdahale programı hazırlamış ve bu programı görme yetersizliği olan iki küçük çocuğun annesine uygulamıştır. Kesiktaş'ın (2012) çalışması hem geriye dönük olarak gereksinim belirlemesi hem müdahale devam ederken annelerin ortaya çıkan gereksinimleri doğrultusunda müdahalenin şekillenmesi açasından önemli bir çalışmadır. Program sonrasında çocuklarının verdiği etkileşim ipuçlarını okuma, kendi etkileşim davranışlarını buna göre düzenleme, yoğun ve zengin bir dil girdisi sağlama, çocuğuyla ilgili kararlarda aktif bir şekilde yer alma gibi becerileri gelişen annelerin bu becerileri günlük yaşama genelleyebildikleri görölmüştür. Ayrıca, annelerin çocuklarının etkileşim davranışlarına ve gelişimsel özelliklerine ilişkin farkındalıkları da artmıştır. Çocukların ise sözel ve sözel olmayan etkileşim başlatma davranışları ve nesnelere olan ilgileri artmış, bağımsız hareket ve yönelim becerilerinde ilerleme gözlenmiştir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalara uygulanan eğitim programlarında anne babaların çocuklarını öz-bakım, dil-konuşma becerileri gibi gelişimsel alanlarda destekleme, çocuğa öğretim yapma, çocukla etkileşim kurma ya da çocukların problem davranışlarıyla başa çıkma becerileri desteklenerek yeterliklerinin arttırılmasının ya da psikolojik olarak desteklenmelerinin hedeflendiği görölmektedir. Bu programlardan sadece birkaçı anne baba gereksinimlerini temel alarak oluşturulmuştur (Cankuvvet, 2015; Kargın, 2001; Kesiktaş, 2012). Ayrıca, anne babaların yeterliklerini arttırarak güçlendirilmelerine ve uzmanlarla işbirliği yapmalarını sağlayacak bilgi/beceriler açasından geliştirilmelerine yer veren sınırlı sayıda eğitim programıyla karşılaşılmıştır (Incredible Years® Parenting Programs, 2012; Webster-Stratton, 2005). Okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne babaların gereksinimlerini karşılamaya ve kaynaştırma sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmelerine

yönelik olarak geliştirilen bir eğitim programına rastlanmamış olması alan yazındaki önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

1.1.3. Okul Öncesi Kaynaştırmada Anne Baba Katılımı ve Anne Babaların Öğretmenle İlişkileri

Başarılı kaynaştırma uygulamalarında öğretmenler anne babalara çocuklarının kaynaştırılmasında anne babaların da önemli bir rolü olduğu, çocuğun öğrenmesini ve gelişimini desteklemede katkıları olabileceği ve uzmanlarla bu anlamda sorumluluk paylaşmaları gerektiğiyle ilgili bilgi vermekte, onlara kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam sağlayarak anne babaların gereksinimlerini yanıtlamaya çalışmaktadır (Shelton ve Traub, 2004). Ayrıca, anne baba-öğretmen arasındaki işbirliğine de önem vermektedirler (Beneke ve Cheatham, 2016; Kim, Minke, Sheridan, Koziol, Ryoo ve Rispoli, 2012; Lim, 1996; Purcell ve ark., 2007; Todd, Beamer ve Goodreau, 2014). Bu düşünceden hareketle yola çıkan bazı araştırmalar okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında anne baba-öğretmen ilişkilerini ele almışlardır (Akalin ve ark., 2014; Bayraklı, 2014; Blair, Lee, Cho ve Dunlap, 2011; Shelton ve Traub, 2004; Summers ve diğ., 2007). Alan yazında gerek normal gelişim gösteren (Mahmoud, 2013; Noel, 2008; Petrogiannis, 2014; Pirchio, Volpe ve Taeschner, 2011) gerek özel gereksinimli çocukların (Beneke ve Cheatham, 2016; Kim ve ark., 2012; Lim, 1996; Purcell ve ark., 2007; Todd ve ark., 2014) okul öncesi eğitimden daha fazla yararlanmaları için anne baba katılımının ve anne baba-öğretmen arasındaki işbirliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Anne baba-öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği çocuğa ilişkin çıktıları etkilemektedir. Anne babalar ve öğretmenler aralarındaki ilişkiyle ilgili olarak olumlu görüşlere sahip olduklarında çocukla ilgili ortak amaçlar oluşturmakta ve bu amaçları yerine getirmeye yönelik olarak işbirliği yapmaktadırlar. Böylesi bir ilişki de çocuğun kaynaştırmadan daha fazla yararlanmasını sağlamaktadır. Anne babalar ve öğretmenler aralarındaki ilişkiye dair karşılıklı olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarında, özel gereksinimli çocuklar sosyal becerileri ve uyumsal davranışları daha fazla sergilerken daha az sayıda problem davranış göstermektedirler (Kim ve ark., 2012).

Özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne babalar (Buysse ve ark., 2001; Whitaker, 2007) ve okul öncesi öğretmenleri (Temel, 2000) birbirleriyle işbirliği yapmalarının gerekli olduğunu dile getirmektedirler. Ancak, araştırmalar anne babaların ve öğretmenlerin işbirliğiyle ilgili

olarak çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Anne babalarla işbirliği içinde çalışma ve iletişim kurma konusunda sorunlar yaşadıklarını bildiren okul öncesi öğretmenleri (Akalın ve ark., 2014) kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunların bir bölümünün ailelerden kaynaklandığını ifade etmektedirler (Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009). Öğretmenler ayrıca, özel gereksinimli çocuğun anne babasının çocuğa ilişkin durumu kabullenmeme, gizleme ve çocukla ilgilenmeme gibi davranışlar sergilemelerine bağlı güçlükler yaşadıklarını (Gök ve Erbaş, 2011) ve anne babaların ilgisiz davrandıklarını (Altun ve Gülben, 2009) dile getirmektedirler. Anne babalar ise öğretmenlerle iletişimlerinin çok sınırlı olması, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumsuz olması, okulun anne baba katılımına yer vermemesi gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler (Lim, 1996). Ayrıca, öğretmenle işbirliği yönünde çabaları olduğunu, ancak bu çabaların öğretmen tarafından karşılıksız kaldığını, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi ve becerilerinin sınırlı olması nedeniyle kaynaştırmayla ilgili beklentilerinin azaldığını belirtmektedirler. Kaynaştırmada öğretmenin, kurumun ve anne baba olarak kendilerinin sorumluluklarıyla ilgili sınırlı bilgiye sahip anneler kaynaştırmayla ilgili beklentilerini öğretmene aktaramadıkları gibi öğretmenlerin kendilerinden beklentilerini de bilmemektedirler (Bayraklı, 2014).

Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında anne baba-öğretmen ilişkilerini ele alan araştırmaların bir bölümü öğretmenlerin anne babalarla işbirliği sürecinde karşılaştıkları iletişim sorunları ve anne babanın çocuğun eğitime katılımıyla ilgili yaşadıkları güçlüklerle (Akalın ve ark., 2014; Altun ve Gülben, 2009; Balaban ve ark., 2009) ya da anne babalarla işbirliğini desteklemek için öğretmenlerden beklentilerle (Buysse ve ark., 2001; Odom ve ark., 2004; Whitaker, 2007) ilgilidir. Bazı araştırmalar ise anne babaların okul öncesi kaynaştırmada öğretmenlerle olan ilişkilerinde yaşadıkları güçlükler (Bayraklı 2014; Lim, 1996) ya da öğretmenle nasıl işbirliği yapmaları (Blair ve arkadaşları, 2011; Cummings ve ark., 2015) gerektiğiyle ilgilidir. Özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların öğretmenle işbirliği yapımlarıyla ilgili yürütülmüş olan sınırlı sayıda araştırmalardan birinde Blair ve arkadaşları (2011) aile-okul işbirliği aracılığıyla olumlu davranışsal destek uygulayarak özel gereksinimli küçük çocukların olumsuz davranışlarını azaltıp olumlu davranışlarını arttırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü iki okul öncesi kuruma devam eden otizm, zihinsel engel ya da serebral palsi tanısı almış yaşları 4.5-5.5 arasında değişen üç

çocuğa okul-aile işbirliği yoluyla olumlu davranışsal destek programı uygulanmıştır. Annelere ve öğretmenlere işbirliği içinde çalışma becerileri yanında olumlu davranışsal desteği nasıl uygulayacakları öğretilmiştir. Anneler olumlu davranışsal desteği evde uygularken öğretmenler sınıfta uygulamışlardır. Program hem sınıf hem ev ortamında çocukların olumsuz davranışlarının (saldırganlık, kendine zarar verme, karşı gelme, rahatsız etme) azalmasını, olumlu davranışlarının (etkinliklere katılım ve sosyal etkileşim) ise artmasını sağlamıştır. Annelerin ve öğretmenlerin çocukla olan olumsuz etkileşimlerinde (çocuk olumsuz davranış sergilediğinde çocuğu azarlama, sert bir şekilde müdahalede bulunma, çocuğa mola verme, uygun olmayan davranışı sona erdirmesi için çocuğu tutma ya da fiziksel olarak sınırlama) azalma görülürken olumlu etkileşimlerinde (çocuk etkinliklere katıldığında çocuğu pekiştirme, uygun davranışı sergilemesi için çocuğa görsel, sözel ipucu verme ve seçenek sunma) artma olmuştur.

Bir başka araştırmada (Cummings ve ark., 2015) okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarını desteklemeye yönelik olarak geliştirilen ve Partnerships in Early Education: Relationships with Supports (PEERS) adı verilen bir model, özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesinde kaynaştırmaya devam eden dokuz anne baba ile okul öncesi kaynaştırmanın yürütüldüğü kurumlarda çalışan dört uzmana uygulanmıştır. Söz konusu model bu anne babaların okul öncesi kaynaştırmada çocuklarıyla çalışan uzmanlarla işbirliği yaparak uzmanların mesleki gelişimlerinde ailenin deneyimlerinden yararlanmalarını amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı ise PEERS modelinin unsurlarına ilişkin anne babaların ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin görüşlerini incelemektir. Modelde personele kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili üç günlük yoğun bir eğitim verildikten sonra internette oluşturulan bir blog üzerinden destek verilmeye devam edilmiştir. Bu eğitim sürecinde ve blogda ayrıca anne babalar da yer almış, çocuklarının günlük yaşamlarıyla ilgili olarak uzmanlarla bilgi alış verişinde bulunmuşlardır. Öğretmenlere özel gereksinimli küçük çocukları desteklemekle ilgili ilk elden bilgi edinme fırsatı sağlanmış, öğretmenlerin ailelerin günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarını geliştirmeleri ve kaynaştırmanın daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacak şekilde anne babalarla işbirliği yapmaları sağlanmıştır. PEERS modeline ilişkin yapılan görüşmelerde katılımcılar çocukları daha iyi tanıma, çocukla çalışan herkesin bakış açılarını daha iyi anlama, kaynaklara ulaşma ve kaynakları paylaşma, anne babalar ile uzmanlar arasındaki iletişimi geliştirme konusunda programın olumlu katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Anne babalar programın öğretmenlerle

karşılıklı olarak işbirliği yapma ve çocukla ilgili tüm tarafların görüşlerini dile getirme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Gerek anne babaların gerek uzmanların programa ilişkin memnuniyet duydukları görülmüştür.

Özetle, özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne babaların öğretmenlerle olan ilişkilerini ele alan araştırmalar anne babaların öğretmenlerle iletişimlerinin sınırlı olması, işbirliği çabalarının yanıtız kalması, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının olumsuz olması, anne baba katılımına yer verilmemesi gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Söz konusu güçlükler anne babaların hem öğretmenlerle ilişkilerini hem de çocuklarından ve öğretmenlerden beklentilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle anne babaları güçlük yaşadıkları bu alanlarla ilgili bilgilendirmek, güçlüklerine ilişkin gereksinimlerini karşılamak ve öğretmenle etkili iletişim kurmalarını sağlamak okul öncesi kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanması için üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacak önemli bir unsur olmasına rağmen anne babaların okul öncesi öğretmenleriyle etkili işbirliği yapmalarının alan yazında yeterince ele alınmadığı dikkati çekmektedir. Çocukla ilgili olumlu çıktıları arttırmak ya da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla anne babaların ve öğretmenlerin işbirliği yaptıkları araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, anne babaların okul öncesi öğretmenlerle olan ilişkilerinde yaşadıkları güçlüklerle nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum anne babaların öğretmenlerle etkili işbirliği yapmalarını kolaylaştıracak eğitim programlarına ilişkin bir eksikliği işaret etmektedir.

1.2.Problem

Özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların bilgi desteği, duygusal destek, formal ve informal sosyal destek, maddi destek gibi gereksinim alanları etrafında toplanan gereksinimleri bulunmaktadır (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Bertule ve Vetra, 2014; Cankuvvet, 2015; Ellis ve ark., 2002; Hu ve ark., 2015; Leung ve ark., 2010; Öztürk, 2011; Sucuoğlu, 1995, 2001a; Şanlı, 2012; Ueda ve arkadaşları, 2013; Wong ve ark., 2004).

Özel gereksinimli küçük çocukların anne babalarına yönelik eğitim programları ise çocukları gelişimsel alanlarda destekleme (Biber, 2012; Brue ve Oakland, 2001; Shearer

ve Shearer, 1972; Gümüşcü-Tuş, 1996; Sucuoğlu, 2001a, 2001b; van Balkom ve ark., 2010), davranış sorunlarıyla başa çıkma (Björknes ve Magner, 2013; Boyle ve ark., 2010; Diken ve ark., 2010; Diken ve ark., 2011; McIntyre, 2008a, 2008b; Özdemir, 2011; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011; Seeley ve ark., 2009; Walker ve ark., 1998), anne ve çocuk arasındaki etkileşimini destekleme (Karaaslan ve ark., 2011a, 2011b; Kesiktaş, 2012; Toper-Korkmaz, 2015; Mahoney ve Perales, 2005; Pajareya ve Nopmaneejumruslers, 2011), anne babalara psikolojik destek sağlama (Ardıç, 2013; Azarinvand ve ark., 2013; Kourkoutas ve ark., 2015; Vardarcı, 2011) gibi konulara odaklanmışlardır.

Anne babaların kaynaştırmada yaşadıkları sorunları (Bayraklı, 2014; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Konuk, 2005; Lim, 1996; Tuş ve Çifci-Tekinarslan, 2013) ya da okul öncesinde başarılı kaynaştırma uygulamalarının unsurlarını (Frauzer-Cross ve ark., 2004; Hurley and Horn, 2010; Purcell ve ark., 2007; Shelton ve Traub, 2004) inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kaynaştırmanın başarılı olmasında anne babaların önemli bir unsur olduğu vurgulanmasına rağmen anne babalar kaynaştırma sürecinde öğretmenle yeterince işbirliği kuramamakta, anne baba katılımının okullar tarafından çok desteklenmemesi nedeniyle çocukların eğitimine katılamamakta, anne babaların kaynaştırmadan ve öğretmenlerden beklentileri düşük olmaktadır (Bayraklı, 2014). Anne babaların okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları bu güçlüklerin azaltılması hem kendilerinin hem özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırmadan daha etkili bir şekilde yararlanmasını sağlayacaktır. Ancak, anne babaları bilgi ve beceri açasından destekleyerek okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları güçlükleri azaltmaya yönelik bir eğitim programının uygulandığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Söz konusu düşünceден yola çıkılarak bu araştırmanın problemini özel gereksinimli küçük çocukları bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin gereksinimlerini temel alarak hazırlanan bir anne eğitim programının annelere ve çocuklara olan yararlarını anne görüşlerine dayalı olarak incelemek oluşturmaktadır. Bu çalışma ile gereksinimler doğrultusunda hazırlanan eğitim programı aracılığıyla annelerin okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları güçlüklerin azalacağı, hem kendileri hem çocuklarıyla ilgili olumlu çıktılar elde edecekleri, edinecekleri bilgi ve becerilerle öğretmenleri destekleyebilecekleri düşünölmektedir.

1.3.Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini temel alarak hazırlanan ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin güçlüklerini azaltmayı hedefleyen bir anne eğitim programına ilişkin olarak annelerin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Özel gereksinimli çocukları okul öncesi kurumlara devam eden annelerin gereksinimleri nelerdir?
2. Anne Eğitim Programı (AEP) annelerin hangi gereksinimlerini karşılamıştır?
 - a. Programa katılan annelerin görüşlerine göre annelerin:
 - i. çocuklarına yönelik davranışlarında ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - ii. çocuklarıyla ilişkilerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - iii. çocuklarının öğretmeni/okulu ile ilişkilerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - iv. kaynaştırmayla ilgili yaşadıkları güçlüklerde ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - b. AEP'ye katılan annelerin görüşlerine göre program sonrasında çocuklarının:
 - i. davranışlarında ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - ii. okuldaki akranları ile ilişkilerinde ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - iii. evdeki davranışlarında ne gibi değişiklikler olmuştur?
 - c. Annelerin görüşlerine göre katıldıkları programın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
 - d. Annelerin görüşlerine göre katıldıkları programın en yararlı yönleri nelerdir?
 - e. Annelerin AEP'nin elemanlarına (eğitimciye, programın içeriğine, program materyaline, eğitim yöntemine) ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen görüşlerine göre AEP'nin anne ve çocuk çıktılarına ne gibi katkıları olmuştur?
4. AEP'nin
 - a. annelerin olumlu/olumsuz davranışları üzerinde etkisi var mıdır?
 - b. çocukların olumlu/olumsuz davranışları üzerinde etkisi var mıdır?

- c. çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerinde etkisi var mıdır?
- d. annelerin gereksinimleri üzerinde etkisi var mıdır?
- e. annelerin stres düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- f. annelerin öz-yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- g. annelerin öğretmenlerle olan ilişkileri üzerinde etkisi var mıdır?

1.4.Önem

Erken müdahale programları çocuğun gelişimini desteklerken anne babaların gereksinimlerini de karşılamalıdır. Hazırlanan eğitim programlarının hedefleri ile anne babaların gereksinimleri örtüşmediğinde programların anne babalar ve çocuk üzerindeki etkileri azalmaktadır (Sucuoğlu, 2001a). En etkili erken müdahale programları ailenin gereksinimlerine yanıt verebilen programlardır (Bruder, 2000). Ancak bir tür erken müdahale programı kabul edilen kaynaştırma sürecinde anneler birçok güçlüklerle karşılaşmakta, bu güçlüklerle baş edememeleri nedeniyle hem öğretmenle ilişkileri hem de çocuklarının gelişimi üzerindeki etkileri azalmaktadır. Ayrıca anneler konuya ilişkin bilgilendirilmedikleri ve öğretmenle etkili iletişim kuramadıkları zaman, bir süre sonra hem kaynaştırmadan, hem çocuklarından hem de öğretmenlerden beklentileri azalmaktadır. Söz konusu düşünceden hareketle annelerin gereksinimlerini karşılayarak okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin güçlüklerini azaltmayı hedefleyen bir anne eğitim programının hazırlanıp uygulanması açısından bu araştırmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmekte; bu özelliği nedeniyle erken çocukluk özel eğitimine ilişkin alan yazına ve uygulamalara önemli katkılar getirmesi beklenmektedir. Başarılı kaynaştırma uygulamalarının önemli bir elemanı olan anne babalar yeterlikleri arttırıldığında hem kendileri hem çocukları açısından daha olumlu çıktılar elde edebilmektedir.

Bu çalışmanın temel yararlarından biri de annelerin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimlerinin ve güçlüklerinin belirlenmesidir. Çocuğu okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına devam eden annelerin güçlüklerle baş edebilmelerini kolaylaştırma amacıyla tasarlanacak bir eğitim programının, daha sonraki benzer çalışmalarda ve uygulamalarda anne baba gereksinimlerinin nasıl karşılanabileceğine ilişkin de yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alan yazına bir diğer katkısının ise araştırma modeli açısından olduğu söylenebilir. Karma araştırma desenlerinden biri olan nitel ağırlıklı gömülü desenin (Teddlie ve Tashakkorie, 2009) kullanılmış olması araştırmanın özgün yönleri arasında yer almaktadır. Söz konusu desen, nicel veriyi nitel desenlerden biri olan örnek olay (Yin, 2003) içine gömerek AEP'nin ayrıntılı ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır (Baxter ve Jack, 2008). Araştırma deseni olarak, nitel ağırlıklı gömülü desen kullanılmasının hem ulusal hem de uluslararası alan yazına nitelikli katkılar sağlayacağı ve yeni araştırmalara öncülük edeceği beklenmektedir.

1.5.Varsayımlar

- 1) Araştırmada yer alan çocuklara hastanelerin ilgili bölümleri tarafından konulan tanılar doğrudur.
- 2) Araştırma grubunu oluşturan anneler ve öğretmenler ölçeklerde yer alan ifadelere ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
- 3) Araştırmada kullanılan ölçme-değerlendirme araçları hedeflenen özellikleri geçerli ve güvenilir şekilde ölçmektedir.

1.6.Sınırlılıklar

- 1) Araştırma KKTC'deki okul öncesi kurumlarına devam eden özel gereksinimli çocuğu olan üç anne ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Erken müdahale: Küçük çocuklara ve anne babalarına yönelik olarak düzenlenen eğitim, sağlık ve sosyal hizmetleri içeren kapsamlı hizmetler bütünüdür (Hanson ve Lynch, 1995).

Anne baba eğitim programı: Anne babalara ya da çocuğun bakımından sorumlu kişilere bilgi vererek çocuk yetiştirme ve çocukların yeteneklerini geliştirme becerilerini desteklemeye yönelik verilen eğitimidir (Mahoney ve ark., 1999).

Çocuk davranışları: Çocuğun sergilediği olumlu ve olumsuz davranışlardır. Olumlu çocuk davranışları olumlu seslendirmeler/konuşmalar ve yönergeye uymadır. Olumsuz çocuk davranışları ise fiziksel saldırma (ör: tekme atma, çimdikleme, vurma), rahatsız etme (ör: nesnelere fırlatma, duvara vurma, ayakları yere vurma) ve olumsuz ses çıkarma (ör: ağlama, bağırma) gibi davranışlardır (Phaneuf ve McIntyre, 2011).

Stres: Canlı varlığın dengesini bozarak baş etme becerisini zorlayan ya da aşan uyarıcı olaylara verilen tepkidir (Gerrig ve Zimbardo, 2012).

Anne davranışları: Annelerin başvurduğu olumlu ve olumsuz anne babalı davranışlarıdır. Olumlu anne davranışları betimleyici yorumlar ve uygun övgülerdir (Phaneuf ve McIntyre, 2011). Olumsuz anne davranışları ise uygun olmayan oyun davranışı, çocuğun bağımsızlığına müdahale etme, olumsuz davranışların olumlu bir şekilde sonuçlanması, uygun olmayan yönergeler verme, eleştiri, izleme eksikliği ve saldırganlıktır (Phaneuf ve McIntyre, 2007; 2011).

Güçlendirme: Bireyin kendi yaşamı üzerinde sahip olduğu kontrolü arttırmasına ve istediğini elde etmek için harekete geçmesine yönelik olarak desteklenmesi sürecidir (Turnbull ve Turnbull, 1997).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrenciye ya da sınıf öğretmenine destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitim almasıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Gelişim geriliği: 0-18 yaş arası ortaya çıkan ve bireyin devam eden gelişim sürecinin ilerlemesini engelleyen durumlardır (Peterson, 1987).

İKİNCİ BÖLÜM

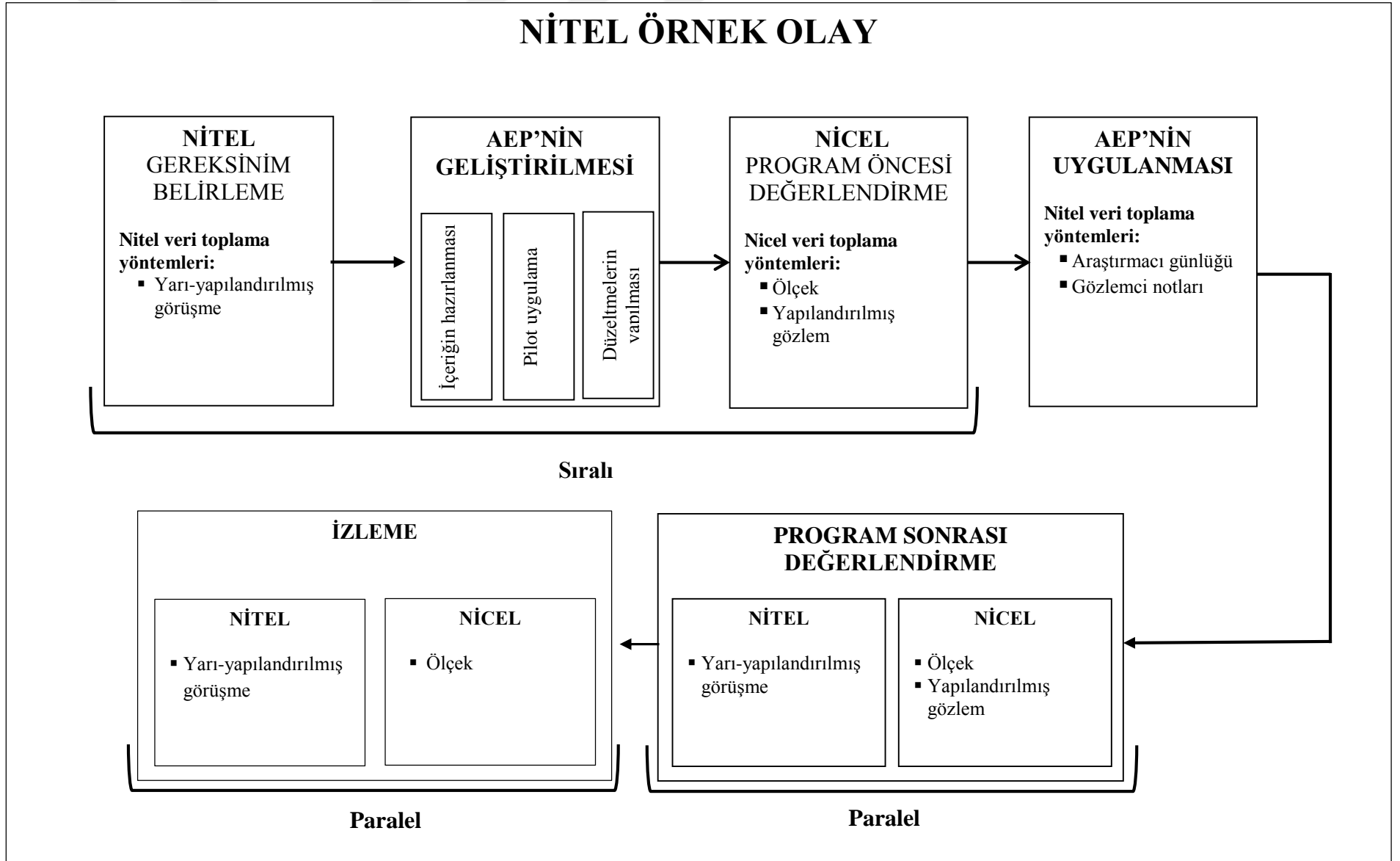
YÖNTEM

Bu bölümünde öncelikle araştırmanın modeli ve araştırma grubu hakkında bilgi verilmiştir. Ardından veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile devam edilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı, özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini temel alarak hazırlanan ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili güçlüklerini azaltmayı hedefleyen bir anne eğitim programına ilişkin olarak annelerin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma pragmatik paradigmayı temel alan karma yaklaşıma dayalı olarak desenlenmiştir. Karma yaklaşım nicel ve nitel yaklaşımın zayıf yönlerini dengeleyerek güçlendirdiği ve gerek nicel gerek nitel yaklaşımın tek başına sağlayacağından daha fazla kanıt sağladığı için tercih edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Sosyal bilimlerde yaşanan paradigmatik dönüşümle birlikte karma araştırmalar nicel ve nitel araştırmalardan sonra alan yazında üçüncü yöntemsel akım (Tashakkori ve Teddlie, 2003), üçüncü bir araştırma paradigması (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) ya da üçüncü bir araştırma topluluğu (Teddlie ve Tashakkori, 2009) olarak adlandırılmaktadır.

Çalışmada geleneksel bir nicel ya da nitel desen içinde nicel ve nitel verinin bir arada toplanıp analiz edildiği bir karma araştırma deseni olan gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desen nicel veya nitel ağırlıklı olabilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Nicel ağırlıklı gömülü desenin kullanıldığı çalışmalarda nicel bir desenin içine nitel bir aşama eklenirken, nitel ağırlıklı gömülü desenin kullanıldığı çalışmalarda nitel bir desen içine nicel bir aşama eklenmektedir (Teddlie ve Tashakkorie, 2009). Bu araştırmada nitel ağırlıklı gömülü desen (Şekil 1) kullanılmış [NİTEL (+nicel)], nicel veri nitel desenlerden



Şekil 1. Araştırma Deseni

Program uygulandıktan sonra programın etkisini belirlemek için nicel veri; annelerin ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla da nitel veri toplanmıştır. Program çıktıları daha iyi anlamada nicel sonuçlardan yararlanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu aşamada araştırmanın nicel ve nitel dizilerinin eş zamanlı (araştırma dizilerinin yaklaşık olarak aynı zamanda başladığı ve bittiği) olarak yürütüldüğü paralel karma desen kullanılmıştır (Teddlie ve Tashakkorie, 2009).

Araştırmanın dördüncü aşamasında da karma araştırmaların program çıktıları değerlendirmek için nicel yöntem, programın katılımcılar tarafından nasıl algılandığını değerlendirmek için nitel yöntem başvurduğu genişletme amacından (Greene, 2007) yola çıkılarak nitel ve nicel veri birlikte kullanılmıştır. Programın uygulanmasından 6 ay sonra paralel karma desene (Teddlie ve Tashakkori, 2009) başvurularak programın etkisini belirlemek için nicel veri; annelerin programa ilişkin görüşlerini ve programda öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarını öğrenmek amacıyla da nitel veri toplanmıştır

2.2.Araştırma Grubu

Karma araştırmalarda araştırma dizilerinin araştırma grubu farklı olabileceği gibi aynı da olabilmektedir (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2007; Mertkan, 2015). Farklı araştırma grubunun kullanıldığı durumlarda nicel ve nitel veri farklı katılımcılardan toplanırken, aynı araştırma grubunun kullanıldığı durumlarda nitel ve nicel veri aynı katılımcılardan toplanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma dizisinin araştırma grubu nicel araştırma dizisinin de araştırma grubunu oluşturmuş, nitel ve nicel veri bir okul öncesi kuruma devam eden özel gereksinimli üç çocuğun annesinden ve öğretmenlerinden toplanmıştır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması temel alınmaktadır. Söz edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesinden yararlanılarak da oluşturulabilmektedir (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, annelerin 3-5 yaş arası özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmaları, ses ve video kaydı yapılmasına izin vermeleri, özel gereksinimli çocuğun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dışında bir okul öncesi kurumunda kaynaştırma uygulamasına devam etmesi ölçütleri aranmıştır. Bu ölçütleri karşılayan ve çalışmaya katılmaya

gönüllü olan 3 anne ve çocukların öğretmenleri ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan annelere (Çizelge 1), çocuklara (Çizelge 2) ve öğretmenlere (Çizelge 3) ilişkin demografik bilgiler aşağıda verilmiştir. Çizelgelerde kullanılan anne ve çocuk isimleri gerçek isimlerini yansıtmamaktadır.

Çizelge 1

Araştırmada Yer Alan Annelerin Demografik Özellikleri

Adı	Yaşı	Eğitim durumu	Annenin mesleği	Annenin çalışıp çalışmadığı	Ailenin aylık geliri (TL)	Ailenin yaşadığı ev
Ayşegül	42	Lisansüstü	Öğretim üyesi	Çalışıyor	8800	Kendilerine ait/Müstakil
Zehra	36	Lise	Ev hanımı	Çalışmıyor	1500	Kendilerine ait/Müstakil
Mine	40	İlkokul	Ev hanımı	Çalışmıyor	1700	Kendilerine ait/Müstakil

Çizelge 2

Araştırmada Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

Adı	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Bireysel/ Grup eğitimi	Haftalık alınan özel eğitim desteği (saat)	Kardeş sayısı ve kardeşin özel gereksinimli olup olmadığı
Eda	6	Kız	Otizm	Bireysel eğitim	8	-
Sude	5	Kız	Gelişim geriliği	Bireysel eğitim	2	7 yaşında 1 ağabey (normal gelişim gösteren)
Çağdaş	5	Erkek	Otizm	Bireysel eğitim	3	1 yaşında 1 abla (normal gelişim gösteren)

Çizelge 1 ve Çizelge 2’de görüldüğü gibi Ayşegül otizm tanılı 6 yaşındaki Eda’nın annesidir. Eda iki ayrı özel kurumdan dil-konuşma terapisi, iş-uğraşı terapisi ve bireysel özel eğitim desteği olmak üzere haftada toplam 14 saat özel eğitim desteği almaktadır. Lefkoşa’da bulunan bir anaokuluna yarım gün devam etmektedir. Zehra, gelişim geriliği tanılı 5 yaşındaki Sude’nin annesidir. Sude haftada 2 saat resmi bir özel eğitim okulunda

bireysel özel eğitim desteği ve dil-konuşma terapisi almaktadır. Sude, Gazimağusa'da devlete bağlı bir anaokuluna tam gün devam etmektedir. Mine ise otizm tanılı 5 yaşındaki Çağdaş'ın annesidir. Çağdaş haftada iki saat özel bir kurumdan bireysel özel eğitim desteği ve dil-konuşma terapisi almaktadır. Lefkoşa'da bulunan bir vakıf anaokuluna yarım gün devam etmektedir. Annelerden biri ile Lefkoşa'da, diğer ikisi ile Gazimağusa'da çalışılmıştır.

Çizelge 3

Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Adı	Yaş	Cinsiyeti	Eğitim düzeyi	Kaynaştırmayla ilgili alınan eğitim
Eda'nın Öğretmeni	24	Kadın	Lisans	Lisans eğitimi sırasında alınan kaynaştırma dersi
Sude'nin Öğretmeni	26	Kadın	Lisans	Lisans eğitimi, hizmet içi eğitim sırasında alınan kaynaştırma dersi
Çağdaş'ın Öğretmeni	25	Kadın	Lisans	Lisans eğitim sırasında alınan kaynaştırma dersi

Çizelge 3'te görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmenlerin yaşları 24-26 arasında değişmekte olup hepsi okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olmuşlardır. Üç öğretmen de lisans eğitimleri sırasında kaynaştırmayla ilgili bir ders almışken Sude'nin Öğretmeni kaynaştırmayla ilgili hizmet içi eğitim de almıştır.

Söz konusu annelere ulaşmak amacıyla KKTC'de özel gereksinimli çocuklara hizmet veren özel ve resmi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile Lefkoşa'da bulunan ruh sağlığı hastanesinde görev yapmakta olan bir psikiyatrist ile iletişime geçilmiş ve kurumların idarecileri aracılığıyla bu ölçütleri karşılayan annelere ulaşılmaya çalışılmıştır. KKTC'de özel eğitim hizmetlerinin çok sınırlı olması nedeniyle uygun özellikteki annelere ulaşılması oldukça zaman almıştır. Araştırma grubuna ulaşılmaya çalışılan bu dönemde KKTC'de sadece iki özel özel eğitim kurumu bulunmaktaydı. Bu kurumlardan birinin, hizmet verdikleri annelere araştırmacının ulaşmasına izin vermemesi nedeniyle zaten sınırlı olan kurum sayısı daha da azalmıştır. Bu nedenle araştırma grubuna ilişkin ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmayı kabul eden ancak üç anneye ulaşılabilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ev ve okul ortamında gözlemler yapılmıştır. Ayrıca, anne ve çocuk çıktılarıyla ilgili dereceleme ölçekleri de kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın nitel ve nicel bölümlerine ilişkin veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.1. Nitel Araştırma Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel bölümünde görüşme soruları, araştırmacı günlüğü ve gözlemci notları yoluyla nitel veri elde edilmiştir. Aşağıda nitel veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.1.1. Görüşme Soruları

Nitel araştırmalarda sık başvurulan veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada özel gereksinimli küçük çocuğu okul öncesi kuruma devam eden annelerin gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik geliştirilen bir eğitim programını değerlendirmek amacıyla anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yer alan soruların anneler ve öğretmenler tarafından kolay anlaşılacak, odaklı, açık uçlu ve farklı türlerden sorular olmasına dikkat edilmiştir. Bir sorunun görüşülen birey tarafından anlaşılmasında olasılığı göz önünde bulundurularak alternatif ve sondaj sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında görüşülen bireyi yönlendirmemek ve bir seferde birden fazla soru sormak yerine ayrı sorular sormak hedeflenmiştir (Patton, 2002). Ayrıca, nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için başvurulan yollardan biri olan **inandırıcılığı** (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011) sağlamak için görüşme soruları oluşturulurken **uzman incelemesinden** (Creswell ve Plano Clark, 2011) yararlanılmıştır. Bu amaçla Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. TİK üyelerinin önerileri doğrultusunda görüşme sorularında değişikliğe gidilerek söz konusu üyelerin görüşme sorularına ilişkin onayları alınmıştır. Anne ve öğretmen görüşme sorularının oluşturulmasına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

a) Anne Görüşme Soruları: Annelerle program öncesinde, program sonrasında ve izleme aşamasında olmak üzere toplam üç yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Her görüşme için görüşme soruları hazırlanmıştır:

i. Program öncesinde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde annelerin gereksinimlerinin ve eğitim programından beklentilerinin anne görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmen olarak çalışmış olan araştırmacının gözlemlerinden ve alan yazından yola çıkılarak araştırmacı tarafından çocuğun ve okul öncesi sınıfın özellikleri, ailenin çocuğunu kayıtlı olduğu okul öncesi kuruma göndermeye nasıl karar verdiği, annenin okula ilişkin görüşleri ve okuldan beklentileri, okulla ilgili yaşanan güçlükler, annenin çocuğun öğretimini evde nasıl desteklediği ve davranış sorunlarıyla nasıl başa çıktığı, özel gereksinimli çocuk nedeniyle aile üyeleriyle yaşanan sorunlar, özel gereksinimli çocuğun hakları ve ilgili yasalar, okul öncesi kurumda çocuğa sağlanan destekler, çocuğun okul öncesi kurumdan daha fazla yararlanmasını sağlamaya ve gelişimini desteklemeye yönelik olarak öğrenmek istediği konularla ilgili olarak toplam 23 soru hazırlanmıştır. Sorular TİK üyelerinin görüşüne sunulmuş ve onların önerileri doğrultusunda dört soru çıkarılmış, üç soru sondaj soru olarak formdaki iki sorunun altında yer almış ve bir yeni soru eklenmiştir. Yapılan değişikliklerle birlikte toplamda 16 görüşme sorusu TİK üyelerinin görüşüne yeniden sunulmuş ve sorular bu haliyle TİK üyeleri tarafından kabul edilmiştir (EK 1).

ii. Eğitim programının uygulanmasından sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise annelerin programı değerlendirmeleri ve gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından annelerin programdan beklentileri, programın çocuklara ve annelere olan katkıları, programın başarılı ve başarısız buldukları yönleri, programın neden başarılı ya da başarısız olduğuna ilişkin görüşleri, programın değişmesini istedikleri yönleri, programa eklenmesini ya da çıkarılmasını istedikleri konular ve programa katılacak annelerin önerileri ile ilgili toplam dokuz soru hazırlanmıştır. Sorular TİK üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve onların önerileri doğrultusunda üç soru çıkarılmış ve iki soru tek bir soru olacak şekilde birleştirilmiştir. Ayrıca, üç yeni soru forma eklenmiş ve iki sorunun formdaki sırası değiştirilmiştir. Görüşme soruları yapılan bu değişikliklerle birlikte TİK üyelerinin görüşüne yeniden sunulmuş ve öneriler doğrultusunda iki sorunun yeri değiştirilmiştir. Yapılan değişikliklerle birlikte sekiz sorudan oluşan görüşme soruları bu son haliyle TİK üyeleri tarafından kabul edilmiştir (Ek 2).

iii. Programın uygulanmasının üzerinden altı ay geçtikten sonra annelerin programda öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarını ve programla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla izleme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından programın sona ermesinin üzerinden geçen süre içinde çocukla ilgili ortaya çıkan gelişmeler ya da sorunlar, annelerin hangi konularda programın yararını gördükleri, programda öğrenilenlerden en az kullandıkları bilgilerin hangileri olduğu, çocuğun yeni başladığı okuldaki durumu, annelerin çocuklarının yeni öğretmeniyle olan ilişkileri, programın değişmesini ya da aynı kalmasını istedikleri yönleri ve programı başka anne babalara önerip önermeyecekleriyle ilgili toplam beş soru hazırlanmıştır. İzleme görüşmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan beş soru TİK üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. TİK üyelerinin önerileri doğrultusunda 2 yeni soru eklenmiştir. Ayrıca, bir sorunun altına beş; iki sorunun altına ise iki sondaj soru eklenmiştir. “Programda öğrendiklerinizden kullanamadıklarınız oldu mu? Bunlar nelerdi?” şeklindeki soru “Programda öğrendiğiniz bilgilerden en az kullandıklarınız hangileri oldu? Bu bilgileri neden daha az kullandığınızı düşünüyorsunuz?” şeklinde değiştirilmiştir. Görüşme soruları yapılan değişikliklerle birlikte TİK üyelerinin görüşüne yeniden sunulmuş ve yedi sorudan oluşan görüşme soruları bu son haliyle TİK üyeleri tarafından kabul edilmiştir (Ek 3).

b) Öğretmen Görüşme Soruları: Öğretmenlerle program öncesinde ve program sonrasında olmak üzere toplam iki yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Her görüşme için görüşme soruları hazırlanmıştır:

i. Program öncesinde yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde annelerin gereksinimlerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmen olarak çalışmış olan araştırmacının gözlemlerinden ve alan yazından yola çıkılarak araştırmacı tarafından okul öncesi sınıfın ve sınıftaki çocukların özellikleri, özel gereksinimli çocuğun özellikleri, özel gereksinimli çocuk okula başladığında öğretmenin yaşadığı olumlu deneyimler ya da güçlük yaşadığı konular, özel gereksinimli çocuğun sınıfta bulunmasının olumlu yönleri, özel gereksinimli çocuğun sınıfta yaşadığı güçlükler ve sınıftaki eğitimden daha iyi yararlanması için yapılması gerekenler, öğretmenin özel gereksinimli çocuğun anne babasıyla ilişkileri, özel gereksinimli öğrencinin anne babasının gereksinimleri ve öğrenmeleri gereken konularla ilgili olarak toplam 10 soru hazırlanmıştır. TİK üyelerinin önerileri doğrultusunda görüşme sorularına iki soru eklenerek soru sayısı 12’ye çıkarılmıştır. Değişiklik yapılan görüşme soruları TİK üyelerinin görüşüne yeniden sunulmuş ve 12 soru bu haliyle kabul edilmiştir (Ek 4).

ii. Eğitim programının uygulanmasından sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde annelerin gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından programın uygulandığı süre içinde öğretmenlerin annelerde gözlemledikleri değişiklik ve gelişmeler, bu değişiklik ve gelişmelerin nedenleri, annelerde gözlemlenen değişim ve gelişmelerin çocuklara etkileri, annelerin programa katılmasının öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki etkisi, bu etkilerin nedenleri, programın daha etkili olmasına yönelik önerileri, başka annelere programı önerip önermeyecekleriyle ilgili olarak toplam sekiz soru hazırlanmıştır. Sorular TİK üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. TİK üyelerinin önerileri doğrultusunda üç sorunun içinde geçen “programın katkıları” yerine “program sonrası gözlenen olumlu ve olumsuz değişiklikler” ifadesi kullanılmıştır. İki soru birleştirilerek tek bir soru haline getirilmiştir. Bir sorunun altına iki sondaj soru eklenmiştir. Başka bir soruda ise bir sondaj soru çıkarılmıştır. Önerilen değişiklikler yapıldıktan sonra görüşme soruları TİK üyeleri tarafından yeniden incelenmiş ve yedi sorudan meydana gelen soru formu bu haliyle kabul edilmiştir (Ek 5).

2.3.1.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmayla ilgili düşünceleri yazmak analizin başlangıcı olarak ele alınmakta (Glesne ve Peshkin, 1992; Maxwell, 2005) ve araştırma süresince notların ya da günlüklerin tutulması önerilmektedir (Maxwell, 2005). Nitel araştırmalarda doküman analizi altında ele alınan araştırmacı günlüğü (Creswell, 2007; Patton, 2002) araştırmacının hazırlık ve uygulama aşamaları ile program sonrası veri toplama sürecinde tutulmuştur. Günlükte araştırma grubuna ulaşılması, eğitim programının hazırlanması ve program öncesi veri toplama süreci, programın uygulanması, program sonrası veri toplama süreci, araştırmacının araştırmayla ilgili duygu ve düşünceleri yer almıştır (Watt, 2007). Araştırmacı araştırma fikrinin ortaya çıkışından araştırmacının raporlaştırılmasına kadar olan süreç boyunca (04.09.2014-08.11.2015) toplam 49 sayfadan ve 1605 satırdan oluşan bir günlük tutmuştur.

2.3.1.3. Gözlemci Notları

Programın nasıl uygulandığını ve katılımcıların tepkilerini değerlendirmek (Patton, 2002) için nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri olan ve doküman analizi başlığı altında ele alınan gözlemci notlarından (Creswell, 2007; Patton, 2002) yararlanılmıştır. Eğitim programının uygulanması sürecinde araştırmacı oturumlara birer gözlemci ile birlikte katılmıştır. Bu gözlemciler Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği programına devam etmekte olan biri ikinci sınıf, diğeri üçüncü sınıf öğrencisi iki öğrenciden oluşmaktadır. Programın uygulanmasından önce gözlemcilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gözlemlerinde ne tür unsurlara dikkat etmeleri gerektiği kendilerine açıklanmıştır. Gözlemci notları demografik bilgiler, betimleyici notlar ve yansıtıcı notlar olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Creswell, 2009). Demografik bilgiler bölümünde gözlemin gerçekleştiği yer, tarih ve zaman aralığı hakkında bilgi verilmiştir. Betimleyici notlarda fiziksel ortam, katılımcıların özellikleri, diyaloglar, gerçekleşen olaylar ve eylemlerden, yansıtıcı notlarda ise gözlemcinin duygu, düşünce ve izlenimlerinden bahsedilmiştir.

Oturumların ilk gününde anneler gözlemciler hakkında bilgilendirilmiş ve gözlemcilerin oturumlara katılımlarına ilişkin olarak annelerin sözlü onayları alınmıştır. Gözlemciler araştırmacıyla ve annelerle birlikte oturumlara katılmış ve oturumların gerçekleştiği ortamlarda en arka sıraya oturmuşlardır. Gözlemciler deftere yazdıkları notları oturumu izleyen günlerde bilgisayarda yazarak araştırmacıya Microsoft Word dosyası olarak iletmışlerdir. Gözlemci notları toplam 79 sayfa, 1960 satırdır. Söz konusu notlar özellikle araştırmacının dikkatinden kaçmış olan bazı noktaları yakalaması, programı annelere uygulayan araştırmacının kendisiyle ilgili unsurları görebilmesi ve oturumların planlandığı gibi yürütülebilmesi açısından oldukça yararlı olmuştur.

2.3.2. Nicel Araştırma Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından çocuğa, anneye ve öğretmene ait bilgileri elde etmeyi amaçlayan bir bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formuna ek olarak gözlem formları ve öz bildirim araçları uygulanmıştır:

2.3.2.1. Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından annelerin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, çocuğun cinsiyeti, yaşı, tanısı ve devam ettiği okul gibi bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu geliştirilmiştir. Benzer şekilde öğretmenler için de çocuk ve öğretmenlerle ilgili bilgilerin yer aldığı bir bilgi formu oluşturulmuştur (Ek 6). Bilgi formu anneler ve öğretmenlerin kendileri tarafından yanıtlanmaktadır.

2.3.2.2. Gözlem Formları

Gözlem formları a) anne ve çocuk birlikte oyun oynarken anne ve çocuk davranışlarını; b) çocukların devam ettikleri okul öncesi kurumlarda serbest saat etkinliği sırasında çocuk davranışlarını incelemek amacıyla program öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Hem anne hem çocuk davranışlarına ilişkin gözlemler aynı videolar üzerinden yapılmıştır.

2.3.2.2.1. *Anne Davranışları Gözlem Formu (ADGF)*. Anne davranışlarını gözlemek amacıyla Phaneuf ve McIntyre (2007) tarafından geliştirilmiş olan bir indeks kullanılmıştır (Ek 7). İndeks, İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı'nın (Webster-Stratton, 2005) özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalara ve çocuklarına olan etkilerini değerlendirmek amacıyla McIntyre tarafından geliştirilmiştir (2008a, 2008b). İndekste yer alan anne davranışları İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı'nın içeriğinde yer alan konu başlıkları temel alınarak oluşturulmuştur (McIntyre, 2008a, 2008b).

İndekste olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grup anne baba davranışı ve bu davranışların gözlenebilir tanımları yer almaktadır. Olumlu anne babalık davranışları a) betimleyici yorumlar (çocuğun ne yaptığını anne babanın açıklaması, ör: “Uzun bir kule inşa ediyorsun.”), b) çocuğa yönelik övgüler şeklindedir (Phaneuf ve McIntyre, 2011). Olumsuz anne baba davranışları ise şöyle sıralanmaktadır: a) uygun olmayan oyun davranışı (anne baba tarafından yönlendirilen, rekabetçi ya da nesneyle ilgili iki ya da daha fazla soru sorma), b) çocuğun bağımsızlığına müdahale etme (ör: çocuğun talebi olmadan göreve yardım etme ya da bir görevi bitirme konusunda anne babanın kendi bildiği şekilde tamamlamak için ısrar etmesi), c) uygun olmayan davranışların olumlu bir şekilde sonuçlanması (ör: elle tutulur bir nesne verme ya da sözel ve sözel olmayan

şekilde problem davranışa dikkat etme), d) uygun olmayan yönergeler verme (belirsiz, ikiden fazla tekrar edilen, bir zincirin parçası olan, yanıt verme fırsatı tanımayan, “dur” “yapma” gibi olumsuzluk bildiren ifadelerle başlayan ya da tehdit içeren komutlar), e) eleştiri (ör: çocuğun performansı ile ilgili hoşnutsuzluğu sözel olarak ifade etme), f) izleme eksikliği (ör: bir komuttan kaçışa izin verme ya da komutu yerine getiren çocuğa övgüde bulunmama) ve g) saldırganlıktır (ör: çocuğa yönelik bedensel ya da sözel saldırganlık) (Phaneuf ve McIntyre, 2007; 2011).

İndeksin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirliği belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenilirlikten yararlanılmıştır. Farklı araştırmalarda olumsuz anne baba davranışları için gözlemciler arası güvenilirlik sırasıyla %100 (Phaneuf ve McIntyre, 2007), %99.2 (McIntyre, 2008a) ve %99.4 (Phaneuf ve McIntyre, 2011) olarak bulunmuştur. Olumlu anne babalık davranışlarında çocuğa yönelik övgü için gözlemciler arası güvenilirlik %97.4 (McIntyre, 2008a) ve %99.4 (Phaneuf ve McIntyre, 2011) iken betimleyici yorumlar için %96.7’dir (Phaneuf ve McIntyre, 2011). Ayrıca, gözlemciler arası güvenilirliğin kappa katsayısı kullanılarak incelendiği iki araştırmada olumsuz anne baba davranışları için kappa katsayısı 0.86 (McIntyre, 2008a) ve 0.75-0.90 (McIntyre, 2008b) arasında bulunmuşken, çocuğa yönelik övgü için kappa katsayısı 0.83 (McIntyre, 2008a) ve 0.86 (McIntyre, 2008b) olarak hesaplanmıştır. İndeks, Laura Lee McIntyre’den izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve Anne Davranışları Gözlem Formu (ADGF) adını almıştır.

Bu araştırmada ADGF’yi kullanarak annelerin olumlu ve olumsuz davranışlarını belirlemek amacıyla program öncesinde iki, program sonrasında iki olmak üzere her anne için toplam dört video kaydı alınmıştır. Video çekimler anne ve çocuk ev ortamında oyun oynarken yapılmış olup çekimlerin her biri 20 dakika sürmüştür. Video kayıtları analiz edilirken her kaydın başındaki üç dakika ile sonundaki iki dakika analize dâhil edilmemiş; geriye kalan 15 dakika üzerinden analiz yapılmıştır.

Önceden belirlenmiş bir ya da bir grup davranışın kaç kere ortaya çıktığının gözlem süresi içinde kaydedilmesi amacıyla başvuru olan kayıt tekniği olan sıklık kaydı (Alberto ve Troutman, 2009) kullanılarak ADGF’de yer alan anne davranışları araştırmacı tarafından video kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Formda tanımlanan davranışların anneler tarafından sergilenmesi durumunda sergilenen her davranış gözlem formuna 1 puan olarak işaretlenmiştir. Bu puanlar toplanarak olumlu ve olumsuz anne davranışlarına ilişkin toplam sayılar elde edilmiştir.

2.3.2.2.2. *Çocuk Davranışları Gözlem Formu (ÇDGF)*. Çocuğun, annesi ile oyun oynarken ve okulda oyun sırasında sergilediği olumlu ve olumsuz davranışları belirlemek amacıyla Phaneuf ve McIntyre (2007) tarafından geliştirilmiş olan bir indeks kullanılmıştır (Ek 8). İndeks, İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı'nın (Webster-Stratton, 2005) özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalara ve çocuklarına olan etkilerini değerlendirmek amacıyla McIntyre tarafından geliştirilmiştir (2008a, 2008b). İndekste yer alan çocuk davranışları İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı'nın içeriğinde yer alan konu başlıkları temel alınarak oluşturulmuştur (McIntyre, 2008a, 2008b).

İndekste olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grup çocuk davranışı ve bu davranışların gözlenebilir tanımları yer almaktadır. Olumlu çocuk davranışları a) olumlu seslendirmeler/konuşmalar, b) yönergeye uyma şeklindedir. Çocuğun sergilediği olumsuz davranışlar ise a) bedensel saldırganlık (ör: tekme atma, çimdikleme, vurma), b) rahatsız etme (ör: nesnelere fırlatma, duvara vurma, ayakları yere vurma) ve c) olumsuz sesler çıkarmadır (ör: ağlama, bağırma) olarak sıralanmaktadır (Phaneuf ve McIntyre, 2011).

İndeksin kullanıldığı araştırmalarda güvenilirliği belirlemek amacıyla gözlemciler arası güvenilirlikten yararlanılmıştır. Phaneuf ve McIntyre (2011) tarafından indeks kullanıldığı bir araştırmada olumsuz çocuk davranışları için gözlemciler arası güvenilirlik %97.9 olarak hesaplanmışken (Phaneuf ve McIntyre, 2011), gözlemciler arası güvenilirliğin kapa katsayısı kullanılarak incelendiği bir diğer araştırmada kapa katsayısı 0.83 (McIntyre, 2008b) olarak bulunmuştur. İndeks, Laura Lee McIntyre'dan izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve Çocuk Davranışları Gözlem Formu (ÇDGF) adını almıştır.

Bu araştırmada ÇDGF'yi kullanarak çocukların olumlu ve olumsuz davranışlarını belirlemek amacıyla program öncesinde ve sonrasında çocuk evde annesiyle oyun oynarken iki, okulda serbest saat sırasında bir kez olmak üzere her çocuk için toplam altı video çekimi yapılmıştır. Evde yapılan video çekimler aynı zamanda anne davranışlarını değerlendirmek için de kullanılmıştır. Video çekimlerin her biri 20 dakika sürmüştür. Video kayıtları analiz edilirken her kaydın başındaki üç dakika ile sonundaki iki dakika analize dâhil edilmemiş, geriye kalan 15 dakika üzerinden analiz yapılmıştır.

ÇDGF’de yer alan çocuk davranışları video kayıtları üzerinden sıklık kaydı (Alberto ve Troutman, 2009) kullanılarak araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Formda tanımlanan davranışların çocuk tarafından sergilenmesi durumunda sergilenen her davranış gözlem formuna bir puan olarak işaretlenmiştir. Bu puanlar toplanarak olumlu ve olumsuz çocuk davranışlarına ilişkin toplam sayılar elde edilmiştir.

2.3.2.3. Öz-bildirim Araçları

Araştırma kapsamında annelere ve öğretmenlere öz-bildirim araçları verilmiştir. Anne eğitim programı sonrasında annelerin gereksinimlerinde, stres düzeylerinde, okul öncesi öğretmeniyle olan ilişkilerinde ve çocukların davranışlarında; öğretmenlerin ise annelerle olan ilişkilerinde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla aşağıda verilen öz-bildirim ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada söz konusu ölçeklerin Türkiye’de yapılan uyarlamaları kullanılmış olup bu araçlarla ilgili KKTC’de bir geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmamıştır.

2.3.2.3.1. *Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA)*. Annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla Bailey ve Simeonsson tarafından 1988 yılında geliştirilen Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı kullanılmıştır. Araç iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anne babaların gereksinimlerinin farkına varmalarını sağlamaya yönelik altı grupta toplanmış toplam 34 madde bulunmaktadır. Birinci grupta anne babanın bilgi gereksinimi, ikinci grupta destek gereksinimi ve diğer gruplarda sırasıyla çocuğun engel durumunu diğer bireylere, komşulara, diğer çocuklara açıklama, toplumla ilgili hizmetler, maddi gereksinimler ve ailenin genel işleyişine ilişkin gereksinim ifade eden maddeler bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan maddeler 1=kesinlikle hayır, 2=emin değilim, 3=kesinlikle evet şeklinde cevaplandırılmaktadır. Birinci bölümde iki farklı puanlama yapılmaktadır. İlk puanlamada, her bir gereksinimin katılımcıların yüzde kaç tarafından ifade edildiğini belirlemek amacıyla, her madde için “kesinlikle evet” cevabını veren anne babaların yüzdesi hesaplanmaktadır. İkinci puanlamada ise anne babaların her madde için işaretledikleri 1, 2 ve 3 seçenekleri puan olarak kabul edilip faktör ve toplam puanları hesaplanmaktadır. Yüksek puan almak gereksinimlerin arttığı anlamına gelmektedir. AGBA’nın ikinci bölümünde “Ailenizin en temel 5 gereksinimini sıralayınız” şeklinde açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Bu soruda anne babaların birinci bölümde ifade

edilenlerden farklı gereksinimleri varsa bunları önem sırasına göre dizerek listelemeleri istenmektedir.

Özgün ölçek 35 maddeden ve altı faktörden meydana gelmektedir: Bilgi Gereksinimi (7 madde), Destek Gereksinimi (8 madde), Çevreye Açıklama Gereksinimi (5 madde), Toplumsal Hizmetler (5 madde), Maddi Gereksinim (6 madde) ve Ailenin İşleyişi (4 madde). Ölçeğin tümüne ilişkin test-tekrar test güvenilirliği anneler için 0.67; babalar için 0.81'dir (Bailey ve Simeonsson, 1988).

Sucuoğlu 2001 yılında 0-4 yaş arası gelişimsel gerilik tanısı almış çocuğu olan 46 anne ve 46 babadan elde edilen verilerle, aracın Türkçe formunun temel bileşenler analizi ve varimax rotasyonu yaparak faktör analizi gerçekleştirilerek yapı geçerliği incelenmiştir. Analiz sonucunda Türkçe formun da özgün formda olduğu gibi altı faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümünde faktör yük değerleri 0.10-0.84 arasında değişmektedir. Ancak AGBA'nın faktör yapısının değiştiği; özgün ölçekteki bilgi, destek, çocuğun durumunu diğerlerine açıklama, toplumsal hizmetler ve ailenin işleyişi faktörlerinde yer alan maddeler dağılmış, maddi gereksinimler faktöründeki maddeler aynı faktörde kalmıştır. Yeni faktör yapısına göre Anne Babaların Maddi Gereksinimleri (6 madde), Özü Diğerlerine Açıklama (9 madde), Bilgi Gereksinimi (7 madde), Ailenin İşleyişi (3 madde), Anne Babanın Kendisi (2 madde) ve Toplumsal Hizmetler (5 madde) olmak üzere altı faktör elde edilmiştir. AGBA'nın Türkçe formunun güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık değerleri aracın tümü için 0.74; faktörleri için ise 0.65-0.75 arasındadır (Sucuoğlu, 2001).

2.3.2.3.2. Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ). Anne stresini değerlendirmek amacıyla Friedrich, Greenberg ve Crinic tarafından 1983 yılında geliştirilen Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Araç doğru yanlış türündeki 52 maddeden oluşmaktadır. Anne babalardan, maddelerde çizgiyle boş bırakılan bölümde kendi çocuklarının adı yazılıymış gibi düşünerek maddeleri cevaplamaları istenmektedir. “Yanlış” olarak işaretlenen maddeler 0; “Doğru” olarak işaretlenen maddeler 1 olarak puanlanmaktadır. Ölçekten Anne Babanın ve Ailenin Problemleri, Karamsarlık, Çocuğun Özellikleri ve Çocuğun Fiziksel Sınırlılıkları olmak üzere dört ayrı faktör puanı elde edilmektedir. Araçtan elde edilen toplam puan genel puan stres düzeyinin göstergesi olarak ele alınmaktadır. Ölçekten yüksek puan almak stres düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin ilk formu Holroyd tarafından 1987 yılında geliştirilmiş olup Friedrich ve arkadaşları (1983) bu form üzerinde çalışarak madde sayısı daha az olan ASDÖ'yü geliştirmişlerdir. Aracın yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve 52 madde dört faktör altında yer almıştır. Ölçüt geçerliği için ASDÖ ve Holroyd'un 66 maddelik kısa formu arasındaki ilişki korelasyon katsayısıyla incelenmiş ve toplam puanlar arasındaki korelasyonun 0.99 olduğu görülmüştür. Güvenirlik için ise KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve madde analizi yapılmıştır. KR-20 güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için 0.95 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda madde-toplam puan korelasyonlarının 0.15-0.63 arasında değiştiği görülmüştür. Madde ayırt edicilik indeksi düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve 52 maddelik form elde edilmiştir (Friedrich ve ark., 1983; Akt., Kaner, 2002).

Aracın Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 0-5 yaş arası normal gelişim gösteren 75, özel gereksinimli çocuğu olan 115 olmak üzere toplam 190 anne babadan toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğiyle ilgili olarak faktör analizi yapılmış, temel bileşenler analizi ve varimaks rotasyonu sonucunda 49 maddeden oluşan ve 0.32-0.76 arasında faktör yük değerlerine sahip dört faktör elde edilmiştir: Karamsarlık (17 madde), Çocuğun İşlevlerindeki Sınırlılıklar (16 madde), Çocuğun Özellikleri (10 madde) ve Anne Babanın ve Ailenin Problemleri (6 madde). Faktör yük değerleri birinci faktörde 0.32-0.72, ikinci faktörde 0.39-0.76, üçüncü faktörde 0.40-0.58 ve dördüncü faktörde 0.42-0.72 arasında değişmektedir (Küçüker, 2001).

Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanarak ölçekten alınan puanların özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan anne babaları ayırt edip etmediği de incelenmiştir. Üçüncü faktör dışındaki tüm faktörlerde ve toplam puanda iki grup arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Toplam puanda ve tüm faktörlerde özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların stres düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Küçüker, 2001).

Ölçeğin güvenirliliğini incelemek için toplam puan ve faktör puanları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır, bu değerler sırasıyla toplam puan için 0.91, 1. faktör için 0.88, 2. faktör için 0.87, 3. faktör için 0.73 ve 4. faktör için 0.69 olarak bulunmuştur. Ayrıca, özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan anne babalardan toplanan veriler üzerinden Cronbach alfa katsayısı hesaplandığında her iki grup için de bu değer 0.90 bulunmuştur (Küçüker, 2001). Ölçeğin güvenirliliğiyle ilgili son olarak

ölçekte yer alan her maddenin madde-toplam puan korelasyonlarının hesaplanması sonucunda bu değerlerin .05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Küçükler, 2001).

2.3.2.3.3. Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği-Ebeveyn Formu (EÖİÖ-E). Okul öncesi öğretmeniyle olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla annelere Petrogiannis ve Penderi (2014) tarafından geliştirilen Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği-Ebeveyn Formu uygulanmıştır. Ölçeğin özgün formunda 20 maddenin yer aldığı Güven (9 madde) ve İletişim (11 madde) olmak üzere iki alt ölçek bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçekte katılımcılardan ölçekte yer alan her maddeyi kesinlikle katılmıyorum=1 puan, katılmıyorum=2 puan, kararsızım=3 puan, katılıyorum=4 puan ve kesinlikle katılıyorum=5 puan seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten yüksek puan almak anne babanın öğretmenle olan ilişkisinin niteliğini yüksek olarak algıladığını göstermektedir.

Ölçeğin özgün formunda yapı geçerliği için temel bileşenler analizi ve oblique rotasyon uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör yük değerleri birinci faktör için 0.56-0.77, ikinci faktör için ise 0.42-0.76 arasında değişmektedir (Petrogiannis ve Penderi, 2014). Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve ölçeğin tümü için 0.90 bulunmuştur. Bu değer Güven ve İletişim alt ölçekleri için sırasıyla 0.86 ve 0.85'tir. Madde-toplam puan korelasyonları ise $r=0.33-0.67$ arasındadır (Petrogiannis ve Penderi, 2014).

Ölçeğin Türkçe formunda yapı geçerliği için 20 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda 19 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir: Güven (9 madde) ve İletişim (10 madde). Güven ve İletişim alt ölçeklerine ilişkin faktör yük değerleri sırasıyla 0.50-0.88 ile 0.34-0.74 arasında değişmektedir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Ertürk, 2015). EÖİÖ-E'nin güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalarda ölçeğin tümüne, Güven ve İletişim alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.80, 0.80 ve 0.80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyon, Güven ve İletişim faktörü için sırasıyla 0.83 ve 0.90'dır. İki faktör arasındaki korelasyon değeri ise 0.51'dir. Ölçekten en düşük puan alan alt %27 ile en yüksek puan alan üst %27'lik grupların her maddeden aldıkları puanların ortalamaları arasında 3. ve 10. maddeler dışındaki tüm maddelerin iki grubu anlamlı düzeyde ayırt ettikleri görülmüştür (Sucuoğlu ve ark., 2015).

2.3.2.3.4. Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği Öğretmen Formu (EÖİÖ-Ö).

Annelerle olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla okul öncesi öğretmenlere Petrogiannis ve Penderi (2014) tarafından geliştirilen Anasınıfı Anne Baba-Öğretmen İlişki Ölçeği-Öğretmen Formu uygulanmıştır. Ölçeğin özgün formunda 20 maddenin yer aldığı Güven (14 madde) ve İletişim (6 madde) olmak üzere iki alt ölçek bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçekte katılımcılardan ölçekte yer alan her maddeyi kesinlikle “katılmıyorum=1 puan, katılmıyorum=2 puan, kararsızım=3 puan, katılıyorum=4 puan ve kesinlikle katılıyorum=5 puan” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir. Ölçekten yüksek puan almak öğretmenin, anne babayla olumlu ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin özgün formunda yapı geçerliği için temel bileşenler analizi ve oblique rotasyon uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör yük değerleri birinci faktör için 0.34-0.73, ikinci faktör için ise 0.62-0.78 arasında değişmektedir (Petrogiannis ve Penderi, 2014). Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve ölçeğin tümü için 0.90 bulunmuştur. Bu değer Güven ve İletişim alt ölçekleri için sırasıyla 0.86 ve 0.81’dir. Madde-toplam puan korelasyonları ise $r=0.32-0.69$ arasındadır (Petrogiannis ve Penderi, 2014).

Ölçeğin Türkçe formunda yapı geçerliği için 20 madde üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi ve eğik döndürme yöntemlerinden direct oblimin birlikte uygulanmıştır. Analiz sonucunda 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 18 madde İletişim (9 madde) ve Güven (9 madde) olmak üzere iki faktör altında toplanmıştır. İletişim ve Güven alt ölçeklerine ilişkin faktör yük değerleri sırasıyla 0.51-0.90 ile 0.37-0.90 arasında değişmektedir (Sucuoğlu ve ark., 2015).

EÖİÖ-Ö’nün güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalarda ölçeğin tümüne, Güven ve İletişim alt ölçeklerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0.86, 0.89 ve 0.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam test korelasyon değerleri 0.20-0.73 arasındadır. Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyon, Güven ve İletişim faktörü için sırasıyla 0.95 ve 0.87’dir. İki faktör arasındaki korelasyon değeri 0.68’dir. Üst %27 ve alt %27’lik grubun puanları için yapılan t testi ise farkların tüm maddeler için anlamlı olduğunu göstermiştir (Sucuoğlu ve ark., 2015).

2.3.2.3.5. *Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yetkinlik Ölçeği (EMEÖYÖ)*. Ölçek annelerin, çocuklarına anne babalık etmekle ilgili olarak kendilerini ne denli yeterli ve etkili gördüklerini belirlemek ve çevresel faktörlerin ya da sınırlılıkların çocuklarıyla ilgili çıktıları etkilediğine ne oranda inandıklarını değerlendirmek amacıyla Guimond, Wilcox ve Lamorey (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden ve Çıktılara İlişkin Beklentiler (9 madde) ile Ebeveynin Yeterliği (7 madde) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Yedili Likert tipinde geliştirilen ölçekte katılımcılardan ölçekte yer alan her maddeyi “kesinlikle katılmıyorum=1 puan ve kesinlikle katılıyorum=7” puan arasında değişen seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir. 3., 5., 6., 8., 10., 12., 13., 15. ve 16. maddeler ters puanlanmakta, ölçekten yüksek puan almak anne babaların öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Özgün formun yapı geçerliğini test etmek için promax oblique rotasyon uygulanmış ve faktör yapısına ilişkin katsayılar birinci ve ikinci faktör için sırasıyla 0.42-0.58 ve 0.43-0.70 arasında bulunmuştur. Aracın güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu katsayı Çıktılara İlişkin Beklentiler ve Ebeveyn Yeterliği alt ölçekleri için sırasıyla 0.64 ve 0.75 olarak bulunmuştur (Guimond ve ark., 2008). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ayrıca madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. 20 madde olarak geliştirilen ölçekten madde-toplam korelasyonu 0.30’un altında kalan dört madde çıkarılmış ve ölçekte 16 madde kalmıştır. 16 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur (Guimond ve ark., 2008).

Ölçeğin Türkçe formunda yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda bazı maddelerin faktörleri değişmiş, ancak özgün ölçeğin iki faktörlü yapısı korunmuştur. Birinci faktör olan Ebeveyn Yeterliği alt ölçeğinin faktör yükleri 0.63-0.76; ikinci faktör olan Çıktılara İlişkin Beklentiler alt ölçeğinin faktör yükleri ise 0.44-0.58 arasındadır. Güvenirliğe ilişkin olarak ise ölçeğin Türkçe formunda tüm ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.70 olarak bulunurken Çıktılara İlişkin Beklentiler ve Ebeveyn Yeterliği için sırasıyla 0.69 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin toplam puan korelasyonları anlamlı olup 0.32-0.53 arasındadır. Çıktılara İlişkin Beklentiler alt ölçeğinin toplam puanla korelasyonu 0.77; Ebeveyn Yeterliği alt ölçeğinin toplam puanla korelasyonu ise 0.63’tür (Sucuoğlu, 2015).

2.3.2.3.6. *Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OADÖ)*. Çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını değerlendirmek amacıyla Merrill tarafından 1994

yılında geliştirilen Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri kullanılmıştır. OADÖ, Sosyal Beceriler Ölçeği (34 madde) ve Problem Davranışlar Ölçeği (42 madde) olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Beceriler Ölçeği; Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Problem Davranışlar Ölçeği ise İçselleştirilmiş Problemler ve Dışsallaştırılmış Problemler olmak üzere iki alt ölçekten meydana gelmektedir. Araç hem anne babalara hem öğretmenlere uygulanabilmektedir. Dörtlü Likert tipinde geliştirilen ölçekte katılımcılardan ölçekte yer alan her maddeyi asla=0 puan, nadiren=1 puan, bazen=2 puan ve sık sık=3 puan seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir. Sosyal Beceriler Ölçeği'nden yüksek puan almak çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğunu gösterirken, Problem Davranışlar Ölçeği'nden yüksek puan almak ise çocukların problem davranışlarının fazla olduğu anlamına gelmektedir.

Özgün ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları Sosyal Beceriler Ölçeği ve Problem Davranışlar Ölçeği için sırasıyla 0.90 ve 0.97'dir. Söz konusu ölçeklerin alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise 0.81-0.95 arasındadır (Akt., Özbey, 2009).

Poyraz Tüy (1999) ve Özbey (2009) tarafından ölçeklerin Türkçe formuna ilişkin yapılan çalışmada yapı geçerliği temel bileşenler analiziyle test edilmiştir. Analiz sonucunda bazı maddeler çıkarılmakla birlikte özgün ölçeğin iki faktörlü yapısı korunmuştur. Poyraz Tüy'ün (1999) çalışmasında Sosyal Beceriler Ölçeği 25 maddeden, Problem Davranışlar Ölçeği ise 38 maddeden meydana gelmektedir. Faktör yük değerleri Sosyal Beceriler Ölçeği'nde 0.38-0.76, Problem Davranışlar Ölçeğinde ise 0.42-0.80 arasındadır (Poyraz Tüy, 1999). Özbey'in (2009) çalışmasında ise Sosyal Beceriler Ölçeği 23 maddeden oluşurken Problem Davranışlar Ölçeği 31 maddeden oluşmaktadır. Faktör yük değerleri Sosyal Beceriler Ölçeği'nde 0.52-0.82, Problem Davranışlar Ölçeğinde ise 0.55-0.78 arasındadır (Özbey, 2009). Aracın Türkiye'deki uyarlama çalışması sadece öğretmenlerle yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçe formunda yapı geçerliğini test etmek için ayrıca Sosyal Beceriler Ölçeği ve Problem Davranışlar Ölçeği arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir. İşitme engelli olan ve işiten çocuklarda ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar sırasıyla -0.21 ile -0.68; -0.21 ve -0.69 arasında bulunmuştur (Poyraz Tüy, 1999).

Sosyal Beceriler Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği ile test edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği alt ölçekleri için sırasıyla 0.91, 0.71 ve 0.91'dir (Poyraz Tüy, 1999). Özbey (2009) tarafından yapılan çalışmada ise Sosyal

Beceriler Ölçeği'ne ilişkin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü ve alt ölçekleri için sırasıyla 0.94, 0.92, 0.88 ve 0.88'dir. Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla 0.73, 0.72 ve 0.89'dur. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları Sosyal Beceriler Ölçeği'nün alt ölçekleri için sırasıyla 0.32-0.58, 0.27-0.59 ve 0.59-0.80 arasındadır (Poyraz Tüy, 1999).

Problem Davranışlar Ölçeği'ne ilişkin Cronbach alfa katsayıları İçselleştirilmiş Problemler ve Dışsallaştırılmış Problemler alt ölçekleri için sırasıyla 0.85 ve 0.95'tir (Poyraz Tüy, 1999). Özbey (2009) tarafından yapılan çalışmada Problem Davranışlar Ölçeği'ne ilişkin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü ve alt ölçekleri için sırasıyla 0.96, 0.95, 0.87, 0.81 ve 0.72'dir. Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla 0.84 ve 0.93'tür (Poyraz Tüy, 1999). Alt ölçeklere ilişkin madde-toplam korelasyonları ise sırasıyla 0.33-0.67 ve 0.49-0.79 arasında bulunmuştur (Poyraz Tüy, 1999). Bu çalışmada yer alan annelerin çocuklarının Poyraz Tüy'ün (1999) çalışmasındaki anne babaların çocukları gibi özel gereksinimli olmaları nedeniyle ölçeğin Poyraz Tüy (1999) tarafından yapılan Türkçe uyarlaması kullanılmıştır.

2.4.Süreç

Bu bölümde ilk olarak gereksinim belirlemeden başlayarak programın geliştirilmesi süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ardından programın uygulanması, program sonrası ve izleme verilerinin elde edilmesiyle devam edilmiştir.

2.4.1. Gereksinim Belirlemeye Yönelik Görüşme Sorularının Oluşturulması ve

Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için gerekli izin (Ek 9) alındıktan sonra AEP'nin geliştirilmesi amacıyla anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin **gereksinimlerinin** belirlenmesi ve bu gereksinimleri temel alan bir eğitim programının içeriğinin oluşturulması amaçlanmıştır. Anne Gereksinim Belirleme Anne Görüşme Soruları (Ek 1) ve Öğretmen Görüşlerine Göre Anne Gereksinim Belirleme Görüşme Soruları (EK 4) TİK üyelerinin önerileri

doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra görüşmelerin yapılmasına geçilmiştir.

Görüşmelerden önce anneler ve öğretmenlerden katılımcı onam formunu (Ek 10, Ek 11) okumaları ve araştırmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda formu imzalamaları istenmiştir. Tüm katılımcılar formu okuyarak imzalamışlardır. Ayşegül'le yapılan görüşmeler çalıştığı kurumdaki ofisinde gerçekleştirilirken Zehra ve Mine'yle yapılan görüşmeler çocuklarının devam ettiği okul öncesi ve özel eğitim kurumlarının boş ve sessiz bir sınıfında; öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulun boş ve sessiz bir sınıfında gerçekleştirilmiştir.

Her üç anneyle de iki görüşme ve bir teyit görüşmesi yapılmıştır. İki öğretmenle (Sude'nin ve Çağdaş'ın öğretmeni) bir görüşme, bir de teyit görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sadece Eda'nın öğretmeniyle iki görüşme yapılmıştır. Aynı görüşmeciyse birden fazla görüşme yapılması, görüşmelerin uzun sürmüş olması, görüşmeci ve görüşülen anneler/öğretmenler arasında nitel araştırmalarda inandırıcılığa ilişkin önemli bir unsur olan uzun süreli etkileşime yol açarak bir güven ortamının oluşmasına ve görüşülen kişinin daha samimi cevaplar vermesine katkıda bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çizelge 4'te görüldüğü gibi program öncesinde annelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler teyit görüşmeleriyle birlikte toplam 331.38 dakika; öğretmenlerle yapılanlar ise 132.32 dakika sürmüştür.

Çizelge 4

Gereksinim Belirlemeye Yönelik Annelerle ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Tarih ve Süreleri

		I. Görüşme	II. Görüşme	Teyit Görüşmesi
Anneler	Ayşegül	04.02.2015	23.02. 2015	28.02.2015
		30.47 dakika	29.53 dakika	25.56 dakika
	Zehra	02.12.2014	05.12.2014	23.02.2015
		34.04 dakika	36.22 dakika	37.59 dakika
	Mine	22.01.2015	23.01.2015	03.03.2015
		47.50 dakika	42.28 dakika	48.19 dakika
Öğretmenler	Eda'nın Öğretmeni	13.02.2015	18.02.2015	23.03.2015
		19.05 dakika /	7.13 dakika	17.30 dakika
	Sude'nin Öğretmeni	12.12.2014	-	17.02.2015
		25.56 dakika		13.22 dakika
	Çağdaş'ın Öğretmeni	27.01.2015	-	18.02.2015
		33.48 dakika		16.58 dakika

2.4.2. AEP'nin Hazırlanması

Özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla anneler ve öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildikten sonra görüşmelere ilişkin ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşmelere ilişkin çevriyazılara tümevarımsal analiz uygulanarak anne ve öğretmen görüşlerine göre annelerin gereksinimlerini işaret eden tema ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan alt temalar çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler ve diğer gereksinimler olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Bu bölümde temalar ve alt temalar hakkında kısa bir bilgi verilmiş olup bulgular bölümünde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Annelerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan birinci tema **çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler** olmuştur. Bu temaya ilişkin alt temalar ise gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma, kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma, öğretmen-aile işbirliğini kurma, öğretim yapma, oyun oynama becerilerini destekleme, dil konuşma becerilerini destekleme, çocuğun davranış sorunlarıyla başa çıkma ile yasal haklar ve hizmetlere ulaşma şeklinde ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde ortaya çıkan ikinci tema ise **diğer gereksinimlerdir**. Bu temaya ilişkin alt temalar maddi gereksinim, gelecek kaygıları, çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama, sosyal desteğe sahip olma, ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar ve geçiş başlıkları altında toplanmaktadır.

Anne görüşmelerinde olduğu gibi öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan birinci tema **annelerin çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimleri** olmuştur. Bu temaya ilişkin alt temalar gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma, kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma, öğretmen-aile işbirliğini kurma, öğretim yapma, dil konuşma becerilerinin destekleme ve davranış sorunlarıyla başa çıkma olarak sıralanmaktadır. Görüşmelerde ortaya çıkan ikinci tema olan **annelerin diğer gereksinimler** altında yer alan alt tema ise sosyal desteğe sahip olmak şeklinde ortaya çıkmıştır.

2.4.3. AEP'nin İçeriğinin Hazırlanması

Anne ve öğretmen görüşmeleri sonucunda ortaya çıkan çocuğun eğitimiyle ilgili gereksinimler ve diğer gereksinimler temaları incelenmiş; diğer gereksinimler teması altında yer alan gereksinimlerin sistemle ilgili gereksinimleri içeriyor olması nedeniyle AEP'nin kapsamı dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Birinci temada yer alan çocuğun eğitimiyle ilgili gereksinimlerden yola çıkılarak anne eğitim programının içeriğini oluşturmak amacıyla ilgili alan yazın taranmış ve benzer özellikte çocuğu olan anne babalara yönelik eğitim programları incelenmiştir (Arısoy, 1995; Bjørknes ve Magner, 2013; Boyle ve ark., 2010; Elibol, 2007; Karaaslan, 2010; McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011; Sönmez, 2008; Sucuoğlu, 2001a; Sucuoğlu ve ark., 2001; Tomris 2012; van Balkom ve ark., 2010; Vardarcı, 2011; Webster-Stratton, 2006).

Yukarıda sözü edilen eğitim programları incelediğinde özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalara uygulanmış; araştırma temelli ve etkililiği kanıtlanmış bir program olan İnanılmaz Yıllar Anne Baba Eğitim Programı'nın (İYABEP) (Webster-Stratton, 2006) içeriğinde yer alan başlıkların bu çalışmada ortaya çıkan gereksinimlerin bir bölümünü karşılamaya yönelik olduğu görülmüştür. Program gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne babalar için de uyarlamalar yapılarak uygulanmış ve gerek anne babalar gerek çocuklar üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür (McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011). Alan yazın incelendiğinde İYABEP'nin (Webster-Stratton, 2006) kaynaştırma uygulamasına devam eden özel gereksinimli küçük çocukların anne babalarına yönelik uygulandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır (McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011). AEP'nin oluşturulmasında ilk olarak İYABEP'den (Webster-Stratton, 2006) ve programın gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara yönelik yapılan uyarlamalarından (McIntyre, 2008) yararlanılmıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ortaya çıkan kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma, öğretmenle işbirliği yapma gibi gereksinimlerle ilgili bölümler ilgili alan yazından yola çıkılarak AEP'ye dahil edilmiştir (Acarlar, 2013; Bacon ve Causton-Theoharis, 2013; Demirci ve Kartal, 2012; Diken, 2012a; 2012b, 2013a; 2013b; Ege, 2006; Ewles, Clifford ve Minnes, 2014; Huang, DeLambo, Kot, Ito, Long ve Dunn, 2004; Hutchinson ve ark., 2014; Kesiktaş, 2013; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası, 1986; Milli Eğitim Bakanlığı, 2006; Özdemir, 2010; Özen, 2010; Özürüleri İstihdam, İşyeri

Koşulları ve Özürlülere Yapılacak Nakdi Yardımlar Tüzüğü. 1994; Peterson, 1987; Reddihough, Marraffa, Rowell, Carne ve Ferguson, 2009; Polili, 2012; Sucuoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006; Topses, 2003; Trainor, 2010; Turnbull ve Turnbull, 1997; Ülke Kürkcüoğlu, 2010; Yücesoy Özkan, 2013). Böylece, AEP'nin içeriği İYABEP'yi kullanan alan yazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak çeşitlendirilmiştir.

AEP (Ek 12) sekiz modül halinde oluşturulmuştur (Çizelge 5). Her modülde gereksinimleri karşılamaya yönelik bir başlık yer almıştır. Bu modüller Gelişimsel Gerilik Nedir?, Kaynaştırmada Anne Babanın Rolü, Öğretmenle Etkili Etkileşim, Çocuğa Yeni Beceri Öğretmek (Yönerge Vermek, Olumlu Davranışları Övmek ve Teşvik Etmek, İpuçları Kullanmak), Oyun Becerilerinin Öğretimi, Dil-Konuşma Becerilerinin Desteklenmesi, Problem Davranışlarla Baş Etme (Problem Davranışları Önlemek, Görmezden Gelmek, Mola) ve Haklar şeklinde sıralanmaktadır. 92 sayfadan oluşan program annelere her oturumda birer modül halinde basılı olarak verilmiştir.

Çizelge 5

Anne Eğitim Programı

<i>Oturum</i>	<i>Başlık/konu</i>	<i>İçerik</i>
1	Giriş	Gelişim geriliği olan çocukların özellikleri Kaynaştırmada anne babanın rolü
2	Öğretmenle Etkili Etkileşim I	Öğretmenle etkili etkileşim sağlamak için annenin yapması gerekenler Öğretmenle bir görüşme planlayıp bu görüşmeyi gerçekleştirme
3	Öğretmenle Etkili Etkileşim II	Öğretmenle etkili etkileşim sağlamak için annenin yapması gerekenler Öğretmenle yapılan görüşmenin değerlendirilmesi
4	Çocuğa Yeni Beceri Öğretmek	Hangi beceriyi/davranışı nasıl öğreteceğine karar vermek Yönerge vermek Olumlu davranışları övmek/ ödüllendirmek İpuçları kullanmak
5	Oyun Becerilerinin Öğretimi	Çocuğa oyun becerileri kazandırmak amacıyla yapılması gerekenler
6	Dil-Konuşma Becerilerinin Desteklenmesi	Dil-konuşma becerilerini destekleyici stratejileri kullanmak
7	Problem davranışla başa çıkma	Problem davranışları önlemek Görmezden Gelmek Mola
8	Haklar	Yasalar Savunuculuk

1. Modül: Gelişimsel Gerilik Nedir? Görüşmelerde ortaya çıkan annelerin öncelikle gelişimsel gerilik hakkında genel olarak bilgilendirilmeleri gerekliliğinden yola çıkılarak ilk modülde erken çocukluk yıllarında gelişimin nasıl bir seyir izlediği, çocuklar arasındaki gelişimsel farklar, gelişimsel geriliğin tanımı; büyük kas gelişimi, küçük kas gelişimi, dil-konuşma gelişimi, zihinsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve öz-bakım gelişiminin tanımı, gelişimsel geriliği olan çocuklarda gelişimsel alanlarda yaşanan sorunlar, gelişimsel alanların birbiriyle olan ilişkisi, gelişimsel geriliği olan çocukların öğrenme özellikleri ve gelişimlerinin nasıl desteklenmesi gerektiği hakkında bilgi verilmiştir.

2. Modül: Kaynaştırmada Anne Babanın Rolü. Görüşmelerde annelerin kaynaştırmanın ne anlama geldiğini bilmedikleri, kaynaştırma ve okul öncesi öğretmenleriyle ilgili düşük beklentilere sahip oldukları, kaynaştırmada anne baba olarak hangi rollere sahip olduklarının farkında olmadıkları ve öğretmenle etkili iletişim ve etkileşim kurmada ciddi güçlüklerle karşılaştıkları görülmüştür. Bu gereksinimden yola çıkılarak oluşturulan ikinci modülde okul öncesi eğitimin yararları, özel gereksinimli küçük çocukların akranları ile birlikte okul öncesi eğitim almalarının olumlu etkileri, kaynaştırmanın tanımı, kaynaştırmada anne baba-öğretmen arasındaki işbirliğinin önemi, anne babanın rolleri (ortaklık, aracılık, öğreticilik, savunuculuk, karar alıcılık rolleri), kaynaştırmada okul öncesi öğretmenin ve okulun sorumlulukları ile ilgili bilgi verilmiştir.

3. Modül: Öğretmenle Etkili Etkileşim. Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayan önemli etkenlerden biri de anne baba ve öğretmen arasındaki işbirliğinin sağlanabilmesidir. Görüşmelerde annelerin öğretmenle işbirliği kurmak istedikleri ancak bunu nasıl yapacaklarını bilmedikleri görülmüştür. Bu gereksinimden yola çıkılarak hazırlanan üçüncü modülde işbirliğinin tanımı, öğretmenle işbirliğinin yararları, öğretmenle olumlu bir ilişki kurma, çocuğun özelliklerini öğretmene açıklama, okulun düzenlediği etkinliklere katılma, öğretmenle düzenli olarak görüşme, öğretmenle görüşmek için randevu isteme, öğretmenle konuşulmak istenen konuyu/konuları önceden belirleme, öğretmene sınıfta ona nasıl yardımcı olabileceğini sorma, okulda yapılan etkinliklerin evde nasıl desteklenebileceğini sorma, öğretmeni çocukla çalışan diğer uzmanlar hakkında bilgilendirme gibi konular hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca, annelerin görüşmelerden en iyi şekilde yararlanabilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu amaçla görüşmeye teşekkür ifadesiyle başlama, görüşme sırasında öğretmene sorulabilecek örnek sorular hazırlama, “sen” dili kullanmak yerine “ben” dili

kullanma, görüşme esnasında öğretmeni dinleme, sorunu çözmeye odaklanma, ortak karar alma, bir sonraki görüşmeyi öğretmenle birlikte planlama, görüşmeyi olumlu bir ifadeyle bitirme ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Bu modül, diğer modüllerden farklı olarak iki hafta sürecek bir şekilde planlanmıştır. Modülün uygulandığı ilk hafta oturumunda annelere içerik verilmiş ve sonra uygulamacı bir anne ile örnek anne-öğretmen görüşmesi gerçekleştirmişlerdir. Modülde yer alan bilgiler doğrultusunda çocuklarının öğretmenleriyle gerçekleştirmek üzere bir görüşme planlamışlardır. Annelerden, planladıkları bu görüşmeyi gerçekleştirmeleri, görüşmeyle ilgili notlar almaları istenmiştir. Modülün uygulandığı ikinci hafta söz konusu anneler gerçekleştirdikleri görüşmelerle ilgili deneyimlerini uygulamacıyla ve diğer annelerle paylaşmışlardır.

4. Modül: Çocuğa Yeni Beceri Öğretmek (Yönerge Vermek, Olumlu Davranışları Övmek ve Teşvik Etmek, İpuçları Kullanmak). Annelerin nasıl öğretim yapacaklarını bilmedikleri için çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüş; bu nedenle çocuğa öğretim yapmayla ilgili bilgi ve beceriler açısından desteklenmeleri gerektiğine karar verilerek dördüncü modülde öğretim yapmayı sağlayacak yönerge verme, olumlu davranışları övme ve teşvik etme ile öğretim sırasında ipuçlarının kullanılması hakkında bilgi verilmiştir. Modüle hedef beceriye karar verme, gelişim düzeyine uygun beceri seçme, öğretilecek beceri için gerekli önkoşul becerileri öğretme, hedef davranışı somut olarak tanımlama, çocuğun beceriyi öğrenmek için hazır olup olmadığını belirleme ve çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak öğretim yapma ile ilgili bir giriş bilgisi verilerek başlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bildirimlere göre öğretim yaparken en çok karşılaşılan sorunlardan biri annelerin uygun yönerge vermeyi bilmemeleri ve bu çocukların kendilerinden beklenen davranışın ne olduğunu anlayamamaları nedeniyle yönergeleri yerine getirememeleridir. Modülde, annelerin yönerge vermeyle ilgili yaşadıkları sorunları çözmelerine yönelik olarak yönergenin tanımı yapıldıktan sonra çocukların anlayabileceği somut ve olumlu ifadeler içeren yönergeler verilmesi gerektiği, yönerge verirken çocuğun gelişimsel düzeyinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, çocuğun dikkatini çektikten sonra yönerge verme, bir kerede sadece bir yönerge verme, yönergeyi yerine getiren çocuğu övme ya da ödüllendirme, emir cümlesi kullanma, yönergeye uyması için çocuğa zaman tanıma, yönergeler konusunda eşlerle ve ailenin diğer bireyleriyle tutarlı olma konuları hakkında bilgi verilmiştir.

Annelerin sadece olumsuz davranışlar sergilediklerinde çocuklarını fark ettikleri, olumlu davranış sergilediklerinde ise genellikle övme ya da ödüllendirmeye başvurmadıkları ortaya çıkmıştır. Olumlu davranışı kazandırmada ve devam ettirmede önemli bir etken olan övme ve ödüllendirmenin gerekliliği bilgisinden yola çıkılarak dördüncü modülde övmenin ve ödüllendirmenin tanımı, olumlu davranışlar kazandırmada övme/ödüllendirmenin etkisi, nelerin övgü ya da ödül olabileceği ve övgü/ödülün nasıl sunulması gerektiğiyle ilgili bilgiler yer almıştır.

Dördüncü modülde yer alan son konu öğretim yaparken ipuçlarının kullanımı olmuştur. Anneler çocuklarının gelişimsel özelliklerinin yeterince farkında olmadıkları için çocuklarının hangi beceriyi hangi ipucunun yardımıyla öğrenebileceğinin de yeterince farkında değildirler. Bu gereksinimden yola çıkılarak ipucunun tanımı yapılarak öğretim sırasında ipucu kullanmanın yararlarına, ipucu türlerinin (fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu, sözel olmayan ipucu) her birinin tanımına ve hangi becerileri öğretirken nasıl kullanılmalrı gerektiğine ve ipuçlarının silikleştirilmesi konularına değinilmiştir.

5. Modül: Oyun Becerilerinin Öğretimi. Görüşmelerde dile getirilen bir diğer gereksinim annelerin çocuklarıyla nasıl oyun oynamaları gerektiğini öğrenmeleri gerektiğiyle ilgili olmuştur. Bu nedenle beşinci modülde annelerin oyun becerilerini destelemek amacıyla gelişim geriliği olan çocukların oyun becerileri, oyunun gelişim ve öğrenme üzerindeki etkisi, oyunlarda çocuğun gelişim düzeyini dikkate alma, oyun sırasında çocuğun ilgi ve isteklerini izleme, oyun ortamını zenginleştirme, oyun sırasında çocuğu övme, çocukla yarışmama ve akranlarıyla oyun oynamasını sağlama gibi konulara yer verilmiştir.

6. Modül: Dil-Konuşma Becerilerinin Desteklenmesi. Araştırmaya katılan her üç annenin de çocukları dil-konuşma becerileri açısından sınırlılıkları olan ve dil-konuşma terapisi alan çocuklardır. Annelerin, çocuklarının dil-konuşma becerilerini desteklemek istedikleri; ancak bunu nasıl yapacaklarını bilmedikleri görülmüştür. Bu gereksinimden yola çıkılarak AEP'nin altıncı modülünde annelere çocuklarının dil-konuşma becerilerini doğal ortamlarda nasıl destekleyebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Modüle iletişim, dil ve konuşma kavramlarının tanımıyla başlanmıştır. Ardından, çocukların dil-konuşmayı nasıl öğrendiklerine, dil-konuşma becerilerinin gelişiminin nasıl bir seyir izlediğine, çocuğa öğretilecek hedef dil-konuşma becerisine karar verilmesi gerektiğine ve çocuk hedef dil-konuşma becerisi sergilediğinde onu övme/ödüllendirmenin gerekliliğine değinilmiştir. Dil-konuşma becerilerini doğal ortamlarda destekleyici

stratejiler olan ulaşılmaz hale getirme, sınırlı miktarda/parça parça verme, eksik bırakma, şaşırtıcı durumlar yaratma, model olma, seçenek sunma, genişletme ve soru sorma stratejileri açıklanmıştır.

7. Modül: Problem Davranışlarla Baş etme (Problem Davranışları Önlemek, Görmezden Gelmek, Mola). AEP'ye katılan anneler çocuklarının ev, okul, park, vb. ortamlarda problem davranışlar sergilediklerini, söz konusu problem davranışlarla başa çıkmada güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Annelerin problem davranışı önleyici stratejileri yeterince kullanmamalarından yola çıkılarak yedinci modüde öncelikle problem davranışları önleyici stratejileri nasıl kullanabilecekleri hakkında bilgi verilmiştir.

Problem davranışın tanımı yapılarak problem davranışla başa çıkmada öncelikle önleyici tekniklerin kullanılması gerektiği; bu tekniklerin işe yaramaması durumunda daha sınırlayıcı teknikler olan görmezden gelme ve mola gibi tekniklerin kullanılabileceği vurgusu yapılmıştır. Problem davranışa neden olabilecek olaylar, durumlar ya da kişiler ile davranış ortaya çıktıktan sonra davranış ile söz konusu faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu faktörlere yönelik önlemlerin alınması durumunda problem davranışla daha kolay başa çıkılabileceğinden bahsedilmiştir. Problem davranışları önlemek için ev ortamını düzenleme, kural koyma ve bu kuralları uygulama, uygun yönergeler verme, seçenek sunma teknikleriyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Modüde önleyici tekniklerin işe yaramadığı durumlarda görmezden gelme ve mola gibi yöntemler açıklanmış; bu iki yöntemin tanımları yapıldıktan sonra hangi davranışlarda ve nasıl kullanılabileceklerine, uygulamada dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca, tekniklerin ailenin diğer üyelerine de öğretilip tutarlı bir şekilde kullanılması ile olumlu davranışların pekiştirilmesine değinilmiştir.

8. Modül: Haklar. AEP'de yer alan son modül Haklar modülü olmuştur. Anneler, KKTC'de özel gereksinimli çocuklarla ilgili yasaların sınırlı olduğunu, hangi haklara sahip olduklarını yeterince bilmediklerini ve haklarını öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir. AEP'nin ilk yedi modülünde annelerin öğreticilik, ortaklık ve arabulucuk rollerini destekleyici bilgiler verilmiştir. Savunuculuk rollerinin de desteklenmesi gerektiğinden yola çıkılarak Haklar modülü oluşturulmuştur. Modüde ilk olarak özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okula/sınıfa gitme hakkına sahip olduğuna ve öğretmenlerin bu çocuklarla ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğine değinilmiştir. Bu aşamada KKTC'te kaynaştırmayla ilgili bir yasa bulunmadığı için KKTC Milli Eğitim Yasası'nın (1986) ikinci bölümünde yer alan

Genellik ve Eşitlik ilkesi, Zorunlu Eğitim ve Öğretim Hakkı ilkesi ve Olanak Eşitliği ilkesinden yola çıkarak bu hakkı talep edebileceklerinden söz edilmiştir. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili yasaları ve hakları bilmenin çocuğun yararına olduğu ve savunuculuk rolünün nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Gönüllü kuruluşlara katılımın, gönüllü kuruluşlarla birlikte çocukların yasal haklarını savunmanın ve kaynaştırmanın iyileştirilmesine ilişkin gönüllü çabaların gerekliliği vurgulanmıştır.

2.4.4. Pilot Uygulama

Programın içerik, anlaşılabilirlik, süre, vb. özellikler açısından uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Prader Willi Sendromu olan ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 7 yaşındaki bir çocuğun annesiyle 30 Ekim 2014-21 Kasım 2014 arasında 6 oturumdan oluşan bir pilot uygulama yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde küçük yaşta özel gereksinimli çocuğu olan anneler ile özel gereksinimli çocuğu ilkokulda kaynaştırmaya devam eden annelerin çocuğa öğretim yapma (Bailey ve ark., 1999; Rogers, 2007); öğretmenle işbirliği (Ueda ve ark., 2013; Yssel, Engelbrecht, Oswald, Eloff ve Swart, 2007); sosyal destek (Elkins ve ark., 2003; Ueda ve ark., 2013); davranış sorunlarıyla başa çıkma (Sucuoğlu 2001; Rogers, 2007) ve haklar (Bailey ve Simeonsson, 1988; Yssel ve ark., 2007) gibi konularda ortak gereksinimleri olduğu görülmektedir. Söz konusu iki grup arasında gereksinimler açısından benzerlikler olması, KKTC’de araştırma grubuna benzer özellikteki bir anneye ulaşmada yaşanan zorluklar nedeniyle ve denek kaybını önlemek amacıyla çocuğu okul öncesi kurumuna devam etmemesine rağmen pilot uygulama araştırmaya katılmayı kabul eden bu anne ile yürütülmüştür.

Pilot uygulamaya katılan annenin çocuğu haftanın dört günü Gazimağusa’da devlete bağlı bir özel eğitim okuluna tam zamanlı olarak devam etmekle birlikte sadece Cuma günleri bir genel eğitim okuluna gitmektedir. Çocuğun kayıtlı olduğu genel eğitim okulunda öğretmene ya da çocuğa herhangi bir destek eğitim hizmeti sağlanamamaktadır. Anne 33 yaşında olup ortaokul mezunu bir ev hanımıdır. Normal gelişim gösteren üç yaşında bir kızı bulunmaktadır. Pilot uygulama sonunda programda bazı değişikliklere gidilmiştir. Anne tarafından anlaşılmayan ifadeler ya da bilinmeyen kelimeler daha anlaşılır bir dille yeniden yazılmıştır. Örneğin, “hazırbulunuşluk” ifadesi yerine “hazır olma”, “materyal” kelimesi yerine “çocuğun oynayabileceği nesnelere/oyuncaklar” ifadeleri kullanılmıştır. Programda yer alan bazı ifadelerin sık sık tekrar edildiği görülerek

bu tekrarlar çıkarılmıştır. Ayrıca, uygulama sırasında bir oturum ayrılması planlanan Öğretmenle Etkileşim Modülü, annenin gereksinimleri doğrultusunda iki oturum olarak gerçekleştirilmiş ve programın bu modülünün iki oturumda sunulmasına karar verilmiştir. Pilot çalışmaya katılan annenin çocuğunun öğretmeniyle bir görüşme planlayıp bu görüşmeyi hayata geçirmesi sağlanmıştır.

Pilot uygulamanın bitiminde programın annenin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığını belirlemek amacıyla anneyle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrasında annenin genel olarak programa katılmaktan memnun olduğu, programı yararlı bulduğu; ancak kaynaştırmayla ilgili yaşadığı güçlükleri azaltmada faydalı bulmadığı görülmüştür. Söz konusu anne AEP’de yer verilen örnek olayın kendi yaşamıyla benzerlikler taşıdığını aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir: *“Ben aynı şeyi yaşıyorum gerçekten (Araştırmacı günlüğü, 06.11.2014, sayfa 6, satır 165)...İlk defa görmeseniz beni sizin benim hayatımı araştırdığınızı düşünürdüm”* (Araştırmacı günlüğü, 21.11.2014, sayfa 11, satır 333).

AEP’de verilen bilgilerin çocuğuna beceri öğretmede, dil-konuşma ve oyun becerilerini desteklemede, davranış sorunlarıyla başa çıkmada yararlı olduğunu ifade etmiştir: *“Uygulamaları, gösterdiğiniz uygulamaları Emre’de denedim. Başarılı oldu (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 46, satır 1500)...Konuşamadığı cümlelerde denemeler yaptım, başarılı oldum. Kendimde ve Emre’de çok başarılı şeyler gördüm. Daha çok ne yapacağımı anladım.”* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 47, satır 1535) *“Yaptığı şeyleri takdir etmeyi burda sizden öğrendim. Ben sadece “Aferin” söyledim.”* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 49, satır 1587). *“Emre’nin inadını nasıl kıracağımı, oyun sırasında daha çok neler yapacağımı öğrendim. Sözlü, model (ipuçları), bunları denedim. Kendisi giyinsin diye gösterdiğiniz yöntemlerden denedim, başarılı oldum.”* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 47, satır 1541).

Anne, AEP’nin öğretmenle olan iletişimine yönelik olarak olumlu katkılarda bulunduğunu ve öğretmenle iletişim içinde olmaya devam edeceğini söylemiştir: *“Sizin sayenizde Emre ile ilgili (öğretmenle) konuşma fırsatı buldum.”* (Araştırmacı günlüğü, 11.11.2014, sayfa 7, satır 212)...*Bende bazı şeyler değişti. Öğretmenle nasıl konuşacağımı, hangi konularda yardımcı olacağımı, düşüncelerimi, onun da düşüncelerini öğrendiğim zamanlar oldu* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 46, satır 1509)...*Elimden geldiğince, fırsat buldukça Hale Hanımla (öğretmenle) görüşmeye devam edeceğim.”* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 47, satır 1523).

AEP ile birlikte anne, kaynaştırmadan beklentilerinde değişiklikler olduğunu belirtmiştir: *“Okulda Emreyle biraz daha ilgilenmelerini, sınıf öğretmenin ilgilendiğini isterim (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 46, satır 1513)...özellikle Emre'nin üzerinde durmalarını istemiyorum ama Emreyle ilgilenmelerini isterim (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 46, satır 1515)...Sınıf içinde kalması için biraz da mücadele etmesini beklerim öğretmenin. Emre sınıfta durmuyor diye pes etmemelerini isterim.”* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 46, satır 1519). Anne programı genel olarak yararlı bulunduğunu ifade etmiş ancak kaynaştırmayla ilgili yaşadığı güçlükleri azaltmada faydasını göremediğini *“Okul içinde çok fazla bir şey olmadı. Okul içinde faydalı olmadı.”* (Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, sayfa 46, satır 1512) diyerek dile getirmiştir.

2.4.5. 27 Kasım 2014 Tez İzleme Komitesi (TİK) Toplantısı

27 Kasım 2014 tarihinde gerçekleştirilen TİK toplantısında annelerin savunuculuk rolünü destekleyen Haklar modülünün içeriğinin genişletilmesine karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak modüle eklemeler yapılmış, tez danışmanı tarafından ilgili bölüm incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Haklar bölümünde yasalar, yasal haklar, dilekçe yazma gibi konular ele alınmıştır. Yapılan bu düzeltmelerle birlikte program son halini almıştır.

TİK toplantısında görüşme yapılan anneler ve öğretmenlerle teyit görüşmeleri gerçekleştirilmesine, ses kaydı ve çevriyazıların ne kadar örtüştüğünün belirlenmesine ve kodlarla ilgili geçerlik çalışması yapılmasına karar verilmiştir. TİK toplantısı sonrasında araştırmacı programı uygulamak üzere KKTC'ye dönmüştür. Ancak, programın uygulanacağı annelerden biri ailevi sorunları nedeniyle programa katılmaktan vazgeçmiştir. Bunun üzerine programa katılmaya istekli ve araştırmanın ölçütlerine uygun yeni bir annenin bulunması için araştırmacı tarafından okul öncesi kurumlar ile özel eğitim merkezleriyle iletişime geçilmiştir. Bu süreç yaklaşık olarak bir ay sürmüştür, ancak bu bir ayın sonunda özel gereksinimli çocuğu okul öncesi kuruma devam eden başka bir anne bulunabilmiştir. Bu anneye ve çocuğunun okul öncesi öğretmeniyle yapılandırılmış görüşmeler yapılarak annenin gereksinimleri belirlenmiştir.

2.4.6. Program Öncesi Nicel Verilerin Toplanması

Programın uygulanmasından önce gözlem ve öz-bildirim araçları yoluyla nicel veriler toplanmıştır. Gözlemlerde anne ve çocuk davranışları ele alınırken, öz-bildirim ölçekleri anne ve öğretmenlere uygulanmıştır.

2.4.6.1. Program Öncesi Gözlem Verilerinin Toplanması

Laura Lee McIntyre'dan gözlem formların uyarlanmasıyla ilgili izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen ve AEP'ye katılmayan bir anne ve çocuk üzerinden gözlemler arası güvenilirlik çalışması tamamlanan Anne Davranışları Gözlem Formu ve Çocuk Davranışları Gözlem Formu kullanılarak gözlem verileri elde edilmiştir. Annelerden izin alındıktan (EK 13) sonra ev ortamında ve okulda yapılan 20 dakikalık gözlemler video kaydına alınmıştır. Evde ve okulda yapılan çekimler aşağıda açıklandığı gibi gerçekleştirilmiştir:

a) Ev ortamındaki gözlemler için araştırmacı video çekiminden 30 dakika önce annelerin evlerinde hazır bulunmuştur. Araştırmacı, anneye yapılan genel bir sohbetin ardından tripod ve kamerayı kayıt için hazırlamıştır. Zehra ve Mine'nin evindeki tüm çekimler evin oturma odasında; Ayşegül'ün evinde yapılan birinci çekim oturma odasında diğer çekimler ise oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Çocuğun ve annenin kameraya alışması için deneme çekimi yapılmıştır. Deneme çekimleri gözlem oturumu sonrasında silinmiştir. Annelerden çocuklarıyla her zaman oynadıkları gibi oynamaları istenmiştir. Anne ve çocuk evde bulunan oyuncakları ve materyalleri kullanarak oyun oynamış, araştırmacının oyuncak ve materyal seçiminde herhangi bir etkisi olmamıştır. Kayıt süresince araştırmacı sadece gözlemci olmuş, anne ya da çocukla konuşmamıştır.

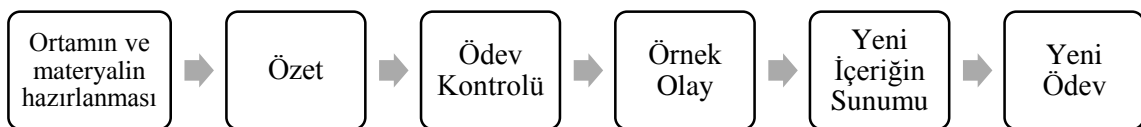
b) Okul çekimleri ise serbest saat etkinliği sırasında yapılmıştır. Araştırmacı, çocukların okullarına öğretmenlerin önceden bildirdiği saatte gitmiş ve kahvaltı esnasında sınıfta hazır bulunmuştur. Bu sırada tripod ve kamerayı hazırlamış, sınıfta bulunan diğer çocukların kamerayla ilgili sorularını yanıtlamış ve onları oyun oynarken izlemeye geldiğini söylemiştir. Kameraya alışmaları için deneme çekimi yapmıştır. Deneme çekimlerini gözlem oturumu sonrasında silmiştir. Sınıf ortamına herhangi bir oyuncak ya da materyal getirmemiş, serbest oyun etkinliğine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Kayıt süresince araştırmacı pasif kalmış, öğretmen ya da çocukla konuşmamıştır.

2.4.6.2. Program Öncesinde Öz-bildirim Araçları ile Veri Toplanması

Annelere Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı, Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, Anasınıfı Anne Baba-Öğretmen İlişki Ölçeği-Ebeveyn Formu ve Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yetkinlik Ölçeği uygulanırken, öğretmenlere Anasınıfı Anne Baba-Öğretmen İlişki Ölçeği-Öğretmen Formu ve Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri uygulanmıştır. Ölçekler yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği günlerde nasıl yanıtlanacakları açıklanarak bir zarf içinde annelere ve öğretmenlere verilmiştir. Yanıtlanan ölçekler annelerin ve öğretmenlerin bildirdiği bir tarihte araştırmacı tarafından aynı zarf içinde teslim alınmıştır.

2.4.7. AEP'nin Uygulanması

Program öncesi veri toplama süreci sona erdikten sonra AEP'nin uygulamasına geçilmiştir. Program 12 Mart-7 Mayıs 2015 tarihleri arasında toplam sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Ayşegül ve Zehra ile Perşembe günleri Doğu Akdeniz Üniversitesi kampüsü içindeki bir derslikte; Mine'yle de Cuma günleri Lefkoşa'da çocuğunun özel eğitim desteği aldığı özel eğitim kurumunun bir sınıfında oturumlar gerçekleştirilmiştir. Lefkoşa'daki anneyle sekiz, Gazimağusa'daki annelerle sekiz olmak üzere toplam 16 oturum, bunlara ek olarak çeşitli nedenlerden dolayı oturumlara katılmayan Ayşegül ve Zehrayla üç telafi oturumu daha gerçekleştirilmiştir. Toplamda 19 oturum yapılmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi oturumlar oturumun gerçekleştiği ortamın ve materyallerin hazırlanmasıyla başlayıp önceki oturumun özeti ve ödev kontrolü, örnek olayın incelenmesi, yeni konunun sunumu, soru-cevap ve yeni ödevin verilmesiyle devam etmiştir. Oturumlardaki sunumlarda Power Point ve projektörden yararlanılmıştır.



Şekil 2. Eğitim Oturumlarının Akışı

Oturumlarda ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı oturumlardaki gözlemlerden ve bu ses kayıtlarından yararlanarak günlüğüne gözlem notları almıştır. Ayrıca, oturumlara gözlem yapması amacıyla Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği programına kayıtlı biri 3. sınıf, diğeri 2. sınıf öğrencisi iki öğrenci katılmıştır. Oturumlara katılan bu öğrenciler araştırmacının gerçekleştirdiği öğretim oturumları aşamalarını ve sözel ifadeleri ile katılımcı annelerin söylediklerini ve yaptıklarını not almışlardır. Araştırmacı söz konusu notları her oturum sonrası okuyarak oturumların akışına uyup uymadığını, ele alınan modüldeki tüm konuları ele almadığını kontrol etmiştir.

2.4.8. Program Sonrası Nitel ve Nicel Verilerin Toplanması

AEP'nin uygulaması bittikten bir hafta sonra program sonrası veriler toplanmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel veriler, video gözlemler ve öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla da nicel veriler elde edilmiştir.

2.4.8.1. Program Sonrası Nitel Verilerin Toplanması

AEP sonrasında annelerin gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığını belirlemek ve programı değerlendirmek amacıyla anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Program Sonrası Anne Görüşme Soruları (Ek 2) ve Program Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları (Ek 5) kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerden önce anneler ve öğretmenlerden katılımcı onam formunu (Ek 14, Ek 15) okumaları ve görüşmeye katılmayı kabul etmeleri durumunda formu imzalamaları istenmiştir. Tüm katılımcılar formu okuyarak imzalamışlardır. Ayşegül'le yapılan görüşme çalıştığı kurumdaki ofisinde gerçekleştirilirken Zehra ve Mine'yle yapılan görüşme çocuklarının devam ettiği okul öncesi ve özel eğitim kurumlarının boş ve sessiz bir sınıfta; öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulun boş ve sessiz bir sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Her üç anne ve öğretmenle de bir görüşme ve bir teyit görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerin uzun sürmüş olması, görüşmeci ve görüşülen anneler/öğretmenler arasında nitel araştırmalarda inandırıcılığa ilişkin önemli bir unsur olan uzun süreli etkileşime yol açarak bir güven ortamının oluşmasına ve görüşülen kişinin daha samimi cevaplar vermesine katkıda bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çizelge 6'da görüldüğü gibi

program sonrasında annelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler toplam 286.72 dakika, öğretmenlerle yapılanlar ise 79.93 dakika sürmüştür.

Çizelge 6

AEP'nin Değerlendirilmesine Yönelik Annelerle ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Tarih ve Süreleri

		I. Görüşme	Teyit Görüşmesi
Anneler	Ayşegül	30.05.2015	17.06.2015
		27.13 dakika	29.43 dakika
	Zehra	14.05.2015	09.06.2015
		60 dakika	48.56 dakika
Mine	15.05.2015	13.06.2015	
	67.46 dakika	54.14 dakika	
Öğretmenler	Eda'nın Öğretmeni	21.05.2015	14.07.2015
		12.19 dakika	9.46 dakika
	Sude'nin Öğretmeni	15.05.2015	18.05.2015
		16.53 dakika	9.52 dakika
	Çağdaş'ın Öğretmeni	21.05.2015	14.07.2015
16.13 dakika		16.10 dakika	

2.4.8.2. Program Sonrası Nicel Verilerin Toplanması

AEP'nin uygulaması bittikten sonra nitel verilerle birlikte nicel veriler de toplanmıştır. Söz konusu veriler gözlem formları ve öz-bildirim araçları yoluyla elde edilmiştir.

2.4.8.2.1. *Program sonrası gözlem verilerinin toplanması.* AEP sonrasında anne ve çocuk davranışlarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla ADGF ve ÇDGF kullanılarak gözlem verileri elde edilmiştir. Annelerden izin alındıktan (Ek 16) sonra 20 dakikalık gözlemler video kaydına alınmıştır. Gözlem verileri program öncesi gözlem verileriyle aynı ortamlarda ve aynı şekilde toplanmıştır.

2.4.8.2.2. Gözlem Verilerinin Güvenirliği

2.4.8.2.2.1. *ADGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenirliliği.* ADGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenirliliğini belirlemek için ilk olarak güvenirliliğe ilişkin bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışmayla formdaki davranışlar araştırmacı tarafından

öğrenildikten sonra AEP'ye katılan annelerin davranışları değerlendirilmiştir. Aşağıda güvenilirliğe ilişkin yapılan bu çalışmalar hakkında daha ayrıntılı bilgi verilmiştir.

a) ADGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliğine ilişkin ön çalışma:

ADGF'den elde edilen verilerin güvenilirliğini incelemek amacıyla öncelikle araştırmacı araştırma grubunda yer almayan özel gereksinimli bir çocuk ve annesiyle gerçekleştirdiği 20 dakikalık bir video kaydı üzerinden gözlemler arası güvenilirlik (Alberto ve Troutman, 2009) hesaplamıştır. Gözlemler arası güvenilirlik tek bir gözlemcinin bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik analizlerini gerçekleştirdiği durumlarda kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 2009). Bu çalışmada anne davranışlarını değerlendirecek başka bir gözlemcinin bulunamaması ve zamanın sınırlı olması nedeniyle gözlemler arası güvenilirliğin hesaplanmasına karar verilmiştir. Formda yer alan davranışların analizi tamamlandıktan 15 gün sonra aynı video kaydı üzerinden anne davranışları yeniden analiz edilerek iki gözlem arasındaki güvenilirlik yüzdesi $[(\text{Görüş Birliği}/\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$ (Alberto ve Troutman, 2009; Tekin-İftar, 2012) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ancak, gözlemler arası güvenilirlik yüzdesinin %53 çıkması üzerine güvenilirlik katsayısının düşük çıkmasına yol açan ve iki değerlendirme arasında uyuma olmayan davranışlar yeniden incelenerek gözlemler arası güvenilirlik %85'in üzerine çıkana (Alberto ve Troutman, 2009) kadar analize devam edilmiştir. Gözlemler arası güvenilirliğin %94 olması ile AEP'ye katılan annelerin program öncesi ve sonrasına ilişkin videolarının izlenip gözlem verilerinin değerlendirilmesine geçilmiştir.

b) AEP'ye katılan annelerin ADGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliği:

Yukarıda bahsedilen ön çalışma yapıldıktan ve program sonrası gözlem verileri elde edildikten sonra videolar izlenerek annelerin olumlu ve olumsuz davranışlarının toplam sayısı belirlenmiştir. Bu değerlendirmenin sona ermesinden 15 gün sonra güvenilirlik verisinin elde edilmesine geçilmiştir. Üç anneye ilişkin toplam 12 gözlem videosunun yansız olarak seçilmiş %33'ünde (dört video kaydı) sıklık kaydı tekrarlanarak gözlemler arası güvenilirlik verisi elde edilmiş; araştırma ve güvenilirlik verileri karşılaştırılmıştır. Gözlemler arası güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında $[(\text{Görüş Birliği}/\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$ formülünden yararlanılmıştır (Alberto ve Troutman, 2009; Tekin-İftar, 2012). Gözlemler arası güvenilirlik olumlu anne baba davranışlarından betimleyici yorumlar için %100 ve uygun övgü için %96 (%86-%100); olumsuz anne baba davranışları için %99.5 (ranj: %92-%100) olarak bulunmuştur.

2.4.8.2.2.2. *ÇDGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliği.* ÇDGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliğini belirlemek için ilk olarak güvenilirliğe ilişkin bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışmayla formdaki davranışlar araştırmacı tarafından öğrenildikten sonra AEP'ye katılan annelerin çocuklarının davranışları değerlendirilmiştir. Aşağıda güvenilirliğe ilişkin yapılan bu çalışmalar hakkında daha ayrıntılı bilgi verilmiştir.

a) ÇDGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliğine ilişkin ön çalışma: ADGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliğine ilişkin ön çalışmada kullanılan aynı video kaydı üzerinden ÇDGF'den elde edilen verilerin güvenilirliği gözlemler arası güvenilirlik (Alberto ve Troutman, 2009) ile incelenmiştir. Bu çalışmada çocuk davranışlarını değerlendirecek başka bir gözlemcinin bulunamaması ve zamanın sınırlı olması nedeniyle gözlemler arası güvenilirliğe başvurulmuştur. Formda yer alan davranışların analizi tamamlandıktan 15 gün sonra aynı video kaydı üzerinden çocuk davranışları yeniden analiz edilerek gözlemler arası güvenilirlik [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] (Alberto ve Troutman, 2009; Tekin-İftar, 2012) formülü ile hesaplanmıştır. Ancak, gözlemler arası güvenilirliğin %62 çıkması üzerine güvenilirlik katsayısının düşük çıkmasına yol açan ve iki değerlendirme arasında uyuşma olmayan davranışlar yeniden incelenerek gözlemler arası güvenilirlik %85'in üzerine çıkana (Alberto ve Troutman, 2009) kadar analize devam edilmiştir. Gözlemler arası güvenilirliğin %97 olması ile birlikte AEP'ye katılan annelerin çocuklarına ilişkin videoların izlenip gözlem verilerinin değerlendirilmesine geçilmiştir. Çocukların okul ortamında yapılan gözlemlerde de ÇDGF kullanıldığı ve incelenen çocuk davranışları ev ortamındakilerle aynı olduğu için okul gözlemlerine ilişkin bir güvenilirlik çalışması yapılmamıştır.

b) AEP'ye katılan annelerin çocuklarının ÇDGF'den elde edilen gözlem verilerinin güvenilirliği: Yukarıda bahsedilen ön çalışma yapıldıktan ve program sonrası gözlem verileri (ev ve okul gözlemleri) elde edildikten sonra videolar izlenerek çocukların olumlu ve olumsuz davranışlarının toplam sayısı belirlenmiştir. Bu değerlendirmenin sona ermesinden 15 gün sonra güvenilirlik verisinin elde edilmesine geçilmiştir. Üç çocuğa ilişkin toplam 18 gözlem videosunun yansız olarak seçilmiş %33'ünde (altı video kaydı) sıklık kaydı tekrarlanarak gözlemler arası güvenilirlik verisi elde edilmiş; araştırma ve güvenilirlik verileri karşılaştırılmıştır. Gözlemler arası güvenilirlik olumlu seslendirmeler/konuşmalar için %98 (ranj: %91-%98) ve yönergeye

uyuma için %99 (ranj: %88-%100); olumsuz çocuk davranışları için %97 (ranj: %92-%100) olarak bulunmuştur.

2.4.8.2.3. Program sonrasında öz-bildirim araçları ile veri toplanması. Annelere AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-E ve EMEÖYÖ uygulanırken öğretmenlere EÖİÖ-Ö ve OADÖ uygulanmıştır. Ölçekler yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği günlerde nasıl yanıtlanacakları açıklanarak bir zarf içinde annelere ve öğretmenlere verilmiştir. Yanıtlanan ölçekler annelerin ve öğretmenlerin bildirdiği bir tarihte araştırmacı tarafından aynı zarf içinde teslim alınmıştır.

2.4.8.3. İzleme Verilerinin Toplanması

Programın bitmesinden altı ay sonra programın anneler için yararlarını ve programa ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla sadece annelerden izleme verisi toplanmıştır. İzleme verisi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öz-bildirim araçları uygulanmıştır.

2.4.8.3.1. İzleme görüşmeleri. Anneler izleme görüşmesi için katılımcı formunu (Ek 17) imzaladıktan sonra Anne İzleme Görüşmesi Soruları (Ek 3) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İzleme görüşmeleri program öncesi ve sonrasındaki görüşmelerin yapıldığı ortamlarda ve aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Çizelge 7’de görüldüğü gibi izleme görüşmeleri toplam 96.8 dakika, teyit görüşmeleri ise 66.2 dakika sürmüştür.

Çizelge 7

İzleme Görüşmelerinin Tarih ve Süreleri

		I. Görüşme	Teyit Görüşmesi
İzleme Görüşmeleri	Ayşegül	09.11.2015	12.12.2015
		21.56 dakika	16. 51 dakika
	Zehra	23.10.2015	10.12.2015
		26.15 dakika	17. 48 dakika
	Mine	08.11.2015	11.12.2015
		49.09 dakika	32.21 dakika

Her üç anneyle de bir görüşme ve bir teyit görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerin uzun sürmüş olması, görüşmeci ve görüşülen anneler/öğretmenler arasında nitel araştırmalarda inandırıcılığa ilişkin önemli bir unsur olan uzun süreli etkileşime yol açarak bir güven ortamının oluşmasına ve görüşülen kişinin daha samimi cevaplar vermesine katkıda bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.4.8.3.2. *İzleme aşamasında nicel verilerin toplanması.* Annelerin ve okulların uygun olmaması nedeniyle bu aşamada okul ortamında gözlem verileri toplanamamıştır. Bu nedenle izleme aşamasında nicel veriler sadece annelerden elde edilen öz-bildirim araçlarıyla toplanmıştır.

2.4.8.3.3. *İzleme aşamasında öz-bildirim araçları ile veri toplanması.* Annelere AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-E ve EMEÖYÖ yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği günlerde yönergeleri ve puanlamaları açıklanarak bir zarf içinde verilmiştir. Yanıtlanan ölçekler annelerin bildirdiği bir tarihte araştırmacı tarafından aynı zarf içinde teslim alınmıştır. Çizelge 8’de program öncesi, sonrası ve izleme aşamasına ilişkin veri toplama süreci özetlenmiştir.

Çizelge 8

Veri Toplama Süreci

	Program Öncesi ve Sonrası	İzleme Aşaması
ANNE	<ul style="list-style-type: none"> - Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Anne Davranışları Gözlem Formu - Çocuk Davranışları Gözlem Formu - Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı - Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği - Anasınıfı Anne baba-Öğretmen İlişki Ölçeği - Erken Müdahalede Ebeveyn Öz yetkinlik Ölçeği 	<ul style="list-style-type: none"> - Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı - Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği - Anasınıfı Anne baba-Öğretmen İlişki Ölçeği - Erken Müdahalede Ebeveyn Öz yetkinlik Ölçeği
ÖĞRETMEN	<ul style="list-style-type: none"> - Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler - Anasınıfı Anne baba-Öğretmen İlişki Ölçeği - Öğretmen Formu - Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri 	

2.4.8.4. Nitel Verilerin Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Program öncesinde, program sonrasında ve izleme aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin olarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla nitel araştırmalarda geçerliği sağlamada başvurulan inandırıcılık ve aktarılabilirlik ile güvenirlilik için başvurulan stratejiler olan teyit edilebilirlikten (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2011), kodlayıcılar arası güvenirliliğin hesaplanmasından (Miles ve Huberman, 1994) ve ses kaydı-çevriyazının karşılaştırılmasından yararlanılmıştır.

İnandırıcılığı sağlamak için katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim ve çeşitlemeye başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). **Katılımcı teyidi** sağlamak için (Creswell ve Plano Clark, 2011) yararlanılmıştır. Her görüşmenin dökümü yapıp tümevarımsal analiz gerçekleştirildikten sonra anneler ve öğretmenlerle teyit görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan teyit görüşmeleri program öncesi anne görüşmeleri için 25 dakika-48 dakika, öğretmen görüşmeleri için ise 13 dakika-17 dakika sürmüştür. Program sonrası teyit görüşmelerinin süresi anne görüşmeleri için 29 dakika-54 dakika, öğretmen görüşmeleri için ise 9 dakika-16 dakika olmuştur. İzleme aşamasındaki teyit görüşmelerinin süresi 16 dakika-32 dakikadır. Teyit görüşmelerinde, ana görüşmelerde annelerin ve öğretmenlerin sorulan sorulara verdikleri cevapları özetlenmiş ve bu cevapları onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Anneler ve öğretmenler, söz konusu cevapları onayladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, verdikleri cevaplara eklemek istedikleri bir nokta olup olmadığı da sorulmuştur. Örneğin, program sonrası teyit görüşmesinde Ayşegül'e AEP'den öğrendiklerini kullanarak davranış sorunlarıyla nasıl başa çıktığıyla ilgili eklemek istediği bir nokta olup olmadığı sorulmuştur: *“Eklemek istediğiniz bir şey var mı?”* (17.06.2015, sayfa 3, satır 81). Ayşegül bu soruya *“Örnek vereyim Eda bazı kokulara çok hassasiyeti var. O kokuları duyunca rahatsız oluyor. Saçıyla oynar, döner, huzursuzlanır. O kokularının olduğu ortama hiç sokmuyorum. Bir şey pişirirken de mesela kimyonun kokusuna dayanamaz sevmez. O durumda o evde yokken yaparım ki o davranış çıkmaz. Uyuyacakken uyumak istemiyorsa ayağını yatağın başlığına vurur. Ben o yatağın başlığına battaniye gibi bir şey örttüm. Bir şey olmasın ayağına diye...”* diyerek cevap vermiştir (17.06.2015, sayfa 3, satır 82).

Anneler ve öğretmenlerle **uzun süreli etkileşim** (Lincoln ve Guba, 1985) kurulması inandırıcılığı sağlamada başvurulan bir diğer yol olmuştur. Annelerle yedi, öğretmenlerle

dört görüşme yapılması elde edilen verilerin daha güçlü bir şekilde gerçeği yansıtmasına katkıda bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çeşitleme inandırıcılığı sağlamada başvurulan üçüncü yol olmuştur. Bu araştırmada iki farklı şekilde çeşitlemeye gidilmiştir. Görüşme sorularıyla birlikte anne ve çocuk davranışlarına ilişkin gözlem formları ve öz-bildirim ölçekleri kullanılarak yöntemde, hem anneler hem öğretmenlerle görüşme yapılarak da veri kaynaklarında çeşitlemeye gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek).

Aktarılabirlik için ise **ayrıntılı betimleme** ve **amaçlı örnekleme**ye gidilmiştir. Veriler ayrıntılı şekilde betimlenmiş, ham veri ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmıştır. Görüşülen annelerden ve öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Aktarılabirliğin bir diğer yolu olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluna gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Teyit edilebilirlik için teyit incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla danışman tarafından araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yaptığı yorumların ham veriler tarafından teyit edilip edilmediği incelenmiştir. Araştırmacın kullandığı görüşme sorularını, görüşmelerin çevri yazılarını ve kodlamaları danışmanın incelemesine sunmuştur.

Güvenirliği sağlamak amacıyla **kodlayıcılar arası güvenilirlik** de hesaplanmıştır. Bu amaçla özel eğitim alanında doktora olan ve doktora eğitimi süresince nitel araştırmalarla ilgili bir ders almış olan bir uzman tarafından araştırmacının belirlemiş olduğu kodlar incelenmiştir. Söz konusu uzman ve araştırmacının belirlediği kodlar arasındaki güvenilirliğin hesaplanmasında kodlayıcılar arası güvenilirlik [(Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] formülünden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası güvenilirlik program öncesi, program sonrası ve izleme görüşmeleri için sırasıyla %93, %98.78 ve %92 olarak bulunmuştur.

Son olarak **ses kaydı ve çevri yazının karşılaştırılması** güvenilirliği sağlamada başvurulan bir diğer yol olmuştur. Bu amaçla doktora rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında olan ve doktora eğitimi süresince nitel araştırmalarla ilgili bir ders almış bir uzman tarafından tüm görüşmelere ilişkin ses kayıtlarının olduğu gibi

çevriyazıya aktarılıp aktarılmadığı incelenmiştir. Her görüşmeden rastgele seçilen 20'şer dakikalık ses kaydı dinlenip çevriyazılarla karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda ses kaydında yer alan ifadelerin çevriyazıya olduğu gibi aktarıldığı görülmüştür. Anlamı değiştirmeyecek “ya da”, “ve”, “işte”, “eee”, “evet” gibi çevriyazıda atlanan ifadeler belirlenerek çevriyazıya eklenmiştir.

2.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırma desenindeki aşamalara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma desenindeki aşamalar takip edilerek nitel ve nicel verilerin analizi yapılmıştır.

2.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Gereksinim belirleme ve programın değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere tümevarımsal analiz uygulanmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Analizde önceden belirlenen temalara başvurulmamış; temalar, verilerin analiz edilmesi sırasında ortaya çıkarılmıştır (Creswell, 2009; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Tümevarımsal analize dökümlerin kodlanmasıyla başlanmıştır. Tüm görüşmelere ilişkin kodlamalar bittikten sonra benzer özellikteki kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Analize yardımcı olması için renkli kodlama yoluna gidilmiştir. Her tema için bir renk belirlenerek her temaya ilişkin cümleler/ifadeler ilgili temaya ait renkle renklendirilmiştir (Creswell, 2009).

2.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerde program öncesi ve sonrası arasında fark olup olmadığını belirlemek için ölçeklere ve gözlem formlarına ilişkin toplam puanlar hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler üzerinden alt ölçeklere ve ölçeğin tümüne ilişkin toplam puanlar SPSS 22.0 istatistik paket veri programı kullanılarak hesaplanmıştır. Nicel veri toplanan tüm ölçeklere ait toplam puanlar program öncesi, program sonrası ve izleme aşamalarında karşılaştırılmıştır.

Gözlem formlarında sıklık kaydıyla elde edilen toplam puanlardan yola çıkılarak program öncesine ve sonrasına ait olumlu ve olumsuz anne davranışları ile olumsuz çocuk

davranışları karşılaştırılmıştır. Annelerin kullandıkları olumlu ve olumsuz anne babalık stratejileri ile çocukların sergilediği olumlu ve olumsuz davranışlar sıklık kaydıyla belirlenmiştir. Davranışların sıklıkları puan kabul olarak kabul edilmiştir. Olumlu ve olumsuz davranışların her birindeki davranış sıklıkları toplanarak toplam puan elde edilmiştir.

2.5.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Çalışmanın sosyal geçerliğini incelemek amacıyla katılımcıların AEP'nin sosyal açıdan önemi, etkileri ve uygunluğuna ilişkin görüşleri ile AEP'ye ilişkin memnuniyetleri belirlenmeye çalışılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Program Sonrası Anne Görüşme Soruları, Anne İzleme Görüşme Soruları, Program Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları, araştırmacı günlüğü ve gözlemci notlarından elde edilen veriler analiz edilerek sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır. Annelerin memnuniyetlerine ilişkin analizlerin sonuçları bölüm 3.3'te sunulmuştur.

2.5.4. Uygulama Güvenirliği Analizi

AEP'nin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan uygulama güvenirligi (Tekin-İftar, 2012) çalışmasında otumlara katılan gözlemciler tarafından tutulan notlardan yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları başlığı altında yer alan "Gözlemci Notları" başlığında da belirtildiği gibi otumlara katılan gözlemcilerin demografik bilgiler, betimleyici notlar ve yansıtıcı notlar olmak üzere üç bölümden oluşan notları oturumların planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı her oturumun planını yapmış, her oturumda gerçekleştirilecek aşamaları listelemiştir. Daha sonra her oturum için tutulan gözlemci notları uygulama aşamaları listesi ile karşılaştırılmış; böylece gözlemcilerin her oturum için yazdıkları notları, çalışma aşamalarını gösteren listede yer alan ilgili aşamanın altına kayıt etmiştir. Gözlemci notlarının oturumların aşamalarıyla karşılaştırılması sonucunda araştırmacının oturumun gerçekleştiği ortamın ve materyallerin hazırlanması, önceki oturumun özetinin yapılması ve ödevlerin kontrol edilmesi, yeni konuya ilişkin örnek olay üzerinde tartışılması, yeni konunun sunumu, soruların yanıtlanması ve yeni ödevin verilmesi şeklinde planlanan akışa uyduğu

görülmüştür. Örneğin her oturum araştırmacının oturumlara hazırlanması, ortamı düzenlemesi, projektörün ve power point sunumunun açılması gibi ortam hazırlıklarıyla başlamıştır. Gözlemci notlarında yer alan “*Sınıfa girildiğinde her şey hazır. Projektör açılmış, anlatılacak konunun başlık kısmı açıldı.*” (Gözlemci notları, 12.03.2015, s. 1). “*(Araştırmacı) masasında duruyordu. Slaytları açık hazır bir şekilde anneleri bekliyordu.*” (Gözlemci notları, 19.03.2015, s. 5) ifadeleri oturumların bu aşamasının beklendiği şekilde gerçekleştiğini göstermektedir.

Her oturuma bir önceki oturumun özeti ve ödev kontrolüyle devam edilmiştir. Bu aşama gözlemci notlarında “*Geçen hafta işlenen konunun tekrarına başlandı. Bu da annelerin öğrendiği bilgileri pekiştirip ve yeni öğreneceği konular arasında bağlantı kurmasını sağlar. Yapılan tekrar annelerin açısından neler aklında kaldığını görmek için iyi oluyor.*” (Gözlemci notları, 19.03.2015, s. 6) şeklinde yer almıştır. Konunun özetini ödev kontrolü takip etmiştir. Örneğin, Öğretmenle Etkili Etkileşim modülü kapsamında annelere çocuklarının öğretmenleriyle bir görüşme yapmaları ödevi verilmiştir. Gözlemci notlarında yer alan ve söz konusu ödevi nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin annelerin bildirimleri gözlemci notlarında şöyle yer almaktadır: “*Ödevlerin kontrolü yapıldı. Anneler çok iyi bir şekilde ödevlerini yapmış.*” (Gözlemci notları, 19.03.2015, s. 9)

Oturumlarda ödev kontrolünden sonraki aşama yeni konuya ilişkin örnek olayın incelenmesidir. Örnek olay araştırmacı tarafından okunduktan sonra annelere olaya ilişkin dikkatlerini nelerin çektiği, kendilerinin de benzer sorunlar yaşayıp yaşamadıkları soruları sorulmuştur. Gözlemci notlarında bu aşamaya ilişkin olarak, örneğin “*uygun yönerge vermek*” konusunun işlendiği oturumda örnekteki annenin yönergeyi nasıl verdiğine ilişkin olarak katılımcı annelerin görüşleri yer almıştır. Gözlemcinin “*Zehra Hanım: Çocuk annesinin ilgisini çekmek istedi. Anne(nin) yanlış davranış için iletişim kurması gerekir. Doğru davranışı övmesi gerekir*”, *Ayşegül Hanım: Sessiz olur musun? demiş. Soru cümlesi kullanmış.*” (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 29) şeklindeki notları bu aşamanın da gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Anneler örnek olayla ilgili görüşlerini bildirdikten sonra, her oturumda yeni konunun sunumuna geçilmiştir. Örneğin, Oyun Becerilerinin Öğretimi modülü sırasında gözlemcinin “*Gelişimsel geriliği olan çocukların oyun özellikleri söylendi. Oyun çocukların keyif aldığı bir durumdur. Oyun esnasında çocuk pek çok beceriyi öğreniyor. Oyun oynarken dil, bilişsel, paylaşma ve bekleme gibi beceriler desteklenir. Farklı oyun*

ve oyuncakların olduğu söylendi. Yaş önemlidir. Gelişimsel düzeyi önemlidir. Çocuk 5 yaşında ama 3-4 yaşında bir çocuğun oyuncaklarına ilgi gösteriyor. Çok zor olduğunda ne olur?.....” şeklindeki notları araştırmacının annelere yeni konu hakkında bilgi verme aşamasını gerçekleştirdiğini göstermektedir (Gözlemci notları, 24.04.2015, s. 75).

Araştırmacı yeni konunun sunumunu bitirdikten sonra annelere ilgili konuyla ilgili soru sorduğu gibi annelerden gelen soruları da cevaplamıştır. Bu aşamada gözlemciler araştırmacının sorduğu ve yanıtladığı soruları örnekteki gibi kayıt etmişlerdir: “Gelişimsel geriliği olan çocuklar nasıl öğrenir? Kaynaştırma nasıl olmalı? diye annelere soruldu. Sorular soruldu. Annelerin soruları yanıtlandı.” (Gözlemci notları, 12.03.2015, s. 4). “Araştırmacı: Uzun bir yönergede ne oluyordu? Mine Hanım: Hepsini bir anda yapamaz, dedi. Çocuğun bunu unutması olayı olabilir, dedi.” (Gözlemci notları, 03.04.2015, s.68).

Oturumların son aşamasında araştırmacı tarafından bir sonraki oturuma kadar tamamlanması istenen yeni ödevler verilmiştir. Araştırmacı ödevleri annelere açıklamış, ödevlerle ilgili örnekler vermiş ve annelerin ödevlere ilişkin sorularını cevaplamıştır. Bu aşamadaki gözlemci notları şöyledir: “Ödev hakkında daha iyi anlamalarını sağlayacak örnekler verildi. Bu da annelerin neyi yapmaları gerektiğini açık bir şekilde verdi.” (Gözlemci notları, 12.03.2015, s. 3). “(Araştırmacı) (Mine’ye) Çağdaş’ın öğretmeni ile bir görüşme planlayarak sorular hazırlamasını söyledi...Ve ona neler yazacağına dair bilgiler verdi. Saat kaçta olacak? Neler konuşulacak? Ne sorulacak? Bunların hepsini toplantıya gitmeden önce deftere yazın ve görüşme esnasında neler yapılacak onu yazın, dedi. Görüşmede nasıl olacağına dair bilgiler verdi.” (Gözlemci notları, 26.03.2015, s. 64).

Sonuç olarak gözlemci notları incelendiğinde oturumların planladığı şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmacı oturumları hazırlanan akış planına uygun bir şekilde yürütmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde eğitim programının oluşturulmasına ve değerlendirilmesine ilişkin nitel ve nicel bulgular sunulmuştur. Söz konusu amaçla özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini temel alarak hazırlanan AEP'nin geliştirilmesi, program öncesi, program sonrası ve izleme aşamalarındaki veri toplama süreçlerine ilişkin elde edilen bulgular hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.Program Öncesi Bulgular

Bu bölümde program öncesinde elde edilen nitel ve nicel veriler ele alınmıştır. Öncelikle annelerin gereksinimlerini belirlemeye ve AEP'nin geliştirilmesine yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara ilişkin bilgi verilmiştir. Sonrasında ise program öncesinde elde edilen gözlem formları ve öz-bildirim ölçeklerine ilişkin nicel verilere değinilmiştir.

3.1.1. Annelerin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere tümevarımsal analiz uygulanarak annelerin gereksinimlerini işaret eden tema ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan alt temalar **çocuğun eğitime ilişkin gereksinimler** ve **diğer gereksinimler** olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Temalar Çizelge 9 ve Çizelge 10'da alt temalar frekansları temel alınarak en az ortaya çıkan alt temadan en çok ortaya çıkan alt temaya doğru verilmiştir. Ancak, bulgular alt temaların frekans dağılımlarına göre sunulmamıştır.

3.1.1.1. Anne Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar

Özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla öncelikle annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çizelge 9’da bu görüşmelerde ortaya çıkan temalar ve alt temaların frekans dağılımlarına yer verilmektedir. Görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar hakkında da bilgi verilmiştir.

Çizelge 9

Anne Görüşmelerinden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar ile Frekansları

Çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler		Diğer gereksinimler	
Alt temalar	f	Alt temalar	f
Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma	6	Gelecek kaygıları	2
Yasal haklar ve hizmetlere ulaşma	9	Maddi gereksinim	3
Dil-konuşma becerilerini destekleme	11	Ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar konusunda desteklenme	7
Davranış sorunlarıyla başa çıkma	24	Çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama	8
Oyun oynama becerilerini destekleme	24	Sosyal desteğe sahip olma	16
Kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararları hakkında bilgi sahibi olma	30		
Öğretmen-aile işbirliğini kurma	35		
Öğretim yapma	39		

3.1.1.1.1. *Çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler.* Annelerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan birinci tema çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler olmuştur. Söz konusu temaya ilişkin alt temalar gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma, kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma, öğretmen-aile işbirliğini kurma, öğretim yapma, oyun oynama becerilerini destekleme, dil konuşma becerilerini destekleme, çocuğun davranış sorunlarıyla başa çıkma ile yasal haklar ve hizmetlere ulaşma şeklinde sıralanmaktadır.

3.1.1.1.1.1. *Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma.* Görüşmelerde ortaya çıkan gereksinimlerden biri gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma ile ilgili olmuştur. Görüşmelerde her üç annenin (Zehra, Ayşegül, Mine) de annelerin gelişimsel gerilik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu durumun çocuklarıyla ilgili

beklentilerini etkilediği, yetersizlik durumunu kabul etmeleri ve gelişimsel özellikleri öğrenmeleri durumunda çocuğun gereksinimlerinin daha iyi karşılanabileceğine yönelik bulgular ortaya çıkmıştır. Örneğin, Zehra'nın “...Sude'de öyle sorun yaşıyorum şu anda, çok inatçı. Ben çocuğa bu kadar özverili olduğum halde niye benim dediklerimi yapmıyor mesela, değil? Mesela bir boyamayı...niçin bitirmiyor? (24.12.2014, sayfa 17, satır 597) şeklindeki sözleri çocuğunun özelliklerinin yeterince farkında olmamasının çocukla ilgili beklentilerini nasıl etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, çocuğunun yetersizlik durumunun sadece dil-konuşma gelişimiyle ilgili olduğunu ve gelişimsel gerilik hakkında bilgiye ulaşmak istediğinde ise sadece normal gelişim gösteren çocukların özellikleriyle ilgili bilgiye ulaştığını; “Bakıyorum 4 yaş çocuğu neler yapabilir, hep aynı şeyler... Sude'nin durumundaki çocuklar için hiçbir şey yok... Beni tatmin edici şu internette hiçbir şey bulamadım...Benim çocuğum sağlıklıyla hasta arasında kalmış bir çocuk şu anda.” (24.11.2014, sayfa 18, satır 585) şeklinde açıklamıştır.

3.1.1.1.2. Kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararları hakkında bilgi sahibi olma. Görüşmelerden elde edilen analiz sonucunda annelerin gereksinimleri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer alt tema kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararları hakkında bilgi sahibi olma ile ilgili olmuştur. Annelerin çocuklarının özel gereksinimli olması nedeniyle okul öncesi kuruma kabulüyle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıkları, kaynaştırmanın ne anlama geldiği, yararları ve kaynaştırmayla ilgili sorumluluklarının neler olduğuyla ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

Mine, daha önce Çağdaş için çeşitli okul öncesi kurumlarla görüştiklerini ancak çocuğun özel gereksinimli olduğunu bildirdiklerinde okul yöneticileriyle yaşadıkları sorunu “...çocuğumuzun dosyasını çıkarıp bahsettiğimizde yerimiz dolu, biz alamayız vesaire gibi şeyler, yani kapı kapandı...Ama buna da şükür diyorum ve kabul ettiler.” (22.01.2015, sayfa 43, satır 1370) şeklinde aktarmıştır. Zehra ise çocuğun gelişimsel özellikleri nedeniyle okulda sorun yaşayabilecekleriyle ilgili yaşadığı kaygıyı “İlk çekindim çok. Çünkü tuvalet eğitimi yoktu. Eğer birinin saçının çekerse...mesela öyle kendimi şey zannediyordum böyle biz sorunluyuz. Yani biz sorunluyuz, biz yük oluyoruz. O his yani onu hep hissetmişimdir, yani hissederdim.” (24.11.2014, sayfa 6, satır 197) diyerek ifade etmiştir. Mine benzer kaygısını; “...şu an denemedeyiz halen daha. Çağdaş okulda bir şey olursa belki işte buraya kadarmış demeleri olabilir...” (22.01.2015, sayfa 55, satır 1728) sözleriyle ifade etmiştir.

Annelerden ikisi (Zehra, Ayşegül) yerleştirme süreci ve süreçteki kaygılarını dile getirdikten sonra kaynaştırmadan beklentilerini dile getirmişlerdir. Bu konuda daha çok çocuklarının sosyalleşmesine yönelik beklentiler içinde oldukları görülmüştür. Buna göre Zehra çocuğun sosyal olarak akranlarıyla kaynaşmasını beklediğini: *“Benim kızımın ihtiyacı olan sadece kaynaşması... Ben bu yüzden öğretmenin üstüne fazla gitmek istemedim illa şu olacak diye. Çünkü benim için en önemlisi çocuk okulda kaynaşacak ve eğitim alacak. Ben kimsenin üstüne gidemem.”* (24.11.2014, sayfa 9, satır 280) şeklinde dile getirmiştir. Ayşegül ise; *“Bizim en büyük beklentimiz sosyalleşebilmesi idi...Biz daha çok Eda'nın orada sosyalleşmesini ve ortak, arkadaşlarıyla bir şey yapabilmesi...akademik olarak bir şeyimiz yok şu anda daha.”* (04.02.2015, sayfa 26, satır 848) diyerek kaynaştırmadan beklentisini ifade etmiştir. Mine ise çocukların normal gelişim gösteren akranları ile arasında bir fark olmamasını istediğini; *“belki çok fazla bir şey istiyormuşuz gibi. Yani, hiç fark olmasın aralarında. Yani, Çağdaş(in) Ahmet, Osman gibi, o şekilde olmalarını istiyorum.”* (22.01.2015, sayfa 47, satır 1496) sözleriyle açıklamıştır.

Üç anne de okul öncesi kurumda çocukla ilgili bir düzenleme yapılması ve öğretimde uyarlamalara gidilmesi gibi bir beklenti içinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Zehra bu durumu *“...öğretmenin çocukla bireysel çalışması, bireysel olabilir mi? Olamaz; çünkü yani çocuk gelişimi öğretmeni...bireysel olarak ilgilenemez öğretmen tek çocukla. Bana güveniversin ordaki öğretmen yeter. Ben de öğretmenime güveniyorum zaten... Başka da bir şey istemiyorum zaten.”* (24.12.2014, sayfa 19, satır 637) şeklinde ifade etmiştir.

3.1.1.1.3. Öğretmen-aile işbirliğini kurma. Anneler tarafından dile getirilen bir diğer gereksinim öğretmen-aile işbirliğini kurma olmuştur. Her üç anne de çocuklarının yetersizlik durumuyla ilgili olarak öğretmenleri bilgilendirdiklerini ve onlarla olumlu ilişkiler içinde olduklarını söylemiştir. Ancak, öğretmenle nasıl işbirliği kurulabilecekleriyle ilgili olarak güçlendirilmeye gereksinimleri olduğu görülmektedir.

Zehra, Sude'nin öğretmenin çeşitli konularda kendisini desteklediğini, Sude'yi okuldaki etkinliklere dâhil etmeye çalıştığını ve olumlu bir ilişki içinde olduklarını söylemiştir. Sude'nin okuldaki etkinliklere katılımıyla ilgili öğretmenden bilgi aldığını ve öğretmenin kendisinden Sude'yle evde çeşitli çalışmalar yapmasını istediğini belirtmiştir. Zehra'nın bildirimlerine göre özel eğitim öğretmeni ve dil terapistiyle

yapılan çalışmalar hakkında Zehra, öğretmene bilgi vermemiş, öğretmen de Zehra'dan buna yönelik bilgi almaya çalışmamıştır.

Ayşegül özellikle Eda okula yeni başladığında öğretmenle işbirliği içinde olduklarını, özel eğitim öğretmenin okula giderek öğretmene Eda hakkında bilgi verdiğini, öğretmenin de özel eğitim kurumuna giderek Eda'ya yönelik yapılan çalışmaları izlediğini söylemiştir. Ayda bir ya da gerek duydukları durumlarda okul müdürü, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin katıldığı bir toplantı yaparak bu toplantılarda Eda'ya ilgili gelişmeler hakkında görüştüklerine değinmiştir. Ayşegül Eda'yla ilgili bilgileri öğretmenle paylaşırsa da öğretmenin bu bilgiyi ne ölçüde dikkate aldığıyla ilgili kaygılarını da dile getirmiştir. Örneğin, Eda'nın kendi etrafında dönme davranışı ortaya çıktığında onu durdurmaları gerektiğini okula ve öğretmene bildirdiğini ancak bu davranışın öğretmen ve okul tarafından rahatlamak amaçlı görüldüğünü ve çocuğun bu davranışı sergilemesine izin verildiğini “...okulda sıkıntımız mesela kalkıp dolanır veya kendi etrafında döner. O da bana göre bir problem davranıştır. Onları yapmaması gerektiğini söylüyoruz. İlk düşünüyorlar, okulda şey düşünüyorlar hani rahatlamak için dönüyor aslında değil, yani o artık bir problem davranıştır. Onları engellemeleri gerektiğini okuldakilere aktarmıştık biz.” (04.02.2015, sayfa 31, satır 1025) sözleriyle dile getirmiştir. Ancak, Eda'nın sınıfta tek başına oyun oynaması ve çocuklara katılmamasıyla ilgili yaşadıkları memnuniyetsizliği doğrudan öğretmeniyle görüşmek yerine bu durumu özel eğitim öğretmeniyle konuştuklarını ve söz konusu durumla ilgili olarak özel eğitim öğretmenin okul öncesi öğretmeniyle görüştüğünü söylemiştir: “...biz hani doğrudan söylemeyelim öğretmen de şey olmasın özel eğitimcimize aktardık biz de konuyu...O şekilde bir uyarılarımız oldu, onları da çünkü incitmek istemiyoruz bu konularda, siz işinizi yapmıyorsunuz etmiyorsunuz gibilerinden. O şekilde yürütüyoruz bu işleri.” (04.02.2015, sayfa 27, satır 905).

Ayşegül ve Mine'nin bildirimlerine göre okul öncesi kurumda ne tür etkinlikler yapıldığı ve çocuklarının etkinliklere katılımıyla ilgili bilgileri bulunmamaktadır. Mine ne kendisinin öğretmene bu konuda soru sorduğunu ne de öğretmenin konuyla ilgili olarak kendisiyle görüştüğünü söylemiştir: “Okulda neler yapıldığı, Çağdaş'ın etkinliklere katılımı...Onlar bize şu an bahsetmedi ya da ben de sormadım...Sadece gidiyorum, Çağdaş'ı sadece kapıdan alıp kapıdan çıkıyorum ben. “Nasıldı?” “İyiydi” işte bu kadar yani.” (22.01.2015, sayfa 47, satır 1486). Ayrıca, annelerin beceri öğretme ya da davranış sorunlarıyla başa çıkma gibi konularda okul öncesi öğretmeni yerine özel eğitim

öğretmeninden yardım aldıkları görülmektedir. Bu durumu Ayşegül “Çünkü bazen benim düşünemediğim şeyleri onlar (özel eğitim öğretmeni) tabii tecrübelerinden dolayı daha rahat görebiliyor... Genelde özel eğitimciyi tercih ediyoruz.” (04.02.2015, sayfa 28, satır 934) diyerek ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin istemeleri durumunda katılıma istekli olduklarını da belirtmişlerdir. Mine bu isteğiyle ilgili olarak “Eğitimin nasıl yapılması yani ki bu daha iyi olur böyle yapmanız deseler herhalde yaparız. Herhalde değil yaparız.” (22.01.2015, sayfa 67, satır 2107) demiştir.

3.1.1.1.1.4. *Öğretim yapma.* Annelerin dile getirdiği dördüncü gereksinim çocuklarına yeni beceriler öğretme, öğretim yapmayla ilgili olmuştur. Anneler çocuklarına çeşitli becerileri kazandırmak istediklerini ancak bu konuda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Zehra, Sude'nin tuvalet gereksinimini karşılama, kıyafet ve ayakkabı giyme gibi becerilerde zorlandığını, kendisinin Sude'ye bu becerileri öğretmeye çalıştığını ancak bu konuda güçlük yaşadığını ve güçlüklerin kendisinden kaynaklı olabileceğini açıklamıştır: “Giyemez eşofmanını falan. Uğraşır ama biraz da biz öyle alıştırdık aslında (24.12.2014, sayfa 5, satır 136). Tuvalet eğitimini hep bizden istiyor (24.12.2014, sayfa 10, satır 318)... bana çok şımarıyor Sude. Bana şımardığı için benim sözümü dinlemek istemiyor o anda, bu tip işlerde... Ama boyama işinde oturtturup ta içini boyayacaksın dendiğinde tam boyamıyor (24.12.2014, sayfa 16, satır 550)... Ben annesiyim onun, bir eğitici değilim, bir eğitimci değilim ki ben, sıkılıyor. Naz yapar, inat yapar, her şeyi bana yapar.” (24.12.2014, sayfa 18, satır 615).

Ayşegül, Eda'nın yemek yeme, yönergeleri yerine getirme, renkleri ayırt etme gibi becerileri sergilemesini istediğini ama bu becerileri öğretmede güçlük yaşadığını dile getirmiştir: “Kahvaltısını biz şey istiyoruz ama onu çok başaramadık yani kendi eliyle yesin. Çünkü yapabiliyor ama öğretmenleri de şey yapamayacağını düşünüyorlar veya bilmiyorum bir sebepten dolayı hani yardım ediyorlar ona yemesinde (04.02.2015, sayfa 22, satır 760)... direnç gösteriyor. Mesela çatalı batırma işini biz ona altı ayda ikna ettik; çatalı batırıp bir şeyi yiyebileceğini. İlk gördüğü şeylere müthiş direnç gösteriyor, ikincisi de yapamadığı zaman vazgeçiveriyor, kızıyor, sinirleniyor.” (04.02.2015, sayfa 28, satır 926). Ayşegül, Eda'ya beceri öğretimiyle ilgili olarak özel eğitim öğretmeninden destek aldığını “Şimdi ayda bir ben özel eğitime... bir defa da babası gidip izliyor hani nasıl bir çalışma uygulanıyor ve ona göre biz o çalışmalarını evde pekiştirmeye çalışıyoruz (04.02.2015, sayfa 28, satır 910)... özel eğitimde gördüğümüz şeylerin bir kısmını evde

uygulamaya çalışıyoruz” (04.02.2015, sayfa 28, satır 920) diyerek belirtmiştir. Diğer annelerden farklı olarak Ayşegül, Eda’nın bakıcısının da beceri öğretimiyle ilgili olarak bilgilenmesi ve bu konuda kendileriyle tutarlı davranması gerektiğine “Hani o (bakıcı) da bizim kadar istikrarlı olsa belki daha erken yeneceğiz bu işleri...” (04.02.2015, sayfa 38, satır 1226) diyerek değinmiştir.

Mine, Çağdaş’ın giyinme, yönergeleri yerine getirme gibi becerilerde güçlük yaşadığını ve bu becerileri nasıl kazandırabileceğini öğrenmeyi istediğini belirtmiştir: *“...(kıyafet) çıkarmak çok basit ama giymeye giyemiyor... “Banyoya çocuğum, hadi soyun” dediğimde soyunuyor ama “Hadi gel bu ceketi giy” dediğimde “Çorabı giy” dediğimde bu onu şey yapıyor zorluyor ve sinirleniyor da. Giyemediğini çünkü anlıyor (22.01.2015, sayfa 42, satır 1335)...ben anneyim, beni fazla dinlemiyor...en fazla 5 dakika sandalyeye oturtturabiliyorum (22.01.2015, sayfa 46, satır 1464)...anne babanın nasıl anne baba olması yani çocukların nasıl dilinden gidilmeli?” (22.01.2015, sayfa 66, satır 2087).*

3.1.1.1.1.5. Oyun oynama becerilerini destekleme. Görüşmelerde ortaya çıkan beşinci gereksinim oyun oynama becerilerini destekleme olmuştur. Anneler çocuklarının oyun becerilerinde sınırlılıklar olduğunu ve çocuklarıyla oyun oynarken çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Zehra, Sude’nin oyun kuramadığını ve bu durumun konuşamamasından kaynaklanıyor olabileceğini *“...Sude’de bir lider olamıyor. Mesela kendi bir oyun kurup ta çağırıyor arkadaşını. Ben onu çok istiyorum. Belki konuşamadığından mıdır diye düşünüyordum.” (24.12.2014, sayfa 4, satır 115) diyerek ifade etmiştir. Sude’nin yapabileceklerinin yeterince farkında olmadığına da değinmiştir: “...bende de suç var...dün fark ettim...Biz evcilik oyununa pek girişmiyorduk (06.01.2015, sayfa 84, satır 2566)...o eksikliğimi gördüm dün. Biz evcilik oynamıyoruz, bebek çok evde, sakladım, zamanı gelecek oynayacağız diye, çünkü çok bebeğimiz var evde, küçük küçük. İşte onu bekliyorum ya ama dün onu fark ettim oynuyormuş, onu görmemişim çocukta.” (06.01.2015, sayfa 84, satır 2570).* Zehra’nın bu sözleri aslında çocuğunun özelliklerini iyi bilmediğinin de bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ayşegül, Eda’nın kendisiyle oyun oynadığını ancak oyun sırasında daha çok izlemeyi tercih ettiğini ve diğer çocuklarla oyun oynamadığını söylemiştir: *“O tabii daha çok şey bizi izlemeyi tercih ediyor (04.02.2015, sayfa 21, satır 708). Bizimle vakit geçirmeyi seviyor, yani oturuyor, karşılıklı oyun oynamaya çalışıyor (04.02.2015, sayfa*

21, satır 710)...*Veya bazen arkadaşlarımız eve gelince onların da Eda'nın yaşlarında çocukları var...onlar bir tarafta oynuyor, Eda bir tarafta oynuyor ama hani herhangi bir iletişimleri olamıyor.*" (04.02.2015, sayfa 21, satır 718). Oyun oynarken Eda'ya çeşitli beceriler kazandırmaya çalıştığından da bahsetmiştir: "*İnce motor becerilerinin gelişmesi için çiviler vardır, renklerine göre işte renkleri çalışırız. İşte kırmızılarını bir tarafa dizeriz, sarıların bir tarafa, yeşillerini bir tarafa, o tip oyunlar oynarız.*" (04.02.2015, sayfa 29, satır 956). Ayşegül'ün Edayla oyun oynarken öğretim yapmaya odaklanmasından dolayı çocuğun ilgi ve isteklerini takip edemediği ve bu nedenle Eda'nın oyunu devam ettirmek istemediği görülmüştür: "*Şimdi sayıları çalışıyoruz mesela, sayılarda üçe kadar ayırabiliyor, dördü de ayırıyor, beşten sonrasını artık karıştırıyor, oraya geldiğimizde ondan sonra artık biraz kaçırlar başlıyor veya beni okşamaya başlıyor falan o zaman...ama oyunun bitmesine biz çaba gösteriyoruz, yani o oyun bitince mesela masadan kalkabiliyor veya oyunu terk edebiliyor.*" (04.02.2015, sayfa 30, satır 980).

Mine, Çağdaş'ın arkadaşlık kuramadığını, evde ablası yerine daha çok anne babasıyla oynadığını ve oyunda Çağdaş'ın ilgilerini dikkate aldığını söylemiştir: "*Top mu oynayalım Çağdaş*" dediğimizde "*Hu hu, evet*" yani evet. Ben dediğimde "*hadi gel resim yapalım*" dediğimde hayır, kafa sallayarak, top oynayalım. Tamam, top oynadığımızda da sıkılana kadar oynar." (22.01.2015, sayfa 52, satır 1639).

3.1.1.1.1.6. *Dil-konuşma becerilerini destekleme.* Annelerin gereksinim duydukları altıncı gereksinim alanı dil-konuşma becerilerini destekleme olmuştur. Her üç anne de çocuklarının dil-konuşma becerileri açısından sınırlılıkları olduğunu, az sayıda sözcük kullandıklarını ve onları bu açıdan nasıl destekleyebileceklerini öğrenmek istediklerini dile getirmişlerdir. Zehra, Sude'nin dil-konuşma becerilerini desteklemek amacıyla gerçekleştirdiği çeşitli etkinliklerden "*...tuvalet kağıtlarını böyle rulo yaptım, üflettim...meyve suyu falan içerken bunları devamlı kullanıyordu*" (24.12.2014, sayfa 2, satır 55)...*Çocuk çünkü nefesi çıkmıyor.*" (24.12.2014, sayfa 2, satır 58) diyerek bahsetmiştir. Ayşegül, Eda'nın dil-konuşma becerilerindeki sınırlılıklarının diğer çocuklarla olan iletişimini olumsuz etkilediğini "*Arkadaşlarıyla maalesef iletişim kuramıyor, yani daha çok büyüklerle iletişim kurmayı tercih ediyor. Çünkü çocuklarda da nedir sıkıntı işte Eda'yla bir uğraşıyorlar iki uğraşıyorlar hani konuşmadığı için, cevap alamadıklarından dolayı çocuklar da vazgeçiveriyor.*" (04.02.2015, sayfa 21, satır 716) sözleriyle dile getirmiştir. Mine, Çağdaş'ın konuşması durumunda gelişimsel açıdan

yaşının gereklerini yerine getirebileceğini düşündüğünü “*Konuştuğu zaman her şey dökülecek zaten, hani kelimeler çıkıyor ama daha çok istiyor....tek sıkıntımız konuşma olacak çünkü konuşmasında hem yaş geriliği öne atılacak...*” (22.01.2015, sayfa 48, satır 1504) diyerek ifade etmiştir. Çağdaş’ın bir dil terapistinden destek alması yönünde girişimlerde bulunacağından bahsetmiştir.

3.1.1.1.7. Davranış sorunlarıyla başa çıkma. Görüşmelerde ortaya çıkan yedinci gereksinim davranış sorunlarıyla başa çıkmadır. Anneler çocukların kurallara uymama, sınıf içinde dolaşma gibi çeşitli davranış sorunları sergilediklerini ve bu durumun öğrenmelerini, sınıfa uyumlarını ve diğer çocuklarla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ve davranış sorunlarıyla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Zehra, Sude’nin ağzını açarak yemek yeme, beslenme çantalarını çöpe atma, etkinlik esnasında sınıfta dolaşma gibi davranış sorunları sergilediğini; davranış sorunları sergilediğinde Sude’yle konuştuğunu ya da ona kızdığını; ancak bunun o davranışı durdurmada etkili olmadığını ifade etmiştir. Daha önce gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma alt temasında da belirtildiği gibi annenin, çocuğun özelliklerinin yeterince farkında olmamasının çocukla ilgili gerçekçi beklentiler oluşturmasına ve çocukta davranış sorunlarının ortaya çıkmasına yol açtığı görülmektedir. Zehra, Sude’nin davranış sorunlarıyla başa çıkmayı öğrenmek istediğini “*Hani, o konularda ben yardım isterim.*” (24.12.2014, sayfa 17, satır 597) sözleriyle dile getirmiştir.

Ayşegül, Eda’nın yineleyen stereotip davranışlar sergileme, isteklerini ağlayarak elde etme, istekleri yerine getirilmediğinde kendine zarar verme gibi davranışlar sergilediğini söylemiştir. Eda’nın okulda kendi etrafında dönme gibi davranış sorunları sergilediğini, bu davranışının öğretmen tarafından davranış sorunu olarak algılanmadığını belirtmiştir. Öğretmene söz konusu davranışların problem davranış olduğunu ve bu davranışlar ortaya çıktığında durdurulması gerektiğini açıkladığını; ancak öğretmenin bu önerilerini dikkate almadığını ve çocuğun sınıfta davranış sorunları sergilemeye devam ettiğini ifade etmiştir.

Mine, Çağdaş’ın özellikle okula başladığı dönemde davranış sorunları sergilediğini ve okula uyum sağlamada güçlük yaşadığını ama sorunların zamanla azaldığını söylemiştir. Ancak, devam etmekte olan davranış sorunlarının da olduğunu ve bunları ortadan kaldırmak istediğini belirtmiştir: “*Çıglık atması, çoğunlukla çıglık atması var ve*

inatlaşması var. İsteddiğini yapmadığı zaman kendini yola atması ya da yere atması var. Yani, o da ısrarını yok etmek amacındayım zaten ama iki şey bunlar bizi yoruyor.” (22.01.2015, sayfa 54, satır 1684).

3.1.1.1.1.8. Yasal haklar ve hizmetlere ulaşma. Görüşmelerde ortaya çıkan sekizinci gereksinim yasal haklar ve hizmetlere ulaşma ile ilgili olmuştur. Görüşmelerde özellikle Zehra ve Mine'nin çocuklarının özel gereksinimli olmasından dolayı kendilerinin ve çocuklarının sahip oldukları hakları yeterince bilmedikleri ve bu durumun da mevcut hizmetlere ulaşmalarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Her üç anne de KKTC devletinin özel gereksinimli çocuklara sağladığı maddi yardımdan yararlanmaktadır. Zehra, bu maddi yardıma bir doktorun önerisiyle başvurduklarını söylemiştir. Zehra ve Mine özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşunun varlığından haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin üçü de özel gereksinimli bireylerle ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayşegül ise bir dernek kurmak istediğini ancak buna vakit bulamadığını söylemiştir. Zehra, daha fazla hakka sahip olmaları ve psikolojik destek, dil-konuşma terapisi gibi hizmetlerin de kendilerine sağlanması gerektiğinden *“Psikolog olmak zorunda, dil terapisi olmak zorunda.”* (24.12.2014, sayfa 19, satır 661) diyerek söz etmiştir. Ayşegül ise, KKTC’de özel gereksinimli bireylerle ilgili yasaları yakından takip ettiği ve Eda’nın savunuculuğunu yaptığıyla ilgili olarak *“Şimdi yasaya bakıyorum. Yani ne çıktı, ne çıkmadı, ne gibi haklarımız var. Bir kısmını yani özel şey alıyoruz destek, mali destek alıyoruz...Eda şu anda hala kreşte ve KKTC yasalarına göre altı yaşında olan çocuğu(n)...anaokuluna devam etmesi lazım, yedi yaşında ilkokula başlaması lazım. Şimdi ben diyorum ki yani benim çocuğum daha hazır değil, çünkü özel eğitimcisiyle konuştuk, dil terapistiyle, kreşle, herkesle konuştuk ve herkes hemfikir ki Eda bir dönem bir yıl daha kreşte kalsın, anaokuluna geçmesin. Şimdi bize diyorlar ki, bakanlıktan aldığım cevap hani bizim yasamızda öyle bir şey yoktur, bu çocuk ne olursa olsun birinci sınıfa başlayacak gibi. Mesela öyle bir hakkımız yokmuş ki dünyanın çoğu yerinde vardır o hak.”* (23.02.2015, sayfa 34, satır 1115) demiştir.

Ayşegül, Eda’nın yaşı itibariyle anasınıfına başlaması gerektiğini; ancak bir yıl daha anaokuluna (KKTC’de 4 ve 5 yaş gruplarındaki çocukların devam ettiği kurumlar anaokulu; 6 yaşındaki çocukların ilkokul bünyesinde devam ettiği sınıflar anasınıfı olarak adlandırılmaktadır) devam ettikten sonra anasınıfına başlaması için girişimlere

başladığını aktarmıştır: “*Bakalım ne gelecek, yani ben bunun mücadelesini vereceğim çünkü bir iki ayım var gerçi hani Eylül’de burada şey Mayıs gibi kayıtların yapılması lazım. Bir de ilk anaokulla gidip konuşacağım, bir anaokul var çünkü aklımda, bir de orayla gidip konuşacağım. Çünkü farklı gelişen çocukları alıyorlar oraya biliyorum, bakalım onlar ne diyecek.*” (23.02.2015, sayfa 35, satır 1140).

Mine, çocuğunun destek eğitim aldığı özel eğitim kurumundaki idarecinin ve öğretmenlerin haklarıyla ilgili olarak kendisini bilgilendirdiğini ve haklarını öğrenmek istediğini ifade etmiştir: “*Bilmediğim şeyleri bilmek isterim tabi ki. Hani, bak bunu biz daha önceden de eşimle çok konuştuk. Çünkü bu konuyla diyeyim burası (okul öncesi kurum) olmadan önce biz Çağdaş’ı veremediğimizden dolayı canımız çok yandı.*” (23.01.2015, sayfa 63, satır 1995).

3.1.1.1.2. Diğer gereksinimler. Görüşmelerde ortaya çıkan ikinci tema annelerin diğer gereksinimleridir. Bu temaya ilişkin alt temalar gelecek kaygıları, maddi gereksinim, ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar konusunda desteklenme, çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama ve sosyal desteğe sahip olma başlıkları altında toplanmaktadır.

3.1.1.1.2.1. Gelecek kaygıları. Bu alt tema sadece Mine tarafından dile getirilen bir gereksinim olmuştur. Mine, Çağdaş’ın geleceğiyle ilgili yaşadığı kaygıyı “*bunları (özel gereksinimli çocukları) nereye kadar eğitecekler, nereye kadar gidecekler?...nereye kadar anne baba hayatta kalabilecek?...bu konuda keşke gücüm yetse de yapabilsen böyle bir şey burda. Çünkü eksik çok burada (KKTC’de)*” (23.01.2015, sayfa 64, satır 2001) diyerek dile getirmiştir.

3.1.1.1.2.2. Maddi gereksinim. Anneler maddi gereksinimle ilgili olarak devletten maddi yardım aldıklarını, ancak bu yardımın yeterli olmadığını; çocuklarının bireysel özel eğitim desteği, dil-konuşma terapisi, psikolojik destek gibi hizmetlerden daha fazla yararlanabilmesi için kendilerine sağlanan maddi yardımın daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Zehra “*...oraya (dil-konuşma terapisi) zorluklarla gidiyoruz. Özel ders aldırarak zorundayım ben. Bu yönden daha da çok faydası olabilir devletimizin bence* (24.12.2014, sayfa 14, satır 489)...*ücretsiz olsun. Şu anda psikoloğa gitsek biz dışardan, işin içinden çıkamayız...çıkamıyoruz zaten.*” (24.12.2014, sayfa 19, satır 653) diyerek

maddi gereksinimi dile getirmiştir. Ayşegül Eda'nın eğitim masraflarını karşılamada yetersiz kaldıklarını “...özel gereksinimli çocukların eğitimi bayağı masraflıdır ve bütün özel eğitim işlerini biz kendi bütçemizden karşılıyoruz (23.02.2015, sayfa 24, satır 814)...Eda'nın günde beş saat özel eğitim almasını isterdim ama yani günde beş saat demek, seksen lira seansıdır, siz hesaplayın hani şey olarak bize ağır geliyor. Çünkü bunun özel eğitimi var, fizyoterapisi var, dil terapisi var” (23.02.2015, sayfa 25, satır 822) sözleriyle ifade etmiştir. Mine, devletin kendilerine sağladığı maddi yardımdan yararlandıklarından; ancak bu yardımın yeterli olmadığı durumlarda kendi imkânlarını devreye soktuklarından ve bu durumun bütçelerini zorlandığından söz ederken “...devletimiz de yardımcı oluyor bunda. Karşıla(yama)dığımız yerde kendi gücümüzü koyarak tamamlıyoruz (23.01.2015, sayfa 45, satır 1442)...devlet bize belli bir miktarda okul (özel eğitim kurumu) masrafını olsun karşıladı. Karşılıyor da yani şu an biz bir de anaokulu da olunca yani iki taraftan birazcık zorlandık...” (23.01.2015, sayfa 45, satır 1425) demiştir.

3.1.1.1.2.3. Ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar konusunda desteklenme. Annelerde ortaya çıkan bir diğer gereksinim ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar konusunda desteklenme gereksinimidir. Anneler, normal gelişim gösteren çocukları, eşleri, kendi anneleri gibi aile üyeleriyle özel gereksinimli çocukla ilgili olarak sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zehra ve Mine, normal gelişim gösteren çocuklarının okulla ilgili sorunlar yaşadığından ve onları desteklemede yetersiz kaldıklarından söz etmişlerdir. Zehra, oğlunun okuldaki performansının Sude'nin yetersizlik durumundan etkilenmiş olabileceğini “...oğlum yavaştır biraz. Onun da şu anda ders sorunları var. O da etkileniyor galiba artık kardeşinden.” (24.12.2015, sayfa 12, satır 391) diyerek dile getirmiştir. Zehra, ayrıca yılın bazı zamanları işi gereği yurtdışında bulunuyor olması nedeniyle eşinin çocuklarla yeterince ilgilenemediğini söylemiştir. Mine ise kızının Çağdaş'tan etkilenerek davranış sorunları sergilediğinden ve “Sen kardeşimle oyna. Sen hiç zaten oynamıyorsun benimle.” (22.01.2015, sayfa 57, satır 1783) diyerek kendisiyle yeterince ilgilenilmediğini düşündüğünden söz etmiştir.

Ayşegül ise kendi annesi ve Eda arasında yaşanan sorunlardan “Annemle anlaşamıyor, niye anlaşamıyor; çünkü annem onu zorluyor. Mesela işte yemek yiyecek, hadi Eda zorla yedirecek falan filan, annem böyle bir anlaşmazlığı var.” (28.02.2015, sayfa 88, satır 2714) diyerek bahsetmiştir. Mine, Çağdaş'a nasıl davranması gerektiğiyle

ilgili olarak eşiyle sorun yaşadığını “...*bu konularda tartışıyor diyebiliriz yani çünkü baba biraz daha meyilli ve daha yumuşak. İşte bunlar çocuk, yapalım...*” (23.01.2015, sayfa 54, satır 1700) diyerek dile getirmiştir. Özellikle, market gibi sosyal ortamlarda Çağdaş’ın davranış sorunları sergilediğinden, böyle zamanlarda eşinin kendisiyle tutarlı davranmayarak bu davranışları pekiştirdiğinden bahsetmiştir: “...*ben bunda çok zorlanıyorum...Ben ne diyorsam sen de aynısını yap* (23.01.2015, sayfa 54, satır 1709)...*Ben hayır diyorsam sende hayır de. Ben evet diyorsam sen de evet de ki anlasınlar çocuklar kural olduğunu bilsinler.*” (23.01.2015, sayfa 54, satır 1710).

3.1.1.1.2.4. *Çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama.* Anne bildirimlerine göre çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama annelerin bir diğer gereksinimi olarak ortaya çıkmıştır. Anneler, çocuklarının yetersizlik durumunu yakın çevrelerine ya da toplumun daha geniş kesimlerine açıklamak durumunda kaldıklarını ve zaman zaman kendilerini bu konuda yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Zehra, çocuğun yetersizlik durumu nedeniyle etkilenme ve dışlanma gibi sorunlarla karşılaştığı için Sude’yi kendi köylerindeki anaokuluna gönderebilecekken Gazimağusa’ya bağlı başka bir köydeki anaokuluna göndermek zorunda kaldığından bahsetmiştir: “*Kendi köyüme vermedim çocuğun psikolojisi bozulmasın diye...*” (24.12.2014, sayfa 6, satır 166). Ayşegül ise Eda’ya müzik dersi aldırarak için bir okulla görüştiklerini, görüştikleri öğretmenin Eda’nın otizmli olması nedeniyle kurum yerine evde ders vermek istediğini söylemiştir: “*Gittiğimizde hani ordaki kız şey demiş ben otistik çocuklarla daha önce çalıştım ama Eda biraz zor bir çocuk, hani eğer isterseniz gelip kurumunuzda ben size eğitim vereyim, hani burada (müzik okulunda) veremeyiz gibi bir şeyle karşılaştık, o zaman eşim de tamam demiş, teşekkür ettik çıktık.*” (23.02.2015, sayfa 24, satır 805).

Ayşegül ve Mine, çocuklarının yetersizlik durumunu anneanne, babaanne, dayı, vb. yakın akrabalara kabul ettirmekte güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mine, Çağdaş’taki durumu yakın çevresine kabul ettirmeyle ilgili verdiği mücadeleyi “...*ilk başta kabullenmediler ki ben bunun üzerine gittim bu çocukta bir değişiklik var...abilerim olsun ‘sen’ dedi, ‘abartıyorsun, bu çocuğun bir şeyi yok, sorunu yok kendi kendine büyütüyorsun’...dedim, biri de çıksın inansın bana...ve kimse inanmıyor dedim ama Çağdaş’ta bir sorun var yani biliyorum, dedim* (23.01.2015, sayfa 62, satır 1339)...*ailemlen o dönem çok zorluklar yaşadım. Ki ben Ankara’ya gidip gelip de Çağdaş*

otizmlı çocuk dendiğinde hala daha kabullenmiş insanlar değiller; çünkü görüntüsü, Çağdaş sağlıklı göründü hep.” (23.01.2015, sayfa 62, satır 1961) diyerek anlatmıştır.

Ayşegül, bakıcıların da bilinçli olması gerektiğini düşündüğünü ancak kendisinin yetersizlik durumuyla ilgili olarak Eda'nın bakıcısını bilinçlendirmekte yetersiz kaldığını ve bu durumun Eda'nın öğrenmesini olumsuz etkilediğini “*Bir de bakıcı faktörümüz var* (28.02.2015, sayfa 93, satır 2848)...*o da bizim kadar istikrarlı olsa belki daha erken yeneceğiz bu işleri* (28.02.2015, sayfa 93, satır 2853)...*Şu ana kadar konuştuklarımızda hani benim en büyük sıkıntım tabii Kıbrıs'ta* (28.02.2015, sayfa 94, satır 2880)...*çocukların bakıcılarının daha bilinçli olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü mesela ben, tamam bizim bakıcımız Eda'yı götürüyor bütün özel eğitimlere yani onun koordinasyonunu o yapıyor, izlemesine rağmen, evde çok da başarılı değil. Hani, bizim kadar hassas değil veya bir özel eğitimcisi kadar hassas değil...”* (28.02.2015, sayfa 94, satır 2882) diyerek dile getirmiştir.

3.1.1.1.2.5. *Sosyal desteğe sahip olma.* Görüşmelerde ortaya çıkan gereksinimlerden bir diğeri sosyal desteğe sahip olmayla ilgilidir. Çocuğun bakım gereksinimlerini karşılamak için bakıcı bulma, benzer durumda çocukları olan annelerle bir araya gelme, uzman desteği gibi alanlarda annelerin gereksinim içinde oldukları görülmüştür. Zehra ve Mine iki çocukları olduğu için çocuklarıyla ilgili her şeye tek başına yetişemediklerini ve bu durumun kendilerini çok yorduğunu ifade etmişlerdir. Zehra hem çocuklara hem annelere psikolojik destek verilmesi gerektiğini “*Ben özel eğitimden çok bir şeyler bekliyorum. Mesela burda okulda da olabilir, psikologlar olabilir. Özel eğitimde bile psikolog yok. Bir anneye psikolog da lazım...ben sorunlarımı kimseye anlatamıyorum...Kimse yok ki, kime anlatacağın ki, çünkü kimse anlamaz seni. Psikolog olacak, ücretsiz* (24.12.2014, sayfa 19, satır 641)...*Psikolojik destek istiyorum* (24.12.2014, sayfa 19, satır 650).*Bir psikolog olsun, konuşalım. Çocuklarımız konuşsun.”* (24.12.2014, sayfa 19, satır 653) diyerek vurgulamıştır.

Mine, duygusal desteğe gereksinim duyduğunu “*Çünkü sinirli de olduğum günler oluyor çünkü kaldıramıyorum ki kısa bir zaman arka arkaya olmalarından (doğmalarından) dolayı, hele Çağdaş'ın bu şekilde olması tamamen yıkıldım desem* (22.01.2015, sayfa 49, satır 1558)...*Destek yok, yani yanımda bir yardımcım yok. Onun için biraz zor oldu benim için. Ha kendime zaman ayıramadığım zamanlar oluyor.”*

(22.01.2015, sayfa 49, satır 1561) diyerek belirtmiştir. Bu süreçte bir psikiyatrdan destek aldığını ve bu desteğin kendisi için yararlı olduğunu da eklemiştir.

Ayşegül, KKTC'deki ara eleman eksikliğinden bahsederek ara elemanların özel gereksinimli çocukların ve ailelerin gereksinimlerini karşılamada etkili bir araç olarak kullanılabileceğine yönelik görüş bildirmiştir. Ara eleman olmaması durumunda ise özel eğitimle ilgili bölümlere devam eden üniversite öğrencilerinden bu amaçla yararlanılabileceğine değinmiştir.

Zehra ve Mine benzer özellikte çocuğu olan annelerle görüşmek istediklerini dile getirmişlerdir. Zehra, böylesi görüşmelerin bilgilenmek açısından yararlı olabileceğinden “...bir el değil, iki elin sesi var. Duyurmak, bilinmek, bildirmek daha çok önemli. Yani keşke de olsa yapabilesek...” (24.12.2014, sayfa 63, satır 1992) diyerek söz etmiştir.

3.1.1.2. Öğretmen Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar

Özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla çocukların okul öncesi öğretmenleriyle de yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çizelge 10'da öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan temalar ve alt temaların frekans dağılımlarına yer verilmektedir. Görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar hakkında da bilgi verilmiştir.

Çizelge 10

Anne Gereksinimlerine İlişkin Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar ile Frekansları

Çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler		Diğer gereksinimler	
Alt temalar	f	Alt temalar	f
Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma	6	Sosyal desteğe sahip olma	2
Öğretim yapma	7		
Dil-konuşma becerilerini destekleme	11		
Davranış sorunlarıyla başa çıkma	16		
Öğretmen-aile işbirliğini kurma	27		
Kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma	30		

3.1.1.2.1. *Çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimler.* Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde annelerin gereksinimleriyle ilgili ortaya çıkan birinci tema annelerin çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimleri olmuştur. Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi, kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma, öğretmen-aile işbirliğini kurma, öğretim yapma, dil-konuşma becerilerini destekleme ve davranış sorunlarıyla başa çıkma bu temaya ilişkin alt temalar olarak ortaya çıkmıştır.

3.1.1.2.1.1. *Gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olma.* Öğretmenlere göre annelerin gereksinim duydukları alanlardan biri gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olmayla ilgilidir. Öğretmenler annelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabul etmediklerini, çocuğun sadece dil-konuşma becerileri açısından yetersizlik yaşadığını zannettiklerini ve çocuklarının özellikleri konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konuda örneğin Sude'nin öğretmeni "...ilk başta kabullenmek istememeleri açısından yani bizim ısrarımızla oldu...eğer ailesi sanki ilerde bunu aşacak gibi, yani yardım almadan da aşabileceğini düşünürlerdi ilk başta...onlar sadece konuşamadığını düşünür ama sadece konuşma değil sıkıntısı Sude'nin. Yani zihinde de bazı sorunları var bence. Bunların iyi anlatılması lazım." (12.12.2014, sayfa 5, satır 143) şeklinde bir açıklama yapmıştır. Eda'nın öğretmeni ailelerin gereksinimleri olduğunu ve bunların karşılanması gerektiğini "Yani, öncelikle, bu durumu kabullenmeleri lazım...Hani kabul edip benimsemeleri lazım ve en iyi şekilde o gereksinimini karşılamaları lazım." (13.02.2015, sayfa 16, satır 458) diyerek ifade etmiştir.

3.1.1.2.1.2. *Kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma.* Öğretmen görüşmelerinde annelerin gereksinimleri ile ilgili ortaya çıkan bir diğer alt tema kaynaştırmadan beklentiler ve kaynaştırmanın yararı hakkında bilgi sahibi olma ile ilgili olmuştur. Öğretmenler annelerin, kaynaştırmanın ne anlama geldiğiyle ilgili bilgilerinin yeterli olmadığını ve okuldan beklentilerinin çocuğun sosyalleşmesiyle sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Eda'nın öğretmeni "Şimdi işte ilk başta, amaç aslında sosyalleşmesiydi...sosyal ortama ayak uydurmasıydı...kendini, nedir bu, grup etkinliklerinde mesela..." (13.02.2015, sayfa 14, satır 400) derken Çağdaş'ın öğretmeni "Annenin söylediği tek istediğimiz sosyalleşmesi...Burda ailenin amacı işte biz onu hazırlayalım, gelen sene anasınıfıta zorlanmasın." (27.01.2015, sayfa 24, satır 703) demiştir.

3.1.1.2.1.3. *Öğretmen-aile işbirliğini kurma.* Öğretmenler tarafından annelerin gereksinimleriyle ilgili olarak dile getirilen alt temalardan bir diğeri öğretmen-aile işbirliğini kurma olmuştur. Her üç öğretmen de annelerle ilişkilerinin olumlu yönde olduğuna; ancak işbirliği konusunda yaşadıkları sorunların annelerden kaynaklandığına, annelerin kendileriyle daha fazla iletişim içinde olmaları ve işbirliğinin anne tarafından başlatılması gerektiğine yönelik bildirimlerde bulunmuşlardır. Sude'nin öğretmeni, çocuğun aldığı destek eğitim hizmetleriyle ilgili olarak annenin kendisine bilgi vermediğini, çocuğa eğitim veren diğer uzmanlarla iletişim içinde olmadığını, ancak bilgilendirilmesi durumunda Sude'ye sınıfta daha fazla yardımcı olabileceğini söylemiştir. Bu durumla ilgili olarak *“Bu konuda dil terapistiyle görüşmedim yani. Belki de yapabileceğim şeyler vardır ama bu konuda bir görüşme yapmadım...tam olarak ne etkinlikler yapıldığından haberim yok açıkçası...ekstra bir etkinlik düzenlemedim dil gelişimi için o konuda”* (12.12.2014, sayfa 8, satır 218) demiştir.

Çağdaş'ın öğretmeni ise anneyle sınırlı bir iletişim içinde olduğunu *“Açıkçası çok bir iletişimimiz yok anne babayla. Bir defa toplantıya gittik geldiklerinde. Sabah işte babası çok çabuk getirir, hemen gider işe. Öğlen annesi acele acele gelir çünkü özel eğitime giderler galiba burdan bazı günler. Bazı günler de yetişmesi gereken bir şeyler var.”* diyerek ifade etmiştir (27.01.2015, sayfa 24, satır 686). Özel eğitim öğretmeniyle işbirliği yapmaya istekli olduğunu *“...özel eğitim öğretmeni bizimle hiç görüşme yapmadı. Çocuk hakkında en azından bir ön bilgi, hani bir uzmandan almak daha farklı...bizim için de daha iyi olurdu, bir uzmanla görüşmek çünkü bizden önce çocuğu tanıyan oydu; nelerden hoşlanır, nelere sinirlenir, nasıl yaklaşmamız gerekir ön bilgi alsak çok daha iyi olurdu.”* diyerek dile getirmiştir (27.01.2015, sayfa 41, satır 1190).

Çağdaş'ın öğretmeni, Çağdaş'ın anne babasıyla ilgili yaşadığı bir sorundan bahsetmiştir. Mine ve eşinin başlangıçta Çağdaş'ın okulda sadece bir saat kalmasını isterken kendisiyle görüşmeden doğrudan okul müdürüne giderek süreyi tam güne çıkardıklarından bahsetmiştir: *“...buraya başladığında işte Çağdaş bir saatçik olsun kalırsa dedi annesi, ben mutlu olurum. İşte o bir saati iki saat, üç saat ve işte hemen sabah erken gelsin...ama şimdi birdenbire böyle tam güne geçmek istediler. Biz dedik bekleyin, bir görelim, takip edelim, kalabilecek mi bu çocuk, öyle. Onlar sınıf öğretmenin haricinde hemen müdire hanımla iletişime geçtiler.”* (27.01.2015, sayfa 25, satır 729).

Çağdaş'ın öğretmeni annenin kendisiyle işbirliği yapması ve diğer uzmanlarla iletişime geçmesinde aracılık rolü üstlenmesi gerektiğiyle ilgili olarak *“...bizimle daha çok şey paylaşırsa aile, ne yaptıklarını ne ettiklerini ve işte en azından özel eğitim*

öğretmeni ile görüşürsek, orda ne yaptıklarına dair biz onlara, onlar da bize destek verirse...” (27.01.2015, sayfa 25, satır 812) demiştir. Eda’nın öğretmeni “Bizden aldığı eğitimden daha iyi yararlanması için hani okulla ailenin birlikte eğitim vermesi gerekir. Hani okulda yapılan şeylerin evde de devam ettirilmesi gerekir. Eda’nın anne babasının da işte özel eğitimle birlikte, özel eğitim, diğer etkinlikler, bizim okulumuz, hepsi işbirliği içerisinde olması gerekir.” (13.02.2015, sayfa 12, satır 347) diyerek işbirliği yapmaya istekli olduğunu belirtmiştir.

3.1.1.2.1.4. Öğretim yapma. Öğretmen görüşmelerinde annelerin gereksinimleriyle ilgili dördüncü alt tema annelerin öğretim yapma becerileriyle ilgili olmuştur. Sude’nin öğretmeni de Zehra’nın beceri öğretimiyle ilgili olarak bilgilenmesi gerektiğiyle ilgili olarak “...bazı şeyleri hazır bulmaya çalışır Sude...örneğin ayakkabısını bence giyebilir ama sanki o durumu kullanır gibi bir hali vardır...Aile bu yönde daha bilgili olsa ki anlatırım tabii bildiğim kadar ama daha bilgili olsa bunlar bence ilerlerdi.” (12.12.2014, sayfa 4, satır 111) derken Eda’nın öğretmeni çocuğa becerileri nasıl öğretmesi gerektiğiyle ilgili olarak annenin destek alması gerektiğiyle ilgili olarak “özel eğitimle ilgili olarak herhalde destek alsalar (13.02.2015, sayfa 16, satır 449)...annesi de babası da gayet bilgili kişiler ama hani bu özel eğitimin içeriklerini yapsalar nasıl olur, belki olabilir.” (13.02.2015, sayfa 36, satır 1040) demiştir. Çağdaş’ın öğretmeni ise, annenin çocuğunun yapabilecekleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, annenin çocukla ilgili dile getirdiği dikkat sorununun zamanla aşılabileceğini “burada (okulda) bayağı uzundur konsantre süresi. Yani, annesinin dediği gibi böyle 10 dakika 5 dakika değil. Biz onu kitapta da denedik. İlk başta sıkılırdı ama şimdi kitabı sonuna kadar dinler” (27.01.2015, sayfa 23, satır 671) sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.1.2.1.5. Dil-konuşma becerilerini destekleme. Öğretmen görüşmelerinde annelerin gereksinimleriyle ilgili ortaya çıkan bir diğer alt tema dil-konuşma becerilerini destekleme olmuştur. Her üç öğretmen de çocukların dil-konuşma becerileri açısından sınırlılıkları olduğunu, annelerin bu becerilerle ilgili olarak uzman yardımına başvurmaları ve çocuklarını desteklemeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmeni, Sude’nin konuşamamasının okulda çeşitli sorunlar yaşamasına neden olduğuyla ilgili olarak “Konuşamadığı için tuvalete gitme sıkıntısı vardı, üstüne kaçırırdı sürekli olarak...” (12.12.2014, sayfa 2, satır 49) demiştir. Eda’nın öğretmeni dil-konuşma

becerilerindeki sınırlılıkların iletişimini ve etkinliklere katılımını nasıl etkilediğini “*Dil olarak konuşmada bir sıkıntımız var (13.02.2015, sayfa 9, satır 263)...Arkadaşları var, sınıf içerisinde oynadığı işte köşelerde paylaştığı arkadaşları var. Ama dediğim gibi tam olarak iletişime geçme yok (13.02.2015, sayfa 9, satır 272)...dil ile yaptığımız çalışmalara ne yazık ki katılmıyor, katılmakta zorluk çekiyor...*” (13.02.2015, sayfa 13, satır 335) sözleriyle dile getirmiştir. Çağdaş’ın öğretmeni ise dil-konuşma becerilerindeki sınırlılıkları nedeniyle Çağdaş’ın hem kendisiyle hem sınıftaki diğer çocuklarla iletişim kurmakta güçlük yaşadığını; dil gelişiminin desteklenmesi durumunda sınıfta yaşadığı bu güçlüklerin azalacağını vurgulamıştır: “*bir an önce bence de dil terapisine başlamaları gerekir ki, çocuk iyi iletişim kuramazsa zaten sosyal ortama da katılmakta zorluk çekecek.*” (17.02.2015, sayfa 42, satır 1227).

3.1.1.2.1.6. *Davranış sorunlarıyla başa çıkma.* Görüşmelerde ortaya çıkan alt temalardan biri de annenin davranış sorunlarıyla başa çıkmasına yönelik olmuştur. Öğretmenler çocukların kurallara uymama, sınıf içinde dolaşma gibi çeşitli davranış sorunları sergilediklerini ve annelerin çocukların davranış sorunlarıyla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Sude’nin ve Çağdaş’ın öğretmenleri çocukların özellikle okula başladıkları dönemde daha çok problem davranış sergilediklerinden, ancak bu davranışlarda giderek bir azalma olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmeni, Eda’nın yinelenen davranışlar sergilemesinin sınıftaki etkinliklere katılımını olumsuz etkilediğini ve bu davranışları özellikle serbest zaman etkinliğinde sergilediğini şu sözlerle belirtmiştir: “*...serbest zamanda daha doğrusu yaptığı işte bu el hareketleri, sallanma hareketleri, o tür şeylerde birazcık sıkıntımız var. Çok fazla yapmıyor aslında ama işte bu serbest zaman etkinliği sırasında, boş kaldığı dönemde, kendi içine çekildiği dönemlerde oluyor.*” (13.02.2015, sayfa 12, satır 342). Sude’nin öğretmeni, “*...aileye karşı daha farklıdır; mesela ağlamaları falan var, bazen ailesini gördüğünde...*” (12.12.2014, sayfa 3, satır 76) diyerek çocuğun sergilediği davranış sorunlarının ailesinden kaynaklı olabileceğine değinmiştir. Öğretmeni, Çağdaş’ın okulun ilk günlerinde kurallara uymama, çığlık atma gibi davranış sorunları sergilemekle beraber annesinin anlattığı ölçüde sınıfta davranış sorunları sergilemediğinden “*Aslında beklediğimiz gibi olmadı. Çünkü aileden gelen bilgiler üzerine hani sınıfta duramayacağı, çok hareketli olduğu falan biz ondan biraz korktuk, hani sınıfta nasıl tutacağız (27.01.2015, sayfa 19, satır 553)...biz açıkçası annenin*

anlattıklarından çok ürktük ilk yani...annenin söylediği gibi değildi aslında.” (27.01.2015, sayfa 26, satır 761) diyerek söz etmiştir. Öğretmenin bu sözleri, çocuğun problem davranışlarının ortama göre değiştiğini ve annenin problem davranışlarla nasıl başa çıkılacağını öğrenmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Özetle, annelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili gereksinimlerine dair görüşleri ele alındığında öğretmenlerin annelerle olan iletişimlerine ve etkileşimlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte iletişim ve etkileşimlerine ilişkin çabaları annelerden beklemektedirler.

3.1.1.2.2. Diğer gereksinimler. Öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan ikinci tema annelerin diğer gereksinimleridir. Bu temaya ilişkin ortaya çıkan tek alt tema iki öğretmen görüşmesinden (Sude'nin ve Çağdaş'ın öğretmenleri) elde edilen **sosyal desteğe sahip olmak** alt temasıdır. Sude'nin Öğretmeni, annenin her iki çocuğuyla ilgili sorumluluklarını tek başına yerine getirmeye çalıştığından *“Anne tabii ki her şeye yetişemez tek başına, diğer çocuğu da küçük çünkü. O da 6 yaşında, bu yıl birinci sınıfa gider. Şu anda mesela onla, onun dersleriyle daha çok ilgilenilir anladığım kadarıyla.”* (12.12.2014, sayfa 6, satır 176) diyerek bahsetmiştir. Çağdaş'ın Öğretmeni ise annenin uzman desteği olarak ya da sosyal destek gruplarına katılarak çocuğu kabullenmesi ve çocuğa nasıl davranılacağını öğrenmesi gerektiğini *“Önce anne babalar bu gibi çocukları kesinlikle saklamamalı. Ortamdan, toplumdandır...yani toplumun içine karıştırarak, sosyal gruplara katılarak ve bilir kişilerden destek olarak işte nasıl davranmamız gerekir, ne yapmamız gerekir. Tamamen bilir (uzman) kişilerin desteğiyle bilgisiyle bence olabilir yani.”* (27.01.2015, sayfa 27, satır 780) sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenlerin bildirimleri, annelerin formal ve informal sosyal destek kaynaklarına sahip olmaları gerektiğine işaret etmektedir.

3.1.2. Program Öncesi Nicel Bulgular

Görüşmeler sonrasında belirlenen anne gereksinimleri doğrultusunda AEP'in içeriği hazırlanmıştır. Programın uygulanmasına geçmeden önce anne ve çocuk davranışlarını gözlemek amacıyla iki farklı gün evde anneler çocuklarıyla oyun oynarken 20 dakikalık video kaydına alınmıştır. Bunun yanı sıra, çocuklar devam ettikleri okul öncesi kurumlarında serbest saat etkinliği sırasında da 20 dakikalık video kaydına alınmıştır. Bu

video kayıtlar üzerinden ADGF kullanılarak anne davranışları, ÇDGF kullanılarak çocuk davranışları incelenmiştir. Ayrıca, AEP'ye katılan annelere ve çocuklarının okul öncesi öğretmenlerine öz-bildirim ölçekleri uygulanmıştır. Annelere AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-E ve EMEÖYÖ, öğretmenlere ise EÖİÖ-Ö ile OADÖ-SBÖ ve PDÖ uygulanmıştır. Program öncesinde elde edilen nicel bulgular 3.2.3. *Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular* ve 3.2.4. *Öz-Bildirim Ölçeklerine İlişkin Bulgular* başlıkları altında program sonrası nicel bulgularla birlikte ele alınmıştır.

3.2.AEP Sonrası Elde Edilen Bulgular

AEP'yi değerlendirmek ve AEP'ye katılan annelerin ve çocukların öğretmenlerinin programla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla program sonrasında anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, videolar üzerinden gözlemler yapılarak anne-çocuk davranışları incelenmiş ve son olarak öz-bildirim ölçeklerinden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Anneler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelere tümevarımsal analiz uygulanarak tema ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. **Programın olumlu katkıları, programın başarılı yönleri, programa yönelik eleştiriler ve programın daha etkili olmasına yönelik öneriler** olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Anne ve öğretmen görüşmelerinin söz konusu temalar ve bu temalara ilişkin alt temalara ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır. Çizelge 11 ve Çizelge 12'de anne ve öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan temaların alt temalarına ilişkin frekans bilgileri en az ortaya çıkan alt temadan en çok ortaya çıkan alt temaya doğru sıralanarak verilmiştir. Ancak bulgular verilirken frekans dağılımını temel alan bir sıra izlenmemiştir.

3.2.1. Program Sonrası Anne Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar

Program sonrasında programa katılan annelerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere tümevarımsal analiz uygulanmıştır. Çizelge 11'de anne görüşmelerinde ortaya çıkan alt temalara ilişkin frekans bilgilerine yer verilmektedir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar hakkında da bilgi verilmiştir.

Çizelge 11

Program Sonrası Annelerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar ile Frekanslar

Programın Olumlu Katkıları		Programın Başarılı Yönleri		Programa Yönelik Eleştiriler		Programın Daha Etkili Olmasına Yönelik Öneriler	
Alt tema	f	Alt tema	f	Alt tema	f	Alt tema	f
Öğretmene Katkıları	5	Programın süresi	5	Uygulanabilirlik	1	Programın hazırlanmasına ilişkin öneriler	7
Çocuğa Katkıları	21	Memnuniyet	7	Uygulanma biçimi	2	Programın uygulanma şekline yönelik öneriler	13
Anneye Katkıları	73	Bilgi-becerinin genellenmesi Program özellikleri	9 23	Zamanlama	3		

3.2.1.1. *Programın olumlu katkıları.* Annelerin görüşlerine göre Programın Olumlu Katkıları teması **anneye katkılar**, **çocuğa katkılar** ve **öğretmene katkılar** olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. AEP'nin anne, çocuk ve öğretmenler üzerinde herhangi bir olumsuz katkısının olmayıp tüm katkıların olumlu olduğu görülmüştür.

3.2.1.1.1. *AEP'nin anneye katkıları.* Programın anneye katkıları farkındalık düzeyinde artış (gelişimsel gerilik hakkında bilgi, çocuğun özelliklerini daha iyi tanıma), destekleme-öğretme becerisinde artış (övme/ödüllendirme, yönerge verme, ipucu verme, dil-konuşma ve oyun becerilerini destekleme), öğretmen-aile işbirliğinde gelişme, kaynaştırmadan beklentilerin artması (okuldan ve öğretmenden beklentiler, haklar), problem davranışla başa çıkma, aileye katkılar ve duygusal rahatlama başlıkları altında ele alınmıştır.

Çocuğun özellikleri ve gelişimsel gerilik hakkında bilgilerinin artması annelerin **farkındalık düzeyine** olumlu katkıda bulunmuştur. Annelerin programdan beklentilerinin bilgi düzeylerinin artışına yönelik olduğu görülmektedir. Zehra programla ilgili beklentisini "*Faydalı olacağını biliyordum...bilgileneceğimi* (14.05.2015, sayfa 1,

satır 11)...sizden bir şey kapacağımı biliyordum. Aslında, bu hepsinin faydasının olacağını biliyordum.” (14.05.2015, sayfa 1, satır 13) şeklinde dile getirmiştir.

Programın kendilerinde meydana getirdiği değişimin çocuğa da katkısı olduğunu Zehra “...ben bilinçli olduğum için çocuğa da öyle davranıyorum, daha bilinçli davranıyorum, eskisi gibi değil.” (14.05.2015, sayfa 2, satır 43) diyerek; Mine ise “Demek ki çocuğumda yanlış bir şey öğretiyormuşum ki bunu başaramamışım ben...bunda (programda) böyle bir şey kazandım (15.05.2015, sayfa 24, satır 739)...Biz işte çocuğumuzu kalkar, büyütür, yedirir, içiririz, işte sen bunu yapma şunu yapma bitirirdik, aslında öyle değilmiş.” (15.05.2015, sayfa 27, satır 838) diyerek ifade etmiştir.

Zehra gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olmasıyla birlikte Sude'nin yapabilecekleriyle ilgili beklentilerinin değiştiğinden söz etmiştir: “...çocukların...zekâ yaşına göre alabileceği yaşına göre davranmayı, zorlamamayı bir şeyi, onların ilgi alanlarına göre davranmayı, ilgi alanlarından dolayı bir şeyler öğretmeyi, bunlar yani zamanı gelince kademe kademe ilerlediğini gördüm, Sude'de gördüm (14.05.2015, sayfa 7, satır 208)...Yapabileceği şeyleri öğretmeye çalışıyorum işte fazlasına gitmiyorum...” (14.05.2015, sayfa 9, satır 260). Ayşegül programdan önce Eda'nın gelişimsel özelliklerini takip ettiği; ancak programla birlikte bu konuda daha dikkatli davrandığıyla ilgili olarak “...Eda'nın şeylerini bu şeyden de takip ediyorum, bu İlk Adımlar/Küçük Adımlar kitabından (30.05.2015, sayfa 20, satır 613)...ordan nelerde neleri yapabiliyoruz, neleri yapamıyoruzdan, onun...muhakemesini yapıyorduk. Şimdi, daha da dikkat ediyoruz (30.05.2015, sayfa 20, satır 615)...fiziksel, bilişsel, dil, hepsi hani geriden geldiği için onları biraz daha hepsini okumaya başladım başka yönlerden de.” (30.05.2015, sayfa 20, satır 620) demiştir. Ayşegül, Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na ilişkin herhangi bir eğitim almadığını, Eda'nın özel eğitim öğretmeni tarafından programın kitaplarının kendisine verildiğini; ancak bu kitapları nasıl kullanması gerektiğini öğretmenin kendisine öğretmediğini ifade etmiştir. AEP, hedeflerinden biri olmamasına rağmen Küçük Adımlar kitap setindeki bilgileri daha kolay anlaması açısından da Ayşegül'e bir katkıda bulunmuştur. Mine, Çağdaş'ın özelliklerini daha iyi tanınmasıyla birlikte onunla ilgili beklentilerinin arttığını “...benim korkum çocuklara zarar vermesinden, biraz zarar vermek derken işte incitmesinden korktuğum için bu şekilde işte durmıyacak, diğer çocukların ilgisini dağıtacak diye düşünürdüm...Ama biz işte gereksiz yere bunları düşünmüşüz (15.05.2015, sayfa 30, satır

963)...*Hocayla daha sonradan anladık ki Çağdaş çok olumlu...ortama uyuyor...*" (15.05.2015, sayfa 31, satır 966) diyerek ifade etmiştir.

Mine, AEP ile birlikte daha önce doğru zannettiği ceza içeren uygulamaların ya da Çağdaş'a beceri öğretirken yaptıklarının aslında yanlış olduğunu fark ettiğinden söz etmiştir: "*Gerçekten ben bundan önce çocuğumun farkına bile varmadığım şeyleri var* (15.05.2015, sayfa 29, satır 914). *Yani, eğitimine geliyordu, gidiyordu okuluna ama kendince bir şey aldığım, ettiğim uygulamaları uyguluyorduk biz evde. Meğer onlar değil, asıl tam farklıymış.*" (15.05.2015, sayfa 29, satır 918).

Anneler başka anne babalara da AEP'ye katılmalarını önereceklerini söylemişlerdir. Ayşegül, bilinçlenmeleri için özel gereksinimli çocuğu olan tüm anne babaların AEP'ye katılmalarının yararlı olacağını söylemiştir: "*...bu durumda çocuğu olan aileler bilinçlendirilmediği için hani sıfırdır ve aslında ne öğrense kişiler de onlara kardır. Yani, çocuğun gelişimine bir adım yardımdır diye düşünüyorum.*" (30.05.2015, sayfa 22, satır 675).

AEP'nin annelere olan diğer olumlu katkısı annenin **destekleme-öğretme becerilerindeki artışla** ilgilidir. Yönerge verme, övme/ödüllendirme, ipuçlarını kullanma, dil-konuşma ve oyun becerilerini destekleme becerilerindeki ilerlemeyle birlikte çocuklarına beceri öğretmede gelişme göstermişlerdir.

Anneler AEP ile birlikte belirsiz ya da olumsuz ifadeler içeren yönergeler vermek yerine çocuğun anlayabileceği yönergeler vermekle ilgili olarak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayşegül yönerge vermeyle ilgili olarak kendindeki gelişmeden "*hayırları bayağa bi azalttık.*" (30.05.2015, sayfa 19, satır 573) "*Yönergelerde düzgün otur demek yerine nasıl ...oturması gerektiğini anlatma, onlar benim çok şey faydalı oldu*" (30.05.2015, sayfa 19, satır 576) diyerek söz etmiştir.

Olumlu davranışı övme/ödüllendirme AEP'de beceri öğretimiyle ilgili ele alınan bir diğer konu olmuştur. Anneler, çocuklarına bir beceri öğretirken övme/ödüllendirmeden yararlanarak o beceriyi daha kolay öğretebildiklerini dile getirmişlerdir. Ayşegül daha önce sadece övgüleri kullandığından ancak AEP'de öğrendikleri sayesinde bazı becerileri öğretirken övmenin yeterli olmadığını gördüğünden ve ödül vermeyi kullanmaya başladığından söz etmiştir: "*Biz daha önce sadece sözel ödül...sunuyorduk* (30.05.2015, sayfa 16, satır 486)...*ödül sistemi işte ödül verip pekiştirmek yaptıklarını, o farklı ödül*

tiplerini öğrenmek...” (30.05.2015, sayfa 17, satır 535)...*ödül verme sitemi veya şey sistemi vardı hani onu bir yerden bazen oturtturamazdım.*” (30.05.2015, sayfa 18, satır 571).

Çocuklarına bir beceriyi öğretirken fiziksel ipucu, model olma, sözel ipucu ve sözel olmayan ipucu kullanmalarının çocuklarının daha önce yapamadıkları becerileri sergileyebilmelerini sağladığını bildirmişlerdir. Zehra fiziksel ipucunu ve model olmayı nasıl kullandığıyla ilgili olarak “...*önceki gibi sabırsız değilik...çocukla ellen üzerinden gidiyorum (14.05.2015, sayfa 8, satır 257)...ona model olarak işte elimizi birlikte yapıyoruz, elimi elinin üzerine koyuyorum.*” (14.05.2015, sayfa 8, satır 259) demiştir. Mine ise giyinmesi için sunduğu ipuçlarının Çağdaş’ın giyinme becerisini kazanmasını sağladığıyla ilgili olarak “*Sadece kendini lastiği ya da kemerinden tuttum, pantolonunu kendi ayaklarını koyup kendini çekip kendinin fermuarını çekmesini ya da tişörtünü kendi elini atmasını, giymesine yardımcı oldum (15.05.2015, sayfa 30, satır 937)...Sadece hafiften tutmam oluyor. Kendi denesin, kendi başarsın (15.05.2015, sayfa 30, satır 940)...bunu bir iki zaman zorladıktan sonra pantolonunu iki paçaya ayağa giyeceğini öğrendi (15.05.2015, sayfa 30, satır 942)...Ben sadece ayakkabının bağını açıp bağını bağlamasına yardımcı oluyorum. Geri kalanı destekleme...sadece parmağımı elimle arka paçasına topuğunu sokacak şekilde yardımcı oluyorum. Kendi başarıyor.*” (15.05.2015, sayfa 30, satır 945) demiştir.

Anneler ayrıca **dil-konuşma becerilerini nasıl destekleyeceklerini öğrenmelerinin** çocuklarının bu becerilerinde gelişme göstermesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Dil-konuşma becerilerini kolaydan zora doğru öğretilmesi gerektiğiyle ilgili olarak Zehra “...*çocuktan fazlasını değil mesela çocuk “top anne” diyemez “anne” diyorsa anneyi dedirtebiliriz çocuğa. Yani, fazlasını çocuktan beklemememiz lazım dil becerilerinde, bunlardı bizim hatalarımız.*” (14.05.2015, sayfa 9, satır 266); Ayşegül “...*bir kelime iken iki kelime, hani sürekli bir üzerine gitmek, aslında Eda için bence çok iyi oldu.*” (30.05.2015, sayfa, satır); Mine ise “*Birden fazla değil de birden ikiye, ikiden üçe, en fazla üç olabilir, onu öğrendim.*” (15.05.2015, sayfa 34, satır 1071) diyerek bu bilgiyi çocukları üzerinde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Dil-konuşma becerilerini destekleyen stratejileri günlük yaşamda kullandığıyla ilgili olarak Ayşegül “...*biraz ileriye çektiğimizde hani üçüncü kelimeyi zorluyoruz. Bazen söylüyor, bazen ağlıyor artık hani ağlamasının bitmesini bekliyoruz. Ve ulaşamaz bir yerde olduğunda hani tek kelimeleri işte ifade ediyor kendini. Şimdi ikiye-üçe zorluyoruz.*” (30.05.2015, sayfa 21, satır 643)

demmiştir. Mine AEP'den önce çocuğunun dil-konuşma becerileriyle ilgili beklentilerinin gerçekçi olmadığını, programla birlikte dil-konuşma becerilerini basitten karmaşığa öğretmesi gerektiğini öğrendiğini, cümle kurmasından önce kelimeleri öğrenmesi gerektiğini, hemen daha karmaşık cümlelere geçemeyeceklerini, bir kelimelik cümlelerden iki kelimelik cümlelere, sonrasında üç kelimelik cümlelere geçebileceklerini dile getirmiştir.

Anneler **oyun becerileriyle** ilgili olarak çocuğun gelişim düzeyini dikkate alma, çocuğun ilgilerini takip etme, oyun esnasında çocuğa bazı becerileri sergilemesi için zaman tanıma, oyun yoluyla beceri öğretme, çocukla yarış yapmama gibi becerilerde geliştiklerini ifade etmişlerdir. Zehra oyun becerilerindeki gelişmeden “...*çocukla yarış yapılmayacağını, bir top oynarken bile işte ona göre ayarlayacağımızı, oynayacağımızı, işte bir kelime onun için bir kelime ben ikinciye geçmem, onu söyleyebilmesi çocuğun. Oyun oynarken çocuğun kelime de öğrenmesi...*” (14.05.2015, sayfa 8, satır 250) diyerek söz etmiştir. Ayrıca, evde çocuğuyla oyun oynarken video çekim yapılmasının bile Sude'nin oyun becerilerini fark etmesi açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Söz konusu video çekime kadar Sude'nin evcilik oynayabildiğini bilmediğini dile getirmiştir.

Zehra ve Ayşegül, çocuklarıyla daha etkili bir şekilde oyun oynamak için evde düzenlemeler yaptıklarından söz etmişlerdir. Zehra, evin bir köşesini oyun için ayırırken Ayşegül evin bir odasını oyun odası olarak düzenlemiştir. Ayşegül oyun sırasında seçenek sunarak ve çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirerek Eda'nın oyun becerilerini geliştirdiğini “...*koordinasyonumuz daha iyi onunla. Hem oyun oynarken de o da hani kabullenip oturup bizimle iletişime geçebiliyor* (30.05.2015, sayfa 16, satır 490)...*neleri nasıl yapmamız gerektiğini, mesela en basiti seçenek sunmamız veya ona oyun esnasında daha farklı ödüllerle ödüllendirmemiz...*” (30.05.2015, sayfa 16, satır 485) diyerek söz etmiştir. Mine ise, Çağdaş'ın ilgi ve isteklerini dikkate aldığı için daha uzun sürelerle oyun oynamaya başladığını dile getirmiştir.

AEP'nin annelere olan bir diğer olumlu katkısı **öğretmen-aile işbirliği** ile ilgili olmuştur. Annelerin çocuklarının öğretmenleriyle olan iletişimlerinin arttığı, okulla daha yakından ilgilendikleri, kendilerinin öğretmenleri çocukla ilgili bilgilendirirken öğretmenlerin de onları çocuğun okuldaki performansıyla ilgili olarak bilgilendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenle Etkili Etkileşim modülü ele alınırken annelerden çocuğunun okul öncesi kurumdaki öğretmeniyle kendi belirledikleri bir konuyla ilgili bir görüşme yapmaları istenmiştir. Görüşmeye nasıl hazırlanacakları, görüşme sırasında ve sonrasında neler yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Anneler, öğretmenlerle görüşmeleri programda öğrendikleri gibi planlamış; sorularını hazırlamış, randevu almış ve görüşmeye hazırlıklı bir şekilde gitmişlerdir. Görüşmeyi planlandıkları şekilde gerçekleştirmişlerdir (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 20-23; 03.04.2015, s. 65-67).

Zehra, görüşmede Sude'nin yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında öğretmenle görüştiklerini; Sude'nin dikkat süresini arttırmaya yönelik öğretmenden öneride bulunması istediğini ifade etmiştir. Öğretmenin, evde Sude'nin abisini de dâhil edeceği rutin etkinlikler yapmasını, etkinlikleri başlangıçta kısa sürecek şekilde planlayıp giderek süreyi arttırmasını önerdiğini belirtmiştir (Gözlemci notları, 03.04.2015, s. 21). Bunun üzerine Zehra, okul öncesi öğretmenlerin sınıfta kullandığına benzeyen ancak evde kullanabileceği ve gün içinde çocuklarıyla birlikte yapacağı kitap okuma, boyama, TV izleme, parka gitme gibi etkinliklere ilişkin resimlerin yer aldığı bir görsel akış çizelgesi hazırlamasını istemiştir. Çizelgede gün içinde yapılacak etkinliklerin sonunda, Sude'nin sevdiği etkinlikler (örneğin; parka gitmek, TV izlemek, dans etmek, oyuncak bebekle/evcilik oynamak, pasta pişirmek) ödül olarak belirlenmiştir. Zehra, normal gelişim gösteren oğlunun (Sude'nin abisi) da bu çizelgedeki etkinlikleri yapmak istediğini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.04.2015, s. 38). Zehra, görüşmenin öğretmenin Sude'yi daha yakından tanınmasını sağladığından ve AEP ile birlikte ilk kez ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirdiklerinden *“O da Sude'yi tanımaya çalışıyor. Önceden günlük ne yaptıklarını konuşurduk, şimdi ayrıntılı konuştuk. Sadece ayaküstü konuşmalar yapardık. İlk defa ayrıntılı konuştuk.”* diyerek söz etmiştir (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 22). Bu görüşmeyi takip eden günlerde öğretmen, Zehra için sözünü verdiği görsel akış çizelgesini hazırlamıştır. Zehra, Sude'yle birlikte oldukları zamanları bu çizelgeyi takip ederek planladığını ve yaşamlarının düzene girdiğini söylemiştir (Araştırmacı günlüğü, 15.04.2015, s. 38). Ayrıca, okulda yapılan etkinlikleri ve öğrenmeleri desteklemek için Sude'ye her akşam düzenli olarak kitap okuduğunu, bu etkinliğe normal gelişim gösteren oğlunun da katıldığını ifade etmiştir.

Ayşegül, Eda'nın eylül ayında gerçekleşecek okul değişikliğiyle ilgili bir toplantı gerçekleştirmiştir. Bu toplantıya Ayşegül ve eşi, okul müdürü, Eda'nın öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Toplantıda Eda'nın hangi okula gitmesinin uygun

olacağından, hangi okulun Eda'yı kabul edebileceğinden ve okul bulma sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerden bahsetmişlerdir. Eda'yla çalışan fizyoterapist, dil terapisti ve iş uğraşı terapistinin de katılacağı ikinci bir görüşme gerçekleştirip onların da bu konuyla ilgili görüşlerini almaya karar vermişlerdir (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 23). Ayşegül, görüşmeye katılacak tüm uzmanlarla iletişime geçerek söz konusu görüşmeyi planlamış ve görüşme iki hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede Eda'nın Lefkoşa'da bulunan devlete bağlı bir anaokuluna gönderilmesine karar verilmiştir. Ayşegül, bu okul öncesi kurumla görüşüp Eda'nın kaydını Haziran ayı içerisinde yaptırmıştır (Gözlemci notları, 17.06.2015, s. 23).

Mine, daha önceleri öğretmenle olan görüşmelerinin Çağdaş'ı okuldan almaya gittiğinde ve kısa süreli olarak gerçekleştiğini, ilk kez AEP ile birlikte daha uzun süren ve Çağdaşla ilgili daha fazla bilgi alış verişi yaptıkları bir görüşme gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Mine, evde Çağdaşla ilgili yaşadığı en büyük sorunun yönergeleri yerine getirmemesi olduğunu belirterek öğretmenden bu konuda kendisine çözüm önerisinde bulunmasını istemiştir. Bunun üzerine öğretmen Mine'ye bazı önerilerde bulunmuştur. Ayrıca sınıftaki etkinliklere gönüllü olarak katılmak istediğini ancak öğretmenden bu talebiyle ilgili ret cevabı aldığını belirtmiştir (Gözlemci notları, 03.04.2015, s. 67). Öğretmeni, Çağdaş'ın dil-konuşma becerilerinin desteklenmesi için bir dil terapistinden yardım alması gerektiğini vurgulamıştır. Görüşme, Çağdaş'ın destek alabileceği bir dil terapistinin belirlenip terapiye başlaması yönünde ortak bir karara bağlanarak sona ermiştir (Gözlemci notları, 03.04.2015, s. 66). Ancak, bu görüşme sadece bir kere olmuş, Mine'nin yeniden görüşme yapma talebine öğretmen okuldaki yoğunluğun çok olduğunu ileri sürerek olumsuz yanıt vermiştir: “...bir defa görüşmemiz oldu. Olduktan sonra hani bir ikinci randevuyu almak istediğimde...onun kendi zamanına uygulaması gerekirdi. Ama o uygulamayı başaramadık. Artı yine böyle konuşacağımızda yani kenarda değil sadece gine kapı ağzında Çağdaş iyiydi, ancak kısa bir devre, kapı çıkışında oldu...” (15.05.2015, sayfa 32, satır 1001). İlerleyen haftalarda öğretmen Mine'ye bir dil terapistinin adını vermiş ve Mine'yi terapistle yönlendirmiştir. Çağdaş Mayıs ayı içinde dil terapisi almaya başlamıştır (Araştırmacı günlüğü, 08.05.2015, s. 39).

Zehra, sınıfa materyal desteği sağlayarak ve kitap okuma etkinliği gerçekleştirerek okula katılımının arttığını ve öğretmene yardımcı olmaya çalıştığını “ben her zaman hocanın yanındayım...öğretmene mesela kolye götürdüm, ...kolyeler götürdüm. İşte, kitap da, kızım....istemişti Sude. Öğretmene karşı çok yakınım, “istediğiniz bir şey var mı”.

Eğitimden sonra söyledim onu zaten bilinçli şekilde “gelebilirim, yardımcı olabilirim istediğiniz zaman” sordum.” (14.05.2015, sayfa 6, satır 184) diyerek dile getirmiştir. Öğretmene sınıfta bir etkinlik gerçekleştirmek istediğini iletmış, öğretmen de bu isteği olumlu karşılamıştır. Zehra, Sude’nin sınıfında bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiş ve öğretmenin bu durumdan duyduğu memnuniyeti “Öğretmen de çok mutlu oldu, hocamız da mutlu oldu.” (14.05.2015, sayfa 6, satır 200) diyerek dile getirmiştir. AEP ile birlikte kendinde meydana gelen değişimin Sude’nin öğretmeni tarafından da fark edildiğini ve öğretmenin kendisine yönelik tutumunun da bu nedenle olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Öğretmenle aralarındaki ilişkiyle ilgili olarak kendisini daha güçlü bir durumda gördüğünü şu sözlerle dile getirmiştir. “Şu anda daha iyi görüşüyoruz hocayla. Zaten geçen sene çok bağ kuramamıştık aslında. Benim kızım konuşmuyordu, yapacak bir şey yokmuş gibi, kurbanlık koyun gibi gidiyordum...Ama şu anda öyle değil...daha bilinçliyim...Hocayla daha farklı konuşuyorum.” (14.05.2015, sayfa 5, satır 134).

Ayşegül AEP’den öğrendiklerini Eda’nın öğretmeniyle paylaştığını ve öğretmenle AEP öncesinde de olumlu olan ilişkilerinin daha olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir: “...verdiğiniz eğitimden de hani öğretmenlerle konuştuk nasıl olması gerektiğini anlattık ve iletişimimiz daha bi(r) pekişti.” (30.05.2015, sayfa 16, satır 494). AEP’nin öğretmenle görüşmelerinin sıklığını arttırdığından, programdan öğrendiklerini öğretmene aktardığından ve öğretmenin bu önerilere olumlu yaklaştığından bahsetmiştir. Ancak, bu önerilerin öğretmen tarafından sınıfta uygulanıp uygulanmadığını gözleme fırsatı olmadığını eklemiştir: “...anlattığımızda hani dinliyorlar, ne kadar uyguluyorlar...ondan emin değilim çünkü onu gözleme fırsatımız da olmuyor”. (30.05.2015, sayfa 19, satır 585). AEP’de öğretmenle işbirliği başlığı altında ele alınan noktalara öğretmenle olan iletişimde özen gösterdiğini “...sizden aldığımız bilgilerle ara ara sabahları mesela gittiğimizde...şunu da böyle yapsak, bunu da böyle yapsak olur mu gibilerinden veya konuşma şekli hani, işbirlikçi olarak nasıl bunları birlikte başarırız konuştüğümüzde tabii onlar daha ılımlı veya daha çok sorumluluk almaya başladılar üzerlerine.” (30.05.2015, sayfa 19, satır 588) diyerek belirtmiştir. Ayşegül’ün öğretmenden olan taleplerinde de değişiklik olduğu görülmüştür. Eda’nın sınıfta çırpınma, kendi etrafında dönme gibi davranış sorunlarının önüne geçmeleri için Eda’yı etkinliklere daha fazla dahil etmelerini istemiştir: “...mutfak oyununda bazen anlatıyorlar Eda işte bir köşede oturuyor...Eda oturmasını, onu da zorlayın, teklif edin, hani siz gözlemleyin veya işte

dönmesine izin vermeyin sınıfta. Rahatlamıyor o aslında, ona iyi olmuyor gibi şeyleri anlattığımızda bir kısmını ellerinden geldiğince uygulamaya çalışıyorlar.” (30.05.2015, sayfa 19, satır 600).

Mine, öğretmenle işbirliğiyle ilgili olarak çocukla ilgili bilgilerin öğretmenle paylaşılmasının önemli olduğuna değinmiştir. Okuldaki etkinliklere katılımıyla ilgili daha fazla soru sorduğunu, öğretmenle olan olumlu iletişiminin Çağdaş'ı daha yakından tanımasını ve onunla ilgili beklentilerinin artmasını sağladığını belirtmiştir: *“Çağdaşla dediğimiz gibi beklemediğim değişiklikleri hoca bahsetti...”* (15.05.2015, sayfa 30, satır 950)

Kaynaştırmadan beklentilerin artması, AEP'nin annelere olan olumlu katkılarından bir diğeri olmuştur. AEP ile birlikte annelerin okul öncesi kurumdaki öğretmenlerden beklentilerinde değişiklik olduğu, öğretmenin ve okulun özel gereksinimli çocukla ilgili sorumlulukları ile kendi haklarını öğrendikleri ve çocuklarının savunuculuğunu yapmaya başladıkları görülmüştür.

Öğretmenin öğretim yöntemlerinde ve materyallerinde gerekli uyarlamaları ve düzenlemeleri yapması gerektiğiyle ilgili olarak Zehra kendinde gördüğü değişimi *“Sadece çocuklar (sınıftaki diğer çocuklar) sevsindi önceden, aman çocuk kimsenin saçını çekmesin, incitmesin, ilk bunlardı. Ama şu anda bir eğitimcinin de çok yönlendirmesi (olabilir)* (14.05.2015, sayfa 8, satır 235)...*Sude 'ye biraz vakit ayırabilirdi özel aslında, değil?...ona göre ödev de verebilirdi yapacağı türden* (14.05.2015, sayfa 3, satır 75)...*bizim olayımız çok farklı; biz sadece çocuğu okula kabul ettirelim, işte kaynaşsın, çocuk küçümsenmesin. Ama zaten Sude bunları aştığı için daha farklı şeyler de beklenebilirdi...”* (14.05.2015, sayfa 3, satır 78) diyerek dile getirmiştir. Ayşegül ise *“...kaynaştırmayı konuştuğça sizinle de o beklentim arttı ve hani daha bi(r) kendime özgüvenliyim şu anda, o aşamaya başladık zaten. O kaynaştırmanın gerekliliğini ondan (AEP'den) öğrendim.”* (30.05.2015, sayfa 20, satır 623) sözleriyle Eda'nın ilerde normal gelişim gösteren çocuklarla aynı eğitim ortamına devam etmesini istediğinden söz etmiştir. Bununla birlikte Ayşegül, özel gereksinimli çocuklara yönelik düzenlemeler ve uyarlamalar yapabilmeleri için öğretmenlerin de bir eğitim alması gerektiğini söylemiştir: *“...onların da bire bir eğitim alması gerekir aslında...2 haftalık bir eğitim de onlara uygulanabilir diye düşünürüm.”* (30.05.2015, sayfa 19, satır 580). Mine ise Çağdaş'ın diğer çocuklar gibi okuldaki etkinliklere katılması istediğini ifade etmiştir: *“...onlar bir resim yaparken o (Çağdaş) da aynı resimlerle beraber yapsın, etkinliklere katılsınlar*

istiyorum, hani katılsın oğlum...o sınıfta neler yapılıyorsa oğlum da aynı şeyleri yapсын...ayrı bir kenarda durmasın. Bu özeldir, bu çocuklar bunu yapar ama senin oğlun pek fazla başaramaz (15.05.2015, sayfa 33, satır 1031)...sınıfta ayrımcılık yapılmasın.” (15.05.2015, sayfa 33, satır 1036).

AEP kapsamında anne babanın kaynaştırmadaki rolünün önemi üzerinde durulmasının annelerin ortaklık, aracılık ve savunuculuk rollerini geliştirdiği görülmektedir. Ortaklık rolü çerçevesinde öğretmenin önemli bir ortağı olduklarını ve öğretmenle etkili iletişim ve işbirliği kurmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Aracılık rolü çerçevesinde çocuklarıyla çalışan tüm uzmanlar arasında iletişim ve işbirliği kurmaya çalışmışlardır. Zehra, özel eğitim öğretmeni ve okul öncesi öğretmenin birbiriyle iletişime geçip işbirliği yapmasını çok istediğini, bu talebini her iki öğretmene de ilettiğini söylemiştir: “...öğretmenler arası bir toplantı olabilirdi (14.05.2015, sayfa 3, satır 91)...diyalog kurabilirlerdi (14.05.2015, sayfa 4, satır 95)...çalışmalar yapabilirlerdi, zaten ben çok açık biriydim çalışmalara.” (14.05.2015, sayfa 4, satır 96). Ancak, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi kuruma gidip öğretmenle görüşemeyeceğini ve okul öncesi öğretmenin gelip kendisiyle görüşmesi gerektiğini söylemiştir. Zehra'nın bildirimlerine göre : “...hayır...onun (okul öncesi öğretmenin) gelmesi lazım” (14.05.2015, sayfa 6, satır 179) diyerek bu talebe olumsuz bir yanıt vermiştir. Okul öncesi kurumda özel gereksinimli bir çocuk daha olduğundan ve bu çocuğun özel eğitim öğretmenin kuruma gelerek okul öncesi öğretmeniyle görüştüğünden söz ederek okul müdürünün aynı uygulamayı Sude için de yapması gerektiğini ifade etmiştir. Ayşegül, Eda'yla çalışan öğretmenleri bir araya getirip hangi okula gitmesi gerektiğini görüştükleri bir toplantı düzenleyerek aracılık rolünü sergilemiştir. Mine de özel eğitim öğretmenin okul öncesi öğretmeniyle görüşmesini istediğini, bu talebini özel eğitim öğretmenine aktardığını ancak söz konusu öğretmenin programının yoğun olması nedeniyle bu görüşmenin gerçekleşemediğini belirtmiştir.

Anneler savunuculuk rolü çerçevesinde kendilerinin ve çocuklarının haklarını daha fazla öğrendiklerine, bu gelişmenin mevcut hizmetlere ulaşmalarına ve çocuğun savunuculuğuna yapmaya katkıda bulunduğuna dair bildirimlerde bulunmuşlardır. Zehra AEP'de öğrendikleriyle birlikte haklarını daha iyi savunacağıyla ilgili olarak “...seneye gittiğimiz okula daha bilinçli başlayacağız, bu yılki gibi başlamayacağız ve haklarımızı daha iyi arayacağım (14.05.2015, sayfa 9, satır 289)...Eğitime katıldığımızdan beri başladık artık okullara tepkimizi göstermeye.” (14.05.2015, sayfa 9, satır 292) demiştir.

Ayşegül, Eda'nın yaşı itibariyle şu anda devam ettiği okul öncesi kurumdan başka bir okulun anasınıfına geçmesi gerektiği için bir okulla görüştiklerinden bahsetmiştir. Okula yarım gün gidebilmesi için Eda'nın savunuculuğunu yaptığından ve AEP'nin bu duruma olan katkısından “...nasıl bir kaynaştırma? İşte biz onu da yaşadık...iki saatlik bir kaynaştırma dediler...sizinle konuşmasaydık belki ona biz tamam diyecektik, tamam budur oluru deyip kabul edecektik ama şimdi onu daha farklı düşündüğümüz için...yarım gün(ün) ona faydalı olacağını düşünüyoruz.” (30.05.2015, sayfa 20, satır 627) diyerek söz etmiştir. Ayşegül, kaynaştırmayla ilgili haklar dışında AEP'nin sahip oldukları haklarla ilgili olarak kendisine bir katkısı bulunmadığını ve bu durumun KKTC’de özel gereksinimli bireylerin haklarının sınırlı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir: “...Kıbrıs’ta şeyler (haklar) kısıtlı olduğu için aslında çok dediğim gibi şey işte bu kaynaştırmanın haklarını hani dediğim gibi sizin sayenizde bilgilendik. Onun haricinde bizde çok limitli olduğu için bu haklar/hukuklar bana yani normal bir düzeyde katkısı oldu...bildiklerimin dışında aslında çok çok fazla bir şey olmadı haklar konusunda.” (30.05.2015 21, sayfa, satır 657). Mine, Çağdaş için başvuracakları okulların kendilerini kabul etmemeleri durumunda Çağdaş’ın savunuculuğunu yapacağını “...onlar (okullar) ne kadar da olumsuz baksa da biz ısrarcı olaca(ğ)ız ki çocuğumuzu okula kabullendirebilelim ve eğitimde geri kalmasin çocuğumuz.” (15.05.2015, sayfa 35, satır 1105) diyerek ifade etmiştir.

AEP'nin annelere olan olumlu katkıları arasında **problem davranışla başa çıkmanın** da olduğu görülmektedir. Anneler, anne baba davranışının çocuğun problem davranışını etkilediğini, anne babanın verdiği tepkilerin problem davranışla başa çıkmada önemli olduğunu ve AEP'nin problem davranışla başa çıkmalarına olumlu katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. AEP’de problem davranışla başa çıkmaya yer verilmesinin olumlu katkılarıyla ilgili olarak Ayşegül “...problem davranışlarını nasıl çözmememiz gerektiği pekişti, bunlar bizim için önemliydi (30.05.2015, sayfa 16, satır 487)...o problem davranışları önlemek, ortadan çıkmadan önlemeyi öğrendik...nasıl başa çıkacağımızı öğrendik ve onları evde uyguluyoruz...Eda’da hayat kalitesinde daha bir yükselme görülüyor” (30.05.2015, sayfa 16, satır 503) demiştir.

Anneler AEP’de ele alınan yönerge verme, ev ortamını düzenleme, seçenek sunma gibi çeşitli teknikleri kullanarak problem davranışları ortaya çıkmadan önlemeyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Yönergenin nasıl verilmesi gerektiğini öğrendiğini ifade eden Zehra’nın, Sude’nin bazı problem davranışlarıyla başa çıkabildiği görülmektedir:

“...yolun karşına geçmeyeceksin dediğim zaman geçmiyor şu anda...Önceden dinlemiyordu. Şu anda daha fazla ilerlemiş şekilde Sude.” (14.05.2015, sayfa 2, satır 52). Ayşegül, Eda'nın uyumak istemediği zamanlarda ayağını yatağının başlığına vurarak ses çıkarıp dikkatlerini çekmeye çalıştığından söz etmiştir. Yatağın başlığını battaniyeyle sararak bu problem davranışı önlediğini dile getirmiştir. Başlığa vurdukça artık eskisi gibi bir ses çıkmadığı için anne babasının dikkatini çekmediğini gören Eda'nın söz konusu davranışı sergilemekten vazgeçtiğini söylemiştir (Gözlemci notları, 07.05.2015, s. 56).

Mine, seçenek sunmanın Çağdaş'ın problem davranışlarıyla başa çıkmasını kolaylaştırdığını ve bu amaçla etkinlikler, oyunlar ya da yiyecekler arasından Çağdaş'a seçenek sunduğunu ifade etmiştir: “...*"Ne yapalım Çağdaş, ne yapalım?" yemek konusu olsun, yemiş olsun her ne ise, bir (tek) oyun değil yani....*” (15.05.2015, sayfa 33, satır 1059). Mine, Çağdaş problem davranış sergilediğinde dikkatini başka yöne çekerek bu davranışı ortadan kaldırmaya çalıştığını söylemiştir: “...*gidip gelmesi var duvardan duvara. Onu etkilemeye çalışıyorum, hemen başka bir dalda hani oyun olmasa bile başka bir şey(le) dağıtıyorum kafasını...*” (15.05.2015, sayfa 33, satır 1057).

Anneler, çocuklar isteklerine ağlama, kendini yere atma gibi problem davranışlar sergileyerek ulaşmak istediklerinde görmezden gelmeyi uyguladıklarını ve AEP'de görmezden gelmeyi nasıl uygulayacaklarıyla ilgili öğrendiklerinin problem davranışla başa çıkmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ayşegül “...*bi(r) şeyi istediği zaman o (Eda), onun olmasını çok şey yapmıyoruz, desteklemiyoruz. Hani, ya, hiç görmezden geliyoruz, bir süre sonra vazgeçiyor.*” (30.05.2015, sayfa 21, satır 650) derken Mine: “...*çok istediği şeyler oluyor mesela, en basiti bir oyun alanına gittiğimizde çevresinde hamur, oyun hamurları gördüğü zaman ısrarla istediği oluyor. Bu ısrarını kırmam için...uygulamalar yapıyorum ve bundan da pes geçiyor (vazgeçiyor)* (15.05.2015, sayfa 25, satır 794) demiştir. Ayşegül, AEP'de öğrendiklerini kullanarak Eda'nın problem davranışlarıyla başa çıkabildiklerini ancak yinelenen stereotip davranışları azaltamadıklarından söz etmiştir: “*Bir tek bu işte çırpınma işinde şey yapamıyoruz onu. Onun haricinde diğer şeylerde o yöntem işe yarıyor.*” (15.05.2015, sayfa 21, satır 653).

Programın hedefleri arasında olmamasına rağmen AEP'nin **aileye katkılar** ve annelere **duygusal rahatlama** da sağladığı görülmüştür. Örneğin Ayşegül, AEP süresince gerçekleştirilen oturumların annelerin deneyimlerini birbiriyle paylaşmaları açısından bir nevi psikolojik destek sağladığını “...*interaktif olarak da herkes tecrübelerini*

paylaşıp ta aslında bir şekilde toplu bi(r) psikolojik terapi gibi oluyor, hani o deneyimler de paylaşılıyor...Herkes deneyimlerini paylaşınca daha farklı bir şey ortaya çıkıyor.” (30.05.2015, sayfa 17, satır 541) diyerek ifade etmiştir.

Zehra, programın **aileye katkıları**yla ilgili olarak AEP’ye katıldığından beri yaşamının daha düzenli olduğunu ve belli bir program çerçevesinde yaşadığını söylemiştir. Ev yaşamının düzene girmesiyle ilgili olarak “...daha programlı oldu, aynı iş hayatı olur ya, daha düzenli davranıyorum ve daha özel bir zaman ayırıyorum aslında çocuğa (14.05.2015, sayfa 3, satır 62)...bu iki ay boyunca biz de çok değiştik, programlarımız oluyor, boş değiliz yani öğlene kadar kahve saatiyle geçirmiyoruz, mesela ben diyorum ya benim gidip okumam lazım diyorum. Benim bu hafta Hatice Hanımla görüşmem lazım diyorum. Biz de programa giriyoruz ve çocuklara karşı daha farklı davranıyoruz...evimde uyguluyorum uygulayabildiğim kadar.” (14.05.2015, sayfa 3, satır 451) diyerek zamanını daha etkili bir şekilde değerlendirdiğini ve bu gelişmenin çocukları için de yararlı olduğunu vurgulamıştır. Ayşegül ve Mine’den bu konuyla ilgili herhangi bir bildirim gelmemiştir.

3.2.1.1.2. AEP’nin çocuğa katkıları. Programın **çocuğa katkıları** becerilerin artması, davranış sorunlarında azalma ve sosyal ilişkilerin gelişmesi şeklinde kendini göstermiştir. Annelere göre çocuklar dil-konuşma, oyun becerileri açısından gelişme göstermişler, yönergelere uymaya başlamışlar ve yeni beceriler öğrenmişlerdir.

Zehra, Sude’nin ifadelerinin genişlediğini “*gördüğü şeylerin ismini sorduğunda ben söylüyorum, o ikincisini söylüyor*” (14.05.2015, sayfa 1, satır 24) diyerek ifade ederken Ayşegül “...“süt”e eskiden mesela “süt” diyordu sadece, şimdi “süt ver” (30.05.2015, sayfa 21, satır 642) diyerek dile getirmiştir. Ayşegül, dil-konuşma becerilerindeki gelişimi gözlemleyebilmek için zamana ihtiyaç olduğunu söylemiştir: “*Dil-konuşma becerilerinde...Eda’da onu gözlemlemek için hani şu anda erken aslında...üç ayda, dört ayda yeni şeyler Eda’da anca oturabiliyor.*” (30.05.2015, sayfa 16, satır 499). Mine’nin bildirimlerine göre ise Çağdaş daha uzun cümleler kurmaya başlamıştır: “...*bir cümle (sözcük) iki cümle (sözcük) kurmamız zor oluyordu. Ama şimdi iki cümleden (sözcükten) sonra...üç cümle (sözcüklü cümle) de kurmaya başladık...*” (15.05.2015, sayfa 25, satır 776).

Zehra'nın bildirimlerine göre Sude diğer çocuklarla oynamaya ve onların oyununa katılmaya başlamıştır: *“Arkadaşlarına katılıyor. Köye de gitsem çocuklarla katılıyor. Şu anda benimle değil de kendi yaşlılarıyla oynamaya başladı çocuk.”* (14.05.2015, sayfa 2, satır 38). Ayşegül programla birlikte evde bulunan bir odayı Eda'yla oyun oynamak için düzenlediğinden ve onunla daha etkili bir şekilde oyun oynadığından bahsetmiştir. Mine ise Çağdaş'ın daha uzun sürelerle oyun oynadığını şu sözleriyle ifade etmiştir: *“...en fazla 5 dakika oynuyorduk, yani ya da 2-3 dakika (oyuncağı) almasıyla koyması bir oluyordu. Ama bunların (programda öğrenilenlerin) üzerine süremizi uzattık.”* (15.05.2015, sayfa 25, satır 768).

Zehra, verdiği yönergelerle Sude'nin daha fazla uyduğunu *“...benim sözümü dinliyor şu anda, ben izin vermezsem birinden bir şey almıyor...”* (14.05.2015, sayfa 1, satır 26) diyerek ifade etmiştir. Ayşegül, Eda'ya beceri öğretiminde olumlu davranışın ödüllendirilmesinin yararlı olduğundan *“...dediğim gibi bu ödül yöntemi çok işe yaradı...”* (30.05.2015, sayfa 20, satır 638) diyerek söz etmiştir.

Mine, Çağdaş'ın bazı becerileri sergileyebilmesi için zamana ihtiyacı olduğunu düşünürken programda öğrendiklerini uygulamasıyla birlikte Çağdaş'ın ayakkabı ya da kıyafetlerini giyme gibi öz-bakım becerilerini kazandığından *“Çağdaş...bilmediklerini öğrendi, başaramadıklarını başardı, başarıyor da... Ne zaman yapacak, ne zaman olacak diye düşünürken programın içine girdiğimiz şeyleri uygulamaya başladıktan sonra Çağdaş'ta çok şey görmeye başladım* (15.05.2015, sayfa 24, satır 730)... *ayakkabısını giymesini öğrendi. Şeyde kıyafet konusunda, benden destek almadan yapamazdı. Şimdi ise pantolon çıkarıyor, pantolonu kendi giyiyor, şortunu kendi giyebiliyor* (15.05.2015, sayfa 29, satır 932)...*ben bunları beklemiyordum.”* (15.05.2015, sayfa 24, satır 739) diyerek söz etmiştir.

Mine, Çağdaş'taki gelişimin sadece okulda ve özel eğitim kurumunda aldığı eğitimden kaynaklı olmadığı; anne olarak programdan öğrendiklerinin de yararlı olduğu yönünde görüş bildirmiştir: *“...biz aman işte okula gitti, yarım gün de olsa bu kadar eğitim yeter demedik, evde tekrar bunu okuldaki gibi biz gerekeni, artı dediğim gibi aldığımız derslerden dolayı Çağdaş'ın üzerine daha çok gittiğimizden dolayı akıllandı bence. Sırf okulla alakalı değil, aldığımız eğitimden de...”* (15.05.2015, sayfa 24, satır 754).

Anneler ayrıca çocuklarının davranış sorunlarında da azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Zehra, Sude'nin davranış sorunlarındaki azalmanın yönergeleri yerine getirmesinden kaynaklanıyor olabileceğinden “...yolun karşına geçmeyeceksin dediğim zaman geçmiyor şu anda...Önceden dinlemiyordu...evdeki işlerde de mesela daha fazla dinlemeye başladı.” (14.05.2015, sayfa 2, satır 52) diyerek bahsetmiştir. Ayşegül, problem davranışı önleyici yöntemleri ve problem davranışla başa çıkmayı öğrenmesinin Eda üzerindeki olumlu katkılarını “Eda’yı nasıl oturtacağımı, yani o problem davranışları önlemek, ortadan çıkmadan önlemeyi öğrendik. İşte, ondan sonra onları nasıl başa çıkacağımızı öğrendik ve onları evde uyguluyoruz. Ve hani Eda’da hayat kalitesinde daha bir yükselme görülüyor.” (30.05.2015, sayfa 16, satır 503) şeklinde dile getirmiştir. Mine, görmezden gelme ya da olumlu davranışı ödüllendirme gibi yollara başvurarak Çağdaş’taki davranış sorunlarının azaldığını vurgulamıştır: “...çok istediği şeyler oluyor mesela, en basiti bir oyun alanına gittiğimizde çevresinde hamur, oyun hamurları gördüğü zaman ısrarla istediği oluyor. Bu ısrarını kırmam için bazı şeyler yapıyorum, uygulamalar yapıyorum ve bundan da...pes geçiyor yani (15.05.2015, sayfa 25, satır 794)...çok problemlili olan bir çocuğu Çağdaş, yani, laftan dinlemeyen bir çocuğu. Bu programdan da aldığım eğitimle, üzerine uyguladığım Çağdaş’a başarılı oldum (15.05.2015, sayfa 34, satır 1082)...Ama överek, ödüllendirerek...bir yerlere geldim ben.” (15.05.2015, sayfa 29, satır 926).

Zehra ve Mine programın çocuklarının sosyal ilişkilerine olumlu katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir. Annelerin bildirimlerine göre çocukların öğretmenle, diğer çocuklarla ya da kardeşleriyle olan iletişimlerinde olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Zehra, programın etkisiyle öğretmenin Sude’ye olan davranışlarında bir değişiklik yaşanmış olabileceğiyle ilgili olarak “...sonuçta yalnız görünmüyoruz, önceden çocuk geliyordu sadece kaynaşmaya. Ama şu anda öğretmeni daha farklı bakıyordur Sude’ye, bana da ayrıca.” (14.05.2015, sayfa 2, satır 30) demiştir.

3.2.1.1.3. AEP’nin öğretmene katkıları. Özel gereksinimli çocuğu olan annelere yönelik olarak geliştirilip uygulanan bir program olmasına rağmen AEP’nin Sude’nin ve Eda’nın öğretmenlerine de olumlu katkılarda bulunduğu annelerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. AEP ile birlikte annelerin program kapsamında öğrendiklerini öğretmenlerle paylaştığı, öğretmeni çocukla ilgili bilgilendirdikleri ve işbirliği çabalarını

arttırdıkları ve bu nedenle öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili **farkındalık düzeylerinin** arttığı görülmektedir.

Ayşegül AEP’de öğrendiklerini Eda’nın öğretmenine aktardığını ve bu paylaşımın öğretmenin farkındalık düzeyine katkıda bulunduğunu “...*öğretmen-okulla ilgili kısımda (AEP’nin Uzmanlarla Etkili Etkileşim Modülü) verdiğiniz eğitiminden de... öğretmenlerle konuştuk nasıl olması gerektiğini anlattık ve iletişimimiz daha bi(r) pekişti. Böylece hani öğretmenler de ne yapması gerektiğini ve şeyi yani sizden öğrendiğimizi bir şekilde onlara aktardık çünkü. Onlar da, onlar için de daha yararlı olduğunu düşünüyorum.*” (30.05.2015, sayfa 16, satır 494) diyerek ifade etmiştir.

Zehra, Sude’nin sınıfında kitap okuma etkinliği gerçekleştirerek çocuğun devam ettiği anaokulunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bir aile katılımı etkinliği gerçekleştiren ilk anne olmuştur. AEP’nin Öğretmenle Etkili Etkileşim ve Haklar modüllerinde annelerin sınıftaki çalışmalara gönüllü olarak katılmalarının çocuğu daha yakından tanıma ve öğretmenle işbirliği üzerinde olumlu katkıları olduğu üzerinde durulmuştur. Zehra, bu modüllerde verileren bilgiden yola çıkarak sınıfta bir etkinlik gerçekleştirmek istediğini öğretmenle paylaşmış, öğretmen de bu isteğe olumlu yanıt vermiştir. Öğretmen, Zehra’nın sınıfta bir etkinlik gerçekleştirmesi üzerine diğer anne babalarla da aile katılım çalışmaları başlatmıştır.

3.2.1.2. Programın başarılı yönleri. Programın Başarılı Yönleri teması bilgi-becerinin genellenmesi, program özellikleri, program süresi ve memnuniyet olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Aşağıda bu alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1.2.1. Bilgi-becerinin genellenmesi. Programla birlikte annelerin programdan öğrendikleri bilgi ve becerileri farklı ortamlarda ve normal gelişen çocukları üzerinde de uyguladıkları görülmüştür. Zehra ve Mine, AEP’de **öğrendiklerini diğer çocuklarına da uyguladıklarını**, programın sadece özel gereksinimli çocuklar için değil normal gelişim gösteren çocukların anne babaları tarafından da uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Zehra “...*o (AEP) sadece özel eğitilmiş çocuklar için değildi. Bunun zaten alınması gereken annelerin babaların gerekiyor, alması gerekiyordu (14.05.2015, sayfa 12, satır 359)...oğluma da uyguluyorum*” (14.05.2015, sayfa 12, satır 369) diyerek programı oğlu için de uyguladığını dile getirmiştir. Mine ise “*Bir çocuğum değil, iki*

çocuğum var. İkisinde de aynı devam etmek konusundayım (14.05.2015, sayfa 26, satır 804)...bilmediğimiz çok etkinlikler varmış. Ama biz bunları...anneler...bilmiyoruz...Biz işte çocuğumuzu kalkar, büyütür, yedirir, içiririz, işte sen bunu yapma şunu yapma bitirirdik, aslında öyle değilmiş. Ben memnunum yani. Her iki çocuğuma da gayet güzel uyguluyorum elimden geldiği kadar.” (14.05.2015, sayfa 27, satır 837) diyerek AEP’yi diğer çocuğuna uygulamayla ilgili memnuniyetini dile getirmiştir.

Mine, AEP’de Öğretmenle Etkili Etkileşim modülünden edindiği bilgi-becerileri normal gelişim gösteren kızının öğretmeniyle işbirliği yapmaya ve görüşme gerçekleştirmeye çalışarak hayata geçirmeye çalışmıştır. Ancak, öğretmenle işbirliği yapmaya yönelik çabalarının yanıtızsız kaldığını ifade etmiştir. Kızının öğretmeninden görüşme için randevu istemiş; ancak öğretmen zamanının olmadığını söyleyerek görüşmeyi sınıfta diğer çocukların yanında gerçekleştirmiştir. Söz konusu görüşmede Mine konuşmaya öğretmene teşekkür ederek başlamış, daha önce planladığı soruları sorarak devam etmiş ve görüşmeyi olumlu bir ifadeyle sona erdirmiştir. Mine’nin bildirimlerine göre öğretmen görüşmede kendisini ve kızını suçlayıcı ifadelerde bulunmuş, çözüm önerisinde bulunmasını istediğinde ise herhangi bir öneride bulunmamıştır. Görüşme ortak bir karar almadan sona ermiştir (Gözlemci notları, 03.04.32015, s. 67). Mine’nin, kızının öğretmeniyle yaşadığı bu deneyim öğretmen ve anne babalar arasındaki işbirliğinin karşılıklı çabalarla oluşturulması ve her iki tarafın da işbirliğine gönüllü olması gerektiğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Anneler AEP’de edindikleri **bilgi ve becerileri farklı ortamlarda da uyguladıklarını** dile getirmişlerdir. Zehra, AEP’yi başarılı bulduğunu ve programdan öğrendiklerini uzun bir süre boyunca uygulayacağını *“Başarılı, biz öğrendik...uyguluyoruz, seneye de uygulayacağız bunu. Yani bu senelik değil hep uygulayacağız...”* (14.05.2015, sayfa 12, satır 352) diyerek ifade etmiştir.

Ayrıca, programdan öğrendiklerini çevrelerindeki insanlara da aktarmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayşegül, AEP’yi eşine verdiğini, eşinin de programı okuduğunu ve öğrendiklerini birbirleriyle tutarlı bir şekilde Eda üzerinde uyguladıklarını dile getirmiştir. Yönerge vermekle ilgili olarak eşinin *“düzgün”* kelimesini kullandığında ona *“düzgün”*ün ne olması gerektiğini açıklaması gerektiğini söylemiştir (Araştırmacı günlüğü, 17.06.2015, s. 42) Zehra ve Mine, AEP’yi arkadaşlarına da vermeyi düşündüklerini bildirmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Zehra: *“...(AEP’yi) bir arkadaşına vereceğim, okusun da anlatsın bir şey,...okusun, bir şeyler öğrensin.*

Etrafımdaki insanlara da vermeyi düşünüyorum notlarımı.” (14.05.2015, sayfa 12, satır 354) demiştir.

Mine, görmezden gelmeyi park, otobüs gibi ortamlarda da uyguladığını, Çağdaş problem davranış sergilerken nasıl davranmaları gerektiğini parkta bulunan diğer annelere ve otobüs şoförüne anlattığını ifade etmiştir. Görmezden gelmeyi parka gittiklerinde uyguladığını, parktan ayrılıp eve dönüş zamanı geldiğinde 5 dakika daha oynayabileceğini söylemesi üzerine çocuğun sergilediği ağlama ve kendini yere atma davranışını görmezden geldiğini, ağlarken onunla konuşmadığını, parkta bulunan diğer annelere durumu açıklayıp görmezden gelmeyi kararlı bir şekilde uyguladığını ve çocuğunun ağlamayı bırakıp onunla birlikte eve gittiğini ifade etmiştir. Çağdaş'ın otobüste bakkala gitmek için ağladığı başka bir gün ise otobüs şoförünün çocuğu ağlatmaması ve ona istediğini alması için para vermeyi teklif ettiğini, bunun üzerine görmezden gelmeyi şoföre de açıkladığını ve görmezden gelmeyi uygulamaya devam ettiğini söylemiştir. Ayrıca, yöntemi bir arkadaşına öğrettiğinden de söz etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.06.2015, s. 41).

3.2.1.2.2. Program özellikleri. Anneler programın **anlaşılabilirlik, içerik ve uygulamacının yaklaşımı** gibi özelliklerini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. AEP'de ve eğitim oturumlarında **anlaşılır bir dil** kullanıldığını ve AEP'yi anlaşılabilirlik açısından başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Zehra programda kullanılan dilin anlaşılır olduğunu “...anlatım şekliniz de tam bizim anlayacağımız şekildeydi...” (14.05.2015, sayfa 10, satır 296) diyerek ifade ederken Mine bu konuyla ilgili olarak “...açık ve net şekilde eğitim uygulandı.” (15.05.2015, sayfa 29, satır 903) demiştir. Ayşegül de programın anlaşılır olduğunu ve oturumlardan önce ilgili modülü okuyup gelmesinin bunda katkısı olduğunu “Bence çok netti...daha önce de okuduğum için...bana yabancı gelmedi ve çok net netti her şey.” (30.05.2015, sayfa 16, satır 512) diyerek dile getirmiştir.

Anneler, **içeriğiyle** ilgili olarak AEP'yi ele aldığı konular, örnek olaylar ve ödevler açısından da başarılı bulduklarını bildirmişlerdir. Zehra, AEP'de yer alan konuların gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduğunu dile getirirken “Konular tam bize göreymi...” (14.05.2015, sayfa 10, satır 296) demiştir. Ayşegül, AEP'nin içeriğinde oyun ve dil becerilerini destekleme, problem davranışla başa çıkma, beceri öğretme gibi konuların yer almasının kendisini memnun ettiğini ve bu gibi konuların başarılı bir

şekilde verildiğini ifade etmiştir: “...ödüllerdendir, nasıl davranmamız gerekir, sorunları nasıl çözmemiz gerekir...nasıl bi(r) oyun oynayabiliriz (30.05.2015, sayfa 15, satır 413)...Onları da görünce tabii mutlu oldum. Çünkü gözümüzden kaçan şeyleri sizin eğitim programıyla birlikte pekiştirmiş olduk (30.05.2015, sayfa 15, satır 475)...dil becerileri güzeldi (30.05.2015, sayfa 21, satır 664)...oyun oynama güzeldi...problem davranışlar başarılıydı.” (30.05.2015, sayfa 21, satır 666). Mine ise AEP’nin içeriğini başarılı bulduğundan “Başarılı bulduğum şeyler bir çocuğu eğitimsel olarak, artı dil şeyi konuşması konusunda...nasıl bir şeyler nasıl uygulayabiliriz çocukların üzerinde. Bunlar çok hoşuma gitti.” (15.05.2015, sayfa 26, satır 818) diyerek söz etmiştir.

Anneler, her konunun başındaki örnek olayları kendi deneyimleriyle benzerlik taşıması ve ilgili konuyla ilişkili olması açısından başarılı bulduklarını bildirmişlerdir. Zehra, örnek olaylarla ilgili değerlendirmelerinde başlangıçta problem yaşadığını, kendisinin anladığıyla asıl anlatılmak istenenin farklı olduğunu, ancak ilgili modülün sunumuyla birlikte örnek olayla ilgili durumu daha iyi anladığını ve kafasındaki soruların bu şekilde yanıt bulunduğunu dile getirmiştir: “Onlar (örnek olaylar) iyiydi ama şey vardı sanki bazen o örneklerde bazen insan bir çelişki görüyor. Aslında örnekler güzeldi, güzeldi ama kafama takılan bir şeyler oluyordu örneklerde (14.05.2015, sayfa 10, satır 305)...birkaç örnekte oldu...anladığımın dışında oldu...” (14.05.2015, sayfa 10, satır 308). Ayşegül, her konuya örnek bir olayla başlanmasının ilgili konu üzerinde daha fazla düşünmeyi sağladığını “...her konudaki olaylar hani aslında konunun nasıl diyelim sonrasına örnek teşkil edecek metinlerdi diye düşünüyorum ve başarılı seçilmişti. Çünkü okuyup ta onları analiz etmek hem dili açısından hem konuşulan örnekler açısından başarılıydı ve bence doğru bir yöntemdi. Çünkü okuyorsunuz, önce düşünüyorsunuz, sonrasında esas teorisini...öğreniyorsunuz.” (30.05.2015, sayfa 17, satır 523) diyerek ifade etmiştir. Mine, örnek olaylarda hayali anne ve çocuk çiftleri üzerinden ele alınan olayların Çağdaşla yaşadığı deneyimlerle benzerlikler taşıdığından söz ederken “...davranış şekil dediğimizde ben de aynı davranışları yaşadım diğer çocuklarla ilgili...çocuğum konuşamayan bir çocuktu (15.05.2015, sayfa 27, satır 862)...içinden bir kelime, belki bir cümle çıkıyordu. Kendini ifade etmesi çok zordu. O problemi yaşıyorduk (15.05.2015, sayfa 27, satır 864)...hiç dinlemezdi bile beni. Ben, biz çocuğumu bir kenarda en fazla 5 dakika bile oturamazdım ya bunlar da biz çok yaşadık...” (15.05.2015, sayfa 27, satır 865) demiştir.

Ayrıca, modüllerin sonunda yer alan ödevlerin ilgili konuyu daha iyi öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Ayşegül ödevlerin, programın teorik bölümlerini uygulamaya geçirmesi ve kendisine yazma alışkanlığı kazandırması açısından başarılı bulunduğunu “...onların (ödevlerin) olması aslında konunun pekiştirilmesine yardımcı oluyordu. Tamam, teoride böyledir ama evde uyguladığımız zaman nasıldır? Aslında ona bir şey... uygulayabiliyor muyuz, uygulayamıyor muyuz, uygulanabilir mi değil mi? Tartışmak açısından bence iyi, başarılıydı (30.05.2015, sayfa 17, satır 828)...ben bir de daha sonra yazma alışkanlığı da edindim. Yazma alışkanlığı onu benim geriye dönüp te görmemi, öğrenmemi sağladı.” (30.05.2015, sayfa 16, satır 509) diyerek dile getirmiştir.

Annelerin AEP ile ilgili başarılı buldukları bir diğer özellik **uygulamacının yaklaşımı** olmuştur. Anneler, uygulamacının oturumlar süresince kendileriyle olumlu bir ilişki içinde olduğunu; içeriği sistematik ve anlaşılır bir şekilde aktardığını ifade etmişlerdir. Ayşegül “Beğendiğim yönleri hep çok sistematik bir şekilde, hemen neyi nasıl yapıp, nasıl başa çıkacağımızı göstermeniz” (30.05.2015, sayfa 16, satır 507) sözleri ile oturumların yürütülme şeklini başarılı bulunduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, uygulamacının oturumlara önceki oturumun tekrarı ile başlamasının öğrenilenleri daha iyi pekiştirmelerini sağladığıyla ilgili olarak “...çok anlaşılır şekilde anlattınız...önünden bir tekrar yapmanız o işi pekiştirdi.” (30.05.2015, sayfa 18, satır 554) demiştir. Mine ise uygulamacının yaklaşımını başarılı bulunduğunu “...hepsini açık ve net paylaşan bir hocamızdı (15.05.2015, sayfa 26, satır 829). A'sından Z'sine kadar açık ve net anlattığı için zaten uygulamalar yerine oturuyordu. Onun için memnunum...” (15.05.2015, sayfa 26, satır 830) diyerek dile getirmiştir.

3.2.1.2.3. Programın süresi. AEP, haftada bir oturum olmak üzere toplam sekiz hafta sürmüştür. Oturumların ortalama süresi iki saat olmuştur. Anneler, AEP'nin sekiz hafta süreyle haftada iki saatlik oturumlar halinde gerçekleşmesinin kendileri için uygun olduğunu bildirmişlerdir. Zehra ve Ayşegül günlük yaşamın temposu içinde bazı oturumlara zaman ayırmayla ilgili sorun yaşasalar da oturumlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Oturumların süresiyle ilgili olarak Zehra “...ders saatleri çok iyiydi...” (14.05.2015, sayfa 11, satır 323); Ayşegül “Şimdi bana kalsa ben dört saat te oturup tartışabilirdim. Hani, benim kendi zaman kısıtlılığından, dersimin olmasından hemen arkasından, biraz bende sıkıntı oluştu ama (30.05.2015, sayfa 17, satır 540)...bence iyiydi süresi” (30.05.2015, sayfa 17, satır 544) diyerek görüşünü belirtmiştir. Mine, programın

süresiyle ilgili memnuniyetini “...(AEP'nin süresi) bana göre uygundu çünkü yani vaktimiz olduğunu bilsem daha da uzun olmasını isterim...” (15.05.2015, sayfa 28, satır 882) diyerek dile getirmiştir.

3.2.1.2.4. *Memnuniyet.* Program uygulanırken ilk haftalardan itibaren annelerden olumlu geribildirimler gelmeye başlamıştır. Örneğin, programın ikinci haftasında Zehra araştırmacıyı telefonla arayarak eğitim programı için teşekkür etmiş, çocuğuna daha önce öğretmediği bir beceriyi modülde verilen bilgiler sayesinde öğrettiğini ifade etmiştir (Araştırmacı günlüğü, 22.03.2015, s. 36). Zehra, bir görüşme esnasında AEP'ye katılmasından dolayı öğretmenin duyduğu memnuniyeti “*Keşke bu eğitim daha önce olsaydı...uzman birbiriyle eğitim aldığınız için çok mutluyum.*” sözleriyle ifade ettiğinden söz etmiştir (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 21).

Anneler AEP ile ilgili memnuniyetlerini farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Başka annelere de AEP'ye katılmalarını tavsiye edeceklerini bildirmişlerdir. Zehra, “*Tavsiye ediyorum...notları okumak isteyenler var zaten.*” (14.05.2015, sayfa 13, satır 397) diyerek programı okumak isteyen arkadaşları olduğunu dile getirmiştir. Ayşegül, AEP'yi eşinin de okuyup uyguladığını söylerken; Mine kendisindeki ve Çağdaş'taki gelişimi gözlemleyen bir arkadaşının kendisinden AEP'yi istediğini söylemiştir. Ayşegül, AEP ile ilgili memnuniyetini “*...ben çok keyif alarak katıldım* (30.05.2015, sayfa 22, satır 698)*...bence çok faydalıydı ve tekrar olsa yine katılırım*” (30.05.2015, sayfa 22, satır 699) diyerek dile getirmiş ve programa katılacak olan annelerin AEP'den yararlanacağını düşündüğünü “*...Bence kesinlikle katılıp hiçbir şey atlamamaları lazım. Ve yani o dosyayı tutup hani hayat boyu kullanmaları, uygulamaları yani rafta kalmaması lazım*” (30.05.2015, sayfa 22, satır 684) sözleriyle dile getirmiştir. Mine “*...böyle imkânlar geldiklerinde asla tepmesinler, çok zor bir şey değil aslında. Kendilerine zaman ayırsınlar, böyle bir etkinliklere katılsınlar...*” (15.05.2015, sayfa 36, satır 1146) diyerek programa katılacak annelere öneride bulunmuştur. Mine, bir arkadaşının kendisindeki gelişmeyi “*Hayran kaldım Mine. Nasıl başardın?*” diyerek ifade ettiğini, AEP kitabını kendisinden istemesi üzerine programı ona da verdiğini ve arkadaşının programı beğendiğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.06.2015, s. 41).

Zehra, araştırmacıya “*Geçen sene nerdeydiniz? Bu eğitimi keşke geçen sene olsaydım.*” diyerek programın geçen yaz kendilerine uygulanması gerektiğini, böylece programdan elde ettikleri bilgileri yıl boyunca kullanabileceklerini ifade etmiştir.

(Araştırmacı günlüğü, 15.04.2015, s. 38). Ayrıca, AEP ile birlikte yaşamındaki önceliklerin değiştiğini ve AEP'ye zaman ayırmak için günlük yaşamındaki bazı etkinliklere katılmaktan vazgeçtiğinden söz etmiştir. Programda öğrendiklerinden elde ettiği yararın devam edeceğinden söz ederken “...severek geldik, bize çok faydalı oldu, daha da iyi olacak. Hatta bundan sonra daha iyi olacak.” (14.05.2015, sayfa 14, satır 444) demiştir. Ayşegül, program bitmiş olsa da AEP'yi sık sık okuduğundan bahsetmiştir: “Bazen takıldığımda açıp bakıyorum mesela, ofistedir, okulda, açıp bakarım.” (30.05.2015, sayfa, satır). Mine “Keşke daha bi(r) uzun olsaydı...gerçekten ben faydasını gördüm. Oğlumda da gördüm, kızım da gördüm...” (15.05.2015, sayfa 37, satır 1168) diyerek memnuniyetini ifade etmiştir.

3.2.1.3. *Programa yönelik eleştiriler.* Görüşmelerde anneler programla ilgili bazı eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu eleştiriler AEP'nin uygulanabilirlik, uygulanma biçimi ve zamanlama alt temaları altında toplanmıştır.

3.2.1.3.1. *Uygulanabilirlik.* Mine, modüllerin sonunda yer alan bazı ödevlerin Çağdaş'la ilgili yaşanan sorunlarla ilgisi olmadığını ve bu nedenle söz konusu ödevleri yaparken sorun yaşadığını dile getirmiştir: “...zorlandık, çünkü o konuyla ilgili acayip demeyim bazı sorunlar var, çocuğumuzla ilgili olmayan sorular olurdu...Bazıları uyumluydu, bize uygundu ama bazıları bize uygun değildi bize sorulan sorulara göre. O şekilde cevap yazdık. Tabii ki hepimizin başımızdan geçmemiş değil, geçmiş olaylarımız var ama her ailenin bir dert, sorunları çocukları konusunda ayrı bir düşün...şeyleri var davranış şekilleri vardır. Ama o ödevlerin çoğunda benim Çağdaş'ta geçmeyen konular oluyordu.” (15.05.2015, sayfa 28, satır 872).

3.2.1.3.2. *Uygulanma biçimi.* Zehra, programın uygulama biçimiyle ilgili eleştiride bulunmuş ve uygulamacının kendileriyle oturumlar dışında da görüşmesini beklediğini; ancak bu beklentinin karşılanmadığından söz etmiştir: “...sizden hep ilgi bekledim, hep bekledim...Çünkü biz bazen maddi sorun yaşıyoruz, manevi sorun yaşıyoruz...” (14.05.2015, sayfa 14, satır 438).

3.2.1.3.3. *Zamanlama.* Anneler, AEP'nin gerçekleştirildiği zaman aralığıyla ilgili eleştirilerde bulunmuşlardır. Zehra, programın geç başladığını; eğitim-öğretim yılı başlamadan önce AEP'nin uygulanmış olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayşegül sınırlı düzeyde bilgiye sahip olan anneler söz konusu olduğunda programın süresinin kısa olduğuyla ilgili görüş bildirmiştir: “...hiç bilmeyen birisi için bence kısa...hiç farkında olmayan birisi için bunları bence kısa.” (30.05.2015, sayfa 18, satır 549). Mine ise AEP'nin eğitim-öğretim yılı süresince uygulanması gerektiğini “İki ay aslında fazla kısa diyecem aslında. Çünkü...başlamasıyla bitmesi sanki bir olmuş gibi. Tam böyle her şeyi güzel öğrenmek varken kısa sürmüş gibi geldi bana.” (15.05.2015, sayfa 28, satır 889) diyerek belirtmiştir.

3.2.1.4. *Programın daha etkili olmasına yönelik öneriler.* Programın Daha Etkili Olmasına Yönelik Öneriler ise programın hazırlanmasına yönelik öneriler ve programın uygulanma şekline yönelik öneriler olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Anneler programın hazırlanmasına ilişkin olarak programın başlama tarihi, katılımcı özellikleri ve içerik açısından önerilerde bulunurlarken programın uygulanma şeklinde programda uygulanan yöntem ve uygulamacının tutumuna ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

3.2.1.4.1. *Programın hazırlanmasına yönelik öneriler.* Anneler AEP'nin hazırlanmasıyla ilgili olarak içerik, katılımcı özellikleri ve başlama tarihi ilgili önerilerde bulunmuşlardır. AEP'nin Çocuğa Yeni Beceri Öğretmek adlı modülünde beceri öğretiminde kullanılacak yönerge verme, olumlu davranışları övmek/teşvik etmek ve ipuçları kullanmak stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. **Programın içeriği** ile ilgili olarak Ayşegül, programda spesifik bazı becerilerin nasıl öğretilmesiyle ilgili daha ayrıntılı bilgiler verilmesi ve bazı konuların daha uzun süreyle ele alınması gerektiğini belirtmiştir: “Keşke biraz daha uzun olsaydı bazı konular, daha farklı konulara da girilebinseydi (30.05.2015, sayfa 18, satır 559)...ben şey bilmek isterim yani çocuğa bir şey öğretirken mesela öz-bakım becerileri...öz-bakım becerileri onları nasıl yapabiliriz, onlarla nasıl başa çıkabiliriz veya evde günlük bir hayatta nasıl bir şey rutin olabilir...” (30.05.2015, sayfa 18, satır 562). Haklar modülünde KKTC’de özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu haklar ele alınırken KKTC’deki hakların başka ülkelerdeki haklarla karşılaştırmalı olarak verilebileceği önerisinde bulunmuştur: “...belki onu yurtdışındaki haklarla birlikte karşılaştırmalı bir şeyler olabilirdi.” (30.05.2015, sayfa

21, satır 666). Ayrıca, Gelişimsel Gerilik Nedir modülünde gelişimsel gerilik hakkında bilgi verilirken annelerin çocuklarının gelişim düzeylerini anlamalarını sağlayacak bir gelişim değerlendirme formunun her anne tarafından doldurulabileceğini önermiştir: “Çocuğun...geriliğinin nasıl bir gerilik olduğu...belki...bir tane form doldurularak...çocuğun gelişimsel seviyesi ona göre...aileler de onu fark edebilirdi.” (30.05.2015, sayfa 21, satır 668).

Anneler AEP’de yer alacak **katılımcıların özellikleriyle** ilgili olarak da öneride bulunmuşlardır. Zehra, çocuklarındaki özel gereksinim türüne göre annelerin gruplara ayrılarak AEP’ye katılmaları gerektiğini “...mesela Sude’nin ki gelişme geriliği, o grup olabilirdi belki (14.05.2015, sayfa 10, satır 316)...onların (diğer annenin) sıkıntısı farklıydı...durumlar farklı.” (14.05.2015, sayfa 14, satır 432) diyerek ifade etmiştir. Ayşegül AEP’ye özel gereksinimli çocukların babalarının ve bakımlarından sorumlu diğer kişilerin de katılması gerektiğini belirtmiştir.

Zehra ve Mine **AEP’nin uygulanacağı zaman dilimiyle** ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Zehra, AEP’nin eğitim-öğretim yılının başında ya da yazın uygulanmış olmasının öğrendiği bilgi-becerileri yıl boyunca kullanması ve pekiştirmesi açısından daha yararlı olacağını ifade etmiştir: “(AEP) yılın başında olsaydı. Yazın biz bu işe girseydik kışın da uygulasaydık...biz aslında bundan sonra uygulayacağız bunları...bu gördüklerimizi, bu notlarımızı, bundan sonra uygulayacağız.” (14.05.2015, sayfa 46, satır 1434). Mine ise programın eğitim-öğretim yılı boyunca daha uzun bir zamana yayılarak uygulanabileceğini belirtmiştir.

3.2.1.4.2. Programın uygulanma şekline yönelik öneriler. Annelerden Zehra ve Mine, programın uygulanma şekline yönelik olarak yöneme ve uygulamacının tutumuna ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Zehra **yöntemle** ilgili olarak oturumlara çocukların da dâhil edilebileceğini belirtmiştir. Ayşegül ise oturumların uygulamalı olarak yürütülmesinin öğrenilenleri pekiştirmesi açısından yararlı olabileceğini “...görsel bir şeyler daha girebilseydi programın içersine program daha iyi pekişebilirdi (30.05.2015, sayfa 17, satır 519)...uygulayıp bakın problem davranış budur, görmezden gelme aslında böyle görmezden gelirsiniz yapardım. Çünkü herkesin hayali şeyi farklıdır. Bir romanı okursunuz, ben farklı hayal ederim o mekânı, siz farklı hayal edersiniz...somutlaştırınca o mekan aslında film gibi, filme dönünce herkes filmde aynı şeyi görüyor.” (30.05.2015, sayfa 22, satır 689) diyerek vurgulamıştır.

Uygulamacının tutumu konusunda ise Zehra, uygulamacının program süresince annelerle daha sık ve oturumlar dışında da görüşebileceğini; anneleri evlerinde gözlemleyerek kendilerine AEP’de öğrendiklerini ne ölçüde uyguladıklarıyla ilgili geri bildirimde bulunabileceğini dile getirmiştir: “...ders saati dışında görüşülse bazen. Mesela bir kafede olabilir (14.05.2015, sayfa 14, satır 447)...orda (evde) bir gözlem yapıp ben nasıl davranıyorum, nasıl, neler yapıyor acaba, dediğimle yaptığım bir oluyor mu...” (14.05.2015, sayfa 14, satır 419).

3.2.2. Program Sonrası Öğretmen Görüşmelerinde Ortaya Çıkan Temalar

Program sonrasında AEP’ye ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla çocukların okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere tümevarımsal analiz uygulanmıştır. Çizelge 12’de öğretmen görüşmelerinde ortaya çıkan alt temalara ilişkin frekans bilgilerine yer verilmektedir. Aşağıda bu görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar hakkında da bilgi verilmiştir.

Çizelge 12

Program Sonrası Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Tema ve Alt Temalar ile Frekanslar

Programın Olumlu Katkıları		Programın Başarılı Yönleri		Programın Daha Olmasına Yönelik Öneriler	
Alt tema	f	Alt tema	f	Alt tema	f
Öğretmene Katkıları	1	Memnuniyet	2	Programın uygulanma şekline yönelik öneriler	2
Çocuğa Katkıları	15			Programın hazırlanmasına ilişkin öneriler	12
Anneye Katkıları	22				

3.2.2.1. *Programın olumlu katkıları.* Öğretmenlerin görüşlerine göre Programın Olumlu Katkıları **anneye katkılar**, **çocuğa katkılar** ve **öğretmene katkılar** olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. AEP’nin anne, çocuk ve öğretmenler üzerinde herhangi bir olumsuz katkısının olmadığı görülmüştür.

3.2.2.1.1. *AEP'nin anneye katkıları.* Öğretmenlere göre programın **anneye katkıları** farkındalık düzeyinde artış (gelişimsel gerilik hakkında bilgi, çocuğun özelliklerini daha iyi tanıma), öğretme becerilerinde gelişme, öğretmen-aile işbirliğinde gelişme, aileye katkılar ve duygusal rahatlama şeklinde olmuştur.

Öğretmenler AEP ile birlikte annelerin çocuğun özellikleri ve gelişimsel gerilik hakkındaki bilgilerinin arttığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Sude'nin öğretmeni, programla birlikte Zehra'da olumlu gelişmeler olduğunu dile getirmiş, bu gelişmeyi Zehra'nın çocuğunun özelliklerini daha yakından tanınmasına ve anne babanın çocuğun gelişimindeki önemini anlamasına bağlamıştır: “...olumlu yönde gelişmeler oldu çünkü daha çok farkında oldu sanırım Sude'nin de durumunun, daha çok kabullendi (15.05.2015, sayfa 1, satır 27)...Ailenin gerçekten çok büyük bir etkisinin olduğu(nun) farkına vardı.” (15.05.2015, sayfa 2, satır 35). Eda'nın öğretmeni AEP'nin, çocuklarının bireysel özelliklerini daha yakından tanımalarında annelere olumlu katkıları olduğunu ifade etmiş ve çocuklarını başka çocuklarla karşılaştırmamayı öğrenmeleri gerektiği için annelerin AEP'ye katılmaları gerektiğini söylemiştir: “...ailelerimiz çocuklarını çok iyi tanımadan hemen yargılamaya başlıyorlar, kıyaslamaya başlıyorlar. Yani, bunları bilinçlendirmek adına ailelerimize öneririm.” (21.05.2015, sayfa 9, satır 241)...çocuğun bireysel özelliklerinin farkında değildirlir ve derler ki işte falanın kızı bunu yapıyor ama benim kızım yapmıyor...(21.05.2015, sayfa 9, satır 245). Çağdaş'ın öğretmeni, Mine'nin AEP'ye katıldığı süre içinde Çağdaş'ın yapabildikleri ile yapamadıklarının daha çok farkına vardığını ve bunun da çocuğundan olan beklentilerinin artmasına yol açtığını dile getirmiştir. Örneğin, daha önceleri Çağdaş'ın sınıf etkinliklerinde sorun yaşayacağıyla ilgili bir kaygı taşıyan Mine'nin çocuğunu daha iyi tanıdikça bu kaygısının azaldığından “...bayağa bir tedirgindi...bu kadar uzun süre eğitim kurumunda kalacağını tahmin etmezdim, dedi.” (21.05.2015, sayfa 15, satır 432) diyerek söz etmiştir.

Sude'nin öğretmeni Zehra'nın **öğretme becerilerinde** AEP ile birlikte bir gelişme olduğunu, çocuğun ilgi ve isteklerini dikkate aldığını, Sude'nin öğrenmeye açık olduğu zamanları ona beceri öğretmek amacıyla değerlendirdiğini “...geçen gün fark ettim...çocuğu salları örneğin şeyde salıncakta ve sayı sayarak salları ki Sude sayıları söyleyebilsin. O (Sude) da söylemeye çalışır. Gerçekten yani bu tip değişimler var.” (15.05.2015, sayfa 3, satır 67) sözleriyle dile getirmiştir.

Her üç öğretmen de AEP'nin **öğretmen-aile işbirliği** açısından annelere olumlu katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerin kendileriyle olan iletişimlerinin arttığını, kendileriyle daha olumlu bir ilişki içinde olduklarını ve çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilendiklerini dile getirmişlerdir. Sude'nin öğretmeni, AEP'nin Öğretmenle Etkili Etkileşim modülü kapsamında gerçekleştirdikleri görüşmede Zehra'nın kendisiyle işbirliğine istekli olduğunu “...çok heyecanlıydı, çok istekliydi bir şeyler yapmaya...her şeyi not aldı. Benden bir şey almaya, bir şeyler söylememe, bir şey öğrenmeye çok istekliydi...Açtıktı yeni fikirlere.” (15.05.2015, sayfa 2, satır 58) sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca, Zehra'nın sınıftaki etkinliklere katılmayla ilgili daha fazla talepte bulunduğunu, öğretmen olarak kendisinin bu talepleri olumlu karşıladığını ve bu gelişmeler üzerine Zehra'nın sınıfta bir kitap okuma etkinliği gerçekleştirdiğini söylemiştir. Zehra'nın kendisiyle iletişiminde olumlu gelişmeler gözlemlediğini ve daha fazla işbirliği yaptığını da belirtmiştir. Zehra'nın okulla daha yakından ilgilendiğiyle olarak “Okulla daha çok ilgilenmeye başladı, benimle daha çok sohbet etmeye başladı, hikâye okudu çocuklara. Bu şekilde böyle çocuklarla da iletişimi arttı. Daha çok katılıyor yani okuldaki etkinliklere de (15.05.2015, sayfa 1, satır 16)...Benimle devamlı irtibat halindedir. Bu şekilde pozitif yönde değişimler oldu.” (15.05.2015, sayfa 1, satır 30) demiştir.

Eda'nın öğretmeni, Ayşegül'ün kendisiyle olan iletişiminde belirgin bir değişiklik gözlemlemediğini, AEP öncesinde de olumlu bir iletişimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber, Ayşegül ve eşinin Eda'nın okuldaki katılımıyla ilgili daha fazla soru sormaya başladıklarından söz etmiştir: “Ayşegül Hanım'dan biz zaten çok memnunuz...çok meraklı bir aile dediğim gibi...daha fazla sormaya başladılar, Eda nasıldır, katılımı nasıldır, kurallara uyuyor mu, serbest etkinliklerde içine kapanma oluyor mu gibi.” (21.05.2015, sayfa 5, satır 147).

Çağdaş'ın öğretmeni, Mine'nin kendisiyle olan iletişiminde olumlu yönde gelişme olduğunu, annenin kendisiyle görüşürken daha rahat olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir. Mineyle yaptığı görüşmede anneye karşılıklı bilgi alışverişi içinde olduklarını, Çağdaş'ın okuldaki performansıyla ilgili olarak anneyi bilgilendirdiğini, Mine'nin ise Çağdaş'ın ev ortamında nasıl bir çocuk olduğu ve ablasıyla olan ilişkisi hakkında kendisine bilgi verdiğini söylemiştir: “...Biz de bir şeyler öğrendik evle ilgili, ona bir şeyler aktardık burasıyla ilgili. Verimli geçti.” (21.05.2015, sayfa 16, satır 466). Ancak, Mine'yle sık görüşemediklerini dile getirmiş, bu durumu da annenin programının yoğun olmasına bağlamıştır: “...çok konuşma fırsatımız yok bayanla çünkü bir böyle

baba götürüp getirir sabahtan, acele işe gidecek. Anne de alır çocuğu bir programa yetiştirecek, acelesi var.” (14.05.2015, sayfa 15, satır 442).

Annelerin kendileriyle ilgili ifade ettikleri AEP'nin **duygusal rahatlamanın ve aileye katkıların** öğretmenler tarafından da gözlemlendiği görülmüştür. Örneğin, Çağdaş'ın öğretmeni Mine'nin duygusal açıdan rahatladığı ve bunun sonucunda kendisini daha rahat ifade etmeye başladığıyla ilgili olarak *“Eskiden biraz daha tedirgindi gidip gelirken. Ama şimdi çok daha rahat olduğunu görmekteyiz* (21.05.2015, sayfa 15, satır 431)...*duygusal yönden biraz daha rahatladığını hissettik.”* (21.05.2015, sayfa 18, satır 526) demiştir. Annelere ilişkin bulgulardan hatırlanacağı üzere Zehra AEP'ye katıldığından beri aile yaşamının daha düzenli olduğunu ifade etmişti. Zehra'nın AEP ile birlikte ailesinin daha düzenli ve programlı yaşamaya başladığına ilişkin bildirimleriyle tutarlı olarak Sude'nin öğretmeni ailenin yaşamındaki değişikliği kendisinin de gözlemlediğini *“Daha düzenli olduklarını düşünürüm şu anda ev ortamlarının* (15.05.2015, sayfa 1, satır 29). *Sude'yle geçirdiği saatleri daha bilinçli bir şekilde geçirdiğini düşünürüm.”* (15.05.2015, sayfa 3, satır 66)...*“bir düzen gelmiştir bence eve”* (15.05.2015, sayfa 3, satır 67) diyerek AEP'nin **aileye olan katkılarını** dile getirmiştir.

3.2.2.1.2. AEP'nin çocuğa katkıları. Öğretmenlere göre programın **çocuğa da katkıları** olmuştur. Bu katkılar becerilerin artması, davranış sorunlarında azalma ve sosyal ilişkilerin gelişmesi şeklinde kendini göstermiştir.

Öğretmenlere göre çocuklar dil-konuşma ve oyun becerileri açısından gelişme göstermişlerdir. Sude'nin **dil-konuşma becerilerindeki** gelişmeyi öğretmeni *“...daha çok konuşmaya çalışıyor.”* (15.05.2015, sayfa 2, satır 40) diyerek ifade etmiştir. Eda'nın öğretmeni ise Eda'nın sözlü dil becerilerinde önemli bir ilerleme olmadığını *“...dil gelişimi açısından birazcık daha fazla ilerlediğini gözlemledim ben...”* (21.05.2015, sayfa 6, satır 177) sözleriyle dile getirirken sözel olmayan iletişim becerilerinde gelişme olduğunu belirtmiştir. Çağdaş'ın öğretmeni ise *“Hepsinin ismini teker teker öğrendi ve isimleriyle böyle hitap eder çocuklara.”* (21.05.2015, sayfa 17, satır 513) diyerek Çağdaş'ın dil-konuşma becerilerindeki gelişmeden söz etmiştir. Öğretmenin bildirimlerine göre Çağdaş'ın öğretmenle ve sınıftaki diğer çocuklarla olan iletişiminde de olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Öğretmene göre AEP'nin Mine üzerindeki olumlu etkileri Çağdaş'ın öğretmenle ve diğer çocuklarla olan iletişimine de yansımıştır: *“Anne*

rahatladığı için dolayısıyla çocuğa da yansıdı bu, çocuk da rahattır (21.05.2015, sayfa 17, satır 489)...Bize de daha yakın davranmasını sağladı. Yani, kendini bence çok yakın ve rahat hisseder Çağdaş da anne de....” (21.05.2015, sayfa 17, satır 507).

Eda'nın ve Çağdaş'ın öğretmenleri çocukların **oyun becerilerinde** gelişme olduğuna ilişkin gözlemlerini aktarmışlardır. Öğretmeni oyun becerileriyle ilgili olarak Eda'nın daha önceleri etkinliklere öğretmenin yönlendirmesiyle katıldığını ve tek başına oynadığını; ancak AEP'nin uygulandığı süre içerisinde bazı oyun becerilerinde gelişmeler olduğunu gözlemlediğini dile getirmiştir. Oyuncakları paylaşma, birlikte oynamasa da eğitici köşelerde bulunan diğer çocukların yanına kendisi gitme, masa başı oyunlar oynama gibi becerilerde ilerleme gösterdiğini ifade etmiştir: “...*en azından birlikte oynadıklarında işte o oyuna alıp mesela yanındakine verme, o da yoktu hiç Eda'da. Bu paylaşmayı birazcık daha fazla arttırdı (21.05.2015, sayfa 6, satır 181)...grup içerisine girdiğinde yine tek başınadır ama grup içer(i)sine de grup alanlarına kendisi girer (21.05.2015, sayfa 10, satır 290)...artık masa oyunlarına oturup kurallarına uygun bir şekilde kabı alıp doldurup boşaltması.” (21.05.2015, sayfa 11, satır 309). Çağdaş'ın öğretmeni ise Çağdaş'ın grup oyunlarına kendiliğinden katılımının arttığını “Grup oyunlarına daha çok kendiliğinden katılır şimdi, daha önce biz katardık. Şimdi kendisi katılır.” (21.05.2015, sayfa 17, satır 514)...yönlendirme beklemez artık” (21.05.2015, sayfa 17, satır 517) diyerek belirtmiştir. Ancak, Sude'nin öğretmeni Sude'nin oyun becerisiyle ilgili bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir.*

3.2.2.1.3. AEP'nin öğretmene katkıları. Öğretmen görüşmelerinde AEP'nin Sude'nin ve Çağdaş'ın öğretmenlerine de olumlu katkılarda bulunduğu ortaya çıkmıştır. AEP ile birlikte annelerin program kapsamında öğrendiklerini öğretmenlerle paylaştığı, öğretmeni çocukla ilgili bilgilendirdikleri ve işbirliği çabalarını arttırdıkları ve bu nedenle öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili **farkındalık düzeylerinin** arttığı görülmektedir.

Çağdaş'ın öğretmeni, Mine'nin kendisiyle olan işbirliği çabalarının artmasının hem Mine hem kendisi açısından yararlı olduğunu, çocukla ilgili bilgileri karşılıklı olarak paylaşmalarının öğretmeni olarak kendisinin Çağdaş'ı daha yakından tanımasını sağladığını “...*biz de orda biraz aile ortamını sorduk, ne yaptıklarını...(görüşme) verimli geçti, anne için de bizim için de. Biz de bir şeyler öğrendik evle ilgili, ona bir şeyler aktardık burasıyla ilgili.” (21.05.2015, sayfa 16, satır 460) diyerek belirtmiştir.*

Sude'nin öğretmeni, özel gereksinimli çocuğu olan annelere yönelik olarak geliştirilip uygulanan bir program olan AEP'nin öğretmen olarak kendisine de olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Daha önce annelerle ilgili bulgular ele alınırken Öğretmenle Etkili Etkileşim modülünde öğrendiklerinin etkisiyle Zehra'nın, çocuğunun eğitimiyle daha yakından ilgilenmeye ve sınıftaki etkinliklere katılmaya başladığından söz edilmişti. Zehra, bu çabası sonucunda Sude'nin sınıfında kitap okuma etkinliği yaparak söz konusu anaokulunun 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ilk kez bir aile katılımı etkinliği gerçekleştirmişti. Annenin bu çabalarının öğretmeni de etkilediği görülmektedir. Öğretmen, aileleri sınıftaki etkinliklere dâhil etmeye Zehra sayesinde başladığını ve aile katılım çalışmaları yapmaya karar verdiğini "*Onun (Zehra) sayesinde bir...aile katılımlı çalışma başlattık okulumuzda (14.05.2015, sayfa 4, satır 116)...geçen gün okula gelip hikaye okudu Zehra Hanım. Biz de bir anne programı yapalım dedik. Ve bu hafta başka bir aile de gelip çocuklara işte sağlıklı bir içecek yaptıracağız. Diğer aile gelip kek...yaptıracağız...o tip bir şey başlatmış oldu Zehra Hanım. O yönden biz de geliştirdik yani kendimizi.*" (15.05.2015, sayfa 2, satır 52) diyerek ifade etmiştir. Ayrıca, Zehra için yaptığı görsel akış çizelgesini diğer anne babalar için de hazırlamayı ve Zehra'nın kendisiyle gerçekleştirdiği görüşmeyi diğer anne babalarla da yapmayı düşündüğünü, bu açıdan Zehra'nın öğretmenle işbirliğine yönelik çabalarının kendisi açısından da yararlı olduğunu belirtmiştir: "*...düşündük yani bunu her aileye yapabiliriz. Şu anda sorunu olmayan aileler de olabilir. Fakat çocuklarına, örneğin sözlerini geçiremezler, erken yatmada sıkıntıları var, yemeklerinde sıkıntıları var. Bu tip şeyleri diğer ailelere de böyle bir pano yapıp uygulayabiliriz diye düşündüm.*" (15.05.2015, sayfa 2, satır 48). Öğretmenin bu sözleri AEP'nin kendisi için de yararlı bulunduğunu göstermektedir.

3.2.2.2. *Programın başarılı yönleri.* Öğretmenler AEP'nin başarılı yönlerine ilişkin de görüş bildirmişlerdir. Programın Başarılı Yönleri temasına ilişkin ortaya çıkan tek alt tema memnuniyet alt teması olmuştur.

3.2.2.2.1. *Memnuniyet.* Öğretmenler, annelerin AEP'ye katılımıyla ilgili duydukları memnuniyeti çeşitli şekillerde dile getirmişlerdir. Başka anne babalara da AEP'ye katılmalarını önereceklerini söylemişlerdir. Örneğin, Sude'nin öğretmeni çocuğun gelişimi söz konusu olduğunda anne babanın aldığı eğitimin önemli olduğundan ve özel

gereksinimli çocuğu olan diğer anne babalara AEP'ye katılmalarını önereceğinden söz etmiştir: “... *kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan çocukların ailelerine tabii ki öneririm. Çünkü öncelikle ailenin bir eğitim alıp...çocuğu eğitmesi lazım. Tek okulla yeterli kalmıyor eğitim. Bu yüzden ailelerin ilk önce eğitilmesi, onunla bağlantılı olarak da ailenin çocuğu eğitmesi gerekir. Bir de bu konuda Kıbrıs'ta bilinç henüz tam olarak istenilen yerde değil. O yüzden bilinç arttırılabilir yani bu yönde..*” (15.05.2015, sayfa 4, satır 108). Eda'nın öğretmeni özel gereksinimli olsun ya da olmasın çocuklarının bireysel özelliklerini daha yakından tanımalarının ve çocuklarını diğer çocuklarla karşılaştırmamalarının önemli olduğunu ifade ederek annelerin AEP'ye katılmaları gerektiğini söylemiştir: “...*ailelerimiz çocuklarını çok iyi tanımadan hemen yargılamaya başlıyorlar, kıyaslamaya başlıyorlar. Yani, bunları bilinçlendirmek adına ailelerimizi öneririm.*” (21.05.2015, sayfa 9, satır 241). Çağdaş'ın öğretmeni çocuğu özel gereksinimli olmayan anne babaların da AEP gibi programlara katılarak özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalıklarının artacağını ve AEP'ye katılmaları gerektiğini “*Kendi çocuğu özel eğitimi olmayabilir ama arkadaşının olabilir, sınıfta çocuğunun arkadaş olabilir. En azından kendi çocuğunu da yönlendirmede bu gibi çocuklara çok faydası olur. Bilinçli yaklaşır konulara ve kendi çocuğunu da bu konuda eğitir yani, bu gibi çocuklara nasıl davranması gerektiğini. Bütün aileler bilinçli olursa bu gibi çocuklar daha çok kabul görür.*” (21.05.2015, sayfa 19, satır 567) sözleriyle dile getirmiştir. Zehra, bir görüşme esnasında AEP'ye katılmasından dolayı öğretmenin duyduğu memnuniyeti “*Keşke bu eğitim daha önce olsaydı...uzman biriyle eğitim aldığınız için çok mutluyum.*” sözleriyle ifade ettiğini dile getirmiştir (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 21). Sude'nin öğretmeni, AEP ile birlikte Zehra'daki gelişimi gözlemlediğini ve programa kısmen de olsa dâhil olmasının kendisinde uyandırdığu memnuniyeti “*Çok memnun oldum gerçekten böyle bir programda kısmen yer aldığıma. Ve ailenin gerçekten gelişimini fark ettim. Çünkü okulla irtibatı çok fazla arttı.*” (21.05.2015, sayfa 4, satır 115) diyerek dile getirmiştir.

3.2.2.3. Programın daha etkili olmasına yönelik öneriler. Öğretmenler tarafından dile getirilen programın daha etkili olmasına yönelik öneriler iki alt temadan oluşmaktadır. Programın hazırlanmasına ve uygulanma şekline yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

3.2.2.3.1. *Programın hazırlanmasına yönelik öneriler.* Öğretmenler programın hazırlanmasıyla ilgili olarak içerik, katılımcı özellikleri ve başlama tarihi ilgili önerilerde bulunmuşlardır. **Programın içeriği** ile ilgili olarak Sude'nin öğretmeni "*Belki, anne baba, ev ilişkileriyle ilgili, o tip bir konu da eklenebilir. Çünkü onlar çok bence etkiliyor, örneğin...anne baba ilişkileriyle ilgili bir konu eklenebilir belki diye düşünürüm.*" (15.05.2015, sayfa 3, satır 88) diyerek AEP'ye anne ve baba arasındaki ilişki ile aile içi ilişkilerle ilgili yeni bir konu eklenebileceğini; Eda'nın öğretmeni ise "*...sosyal kurallar, yani sosyal ortamlarda...daha fazla desteklenebilir.*" (15.05.2015, sayfa 8, satır 216) sözleriyle sosyal becerilerin öğretilmesinin de AEP'de ele alınabileceğini önermiştir. Çağdaş'ın öğretmeni ise bu konuda herhangi bir öneride bulunmamıştır.

Öğretmenler AEP'de yer alacak **katılımcıların özellikleriyle** ilgili öneride bulunmuşlardır. Sude'nin öğretmeni programa özel gereksinimli çocukların babalarının ve bakımlarından sorumlu diğer kişilerin de katılması gerektiğini belirtmiştir: "*Babalara da aynı eğitim verilebilir....teyzeyle birlikteyse o insanlara da eğitim verilebilir herkesin farkında olabilmesi için.*" (21.05.2015, sayfa 3, satır 77) demiştir.

Her üç öğretmen de AEP'ye kendilerinin de dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Sude'nin öğretmeni, öğretmenlerin programda nasıl yer alabileceğiyle ilgili olarak "*...belki öğretmenler de işin içine katılabilir. Öğretmenler ev ziyareti yapabilir, araştırmacı öğretmenle birlikte.*" (21.05.2015, sayfa 3, satır 76) diyerek öneride bulunmuştur. Eda'nın öğretmeni ise öğretmenlerin programa dahil olmalarının AEP'nin başarısını artıracaklarını dile getirmiştir: "*Verdiğiniz bu eğitimlerin...bizimle de paylaşılması ya da...aileye verilen bu eğitim sırasında ...öğretmenin de bi(r) izlemesi, bi(r) gözlemlenmesi ya da kısa bir özet olarak anlatılması* (21.05.2015, sayfa 7, satır 208)...*eğer biz de bilgilendirilmiş olsaydık daha verimli geçeceğini düşünüyorum.*" (15.05.2015, sayfa 9, satır 250). Çağdaş'ın öğretmeni programa öğretmenlerin katılmasının hem öğretmen hem anne ile çocuk açısından yararlı olacağını; annenin öğrendiklerinin öğretmen tarafından da uygulanmasının tutarlılığı arttıracaklarını belirtmiştir: "*...açıkçası bizim de bu gibi eğitimlere daha sık katılmamız gerekir* (21.05.2015, sayfa 19, satır 575)...*bir program izlenecekse ve öğretmen katılırsa bence çok daha yararlı olur...hem öğretmen kendini daha çok geliştirir hem aileye de daha çok destek çıkar...aile için çok daha yararlı olur.*" (21.05.2015, sayfa 19, satır 544).

Programın uygulandığı zaman dilimi ile ilgili olarak Çağdaş'ın öğretmeni önerilerde bulunmuş; annelerin gereksinimlerine göre programın süresinin daha uzun ya da kısa olabileceğini ve eğitimin sürekli olması gerektiğini "*...annenin...durumuna göre*

de değişir o süre...herkes için aynı değil bence (21.05.2015, sayfa 19, satır 557)...eğitimin sürekli olması gerekir...tekrarlamazsa da bazı şeyler söner.” (21.05.2015, sayfa 19, satır 564) diyerek dile getirmiştir.

3.2.2.3.2. *Programın uygulanma şekline yönelik öneriler.* Öğretmenler, programın uygulanma şekline yönelik olarak sadece yöneme ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. **Yöntem** ile ilgili olarak Eda'nın Öğretmeni, *“Belki çocuk da katılabilirdi örneklerde, yani çünkü çocuk odaklı olmalı anne babaya verilen eğitim de. Çocuk da dâhil edilebilirdi, en azından bir ya da iki programda olabilirdi diye düşünürüm.”* (21.05.2015, sayfa 8, satır 236) diyerek oturumlara çocukların da dâhil edilebileceğini önerirken Sude'nin öğretmeni *“drama çalışması şeklinde yapılabilirdi diye öyle bir fikir geldi aklıma. Ev ortamlarında da aynı etkinlikler uygulanabilir.”* (21.05.2015, sayfa 4, satır 99) diyerek AEP oturumlarında dramatizasyondan yararlanılabileceği ve annelerle evlerinde de çalışabileceğiyle ilgili öneride bulunmuştur.

3.2.3. Gözlem Formlarına İlişkin Bulgular

AEP'nin uygulanmasından önce ve sonra anne ve çocuk davranışlarını gözlemek amacıyla iki farklı gün evde anneler çocuklarıyla oyun oynarken 20 dakikalık video kaydına alınmıştır. Bunun yanı sıra, çocuklar devam ettikleri okul öncesi kurumlarında serbest saat etkinliği sırasında da 20 dakikalık video kaydına alınmıştır. Bu video kayıtlar üzerinden ADGF kullanılarak anne davranışları, ÇDGF kullanılarak çocuk davranışları program öncesinde ve sonrasında incelenmiştir.

3.2.3.1. Anne Davranışlarına İlişkin Gözlem Bulguları

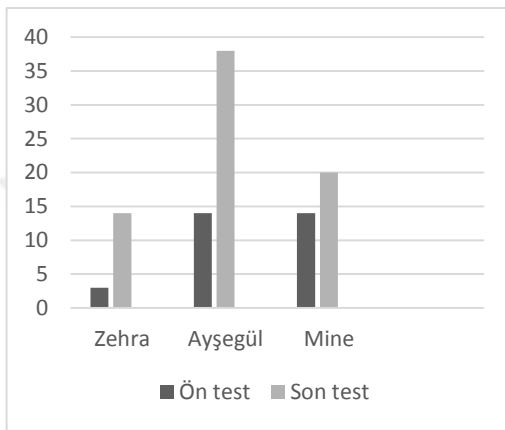
Gözlem formlarına ilişkin ön test ve son test gözlem sonuçları incelendiğinde Çizelge 13'te görüldüğü gibi AEP'ye katılan her üç annenin de olumlu davranışlarında artma, olumsuz davranışlarında ise azalma olduğu görülmektedir.

Çizelge 13

Anne ve Çocuk Davranışları/Ev ve Okul Gözlemleri

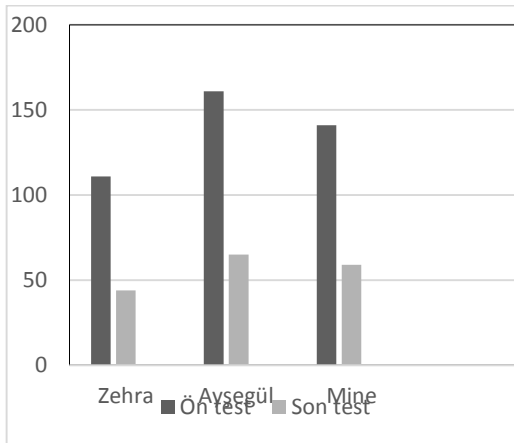
			ÖN TEST		SON TEST			
			n	%	n	%	%	
ZEHRA (Anne)	Olumsuz Anne Davranışları		111		44		%60 azalma	
	Olumlu Anne Davranışları		3		14		%367 artma	
SUDE (Çocuk)	Ev Gözlemleri	Olumsuz Çocuk Davranışları	63		33		%48 azalma	
		Olumlu Çocuk Davranışları	Olumlu seslendirmeler / konuşma	97		133		%37 artma
			Yönergeye uyma	69 / 24	%35	43 / 18	%42	%7 artma
	Okul Gözlemleri	Olumsuz Çocuk Davranışları	2		1		%50 azalma	
		Olumlu Çocuk Davranışları	Olumlu seslendirmeler / konuşma	20		6		%70 azalma
			Yönergeye uyma	2	%67	1	%100	%43 artma
AYŞEGÜL (Anne)	Olumsuz Anne Davranışları		161		65		%60 azalma	
	Olumlu Anne Davranışları		14		38		%171 artma	
EDA (Çocuk)	Ev Gözlemleri	Olumsuz Çocuk Davranışları	100		15		%85 azalma	
		Olumlu Çocuk Davranışları	Olumlu seslendirmeler / konuşma	42		53		%26 artma
			Yönergeye uyma	125 / 44	%36	46 / 32	%70	%34 artma
	Okul Gözlemleri	Olumsuz Çocuk Davranışları	32		4		%88 azalma	
		Olumlu Çocuk Davranışları	Olumlu seslendirmeler / konuşma	8		8		%0 artma/ azalma
			Yönergeye uyma	23	%56	12	%80	%24 artma
MİNE (Anne)	Olumsuz Anne Davranışları		141		59		%58 azalma	
	Olumlu Anne Davranışları		14		20		%43 artma	
ÇAĞDAŞ (Çocuk)	Ev Gözlemleri	Olumsuz Çocuk Davranışları	72		22		%69 azalma	
		Olumlu Çocuk Davranışları	Olumlu seslendirmeler / konuşma	111		140		%26 artma
			Yönergeye uyma	93 / 27	%29	54 / 32	%59	%30 artma
	Okul Gözlemleri	Olumsuz Çocuk Davranışları	1		5		%80 artma	
		Olumlu Çocuk Davranışları	Olumlu seslendirmeler / konuşma	13		49		%277 artma
			Yönergeye uyma	11	%85	0	%0	%85 azalma

Zehra'nın **olumlu davranışlarında %367**; Ayşegül'ün olumlu davranışlarında **%171**; Mine'nin olumlu davranışlarında ise **%43 artma** olduğu görülmektedir. Annelerin olumlu davranışlarındaki değişim Şekil 3'teki grafiğe de yansımıştır. Olumlu anne davranışlarında en büyük artış betimleyici yorumlarda ortaya çıkmıştır. Betimleyici yorumlardaki artış Zehra, Ayşegül ve Mine için sırasıyla %1300, %283 ve %167 şeklinde olmuştur. Uygun övgü davranışı için yüzdeler ise üç anne için sırasıyla %250, %67 ve %14'tür.



Şekil 3. Olumlu Anne Davranışları

Annelerin olumsuz davranışları incelendiğinde Zehra'nın ve Ayşegül'ün olumsuz davranışlarında **%60** azalma olurken Mine'nin olumsuz davranışlarında **%58 azalma** olduğu gözlenmektedir. Annelerin olumsuz davranışlarındaki değişim Şekil 4'teki grafikte de görülmektedir.



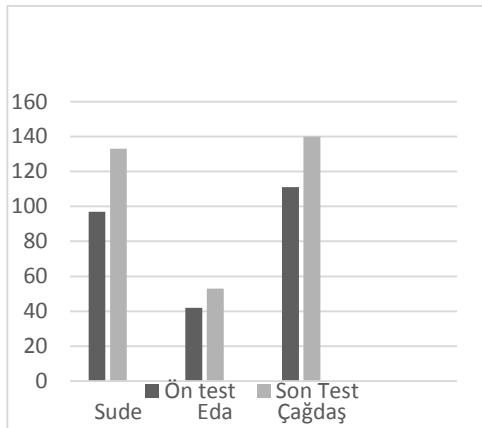
Şekil 4. Olumsuz Anne Davranışları

ADGF’da yer alan olumsuz anne davranışları ayrı ayrı incelendiğinde ise en büyük azalmanın annelerin uygun olmayan oyun davranışlarında ve uygun olmayan yönergeler vermelerinde yaşandığı görülmektedir. Uygun olmayan oyun davranışındaki azalma yüzdesi Zehra, Ayşegül ve Mine için sırasıyla %72, %60 ve %72 olmuştur. Uygun olmayan yönerge verme davranışındaki azalma yüzdesi ise sırasıyla %50, %70 ve %73’tür. En az değişimin olduğu olumsuz anne davranışı ise saldırganlık olmuştur. Saldırganlık davranışı annelerde ön testte de en az sergilenen olumsuz davranış olarak ortaya çıkmıştır; ön test gözlemlerinde Zehra’da ve Mine’de saldırganlık davranışı 1 kez gözlemlenirken Ayşegül’de hiç gözlenmemiştir. Son test gözlemlerinde ise hiçbir annede gözlemlenmemiştir.

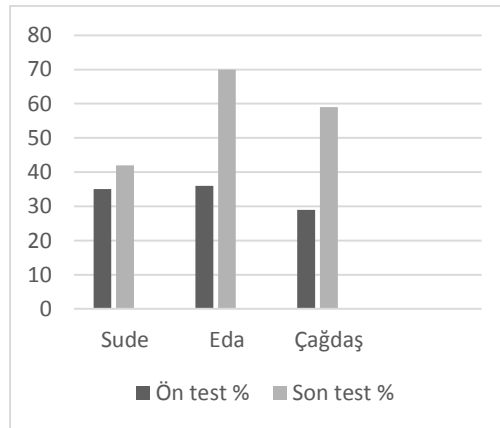
3.2.3.2. Çocuk Davranışlarına İlişkin Gözlem Bulguları

Çocuk davranışlarına ilişkin gözlem sonuçları ev ve okul gözlemleri için ayrı ayrı ele alınmıştır. Aşağıda bu gözlemlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

a) Ev gözlemleri: Çizelge 13’te ev gözlemlerinde AEP’ye katılan her üç annenin çocuğunun olumlu davranışlarında artma, olumsuz davranışlarında ise azalma olduğu görülmektedir. ÇDGF’de yer alan olumlu çocuk davranışları incelendiğinde Sude’nin **olumlu seslendirmeler/konuşmalar** davranışında **%37 artma** gözlemlenirken Eda ve Çağdaş’ta **%26 artma** olduğu görülmüştür. **Yönergeye uyma** davranışındaki artma yüzdesi Sude, Eda ve Çağdaş için sırasıyla **%7, %34 ve %30** olmuştur. Çocukların olumlu davranışlarındaki değişim Şekil 5 ve Şekil 6’daki grafiklerde de görülmektedir.

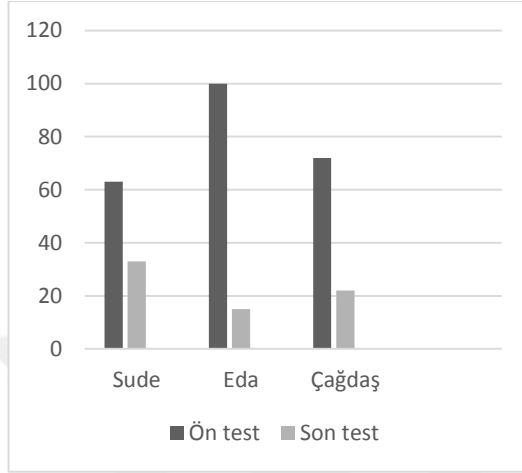


Şekil 5. Çocuk Olumlu Seslendirmeler-Konuşmalar/Ev Gözlemleri



Şekil 6. Çocuk Yönergeye Uyma/Ev Gözlemleri

Ev gözlemlerinde çocukların olumsuz davranışları incelendiğinde Sude'nin **olumsuz davranışlarında %48** azalma görülürken Eda'nın olumsuz davranışlarında **%85**, Çağdaş'ın olumsuz davranışlarında ise **%69 azalma** olduğu görülmüştür. Çocukların olumsuz davranışlarındaki değişim Şekil 7'deki grafikte de görülebilmektedir.

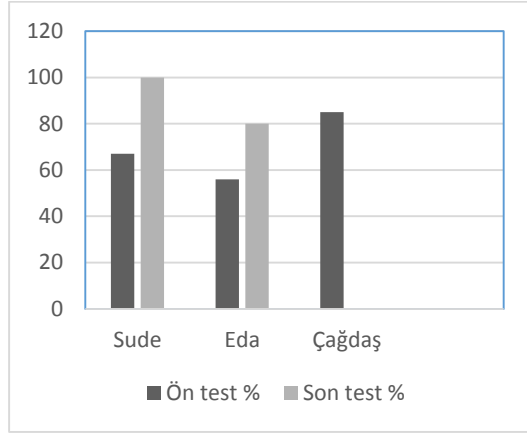
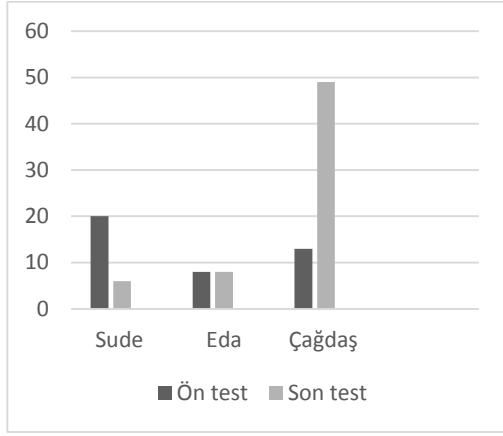


Şekil 7. Olumsuz Çocuk Davranışları/Ev Gözlemleri

Olumsuz çocuk davranışlarındaki en büyük değişimin olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışında olduğu gözlenmiştir. Olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışındaki azalma yüzdesi Sude, Eda ve Çağdaş için sırasıyla **%49**, **%83** ve **%69** şeklindedir. Ön test ve son testte en az ortaya çıkan olumsuz çocuk davranış ise rahatsız etme olmuştur. Ön test gözlemlerinde Sude rahatsız etme davranışını ortalama 2 kez sergilemişken Eda ortalama 5 kez, Çağdaş ise ortalama bir kez bu davranışı sergilemiştir. Rahatsız etme davranışı son test gözlemlerinde hiçbir çocukta gözlemlenmemiştir.

b) Okul gözlemleri: Çizelge 13'te okul gözlemlerine ilişkin çocuk davranışları incelendiğinde **olumlu seslendirmeler/konuşmalar** davranışında Sude'de **%70 azalma** olduğu, Eda'da herhangi bir **değişiklik olmadığı**, Çağdaş'ta ise **%277 artma** olduğu belirlenmiştir. Çocukların olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışındaki değişim Şekil 8'deki grafikte de görülmektedir. Sude'nin, **yönergelere uyma** yüzdesinde **%43 artma** gözlemlenmişken Eda'da bu yüzde **%24 artma** şeklinde olmuştur. Çağdaş'ta ise son test gözlemi süresince öğretmen herhangi bir yönerge vermediği için yönerge uyma davranışı gözlemlenmemiş ve bu nedenle ön test ve son test verileri arasında bir

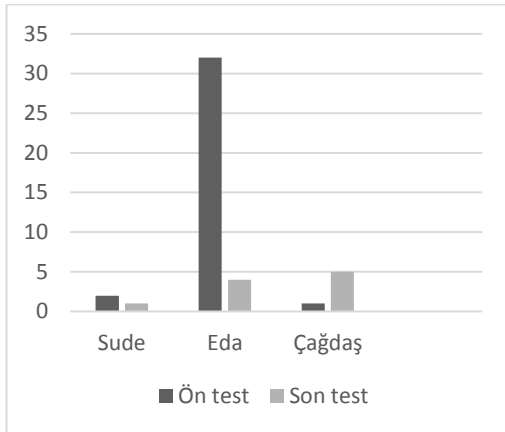
karşılaştırma yapılamamıştır. Okul gözlemlerinde çocukların yönergeye uyma davranışındaki değişim Şekil 9'daki grafikte de görülmektedir.



Şekil 8. Çocuk Olumlu Seslendirmeler-Konuşmalar/Okul Gözlemleri

Şekil 9. Çocuk Yönergeye Uyma/Okul Gözlemleri

Okul gözlemlerinde Sude'nin **olumsuz davranışlarında %50**; Eda'nın olumsuz davranışlarında **%88** azalma görülürken, Çağdaş'ın olumsuz davranışlarında **%80 artma** olmuştur. Çocukların olumsuz davranışlarındaki değişim Şekil 10'daki grafikten izlenebilir.



Şekil 10. Olumsuz Çocuk Davranışları/Okul Gözlemleri

Çağdaş ön test gözleminde bir kez olumsuz davranış sergilemişken son test gözleminde serbest oyun sırasında sınıftaki çocuklardan birinin Çağdaş'ın oyuncaklarını izinsiz alması üzerine beş kez olumsuz davranış sergilemiştir. Olumsuz çocuk

davranışlarındaki en büyük değişimin olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışında olduğu gözlenmiştir. Olumsuz davranışlardaki en büyük farkın %88 azalmayla Eda'nın olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışında olduğu görülmüştür. Değişimin hiç olmadığı olumsuz çocuk davranışı ise saldırganlık olmuştur. Her üç çocuk ta ön test ve son test gözlemlerinde hiç saldırgan davranış göstermemiştir

3.2.4. Öz-Bildirim Ölçeklerine İlişkin Bulgular

AEP'ye katılan annelere ve çocuklarının okul öncesi öğretmenlere öz-bildirim ölçekleri uygulanmıştır. Annelere program öncesinde, program sonrasında ve izleme aşamasında uygulanan AGBA, ASDÖ, EÖİÖ-E ve EMEÖYÖ uygulanmıştır. Öğretmenlere ise sadece program öncesinde ve sonrasında EÖİÖ-Ö ile OADÖ-SBÖ ve PDÖ uygulanmıştır. Söz konusu öz-bildirim ölçeklerinin toplam puanlarına ilişkin bulgular Çizelge 14'te verilmiştir. Bu bulgular annelere ilişkin bulgular, öğretmene ilişkin bulgular ve çocuklara ilişkin bulgular olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

3.2.4.1. Annelere İlişkin Bulgular

Annelerin gereksinimlerini belirleyen AGBA'ya ilişkin ön test, son test ve izleme verileri incelenmiş ve söz konusu puanlar arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Çizelge 14'te görüldüğü üzere AGBA'ya ilişkin ön test ve son testteki toplam puanlar karşılaştırıldığında son testte sadece Zehra'nın AGBA puanında azalma olduğu; son test ve izleme puanları karşılaştırıldığında Zehra'nın gereksinimlerinde izleme aşamasında artma olduğu; ön test ve izleme puanları karşılaştırıldığında ise her üç annenin de izleme puanlarında azalma olduğu görülmektedir.

Annelerin stres düzeylerini değerlendiren ASDÖ'ye ilişkin ön test, son test ve izleme puanları arasında da belirgin bir değişiklik tespit edilememiştir. Ancak, ASDÖ'ye ilişkin ön test ve son testteki toplam puanlar karşılaştırıldığında son testte Zehra'nın ve Mine'nin ASDÖ puanında azalma olduğu; son test ve izleme puanları karşılaştırıldığında Zehra'nın izleme puanında artma olurken Ayşegül'ün ve Mine'nin izleme puanında azalma olduğu; ön test ve izleme puanları karşılaştırıldığında ise izlemede Ayşegül ve Mine'nin ASDÖ puanında azalma olurken Zehra'nın puanında artma olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, AEP'nin sona ermesinden izleme verilerinin elde edildiği döneme kadar olan süreçte Zehra'nın stres düzeyinde artma olmuştur. Stres puanı en çok azalan anne Mine olmuştur.

Çizelge 14

Öz-bildirim Ölçeklerine İlişkin Ön Test, Son Test ve İzleme Toplam Puanları*

		AGBA	ASDÖ	EÖİÖ-E	EMEÖYÖ	EÖİÖ-Ö	OADÖ / SBÖ	OADÖ / PDÖ
Zehra (Anne) Sude (Çocuk)	Ön test	51	8	77	87	51	65	75
	Son test	44	7	77	91	50	68	63
	İzleme	47	17	76	77			
Ayşegül (Anne) Eda (Çocuk)	Ön test	49	16	66	74	55	54	83
	Son test	49	17	64	76	59	47	77
	İzleme	43	15	69	90			
Mine (Anne) Çağdaş (Çocuk)	Ön test	52	28	73	72	70	81	77
	Son test	51	17	67	85	60	82	60
	İzleme	43	13	77	88			

*Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA); Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ); Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği-Ebeveyn Formu (EÖİÖ-E); Erken Müdahalede Ebeveyn Öz Yetkinlik Ölçeği (EMEÖYÖ); Anasınıfı Ebeveyn-Öğretmen İlişki Ölçeği Öğretmen Formu (EÖİÖ-Ö); Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri- (OADÖ) Sosyal Beceriler Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranışlar Ölçeği (PD)

Annelerin okul öncesi öğretmenlerle ilişkilerini ele alan EÖİÖ-E'ye ilişkin ön test, son test ve izleme puanları arasında belirgin bir değişiklik olmadığı görülmüştür. EÖİÖ-E'ye ilişkin ön test ve son testteki toplam puanlar karşılaştırıldığında son testte Ayşegül ve Mine'nin puanında azalma olurken Zehra'nın puanında bir değişiklik olmadığı; son test ve izleme puanları karşılaştırıldığında izleme aşamasında Ayşegül ve Mine'nin puanında artma olduğu; ön test ve izleme puanları karşılaştırıldığında ise izlemede Ayşegül ve Mine'nin puanın artma olduğu görülmektedir.

Annelerin erken müdahalede öz-yetkinlik düzeylerini değerlendiren EMEÖYÖ puanları ön test, son test ve izleme puanları açısından karşılaştırılmış ve belirgin bir değişiklik tespit edilememiştir. EMEÖYÖ'ye ilişkin ön test ve son testteki toplam puanlar karşılaştırıldığında son testte; son test ve izleme puanları karşılaştırıldığında izleme puanlarında; ön test ve izleme puanları karşılaştırıldığında ise izleme puanlarında tüm annelerde artma olduğu görülmüştür.

3.2.4.2. Öğretmene İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin annelerle olan ilişkilerini inceleyen EÖİÖ-E'ye ilişkin olarak öğretmenlerden ön test ve son test verileri elde edilmiştir. EÖİÖ-E'ye ilişkin ön test ve son testteki toplam puanlar arasında belirgin bir değişiklik görülememiştir. Ancak Çizelge 14'te görüldüğü üzere Sude ve Çağdaş'ın öğretmeninden elde edilen puanda azalma olurken Eda'nın öğretmeninden elde edilen puanda artma olduğu görülmektedir.

3.2.4.3. Çocuklara İlişkin Bulgular

Çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerden veri toplanmıştır. Çizelge 14'te görüldüğü gibi çocukların sosyal becerilerine ilişkin olarak OADÖ-SBÖ'den elde edilen ön test ve son testteki toplam puanlarda belirgin bir değişiklik görülmemiştir. Ancak Eda'nın sosyal becerilerinde azalma olurken Sude ve Çağdaş'ın sosyal becerilerinde artma olmuştur.

Çocukların problem davranışlarına ilişkin olarak OADÖ-PDÖ'den elde edilen ön test ve son testteki toplam puanlar arasında da belirgin bir değişiklik bulunmamakla birlikte tüm çocukların problem davranışlarında azalma olmuştur. Öğretmenler çocukların daha az problem davranış sergilediklerine yönelik bildirimde bulunmuşlardır.

3.3. İzleme Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Programın sona ermesinden altı ay sonra annelerin AEP’de öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarını ve programla ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla izleme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Annelerle gerçekleştirilen izleme görüşmeleri sonucunda Çizelge 15’te görüldüğü gibi Programın Devam Eden Olumlu Katkıları ve Programla İlgili Görüşler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Programın Devam Eden Olumlu Katkıları teması Çocuğa Katkıları ve Anneye Katkıları; Programla İlgili Görüşler teması ise Memnuniyet ve En Az Kullanılan Beceri olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır.

Çizelge 15

İzleme Görüşmelerinde Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar ile Frekansları

Programın Devam Eden Olumlu Katkıları		Programla İlgili Görüşler	
Alt tema	f	Alt tema	f
Çocuğa Katkıları	12	En Az Kullanılan Beceri	4
Anneye Katkıları	60	Memnuniyet	12

3.3.1. Programın Devam Eden Olumlu Katkıları

Annelerle yapılan izleme görüşmelerinde AEP’nin çocuklar ve annelerle ilgili olumlu katkılarının devam ettiği görülmektedir. Aşağıda bu katkılara ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

3.3.1.1. Çocuğa Devam Eden Katkıları

Her üç anne AEP’den sonra da çocuklarındaki olumlu gelişmelerin devam ettiğini; çocuklarının öz-bakım, dil-konuşma, oyun becerileri gibi becerilerde ilerleme gösterdiklerini, yönergeleri daha fazla yerine getirdiklerini ve problem davranışları daha az sergilediklerini dile getirmişlerdir.

Zehra, programın sona ermesinden izleme görüşmesi yapılan kadar geçen 6 aylık sürede Sude’de yaşanan gelişmelerle ilgili olarak “Sude şu anda kelimeleri daha fazla kullanıyor. Tuvalete artık kendisini gidip geliyor. Kıyafetlerin(i) de biraz biraz giymeye başladı (23.10.2015, sayfa 1, satır 7)...dil ve el becerileri şu an fazlalaştı.” (23.10.2015,

sayfa 1, satır 9) demiştir. Ayrıca, Sude'deki olumlu gelişmelerin okul ortamında da devam ettiğini ve öğretmenin Sude'yle ilgili olarak “*O (öğretmeni) da gayet iyi, dedi. Çantasını alıp götürüyor, soru sorduğumda cevap vermeye çalışıyor. Çok katılımcı, teneffüslerde de iyi, dedi.*” (23.10.2015, sayfa 3, satır 78) dediğini aktarmıştır. Anasınıfına başlayan Sude'nin diğer çocuklarla oynamaya başladığını “*Teneffüste izlediğimde arkadaşlarıyla oynuyordu.*” (23.10.2015, sayfa 3, satır 80) “*Çok mutlu oldum. Teneffüste de oynuyorlar...*” (23.10.2015, sayfa 5, satır 123) sözleriyle ifade etmiştir.

Ayşegül, AEP'den sonra Eda'nın problem davranışlarındaki değişimi ve iletişim becerilerindeki gelişmeyi “*...iletişimimiz arttı (09.11.2015, sayfa 8, satır 206)...Yapmaması gereken şeyi bir süre diretmiyor. Bizim kararlılığımızı gördükçe hiç şey yapmıyor. Telefonu gördüğü yerde bağırdı, ağlardı, problem davranış gösterirdi. Artık hani bunu yapmayacaksın Eda deyince bir şekilde kabulleniyor. Yapmaması gerektiğini, bizim ona taviz vermediğimizi biliyor.*” (09.11.2015, sayfa 8, satır 207) “*...konsantrasyonu da arttı. Eda daha fazla sosyal ortamlara girebiliyor. İletişim becerileri arttı. Eskiden kalabalık bir yere girdiğinde ağlayıp bağırdı. Şimdi oynayan, iletişim kurabilen (bir çocuk)...birinin elinden tutup yürüyebiliyor.*” (09.11.2015, sayfa 9, satır 236) diyerek ifade etmiştir. Oyun becerilerindeki gelişmeleri ise “*Bizimle oyun becerileri arttı. Artık karşılıklı oturup sırasını bekleyip bizim de ona istediği şeyi ödül tabi ödül yöntemimiz her zaman giriyor işin içine. Daha uzun süreli daha uzun soluklu oynayabiliyoruz.* (09.11.2015, sayfa 8, satır 210) *Kendisi oyun kuramıyor. Karşısındaki çocuk oyun kurarsa onu yönlendirirse oyun oynayabiliyor, yani kaçmıyor.*” (09.11.2015, sayfa 9, satır 240) sözleriyle aktarmıştır.

Mine, AEP'den sonra Çağdaş'ın özellikle de dil-konuşma becerilerinin geliştiğini, yönergeleri daha fazla yerine getirdiğini, problem davranışlarında azalma ve öz-bakım becerilerinde gelişme olduğunu belirtmiştir. Çağdaş'ın dil-konuşma becerilerindeki gelişmeleri “*Çağdaş'ın birinci, konuşması açıldı (08.11.2015, sayfa 14, satır 379)...söz dinlemesi var, konuşmasını ifade edebiliyor (08.11.2015, sayfa 15, satır 383) Okulunda yaşadıklarını az da olsa gelip anlatıyor 'Böyle böyle yaptım. Gezdik, ben bunu yaptım', pek cümle kuramasa da 'öğretmen bana bunu dedi'. Bunlar benim için güzel. Kendini ifade etmeye başladı.*” (08.11.2015, sayfa 15, satır 387) sözleriyle aktarmıştır. Öz-bakım gereksinimlerini karşılamasıyla ilgili olarak ise “*...giyinip soyunmayı tamamen yapar*

oldu. Gereksinimi olan her şey kendi başına yapmaya başladı. Bana ihtiyacı yok bu çocuğun, kendi başardı yani.” (08.11.2015, sayfa 15, satır 384) demiştir.

3.3.1.2. Anneye Devam Eden Katkıları

İzleme görüşmelerinde annelerin AEP'nin bitmesinden sonra geçen süre içinde çeşitli anne babalık rollerini sergiledikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğreticilik, ortaklık, aracılık ve savunuculuk rollerini yerine getirmelerini sağlayan davranışlar gösterdiklerini dile getirmişlerdir.

AEP süresince öğreticilik rolleri desteklenen annelerin AEP'de öğrendiklerinin katkısıyla program sona erdikten sonra da bu rolü sergiledikleri ortaya çıkmıştır. **Öğreticilik rolü** annelerin gerek kendi çocuklarına gerek etraflarındaki başka kişilere ilişkin olarak sergiledikleri bir rol olarak ortaya çıkmıştır. Anneler, AEP'de öğrendiklerini çocukları üzerinde uygulayarak onlara beceri kazandırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Zehra, Sude'ye beceri öğretirken onun ilgilerini ve gelişimsel düzeyini dikkate aldığını “...çocuğun gelişim sürecinde yapabileceği şeylere daha olumlu bakıyorum. Hani çocuğa zamanı gelince öğretiriz. (23.10.2015, sayfa 2, satır 28) Zamanı gelecek diyorum, o ortamı bekliyorum. Kendi istediği zaman yapıyorum.” (23.10.2015, sayfa 2, satır 31) diyerek dile getirmiştir. Ayrıca, çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirdiğine değinmiş ve günlük yaşam içinde çeşitli etkinlikleri yaparken programda öğrendiklerini uygulamaya çalıştığıyla ilgili olarak “...daha bilinçli oldum. Oynarken de daha bilinçli oynuyoruz (23.10.2015, sayfa 7, satır 191)...kek yapmak, mısır patlatmak, ayakkabı giyerken çocuğa zaman vermek (23.10.2015, sayfa 8, satır 194)...Eğitimin faydası çoktur.” (23.10.2015, sayfa 8, satır 196) demiştir.

Ayşegül AEP'de öğrendiklerini kullanmaya devam etmesiyle olarak Eda'ya uyguladıkları özel bir diyet nedeniyle yiyecek-içecek pekiştireci kullanmadığını ancak çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirmek amacıyla etkinlik pekiştireçlerine başvurduğunu “I-pad oynamayı seviyor. Ödül olarak veriyoruz. Oynaması için 5 dakika izin veriyoruz.” (09.11.2015, sayfa 9, satır 229) diyerek dile getirmiştir. Özellikle, dil-konuşma becerilerini destekleyen stratejileri kullanmaya devam etmesinin işe yaradığını “...Eda'nın bir adım ileri gitmesi için her şeyi önüne koymamamız gerektiğini, kademeli yukarı koyarak 'bunu ver, şunu ver' gibi oyuncakları erişemeyeceği yere koyuyoruz. Açıp

'oynayalım mı' diyor. Şimdi 'anne masada oynayalım' der. 3 kelimeli cümle söylemeye geçti. O yöntem bizde çok işe yaradı." (09.11.2015, sayfa 9, satır 220) diyerek vurgulamıştır.

Mine ise AEP'de öğrenip kullandığı yönerge verme ve problem davranışla başa çıkma yöntemlerinin işe yaradığından ve bu yöntemleri geçen altı ayda eşine de öğrettiğinden "Dinlemediğinde ne yapmam gerektiğini çalıştık babayla beraber. Bizi dinlemediğinde paspasın (mola) ne anlama geldiğini öğrettik." (08.11.2015, sayfa 14, satır 372) "...benim için çok faydalı oldu...biz Çağdaş'a sözümüzü geçiremedik..." (08.11.2015, sayfa 14, satır 431) diyerek bahsetmiştir.

Anneler AEP'nin devam eden olumlu katkılarının bir parçası olarak öğreticilik rolü kapsamında öğrendiklerini başkalarına da aktarmaya çalışmışlardır. Zehra, özel gereksinimli çocuğu olan bir arkadaşına çocuğun ilgilerini ve gelişimsel düzeyini dikkate alması gerektiğiyle ilgili olarak bilgi verdiğini, AEP'de öğrendiklerini söz konusu arkadaşına ve çocuğuyla çalışan öğretmenlerine aktardığını ifade etmiştir. Ayşegül ise problem davranışla başa çıkmada kullanılan yöntemleri kardeşine de öğrettiğini ve yöntemin yeğenlerinin problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu "Gerçekten verdiğiniz program hem özel gereksinimli bireylerin ailesi için hem de normal bireylerin aileleri için bana göre gerekli bir şey." (09.11.2015, sayfa 13, satır 354) diyerek dile getirmiştir. Mine ise AEP'de Öğretmenle Etkili Etkileşim modülünden öğrendiklerinden yola çıkarak kızının sınıf arkadaşlarından birinin annesine öğretmenle nasıl iletişim kurması gerektiğiyle ilgili bilgi verdiğinden söz etmiştir. Kızının söz konusu sınıf arkadaşı, başka bir çocuğun kendisinin saçıyla oynadığını ve bundan duyduğu rahatsızlığı annesine anlatmış, anne de bu durumu sınıf öğretmeniyle konuşmadan doğrudan okul müdürüne şikâyet etmiştir. Çocuğun sınıfa girmek istememesi üzerine anne öğretmene bu durumu bakanlığa şikâyete gideceği söylemiştir. Bu olaya tanıklık eden Mine bu noktada konuşmaya dahil olarak öğretmenle ilgili olumsuz düşüncelerini çocuğuna yansıtmaması ve öğretmenle nasıl iletişime geçmesi gerektiğiyle ilgili olarak "...dedim ki en büyük hata nedir biliyor musun? O çocuğun yanında konuşmandır, dedim...önce öğretmenin lafı bitsin, sonra konuşun, dedim." (08.11.2015, sayfa 22, satır 580) diyerek anneye öneride bulunmuştur.

AEP'de ortaklık rolünü yerine getirmeleri konusunda desteklenen anneler AEP sona erdikten sonra da **ortaklık rolü** çerçevesinde çocuklarının yeni öğretmenleriyle olumlu

ilişkiler içinde olduklarından, öğretmenleri çocuklarıyla ilgili bilgilendirirken aynı zamanda öğretmenden çocukla ilgili bilgi aldıklarından ve işbirliğine istekli olduklarından söz etmişlerdir. AEP'nin uygulanmasının üzerinden dört ay geçtikten sonra programa katılan annelerin çocukları yeni okullara başlamışlardır. Sude ve Çağdaş anasınıfına, Eda ise başka bir anaokuluna başlamıştır. Her üç anne de çocukları yeni okullarına başlamadan önce okul müdürüne ve anasınıfı öğretmenine çocuklarının özellikleri hakkında bilgi verdiklerini söylemişlerdir. Zehra, *“Zaten demiştim öğretmene size ödül vereyim, siz ona verin diye. Çantasına koymuştum. Sude'nin sevdiği yapıştırılardan.”* (23.10.2015, sayfa 4, satır 100) *“...Biz de size (öğretmene) yardımcı olabiliriz, dedim. Ben geçen sene bir hikâye okumuştum. Size de bir hikâye okuyayım.”* (23.10.2015, sayfa 4, satır 106) diyerek öğretmene sınıfta yardımcı olabileceğini bildirmiştir. Ayşegül ise *“Biz sınıf öğretmenimizle görüştük...ilk başta çok endişeliydi. Çünkü Eda konuşmuyor. Onlara daha az problemlili çocuklar gelmiş. Biz toplantı yaptık. Eda nasıldır, napması lazım.”* (09.11.2015, sayfa 10, satır 254) diyerek öğretmeni nasıl bilgilendirdiklerinden söz etmiştir. Ayrıca, öğretmenle iletişim defteri ya da telefon görüşmeleri aracılığıyla iletişime geçtiklerini söylemiştir. Eda'nın okulda öğrenmesi gereken becerilerle ilgili olarak *“Biz onlara anlattık sosyal becerilerini geliştirmesini isteriz. Özel eğitimle beraber gidilmesini, Eda'yı sınıftan ayırmamaları gerektiğini...”* (09.11.2015, sayfa 12, satır 310) demiştir.

Anneler, AEP'de öğrendiklerinin katkısıyla çocuklarının okuldaki performanslarıyla ilgili olarak öğretmenlerle yüz yüze ya da telefonla görüştiklerini; öğretmenlerden çocukların sınıfta uyumlu oldukları ve etkinliklere katıldıklarına yönelik bildirimler aldıklarını dile getirmişlerdir. Her üç çocuğun da yeni başladıkları anasınıflarında kaynak oda öğretmeni bulunmaktadır. Zehra, kaynak oda öğretmeniyle de iletişim içinde olduğunu ifade ederken Ayşegül ve Mine kaynak oda öğretmeniyle iletişimlerinin sınırlı olduğunu dile getirmiştir.

İzleme görüşmelerinde annelerin AEP'nin devam eden olumlu katkılarının bir uzantısı olarak **aracılık rolünü** de sürdürdükleri görülmüştür. Anneler, aracılık rolü çerçevesinde sınıf öğretmeni ve başka bir kurumdan destek eğitim hizmeti aldıkları özel eğitim öğretmenlerinin iletişime geçmelerine yönelik çabalar sergilediklerini bildirmişlerdir. Zehra *“Onlar (anasınıfı öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) görüştüler. Bilgi alışverişi yaptılar.”* (23.10.2015, sayfa 6, satır 145); Ayşegül *“Öğretmenle konuştuk. Şimdi şeyi organize ettik. Özel eğitimcisi de gelecek ve orda (anasınıfında)*

buluşulacak, eşim katılacak ona...O şekilde koordinasyona girerek Eda'dan nasıl bir beklentimiz olduğunu onlara aktardık.” (09.11.2015, sayfa 10, satır 261); Zehra ise *“biz özel eğitim öğretmeniyle konuştuk...anasınıfı öğretmeniyle görüşmesini istedik... (08.11.2015, sayfa 20, satır 519) “(Anasınıfı öğretmenin) Telefon numarasını özel eğitim öğretmene verdik.”* (08.11.2015, sayfa 20, satır 523) diyerek aracılık rolüne ilişkin çabalarından söz etmiştir.

İzleme görüşmelerinde, AEP’de **savunuculuk rolünü** yerine getirmeleri konusunda desteklenen annelerin AEP sona erdikten sonra da bu rolü sürdürdükleri görülmektedir. Savunuculuk rolü çerçevesinde anneler eşleriyle birlikte çocuklarının haklarının savunuculuğunu yaptıklarını, çocuğun gideceği okul ve kaynaştırma uygulamasıyla ilgili savunuculuk rolü üstlendiklerini bildirmişlerdir. Zehra, kayıtlı olduğu devlete bağlı özel eğitim okulunun Sude’nin kuruma her gün devam etmesine ve kaynaştırma uygulamasının saatlerini azaltmaya yönelik bir karar aldığını, kendisinin bu karara itiraz ettiğini, Sude’yi söz konusu okuldan alıp akranlarıyla daha fazla bir arada olması için devlete bağlı bir ilkokulun anasınıfına yazdırdığını ve özel bir eğitim kurumundan Sude’ye özel eğitim desteği sağladığını dile getirmiştir. Ayşegül, başladığı yeni anaokulunda Eda için gölge öğretmen talebinde bulduklarını, bakanlık düzeyinde başvurularının olduğunu ancak bu taleplerinin karşılanmadığını, Eda ilkokula başladığında gölge öğretmen konusunda ısrar edeceklerini *“...okul çok sıcak bakmadı. Biz önerdik. Ama çok sıcak bakmadı. Biz de ısrar etmedik.”* (09.11.2015, sayfa 10, satır 271) *“(Gölge öğretmen) Gelecek yıl isteyeceğiz ilkokulda veya bir yıl daha anaokulunda kalacak.”* (09.11.2015, sayfa 11, satır 274) diyerek ifade etmiştir. Mine ise Çağdaş’ın, bünyesinde kaynak oda öğretmeni bulunan bir anasınıfına alınabilmesi için bakanlığa başvurduklarını ve bu başvurularının kabul edilerek okula kaydedildiğinden söz etmiştir.

3.3.2. Programla İlgili Görüşler

İzleme görüşmelerinde ortaya çıkan Programla İlgili Görüşler temasında anneler AEP’den duydukları memnuniyeti bildirmişlerdir. Ayrıca, en az kullandıkları becerilere ilişkin de görüş belirtmişlerdir.

3.3.2.1. Memnuniyet

İzleme görüşmelerinde AEP'nin sona ermesinin üzerinden altı ay geçmiş olmasına rağmen anneler programda ele alınan konulardan ve öğrendiklerinden memnun olduklarını ve başka annelere de programa katılmalarını önereceklerini söylemişlerdir. Zehra AEP ile birlikte anne babalık becerileri açısından kendine daha fazla güvendiğini “*Şu an eğitimden gördüklerimizle kendimize güveniyoruz.*” (23.10.2015, sayfa 7, satır 184) sözleriyle ifade ederken AEP ile ilgili memnuniyetini “*Verdiğiniz eğitim tam bana göre. Benim için çok faydalıydı* (23.10.2015, sayfa 6, satır 155). *Eğitimin faydası çoktu. İyi ki olmuş. Çok güzel şeyler öğrendik* (23.10.2015, sayfa 8, satır 198) şeklinde ifade etmiştir. Ayşegül “*Benim için yararlı bir programdı.*” (09.11.2015, sayfa 13, satır 340) sözleriyle AEP'den duyduğu memnuniyeti dile getirmiş ancak AEP'de resim, video gibi görsellerin daha fazla kullanılması gerektiğine ilişkin fikrini de belirtmiştir. Mine ise “*Herkesin, (her) anne babanın alması gereken bir eğitim* (08.11.2015, sayfa 21, satır 554)...*Her anne babaya da öneririm* (08.11.2015, sayfa 21, satır 557)...*Yaparsalar ne mutlu! Kendilerini içinde bir başarıdır bu* (08.11.2015, sayfa 21, satır 561)...*Bu çocuklarımızı güzel bir yere getirdiğimizi inanıyorum. Anne baba olarak başarıyoruz. Gelen gidene anlatıyoruz.*” (08.11.2015, sayfa 21, satır 562) diyerek AEP'den duyduğu memnuniyeti ifade etmiştir.

3.3.2.2. En Az Kullanılan Beceriler

İzleme görüşmelerinde annelerin AEP'de öğrendikleri bazı becerileri daha az kullandıkları görülmüştür. Zehra, öğrendiği tüm becerileri AEP bittikten sonra da kullanmaya devam ettiğini ifade ederken Ayşegül ve Zehra AEP'de öğrendiklerinden en az kullandıkları becerilerle ilgili çeşitli bildirimlerde bulunmuşlardır. Ayşegül, uyguladıkları özel bir diyet nedeniyle olumlu davranışları pekiştirmek için yiyecek-içecek pekiştiricileri kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca, problem davranışlarla başa çıkmada mola yöntemini kullanmadığını “*Sandalyede oturmuyor. İnanamazsınız dokunsal şeyi çok güçlü ya Eda'nın herşey haz veriyor veya çırpınıyor.*” (09.11.2015, sayfa 14, satır 360) sözleriyle ifade etmiştir. Mine, “*En az yapabildiğim kalabalıkta sözümü geçiremezliğim var. Diğer konularda da gayet iyidir.*” (08.11.2015, sayfa 18, satır 461) diyerek kalabalık ortamlarda Çağdaş'ın problem davranışlarıyla başa çıkmada zorlandığını dile getirmiştir.

Özetle, program öncesi, program sonrası ve izleme verileri birlikte ele alındığında özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi kurumlarında kaynaştırmaya devam eden annelerin çeşitli gereksinimleri olduğu ve gereksinim odaklı programlar uygulandığında annelere ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin olumlu çıktılardan elde edildiği görülmektedir.

Program öncesinde yapılan değerlendirmeler annelerin bilgi gereksinimi, sosyal destek, maddi destek gibi çeşitli konularda gereksinimleri oldukları göstermektedir. AGBA’da annelerin en çok dile getirdiği bilgi gereksinimi yarı yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimlerde de sık karşılaşılan bir gereksinim olmuştur.

Program sonrasında ve izleme aşamasında elde edilen verilere göre AEP annelerin gereksinimlerini büyük ölçüde karşılamış ve aynı zamanda çocuklarla ilgili de olumlu çıktılara yol açmıştır. Annelerin çocuğun eğitimine ilişkin gereksinimlerini karşılayan AEP annelere, çocuklara ve öğretmenlere olumlu katkılarda bulunmuştur. Bu olumlu katkılar anne ve çocuk davranışlarına ilişkin yapılan gözlemlerde de kendi göstermiştir. Hem annelerin hem çocukların olumlu davranışları artarken olumsuz davranışları azalmıştır. Ancak, programın görüşmeler, gözlemci notları, araştırmacı günlüğü ve gözlem formları aracılığıyla ortaya çıkan olumlu katkıları öz-bildirim araçlarından elde edilen sonuçlar tarafından desteklenmemiştir. Program annelerin gereksinimlerinde, stres düzeylerinde, öğretmenle olan ilişkilerinde, öz-yeterlik düzeylerinde belirgin bir değişikliğe yol açmamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin annelerle olan ilişkileri ile çocukların sosyal becerilerinde ve problem davranışlarında da belirgin bir değişiklik yaşanmamıştır. Buna rağmen AEP’nin sosyal açıdan geçerli bir program olduğu söylenebilir.

3.4.Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Sosyal geçerliği belirlemede sıklıkla başvurulan yollardan biri müdahale ile ilgili kişilerin görüşlerini almak ve memnuniyetlerini belirlemektir (Tekin-İftar, 2012). Bu nedenle Program Sonrası Anne Görüşme Soruları, Anne İzleme Görüşme Soruları, Program Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları, araştırmacı günlüğü ve gözlemci notlarından elde edilen verilerden yola çıkılarak AEP’nin annelere, çocuklara ve öğretmenlere katkıları ile anneler ve öğretmenlerin bildirdikleri memnuniyet üzerinden sosyal geçerlik çalışması yapılmıştır.

Anneler AEP'nin çocuklarının dil-konuşma ve oyun becerileri ile sosyal ilişkilerinin gelişmesine, yönergeleri yerine getirmelerine, yeni beceriler öğrenmelerine ve davranış sorunlarının azalmasına yol açarak olumlu katkılarda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu değişikliklerin öğretmenler tarafından da dile getirilmiş olması okul ortamına yönelik geliştirilmemiş olan AEP'nin sosyal geçerliğinin bir kanıtı olarak ele alınabilir. Zehra'nın, Sude'yle ilgili belirttiği gibi “*O (öğretmeni) da gayet iyi, dedi. Çantasını alıp götürüyor, soru sorduğumda cevap vermeye çalışıyor. Çok katılcı, teneffüslerde de iyi, dedi.*” (23.10.2015, sayfa 3, satır 78) “*Teneffüste izlediğimde arkadaşlarıyla oynuyordu.*” (23.10.2015, sayfa 3, satır 80) “*Çok mutlu oldum...*” (23.10.2015, sayfa 5, satır 123) AEP'nin çocuğa olumlu katkıları araştırmanın izleme aşamasında devam etmiş ve çocukların yeni başladıkları okullarda da kendini göstermiştir.

Annelerin görüşlerine göre AEP çocuklarına ilişkin farkındalık düzeylerinin, destekleme-öğretme becerilerinin ve problem davranışla başa çıkma becerilerinin gelişmesine, öğretmenle işbirliği kurmalarına ve kaynaştırmadan beklentilerinin artmasına olumlu katkılarda bulunduğu gibi annelere duygusal rahatlama sağlaması açısından da yararlı olmuştur. Hatırlanacağı üzere Mine, bir arkadaşının kendisindeki gelişmeyi “*Hayran kaldım Mine. Nasıl başardın?*” diyerek ifade ettiğini ve arkadaşının AEP kitabını beğendiğini belirtmiştir (Araştırmacı günlüğü, 13.06.2015, s. 41). Bu örnekten görülebileceği gibi annelerde gözlenen söz konusu değişikliklerin anneler tarafından olduğu kadar annelerin çevrelerinde bulunan kişiler tarafından da dile getirilmesi sosyal geçerlik açısından bir kanıt kabul edilebilir.

İzleme aşamasında AEP'nin anneler, programın anne babalık rollerini sergilemeleri üzerinde de etkili olduğunu vurgulamışlardır. Anneler programda öğrendiklerini çocuklarına, eşlerine, diğer çocuklarına, arkadaşlarına ya da başka çocukların annelerine öğretmek öğreticilik rolü sergilemişlerdir. Kimi zaman da ortaklık rolü çerçevesinde hareket ederek çocuklarıyla çalışan uzmanlarla işbirliği yapmışlardır. Bazen de çocuklarıyla çalışan uzmanların iletişime geçmelerine yönelik hareket ederek aracılık rolünü yerine getirmişlerdir. Ama en çok da çocuklarının savunuculuğunu yaparak bünyesinde kaynak oda öğretmeni bulunan okul öncesi kurumlara çocuklarını kaydettirmiş, tam zamanlı kaynaştırma ve gölge öğretmen talebinde bulunmuşlardır. Ayşegül'ün “*...nasıl bir kaynaştırma? İşte biz onu da yaşadık...2 saatlik bir kaynaştırma dediler...sizinle konuşmasaydık belki ona biz tamam diyecektik, tamam budur olurdu deyip*

kabul edecektik...” (30.05.2015, sayfa 20, satır 627) şeklindeki sözleri buna örnek gösterilebilir. Annelerin bu rolleri yerine getirmelerinin, hem programın sosyal geçerliğini göstermekte hem de işlevselliğine ilişkin kanıt sunduğu düşünülmektedir.

Programa katılmamalarına rağmen öğretmenlerin de AEP’den yarar sağladıkları görülmüştür. Çağdaş’ın öğretmeninin “...biz de orda (görüşmede) biraz aile ortamını sorduk, ne yaptıklarını...(görüşme) verimli geçti, anne için de bizim için de. Biz de bir şeyler öğrendik evle ilgili, ona bir şeyler aktardık burasıyla ilgili.” (21.05.2015, sayfa 16, satır 460) diyerek belirttiği gibi annelerin işbirliği çabaları aracılığıyla özel gereksinimli çocukları daha yakından tanımaya başlayan öğretmenler programın kendilerine olumlu katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

AEP’nin sosyal açıdan geçerliği olduğunun bir diğer göstergesi annelerin AEP’den öğrendiklerini farklı ortamlarda ve normal gelişen çocukları üzerinde uygulamaları, programın anlaşılır, içeriğin kendilerine göre olduğunu dile getirmeleri, AEP’nin süresini ve uygulamacının tutumunu olumlu bulmalarıdır.

AEP’nin başlangıcından izleme aşamasına kadar olan süreçte anneler programla ilgili memnuniyetlerini sık sık dile getirmişlerdir. Örneğin, ikinci oturumu izleyen günlerde Zehra araştırmacıyı telefonla arayarak teşekkür etmiştir. Bu telefon görüşmesi araştırmacı günlüğünde de yer almıştır: “Zehra Hanım beni aradı ve eğitim programı için teşekkür etti. Üzerlerinde emeğim olduğunu söyledi. Sude’ye daha önce öğretilmediği bir beceriyi modülde verilen bilgiler sayesinde öğretmiş.” (Araştırmacı günlüğü, 22.03.2015, s. 36). Annelerin yeniden düzenlenecek olsa AEP’ye tekrar katılmak istemeleri ve diğer annelere de AEP’yi tavsiye etmeleri programdan duydukları memnuniyetin bir diğer göstergesidir. Ayrıca, annelerin memnuniyetinin program bittikten sonra da devam ettiği görülmektedir. Örneğin, Sude’nin öğretmeninin Zehra’ya söylediği gibi öğretmenler de annelerin AEP’ye katılmalarından dolayı memnuniyet duymuşlardır: “Keşke bu eğitim daha önce olsaydı...uzman birbiriyle eğitim aldığımız için çok mutluyum.” (Gözlemci notları, 02.04.2015, s. 21). Sude’nin öğretmeni ayrıca “Çok memnun oldum gerçekten böyle bir programda kısmen yer aldığımıza. Ve ailenin gerçekten gelişimini fark ettim. Çünkü okulla irtibatı çok fazla arttı.” (21.05.2015, sayfa 4, satır 115) diyerek Zehra’da gözlemlediği değişiklikten kendisinin de hoşnut olduğunu ifade etmiştir.

Özetle, gerek annelerin gerek öğretmenlerin bildirimleri ile araştırmacı günlüğü ve gözlemci notlarından elde edilen bulguların ışığında AEP'nin sağladığı olumlu katkılar nedeniyle sosyal açıdan geçerli bir program olduğu söylenebilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden annelerin gereksinimlerini temel alarak hazırlanan ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili güçlüklerini azaltmayı hedefleyen AEP'nin anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla karma araştırma desenlerinden biri olan nitel ağırlıklı gömülü desen kullanılmış (Teddlie ve Tashakkorie, 2009); nicel veri nitel desenlerden biri olan örnek olay deseni içine gömülmüştür. Nitel ve nicel verinin bir arada kullanıldığı bu araştırmada program öncesi, program sonrası ve izleme aşamalarına ait bulgular ayrı ayrı tartışıldıktan sonra tüm bulgular toplu olarak ele alınacaktır.

4.1.Program Öncesi Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada anneler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile AGBA'dan elde edilen veriler annelerin temel gereksinimlerinden birinin bilgi gereksinimi olduğunu göstermiştir. Anneler çocuklarının eğitime ilişkin olarak çeşitli alanlarda bilgi gereksinimi içindedirler.Çocuklarının özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmak bu gereksinim alanlarından biridir. Bu durum şaşırtıcı değildir. Çünkü çocuğun yetersizlik durumu hakkında daha fazla bilgi edinme özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin incelendiği araştırmalarda en çok dile getirilen gereksinimler arasındadır (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Cankuvvet, 2015; Hu ve ark., 2015; Sola ve Diken, 2008; Şanlı, 2012; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004). Çocuklarının özellikleri ve gelişimsel gerilikleri hakkında bilgi sahibi olmak annelerin çocuklarını daha iyi tanıyarak gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmaktadır (Hutchinson ve ark, 2014). Bu araştırmada gelişimsel gerilik hakkında sınırlı bilgiye sahip olan annelerin çocukla ilgili bilgiye ve dolayısıyla gerçekçi beklentilere sahip olmadıkları görülmüştür. Çocuklarının gelecekte iyileşeceğini düşünerek çocuğa ilişkin gerçekçi beklentiler oluşturmakta zorlanan anne babalara (Wong ve ark., 2004) benzer

şekilde Zehra ve Mine de çocuklarının konuşması ile gelişimsel geriliğinin ortadan kalkacağını düşünmektedir. Anneler ayrıca, çocuklarının güçlü olduğu yanları görmekten çok zayıf yönlerine, yetersizliklerine odaklanmakta, bu da çocuğun yapabilecekleriyle ilgili beklentilerinin düşük olmasına yol açmaktadır. Böyle bir bakış açısına sahip olan Mine çocuğun okulda sorun yaşayacağını ve kısa bir süre sonra okul tarafından istenmeyebileceğini düşünmektedir. Söz konusu annenin bildirimleriyle benzer şekilde çocuğun okul öncesi öğretmeni de annenin çocukla ilgili beklentilerinin düşük olduğunu, kendisine çocukla ilgili karamsar bir tablo çizdiğini ancak çocuğun sınıfta annenin anlattığı ölçüde davranış sorunları sergilemediğini ifade etmiştir. Annenin çocukla ilgili olarak öğretmeni bilgilendirmesi öğretmen ve aile işbirliği açısından istenen bir davranış olsa da (Frauzer-Cross ve ark., 2004) bu örnekte annenin düşük beklentilere sahip olmasının öğretmenin de çocuğa ilişkin beklentilerinin düşmesine yol açtığı görülmüştür. Çocuğun özelliklerinin yeterince farkında olmamaları çocuğa öğretim yapma, çocukla oyun oynama gibi etkinliklerde de annelerin sorun yaşamasına neden olmaktadır. Çocuğunun yönergelerini yerine getirmemesini ya da başladığı işi bitirememesini inatçılık ya da söz dinlememezlik olarak ele alan anneler aslında çocuklarının özelliklerini yeterince tanıyıp kendi davranışlarında düzenlemelere gitmeleri gerektiğini göz ardı etmektedirler. Anneler, çocuğun bir beceriyi neden sergilemediği sorusunu sorarken çocuğun o beceri için gerekli ön koşul beceriye sahip olup olmadığı, hazırbulunuşluk düzeyi ya da becerilerin kolaydan zora doğru öğrenebileceğini yeterince dikkate almamaktadırlar. Bu nedenle, alan yazında vurgulandığı gibi (Bruder, 2000; Fiedler ve Swanger, 2000) annelerin gereksinimlerine göre hazırlanacak bir eğitim programında öncelikle gelişimsel gerilik hakkında bilgi verildikten sonra öğretim yapma, davranış sorunlarıyla başa çıkma, oyun oynama gibi konulara yer verilmesinin uygun olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma özel gereksinimli çocuklar üzerinde gerek sosyal gerekse akademik beceriler açısından olumlu etkilere sahiptir (Frauzer-Cross, 2004; Odom ve ark., 2004). Kaynaştırmanın başarılı olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri anne babalardır ve anne babaların kaynaştırmadan beklentileri çok önemlidir. Gerçekçi beklentiler oluşturulması ancak kaynaştırmanın ne anlama geldiğinin bilinmesiyle mümkündür. Anne babalar kaynaştırmada kendilerinin, okulun ve öğretmenlerin sorumluluklarını bilmelidirler (Buisse ve ark., 2001; Frauzer-Cross, 2004; Shelton ve Traub, 2004). Bu araştırmadaki annelerin kaynaştırmanın ne anlama geldiği, yararları ve kaynaştırmayla ilgili sorumluluklarının neler olduğuyla ilgili sınırlı bilgiye

sahip oldukları görülmüştür. Annelerin üçü de çocuklarının özel gereksinimli olması nedeniyle okul öncesi kuruma kabulüyle ilgili çeşitli sorunlar yaşamışlardır. Çocuklarının okula kabulüyle ilgili olarak Zehra “*Benim kızım konuşmuyordu, yapacak bir şey yokmuş gibi, kurbanlık koyun gibi gidiyordum...*” (14.05.2015, sayfa 5, satır 134) derken Mine de “*...buna da şükür diyorum ve kabul ettiler.*” (22.01.2015, sayfa 43, satır 1370) demişti. Anneler, aslında bu sözleriyle çocuğun yetersizlikleri nedeniyle kendilerini okula karşı “minnettar” hissettiklerini, okula kabulü çocuklarının sahip olduğu bir hak olmaktan ziyade “şükredilmesi” gereken ve okulun kendilerine yaptığı bir iyilik/lütuf olarak gördüklerini ve öğretmene yük olduklarını düşündüklerini ifade etmektedirler. Özellikle daha önce çocuklarının özel gereksinimli olması nedeniyle çeşitli okullar tarafından reddedilen Zehra ve Mine çocuğun davranış sorunları sergilemesi durumunda okulun çocukları istemeyeceğine yönelik bir kaygı içindedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin ise davranış sorunları sergileyen çocuklara karşı olan olumsuz tutumu daha önceki araştırmalarla ortaya konulmuştur (Purcell, ve ark., 2007; Akalın ve ark., 2014). Annelerin yaşadığı bu kaygı özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi ve becerileri sınırlı olan okul öncesi öğretmenlerinin davranış sorunları sergileyen çocukları sınıflarında istememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Anne babaların okul öncesi kaynaştırmadan beklentileri daha çok özel gereksinimli çocuklarının sosyal beceriler kazanmasına ve sınıftaki diğer çocuklarla olan ilişkilerine yöneliktir ve çocuğun akademik becerilerine ilişkin beklentileri çok azdır (Bayraklı, 2014; Whitaker, 2007). Anne babalar okul öncesi öğretmenlerden müfredatta çocuğa yönelik düzenlemeler yapmalarını da beklememektedirler (Whitaker, 2007). Bu araştırmada da kaynaştırmadan temel beklentileri, çocuklarının sosyalleşmesi ve arkadaşlarıyla etkileşime girmesi olan annelerin öğretmenlerden çocuklarının akademik gelişimine ilişkin bir talepleri olmadığı görülmüştür. Bu beklentinin izleri Ayşegül’ün sözlerinde görülebilir: “*Bizim en büyük beklentimiz sosyalleşebilmesi idi....Akademik olarak bir şeyimiz yok şu anda daha.*” (04.02.2015, sayfa 26, satır 848). Lisans üstü eğitimi olan Ayşegül de dahil olmak üzere tüm anneler öğretmenin özel gereksinimli çocuğa yönelik olarak sınıf içi uyarlamalara ve düzenlemelere gitmesi gerektiğini bilmemektedir. Annelerin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin düşük olmasının nedenlerinden birinin de çocuğun eğitimi ile ilgili olarak özel eğitim öğretmenlerini uzman olarak görmeleri olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadaki anneler, öğretmenle işbirliğinin bir parçası olarak, çocuklarının yetersizlik durumuna ilişkin öğretmenleri bilgilendirerek öğretmenler için önemli bir

bilgi kaynağı olmuşlardır. Ancak, çocuğun okuldaki performansı ve etkinliklere katılıp katılmadığıyla ilgili olarak bilgi sahibi olmadıkları; bu bilgiyi ne kendilerinin öğretmene sordukları ne de öğretmenin bu bilgiyi kendilerine aktardıkları görülmüştür. Birbirleriyle olumlu bir iletişim içinde olduklarını söylemelerine karşın anne-öğretmen işbirliğinin oldukça sınırlı olduğu ve çocuğa ilişkin ortak amaçlar oluşturamadıkları görülmektedir. Anneler işbirliğinin öğretmen tarafından başlatılmasını beklerken öğretmenler de işbirliğine yönelik çabaları annelerden beklemektedirler. Bu noktada Mine'nin "*Okulda neler yapıldığı, Çağdaş'ın etkinliklere katılımı... Onlar bize şu an bahsetmedi ya da ben de sormadım...*" (22.01.2015, sayfa 47, satır 1486) ve çocuğunun öğretmenin "*...bizimle daha çok şey paylaşırsa aile, ne yaptıklarını ne ettiklerini ve işte en azından özel eğitim öğretmeni ile görüşürsek, orda ne yaptıklarına dair biz onlara onlar da bize destek verirse...*" (27.01.2015, sayfa 25, satır 812) şeklindeki sözleri anne-öğretmen arasındaki sınırlı işbirliğini göstermektedir. Öğretmenler işbirliği konusunda yaşadıkları sorunların annelerden kaynaklandığını, annelerin kendileriyle daha fazla iletişim içinde olmaları ve işbirliğini annelerin başlatmaları gerektiğini düşünmektedirler. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi ve becerileri sınırlı olan (Akalin ve ark., 2014; Altun ve Gülben, 2009; Lim, 1996) ve destek hizmetlerinden yararlanamayan okul öncesi öğretmenleri kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitiminde yetersiz görmekte, okul öncesi öğretmenlerle ilgili düşük beklentilere sahip olan anneler de beceri öğretimi ya da davranış sorunları gibi konularda okul öncesi öğretmenlere başvurmamaktadırlar. Diğer taraftan anneler, özel eğitim öğretmeni ya da dil-konuşma terapisti tarafından çocuklarına sağlanan hizmetler ya da öğretilenler hakkında okul öncesi öğretmenlerini bilgilendirmemektedirler. Öğretmenlerin bu konularla ilgili olarak annelerin kendilerine bilgi vermesini bekledikleri fakat bu konular hakkında bilgi almaya çalışmadıkları belirlenmiştir.

Önceden belirlenen bir ortak amaca ulaşmak her iki tarafın da söz konusu amaca yönelik sorumluluklarını yerine getirmesini gerektirmektedir (Friend ve Cook, 1992). Taraflardan birinin işbirliğine yönelik davranışlar sergilememesi diğer tarafın çabalarının sonuçsuz kalmasına ve bir süre sonra bu çabaları sergilemekten vazgeçmesine yol açabilir. Bu da ortak hedef olan çocukla ilgili çıktılarının olumsuz bir şekilde etkilenmesine yol açmaktadır (Kim ve ark., 2012). Bu araştırmada anneler ve öğretmenlerin çocuk için ortak amaçları olmamasının, çocuğun okuldaki performansını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Anneler, çocuklarının okul öncesi kurumda ne öğrenmesi gerektiğiyle ilgili kararlara katılmamaktadır. Eğitim düzeyi daha yüksek olan ve özel eğitim öğretmeni

ile okul öncesi öğretmeni arasında bir iletişim kurulmasını sağlamaya çalışan Ayşegül, çocuğuyla ilgili bilgileri öğretmene aktardığını ancak bu bilginin öğretmen tarafından dikkate alınıp alınmadığını bilmediğini ifade etmiştir. Örneğin, çocuğun kendi etrafında dönmesi anne tarafından bir davranış sorunu olarak görülürken aynı davranış öğretmen tarafından çocuğun kendini daha iyi hissetmesini sağlayan bir davranış olarak değerlendirilmektedir. Ayşegül, kendi etrafında dönmenin bir davranış sorunu olduğunu ve önlenmesi gerektiğini okul öncesi öğretmene söylemiş ancak öğretmenin bu davranışı durdurmaya yönelik olarak sınıf içinde bir düzenlemeye gidip gitmediğini öğretmene sormamıştır. Ayrıca, öğretmenle aralarında olumlu bir iletişimin olduğunu söyleyen Ayşegül çocuğunun sınıfta tek başına oyun oynaması ve sınıftaki diğer çocuklara katılmamasıyla ilgili yaşadığı memnuniyetsizliği doğrudan okul öncesi öğretmeniyle görüşmek yerine, özel eğitim öğretmenin bu durumu okul öncesi öğretmeniyle görüşmesini sağlamıştır. Bu örnek, anne ve öğretmen arasındaki iletişimin bildirdikleri kadar olumlu olmadığı ve annenin okul öncesi öğretmenden bir talepte bulunmaktan çekindiği şeklinde yorumlanabilir. Bu da aslında çocuklarının özel gereksinimli olmasını öğretmen üzerinde bir yük olarak gören annelerin, kaynaştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluklarını bilmediklerini düşündürmektedir. Bir diğer örnekte ise Mine çocuğun daha uzun sürelerle kaynaştırma sınıfına devam etmesiyle ilgili taleplerini okul öncesi öğretmenle görüşmek yerine bu talepleri okul müdürüne iletmıştır. Bu durum anne tarafından bir sorun olarak ele alınmazken öğretmen tarafından anneyle olan ilişkisine zarar veren bir olay olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu olayı “...buraya başladığında işte Çağdaş bir saatçik olsun kalırsa dedi annesi, ben mutlu olurum...Ama şimdi birdenbire böyle tam güne geçmek istediler. Biz dedik bekleyin, bir görelim, takip edelim, kalabilecek mi bu çocuk, öyle. Onlar sınıf öğretmenin haricinde hemen müdire hanımla iletişime geçtiler.” (27.01.2015, sayfa 25, satır 729) sözleriyle anlatan öğretmen bu olayla ilgili duyduğu hoşnutsuzluğu anneyle görüşmediğini dile getirmiştir. Özetle, öğretmenle işbirliği yapmaya istekli olduklarını ifade eden annelerin bu isteklerini hayata nasıl geçireceklerini bilmedikleri görülmektedir. Öğretmenler de anne baba katılımını desteklemekle birlikte, anne babaları eğitime nasıl katacaklarını, onlarla nasıl işbirliği yapacaklarını bilmemektedirler.

Anne babalar kendilerini özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili yetersiz gören okul öncesi öğretmenleri için çocuğa öğretim yapma, oyun oynama ya da dil-konuşma becerilerini destekleme, davranış sorunlarıyla başa çıkma gibi konularda önemli bir bilgi

kaynağı olabilir. Özel gereksinimli küçük çocukların anne babaları okul öncesi öğretmenlerin bilgili ve deneyimli olmalarını isteseler de çocukla ilgili konularda kendilerine danışmalarından da memnuniyet duymaktadırlar (Whitaker, 2007). Anne babaların bu konularda okul öncesi öğretmenleri destekleyebilmesi için öncelikle kendilerinin çocuklarına çeşitli becerileri kazandırma ve davranış sorunlarıyla başa çıkmayla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalar tarafından en çok dile getirilen gereksinimler arasında yer alan çocuğa yeni beceri öğretme (Bailey ve Simeonsson, 1988; Ellis ve ark., 2002; Hu ve ark., 2015; Sucuoğlu, 1995, 2001; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004), oyun becerileri (Sucuoğlu 2001; Ueda, 2013) ile dil-konuşma becerilerini destekleme (Cankuvvet, 2015) ve davranış sorunlarıyla başa çıkma (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Ellis ve ark., 2002; Hu ve ark., 2015; Sucuoğlu 2001; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004) bu araştırmada da öne çıkan gereksinimler olmuştur. Özel gereksinimli çocuğu kaynaştırma sınıflarına devam eden anne babalar tarafından da en çok dile getirilen gereksinimler arasında çocuğa beceri öğretme ve davranış sorunlarıyla başa çıkma bulunmaktadır (Leung ve ark., 2010).

Araştırmadaki anneler çocuklarına başta öz-bakım becerileri olmak üzere çeşitli becerileri kazandırmak istediklerini ancak bu konuda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin beceri öğretmekle ilgili güçlüklerinin nedenlerinin başında çocuklarının özellikleri ve gelişimsel gerilik hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları gelmektedir. Normal gelişimin nasıl bir seyir izlediğini ve gelişimsel geriliğin gelişim üzerindeki etkilerini yeterince bilmeyen anneler hem çocuğun öğrenmeye hazır olmadığı beceriyi seçebilmekte hem de beceri öğretme stratejilerini bilmemektedirler. Zehra'nın “...bana çok şımarıyor Sude...boyama işinde oturtturup ta içini boyayacaksın dendiğinde tam boyamıyor” (24.12.2014, sayfa 16, satır 550) ya da Mine'nin “...en fazla 5 dakika sandalyeye oturtturabiliyorum” (22.01.2015, sayfa 46, satır 1464) şeklindeki sözlerinde söz konusu güçlüklerin izleri görülmektedir. Ayrıca, çocuğun uygun davranışlarını ödüllendirme, uygun davranışın ortaya çıkması için ipucu kullanma, çocuğun anlayabileceği açık, net ve anlaşılır yönerge verme gibi stratejileri bilmeyen anneler çocuklarına yeni beceri öğretmediklerini ve en önemlisi çocuğun öğrenemediğini düşündüklerini ifade etmektedirler. Oysa bu stratejilerin kullanılması çocukların uygun davranışlar kazanmalarını kolaylaştırması açısından büyük önem taşımaktadır (Alberto ve Troutman, 2006; Diken, 2013; Webster-Stratton, 2006; Yücesoy-Özkan, 2013).

Çocuklarına beceri öğretmek için annelerin öncelikle gelişimsel düzeye uygun beceri seçimi, ön koşul beceriler, hazırbulunuşluk düzeyi (Webster-Stratton, 2006) ile gelişimsel alanlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve çocukla ilgili gerçekçi beklentiler oluşturmaları gerekir. Ayrıca, çocuğun istendik davranışı yerine getirmesi için ondan tam olarak ne beklediklerini açık ve anlaşılır yönergeler şeklinde vermelidirler (Yücesoy-Özkan, 2013). Mine “...ben anneyim, beni fazla dinlemiyor (22.01.2015, sayfa 46, satır 1464)...çocukların nasıl dilinden gidilmeli?” (22.01.2015, sayfa 66, satır 2087) derken yönerge vermede yaşadığı güçlüklerden söz etmektedir. Beceri öğretiminde önemli bir diğer strateji olan övme ve ödüllendirmenin başka bir deyişle pekiştireçlere başvurmanın beceri öğretimindeki ve olumlu davranışlar kazandırmadaki önemi ve nasıl uygulanması gerektiği hakkında bilgi verilmesi de önemli görünmektedir. “Biz daha önce sadece sözel ödül sunuyorduk (30.05.2015, sayfa 16, satır 486)...ödül sistemi işte ödül verip pekiştirmek yaptıklarını, o farklı ödül tiplerini öğrenmek...” (30.05.2015, sayfa 17, satır 535) diyen Ayşegül çocuğuna beceri öğretirken uygun pekiştireç seçememekten kaynaklı güçlüklerini dile getirmektedir. Anneler ayrıca beceri öğretirken ipuçlarını etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. Örneğin, Zehra'nın “Giyemez eşofmanını....uğraşır ama biraz da biz öyle alıştırdık aslında” (24.12.2014, sayfa 5, satır 136) şeklindeki sözleri aslında çocukla ilgili beklentilerinin düşük olmasının çocuğa gerekenden fazla yardım etmesine yol açtığı bir işareti olarak ele alınabilir. Beceri öğretiminde çocuğun etrafında bulunan herkesin tutarlı bir şekilde davranması durumunda hedef becerilerin kazanılması ve genellenmesi daha kolay olmaktadır (Alberto ve Troutman, 2006). Ayşegül'ün, bakıcıların da beceri öğretimiyle ilgili olarak bilgilencmeleri ve anne babalarla tutarlı davranmaları gerektiğini dile getirmesi annelerin AEP'de öğrendiklerini çevrelerindeki diğer insanlara da öğretmeleri gerektiğini göstermektedir.

Özel gereksinimli çocuklar oyun becerileri açısından sınırlılıkları olan, oyun kurmada ve diğer çocuklarla oyun oynamada güçlük çeken, oyun oynama süreleri kısa olan çocuklardır. Bu çocuklar oyuncakların ya da nesnelere sadece bir bölümüyle ilgilenebilir, zamanlarının çoğunu sadece tek bir nesneye bakmakla ya da nesneye işlevsel oynamak yerine ağzına alma gibi davranışlar göstermekle geçirebilirler, normal gelişim gösteren yaşlıları gibi doğal ortamlarında çevrelerindeki kişileri, olayları, durumları gözleyerek ve kişileri model alarak kendiliğinden oyunlar oynayamayabilirler. Bu nedenle oyun becerilerinin ve bir oyuncakla nasıl oynamaları gerektiğinin onlara öğretilmesi gerekmektedir (Özen, 2010). Bu araştırmadaki annelerin çocuklarının

özelliklerini yeterince tanımamaları ve gerçekçi beklentilere sahip olmamalarının çocukla oyun oynarken güçlüklerle karşılaşmalarına yol açtığı görülmektedir. Örneğin, Zehra'nın çocuğunun evcilik oynayabildiğini, program öncesinde ev ortamında gerçekleştirilen video çekim esnasında fark ettiğini dile getirmesi oldukça düşündürücüdür. Ayşegül'ün çocuğuyla oyun oynarken aynı zamanda çeşitli becerileri öğretmeye çalışması nedeniyle çocuğun ilgi ve isteklerini takip edemediği; bu durumun da çocuğun anneyele oyunlarının kısa sürmesine neden olduğu gözlenmektedir. Annelerin bildirimlerinden yola çıkılarak annenin oyun sırasındaki davranışlarının çocuklarının oyun becerilerini etkilediği görülmektedir (Kesiktaş, 2012; Topper-Korkmaz, 2015). Bu nedenle çocuklarıyla oyun oynarken güçlükler yaşadıklarını dile getiren annelere çocukla nasıl oyun oynayacakları hakkında bilgi vermenin çocuklarının oyun becerilerini desteklemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anneler, dil-konuşma becerileri açısından sınırlılıklar yaşayan çocuklarını iletişim kurmaları ve kendilerini daha iyi ifade etmeleri için desteklemek istediklerini belirtmişlerdir. Gereksinim belirleme görüşmelerinin yapıldığı dönemde çocuklardan ikisi (Sude ve Eda) dil-konuşma terapistinden destek almaktayken Çağdaş AEP uygulanırken terapist desteği almaya başlamıştır. Çocuklara sunulan terapist desteğine ek olarak annelerin, dil-konuşma becerilerini desteklemek için ulaşılamaz hale getirme, sınırlı miktarda verme, eksik bırakma gibi günlük yaşamda daha kolay kullanabilecekleri doğal ortamda öğretim yöntemlerini (Diken, 2012a, 2012b; Diken, 2013) öğrenmeleri ve bunları çocuklarında uygulamaları sağlanabilir.

Özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babalarla ilgili yapılan diğer araştırmalarda (Bailey ve ark., 1999; Ellis ve ark., 2002; Hu ve ark., 2015; Leung ve ark., 2010; Sucuoğlu, 2001; Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004) olduğu gibi bu araştırmadaki anneler de davranış sorunlarıyla başa çıkmada güçlükler yaşadıklarını belirtmektedirler. Annelerin söz konusu bildirimleriyle benzer şekilde program öncesinde anne-çocuk davranışlarına ilişkin yapılan gözlemlerde annelerin çocuklarının davranış sorunlarıyla başa çıkmada zorlandıkları, olumlu anne davranışlarını daha az sergilerken olumsuz anne davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu noktada Mine'nin "*Çılgılık atması, çoğunlukla çılgılık atması var ve inatlaşması var. İstediyini yapmadığı zaman kendini yola atması ya da yere atması var. Yani, o da ısrarını yok etmek amacındayım zaten ama iki şey bunlar bizi yoruyor.*" (22.01.2015, sayfa 54, satır 1684) şeklindeki sözlerini hatırlamakta yarar vardır. Araştırmadaki annelerin davranış

sorunlarıyla başa çıkmada tepkisel yaklaşımlara başvurdukları ve istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin farkındalıklarının olmadığı görülmüştür. Ayrıca, anneler ve öğretmenler arasında ortak amaçlar oluşturulamaması nedeniyle de çocuklardaki davranış sorunlarının devam ettiği görülmektedir. Hangi davranışın problem davranış olduğuna ve bu davranışla başa çıkmaya ilgili olarak yapılabileceklerle ilişkin ortak karar almak ve bu kararı yerine getirmeye yönelik olarak birlikte hareket etmek davranış sorunlarını azaltmak, çocukların öğrenmesini ve sınıftaki uyumlarını arttırmak açısından önemlidir (Blair ve ark., 2011; Diken ve ark., 2010; Walker ve ark., 1998). Anneler davranış sorunlarıyla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenirlerse davranış sorunlarıyla başa çıkma becerileri sınırlı olan okul öncesi öğretmenlerine de bu açıdan destek olabilirler. Örneğin, öğretmenler çocuğun özelliklerini daha iyi tanırlarsa hangi durumlarda davranış sorunları sergilediklerini öğrenebilir ve önleyici yöntemlere başvurabilirler.

Çocuğun eğitimine ilişkin son gereksinim alan yazında da anne babalar tarafından çokça dile getirilen yasal haklar ve hizmetlere ulaşmayla ilgilidir (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Bertule ve Vetra 2014; Cankuvvet, 2015; Ellis ve ark., 2002; Leung ve ark., 2014; Wong ve ark., 2004). Çocuklarının savunuculuğunu yapmak, daha nitelikli hizmetlerden yararlanmalarını sağlamak ve gereksinimlerini daha fazla karşılamak için anne babaların çocuklarının sahip olduğu hakları bilmeleri gerekmektedir (Hu ve ark., 2015; Huang, DeLambo, Kot, Ito, Long ve Dunn, 2004; Trainor, 2010). Anneler haklarını bilmeleri durumunda çocukları için daha fazla talepte bulunabilirler ya da özel gereksinimli çocuklara yönelik yasaların oluşturulması yönünde politika yapanlar üzerinde bir baskı oluşturabilirler (Peterson, 1987). Bu araştırmada Zehra'nın ve Mine'nin çocuklarının özel gereksinimli olmasına ilişkin kendilerinin ve çocuklarının sahip oldukları hakları yeterince bilmedikleri ve bu nedenle de savunuculuk rollerini sergileyemedikleri görülmektedir. Çocuğunun savunuculuğunu yapmaya çalışan Ayşegül'ün ise kaynaştırmaya ilişkin olarak okulun ve öğretmenlerin sorumlulukları konusunda diğer iki anne gibi yetersiz bilgiye sahip olması dikkat çekicidir. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili yasaların ve hizmetlerin sınırlı olduğu KKTC'de annelerin var olan haklarını ya da mevcut hizmetleri bilmemeleri çocukların gereksinimlerinin daha da sınırlı bir şekilde karşılanmasına yol açmaktadır. Bundan hareketle annelere yasal haklar ve hizmetlere ulaşmayla ilgili bilgi verilmesinin bir gereklilik oluşturduğu söylenebilir.

Bu bölüme kadar ele alınan gereksinimler annelerin çocuklarının eğitimine ilişkin olarak dile getirdikleri gereksinimlerdir. Annelerin karşılanmaları için geniş kapsamlı müdahalelerin uygulanmasını gerektiren başka gereksinimleri de bulunmaktadır. Görüşmelere ve AGBA'ya ilişkin bulgulara göre annelerin maddi gereksinimlerinin karşılanması, ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar konusunda desteklenmeleri, çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklamaları ve sosyal destek almaları yönünde desteklenmeleri gerekmektedir. Bunlara ek olarak geleceğe ilişkin kaygılarının azaltılması, toplumsal hizmetlere ulaşmaları ve aile işlevlerine ilişkin gereksinimleri de karşılanmalıdır.

Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların çocuklarının yetersizlikleri nedeniyle güç durumlarla daha fazla karşılaştıkları, daha fazla stres yaşadıkları (Akkök, 2003; Britner ve ark., 2003; Işıkhan, 2005; Kirk, Gallagher ve Anastasiow, 2003; Seligman ve Darling, 1989; Seltzer ve ark., 2004; Uğuz ve ark., 2004); bu durumun da gelecek kaygısına yol açtığı (Kaner, 2009) bilinmektedir. Bu araştırmada sadece Mine tarafından dile getirilen gelecek kaygısı KKTC'de özel gereksinimli çocuklara yönelik yasal hakların/hizmetlerin sınırlı olmasından ve ileride çocuğunu nasıl bir yaşamın beklediğiyle ilgili olarak söz konusu annenin yaşadığı belirsizlikten kaynaklanmış olabilir.

Özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılama noktasında anne babaların maddi desteğe gereksinim duyduğu alan yazında sıklıkla dile getirilmektedir (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bertule ve Vetra, 2014; Hu ve ark., 2015; Sucuoğlu, 1995, 2001; Ueda ve ark., 2003; Wong ve ark., 2004). Bu araştırmaya katılan annelerin de çocuklarının gereksinimlerini karşılayacak hizmetlerden yararlanmak için maddi desteğe gereksinim duyduğu bulgular arasındadır. KKTC'de özel gereksinimli çocuğu olan anne babalara devlet tarafından maddi bir destek sağlanmasına karşın bu desteğin çocukların ve anne babaların gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduğu görülmektedir. Oysa erken yıllarda yoğun ve kapsamlı bir müdahalenin uygulanması durumunda özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu çıktılar daha fazla olmaktadır (Peterson, 1987). Bu araştırmaya katılan annelerin çocukları, kendilerine sağlanan maddi desteğin sınırlı olması nedeniyle kapsamlı ve yoğun müdahalelerden yeterince faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, kendilerinin de psikolojik destek alması gerektiğini ifade eden Zehra, bu hizmetin ücretli olması ve çocukla ilgili gereksinimlere öncelik vermeleri nedeniyle bu tür hizmetlerden yararlanamadığını belirtmiştir.

Özel gereksinimli çocuğun varlığı bir bütün olarak aileyi etkilemekte (Walsh, 2006), aile üyelerinin tepkileri çocuğun öğrenmesi ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Annelerin özel gereksinimli çocuklarının özelliklerini diğer aile üyelerine açıklamada ve kendileriyle tutarlı davranmaları konusunda onları ikna etmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Çocuklarının yetersizlik durumunu diğerlerine açıklamada anne babaların güçlük yaşadığını ileri süren araştırmalarda (Ueda ve ark., 2013; Wong ve ark., 2004) olduğu gibi bu araştırmadaki anneler de çocuklarının yetersizlik durumuyla ilgili etiketlenme ve dışlanma gibi durumlarla karşılaşabildiklerini, çocuğun yetersizlik durumunu geniş aile üyeleri, bakıcı, öğretmen, vb. kişilere açıklamada kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir.

Sosyal desteğe sahip olma özel gereksinimli küçük çocuğu olan anne babaların sıkça dile getirdiği bir gereksinimdir (Bailey ve Simeonsson, 1988; Bailey ve ark., 1999; Hu ve ark., 2015; Kaner, 2004; Sucuoğlu, 1995, 2001; Ueda ve ark., 2013; Wonk ve ark., 2004). Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın beraberinde getirdiği zorluk durumlarıyla başa çıkmada gerek formal gerek informal destekler önemli koruyucu faktörlerdir (Kaner, 2004; Nachshen ve Minnes, 2005). Bakıcı ya da ara eleman bulma, benzer durumda çocukları olan annelerle bir araya gelme, psikolojik destek gibi alanlarda gereksinim içinde olan anneler için bu desteklere sahip olmak zorluk durumlarıyla başa çıkmalarını kolaylaştırmakta, iyi olma durumlarını olumlu yönde etkilemekte (Bauman, 2004; Gardner ve Harmon, 2002; Heiman, 2002; Lee, Lee, Kim, Park, Song ve Park, ,2004; Li-Tsang, Yau ve Yuen, 2001; McCubbin, Balling, Possin, Friedrich ve Bryne, 2002); bu da çocuğun gereksinimlerini daha etkili bir şekilde karşılamalarına katkıda bulunmaktadır. Zehra sosyal desteğe duyduğu gereksinimle ilgili olarak hem çocuklara hem annelere psikolojik destek verilmesi gerektiğini *“Ben özel eğitimden çok bir şeyler bekliyorum. Mesela burda okulda da olabilir, psikologlar olabilir. Özel eğitimde bile psikolog yok. Bir anneye psikolog da lazım...ben sorunlarımı kimseye anlatamıyorum...Kimse yok ki, kime anlatacağın ki, çünkü kimse anlamaz seni. Psikolog olacak, ücretsiz (24.12.2014, sayfa 19, satır 641)...Psikolojik destek istiyorum (24.12.2014, sayfa 19, satır 650)....Bir psikolog olsun, konuşalım. Çocuklarımız konuşsun.”* (24.12.2014, sayfa 19, satır 653) diyerek vurgulamıştır. Mine ise duygusal desteğe gereksinim duyduğunu *“Çünkü sinirli de olduğum günler oluyor. Çünkü kaldıramıyorum ki kısa bir zaman arka arkaya olmalarından (doğmalarından) dolayı, hele Çağdaş'ın bu şekilde olması tamamen yıkıldım desem (22.01.2015, sayfa 49, satır 1558)...Destek yok, yani yanımda bir*

yardımcım yok. Onun için biraz zor oldu benim için. Ha kendime zaman ayıramadığım zamanlar oluyor.” (22.01.2015, sayfa 49, satır 1561) diyerek belirtmiştir. Bu süreçte bir psikiyatrdan destek aldığını ve bu desteğin kendisi için yararlı olduğunu da eklemiştir.

Özetle, diğer gereksinimler teması altında ele alınan geleceğe ilişkin kaygıların azaltılması, maddi gereksinimlerinin karşılanması, ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlar nedeniyle desteklenme, çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama, sosyal desteğe sahip olma gibi gereksinimler bu araştırmanın müdahale edemeyeceği kadar geniş kapsamlı sorunlarla ilgilidir. Söz konusu sorunları gidermek için büyük ölçekli düzenlemelere gidilmelidir. Örneğin, KKTC’de kaynaştırma uygulamalarının başarısını artırmak için planlamalar yapılmalı, kaynaştırmayla ilgili yasa ve yönetmelikler çıkarılmalı, okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi ve becerileri arttırılmalı, okullar kaynaştırmaya hazırlanmalı ve aile katılımını arttırmaya yönelik düzenlemelere gidilmelidir. Karşılanması için geniş kapsamlı müdahaleler gerektiren gereksinimlerin bu araştırmada ele alınamayacak olması nedeniyle annelerin çocuklarının eğitimine ilişkin gereksinimlerini karşılamayı ve okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin yaşadıkları güçlükleri azaltmayı amaçlayan bir eğitim programı hazırlanmıştır.

4.2.AEP’nin Değerlendirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

AEP’nin değerlendirilmesi amacıyla görüşmeler, gözlem formları ve öz-bildirim ölçeklerinden yararlanılmıştır. İlk olarak AEP’ye katılan annelerin programla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla program sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler gözden geçirildiğinde AEP’nin bu amacı başardığı, sadece annelere değil okul öncesi öğretmenlere ve çocuklara da olumlu katkılarda bulunduğu görülmüştür. Görüşmelerde ayrıca AEP’nin başarılı yönleri, AEP’ye yönelik eleştiriler ve AEP’nin daha etkili olmasına yönelik öneriler de ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde ortaya çıkan olumlu katkılar gözlem formlarıyla ele alınan anne-çocuk davranışlarında da kendini göstermiştir. Ancak, öz-bildirim ölçeklerinden elde edilen puanlarda belirgin bir değişiklik tespit edilememiştir.

Sunulan hizmetler ailenin gereksinimleri ve yeterlikleriyle uyumlu olmadığında müdahale çabaları aile üzerinde bir yük haline gelmekte ve başarısızlıkla

sonuçlanmaktadır (Doll ve Bolger, 2000). Müdahaleler ancak aile merkezli ve ailenin gereksinimlerini karşılamaya yönelik (Bruder, 2000; Turnbull ve Turnbull, 1997) olduğunda başarılı olmaktadır. İçeriği annelerin gereksinimlerini temel alınarak hazırlanan AEP'nin annelerin çocuklarının eğitime yönelik olarak dile getirdikleri gereksinimlerini karşılaması nedeniyle başarılı olduğu söylenebilir. AEP ile birlikte annelerin çocuklarına ilişkin farkındalık düzeylerinde (gelişimsel gerilik hakkında bilgi, çocuğun özelliklerini daha iyi tanıma), destekleme-öğretme (övmeye/ödüllendirme, yönerge verme, ipucu verme, dil-konuşma ve oyun becerilerini destekleme) ve davranış sorunlarıyla başa çıkma becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra annelerin öğretmenle işbirliği çabalarında ve kaynaştırmayla ilgili beklentilerinde (okuldan ve öğretmenden beklentiler, haklar) de gelişme görülmüştür. AEP'nin Zehra söz konusu olduğunda aileye de katkıları olduğu, Zehra ve Mine'de ise duygusal rahatlamaya yol açtığı gözlenmiştir.

Görüşmeler AEP'nin annelerin gereksinimlerini karşıladığını göstermekle birlikte AGBA ile değerlendirilen anne gereksinimlerinde belirgin bir farklılık olmamıştır. Bu durum AGBA'da yer alan bazı gereksinimlerin AEP'nin içeriği tarafından desteklenmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, AEP yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda oluşturulduğu için annelerin maddi gereksinim ya da araştırmacının uzmanlığı dışında olan duygusal destek gibi gereksinimleri karşılayacak herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ancak annelerin en çok azalan gereksinimi bilgi gereksinimi olmuştur. İzleme aşamasında Zehra'nın gereksinimlerinde artma olması, stres düzeyinde ise anlamlı bir azalma olmaması, Zehra'nın eşinin yurtdışında olduğu ve çocuklarının bakımıyla tek başına ilgilendiği bir döneme denk gelmiş olması ile açıklanabilir.

AEP'den önce çocuklarının özelliklerinin yeterince farkında olmadıkları için gelişimsel düzeylerinin üzerinde beceriler sergilemelerini bekleyen ya da çocukla ilgili beklentileri düşük olan anneler çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdi. AEP ile birlikte çocuklarının özelliklerini daha yakından tanıyan ve gelişimsel gerilik hakkında bilgileri artan annelerin çocuklarıyla ilgili daha gerçekçi beklentiler oluşturmaları onlara beceri öğretmelerini ve davranış sorunlarıyla başa çıkmalarını kolaylaştırmıştır. Ön koşul becerileri öğretme, beceri öğretiminde gelişimsel sırayı izleme, çocuğun ilgilerini takip etme gibi konulara ilişkin olumlu yöndeki değişimleri çocuklara da olumlu katkılarda bulunmuştur. Zehra'nın "*...yaşına göre davranmayı, zorlamamayı bir şeyi, onların ilgi alanlarına göre davranmayı...zamanı gelince kademe kademe ilerlediğini gördüm*"

(14.05.2015, sayfa 7, satır 208) demesi buna örnek gösterilebilir. Çocuklarının özellikleri ve gelişimsel gerilik hakkında yeterince bilgileri olmadığı için çocuğa beceri öğretirken ya da oyun oynarken güçlükler yaşayan anneler bu sorunların çocuklardan kaynaklandığını zannetmekteydiler. AEP annelerin söz konusu sorunların tümünün çocuktan kaynaklanmadığını, kendilerinden kaynaklı sorunların da olabileceğini fark etmelerini sağlamıştır. Çocuğunun özelliklerini daha iyi tanıyan Ayşegül'ün özel eğitim öğretmenin önerisiyle okuduğu ancak nasıl kullanılacağıyla ilgili herhangi bir eğitim almadığı Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nda yer alan kitapları AEP sonrasında daha iyi anladığını dile getirmesi programın bir diğer katkısı olarak ele alınabilir.

AEP annelerin çocuklarını destekleme-öğretme becerilerine olumlu katkıda bulunmuştur. AEP'de nasıl yönergeler vermeleri gerektiği, övme/ödüllendirme ve ipuçlarını nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili bilgi verilmesi annelerin çocuklarına beceri öğretmelerini kolaylaştırmıştır. Anneler bazı durumlarda çocuklarına attıkları sorunların kaynağında verdikleri yanlış tepkiler olduğunu fark etmişlerdir. Örneğin, çocukların özelliklerine uygun yönergeler verilmemesi nedeniyle çocuklar yönergeleri yerine getirememekte, Mine'nin deyişiyle söz dinlememektedirler. Anneler yönergeleri çocukların özelliklerini temel alarak sunmalarının yanı sıra, ipuçlarını etkili bir şekilde kullandıkları ve doğru davranışları ödüllendirdikleri zaman çocuklar daha önceleri yapmakta güçlük çektikleri becerileri öğrenebilmektedirler. Çocuklarının özellikleri ve gelişimsel gerilik hakkında bilgi sahibi olan anneler çocuklarına beceri öğretirken hangi ipucu türünü kullanmaları gerektiğini de öğrenmişler ve doğru yerde uygun ipuçlarını kullanmaya başlamışlardır. Çocuğunun bir beceriyi sergilemesi konusunda daha önceleri "sabırsız" olduğunu dile getiren Zehra aslında çocukla ilgili daha gerçekçi beklentiler oluşturarak çocuğun bir beceride başarılı olmasını sağlayacak ipuçları sunması gerektiğini fark etmiştir. Çocuğu ve gelişimsel geriliğin özelliklerini daha iyi tanımanın bir diğer getirisinin annelerin beceri öğretiminde kolaydan zora doğru bir sıra izlemeleri ve en güçlü ipucundan en zayıf ipucuna geçmeleri şeklinde kendini gösterdiği düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında "Gelişimsel Gerilik Nedir?" modülünün AEP'nin birinci modülü olmasının doğru bir karar olduğu görülmektedir. Benzer şekilde beceri öğretimiyle ilgili temel stratejiler olan yönerge verme, övme/ödüllendirme ve ipuçlarını kullanmayı AEP'de dil-konuşma becerilerinin desteklenmesi, oyun becerilerinin desteklenmesi ve davranış sorunlarıyla başa çıkma modüllerinden önce ele alınmanın da doğru bir karar olduğu ortaya çıkmıştır. Beceri öğretimindeki temel stratejileri öğrenen anneler hem dil-konuşma becerilerini desteklerken hem de çocuklarıyla oyun

oyarken bu stratejilerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ayşegül oyun sırasında çocuğun olumlu davranışlarını ödüllendirerek oyun becerilerini geliştirdiğinden söz ederken “...*neleri nasıl yapmamız gerektiğini, mesela en basiti seçenek sunmamız veya ona oyun esnasında daha farklı ödüllerle ödüllendirmemiz (gerektiğini)...*” (30.05.2015, sayfa 16, satır 485) demiştir. AEP annelerin çocuklarının gelişimsel düzeylerinden yola çıkarak dil-konuşma ve oyun becerileriyle ilgili gerçekçi hedefler oluşturmalarına yardımcı olmuştur. Anne ve çocuk oyun videoları çekilinceye kadar Zehra'nın çocuğunun evcilik oynayabildiğini bilmediğini dile getirmesi bu açıdan çok çarpıcıdır. Zehra ve Ayşegül çocuklarıyla oyun oynamaya yönelik olarak imkânları dâhilinde evlerinde düzenlemeye gitmişlerdir. Zehra, oturma odasının bir köşesini oyun köşesi olarak düzenlerken daha büyük bir eve sahip olan Ayşegül evin ayrı bir odasını oyun odası olarak düzenlemiş ve görüşmelerde ortamın düzenlenmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

Gelişimsel gerilik ve beceri öğretimi hakkında bilgi sahibi olan anneler davranış sorunlarıyla başa çıkmada kendi davranışlarının öneminin farkına varmış ve yönerge verme, ev ortamını düzenleme, seçenek sunma gibi önleyici stratejilerle görmezden gelmeyi kullanarak davranış sorunlarıyla başa çıkmaya çalışmışlardır. Hatta bu stratejileri kullanmalarını öğretmenlere de önermişlerdir. Ancak, Ayşegül Eda'nın çoğu problem davranışlarıyla başa çıkabilmesine rağmen stereotip davranışlarıyla başa çıkmada güçlük yaşamaya devam ettiğini ifade etmiştir. Ayşegül'ün yaşadığı bu güçlüğü neden Eda'da otizm belirtilerinin daha yoğun olarak görülmesi olabilir. Bu nedenle, annenin otizmlilik çocuklarda görülen stereotip davranışlarla ilgili olarak azalan davranışın, diğer davranışların ve alternatif davranışın ayrımlı pekiştirilmesi (Alberto ve Troutman, 2006) gibi daha özel yöntemleri sistematik olarak kullanması gereklidir.

Annelerin davranış sorunlarıyla başa çıkmalarındaki gelişme anne-çocuk davranışına ilişkin gözlemlerde de kendini göstermiştir. AEP sonrasında olumlu anne davranışlarını daha fazla sergileyen anneler olumsuz anne davranışlarını daha az sergilemişlerdir. Annelerin olumlu davranışlarındaki en büyük gelişme sırasıyla Zehra, Ayşegül ve Mine'nin davranışlarında görülmüştür. Olumlu anne davranışlarında en büyük artış ise çocuğun sergilediği olumlu davranışlar hakkında annenin olumlu bir yorum yapması, çocuğun ne yaptığını açıklaması ya da çocuğun oynadığı bir nesnenin adını söylemesi olarak tanımlanan betimleyici yorumlarda gerçekleşmiştir. Betimleyici yorumları, benzer araştırmalarda olduğu gibi (George ve Brack, 2011; McIntyre, 2008a)

uygun övgü davranışı izlemiştir. Her üç annenin de olumsuz davranışlarında benzer oranlarda azalma olmuştur; Zehra'nın ve Ayşegül'ün olumsuz davranışlarında %60 azalma olurken Mine'nin olumsuz davranışlarında %58 azalma yaşanmıştır. Ancak, otizmlili çocuğu olan annelerin olumsuz davranışlarının diğeri gelişimsel yetersizliklere sahip çocuğu olan annelerin olumsuz davranışlarından daha fazla olduğu yönündeki araştırma bulgularını (McIntyre, 2008a) destekleyen bir şekilde bu araştırmada da, çocukları otizmlili olan Ayşegül ve Mine'nin olumsuz davranışlarının gelişim geriliğine sahip çocuğu olan Zehra'dan daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Olumsuz anne davranışlarında en büyük azalma ise uygun olmayan oyun davranışları ile uygun olmayan yönerge verme davranışlarında ortaya çıkmıştır. Annelerin en az sergilediği olumsuz anne davranışı çocuğun bedeninin herhangi bir bölümüne vurmaya, bağırma ya da öfkeli bir ses tonuyla konuşmak olarak tanımlanan saldırganlık olmuştur. Saldırganlık AEP öncesi gözlemlerde iki annede birer kez ortaya çıkmışken son test gözlemlerinde hiçbir annede ortaya çıkmamıştır.

Anne davranışlarındaki değişimden yola çıkılarak AEP'den en büyük yararı Zehra'nın gördüğü söylenebilir. Alan yazında otizmlili çocuğu olan annelerin çocuklarıyla etkileşimleri sırasında daha fazla sorun yaşadıkları ileri sürülmektedir (Blacher, Baker ve Kaladjian, 2013; Diken, 2012c). Olumlu davranışları en çok artan anne olan Zehra'nın olumsuz davranışlarında da önemli bir azalma olması çocuklarının otizmlili olması nedeniyle anne-çocuk etkileşimi sırasında daha fazla sorun yaşayan diğeri iki anneye göre çocuğuyla ilişkisinde daha az sorun yaşamasından kaynaklanıyor olabilir.

AEP'nin annelere en büyük katkılarından biri öğretmenle daha fazla işbirliği yapmaları olduğu söylenebilir. Annelerin öğretmenle iletişimlerinin arttığı, çocuklarının okuldaki öğrenmeleriyle ve okuldaki etkinliklere katılımıyla daha fazla ilgilendikleri, iletişim becerilerinin geliştiği, çocuğa ilişkin olarak öğretmenle daha fazla bilgi alış verişinde oldukları görülmektedir. "Öğretmenle Etkili Etkileşim" modülü özellikle annelerin iletişim becerilerini geliştirmeye, öğretmenle işbirliği yapmanın önemine ve işbirliğini nasıl yapmaları gerektiğine odaklanmıştır. Modülün en önemli katkılarından biri annelerin çocuklarının özelliklerini öğretmene aktarmalarının yanı sıra çocuğun sınıftaki performansıyla ilgili olarak öğretmenden bilgi almaları; böylece hem annelerin hem öğretmenlerin çocukların özelliklerini daha iyi tanımaları olmuştur. Ayrıca, annelerin öğretmenden çocuğun sınıfa katılımı ve çocuklarını evde nasıl destekleyeceklerine ilişkin talepleri de artmıştır. Öğretmenle işbirliği yapmaya yönelik çabaları hem kendileri, hem çocukları, hem de öğretmenlerin yararına olmuştur. Öğretmenlerden aldıkları bilgi ve

önerilerden hareketle çocuklarının öğrenmelerini evde desteklemeye çalışmışlardır. Hatta modülden öğrendiklerini diğer çocuklarının öğretmenleriyle olan ilişkilerine uyarlamaya ve başka annelere öğretmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerin hem niteliği hem süresi artmıştır. Annelerden Zehra ve Mine, öğretmenlerle ilk kez AEP ile çocuklarıyla ilgili ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirmiştir. Annelerin söz konusu görüşmeleri eğitim-öğretim yılının ikinci yarısının ortalarında AEP'deki bir modül sayesinde gerçekleştirmiş olmaları okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu ve aileyi daha yakından tanımakla ilgili bu zamana kadar böylesi bir çaba göstermediklerinin bir göstergesi olarak da ele alınabilir.

Zehra ve Mine çocuklarının okuldaki performansını daha iyi öğrenmeye yönelik görüşmeler gerçekleştirirken Ayşegül çocuğunun yeni eğitim-öğretim yılında başlayacağı okul öncesi kuruma geçişiyle ilgili okul müdürü, okul öncesi öğretmeni, kendisi ve eşinin de katıldığı bir toplantı planlayıp hayata geçirmiştir. Özel gereksinimli çocukların bir okuldan diğerine geçişlerini planlamak amacıyla toplantılar gerçekleştirilmesi geçiş sürecinin daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Bakkaloğlu, 2013; Brandes, Ormsbee ve Haring, 2007). Özel eğitimle ilgili daha üst düzey bilgi gerektiren böylesi bir toplantı planlama Ayşegül'ün, Zehra ve Mine'ye göre haklar ve mevcut hizmetler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına ve savunuculuk rolünü daha fazla yerine getirmesine bağlanabilir. Bilgiye ulaşmasını sağlayan kültürel ve insanlar arası ilişkileri ile bağlantıları daha kolay geliştirmesini sağlayan sosyal sermayeye (Bourdieu, 2001) daha fazla sahip olması Ayşegül'ün gelir ve eğitim düzeyinin diğer annelere göre daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir (Trainor, 2010). Bu durum şaşırtıcı değildir; çünkü Trainor'un (2010) da belirttiği gibi anne babalar kültürel ve sosyal sermaye aracılığıyla başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlayacak savunuculuk çabaları sergileyebilirler. Mine'nin ve Ayşegül'ün çocukları aynı okul öncesi kuruma devam etmelerine rağmen söz konusu okulun müdürü Ayşegül'le geçişle ilgili bir toplantı yaparken Mine'yle böyle bir toplantı yapma gereğini duymamıştır. Aynı okul sistemi içinde yer alan özel gereksinimli iki çocuktan biri için geçişle ilgili bir toplantı düzenlenirken diğeri için neden böyle bir gereklilik duyulmamıştır? Eşit statüde ve ortak amaçlara sahip olduğunda, işbirliği yapıldığında ve etkileşim kurulduğunda sosyal temas sağlamak daha kolay olduğu için (Allport, 1954) Ayşegül'ün gelir ve eğitim düzeyinin yüksek olması okul müdürüyle daha yakın ve "eşit" bir ilişki içinde olmasına yol açmış olabilir. Ayşegül'ün, çocuğunun yeni başladığı okul öncesi eğitim kurumundan gölge öğretmen talebinde bulunan tek anne olması, bu talebin reddedilmesine rağmen gelecek yıllarda bu

konuda ısrar edeceğini belirtmesi savunuculuk rolünün diğer annelere göre daha fazla desteklendiğinin bir göstergesidir. Bu nedenle anne babalara yönelik eğitim programları geliştirilip uygulanırken katılımcı anne babaların eğitim düzeyleri gibi özellikleri de dikkate alınarak programların içerikleri oluşturulabilir.

AEP'nin annelere olan bir diğer katkısının annelerin öğretmenlerle olan ilişkilerinde kendilerini daha güçlü görmeleri olduğu düşünülmektedir. Annelerin öğretmenler tarafından alınan kararların pasif birer alıcısı ve uygulayıcısı olmak yerine çocuklarının eğitiminde daha aktif rol almalarına yönelik davranışlar sergilemeleri ve çocuklarının savunuculuğunu yapmaları öğretmenleri onları daha "eşit" bir pozisyonda görmelerine yol açmış olabilir. Bu durum öğretmenle olan işbirliğinin geliştirilmesi için önemlidir. Ancak karşılıklı ilkesine dayalı olan işbirliği söz konusu olduğunda sadece anneleri öğretmenle işbirliği yapmaları yönünde desteklemenin ve güçlendirmenin yeterli olmadığı; öğretmenlerin de aileyle işbirliği konusunda bir eğitim almasının gerektiği düşünülmektedir. Nitekim anne babalar ve öğretmenler çocukla ilgili ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket ettiklerinde çocuklarla ilgili daha olumlu çıktılar elde edilmektedir. İşbirliği başlatması ve anne babaları bu konuda teşvik etmesi gereken kişiler öğretmenler olmasına karşın (Dempsey ve Dunst, 2004; Doll ve Bolger, 2000; Fiedler ve Swanger, 2000; Murray ve ark., 2013) bu araştırmadaki öğretmenler işbirliğine yönelik çabaları annelerden beklemişlerdir. İşbirliği ve etkileşim tarafların karşılıklı olarak ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmesini gerektirir (Turnbull ve Turnbull, 1997). Tarafların sergilediği çabaların ve bu çabalar sonucunda elde ettikleri kazanımların karşılıklı olması işbirliğinin devam edip etmeyeceğinin göstergelerinden biridir. İşbirliğinde tarafların çabaları ve kazanımları arasında eşitsizlik olursa bu çabalar sona erebilir. Annelerin işbirliği çabalarının öğretmenlerden yanıt almaması söz konusu çabaları ileride sergileme olasılıklarını azaltır (Noel, 2008). Örneğin, Mine'nin sınıftaki etkinliklere gönüllü olarak katılma ve ikinci bir görüşme yapma isteği öğretmen tarafından reddedilmiştir. Anne babaların ve öğretmenlerin karşılıklı olarak harekete geçmesini gerektiren işbirliği sadece annelerin ya da sadece öğretmenlerin çabalarıyla yürütülen bir süreç değildir. Başarıya İlk Adım (Diken ve ark., 2010; Diken ve ark., 2011; Sumi ve ark., 2012; Tomris, 2012; Walker ve ark., 1998; Walker ve ark., 2009) gibi programlarla ilgili araştırmaların bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak, bu çalışmanın amacı annelerin kaynaştırmaya ilişkin güçlüklerini azaltmak olduğu için öğretmenler annelerle işbirliği yapmalarına yönelik olarak desteklenmemiştir. Annelerin kendileriyle olan iletişimlerdeki olumlu değişimden ve işbirliği yapmalarından

memnuniyet duyan öğretmenlerin kendilerini anne babalarla işbirliği yapma konusunda geliştirmeleri gerekmektedir. İşbirliği çabaları öğretmen tarafından olumlu karşılanan Zehra'nın, kızının sınıfında kitap okuma etkinliği gerçekleştirmiş olması işbirliğinin karşılıklı bir ilişkiye dayalı olduğunu bir kez daha göstermektedir. Bu durumun öğretmen eğitiminin de önemini açıkça ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular AEP sonrasında anneler ve öğretmenler arasındaki ilişkinin daha olumlu yönde geliştiğine yöneliktir. Ancak, anneler ve öğretmenler arasındaki ilişki öz-bildirim ölçekleri kullanılarak değerlendirildiğinde belirgin bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Annelerin okul öncesi öğretmenlerle ilişki puanlarında belirgin bir fark ortaya çıkmamıştır. İlişki ölçeğinin son testinde bir iki puanlık azalma olması annelerin öğretmenlerin kendileriyle olan ilişkilerindeki farkındalık düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmenlerden beklentilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir. İzleme aşamasındaki artış ise çocuklarının yeni başladıkları okullardaki öğretmenleriyle daha olumlu ilişkiler kurduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Annelerle benzer şekilde öğretmenlerin annelerle olan ilişkilerini algılamalarında da belirgin bir değişiklik olmamıştır. Sude'nin ve Çağdaş'ın öğretmeninden elde edilen puanda azalma olması AEP ile birlikte annelerin kendilerinden taleplerinin artmasına ve dolayısıyla öğretmenlerin söz konusu taleplerle ilgili hoşnutsuzluk yaşamasına bağlanabilir. Nitel verilerden hatırlanacağı üzere Mine, öğretmenden ikinci bir görüşme için randevu istemiş ancak öğretmen zamanının sınırlı olduğu ileri sürerek görüşme talebine olumsuz yanıt vermiştir.

Annelerin kaynaştırmadan beklentilerinin artması AEP'nin önemli katkılarından bir diğeri olmuştur. “Kaynaştırmada Anne Babanın Rolü ve Hakları” modüllerinden öğrendikleriyle haklarını, okulun ve okul öncesi öğretmenin özel gereksinimli çocukla ilgili sorumluluklarını öğrenen annelerin okul öncesi öğretmenlerden beklentileri ve kaynaştırmaya ilişkin olarak çocuklarının savunuculuğunu yapmaya yönelik davranışları artmıştır. AEP öncesinde öğretmenden beklentileri çocuklarının sosyalleşmesiyle sınırlı olan anneler, öğretmenin öğretim yöntemlerinde ve materyallerinde gerekli uyarlamaları ve düzenlemeleri yapması gerektiğini, çocuklarının gelecekteki eğitim yaşantılarında tercihlerinin kaynaştırmadan yana olacağını, buna yönelik savunuculuk yapacaklarını dile getirmişlerdir. Gereksinim belirleme aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerden hatırlanacağı üzere anneler okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla ilgili uzman olarak görmemekteydiler. AEP sonrasında da buna yönelik bakış açılarının devam

ettiği; ancak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi düzenlemeleri ve uyarlamaları yapmalarını sağlayacak bir eğitim almaları gerektiğini dile getirdikleri görülmüştür. Daha önce tek istekleri çocuklarının sosyalleşmesi iken okul öncesi öğretmenlerin çocuklarının gereksinimlerini daha fazla karşılamalarını talep eder bir noktaya gelmişlerdir. Söz konusu taleplerde bulunmaları savunuculuk rolleriyle yakından ilgilidir. Anne babanın kaynaştırmadaki rolünün ne denli önemli olduğunu öğrenen ve öğretmenle daha etkili etkileşimde bulunan anneler aracılık rollerini sergilemeye yönelik davranışlar da göstermişlerdir. Ancak, aracılık rolünü yerine getirirken çocuklarıyla çalışan özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ya da dil-konuşma terapisti gibi profesyonelleri bir araya getirmekle ilgili güçlükler yaşamışlardır. Bu noktada tek başına annelerin desteklenmesi yeterli olmamıştır; anneler aracılığı başlatmış olmalarına rağmen uzmanlar buna istekli olmadığı için söz konusu çabalar sonuçsuz kalmıştır.

Anne baba eğitim programlarının stres düzeylerinde azalmaya yol açtığını belirten araştırmaların (Axberg ve ark., 2007; Roberts ve Pickering, 2010; Vardarcı, 2011) aksine bu araştırmanın öz-bildirim araçlarından (ASDÖ) elde edilen bulguları söz konusu programların böylesi bir etkiye yol açmadığına yönelik araştırma bulgularını (Axberg ve Broger, 2012; George ve Brack, 2011; Küçüker, 2001; McIntyre, 2008b) destekler şeklindedir. AEP'nin annelerin stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir düşüşe yol açmaması araştırmada yer alan annelerin daha uzun süreli ve farklı nedenlerden kaynaklı stres yaşıyor olmalarına bağlanabilir. Bu durumda AEP'nin anne babaların stres düzeylerini tek başına azaltmada yeterli olmadığı; strese yol açan faktörlerin doğrudan azaltılmasına yönelik müdahaleler uygulanması gerektiği söylenebilir.

Ancak, duygusal destek sağlanmadığı halde eğitim programlarına katılan anne babaların duygusal olarak da rahatladığı bilinmektedir (Sucuoğlu, 2001b). ASDÖ'ye göre annelerin stres düzeylerinde bir azalma olmamasına rağmen görüşmelerden elde edilen bulgular AEP'nin aileye de katkıları olduğunu ve annelere duygusal rahatlama getirdiği görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan diğer anne babalarla bir araya gelerek sosyal destek elde etme alan yazında sıklıkla karşılaşılan bir gereksinimdir (Kaner, 2004; Nachshen ve Minnes, 2005). Anne babaların deneyimlerini birbirleriyle paylaşmalarının duygusal rahatlama yolu açtığına yönelik araştırmaların (Berule ve Vetra, 2014; Ueda ve ark., 2015) belirttiği gibi bu araştırmadaki anneler de eğitim oturumlarında yaşadıklarını birbirlerine aktararak duygusal açıdan bir rahatlama yaşamışlardır. Ayrıca, AEP'nin Zehra'nın yaşamına belirli bir düzen getirdiği, çocuklarıyla evde

gerçekleştireceği etkinlikleri planlamasını sağlaması açısından zamanı daha verimli bir şekilde kullanmasını sağladığı “...*daha programlı oldu, aynı iş hayatı olur ya, daha düzenli davranıyorum ve daha özel bir zaman ayırıyorum aslında çocuğa* (14.05.2015, sayfa 3, satır 62) şeklindeki sözlerinde de görülebilmektedir. AEP'nin sadece Zehra'da böylesi bir katkıda bulunmasının nedeni eşinin yurt dışında çalışıyor olması nedeniyle yılın büyük bir bölümünde çocuklarıyla tek başına ilgilenmesi ve üzerindeki sorumluluğun daha fazla olması nedeniyle güçlük yaşaması olabilir.

Eğitim programları anne babaların öz-yetkinlik düzeylerini de arttırmaktadır (Boyle ve ark., 2010; Elibol, 2007). Ancak, bu araştırmada annelerin erken müdahalede öz-yetkinlik düzeylerinde de belirgin farklılık olmamıştır. Bununla birlikte öz-yetkinlik düzeyleri ön-test, son-test ve izleme puanlarında giderek artan bir seyir izlemiştir. Annelere ilişkin öz-bildirim ölçeklerinden elde edilen puanlardan en çok öz-yetkinlik puanlarında, anlamlı bir fark olmasa da, tutarlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Bu açıdan ele alındığında AEP annelerin en çok öz-yetkinlik düzeyleri üzerinde etkide bulunmuş görünmektedir. Aile merkezli hizmetler aile üyelerinin gereksinimlerini karşılayarak ailenin çocuğun gereksinimlerini daha iyi karşılayacak bir düzeye gelmesine yol açmaktadır (Bruder, 2000). Bu nedenle AEP'nin çocuklarının gereksinimlerini karşılama konusunda anneleri desteklediği söylenebilir. Erken müdahale araştırmalarından bilindiği üzere annelerde meydana gelen değişim çocukları da etkilemektedir (Kesiktaş, 2012; Toper-Korkmaz, 2015). AEP'nin anneler üzerindeki olumlu katkıları çocuklara olumlu katkılar şeklinde yansımıştır. Annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre anneleri AEP'ye katılan çocukların çeşitli becerilerinde artma, davranış sorunlarında azalma ve sosyal ilişkilerinde olumlu değişiklikler görülmüştür. Anneler, özellikle davranış sorunlarındaki azalmanın yaşamlarında bir rahatlamaya yol açtığını vurgulamışlardır. Ayrıca, çocuklarının öğretmenle, diğer çocuklarla ya da kardeşleriyle olan iletişimlerinde olumlu gelişmeler olduğunun altını çizmişlerdir. Çocukların davranışlarındaki söz konusu değişiklikler anne-çocuk davranışlarına ilişkin gözlemler tarafından da desteklenmektedir. Çocuk davranışlarına ilişkin yapılan ev gözlemlerinde çocukların olumlu davranışlarında artma, olumsuz davranışlarında ise azalma olmuştur. Olumlu çocuk davranışlarından ilki olan olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışında en büyük değişim Sude'de yaşanmıştır. Sude'yi ile Eda ve Çağdaş izlemektedir. Bir diğer olumlu çocuk davranışı olan yönergeye uyma davranışındaki en büyük değişim ise Eda'da yaşanmıştır. Eda'yı Çağdaş ve Sude

izlemektedir. Diğer annelere göre olumlu davranışları daha fazla artmış, olumsuz davranışları ise daha büyük oranda azalmış olan Zehra'da böylesi bir değişim yaşanmış olması kızı Sude'ye de yansımış; Sude olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışında en büyük artışın yaşandığı çocuk olmuştur.

Olumsuz çocuk davranışlarındaki en büyük değişim Eda'nın davranışlarında olmuştur. Eda'yı Çağdaş ve Sude takip etmektedir. Her ikisi de otizmlili olan ve ön test gözlemlerinde olumsuz davranışları oldukça fazla sergileyen Eda ve Çağdaş'ın olumsuz davranışlarında çarpıcı bir azalma olması araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Olumsuz çocuk davranışları ayrı ayrı ele alındığında en büyük değişimin olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışında olduğu gözlenmiştir; bu değişimin çocukların olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışında yaşanan artıştan ya da annelerin çocuklardaki olumlu seslendirmeleri/konuşmaları pekiştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ön test gözlemlerinde de en az ortaya çıkan rahatsız etme davranışı ise program sonrasında hiç gözlenmemiştir.

Olumsuz çocuk davranışlarındaki değişimden yola çıkarak AEP'den en büyük yararı Eda'nın gördüğü söylenebilir. Ön test gözlemlerinde Sude ve Çağdaş'a göre daha fazla olumsuz davranış sergileyen Eda'nın, annesi Ayşegül'ün davranışlarında meydana gelen değişimin etkisiyle olumlu davranışları daha fazla, olumsuz davranışları ise daha az sergilemeye başladığı düşünülebilir.

Öğretmen görüşmelerinde AEP'nin çocukların sınıf ortamındaki davranışlarına olumlu bir şekilde yansıtıldığı görülmektedir. Çocuk davranışlarına ilişkin olarak annelerin dile getirdiği olumlu değişiklikler öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Ancak, çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına ilişkin öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde belirgin bir değişiklik olmamıştır. Anne baba eğitim programlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisinin ölçeklerle değerlendirildiği başka araştırmalarda da benzer bir manzarayla karşılaşmıştır (McIntyre, 2008a; Roberts ve Pickering, 2010). Bu durum davranış ölçekleri aracılığıyla değerlendirilen davranışlarda anlamlı değişikliklerin gözlenebilmesi için çocuğa zaman verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim programına katılan annelerin çocuklarının okuldaki davranışlarında değişim olup olmadığı okul ortamlarında gözlem yapılarak da belirlenmiş, okul davranışlarındaki değişimin ev ortamındaki davranışların değişiminden daha az olduğu tespit edilmiştir.

Okul ortamında olumlu çocuk davranışlarından biri olan olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışında en büyük artma Çağdaş'ta olmuştur. Sude'nin olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışında ise ön testten son teste azalma olduğu gözlemlenmiştir. Son gözlemlerde serbest saat etkinliği süresince başparmağını emen Sude parmağının ağzında olmasından dolayı olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışını sergilememiştir. Eda'nın olumlu seslendirmeler/konuşmalar davranışında herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen serbest saat etkinliği sırasındaki oyun davranışlarında gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, ön test gözleminde tek başına masa başı oyunları oynayan Eda son test gözlemlerinde sınıfta bulunan üç kız çocukla birlikte evcilik köşesinde oynamış; oyun esnasında diğer çocukların yönergelerini yerine getirmiştir. Örneğin, çocuklardan biri oyuncak bir kaşığı Eda'nın ağzına götürmüş, Eda da kaşığı ağzına alarak yer gibi yapmıştır.

Öğretmenin verdiği yönergeler uyma davranışında en büyük artış Sude'de görülmüştür. Sude'yi Eda izlemiştir. Çağdaş'ta ise son test gözlemi süresince öğretmen herhangi bir yönerge vermediği için yönergeye uyma davranışı gözlemlenememiş ve bu nedenle ön test ve son test verileri arasında bir karşılaştırma yapılamamıştır. Çocukların yönergeye uyma davranışı yönergenin nasıl verildiğiyle yakından ilgilidir. Yönergelerin uygun olmayan şekillerde verilmesi çocukların kendilerinden beklenen davranışı sergilemeleri olasılığını azaltmaktadır (Webster-Stratton, 2006). Okul ortamında öğretmenlerin verdiği yönergelerin özellikleri çocukların yönergeye uyma davranışları ile ilişkili olabilir; ancak bu araştırmada öğretmen davranışları ele alınmadığı için böyle bir ilişkinin varlığı tespit edilememiştir.

Okul gözlemlerinde olumlu davranışlarda olduğu gibi olumsuz davranışlardaki değişimin de daha az olduğu görülmüştür. Olumsuz davranışlarda en büyük değişim Eda'da görülmüştür. Eda'yı Sude izlemiştir. Çağdaş'ın olumsuz davranışlarında gözlemlenen artışın ise son test gözlemi sırasında sınıftaki çocuklardan birinin Çağdaş'ın oyuncaklarını izinsiz almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu grup davranışlar içinde en büyük değişimin olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışında olduğu gözlemlenmiştir. Olumsuz davranışlardaki en büyük farkın Eda'nın olumsuz seslendirmeler/konuşmalar davranışında olduğu görülmüştür. Değişimin hiç olmadığı olumsuz çocuk davranışı ise her iki gözlemlerde de sergilenmeyen saldırganlık davranışı olmuştur.

AEP annelere yönelik olarak geliştirilmiş olması nedeniyle ev ortamındaki anne-çocuk oyunu sırasında gözlemlenen anne ve çocuk davranışlarının değişmesine etkiye bulunmuştur. Benzer bir etkinin çocukların sınıf ortamındaki davranışlarında da görülebilmesi için okul öncesi öğretmenlerine olumlu ve olumsuz öğretmen davranışlarını değiştirmeye yönelik müdahalelerin uygulanması gerekmektedir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Bayraklı ve Demir, 2014).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler annelerin görüşlerini yansıması açısından önem taşımaktadır. Gözlemler ise anne-çocuk davranışlarındaki değişim hakkında daha kesin ve güvenilir bir bilgi vermesi açısından önemlidir (Robinson ve Eyberg 1981; Akt., George ve Brack, 2011). Nitel bulgularda AEP'nin annelere ve çocuklara ilişkin olumlu katkılarına ilişkin ortaya çıkan bulguların gözlem sonuçlarıyla doğrulandığı düşünülmektedir. Anne ve çocuk davranışlarına ilişkin gözlemler sonucunda AEP ile birlikte anne ve çocuk davranışlarında değişiklik olduğu görülmüştür. AEP'nin içeriği oluşturulurken yararlanılan İYABEP'nin gelişimsel geriliğe sahip çocuğu olan anne babalara uyarlandığı araştırmaların bulgularıyla benzer şekilde (George ve Brack, 2011; McIntyre, 2008a, 2008b; Phaneuf ve McIntyre, 2007, 2011; Roberts ve Pickering, 2010) bu araştırmadaki annelerin ve çocukların olumlu davranışlarında artma yaşanırken olumsuz davranışlarında azalma olmuştur. Alan yazında da belirtildiği gibi (Kesiktaş, 2012; Peterson ve Zill, 1986; Toper-Korkmaz, 2015) annelerin olumlu davranışlarının artıp olumsuz davranışlarının azalmasıyla çocukların olumlu davranışlarının artması ve olumsuz davranışlarının azalması birbiriyle ilişkili olabilir. Söz konusu bulgular gereksinimleri temel alan anne eğitiminin çocuk çıktılarını da olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yukarıda sözü edilen olumlu değişiklikler öz-bildirim ölçekleri ile tespit edilememiştir. Bu durum, yanıtlayan kişinin algılarıyla yakından ilgili olan ölçeklere göre gözlemlerin anne ve çocuk davranışlarına ilişkin daha net ve geçerli bilgi sunuyor olmasına (Robinson ve Eyberg 1981; Akt., George ve Brack, 2011) ve nitel verilerin ele alınan duruma ilişkin çok daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermesine (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002) bağlanabilir. Araştırmada kullanılan öz-bildirim ölçeklerine ilişkin olası geçerlik-güvenirlik sorunları ve katılımcı sayısının az olması (DeVellis, 2014) annelere ve çocuklara ilişkin değişimin tespit edilememesine yol açmış olabilir.

Sonuç olarak, çocuk davranışlarına ilişkin tüm bulgular birlikte ele alındığında AEP'nin çocuklarla ilgili olumlu çıktılara yol açtığı söylenebilir. Ancak çocuklarla ilgili bu olumlu çıktılara sadece AEP'nin neden olduğunu ileri sürmek yanlış olacaktır, bu nedenle AEP'nin çocukların okul öncesi kuruma devam etmeleri ve özel eğitim almalarının etkileriyle birleşerek olumlu sonuçlara yol açtığını söylemek daha doğru olacaktır. Örneğin, Mine'nin “...biz aman işte okula gitti, yarım gün de olsa bu kadar eğitim yeter demedik, evde tekrar bunu okuldaki gibi biz gerekeni, artı dediğim gibi aldığımız derslerden dolayı Çağdaş'ın üzerine daha çok gittiğimizden dolayı akıllandı bence. Sırf okulla alakalı değil, aldığımız eğitimden de...” (15.05.2015, sayfa 24, satır 754) sözleriyle çocuğundaki ilerlemeye sadece okul öncesi kurumdan ya da özel eğitim öğretmeninden aldığı eğitimin neden olmadığını, kendisinin AEP'de öğrendiklerinin de katkısının olduğunu dile getirmesi önemlidir. AEP'nin dolaylı olarak okul öncesi öğretmenlere de olumlu katkılarda bulunduğu görülmektedir. “Kaynaştırmada Anne Babanın Rolü” ve “Uzmanlarla Etkili Etkileşim” modüllerinden öğrendiklerinden yola çıkan anneler öğretmeni çocuk hakkında bilgilendirmenin ve öğretmenle işbirliği yapmak gerektiğinin önemini fark ederek öğretmenlerin çocuklarını daha yakından tanımalarını sağlamışlardır. Anneler davranış sorunlarıyla başa çıkmada öğretmenlerin önleyici yaklaşımlara daha fazla başvurmasını ya da sınıfta gönüllü olarak çeşitli etkinlikler yapmasını talep eder olmuşlardır. Hatta Zehra'nın işbirliği çabalarının da katkısıyla okul öncesi öğretmeni diğer anne babalarla da aile katılım çalışmaları gerçekleştirmeye karar vermiştir. Kendilerini geliştiren anneler öğretmenleri de desteklemeye çalışmışlardır.

Annelerin AEP'de öğrendiklerini genelledebildikleri görülmektedir. Zehra ve Mine öğrendiklerini diğer çocukları üzerinde uygulayıp başarılı olduklarını ve bu başarıdan duydukları memnuniyet nedeniyle ileride de uygulamaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Annelerin AEP'de öğrendiklerini genelledebildiklerinin bir göstergesi olarak Mine'nin özel gereksinimli olmayan kızının öğretmeniyle yaşadığı bir deneyim örnek gösterilebilir. Mine, kızının öğretmeniyle işbirliği yapmaya yönelik adımlar atmış; ancak öğretmen bu çabaları yanıtızsız bırakmıştır. Benzer şeyleri Çağdaş'ın öğretmeniyle gerçekleştirip olumlu yanıt alan Mine, kızının öğretmenin olumsuz tepkileriyle karşılaşınca işbirliğine yönelik motivasyonunu kaybetmiş ve bu duruma ilişkin memnuniyetsizliğini dile getirmiştir. İşbirliğinde taraflardan biri ne kadar istekli olsa da diğer tarafın işbirliğine yanaşmaması gönüllü olan tarafın işbirliği çabalarını sona erdirmesine yol açmaktadır (Noel, 2008). Ancak, Mine çocuğu için yeni okul arayışı içine girdiğinde yeni öğretmenin işbirliğine istekli olmasını öğretmenle ilgili olumlu bir görüş

oluşturmada bir ölçüt olarak ele almıştır. Başka bir deyişle öğretmenin işbirliğine yönelik olumlu tutumlar sergilemesi öğretmen seçiminde Mine için önemli bir gösterge haline gelmiştir.

Anneler AEP’de öğrendiklerini diğer çocukları üzerinde uygulamanın yanı sıra farklı ortamlarda da uygulamışlardır. Bu çerçevede öğrendiklerini eş, arkadaş, otobüs şoförü gibi çevrelerinde bulunan diğer insanlara da öğretmek öğreticilik rolü üstlenmişlerdir. Örneğin, Zehra AEP’yi arkadaşlarına da vermeyi düşündüğüyle ilgili olarak “...*(AEP’yi) bir arkadaşıma vereceğim, okusun da anlatsın bir şey,...okusun, bir şeyler öğrensin. Etrafımdaki insanlara da vermeyi düşünüyorum notlarımı.*” (14.05.2015, sayfa 12, satır 354) demiştir.

Anne baba eğitim programlarının etkili olması için gereksinimleri temel alması, program içeriğinin anlaşılır olması ve örnek olaylara ilişkin videoların kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2009; Low, 2014). Ancak, bu çalışmada videolara yer verilememiştir. AEP’nin içeriğinin gereksinimlerinden yola çıkılarak oluşturulmasının yanı sıra programın içeriğinin anlaşılır bir şekilde aktarılmasının ve uygulamacının annelerle olumlu bir ilişki içinde olmasının, oturumlarda örnek olay senaryoları üzerinden bir tartışma ortamının yaratılmasının ve ödevlere yer verilmesinin örnek videoların eksikliğini bir ölçüde giderdiği söylenebilir. Özellikle, her konunun başında bulunan örnek olayların kendi deneyimleriyle benzerlik taşıması ve konuyla ilgili olması nedeniyle bu olaylar annelerin konu üzerinde düşüncelerini, ödevler ise öğrendiklerini pekiştirmelerini sağlamıştır. Bu noktada Ayşegül’ün programda öğrendiklerini uygulamaya geçirmesini sağlaması ve kendisine yazma alışkanlığı kazandırması açısından ödevlerin olumlu katkıları olduğunu söylemesi önemlidir. Ayrıca, günlük yaşamlarının yoğunluğu içerisinde sekiz hafta boyunca haftada iki saat oturumlara katılmaları, oturumlara modülleri okuyarak gelmek ve ödevleri yapmak için zaman ayırmaları, zamanları olsa AEP’ye daha da uzun sürelerle katılmak istediklerini dile getirmeleri AEP’deki oturumların süre açısından da başarılı olduğunu göstermektedir.

Anne babalara yönelik eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir yol katılımcıların programa ilişkin memnuniyetlerinin belirlenmesidir (George ve Brack, 2011; McIntyre, 2008a, 2008b; Sucuoğlu, 2001b; Yücesoy Özkan ve Sucuoğlu, 2011; Toper-Korkmaz, 2015). Bu çalışmada anneler AEP’nin ilk haftalarından itibaren duydukları memnuniyeti çeşitli şekillerde dile getirmişlerdir. Bunu kimi zaman araştırmacıyı telefonla arayarak çocuklarına daha önce öğretmedikleri

becerileri artık öğretebildikleri için teşekkür ederek kimi zamansa AEP'nin kendilerine çok daha önce verilmesi gerektiğine ilişkin görüş bildirerek dile getirmişlerdir. Memnuniyetlerinin bir diğer göstergesi başka annelere de AEP'ye katılmalarını tavsiye edeceklerini, program yeniden uygulanırsa tekrar katılabileceklerini ifade etmeleridir. Bu noktada Ayşegül'ün “...*Bence kesinlikle katılıp hiçbir şey atlamamaları lazım...o dosyayı (AEP kitabı) tutup hayat boyu kullanmaları, uygulamaları yani rafta kalmaması lazım*” (30.05.2015, sayfa 22, satır 684) sözleri önemlidir. Çalışmaya katılan annelerin AEP'de öğrendiklerini ileride de kullanacaklarını ve yararını görmeye devam edeceklerini söylemeleri, program bittikten sonra da program kitabını okumaya devam etmeleri memnuniyete ilişkin diğer göstergelerdir. Bu memnuniyet ifadelerinin gereksinimlerinin karşılanmasıyla yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. AEP'ye katılmamış olsalar da programla birlikte annelerdeki olumlu değişiklikleri gözlemleyen öğretmenler AEP gibi programlara katılmalarını başka annelere önereceklerini söylemişlerdir.

Aile merkezli uygulamalar geleneksel hizmet sunma yaklaşımlarının aksine anne babaların kendilerine verilecek hizmetlerin planlanmasına ilişkin karar verme sürecine dahil edilmelerini gerektirir (Doll ve Bolger, 2000; Nachshen ve Minnes, 2005). Bu nedenle AEP'ye katılan annelerin programa ilişkin eleştirileri ve önerileri çok önemlidir. Örneğin, Mine'nin uygulama sürecinde bazı ödevleri yaparken zorlandığını dile getirmesi ödevlerin daha fazla bireyselleştirilmesi gerektiğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir. Zehra'nın araştırmacının oturumlar dışında kendisiyle görüşmesini beklemesi, ev yaşamıyla ilgili sorumlulukları tek başına yerine getirdiği için sosyal desteğe daha fazla gereksinim duymasına bağlanabilir. Annelerin programın geç başladığına, bu tür programların eğitim-öğretim yılı başlamadan önce ya da eğitim-öğretim yılı süresince uygulanması gerektiğine ilişkin eleştirileri, programın başlangıç tarihinin daha iyi planlanması gerektiğinin bir işareti olarak ele alınabilir.

AEP'nin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin benzer gereksinimleri olan başka annelere daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için katılımcı annelerin programın daha etkili olmasına yönelik önerilerinin dikkate alınması gereklidir. Programın hazırlanmasına yönelik getirilen önerilerden biri programın içeriğiyle ilgili olmuştur. AEP her ne kadar annelerin gereksinimlerini karşılamış olsa da özellikle Ayşegül'ün belirttiği gibi çocuklarına bazı becerileri nasıl öğretebilecekleri uygulamalı olarak gösterilebilir ya da bazı konular gereksinimlerine göre daha uzun süreyle ele alınabilir. Söz konusu öneriler AEP'nin eğitime katılan annelerin ve çocukların özelliklerine göre

bireyselleştirilebileceği şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca, Ayşegül'ün KKTC'de özel gereksinimli bireylerin sahip olduğu hakların başka ülkelerdeki haklarla karşılaştırmalı olarak ele alınmasını ya da çocuklarının gelişim düzeylerini anlamalarını sağlayacak bir değerlendirme formunun doldurulmasını önermesi de AEP'nin ileriye dönük uygulamalarında dikkate alınmalıdır.

Annelerin bir diğer önerisi programın çocuğun bakımından sorumlu diğer kişilere ve öğretmenlere de uygulanması gerektiğiyle ilgili olmuştur. Özellikle öğretmenlerin programa kendilerinin de dahil edilmeleri gerektiğini ifade etmeleri onların da özel gereksinimli çocukların eğitimlerine ilişkin gereksinimlerinin bir göstergesidir. Bu nedenle özel gereksinimli küçük çocukları olan annelerin kaynaştırmayla ilgili güçlüklerinin azaltılmasının amaçlandığı araştırmalarda öğretmenlerin de sürece dahil edilmeleri gerekmektedir. Daha sonra uygulanacak programların daha geniş kapsamlı olmasına, hem anne babalara hem öğretmenlere sunulacak eğitim programlarını içermesine dikkat edilmelidir. İnanılmaz Yıllar programında olduğu gibi anne baba, öğretmen ve çocuk programlarını bünyesinde barındıran geniş kapsamlı programlar çocukla ilgili daha olumlu çıktılara yol açmaktadır (Herman, Borden, Reinke ve Webster-Stratton, 2011; Reid ve Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırmadan daha fazla yarar görmesi için okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimlerinin de karşılanması büyük önem taşımaktadır (Akalin ve ark., 2014; Odom ve ark., 2004). Okul öncesi öğretmenlerin sürece dahil edilmemesi özellikle annelerin öğretmenlere yönelik sergiledikleri işbirliği çabalarında kendini göstermiştir. Karşılıklığın önemli olduğu anne baba ve öğretmen arasındaki işbirliği araştırmadaki annelerin yaşadığı deneyimlerden de görüldüğü gibi öğretmenlerden olumlu yanıt gelmediğinde önü tıkanan ve ileriye taşınamayan çabalardan ibaret olmuştur. Bu nedenle çocukla ilgili taraflardan sadece birini desteklemek yetmemekte diğer tarafların da desteklenmesi gerekmektedir. Aslında, alan yazın öğretmenlerin anne babaları desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Dempsey ve Dunst, 2004; Dunst ve ark., 2000; Fiedler ve Swanger, 2000; Murray ve ark., 2013; Turnbull ve Turnbull, 1997). Bu araştırma, kaynaştırmaya ilişkin bir sistemin bulunmadığı KKTC bağlamında anneleri destekleyerek özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgi ve becerileri sınırlı olan okul öncesi öğretmenleri de dolaylı olarak desteklemiştir.

Annelerin AEP'nin uygulanacağı zaman dilimiyle ilgili önerileri programın eğitim-öğretim yılının başında, yazın ya da eğitim-öğretim yılı boyunca daha uzun bir zamana yayılarak uygulanması gerektiği şeklinde olmuştur. Annelerin bu önerileri AEP'de öğrenilenlerin zamanla daha iyi pekiştirilip kullanılabilceği düşüncesinden hareketle dile getirdikleri görülmektedir. Nitekim izleme görüşmeleri bunu doğrular nitelikte olmuştur. İzleme görüşmeleri, programın uygulanmasının üzerinden geçen 6 aylık sürede annelerin AEP'de öğrendiklerini uygulamaya devam ettiklerini ve programın ortaklık, aracılık, öğreticilik, savunuculuk gibi anne babalık rollerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Erken eğitim hizmetleri ne kadar erken alınır sa katkıları o denli olumlu olmaktadır (Peterson, 1987). Bu nedenle erken eğitim hizmetlerinin erkenlik ilkesi (Peterson, 1987) temel alındığında en uygunu AEP gibi anne baba programlarını çocuklar okul öncesi kurumlara başlamadan önce ya da başladıktan hemen sonra uygulamak olmalıdır. Programın uygulama şekline getirilen öneriler de annelerin AEP'den daha fazla yarar görmelerini sağlayacak niteliktedir. Örneğin, oturumlarda konuyla ilgili örnek olay videolarının kullanılması annelerin öğrenmelerini kolaylaştıracak niteliktedir.

Sonuç olarak annelere, çocuklara ve öğretmenlere olumlu katkılarda bulunan AEP'nin annelerin okul öncesi kaynaştırmada yaşadıkları güçlükleri azaltmada başarılı olduğu söylenebilir. AEP'nin başarısındaki önemli unsurlardan biri gereksinim odaklı olmasıdır. Ancak, kaynaştırma bir sistem olarak yürütülmesi gereken bir uygulamadır. Bu sistem içinde kilit bir role sahip anne babaların gereksinimlerinin karşılanması önemli olup tek başına yeterli değildir. Bu yüzden söz konusu sistem içinde yer alan tüm unsurların desteklenmesi özel gereksinimli çocukların lehine olacaktır. Kaynaştırmanın daha başarılı olması için BİA (Diken ve ark., 2010, 2011; Walker ve ark., 1998, 2009) ya da İnanılmaz Yıllar (Herman ve ark., 2011; Reid ve Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton ve ark., 2001) gibi programlarda olduğu gibi hem anne babalara hem öğretmenlere sunulacak eğitim programlarını içerecek daha geniş kapsamlı müdahaleler uygulanmalıdır.

4.3. İzleme Görüşmelerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Programın sona ermesinden altı ay sonra gerçekleştirilen görüşmelerde AEP'nin çocuklara ve annelere ilişkin olumlu katkılarının ve AEP'ye ilişkin duyulan memnuniyetin devam ettiği görülmektedir. Bu durum AEP'nin annelerin

gereksinimlerini karşılamaya devam ettiği ya da programın olumlu katkılarının uzun süreli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aradan geçen zaman içinde çocukların öz-bakım, dil-konuşma, oyun becerileri gibi becerilerde ilerleme gösterdikleri, yönergeleri daha fazla yerine getirdikleri ve problem davranışları daha az sergiledikleri ifade edilmiştir. Annelerin AEP’de öğrendiklerini uygulamaya devam etmelerinin olumlu katkılarının çocukların davranış sorunlarında azalma olması, iletişim becerilerinin artması, dikkat sürelerinin uzaması, daha uzun sürelerle oyun oynamaları, giyinme-soyunma, tuvalet gibi öz-bakım gereksinimlerini daha fazla karşılamaları şeklinde kendini gösterdiği söylenebilir.

Anneler AEP’nin sona ermesinden sonra geçen süre içinde, öğreticilik, ortaklık, aracılık ve savunuculuk rollerini yerine getirmeye yönelik davranışlar sergilemişlerdir. Annelerin bu rolleri sergilemeleri AEP’nin içeriğinde yer alan modüllerin bu rolleri destekleyici bir şekilde oluşturulmasıyla yakından ilgilidir. Geleneksel yaklaşımlarda anne babaların daha çok öğreticilik rollerinin desteklenmesi vurgulanmaktadır (Turnbull ve Turnbull, 1997). Ancak, aile merkezli bakış açısının etkisiyle uzmanların kendilerine ve çocuklarına ilişkin aldığı kararların pasif bir uygulayıcısı olmaktan çıkan anne babalara daha aktif olabilecekleri roller atfedilmeye başlanmıştır (Doll ve Bolger, 2000; Fiedler ve Swinger, 2000; Nachshen ve Minnes, 2005; Turnbull ve Turnbull, 1997). Aile merkezli bir yaklaşımla geliştirilen AEP’nin araştırmadaki annelere bu rolleri kazandırmada başarılı olduğu görülmektedir. AEP aracılığıyla desteklenen anneler söz konusu rollere yönelik davranışlar sergileyerek çevrelerinde yer alan eş, arkadaş, öğretmen, vb. kişileri de desteklemeye çalışmışlardır. Örneğin, AEP’de çocuklarının eğitimine ilişkin öğreticilik rolleri desteklenen anneler bu öğreticilik rolünü özel gereksinimli çocuklarıyla sınırlandırmamışlardır. Öğrendiklerini eşlerine, kardeşlerine, çocuk sahibi olan arkadaşlarına, çocuklarının öğretmenlerine, çocuklarının sınıf arkadaşlarının annelerine aktarmaya çalışmışlardır. Bu açıdan birer “değişim ajanı (change agent) oldukları (Trainor, 2010) söylenebilir.

Annelerin öğretmenle ya da çocuklarıyla çalışan diğer uzmanlarla işbirliği yapmalarının önemine vurgu yapan bu çalışmanın katılımcıları ortaklık rolü çerçevesinde hareket etmektedirler. Çalışmaya katılan anneler ortaklık ilişkisi çerçevesinde ilk adımın öğretmenlerden gelmesini beklemek yerine çocuklarının öğretmenleriyle olumlu bir iletişim içinde olmaya, çocuğa ilişkin olarak öğretmene olumlu bir bilgi kaynağı olmaya, kaynaştırmaya ilişkin beklentilerinin artmasının etkisiyle öğretmenlerden daha fazla

talepte bulunmaya ve sınıftaki etkinliklere daha fazla katılmaya çalışmaktadırlar. Çalışan bir anne olması nedeniyle, çocuğunun daha önceki öğretmeniyle sınırlı bir şekilde görüşen Ayşegül iletişim defteri ve telefon görüşmeleri aracılığıyla öğretmenle görüşme sıklığını arttırdığını belirtmiştir. Yani, kendi gereksinimlerine uygun bir çözüm bularak öğretmenle işbirliği yapmaktadır. Bu da hemen akla her anne babanın kendi özelliklerine ve kaynaklarına uygun bir şekilde katılım gösterebileceğini getirmektedir (Murphy, Lee, Turnbull ve Turnbiville, 1995).

İzleme görüşmelerinde ortaya çıkan bulgulardan biri annelerin çocuklarının yeni başladıkları okullardaki okul öncesi öğretmenlerle ortaklık çerçevesinde bir ilişki kurabilmelerine rağmen söz konusu okullarda çocuklarına destek eğitim hizmeti veren kaynak oda öğretmenleriyle iletişimlerinin sınırlı olduğu yönündedir. Bu durumun, annelerin özel eğitim kurumlarında çocuklarına uzun zamandır destek eğitimi veren özel eğitim öğretmenlerini uzman kişiler olarak görmelerinden ya da kaynak oda uygulamasının yeni başladığı KKTC’de kaynak oda öğretmenlerinin işbirliğiyle ilgili sınırlı bilgi ve beceriye sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Annelerin, hizmetlerin planlayıcısı olarak sergiledikleri aktif rol kendini aracılık rolünde de göstermektedir. Kendilerini öğretmenlerin ortağı olarak gören anneler okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile iletişime geçmelerini sağlayarak aracılık rolünü de yerine getirmişlerdir. Annelerin, öğretmenlerden diğer uzmanlarla işbirliği yapmalarına yönelik talepte bulunmaları öğretmenlerden beklentilerinin arttığının bir işareti olarak ele alınabilir.

İzleme görüşmelerinde annelerin en aktif sergiledikleri rolün savunuculuk rolü olduğu görülmüştür. Savunuculuk özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların, çocuklarının ve özel gereksinimli diğer çocukların yararına yönelik her türlü eylemi yerine getirmesi anlamına gelmektedir (Ewles, Clifford ve Minnes, 2014). Annelerin savunuculuk rolünü en çok sergiledikleri durumlar çocuklarının, kaynak oda öğretmeni de bulunan okul öncesi kurumlarına alınmasına ve okul öncesi kurumda çocuklarının tam zamanlı kaynaştırmaya devam etmesine yönelik olmuştur. Her iki durumda da savunuculukları başarıyla sonuçlanmış, tam zamanlı kaynaştırmaya ilişkin ısrarları sonucunda çocuklarını istedikleri okul öncesi kurumlarına kabul ettirmişlerdir. Ayşegül, başladığı yeni anaokulunda gölge öğretmen sağlanmasına yönelik olarak bakanlık düzeyindeki girişimleri sonuçsuz kalmasına rağmen bu talebini hayata geçirmeyle ilgili

motivasyonunu kaybetmeyerek Eda ilkokula başladığında gölge öğretmen konusunda daha fazla ısrar edeceğini vurgulamıştır.

İzleme görüşmelerinde Ayşegül ve Mine AEP’de öğrendikleri bazı konuları daha az kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ayşegül’ün, çocuğuna uyguladıkları özel bir diyet nedeniyle olumlu davranışları pekiştirmek için yiyecek-içecek pekiştireçleri kullanmaması AEP ile ilgili bir durum değildir. Mine’nin kalabalık ortamlarda Çağdaş’ın problem davranışlarıyla başa çıkmada zorlanması ortamın problem davranış üzerinde etkili olmasına ve ortamda bulunan diğer kişilerin problem davranışı pekiştirmesine bağlanabilir. Böyle durumlarda ortamda bulunan diğer kişilerin de anneye tutarlı davranması önemlidir. Ancak, kalabalık ortamlarda bunu başarmak çok mümkün görünmemektedir. Sonuç olarak, ortak gereksinimleri olmakla birlikte her ailenin gereksinimlerinin kendine özgü olduğu ve daha bireyselleştirilmiş hizmetlerin verilmesi gerektiği söylenebilir (Turnbull ve Turnbull, 1997).

Bu çalışmada geliştirilen anne eğitim programı doğrudan anneleri güçlendirmeye yönelik bir çalışma olmamasına rağmen, annelerin gereksinimlerini karşılayarak güçlenmelerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olduğunu düşünmesi, istek ve gereksinimlerine ulaşmak için harekete geçmesi anlamına gelen güçlenmenin (Dunst, Trivette ve LaPoint, 1992; Murray ve ark., 2013; Turnbull ve Turnbull, 1997) bu araştırma sonrasında annelerde gözlemlenen bir özellik olduğu düşünülmektedir. Gereksinimleri karşılanan anneler çocuklarının eğitimini desteklemek için gereken kaynaklara daha fazla sahip olarak kendilerinin ve çocuklarının yararıyla sonuçlanacak eylemlerde daha fazla bulunmuşlardır (Bruder, 2000; Turnbull ve Tunbull, 1997).

Güçlendirme ailenin kaynakları ve bu kaynakların kullanılabilmesi bağlamın oluşturulması olmak üzere iki temel unsurdan meydana gelmektedir. Güçlendirmedeki birinci temel unsur olan ailenin kaynakları anne babaların motivasyona ve harekete geçmelerini sağlayacak bilgi/beceriye sahip olmalarını sağlamayı gerektirir.

Anne babalar öncelikle harekete geçmeyle ilgili motivasyona sahip olmalıdır. Motivasyon ise öz-yetkinlik, algılanan kontrol, umut, enerji ve hedefe ulaşmada ısrarcı olmak üzere beş alt unsurdan meydana gelmektedir. Motivasyonun birinci unsuru olan öz-yetkinlik anne babaların çocuklarına bakım verebileceklerine ve onlara daha olumlu çıktılar kazandırabileceklerine ilişkin inançlarını ifade eder. Motivasyonun diğer

unsurları olan algılanan kontrol bireyin sahip olduğu yeterlikleri başına gelecekleri etkileyecek şekilde kullanabileceğine inanması anlamına gelirken, umut bireyin ihtiyaç duyduğu ve istediği bir hedefe ulaşacağına inanmasıdır. Annelerin belirli bir hedefe yönelik harekete geçmesi için gerekli olan enerji, motivasyonun dördüncü unsurudur. Israrcı olmak, motivasyonun son unsuru olup zaman geçtikçe çabayı devam ettirmek ve bir hedefe yönelik ilk çabalar başarısız olsa da vazgeçmemektir (Turnbull ve Turnbull, 1997).

Bu araştırmadaki annelerin motivasyonun yukarıda sıralanan beş unsurunu da çeşitli şekillerde sergiledikleri görülmektedir. Örneğin, AEP ile birlikte annelerin, çocuklarının eğitimine daha fazla katılım göstermeleri ve öğretmenlerle işbirliği yapmaları kendi yeterliklerine olan inançlarının arttığı bir işareti olarak ele alınabilir. Ayrıca, algılanan kontrol çerçevesinde anneler okul öncesi kurumlar ya da öğretmenler tarafından alınan kararların pasif bir alıcısı olmak yerine kendilerinin de memnun olacağı kararların alınmasını sağlamışlardır. Çocuklarının yeni başladığı okullarda kaynaştırmanın nasıl uygulanması gerektiği konusunda kendi görüşlerini savunarak alınan kararları etkilemişlerdir. Bu noktada Zehra'nın "*...kurbanlık koyun gibi gidiyordum...Ama şu anda öyle değil...daha bilinçliyim...Hocayla (öğretmenle) daha farklı konuşuyorum.*" (14.05.2015, sayfa 5, satır 134) şeklindeki sözleri önemlidir. Gerek AEP sonrasında gerek izleme aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerde annelerin çocuklarına ilişkin olumlu çıktılar elde edebileceklerine yönelik bir umut taşıdıkları ve bu umudu hayata geçirmeye yönelik enerjilerinin olduğu da görülmektedir. Mine'nin "*Uygulamaya dediğim gibi gene devam edece(ği)m, bırakmayaca(ğı)m...*" (15.05.2015, sayfa 34, satır 1085) şeklindeki sözlerinde bu umudun izleri görülebilir. Annelerin enerjiye de sahip oldukları görülmektedir. AEP sona erdikten sonraki süreçte Zehra'nın ve Ayşegül'ün spora, Mine'nin ise bir el sanatları kursuna başlaması söz konusu enerjiyi sağlamak için kendilerine zaman ayırdıklarının bir işareti olarak ele alınabilir. Son olarak araştırmadaki anneler bünyesinde kaynak oda öğretmeni bulunan okul öncesi kurumlara çocuklarını kayıt ettirirken, çocuklarının yeni başladığı okullarda kaynaştırmaya tam zamanlı olarak devam etmelerini isterken ya da gölge öğretmen talep ederken ısrarcı davranmışlardır. Ayşegül'ün gölge öğretmen talebi karşılanmamış olmasına rağmen "*(Gölge öğretmen) Gelecek yıl isteyeceğiz ilkokulda*" (09.11.2015, sayfa 11, satır 274) demesi çocuğu ilkokula başladığında bu talebini sürdüreceğini belirtmesi ısrarcı olduğunu göstermektedir.

Anne babaların güçlendirilmesi için gerekli olan ailenin kaynaklarına ilişkin bir diğer unsur bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamaktır. Güçlenen anne babalar isteklerini elde etmek ve gereksinimlerini karşılamak için yeterli bilgi/beceriye sahip anne babalardır. Bilgi ve becerilere sahip olmaları için de gereksinim duydukları alanlarda bilgilendirilmeleri (Fiedler ve Swinger, 2000), problem çözme, başa çıkma ve iletişim becerileriyle ilgili olarak geliştirilmeleri gerekir (Turnbull ve Turnbull, 1997). AEP anneleri gelişimsel gerilik, çocuğa öğretim yapma, kaynaştırma, öğretmenle işbirliği, mevcut hizmetler ve haklar gibi gereksinim duydukları konularda bilgilendirmiştir. Ayrıca, annelerin öğretmenlerle etkili bir şekilde işbirliği yapmalarını sağlayacak iletişim becerilerine de yer vermiştir. AEP'nin içeriğinde problem çözme ve başa çıkma becerilerine yer verilmemesine rağmen annelerin söz konusu beceriler açısından da kendilerini geliştirdikleri, bu becerileri özellikle çocuklarının savunuculuğunu yaparken ya da problem davranışı önleyici teknikleri uygularken kullandıkları görülmektedir.

Özetle, anne babaların güçlendirilmesi sürecinde gerekli olan aileye ilişkin kaynaklar (motivasyon, bilgi/beceri) AEP aracılığıyla sağlanmıştır. Ancak, olumlu çocuk çıktıları söz konusu olduğunda tek başına anneleri güçlendirmek yeterli olmamaktadır. Anne babalar motivasyona ve bilgi/beceriye sahip olsa da içinde buldukları eğitim sistemi ve öğretmenler buna olumlu yanıt vermiyorlarsa sahip oldukları kaynaklar etkisiz duruma gelebilir. Bu nedenle anne babaların söz konusu kaynaklarını kullanabilecekleri bir alana gereksinimleri vardır. Bu alan ise okulların anne babalarla işbirliği yapmaları sayesinde oluşturulabilir. Okullar ve öğretmenler kendileri güçlenirlerse anne babaları güçlendirebilirler (Cummings ve ark., 2015; Noel, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları aracılığıyla bilgi ve becerilerinin artırılması özel gereksinimli çocuklarla ilgili olumlu çıktılarının artırılması açısından önem taşımaktadır (Demir, 2016; Sucuoğlu ve İşcen-Karasu, 2015) Hem anne babaların hem öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirini güçlendirmesinden en büyük yararı görecektir olan da kaynaştırma sistemi içindeki özel gereksinimli çocuk olacaktır. Bu noktada karşılıklı güçlendirmenin üzerinde biraz daha durmak gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerle çalışan uzmanlar aileyi güçlendirirken kendileri de güçlenebilirler (Cummings ve ark., 2015; Turnbull ve Turnbull, 1997). Benzer bir durumun bu araştırmadaki anneler için de geçerli olduğu söylenebilir. AEP yoluyla güçlendirilen anneler kendileri güçlenirken okul öncesi öğretmenleri ile başka anneleri de güçlendirmeye çalışmışlardır. Öğretmen-aile arasındaki işbirliği tarafların birbirine katkıda bulunduğu bir “kazan-kazan” durumunun ortaya çıkmasını sağlar. Bir

taraf güçlendikçe diğerini de etkilemekte, bu da tarafların hem bireysel hem ortak isteklerini elde etmelerini/bireysel ya da ortak amaçlara ulaşmalarını sağlar (Murray ve ark., 2013; Turnbull ve Turnbull, 1997). Örneğin, sınıfta bir kitap okuma etkinliği yapması, hem Zehra'nın çocuğunun eğitimine katılmasını sağlamış hem diğer annelerle aile katılım etkinlikleri düzenlemeye karar vermesi noktasında öğretmene katkıda bulunmuştur.

Ancak, öğretmenler anne babaları eşit ortaklar olarak görmelerini sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmadıkları zaman ortaklık ilişkisini geliştirmede sorunlar yaşamaktadır (Cummings ve ark., 2015; Noel, 2008). Ayrıca, her biri kendi içinde birer toplumsal sistem olan okulların gücü paylaşmak istememeleri de söz konusu soruna yol açabilmektedir. Anne babaların çocuğa ilişkin karar alma süreçlerine katılmasının anne babaların kontrolü tümüyle ele alacağına ve öğretmenlerin gücünü kaybedeceğine ilişkin bir bakış açısı, işbirliği sürecini tıkayarak anne babaların güçlendirilmesini engellemektedir. Bu bakış açısı değişmez bir miktarda gücün olduğuna; “güce ilişkin pasta”dan taraflardan biri daha büyük bir pay aldığına diğerlerinin daha küçük parçalarla yetinmesi gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Turnbull ve Turnbull, 1997). Ancak, okul öncesi kurumlardan başlamak üzere kaynaştırmanın yürütüldüğü tüm eğitim kademelerinde okullar gücü elinde tutan bir yaklaşımdan gücü paylaşan bir yaklaşıma geçmelidir (Turnbull ve Turnbull, 1997).

Ailenin güçlendirilmesinde ve özel gereksinimli çocuğun eğitiminde anne babaların uzmanlarla işbirliği yapması çocukla ilgili olumlu çıktıları arttırması ve daha büyük bir etkiye yol açması açısından önemlidir (Herman ve ark., 2011; Reid ve Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton ve ark., 2001). Alan yazında uzmanların anne babalarla ortaklığa dayalı bir ilişki geliştirip onlara işbirliği yapabilecekleri gerekli bağlamı oluşturmaları gerektiği (Dempsey ve Dunst, 2004; Dunst ve ark., 2000; Fiedler ve Swanger, 2000; Murray ve ark., 2013; Wakimizu ve ar., 2010) vurgulanmasına rağmen bu araştırmadaki öğretmenlerin böylesi bir bakış açısına sahip olmadığı; işbirliği çabalarını annelerin başlatıp sürdürmelerini bekledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu bakış açısı annelerin işbirliği çabalarının karşılık bulmamasına yol açmaktadır. Bu durum ortak amaç olması gereken çocukla ilgili olumlu çıktıların yeterince ortaya çıkmamasına neden olmaktadır. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle işbirliği konusunda sorumluluğu neden anne babalara atfettikleri tartışılmalıdır. Araştırmadaki okul öncesi öğretmenleri annelerle işbirliği yapmaya istekli olduklarını dile getirmekle birlikte kendilerini işbirliğini başlatan ve sürdüren taraf olarak görmemektedirler. Bunun

nedenlerinden biri öğretmenlerin öğretmen-aile işbirliği ve aile katılımıyla ilgili gerekli bilgi ve becerilere sahip olmamaları olabilir (Akalin ve ark., 2014; Cummings ve ark., 2015; Noel, 2008). Öğretmenlere söz konusu bilgi ve becerileri kazandırması gereken öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitim programlarının yeterliklerinin bu açıdan tartışılması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini işbirliğini başlatan ve sürdüren taraf olarak görmemelerinin ikinci nedeni ise KKTC’de eğitimle ilgili yasalarda öğretmenin aileyle işbirliği yapmasına yönelik bir zorunluluk bulunmaması olabilir (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası, 1986). Ancak, bu sorunlara rağmen okullar kendi içlerinde aileyle işbirliği yapabilecekleri sistemler geliştirilebilir. Çocukların bilişsel ve sosyal açıdan yeterliklerinin en üst düzeye çıkması çocuğa ve aileye sağlanan hizmetler ile okul öncesi kaynaştırma programlarının birbirleriyle işbirliği yapmasına ve ailenin özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımın benimsemesine bağlıdır (Guralnick, 2016). Bu durumda sadece annelerin ve öğretmenlerin işbirliği yapması yeterli olmayacak; çocukla ilgili tüm tarafların işbirliği yapması gerekecektir.

Buraya kadar sözü edilen katkılarının yanı sıra bu araştırmanın bazı sınırlılıklarına değinmek gerekmektedir. Aile üyelerinin her birinin birbirini etkilediği düşüncesinden yola çıkan aile-merkezli bakış açısı tüm aile üyelerinin gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini vurguladığı için (Turnbull ve Turnbull, 1997) AEP’nin sadece annelere uygulanması araştırmanın ilk sınırlılığı olarak ele alınabilir. Öğretmenlere yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamış olması araştırmanın ikinci sınırlılığıdır. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri araştırmacıya kendilerine de özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitim programlarının uygulanması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Öğretmenlere uygulanacak müdahaleler anne baba eğitim programlarıyla birleştirildiğinde çocuğa ilişkin olumlu çıktılar daha fazla olmaktadır (Herman ve ark., 2011; Reid ve Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton ve ark., 2001). Araştırmanın üçüncü sınırlılığı ise AEP’de annelerin sosyal destek, maddi destek, çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama, ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlarla başa çıkma gibi gereksinimlerinin karşılanmasına yer verilememesidir. Anne babalara yönelik hizmetlerin sunumunda söz konusu gereksinim alanlarında anne babaları desteklemeye yönelik önlemler de alınması hizmetlerin etkili olması açısından önem taşımaktadır. Son olarak, araştırmada kullanılan öz-bildirim ölçeklerinin geçerlik-güvenirlik çalışmalarının Türkiye’de gerçekleştirilmiş olduğunun belirtilmesi gerekli görülmektedir.. Söz konusu ölçeklerin KKTC kültüründe bir uyarlama çalışması

yapılmadan kullanılmış olması araştırmanın dördüncü sınırlılığıdır. Her ne kadar KKTC’de konuşulan dil Türkçe olup KKTC Türkiye kültürüyle benzerlikler taşısa da KKTC’nin kendine özgü özellikleri olduğu unutulmamalıdır.

Yukarıda sözü edilen sınırlılıklarına karşın bu çalışmanın hem ulusal hem uluslararası araştırmalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazında anne babaların okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin görüşleri çok araştırılan bir konu olmasına karşın (Buysse ve ark., 2001; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Lim, 1996; Whitaker, 2007) okul öncesi kaynaştırmaya ilişkin anne baba gereksinimleri hem anne hem öğretmen görüşleri alınarak ilk kez bu araştırmada ele alınmıştır. Belirlenen gereksinimlerden yola çıkılarak annelerin kaynaştırmada yaşadıkları güçlükleri azaltmayı amaçlayan bir anne eğitim programının geliştirilmiş olması bu araştırmanın bir diğer önemli katkısıdır. Ayrıca, geliştirilen programın annelerin çocukları üzerinde de olumlu katkıları olmuştur. Bu katkılar yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve öz-bildirim ölçekleri gibi farklı veri kaynakları kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel gereksinimli küçük çocukları okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarına devam üç anneye kaynaştırmada yaşadıkları güçlüklerle ilişkin gereksinimlerini temel alan bir eğitim programı uygulanmıştır. Programın geliştirilme, uygulanma ve sonuçlarının değerlendirilmesi aşamalarında farklı kaynaklardan veri toplanarak programın özellikleri ve yararları incelenmiştir. Bulgular AEP'nin annelere, çocuklara ve okul öncesi öğretmenlere olumlu katkılarda bulunduğu göstermiştir. Programın özellikle çocukların anne babalarına daha bağımlı oldukları, onlarla etkileşimlerinin daha yoğun ve sık olduğu erken yıllarda annelerin yeterliklerini attırarak güçlenmelerini sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları KKTC gibi özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin haklarının ve özel eğitim hizmetlerinin çok sınırlı olduğu bir bağlamda AEP'nin annelerin güçlenmelerini de destekleyerek okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına ilişkin daha fazla talepte bulunmalarını sağladığını da göstermektedir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak anne babaların güçlendirilmesine ve okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının daha etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmada AEP sadece özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelere uygulanmıştır. Özel gereksinimli çocuklarla ilgili daha olumlu çıktılar elde etmek amacıyla özel gereksinimli çocuğu olan babalara, anne baba gruplarına da uygulanarak AEP'nin yararları değerlendirilebilir.
2. Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri okul öncesi kaynaştırma söz konusu olduğunda sadece annelerin desteklenmesinin yeterli olmadığı; okul öncesi öğretmenlerinin de desteklenmesi gerektiğidir. Bu nedenle AEP ile birlikte öğretmenleri özel gereksinimli çocuklar, kaynaştırma ile anne babalarla etkileşim ve işbirliği konularında destekleyecek programlar da uygulanmalıdır. Öğretmen yetiştiren hizmet öncesi programlar, okul öncesi öğretmenlerinin aileyle işbirliği yapmalarını sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamalıdır.

3. AEP’de annelere bu çalışma için geliştirilen bir program el kitabı sunulmuştur. İleri çalışmalarda her modül için örnek olay videoları da oluşturulabilir.
4. Annelerin sosyal destek, maddi destek, çocuğun yetersizlik durumunu diğerlerine açıklama, ailenin diğer üyeleriyle yaşanan sorunlarla başa çıkma gibi gereksinimleri de karşılanmalıdır.
5. Araştırmada kullanılan öz-bildirim ölçeklerinin KKTC’de geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılabilir.

İleriki araştırmalara yönelik ise şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmada sadece üç anneye tek grup ön test-son test modeli kullanılarak uygulanan AEP’nin etkililiği daha büyük örneklemelerde ve yarı deneysel ya da deneysel modeller kullanılarak ele alınabilir.
2. AEP özel gereksinimli çocuğun bakımından sorumlu baba, babaanne, anneanne, dede, bakıcı gibi kişilere de uygulanarak söz konusu katılımcılara sunacağı katkılar açısından ele alınabilir.
3. Araştırma kapsamında gözlem formları aracılığıyla ele alınan anne ve çocuk davranışlarına ilişkin güvenilirlik çalışması gözlemler arası güvenilirlik kullanılarak yapılmıştır. AEP’nin uygulanacağı diğer araştırmalarda güvenilirlik çalışması gözlemciler arası güvenilirlik üzerinden yapılabilir.
4. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla izleme verisi elde edilmiştir. Anne ve çocuk davranışlarıyla ilgili gözlemlere ilişkin de izleme verisi toplanarak AEP’nin etkilerinin program sona erdikten sonra da devam edip etmediği incelenebilir.

Kaynakça

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., and İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçamete, G., ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akkök, F. (2003). *Bayan perşembeler* (2. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Aksoy, V. (2010). Aileye ilişkin bilgilerin toplanması ve değerlendirme. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği* (s. 79-107). Ankara: Maya Akademi.
- Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Alper, S. K., Schloss, P. T., and Schloss, C. N. (1994). *Families of students with disabilities: Consultation and advocacy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Arısoy, A. (1995). *37-72 aylar arasındaki ileri derecede işitme özürü çocukların motor gelişimi ile ilgili becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Axberg, U., and Broberg, A. G. (2012). Evaluation of "Incredible Years" in Sweden: The transferability of an American parent training program to Sweden. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 224-232.
- Axberg, U., Hansson, K., and Broberg, A. (2007). Evaluation of the Incredible Years Series-An open study of its effects when first introduced in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry*, 61(2), 1-9.
- Bacon, J. K., and Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682-699.
- Bailey, D. B., and Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.
- Bailey, D. B., Blasco, P. M., and Simeonsson, R. J. (1992). Needs expressed by mothers and fathers of young children with disabilities. *American Journal on mental Retardation*, 97(1), 1-10.

- Bailey, D. B., Skinner, D., Correa, V., Arcia, E., Reyes-Blanes, M. E., and etc. (1999). Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104(5), 437-451.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Balaban, M., Yılmaz, Ö., ve Yıldızbaş, F. (2009). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. 1st International Turkey Educational Researches Congress (1-3 Mayıs, Çanakkale).
- Bauman, S. (2004). *Parents of children with mental retardation: Coping mechanisms and support needs* (Doctoral dissertation, The Faculty of the Graduate School of the University of Maryland). Retrieved from <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/1954/umi-umd-1903.pdf;jsessionid=8FD6E99EA1BEBEE05E6FCAD9564CA2EE?sequence=1>
- Baxter, P., and Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bayraklı, H. (2014). Özel gereksinimli çocuğu okul öncesinde kaynaştırmaya devam eden annelerin kaynaştırmada yaşadıkları sorunlar ve gereksinimleri. *Yayımlanmamış araştırma raporu*.
- Beelmann, A., and Brambring, M. (1998). Implementation and effectiveness of a home-based early intervention program for blind infants and preschoolers. *Research on Developmental Disabilities*, 19(3), 225-244.
- Bekman, S. (1998). *Eşit Fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları 12.
- Beneke, M. R., and Cheatham, G. A. (2016). Inclusive, democratic family-professional partnerships: (re)conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4) 234-244.
- Bertule, D., and Vetra, A. (2014). The family needs of parents of preschool children with cerebral palsy: The impact of child's gross motor and communications functions. *Medicina*, 50(6), 323-328.
- Birk-Olsen, M., and Horsted, C. (2008). *Undersøgelse af forældres og gruppelederes vurdering af forældreprogrammet, Basic i De Utrolige År*. Syddansk Universitet. CAST - Center for Anvendt Sundhedstjenesteforskning og Teknologivurdering. Retrieved from file:///C:/Users/Digikey/Downloads/CAST_denmark-study-report_08.pdf.
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin Küçük Adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Bjørknes, R., and Manger, T. (2013). Can parent training alter parent practice and reduce conduct problems in ethnic minority children? A randomized controlled trial. *Prevention Science*, 14, 52-63.
- Blacher, J., Baker, L. B., and Kaladjian, A. (2013). Syndrome specificity and mother-child interactions: Examining positive and negative parenting across context and time. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 761-774.
- Blair, K. C., Lee, I., Cho, S., and Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 22-36.
- Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (2001). The forms of capital. In A. H. Halsey, H., Lauder, P. Brown and A. M. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society*, (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Boyle, C. L., Sanders, M R., Lutzker, J. R., Prinz, R.J., Shapiro, C., and Whitaker, D. J. (2010). An analysis of training, generalization, and maintenance effects of primary care Triple P for parents of preschool-aged children with disruptive behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 114-131.
- Bowe, F. G. (2007). How are doing? Research in ECSE. In F. G. Bowe (Eds.), *Early childhood special education, birth to eight* (pp. 67-96). United States: Thomson Delmar Learning.
- Bozdemir, S. (1995). *Kurum bakımı altında bulunan normal ve zihinsel özürlü çocukların motor gelişimine, eğitime etkisinin karşılaştırmalı olarak etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Braiden, H. J., McDaniel, B., Dufty, J., and McCann, M. (2011). A pilot study of the Incredible Years BASIC parenting programme with bereaved families. *Journal of Children's Services*, 6(3), 141-155.
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K., and Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: Timeline for successful transitions. *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 204-211.
- Britner, P. A., Morog, M. C., Pianta, R. C., and Marvin, R. S. (2003). Stress and coping: A comparison of self-report measures of functioning in families of young children with cerebral palsy or no medical diagnosis. *Journal of Child and Family Studies*, 12(3), 335-348.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Brue, A. W., and Oakland, T. (2001). The Portage guide to early intervention: An evaluation of published evidence. *School Psychology International*, 22(3), 243-252.

- Buyse, V. Skinner, D., and Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24, 146-161.
- Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E. Adıgüzel, O. C., Uysal, H., and Garan, O. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *The Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 3(4), 83-103.
- Centers for Disease Control and Prevention (2009). *Parent training programs: Insight for practitioners*. Retrieved from http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/Parent_Training_Brief-a.pdf
- Cooperative Educational Service Agency 5. (2003). *Portage Project Web site*. Retrieved from http://www.portageproject.org/npg/npg_1.html
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., and Jiao, Q. G. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., and Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. In S. Andrew and L. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and health science*. Oxford, UK: Blackwell.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., and Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronic, K. A., Greenberg, M. T., Ragozin, A. S., Robinson, N. M., and Basham, R. B. (1983). Effects of stress and social support on mothers and premature and full-term infants. *Child Development*, 54, 209-217.
- Cummings, K. P., Sills-Busio, D., Barker, A. F., and Dobbins, N. (2015) Parent-professional partnerships in early education: Relationships for effective inclusion of students with disabilities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 309-323.

- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, A., ve Kartal, M. (2012). Çocukluk dönemine ait önemli bir sorun: Gelişme geriliği ve erken tanının önemi. *Turkish Family Physician*, 3(4), 1-6.
- Dempsey, I., and Dunst, C. J. (2004). Help-giving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29, 40-51.
- Dempsey, I., and Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (3. Basımdan çeviri). Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., and Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success - A school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15(3), 207-221.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F., and Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of "First Step to Success Program" in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Diken, İ. H. (2012a). *Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirme*. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ. H. (2012b). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim*. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ. (2012c). An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices. *Education and Science*, 37(163), 297-309.
- Diken, İ. H. (2013a). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu and H. Bakkaloğlu (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 263-314). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, Ö. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında dil ve konuşmanın desteklenmesi. B. Sucuoğlu and H. Bakkaloğlu (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 317-354). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Doll, B., and Bolger, M. (2000). The family with a young child with disabilities. In M. J. Fine and R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*, 2nd ed. (pp. 237-256). Austin, TX: Pro-Ed.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., and LaPointe, N. (1992). Toward clarification of the meaning and key elements of empowerment. *Family Science Review*, 5(1/2), 111-130.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., and Snyder, D. M. (2000). Family-professional partnerships: A behavioral science perspective. In M. J. Fine and R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*, 2nd ed. (pp. 437-464). Austin, TX: Pro-Ed.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E., and Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Ellis, J. T., Luiselli, J. K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley-Cannon, B., Taras, M., Wolongevicz, J., and Sisson, R. W. (2002). Families of children with developmental disabilities: Assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 191-202.
- Ewles, G., Clifford, T., and Minnes, P. (2014). Predictors of advocacy in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities*, 20(1), 73-82.
- Fazzi, E., Signorini, S. G., Bova, S. M., Ondeï, P., and Bianchi, P. E. (2005). Early intervention in visually impaired children. *International Congress Series*, 1282, 117-121.
- Fergusson, D., Stanley, L., and Horwood, L. J. (2009). Preliminary data on the efficacy of the Incredible Years Parent Programme in New Zealand. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 76-79.
- Fiedler, C. R., and Swanger, W. H. (2000). Empowering parents to participate: Advocacy and education. In M. J. Fine and R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*, 2nd ed. (pp. 27-48). Austin, TX: Pro-Ed.
- Frauzer-Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, ??? and Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Education*, 24(3), 169-183.
- Friend, M., and Cook, L. (1992). The new including: How it really works. *Instructor*, 101(7), 30-36.

- Garber, H. L. (1988). *The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Gardner, J., and Harmon, T. (2002). Exploring resilience from a parent's perspective: A qualitative study of six resilient mothers of children with an intellectual disability. *Australian Social Work*, 55(1), 60-68.
- Gerrig, R. J., and Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam*. 19. Baskıdan çeviri. (G.Sart, Çev). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2010).
- George, C., and Brack, M. (2011). Effectiveness of a parent training programme adapted for children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, 14(8), 18-24.
- Glesne, C., and Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K., and Gorham, G. (2000). The First Step to Success program: An analysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25(3), 170.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Green, J., Camilli, G., and Elmore, P. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guimond, A. B., Wilcox, M. J., and Lamorey, S. G. (2008). The Early Intervention Parenting Self-Efficacy Scale (EIPSES) scale construction and initial psychometric evidence. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 295-320.
- Guralnick, M. (2000). An agenda for change in early childhood inclusion. *Journal of Early Intervention*, 23, 213-222.
- Guralnick, M. (2016). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1-19.
- Gümüşçü-Tuş, Ş. (1996). *Down Sendromlu bebeklerin eğitiminde kullanılan ev programlarının bebeğin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hanson, M. J., and Lynch, E. W. (1995). *Early intervention, implementing child and family services and toddlers who are at risk or disabled* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED

- Hartman, R. R., Stage, S. A., and Webster-Stratton, C. (2003). A growth curve analysis of parent training outcomes: Examining the influence of child risk factors (inattention, impulsivity, and hyperactivity problems), parental and family risk factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 388-398.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171.
- Herbert, S. D., Harvey, E. A., Roberts, J. L., Wichowski, K., and Lugo-Candelas, C. I. (2012). A randomized controlled trial of a Parent Training and Emotion Socialization Program for families of hyperactive preschool-aged children. *Behavior Therapy, Cilt(Sayı)*, 1-44.
- Herman, K. C., Borden, L. A., Reinke, W. M., and Webster-Stratton, C. (2011). The impact of the Incredible Years Parent, Child, and Teacher Training Programs on children's co-occurring internalizing symptoms. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 189-201.
- Hu, X., Turnbull, A., Summers, J. A., and Wang, M. (2015). Needs of Chinese families with children with developmental disabilities: A qualitative inquiry. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(1), 64-73.
- Huang, W., DeLambo, D. A., Kot, R., Ito, I., Long, H., and Dunn, K. (2004). Self-advocacy skills in Asian American parents of children with developmental disabilities: A pilot study. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 23(1), 1-18.
- Hurlburt, M. S., Nguyen, K., Reid, J., Webster-Stratton, C., and Zhang, J. (2013). Efficacy of Incredible Years group parent program with families in Head Start who self-reported a history of child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 37(8), 531-543.
- Hurley, J. J., and Horn, E. M. (2010). Family and professional priorities for inclusive early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 32(5), 335-350.
- Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J., and Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: three Canadian cases. *Early Years*, 34(4), 348-363.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Işıkkhan, V. (2005). *Engelli çocuğa sahip anne ve babalarda depresyon*. Ankara.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. 108-446, 20 U.S.C.
- Incredible Years® Parenting Programs*. (2012). Retrieved from <http://incredibleyears.com/programs/parent/>

- Itzhaky, H., and Schwartz, C. (2000). Empowerment of parents of children with disabilities: the effect of community and personal variables. *Journal of Family Social Work*, 5(1), 21-36.
- Kaner, S. (2002). Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (The Questionnaire on Resource and Stress-F): Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 1-10.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan anne-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. Proje No: 2001-0901-007
- Kaner, S. (2009). Aile katılımı ve işbirliği., B. Sucuoğlu (Editör). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Birinci Baskı. (s. 352-406). Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., and Mahoney, G. (2011a). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., and Mahoney, G. (2011b). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, XX(X), 1-10.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaytez, N., Durualp, E., ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kazak, A., and Marvin, R. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social network in families with a handicapped child. *Family Relations*, 33, 67-77.
- Kesiktaş, A. D. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kesiktaş, A. D. (2013). Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında ailelerle iletişim ve işbirliği. B. Sucuoğlu and H. Bakkaloğlu (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 317-354). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., Uzuner, Y., Batu, S., Vuran, S., ve Ergenekon, Y. (2001). *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı'nın aile rehberi görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği Yayınları.
- Killoran, I., Tymon, D., and Frempong, G. (2007). Disabilities and inclusive practices within Toronto preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 81-95.
- Kim, E. M., Minke, K. M., Sheridan, S. M., Koziol, N., Ryoo, J. H., and Rispoli, K. M. (2012). *Congruence within the parent-teacher relationship: Associations with children's functioning* (CYFS Working Paper No. 2012-2). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., and Anastasiow, N. J. (2003). *Educating exceptional children* (10th Edition). USA: Houghton Mifflin Company.
- Konuk, R. (2005). *Anaokulu ve anasınıfına devam eden normal ve entegre eğitimi alan çocukların ebeveynlerinin okul öncesi kurumu seçimlerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kobal, G. (2001). *Küçük Adımlar Erken Eğitim Projesi: Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı*. İstanbul: Zihinsel Engelliler Destek Derneği Yayınları.
- Konza, D., Maloney, C., and Grafton, P. (2010). It takes two to talk: a focused intervention program for parents and children with language delays. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, (5)6, 225-236.
- Kroeger, K., and Sorensen, R. (2010). A parent training model for toilet training children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(6), 556-567.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası. (1986). KKTC Resmi Gazete, 51, 11 Haziran 1986.
- Küçüker, S. (2001). *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip anne babaların stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğlu, H., ve Sucuoğlu, B.(2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71.
- Lappin, G. (2005). Using infant massage following a mother's unfavorable neonatal intensive care unit experiences: A case study. *RE:view*, 37(2), 87-94.

- LeCompte, M. D., and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lee, I., Lee, E. O., Kim, H. S., Park, Y. S., Song, M., and Park, Y. H. (2004). Concept development of family resilience: A study of Korean families with a chronically ill child. *Journal of Clinical Nursing*, 13, 636-645.
- Leung, C., Lau, J., Chan, G., Lau, B., and Chui, M. (2010). Development and validation of a questionnaire to measure the service needs of families with children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 664-671.
- Li-Tsang, W. P. C, Yau, M. K. S., and Yuen, H. K. (2001). Success in parenting children with developmental disabilities: Some characteristics, attitudes and adaptive coping skills. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 47(93), 61-71.
- Lim, G. A. (1996). *Parental perspectives on being empowered or disempowerment for the inclusion of their children with disabilities*. Paper presented at the Joint ERA/AARE Conference, Singapore.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Low, Y. T. (2014). Parents' perception of effective components of a parenting programme for parents of adolescents in Hong Kong. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 46, 162-181.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolameto, L., Macdonald, J., Robinson, C. Safford, P., and Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3),131-140.
- Mahoney, G., and Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 77-89.
- Mahoney, G., and Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 77-85.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-86.
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meisels, S. J., and Shonkoff, J. P. (2009). Early childhood intervention. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, 2nd ed. (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

- McCubbin, M., Balling, K., Possin, P., Friedrich, S., and Bryne, B. (2002). Family resiliency in childhood cancer. *Family Relations*, 51(2), 103-111.
- McIntyre, L. L. (2008a). Adopting Webster-Stratton's Incredible Years Parent Training for children with developmental delay findings from a treatment group only study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1176-1192.
- McIntyre, L. L. (2008b). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 356-368.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Genelge no: 2006-95.
- Murphy, D. L., Lee, I. M., Turnbull, A. P., and Turnbiville, V. (1995). The family-centered program rating scale: An instrument for program evaluation and change. *Journal of Early Intervention*, 19(1), 24-42.
- Murray, M. M., Handyside, L. M., Straka, L. A., and Arton-Titus., T. V. (2013). Parent empowerment: Connecting with preservice special education teachers. *School Community Journal*, (23)1, 145-168.
- Nachshen, J. S. (2005). Empowerment and families: building bridges between parents and professionals, theory and research. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 67-75.
- Nachshen, J. S., and Jamieson, J. (2000). Advocacy, stress, and quality of life in parents of children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, 39-55.
- Nachshen, J. S., and Minnes, P. (2005). Empowerment in parents of school-aged children with and without developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 889-904.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion*. Retrieved from https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf.
- Noel, G. M. (2008). *Mother and teacher interaction in preschools during parent-teacher conferences* (Doktora tezi, Indiana University of Pennsylvania). Retrieved from <https://dspace.iup.edu/bitstream/handle/2069/105/Gail%20Noel%20Revised.pdf?sequence=1>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an

- Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood-special education*. Denver: Love Pub. Co.
- Petrogiannis, K., and Penderi, E. (2014). The quality of Parent-Teacher Relationship Scale in the kindergarten: A Greek study. *International Research in Education*, 2(1), 1-21.
- Pieterse, M., Treolar, R., Cairns, S., Uther, D., and Brar, E. (1985). *Küçük Adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erkene eğitim programı*. (G. Kırcaali-iftar, Çev. Edit.). İstanbul: Daktylos.
- Phaneuf, L., and McIntyre, L. L. (2007). Effects of individualized video feedback combined with group parent training on inappropriate maternal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 737-741.
- Phaneuf, L., and McIntyre, L. L. (2011). The application of a three-tier model of intervention to parent training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 198-207.
- Pirchio, S., Volpe, E., and Taeschner, T. (2011). The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behavior in child-care centers. *International Journal About Parents in Education*, 5(2), 56-64.
- Polili, Ö. (2012). *Kuzey Kıbrıs'ta engelli kişilerin hakları*. Lefkoşa: Kıbrıslı Türk İnsan Hakları Vakfı Yayınları No: 2.
- Poyraz Tüy, S. (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pretis, M. (2011). Meeting the needs of parents in early childhood intervention: The educational partnership with parents-Good practice and challenges. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(2), 73-76.
- Purcell, M. L., Horn, E., and Palmer, S. (2007). A qualitative study of the initiation and continuation of preschool inclusion programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85-99.
- Reddihough, D., Marraffa, C., Rowell, M., Carne, R., and Ferguson, L. (2009). *Developmental delay. An information guide for parents*. Melbourne: The Royal Children's Hospital.
- Reid, M. J., and Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years parent, teacher, and child intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized treatment program. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 377-386.
- Robinson E. A., and Eyberg S. M. (1981) The dyadic parent-child interaction coding system: Standardization and validation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 245-250.

- Rogers, C. (2007). Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 55-68.
- Roberts, D., and Pickering, N. (2010). Parent training programme for autism spectrum disorders: An evaluation. *Community Practitioner*, 83(10), 27-30.
- Seeley, R. J., Small, J. W., Walker, H. M., Feil, E. G., Severson, H. H., Golly, A., and Forness, S. R. (2009). Efficacy of the First Step to Success intervention for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Mental Health*, 1, 37-48.
- Seligman, M., and Darling, R. B. (1989). *Ordinary families, special children: a system approach to childhood disability* (1st ed.). USA: The Guilford Press.
- Seltzer, M.M., Hoyd, F.J., Greenberg, J.S., and Hong, J. (2004). Accommodative coping and well-being of midlife parents of children with mental health problems or developmental disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), 187-195.
- Sever, F. D. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerinin etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Shelton, G., and Traub, E. (2004). *Parent-provider relationships that support successful inclusion*. Retrieved from <http://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/ECC/InclRes-Parent-Provider.pdf>
- Shearer, M. S., and Shearer, D. E. (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional Children*, 39(3), 210-217.
- Simeonsson, R. J. (1991). Early prevention of childhood disability in developing countries. *Journal of Rehabilitation Research*, 14(1), 1-12.
- Simpson, R. L., and Zurkowski, J. K. (2000). Parent and professional collaborative relationships in an era of change. In M. J. Fine and R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities*, 2nd ed. (pp. 89-102). Austin, TX: Pro-Ed.
- Sönmez, N. D. (2008). *Eve Dayalı Gündüz Tuvalet Kontrolü Aile Eğitim Programı'nın annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sturmey, P., and Crisp, A. G. (1986). Portage guide to early education: A review of research. *Educational Psychology*, 6(2), 139-157.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.

- Sucuoğlu, B. (2001a). *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Sucuoğlu, B. (2001b). *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na ilişkin doyumlarının belirlenmesi*. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2015). *Ebeveyn Özyeterlik Ölçeği-Türkçe Formu*. Yayımlanmamış araştırma raporu.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Bayraklı, H., ve Demir, Ş. (2014). *İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı'nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri*. Ankara Üniversitesi. Bilimsel Araştırma Projesi Raporu. Proje no: 12B6055002.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., ve Ertürk, Z. (2015). *Anasınıfı Anne Baba-Öğretmen İlişki Ölçeği Ebeveyn ve Öğretmen Formu-Türkçe Formu*. Yayımlanmamış araştırma raporu.
- Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloğlu, H., Özenmiş, P., ve Kaygusuz, Y. (2001). *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın gelişimsel geriliği olan çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi*. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Sucuoğlu, B., ve İşcen-Karasu, F. (2015). *Performans geribildiriminin okulöncesi öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktuları üzerindeki etkisi*. Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu Sivas, CÜBAP EĞT-039 Doktora Tez Projesi .
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Küçüker, S., ve Kanık, N. (1992). Özel eğitimde anne-baba eğitim programları: Örnek çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 521-537.
- Sumi, W. C., Woodbridge, M. W., Javitz, H. S., Thornton, S. P., Wagner, M., Rouspil, K., Yu, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Small, J.W., Feil, E. G., and Severson, H. H. (2012). Assessing the effectiveness of First Step to Success: Are short-term results the first step to long-term behavioral improvements? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(10), 1-14.
- Summers, J. A. (1992). Decision making in the 90's: A new paradigm for family, professional, and consumer roles. *Impact*, 5(2), 2-3.
- Summers, J. A., Marquis, J., Mannan, H., Turnbull, A. P., Fleming, K., Poston, D. J., Wang, M., and Kupzyk, K. (2007). Relationship of perceived adequacy of services,

family-professional partnerships, and family quality of Life in Early Childhood Service Programmes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 319-338.

Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Tashakkori, A., and Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., and Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.

Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları, No. 38.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.

Todd, T. A., Beamer, J., and Goodreau, J. (2014). Bridging the gap: Teacher-parent partnerships for students with autism spectrum disorder. *LEARNing Landscapes*, 8(1), 287-304.

Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Trainor, A. A. (2010). Diverse approaches to parent advocacy during special education home-school interactions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 34-47.

Turnbull, A. P., and Turnbull, H. R. (1997). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

Turner, P. H. (2000). The developmental nature of parent-child relationships: The impact of disabilities. In M. J. Fine and R. L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents*

and families of children and youth with exceptionalities, 2nd ed. (pp. 103-130). Austin, TX: Pro-Ed.

- Tuş, Ö., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Ueda, K., Bailey, D. B., Yonemoto, N., Kajikawa, K., Nishigami, Y., Narisawa, S., and etc. (2013). Validity and reliability of the Japanese version of the family needs survey. *Research in Development Disorders*, 34, 3596-3606.
- Uğuz, Ş., Toros, F. Yazgan İnanç, B., ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Ülke Kürçüoğlu, B. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel ve dil gelişimi. İ. H. Diken (Ed). *Erken çocukluk eğitimi* (s. 136-167). Ankara: Pegem Akademi.
- Vacco, L. (2002). *Evaluating the collaborative efforts of teachers and parents of children with autism spectrum*. Honors Projects. Paper 52. Retrieved from http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/52
- van Balkom, H., Verhoeven, L., van Weerdenburg, M., and Stoep, J. (2010). Effects of Parent-based Video Home Training in children with developmental language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 221-237.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının ile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Wakimizu, R., Fujioka, H., and Yoneyama, A. (2010). Empowerment process for families rearing children with developmental disorders in Japan. *Nursing and Health Sciences*, 12, 322-328.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., and Feil, E. G. (1998). First Step to Success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(2), 66-80.
- Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J., Severson, H. H., Graham, B. A., Feil, E. G, Serna, L., Golly, A., and Forness, S. R. (2009). A randomized controlled trial of the First Step to Success early intervention: Demonstration of program efficacy outcomes in a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 197-212.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York: Guilford Publications.

- Watt, D. (2007). On becoming a qualitative researcher: The value of reflexivity. *The Qualitative Report*, 12(1), 82-101.
- Webster-Stratton, C. (2006). *The Incredible Years. A Trouble-shooting guide for parents of children aged 2-8 years*. Seattle: The Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., and Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(9), 283-302.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. *British Journal of Special Education*, (34)3, 170-178.
- Wong, S. Y., Wong, T. K. S., Martinson, I., Lai, A. C., Chen, W. J., and He, Y. S. (2004). Needs of Chinese parents of children with developmental disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(2), 141-158.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yücesoy Özkan, Ş., and Sucuoğlu, B. (2011). Retrospective evaluation of mothers' opinions related to the Small Steps Early Intervention Program in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 88-110.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu and H. Bakkaloğlu (Ed). *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 193-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., and Swart, E. (2007). Views of inclusion: A comparative study of parents' perceptions. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365.

EKLER

Ek 1: Anne Gereksinim Belirleme Anne Görüşme Soruları

ÖN GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuz kaç yaşında?
2. Çocuğunuzun özelliklerinden bahsedebilir misiniz?
 - a. Nasıl bir çocuk? Neler yapmaktan hoşlanır?
 - b. Arkadaşları var mı? Onlarla nasıl oyunlar oynar?
 - c. Size göre gelişimi nasıl?
3. Çocuğunuzun okulunu ve sınıfını anlatır mısınız?
 - a. Hangi okula gidiyor?
 - b. Kaç aydır/yıldır bu okula devam ediyor?
 - c. Sınıfında kaç çocuk var?
 - d. Çocuğunuzu okula kim götürüyor?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu okul öncesi kurumu (yuvayı/anaokulunu) nasıl seçtiniz?
 - a. Okul seçiminde sizi kim yönlendirdi?
Rehberlik Araştırma Merkezi sizi yönlendirdi mi? Nasıl?
Özel eğitim öğretmeni sizi yönlendirdi mi?
 - b. Bu kurumu hangi özellikleri nedeniyle seçtiniz? (fiziki yapısı, öğretmenleri, idareciler, rehberlik servisi)?
 - c. Çocuğunuz okula başlamadan önce okulun özelliklerine ilişkin bilgi aldınız mı?
 - d. Okula başvurduğunuz zaman, idareci ve öğretmenlerle görüşme yaptınız mı? Bu görüşmede neler konuştunuz? Okula başvurma sürecinde neler yaşadınız? Çocuğunuzun özel gereksinimlerinden ve tanısından söz ettiniz mi? Neden?
 - e. Çocuğunuzun okuluna herhangi bir ücret ödüyor musunuz? Okul ücretini karşılayabiliyor musunuz? Bu konuda nasıl bir desteğe/yardıma gereksinim duyuyorsunuz?
 - f. Sizin açınızdan çocuğunuzun bu yuvaya/anaokuluna devam etmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Memnun musunuz?
2. Çocuğunuzun devam ettiği okulun başarılı yönlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Beklentileriniz nelerdi?
 - Okulun çocuğunuza ne gibi katkıları oldu?
 - Anne babaya destek hizmetleri
 - Size ne gibi katkıları oldu? (Okula uyum, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, Çocuğunuza yeni bir beceri öğretme, çocuğunuzla iletişiminiz, bireysel planlama (BEP), çocuğunuzun davranış sorunlarıyla başa çıkma, haklarınız, destek hizmetlerine ulaşma, işbirliği)
3. Çocuğunuz okula başladığında neler yaşadınız? Zorlandığınız herhangi bir konu oldu mu? Hangi konularda zorlandınız?
 - Okul binasının fiziksel koşulları
 - Okul personeli
 - Öğretmen
 - Diğer çocuklar
 - Günlük etkinlikler
 - Eğitim öğretim süreci

Şu anda ne gibi sorunlarınız oluyor? Kiminle ve ne konuda sorunlar yaşıyorsunuz? Açıklar mısınız?

 - Okul binasının fiziksel koşulları
 - Öğretmen
 - Öğretim süreci/etkinlikler
 - Okul personeli
 - Diğer çocuklar
 - Diğer çocukların anne-babaları

Bu güçlükleri ve yaşadıklarınızı paylaştığımız kimse var mı? Hangi destekleri ve kimden aldınız? Çocuğunuzun okuluyla ilgili yaşadığımız bu sorunların çözümü için öğretmenden ya da okuldan nasıl bir destek aldınız?

4. Evde çocuğunuzla ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
 - Temel becerileri (tuvalet, el yıkama, giyinme, yemek yeme, vb.) öğretmeye çalışıyor musunuz?
 - Akademik ve sosyal becerileri (teşekkür etme, özür dileme, vb.) öğretmeye çalışıyor musunuz?
 - Bunları öğretirken güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz? Ne gibi güçlüklerle karşılaşılıyorsunuz?
 - Bu güçlükleri ne ölçüde aşabiliyorsunuz? Bu güçlüklerle baş etmek için kimden nasıl yardım alıyorsunuz? Yeni beceri öğretme sürecinde karşılaştığımız güçlükleri çözebildiniz mi?
 - Okuldaki öğretmenle çocuğunuza beceri öğretimi konusunda işbirliği yapıyor musunuz?
 - Çocuğunuzla oyun oynuyor musunuz? Birlikte ne tür oyunlar oynarsınız? (Oyun sırasında ona yeni bir şeyler öğretmeye çalışır mısınız? Ne gibi beceriler? Sizinle oynamayı istiyor mu? Oyunu devam ettiriyor mu? Çocuğunuzla nasıl oyun oynayacağınızla ilgili hiç bilgi aldınız mı? Nasıl bir bilgi aldınız? Oyun oynarken sorun yaşadığınız oluyor mu? Nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?)
5. Çocuğunuz okulda ve evde davranış sorunları sergiliyor mu? Nasıl davranış sorunları var? Sizce bu davranışların nedenleri nelerdir?
 - Çocuğunuzun hoşunuza gitmeyen sizi rahatsız eden davranışları var mı? Ne tür davranış sorunları var?
 - Bu davranışları hangi ortamlarda sergiliyor? Bu davranışları daha çok nerede gözlemliyorsunuz?
 - Çocuğunuzun davranış sorunları okulda sorun yaratıyor mu? Okul bu davranışlarla nasıl baş ediyor?
 - Bu davranışlar için siz neler yapıyorsunuz?
 - Bu davranışlarla uğraşırken güçlük yaşıyor musunuz?
 - Okuldaki davranış sorunlarıyla baş etme konusunda okulla işbirliği yapıyor musunuz? Nasıl?
6. Aile içinde günlük yaşantınız nasıl? Günlük yaşamınızda aile içinde sizi mutlu kılan yönler nelerdir?
7. Başka çocuklarınız var mı?
 - Diğer çocuklarınızla ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?

Alternatif soru: Diğer çocuğunuzla ilgili yaşadığımız sorunlar için bir destek alıyor musunuz? Bu konuda size kim ve nasıl yardım ediyor?

 - Özel gereksinimli çocuğunuz nedeniyle diğer çocuklarınızla sorun yaşıyor musunuz? Nasıl sorunlar? Bu sorunlara ilişkin kimden nasıl bir destek alıyorsunuz?
8. Özel gereksinimli çocuğunuz nedeniyle ailenizle, eşinizle, eşinizin ve sizin ailenizle sorun yaşıyor musunuz? Bu sorunlardan ve onları nasıl çözdüğünüzden bahseder misiniz? Birinden destek alıyor musunuz?
9. Çocuğunuzun sahip olduğu özel gereksinimlerden dolayı sizin ve çocuğunuzun bir takım hakları bulunmaktadır. Bu konudaki yasaları biliyor musunuz?
 - Yasal bir sorun olduğunda yardım alabileceğiniz birileri var mı?
 - Engelli çocuklarla ilgili derneklerle iletişim kuruyor musunuz? Hangi derneklerle nasıl iletişim kuruyorsunuz? Neden?
10. Bu yasalarla ilgili ne bilmek istersiniz?
11. Okul öncesi kurumunda çocuğunuza bireysel destek sağlanıyor mu? Nasıl?
 - Sınıfta ya da programda çocuğunuzun özelliklerine uygun her hangi bir düzenleme/değişiklik yapılıyor mu?

- Çocuğunuzun okuldaki hangi etkinliklere (örneğin oyun oynama) katılıyor?
- Çocuğunuzun okuldaki etkinliklere katılımını arttırmak için ona destek sağlanıyor mu? Bu desteği sağlarken onun gereksinimleri ve özellikleri göz önüne alınıyor mu?
- Siz çocuğunuzun okuldaki etkinliklere daha çok katılması için neler yapıyorsunuz? Siz bu konuda yardıma ihtiyaç duyuyor musunuz?

12. Çocuğunuzun okul öncesi kurumdan daha fazla yararlanmasını sağlamak ve onun gelişimini destekleyebilmeniz için bir anne-baba eğitim programı hazırlansa, bu eğitimin neleri kapsamasını istersiniz? Öncelikle neleri öğrenmek istersiniz? Neden?

- Çocuğunuzun gelişimi
- Çocuğunuzun tanısı ve özellikleri
- Çocuğunuza yeni beceri öğretmek
- Çocuğunuzun davranış sorunlarını azaltmak kontrol etmek
- Çocuğunuzla etkili iletişim kurmak
- Çocuğunuzla etkili oyun oynamak
- Okul öncesi kurumdan ilkokula geçiş
- Çocuğunuz ve sizin gereksiniminiz olabilecek destek kaynakları
- Çocuğunuzla ilgili hizmetlere ulaşma
- Bu konuların size nasıl öğretilmesini istersiniz?
 - i. Kitap, görsel ya da yazılı materyal, rol oynama, vb.
 - ii. Sizce bu eğitim programının sıklığı ne olmalı ve program ne kadar sürmelidir?

13. Çocuğunuzun okul öncesi kuruma devam etmesi ilgili güçlüklerinize ve gereksinimlerinize ilişkin eklemek istedikleriniz ve önerileriniz var mı?

Ek 2: Program Sonrası Anne Görüşme Soruları

1. Programdan sizin ve çocuğunuz adına beklentileriniz ne idi?
2. Sizce programın çocuğunuza katkıları ne oldu?
 - a. Çocuğunuzdan beklentileriniz
 - b. Çocuğunuzun ilişkileri (öğretmen ve arkadaşları)
 - c. Oyun becerileri
 - d. Dil konuşma becerileri
 - e. Davranış sorunları
3. Uygulanan bu eğitim programının başarılı bulduğunuz yönleri nelerdir?
 - a. Eğitimi
 - b. Programın dili
 - c. İçeriği (uygulanabilirlik)
 - d. Program materyali
 - e. Ödevleri
 - f. Öğretim oturumları
 - g. Programın süresi
4. Uygulanan bu eğitim programının başarısız bulduğunuz yönleri nelerdir?
 - a. Eğitimi
 - b. Programın dili
 - c. İçeriği (uygulanabilirlik)
 - d. Program materyali
 - e. Ödevleri
 - f. Öğretim oturumları
 - g. Programın süresi
5. Sizce bu programın başarılı/başarısız olmasının nedenleri nedir?
6. Uygulanan bu programın size olan katkıları nelerdir?
 - a. Çocuğunuzun desteklemek için yeni becerilerin öğrenilmesi
 - b. Çocuktan, okuldan, öğretilmekte beklentilerinizin değişmesi (özel eğit. ögr)
 - c. Sınıf öğretmeni ile daha iyi iletişim
 - d. Okul ile daha iyi işbirliği
 - e. Gelişimsel gerilik hakkında bilgi
 - f. Kaynaştırmadan beklentileriniz
 - g. Yeni bir beceri öğretmek
 - h. Oyun becerileri
 - i. Dil konuşma becerilerinin desteklenmesi
 - j. Davranış sorunlarıyla başa çıkma
 - k. Haklarınızı ve mevcut hizmetleri öğrenme-bu hizmetlere ulaşma
7. Bu programa yeniden katılıyor olsaydınız
 - a. Nelerin aynı kalmasını, nelerin değişmesini ve yeni neler yapılmasını istersiniz?
 - b. Başka hangi konularda bilgilendirilmek ve beceri kazanmak istersiniz?
8. Nitelikli hizmet almak için sizden sonra bu programa katılacak annelere ne gibi önerileriniz neler olurdu?
 - a. Bu programı başka annelerle uygulamak isterseniz, içerikte ve uygulamada ne gibi değişiklikler yapardınız?

Ek 3: Anne İzleme Görüşmesi Soruları

1. Eğitim programının bitmesinin üzerinden 6 ay geçti. Bu son 6 ayda neler oldu, biraz bahsedermisiniz?
 - a. Çocuğunuzdaki gelişmeler
 - b. Devam eden veya yeni ortaya çıkan sorunlar
2. Hangi alanlarda/konularda programın yararını gördünüz?
 - a. Çocuğunuzun gelişimi nasıl? Yazın yeni şeyler öğrendi mi?
 - b. Katıldığınız eğitimin hangi konularda daha çok yararı olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Programda öğrendiğiniz bilgilerden en az kullandıklarınız hangileri oldu? Bu bilgileri neden daha az kullandığınızı düşünüyorsunuz?
4. Çocuğunuzun yeni öğretmeniyle ilişkileriniz nasıl?
 - a. Öğretmen ile iletişim
 - b. Öğretmen ile işbirliği
 - c. Görüşme olanaklarınız
 - d. Çocuğunuza sağladığı katkılar
 - e. Eski öğretmeniyle görüşüyor musunuz? Hangi konularla ilgili olarak görüşüyorsunuz?
5. Çocuğunuz bu sene okulda nasıl? Geçen yılki sorunları yaşıyor musunuz? Biraz bahsedermisiniz?
6. Bu program tekrar başka ebeveynlerle yürütülse nelerin değişmesini, nelerin aynı kalmasını önerirsiniz?
7. Başka ailelere de bu programa katılmalarını önerir misiniz? Niçin?

Ek 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Anne Gereksinim Belirleme Görüşme Soruları

1. Sınıfınızın ve çalıştığınız çocukların özelliklerinden söz eder misiniz?
 - a. Öğrencileriniz yaş aralığı nedir?
 - b. Kaç öğrenciniz var?
 - c. Sınıfta size yardım eden bir personel var mı?
2. Sınıfınızda kaç özel gereksinimli çocuk var?'nin (hedef öğrencinin ismi) özelliklerinden bahsedermisiniz?
 - a. Ne zamandan beri sizin öğrenciniz?
 - b. Size göre gelişimi nasıl?
 - c. Nasıl bir çocuk? Neler yapmaktan hoşlanır?
 - d. Arkadaşları var mı? Onlarla nasıl oyunlar oynar?
3. okula başladığında neler yaşadınız? Onun sınıfınızda olmasıyla ilgili olarak yaşadığınız olumlu deneyimler nelerdi?
4. Zorlandığınız herhangi bir konu oldu mu? Hangi konularda zorlandınız? Bu konularda ne tür güçlükler yaşadınız?
 - a. Okula uyumu
 - b. Sınıftaki etkinliklere katılımı
 - c. Sınıfın düzenlenmesi
 - d. Öğretimdeki uyarlamalar
 - e. Diğer çocuklarla iletişimi ve arkadaşlık ilişkileri
 - f. Çocuğun davranış sorunları
 - g. Çocuğun anne-babasıyla iletişim ve işbirliği
5. Özel gereksinimli öğrencinizin şu an sınıfta bulunmasının olumlu yönleri nelerdir?
 - a. Öğretmen açısından
 - b. Özel gereksinimli öğrenci açısından
 - c. Diğer öğrenciler açısından
6. Özel gereksinimli öğrenciniz sınıfta şu anda ne tür güçlükler yaşamaktadır?
 - a. Sınıf etkinliklerine katılım
 - b. Diğer çocuklarla iletişimi ve arkadaşlık ilişkileri
 - c. Davranış sorunları
7. Özel gereksinimli öğrencinizin sınıfınızda aldığı eğitimden daha iyi yararlanması için neler yapılması gerekir?
 - a. Okulun yapması gerekenler
 - b. Öğretmenin yapması gerekenler
 - c. Anne-babanın yapması gerekenler
8. Özel gereksinimli öğrencinizin anne-babası ile ilişkileriniz nasıl? Çocuklarının neler öğrenmesi gerektiğiyle ilgili görüşlerini sizinle paylaştılar mı? Sizden herhangi bir talepte bulundular mı? Nasıl talepler?
9. Öğretmenler ve anne-babalar arasında bazen sorunlar yaşanabilir. Sizin de sorunlarınız oluyor mu? Ne gibi sorunlarınız oluyor?
 - a. Çocuğun okula kabulü
 - b. Öğretilecek beceriler
 - c. Davranış sorunları
 - d. İletişim ve işbirliği
 - e. Çocuğu evde destekleme
10. Sizce'nin anne babasının ne gibi gereksinimleri/ihtiyaçları var?
11. Özel gereksinimli çocuğun okulunuzdaki eğitimden daha fazla yararlanmasını sağlamak ve gelişimini desteklemek için bir anne-baba eğitim programı hazırlansa, bu eğitimin neleri kapsamasını istersiniz? Sizce anne-babaları bu konuda güçlendirmek için onlara ne öğretilmesi gerekir? Neden?
 - a. Anne-babanın öğretmenle iletişimi
 - b. Öğretmenle işbirliği
 - c. Çocuğun gelişimi
 - d. Çocuğun tanısı ve özellikleri
 - e. Çocuğa yeni beceri öğretmek
 - f. Çocuğun davranış sorunlarını kontrol etmek
 - g. Çocukla etkili iletişim kurmak
 - h. Çocukla etkili oyun oynamak
 - i. Okul öncesi kurumdan ilkokula geçiş
 - j. Çocukla ilgili yasalar ve gerekli hizmetlere ulaşmak
 - k. Çocuğun ve anne-babanın yararlanabileceği destek kaynakları
12. Özel gereksinimli öğrenciniz ve anne-babasıyla ilgili olarak eklemek istediğiniz başka bir konu ya da öneriniz var mı?

Ek 5: Program Sonrası Öğretmen Görüşme Soruları

Biliyorsunuz'nın annesiyle 8 haftadır çalışıyoruz. Programımız planlarken sizin de annelerin gereksinimlerine ilişkin görüşlerinizi sormuştum. Özellikle çocuklarının özellikleri ve çocuklarıyla çalışma, beceri öğretme, problem davranışlarla baş etme ve uzmanlarla etkileşim gibi konularda birlikte çalıştık.

1. Son 8 haftayı (bizim programın süresi) düşündüğünüzde genel olarak annede gözlemlediğiniz değişiklik ve gelişmeleri anlatabilir misiniz?
 - a. Annenin sizinle ve okulla ilişkilerinde/etkileşiminde/işbirliğinde değişiklik ve gelişme
 - b. Annenin okuldan ve sizden taleplerinde değişiklik ve gelişme
2. Sizce, bu değişiklik ve gelişmelerin nedenleri nelerdir?
3. Sizce annede gözlemlenen değişim ve gelişmelerin çocuğa etkileri (olumlu/olumsuz) ne oldu?
 - a. Çocuğun davranışlarında,
 - b. Diğer çocuklarla iletişimde ve
 - c. Etkinliklere katılımında değişiklik (olumlu/olumsuz)
4. Annenin uygulanan eğitim programına katılmasının sizin uygulamalarınıza nasıl etkileri oldu?
 - a. Programın başarılı yönleri nelerdir?
 - b. Program ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir? Bu sorunların nedenleri?
5. Sizce bu etkilerin/değişikliklerin nedenleri nelerdir?
6. Programın daha etkili olması için ne tür değişiklikler önerirsiniz?
 - a. İçerikte
 - b. Uygulama biçiminde
 - c. Zamanlamada
7. Başka annelere de bu programa katılmalarını ya da katılmamalarını önerir misiniz? Neden?

Ek 6: Bilgi Formu**Anne Bilgi Formu****Çocuğun**

Yaşı:

Gelişim düzeyi: Çok iyi/akranlarından iyi () Orta/akranları gibi ()

Yetersiz/akranlarından geri ()

Engeli varsa tanısı:

Cinsiyeti:

Özel eğitim alıyor: () Evet () Hayır

Özel eğitim alıyorsa () Bireysel () Grup eğitimi alıyor.

Haftada () 2 saat () 4 saat () 6 saat () 6 saatten fazla eğitim özel eğitim alıyor.

Okul öncesi kuruma () tam gün () yarım gün devam ediyor.

Annenin

Yaşı:

Eğitimi (En son mezun olduğunuz okul) :

Çalışma durumu: Çalışıyor () Çalışmıyor ()

Mesleği:

İşi:

Babanın

Eğitimi:

Mesleği:

İşi:

Kardeşi var: () Evet () Hayır

Oturdıkları ev () kiradır () kendilerininindir.

Aylık gelir : OrtalamaTL

Öğretmen Bilgi Formu**ÇOCUK**

Adı:

Yaşı (Ay):

Cinsiyeti:

Gelişim düzeyi: Çok iyi/akranlarından iyi ()

Orta/akranları gibi ()

Yetersiz/akranlarından geri ()

Engeli: Var () Yok ()

Engeli varsa tanısı:

ÖĞRETMEN

Adı:

Yaşı:

Eğitimi (En son mezun olunan okul):

Deneyimi (Okul öncesi öğretmeni olarak çalıştığı yıl):

Daha önce özel gereksinimli bir öğrenciniz oldu mu? () Evet () Hayır

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Cevabınız *Evet* ise bu eğitimi ne zaman aldınız?

Lisans eğitimi sırasında ()

() Hizmet içi eğitimde, kursta, vb. ()

Ek 7: Anne Davranışları Gözlem Formu

		Örnek teşkil eden davranışlar	Örnek teşkil etmeyen davranışlar
Uygun Olmayan Oyun Davranışı	Oyunu annenin yönlendirmesi	<p>Anne, oyunda ne yapılacağına karar verir.</p> <p>- Anne çocukla -mış gibi oyunlar oynamaz.</p> <p>-Ne yapılacağına, ne oynanacağına anne karar verir.</p>	<p>Anne oyunda çocuğa seçim yapma fırsatı verir.</p> <p>Anne seçenek sunar. Soru sorarak seçenek sunabilir. Çocuk istekli bir şekilde seçer/seçim yapar.</p> <p>- Çocuk kamyonla oynarken anne Legolarla oynar (paralel oyun).</p>
	Rekabet	<p>Anne çocuğun performansını kendi performansıyla karşılaştırır.</p> <p>- Araba sürerken anne çocuğun arabasına çarpar.</p> <p>- Küpleri üst üste dizerken anne "Benim kulem seninkinden daha yüksek" der.</p>	

	Sorular	<p>Anne oyuncakların özellikleri ya da işlevleriyle ilgili olarak cevabını bildiği sorular sorar (iki ya da daha fazla kez). Soruları peş peşe sorar. Aynı etkinlik ya da nesnelere ilgili soru sorar ve çocuktan cevap bekler. Başka bir yorum yapmadan soru sorar.</p> <p>Anne: Bu hangi hayvan?</p> <p>Çocuk: Bir at.</p> <p>Anne: At ne der?</p> <p>Anne (boyama yaparken): Bu pastel boya ne renk? Tekrar eder, Bu pastel boya ne renk?</p> <p>Çocuk: Cevap vermez.</p> <p>Anne: Bu hangi renk?</p> <p>Anne: Bu lego ne renk?</p> <p>Çocuk: Kırmızı.</p> <p>Anne: Kamyon ne renk?</p> <p>Çocuk: Mavi.</p> <p>Anne: Bu ne resmi?</p>	<p>Anne: Bu bir kamyon mu?</p> <p>Çocuk: Evet.</p> <p>Anne: Bu gerçekten çok güzel bir kamyon. Arkasına yüklediğin kalemlere bayıldım. Tekerlekleri de var mı?</p>
--	----------------	--	--

	Çocuğun verdiği işaretlere/İpuçlarına yanıt vermeme	Anne çocuğun isteklerini, gereksinimlerini ve gelişimsel düzeyini göz önünde bulundurmaz. Hızı çok hızlı ya da çok yavaştır.	
Çocuğun Bağımsızlığına Müdahale Etme	Anne gerekli olmadığı halde çocuğa yardım eder	<p>Çocuk yardım istediğini ifade etmediği halde (sözel olan ya da olmayan bir şekilde) anne çocuğa yardım eder ya da o görevi çocuğun yerine tamamlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Çocuk farklı büyüklükteki halkaları çubuğa yanlış sırada dizer. Anne gelir, halkaları çıkarır ve doğru sırada dizer. - Çocuk inek yapbozundaki bir parçayı yerine koymak ister, ancak ters dönmüş bir şekilde yerleştirmeye çalışır. Anne gelir, yapboz parçasını doğru yerleştirmesi için düz çevirir. 	
	Anne bir etkinliği kendi bildiği şekilde bitirmekte ısrar eder	<p>Anne çocuğun ilgilendiği etkinliği durdurur. Çocuğun denediği yöntem işe yarasa bile o etkinliği kendi uygun gördüğü şekilde yapmasını ister.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Çocuk A harfi şeklindeki yapboz parçasını C harfinin yerine koymaya çalışır. Anne “Buraya, A harfinin yerine gelecek” der ve yapboz parçasını doğru yere yerleştirir. 	*** Çocuğun yardım almadan etkinliğe devam edemeyeceği durumlarda anne çocuğa yardım ederse bu müdahale olarak değerlendirilmez. Anne-çocuk arasındaki dinamik hakkındaki varsayımlar olmadan karar verilmelidir. Örneğin, çocuk yardıma ihtiyacı olduğunu açıkça ifade etmediği halde anne çocuğun elini tutup yardım ediyorsa (sözel olsun ya da olmasın) bu müdahale etmektir. Çocuk sözel olan ya da olmayan bir şekilde yardıma ihtiyacı olduğunu açık bir şekilde gösteriyor ve anne yardım ediyorsa bu müdahale değildir.

Uygun Olmayan Davranışları Ödüllendirmek	Somut ödüllerin uygun olmayan bir şekilde verilmesi	<p>Çocuk uygun olmayan bir davranış sergiledikten sonra anne çocuğa şeker, oyuncak gibi bir ödül verir. Uygun olmayan bir davranış sergilediğinde (örneğin, saldırgan davranışlar, ağlama, küfretme, vb.) çocuğu ödüllendirir.</p> <p>Çocuk: Şeker istiyorum!</p> <p>Anne: Sus artık.</p> <p>Çocuk: Çikolata istiyorum!</p> <p>Anne: Al (çikolatayı verir), sus artık.</p>	
	Sözel olmayan bir şekilde dikkatini yöneltme	<p>Çocuk uygun olmayan bir davranış sergilerken ya da sergiledikten sonra anne dikkatini çocuğa yöneltir. Dikkatini yöneltme, annenin dikkatini çocuğa yönelttiği herhangi bir davranışı ifade eder ve çocuğun olumsuz davranışını pekiştirir.</p> <p>- Çocuk oyuncaklarını toplamak istemediği için bir öfke nöbeti geçirir, bağırır ve ayaklarını yere vurur. Bunun üzerine anne çocuğa oyuncakları verir.</p>	
	Sözel olarak dikkatini yöneltme	<p>Anne çocuğu olumsuz davranışı nedeniyle azarlar.</p> <p>**Annenin verdiği somut ödüllerin ya da dikkatini yöneltmesinin çocuğun olumsuz davranışını pekiştirip pekiştirmediğini kendinize sorun.</p>	

<p>Uygun Olmayan Yönergeler Verme</p>	<p>Belirsiz yönergeler</p>	<p>Davranışını değiştirmesi yönünde çocuğa verilen anlaşılır olmayan yönergeler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tek sözcüklü yönergeler: “Ali!”, “Lütfen!” ya da “Şimdi!” - Sayı sayarak yönerge vermek: “Pelin, şu bardağı yerine koy” -Çocuk tepki vermez- “1..2..3..” - Yönerge olarak işlev gören tek sözcüklü ipuçları: “Bardak”-çocuk cevap vermez-“Pelin.” - Çocuktan istenen davranışı tam olarak söylememek: “Niye hala toplanmadın?”, “Bana öyle bakma”, “Dikkatli ol”, “Dikkat et” - Çocuğun davranışın süresini ya da ne zaman sergileneceğini belirtmemek: “Ben telefonda konuşurken sen de biraz sakinleş”, “Lütfen birkaç saniye de olsa sus”, “Kalemlerini bir ara topla” - Yönergeyi soru olarak yöneltmek: “Sence de ortalığı toplama zamanı gelmedi mi?”, “Sence de uyku saatin gelmedi mi?” - “Hadi”lerle başlayan yönergeler: Anne “Hadi Legoları toplayalım” der ve çocuğun Legoları toplamasını bekler. - “Yapabilir misin?” ya da “Yapalım mı?” şeklinde yönergeler: “Oyuncaklarını toplar mısın?” ya da “Önce şu oyuncakları toplayalım mı?”. Bu yönergeler belirsizdir, anlaşılmazdır ve soru şeklinde verilir. 	<p>“Yapabilir misin?” ya da “Yapalım mı?” yönergeleri çocuğun davranışını değiştirmesi istendiğinde belirsiz yönerge olarak değerlendirilir. Anne gerçekten bir soru sorduğunda bu soru belirsiz yönerge olarak değerlendirilmez. Örneğin, çocuk bir parçayı yapboza yerleştirmeye çalışırken anne “Bu parça oraya uyacak mı?” şeklindeki bir soru annenin bilemeyeceği gerçek bir soru olarak değerlendirilir.</p> <p>Bazı tek sözcüklü ifadeler şaşırma, sürpriz, vb. anlamlar içerir. Bunlar yönerge olarak değerlendirilemez; çünkü annenin çocuğun davranışı gerçekten sergilemesini isteyip istememesi konusunda belirsizdir. Bu tür ifadeler belirsiz yönergeler olarak kodlanmamalıdır.</p>
--	-----------------------------------	--	---

	<p>Çocuğun bir yönergeyi yerine getirmesini beklemeden başka bir yönerge vermek</p>	<p>Anne çocuğa bir seferde birden fazla yönerge verir. Ama çocuğun bir yönergeyi yerine getirmesini beklemeden diğer yönergeyi verir. İstenen davranış anlaşılır ve açık bir şekilde ifade dilse bile birden fazla yönergeyi aynı anda verir.</p> <p>Anne: “Bardağı al, mutfağa git, masanın üzerine koy, temiz bir bardak getir.”</p> <p>Anne: “Banyoya git, dişlerini fırçala, yüzünü yıka, pijamalarını giy.”</p>	
	<p>Yönergeyi tekrar etmek</p>	<p>Çocuğun verilen yönergeyi yerine getirmemesi üzerine aynı yönergeyi iki kereden fazla tekrar etmek</p> <p>Anne: “Şimdi giyinme zamanı, giyin, hadi giyin.”</p>	
	<p>“Dur” “Bırak” “Kes” gibi olumsuzluk bildiren ifadelerle başlayan yönergeler</p>	<p>Çocuğa nasıl davranmasını söylemek yerine ne yapmaması gerektiğini söyleyen olumsuzluk bildiren yönergeler</p> <p>Örnek:</p> <p>“Kes artık ağlamayı!”</p> <p>“Su sıçratmayı bırak artık!”</p>	
	<p>“Yapma” ya da “Hayır” ifadeleri içeren yönergeler</p>	<p>Anne çocuğa onu ilgilendiği/yaptığı şeyden alıkoyan bir yönerge verir ancak bunun yerine ne yapması gerektiğini söylemez.</p> <p>“Lütfen tükenmez kalemlere dokunma.”</p> <p>“Hayır!”</p> <p>“Yapma şunu!”</p>	<p>“Lütfen annenın kalemlerine dokunma. Ama pastel boyaları kullanabilirsin.”</p>

	Tehdit içeren yönergeler	<p>Anne, olumsuz davranışıyla ilgili olarak çocuğa belirsiz bir tehditte bulunur.</p> <p>Anne: “Üzerini biraz daha kirletirsen başın dertte Küçük Hanım!”</p> <p>Anne: “Kardeşine vurmaya bırak, yoksa!”</p>	
Çocuğun Yönergeye Uyup Uymadığını İzleme	Yönergeyi geri çekme	<p>Çocuk bağırma, çılgılık atma ya da vurma gibi bir tepki gösterince anne verdiği yönergeyi geri çeker.</p> <p>Anne: Al şu Legoları buradan.</p> <p>Çocuk: ağlar, bağırır- “Onları istiyorum, istiyorum!”</p> <p>Anne: Çocuğa Legoları verir.</p>	
	Çocuk yönergeyi yerine getirdiğinde annenin çocuğu görmezden gelmesi	<p>Anne çocuğun yönergeyi yerine getirip getirmediğini izlemeden yönerge verir.</p> <p>Anne: Yapbozu topla.</p> <p>Çocuk: Hayır!</p> <p>Anne çocuğun yapbozu toplayıp toplamadığına bakmaz ve yaptığı şeye devam eder.</p>	

	<p>Yönergeyi yerine getiren çocuğu övmemek</p>	<p>Anne verdiği yönergeyi yerine getiren çocuğu övmez. Örneğin; anne çocuğa oyuncakları toplamasını söyler, çocuk oyuncakları toplar, anne oyuncakları topladığı için çocuğu övmez.</p> <p>Örnek:</p> <p>Anne: Arabaları topla.</p> <p>Çocuk arabaları toplar. Anne arabaları topladığı için çocuğa herhangi bir olumlu bir tepki vermez.</p> <p>Anne: Yapbozun parçasını buraya koy.</p> <p>Çocuk annesinin söylediği yere yapboz parçasını koyar.</p> <p>Anne: Şimdi bunu şuraya koy.</p> <p>Anne çocuk yapbozu söylediği yere koyunca herhangi bir şekilde olumlu bir tepki vermez.</p> <p>**NOT: Belirsiz ya da uygun olmayan yönergeler hala yönerge dir- ancak anne yönergeyi izlemezse bu durumda izleme eksikliği vardır.</p>	
--	---	--	--

Eleştirel Yorumlar: Eleştiri çocuğun ya da çocuğun özelliklerini, yaptığı etkinlikleri, ortaya çıkardığı ürünleri ya da yaptığı seçimleri sözel olarak onaylamamaktır.	Olumsuz ifadeler kullanmadan eleştirmek	Eleştiri her zaman olumsuz sözcüklerle dile getirilmeyebilir. Çocuk: Resmimi beğendin mi? Anne: Daha güzel yapabiliyordun.	
	Olumsuz bir anlam içeren ama iyi bir ses tonuyla yapılan eleştiri	Yanlış yaptığı şeyi işaret ederek çocuğun davranışını düzelten ifadeler iyi bir ses tonuyla verilse bile eleştiri olarak değerlendirilir. Örnek: Çocuk bir yapboz parçasıyla oynar. Anne: Onun yeri orası değil! Çocuk: Kedi böyle mi çiziliyordu? Anne: Hayır, tatlım gene yanlış yaptın.	
	Çocuğun ifadelerini ya da davranışlarını etkisiz/işe yaramaz hale getirmek	Söylediği şeyin yanlış olduğunu çocuğa doğrudan söyleyen ifadeler. Çocuğu ya da çocuğun sözcüklerini doğrudan etkisiz/işe yaramaz hale getirmeyen bilgiyi düzeltmek amacıyla verilen ifadeler eleştirel ifadeler değildir. Çocuk: Bu kırmızı. Anne: Bu kırmızı değil. (eleştiri) ya da Anne: Hayır, yanlış. (eleştiri)	Çocuk: Bu kırmızı. Anne: Bu mavi. Çocuk: (köpek resmini gösterir) "Mö!" Anne: "Hav hav" der.
	Performans düzeyiyle ilgili eleştiri	Eleştiri çocuğun bir özelliği, etkinliği, ürünü ya da seçimiyle ilgili kabul edilemez bir düzeyi ifade edebilir. Örnek: Çocuk: "Benim resmim Eda'nınkinden daha güzel olmuş değil mi?" Anne: "Eda'nın resmi seninkinden daha güzel."	
Saldırganlık	Fiziksel saldırganlık	Çocuğa yönelik bedensel saldırganlık, çocuğun bedeninin herhangi bir bölümüne vurmaktır. Çok sert olmak, örneğin; çocuğun elinden bir oyuncuğu çekip almak	
	Sözel saldırganlık	Bağırarak ya da öfkeli bir ses tonuyla konuşmak gibi sözel davranışlar	

OLUMLU ANNE BABA DAVRANIŞLARI Betimleyici yorumlar	Betimleyici yorumlar	<p>Anne, çocuğun oyunu ya da yaptığı olumlu davranışlar hakkında uygun/olumlu bir yorum yapar, çocuğun ne yaptığını açıklar.</p> <p>Anne: Küpleri üst üste diziyorsun. Önce kırmızıyı, sonra da maviyi koydun. Çok uzun bir kule yapıyorsun.</p> <p>Anne: Bebeğini arkadaşınla paylaşıyorsun. Arkadaşın oyuncuğu onunla paylaştığın için çok mutlu görünüyor.</p> <p>Anne: Bir ev çiziyorsun. Çatısı kırmızı, pencereleri de mavi.”</p>
	Adlandırma	<p>Çocuğun oynadığı bir nesnenin adını söylemek de betimleyici yorumdur. Nesnenin adını söylemek için çocuğun o nesneyle ilgilenmesi ve nesneye odaklanması gerekir. Çocuk nesneyle ilgilenmiyor, nesneye bakmıyor ya da oynamıyorsa nesnenin adını söyleme olarak değerlendirilmez.</p> <p>Çocuk oyuncak sepetinden bir araba çıkarır. Anne “Mavi bir araba” der.</p> <p>Çocuk annesinin görmesi için elinde bir yapboz parçası tutar. Anne “Bu kedinin kuyruğu” der.</p> <p>Anne elinde bir oyuncak bebek tutar. Çocuk oyuncak bebeğe bakar ve bebekle ilgilenir. Anne “Bu oyuncak bir bebek” der.</p>
Övgü	Uygun Övgü	<p>Dikkatini yöneltme, sarılma, gülümseme, sözel övgü, vb. şekillerde çocuğun olumlu davranışlarını pekiştirmek.</p> <p>- “Aferin”, “Başardım” “Harika” “Teşekkür ederim” “Bana yardım ettiğin için teşekkür ederim”</p> <p>- El çırpma, Beşlik çakmak</p> <p>- Anne ilgilendiği işten dikkatini çocuğa yöneltir, ona bakar, gülümser-çocuk fark eder (uyuma davranışına karşılık olarak)</p>

Ek 8: Çocuk Davranışları Gözlem Formu

Davranış	Örnekler
Saldırganlık	<ul style="list-style-type: none"> - Vurma - Tekme atma - Isırma - İtme - Birine bir nesne atma
Rahatsız etme	<ul style="list-style-type: none"> - Nesnelere, duvara, yere, oyuncaklara vurma - Nesnelere yere atma - Nesnelere fırlatma (birine değil)
Olumsuz seslendirmeler/konuşma	<ul style="list-style-type: none"> - Bağırma - Küfretme - Hoş olmayan, tehdit eden sözcükler söyleme - Ağlama - Rahatsız edecek düzeyde inleme/homurdanma
Olumlu seslendirmeler/konuşma	<ul style="list-style-type: none"> - Tarafsız ya da olumlu ifadeler - Konuşmaya çalışma - Ekolali - Anlaşılır olmayan sesler çıkarma ya da ünlü/ünsüz bir ses çıkararak konuşmaya çalışma
Annenin yönergelerine uyma*	<ul style="list-style-type: none"> - Anne tarafından çocuğa yöneltilen yönerge ya da istekler
Annenin yönergelerine uyma sıklığı	<ul style="list-style-type: none"> - Annenin bir yönergelerini ya da isteğini 5 saniye içinde yerine getirme ya da yerine getirmeye çalışma

*Okul gözlemlerinde öğretmenin verdiği yönergeler ve çocuğun bu yönergelere uyma sıklığı ele alınmıştır.

Ek 9: KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yazısı



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2014/1B-1016

Lefkoşa, 15 Mayıs 2014

Sayın Hatice BAYRAKLI,
Doğu Akdeniz Üniversitesi,
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı okul öncesi okullarda görev yapan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilerin velilerine uygulamak istediğiniz, “**Özel Gereksinimli Küçük Çocuğu Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Annelerin Gereksinimlerinin Anne ve Öğretmen Bildirimlerine Göre İncelenmesi**” konulu anket soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Ancak, anket sorularını uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçlarının **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.


Ali NİZAM
Müdür

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek 10: Anne Gereksinim Belirleme Anne Görüşme İzin Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Sevgili Anne,

Benim adım Hatice Bayraklı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel gereksinimli çocuğu bir okul öncesi kurumuna devam eden anne-babaların gereksinimlerini temel alan bir “Anne-Baba Eğitim Programı” hazırlamak istiyorum. Bu programın çocuğunuzun ve sizin kaynaştırma uygulamalarından daha etkili bir şekilde yararlanmanıza katkıda bulunacağını düşünüyorum. Bu nedenle siz anne-babaların ve çocuklarınızın okul öncesi kurumdaki deneyimlerinizi, karşılaştığımız güçlükleri ve gereksinimlerinizi öğrenmek için sizlerle görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşme sırasında, konuşmamızın akışını bozmamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Görüşme sonuçlarını araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız görüşmenin sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu görüşmenin yaklaşık 60-90 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen beni numaralı telefonda arayın.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Görüşen: Hatice Bayraklı

Görüşülen:

İmza :

İmza :

Ek 11: Anne Gereksinim Belirleme Öğretmen Görüşme İzin Formu**KATILIMCI ONAY FORMU**

Sevgili Öğretmen,

Merhaba, benim adım Hatice Bayraklı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel gereksinimli çocuğu bir okul öncesi kurumuna devam eden anne-babaların gereksinimlerini temel alan bir “Anne-Baba Eğitim Programı” hazırlamak istiyorum. Bu programın sınıfınızdaki özel gereksinimli öğrencinin ve onların anne-babalarının kaynaştırma uygulamalarından daha etkili bir şekilde yararlanmasına katkıda bulunacağını düşünüyorum. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan anne-babalara bu eğitim programının içeriğinin belirlenmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin fikrini almak için sizlerle görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşme sırasında, konuşmamızın akışını bozmamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Görüşme sonuçlarını araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız görüşmenin sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen beni numaralı telefonda arayın.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Görüşen: Hatice Bayraklı

Görüşülen:

İmza :

İmza :

Ek 12:
ANNE EĞİTİM PROGRAMI

I. MODÜL
GELİŞİMSEL GERİLİK NEDİR?

Anaokuluna yeni başlayan Ali 5 yaşında özel gereksinimli bir çocuktur. Annesi Fatma Hanım, anaokuluna başladığında Ali'nin sınıftaki diğer çocuklara göre bazı becerileri yapamadığını bazılarını ise daha yavaş yaptığını fark etti. Öteki çocuklar makası kullanarak kâğıdın üzerindeki şekilleri kesebilirken, Ali makası yanlış tutuyor ya da kâğıdı çizginin üzerinden kesemiyordu. Okula gidiş geliş saatlerinde Fatma Hanım diğer çocukların tek başlarına giysilerini çıkarıp giyebildiklerini gördü. Ama Ali'ye o zamana kadar hep kendisi yardım etmişti. Şimdi de öğretmeni yardım ediyordu. Öğretmenine bir şey söylemek istediğinde ise öğretmenin giysisinden çekiştiriyordu. Diğer çocuklar evcilik oynarken Ali elinde tuttuğu oyuncak arabayla sınıf içinde geziyor, ara sıra da oyun oynayan arkadaşlarını izliyordu.

Yukarıda verilen örnek olayda neler dikkatinizi çekti? Siz de benzer durumlar yaşıyor musunuz?

.....

.....

.....

Erken çocukluk yıllarında çocuklar çok hızlı gelişir. Çok sayıda beceriyi bu yıllarda kazanırlar. Bu yıllarda gelişimin hızı çocuktan çocuğa değişir. Aynı gün dünyaya gelen iki çocuk aynı beceriyi farklı aylarda öğrenebilir. Çocuklar büyüdükçe becerileri sergilemelerini beklediğimiz belirli zamanlar vardır; bu dönemlere gelişimsel dönüm noktaları adı verilir. Bir çocuk bir beceriyi sergilemesi gereken yaşta sergilemiyorsa, bu durum gelişiminde bir gecikme olduğunun habercisi olabilir. Gelişimsel gerilik bir çocuğun diğer çocuklarla karşılaştırıldığında gelişimin bir ya da daha fazla alanında gecikme olması durumunu ifade eder.

II. MODÜL

KAYNAŞTIRMADA ANNE BABANIN ROLÜ

Merve 4 yaşında Down Sendromu olan bir çocuktur. Annesi Sonay Hanım 'la alış verişe çıkmış, okulun verdiği listedeki tüm eşyaları almış ve okul hazırlıklarını tamamlamışlardı. Okulun ilk günü sabah erkenden uyandılar. Okul bahçesinde diğer çocukları ve anne babalarını gördüler. Daha önce okula hiç gitmemiş olan Merve bu kadar çok çocukla ilk kez aynı ortamda bulunuyordu. Öğretmen anne babalara beklememelerini, çıkış saati geldiğinde çocuklarını almaya gelmelerini söyledi. Sonay Hanım okul bahçesinde çıkış saatinin gelmesini bekledi. Merve'yi almaya gittiğinde öğretmen kendisiyle görüşmek istediğini söyledi. Merve'nin ağladığını, hiçbir etkinliğine katılmadığını, sınıfın bir köşesinde oturduğunu söyledi. Sınıftan çıkmak için kapıyı yumruklayıp tekmelemiş, üstelik onu tutmaya çalışan öğretmene de vurmuştu. Öğretmen "Merve haftanın 1-2 günü okula gelirse daha iyi olur." dedi. Okula gitmeye çok istekli olan Merve'nin bu davranışlarına anlam veremeyen Sonay Hanım öğretmenin bu teklifini istemeyerek de olsa kabul etti. Merve daha sonraki haftalarda sadece iki gün anaokuluna gitmeye başladı.

Yukarıda verilen örnek olayda neler dikkatinizi çekti? Siz de benzer durumlar yaşıyor musunuz?

.....

.....

.....

Okul öncesi yıllar çocukların öğrenmeye en açık olduğu ve gelişimlerinin çok hızlı ilerlediği yıllardır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren akranları ile birlikte okul öncesi kurumlara devam etmeleri gelişimlerini ve uyumlarını olumlu yönde etkiler.

Ek 13: Program Öncesi Video Çekim İzin Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Sevgili Anne,

Benim adım Hatice Bayraklı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel gereksinimli çocuğu bir okul öncesi kurumuna devam eden anne-babaların gereksinimlerini temel alan bir “Anne-Baba Eğitim Programı” uygulamak istiyorum. Bu programın çocuğunuzun ve sizin kaynaştırma uygulamalarından daha etkili bir şekilde yararlanmanıza katkıda bulunacağını düşünüyorum. Çalışmanın bir parçası olarak ev ve okul ortamında gözlem yapmak istiyorum. Bu gözlemleri daha geçerli ve güvenilir bir şekilde yapmam için 20’şer dakikalık video kayıtları almam gerekmektedir.

Video kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Bu kayıtlar gizli tutulacak ve araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız video kaydının sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı : Hatice Bayraklı

Anne :

İmza :

İmza :

Ek 14: Program Sonrası Anne Görüşme İzin Formu**KATILIMCI ONAY FORMU**

Sevgili Anne,

Özel gereksinimli çocuğu bir okul öncesi kurumuna devam eden anne-babaların gereksinimlerini temel alan “Anne-Baba Eğitim Programı”nı sizlerin de katılımıyla bitirmiş bulunmaktayız. Bu programla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşme sırasında, konuşmamızın akışını bozmamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Görüşme sonuçlarını araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız görüşmenin sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu görüşmenin yaklaşık 60-90 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen beni numaralı telefondan arayın.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Görüşen: Hatice Bayraklı

Görüşülen:

İmza :

İmza :

Ek 15: Program Sonrası Öğretmen Görüşme İzin Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Sevgili Öğretmen,

Özel gereksinimli çocuğu bir okul öncesi kurumuna devam eden anne-babaların gereksinimlerini temel alan “Anne-Baba Eğitim Programı”nı özel gereksinimli öğrencinizin annesinin katılımıyla bitirmiş bulunmaktayım. Bu programla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşme sırasında, konuşmamızın akışını bozmamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Görüşme sonuçlarını araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız görüşmenin sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen beni numaralı telefonda arayın.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Görüşen: Hatice Bayraklı

Görüşülen:

İmza :

İmza :

Ek 16: Program Sonrası Video Çekim İzin Formu**KATILIMCI ONAY FORMU**

Sevgili Anne,

Benim adım Hatice Bayraklı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Özel gereksinimli çocuğu bir okul öncesi kurumuna devam eden anne-babaların gereksinimlerini temel alan “Anne-Baba Eğitim Programı”nı sizlerin de katılımıyla bitirmiş bulunuyoruz. Çalışmanın bir parçası olarak program öncesinde ev ve okul ortamında gerçekleştirdiğim gözlemlere ek olarak programın bitiminde de aynı gözlemleri yapmak istiyorum. Bu gözlemleri daha geçerli ve güvenilir bir şekilde yapmam için 20’şer dakikalık video kayıtları almam gerekmektedir.

Video kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Bu kayıtlar gizli tutulacak ve araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız video kaydının sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı : Hatice Bayraklı

Anne :

İmza :

İmza :

Ek 17: İzleme Görüşmesi Anne İzin Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Sevgili Anne,

Katılımınızla gerçekleşen “Anne Eğitim Programı” 7 Mayıs 2015 tarihinde sona ermiş bulunmaktadır. Programın bitişinden bugüne kadar geçen 6 aylık sürede programla ilgili yaşadıklarınızı öğrenmek amacıyla sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Bu görüşme sırasında, konuşmamızın akışını bozmamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Ses kayıtları sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacaktır. Görüşme sonuçlarını araştırmacılar dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün olmayacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, isimlerinizin yerine takma isimler ya da şifre kullanılacaktır. Yapacağımız görüşmenin sizin için hiçbir şekilde psikolojik ve fiziksel risk içermediğini ve istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınız olduğunu bilmenizi isterim.

Bu görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, lütfen beni numaralı telefonda arayın.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşen: Hatice Bayraklı

İmza :

Görüşülen:

İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Hatice Bayraklı
Doğum Tarihi : 17.01.1982
İletişim Bilgileri : Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
 Gazimağusa/KKTC Tlf: 0392 630 40 31/0548 888 56 48
E-posta Adresi : hatice.bayrakli@emu.edu.tr

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2004
Yüksek Lisans	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2010

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Çorum Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	2004-2006
Okul Öncesi Öğretmeni	Mamak Saimekadın İlköğretim Okulu	2006-2010
Okul Öncesi Öğretmeni	Altındağ Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Erken Çocukluk Özel Eğitim Merkezi	2010-2013
Öğretim Görevlisi	Doğu Akdeniz Üniversitesi	2013-

1. Yayınlar

a. SCI, SCI-Expanded veya SSCI indekslerine giren dergilerde yayımlanan makaleler

- **Bayraklı, H.** ve Kaner, B. (2012). Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 936-943.

b. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- Kaner, S. ve **Bayraklı, H.** (2009). Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuklu annelerde yılmazlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8 (15), 115-133.
- Kaner, S. ve **Bayraklı, H.** (2010). Anne yılmazlık ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 77-94.
- Kaner, S. ve **Bayraklı, H.** (2010). Aile Yılmazlık Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (2), 47-66.
- Kaner, S., **Bayraklı, H.** ve Güzeller, C. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2), 63-78.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, S., **Bayraklı, H.** ve Sardohan, E. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(22), 191-208.

c. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

- Akçamete, G., Büyükkarakaya, S., **Bayraklı, H.** ve Sardohan, E. (2012, Ekim). *Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Trabzon.
- Akçamete, G., Sardohan, E., **Bayraklı, H.** ve Büyükkarakaya, S. (2012, Ekim). *Kaynaştırma ortamlarında eğitim alan zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin annelerinin ve öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri (Karşılaştırmalı bir çalışma)*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Trabzon.
- **Bayraklı, H.** ve Kaner, S. (2010, Ekim). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi*. 20. Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Gaziantep.
- Ergül, C., Alak, G., **Bayraklı, H.**, Seçkin, Ş. ve Altındağ, Ö. (2012, Ekim). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin görsel ve işitsel algı ile okuma, yazma ve matematik performanslarının incelenmesi*. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Trabzon.

- Kaner, S. ve **Bayraklı, H.** (2009, Ekim). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuklu annelerde yılmazlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Marmaris.
- Kaner, S., **Bayraklı, H.** ve Güzeller, C. (2011). *Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Gazimağusa.

c. Diğer yayınlar

- Kaner, S., **Bayraklı, H.**, Diken, İ. H. ve Çelik, S. (2012). *Türkiye’de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Ankara: Maya Akademi.

2. Projeler

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Bayraklı, H., ve Demir, Ş. (2014). *İnanılmaz Yıllar Öğretmen Eğitimi Programı’nın okul öncesi öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların davranışları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış araştırma raporu, Ankara Üniversitesi.