

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ
ÇOCUKLARIN ERKEN
MÜDAHALEDEN OKULÖNCESİNE
GEÇİŞ SÜREÇLERİNİN
BİYOEKOLOJİK SİSTEMLER
KURAMINA DAYALI OLARAK
İNCELENMESİ: BİR GEÇİŞ MODELİ
ÖNERİSİ**

Doktora Tezi

Süleyman ÇELİK

Eskişehir 2018

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN ERKEN MÜDAHALEDEN
OKULÖNCESİNE GEÇİŞ SÜREÇLERİNİN BİYOEKOLOJİK SİSTEMLER
KURAMINA DAYALI OLARAK İNCELENMESİ: BİR GEÇİŞ MODELİ
ÖNERİSİ**

Süleyman ÇELİK

DOKTORA TEZİ

Zihin Engellilerin Eğitimi Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2018

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Süleyman ÇELİK'in "Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi" başlıklı tezi 05.07.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON	
Üye	: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Prof. Dr. E. Sema BATU	
Üye	: Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	

Prof.Dr. Handan  DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN ERKEN MÜDAHALEDEN OKULÖNCESİNE GEÇİŞ SÜREÇLERİNİN BİYOEKOLOJİK SİSTEMLER KURAMINA DAYALI OLARAK İNCELENMESİ: BİR GEÇİŞ MODELİ ÖNERİSİ

Süleyman ÇELİK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2018

Danışman: Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmanın amacı, biyoekojik sistemler kuramına dayalı olarak özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş sürecinin incelenmesi ve bir model önerisi geliştirilmesidir. Araştırmanın katılımcıları, biyoekojik sistemler kuramına dayalı olarak geçiş sürecindeki paydaşlar olan “doktorlar, Rehberlik Araştırma Merkezi’ndeki (RAM) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleri, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri (ÖÖERM) ile okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler, öğretmenler ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleri”dir. Fenomenoloji desenin kullanıldığı araştırmada 70 paydaşla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonunda “olumlu yönler, sorunlar, öneriler, beklentiler” olmak üzere dört ana temaya ulaşılmış ve araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Araştırmanın “olumlu yönler” temasında paydaşlar bilgi alışverişi yaptıklarını söylediler de “sorunlar” temasında tüm paydaşlar iletişim ve iş birliği sağlanmadığını ortak sorun olarak ifade etmişlerdir. “Öneriler” temasında tüm paydaşların bu yönde ortak bir öneri dile getiriyor olması, paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği sorunu olduğunu göstermektedir. “Olumlu yönler” temasında tanı konma, yönlendirme ve geçiş sürecindeki ilgili paydaşlar aileleri bilgilendirdiklerini söylediler de “sorunlar” temasında aileler bunun tam tersini ifade etmektedirler. “Öneriler” temasında paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması ve geçişe yönelik düzenlemeler yapılması öne çıkarken “beklentiler” temasında maddi destek, eğitim sürelerinin arttırılması ve çocukların geçiş sürecine hazırlanması paydaşlar tarafından ortak noktalar olarak dile getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken müdahaleden okulöncesine geçiş, Özel gereksinimli çocuklar, Biyoekojik sistemler kuramı, Paydaş görüşleri.

ABSTRACT

EXAMINING TRANSITION PROCESS FROM EARLY INTERVENTION TO PRESCHOOL FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BASED ON THE BIOECOLOGICAL SYSTEMS THEORY: A TRANSITION MODEL SUGGESTION

Süleyman ÇELİK

Department of Special Education, Programme in Education of Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2018

Supervisor: Assoc. Prof. Yasemin ERGENEKON

The purpose of this research is to examine the process that the children with special needs transit from early intervention to preschool, based on the bioecological systems theory and to develop a model suggestion. The participants of the research are doctors, members of Special Education Assessment Board in Counseling and Research Center, directors in private special education and rehabilitation centers and preschool education institutions, teachers and chiefs of special education department in District Directorate of National Education. 70 stakeholders were made semi-structured interviews in the phenomenological modelled research. As a result of content analysis, it was reached to totally 4 main themes (positive sides, problems, suggestions and expectations) and the findings of the research was composed. While the stakeholders stated that they exchanged information in the theme “positive sides”, all of them identified as common problem that it couldn’t be provided communication and cooperation in the theme “problems”. Their similar suggestions for this problem in the theme “suggestions” seemed that there was a problem related to communication and cooperation between each other. The parents expressed that the stakeholders didn’t give them information for diagnosis, referral and transition whereas the stakeholders identified that they informed the parents in the theme “positive sides”. In the theme “suggestions”, it was stated that the studies could be made for developing the stakeholders’ knowledge and skills and some regulations could be made for transition. In the theme “expectations”, they similarly mentioned financial support, increasing education duration and preparing the children for transition process.

Keywords: Transition from early intervention to preschool, Children with special needs, Bioecological systems theory, Stakeholders’ views.

TEŞEKKÜR

Beni bu araştırmayı yapmaya cesaretlendiren ve araştırmanın her aşamasında beni yönlendiren, başından sonuna kadar benimle birlikte yorulan, yoğun iş temposuna rağmen araştırmanın her satırında emeği olan ve tanıştığım zamandan bu yana her zaman öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yasemin Ergenekon'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman olumlu ve yapıcı eleştirilerle araştırmamın ilerlemesine ve gelişmesine katkıda bulunan, önerileriyle çalışmamın şekillenmesinde büyük payları olan Tez İzleme Komitesi üyelerim Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel ve Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu'na çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alıp değerli görüşlerini paylaşarak tezimin daha iyi bir noktaya gelmesine katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. E. Sema Batu'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez Kartal'a teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleşebilmesi için bana zaman ayıran, yaşadıkları deneyimleri ve bilgileri içtenlikle paylaşan tüm ailelere, doktorlara, Rehberlik Araştırma Merkezi'ndeki özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerine, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yönetici ve öğretmenlerine, okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlere, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki şube müdürlerine minnettarım. Onlar olmasaydı bu araştırma gerçekleşmezdi. Araştırmamın pilot görüşmelerine katılarak görüşlerini içtenlikle paylaşan ve araştırma sorularıyla geçerli veri elde etmemize katkıda bulunan her bir paydaş grubunu temsil eden tüm katılımcılarımıza çok teşekkür ederim.

Araştırmamın yazımı sırasında şekil ve grafiklerin çiziminde, metin içine yerleştirilmesinde, tezin bir bütün haline gelmesinde teknik destek sağlayan, gereksinim duyduğum her anda işlerini bırakarak gelen ve benim için zorluk olan her bir teknik aşamadaki yardımlarını büyük bir tevazuyla yapan sevgili Gizem Yıldız, Tahir Mete Artar ve Mustafa Uluyol'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırmam süresince bana destek olan, kurumda pilot görüşmeleri gerçekleştirmeme izin veren, beni cesaretlendiren ve bana güvenen kurum sahiplerine ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırmamın ilk gününden beri kader birliği yaptığımız ve araştırmamın veri dökümlerinin gerçekleştirilmesinde desteğini benden esirgemeyen sevgili Füsun Ünal'a çok teşekkür ederim.

Doktora sürecimin başından bu yana dualarını esirgemeyen ve her zaman destekleyen annem Sevgi Çelik ve babam Mehmet Çelik'e çok teşekkür ederim.

Varlığıyla beni mutlu eden, hayatı paylaşmaktan büyük keyif aldığım sevgili oğlum Alim Çelik'e ve bana her konuda destek veren, tüm kalbiyle her zaman benim yanımda olduğunu bildiğim sevgili eşim Arzu Çelik'e sonsuz teşekkür ederim.

İyi ki varsınız...

Süleyman ÇELİK

Eskişehir 2018

30/07/2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Süleyman ÇELİK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xxiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxv
1. GİRİŞ	1
1.1.Geçiş Tanımlamaları, Sınıflamalar ve Geçişlerin Özellikleri	2
1.2.Geçiş Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi	6
1.3.Geçiş Süreçlerini Ele Almayı Kolaylaştıran Teoriler/Kuramlar	10
1.4.Geçiş Modelleri	20
1.5.Geçiş Dönemleri ve Özellikleri	24
1.5.1. Hastaneden eve ve/veya erken müdahale programına geçiş...	25
1.5.2. Erken müdahale programından okulöncesine geçiş	26
1.5.3. Okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş	28
1.5.4. İlkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye geçiş	30
1.5.5. Liseden yükseköğrenime ve/veya iş ve meslek yaşamına ve toplumsal yaşama geçiş	31
1.6.Geçiş Etkileyen Etmenler	32
1.7. Erken Çocukluk Geçişleriyle İlgili Yapılan Çalışmalar	36
1.7.1. Erken çocukluk geçişleriyle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar	36
1.7.1.1. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar	43

1.7.1.2. <i>Erken çocukluk dönemi geçişleri üzerine yapılan tezler</i>	60
1.7.1.3. <i>Geçiş sürecini kolaylaştırmaya yönelik kuramsal çalışmalar</i>	62
1.7.2. <i>Erken çocukluk geçişleriyle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar</i>	66
1.8. Gereksinim	74
1.9. Amaç	76
1.10. Önem	76
2. YÖNTEM	78
2.1. Araştırma Modeli	78
2.2. Katılımcılar	81
2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi	81
2.2.1.1. <i>Araştırmaya katılan ailelerin belirlenmesi</i>	82
2.2.1.2. <i>Araştırmaya katılan doktorların belirlenmesi</i>	82
2.2.1.3. <i>Araştırmaya katılan RAM özel eğitim değerlendirme kurul üyelerinin belirlenmesi</i>	82
2.2.1.4. <i>Araştırmaya katılan ÖÖERM yöneticilerinin belirlenmesi</i>	83
2.2.1.5. <i>Araştırmaya katılan ÖÖERM öğretmenlerinin belirlenmesi</i>	83
2.2.1.6. <i>Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin belirlenmesi</i>	84
2.2.1.7. <i>Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin belirlenmesi</i>	84
2.2.1.8. <i>Araştırmaya katılan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürlerinin belirlenmesi</i>	84
2.2.2. Katılımcıların özellikleri	85
2.2.2.1. <i>Araştırmaya katılan ailelerin özellikleri</i>	85
2.2.2.2. <i>Araştırmaya katılan doktorların özellikleri</i>	88

2.2.2.3. Araştırmaya katılan RAM özel eğitim değerlendirme kurul üyelerinin özellikleri	91
2.2.2.4. Araştırmaya katılan ÖÖERM yöneticilerinin özellikleri	93
2.2.2.5. Araştırmaya katılan ÖÖERM öğretmenlerinin özellikleri	96
2.2.2.6. Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin özellikleri	99
2.2.2.7. Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin özellikleri	102
2.2.2.8. Araştırmaya katılan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki özel eğitim şube müdürlerinin özellikleri	104
2.2.3. Araştırmacı	107
2.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	107
2.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması	107
2.3.2. Pilot görüşmelerin yapılması	108
2.3.3. Araştırma sürecinde veri toplamak için kullanılan izin formları ve araştırma izinlerinin alınması süreci	109
2.3.4. Araştırmacı günlüğü	110
2.4. Veri Toplama Süreci	110
2.5. Verilerin Analiz Edilmesi	113
2.5.1. Analiz öncesi hazırlıklar	113
2.5.1.1. Ses kayıtlarının yedeklenmesi ve verilerin dökümü	113
2.5.1.2. Verilerin ayrıntılı analiz formuna işlenmesi ve paragraflara ayrılması	114
2.5.1.3. Analiz öncesinde gerçekleştirilen inanırılık çalışmaları	114
2.5.2. Verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi	115
2.5.2.1. Verilerin kodlanması	115

	<u>Sayfa</u>
2.5.2.2. <i>Tema ve alt temaların oluşturulması</i>	116
2.5.2.3. <i>Veri analizi sırasında gerçekleştirilen inanırlık çalışmaları</i>	117
2.5.2.4. <i>Tema ve alt-temaların yazılması</i>	118
2.5.2.5. <i>Tema ve alt-temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması</i>	118
2.6. Araştırma Etiği	119
2.7. Araştırmanın İç Geçerliliği ve İnanırlığı	120
3. BULGULAR	123
3.1. “Aile” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler	125
3.1.1. Ailelerin okulöncesi eğitime geçiş öncesinde çocuklarının sahip olması gereken beceri ve davranışlara yönelik farkındalıklarının olması	125
3.1.2. Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etmede ailenin farklı yollar bulması	126
3.1.3. Ailelerin gelen öneriler ve çocuklarının gelişimi için okulöncesi eğitime geçiş yapmayı istemesi	127
3.1.4. Tanı konduktan sonra doktorun önerisiyle eğitime başlanması	128
3.1.5. Ailenin çocuğundaki farklılığı fark etmesi	128
3.1.6. Ailenin ÖÖERM’nin çocuğunu geçişe hazırlamak için yaptığı çalışmaları takip etmesi	129
3.2. “Doktor” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler	129
3.2.1. Başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde doktorun çocuğa ve aileye yönelik çalışmalar yapması	129
3.2.2. Doktorun tanı sonrası çocuğu takip etmeye yönelik çalışmalar yapması	132
3.2.3. Geçiş sürecinde doktorların destek olma ve yol göstericilik rolü	132
3.3. “RAM” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler	133
3.3.1. Özel gereksinimli çocukların ayrıntılı değerlendirmelerinin yapılması	133

	<u>Sayfa</u>
3.3.2. Değerlendirme sonuçlarına göre yerleştirmenin yapılması ...	133
3.3.3. Okullardan talep edildiğinde RAM'ın bilgilendirme çalışmaları düzenlemesi	134
3.3.4. RAM'ın aileleri özel eğitim hizmetleri konusunda bilgilendirmesi	135
3.3.5. Yerleştirmelerin uygunluğunu izlemek için okullarla iletişim içinde olunması	135
3.4. “ÖÖERM Yöneticilerine” İlişkin Olumlu Yönler	136
3.4.1. Özel gereksinimli çocukların kuruma başladığında değerlendirilmesi ve raporlarının tamamlanması	136
3.4.2. Geçiş süreçlerinde ailelerin yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi	136
3.4.3. Okullarla iletişim içinde olunması ve okul ziyaretleri yapılması	137
3.4.4. Çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapılması	138
3.5. “ÖÖERM Öğretmenlerine” İlişkin Olumlu Yönler	138
3.5.1. Çocuğun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik test ve gözlemlerin yapılarak programının oluşturulması	138
3.5.2. Özel gereksinimli çocuğun eğitimi ve davranışlarıyla ilgili olarak ailesiyle ve okuldaki öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunulması	139
3.5.3. Geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması	140
3.5.4. ÖÖERM'deki öğretmenlerin ailelere yönelik aile eğitimi çalışmaları düzenlemesi	141
3.5.5. ÖÖERM'deki öğretmenlerin aileleri okulöncesi kurumlarla nasıl iletişim kuracağı konusunda bilgilendirmesi	142
3.6. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilere” İlişkin Olumlu Yönler	142

3.6.1. Okula kaydedilen özel gereksinimli çocuğu tanımaya ve uygun sınıfa yerleştirmeye yönelik çalışmalar yapılması	142
3.6.2. Okulun çocuğun sosyalleşmesine ve eğitimine katkıda bulunması	143
3.6.3. Okullarda destek eğitim odalarının açılması	143
3.6.4. Okullarda aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapılması	144
3.6.5. Okulun geçiş sürecini kolaylaştıracak tedbirler alması	144
3.6.6. Özel gereksinimli çocuğun sınıf arkadaşlarının gelişimine katkı sağlaması	145
3.7. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlere” İlişkin Olumlu Yönler	145
3.7.1. Paydaşlar arasında karşılıklı bilgi paylaşımı yapılması	145
3.7.2. Özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yapılması .	146
3.7.3. Tipik gelişen çocuklara ve ailelerine yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılması	147
3.7.4. Öğretmenin özel eğitim ve sınıf yönetimiyle ilgili kendisini geliştirecek çalışmalar yapması	147
3.7.5. Tipik gelişen akranların özel gereksinimli çocuğu kabullenici davranışlar sergilemesi	148
3.7.6. Sınıf yönetiminde davranış problemlerini önleyici uygulamalara yer verilmesi	148
3.8. “İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürlerine” İlişkin Olumlu Yönler	149
3.8.1. Geçiş sürecinde ilçe milli eğitimin planlama, karar alma ve denetleme rolünün olması	149
3.9. “Aile” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar	154
3.9.1. Tanı ve sonrasındaki sürece ilişkin yaşanan sorunlar	154
3.9.1.1. <i>Tanıyı kabullenme sürecinde ailelerin psikolojik olarak zorluklar yaşaması</i>	154
3.9.1.2. <i>Tanı sonrası yapacaklarını ailelerin kendi kendine araştırıp öğrenmesi</i>	154

	<u>Sayfa</u>
3.9.1.3. <i>Tanı konduktan sonra eğitime hemen başlanamaması</i>	155
3.9.1.4. <i>Tanı süreci ve sonrasında doktorların ailelere bilgilendirme yapmaması</i>	155
3.9.2. <i>ÖÖERM’ye ilişkin yaşanan sorunlar</i>	156
3.9.2.1. <i>Ailelerin destek eğitim alacakları ÖÖERM’yi belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması</i>	156
3.9.2.2. <i>ÖÖERM’nin çocuğu okulöncesi eğitime geçişe hazırlamak için herhangi bir şey yapmaması</i>	156
3.9.2.3. <i>Özel eğitim hizmetlerine başlarken uyum problemleri yaşanması</i>	157
3.9.3. <i>Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yaşanan sorunlar</i>	157
3.9.3.1. <i>Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması</i>	157
3.9.3.2. <i>Okulöncesi eğitime alışma ve uyum sürecinde zorluklar yaşanması</i>	158
3.9.3.3. <i>Ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarını belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması</i>	158
3.9.3.4. <i>Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması</i>	159
3.9.3.5. <i>Okulöncesi öğretmeniyle okula başladığında tanışılması</i>	159
3.9.3.6. <i>Ailelerin birbirleriyle etkileşimlerinin olmaması</i>	160
3.10. <i>“Doktor” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar</i>	160
3.10.1. <i>Tanı sonrası düzenli bir takip sürecinin olmaması</i>	160
3.10.2. <i>Tanı sürecinde ailelerin yaşadığı psikolojik süreçler nedeniyle doktorun zorluklar yaşaması</i>	161
3.10.3. <i>Tanılama sonrasında doktorların rolünün bittiği görüşü</i>	161
3.11. <i>“RAM” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar</i>	161
3.11.1. <i>Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar</i>	161
3.11.1.1. <i>ÖÖERM’deki eğitimcilerle iletişim ve iş birliğinin olmaması</i>	161

3.11.1.2.RAM'daki uzman ve personel sayısının yeterli olmaması	162
3.11.1.3.RAM çalışanlarının özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması	162
3.11.1.4.Eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarla çalışan personelin yeterli bilgiye sahip olmaması	163
3.11.2. İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar	163
3.11.2.1.Çocuklardaki gelişmelerin yıllık olarak sadece evrak üzerinden takip edilmesi	163
3.11.2.2.Tek bir değerlendirme sonucuna göre eğitim kurumuna yerleştirmenin yapılması	164
3.11.2.3.Yönetmelikte okullar arası geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil takvim yaşına göre belirlenmesi	164
3.11.2.4.Yerleştirme yapılan özel gereksinimli çocukların takibinin yapılamaması	165
3.11.2.5.ÖÖERM'ye yerleştirilen çocuklar için planları RAM'ın hazırlayıp göndermesi	165
3.12. "ÖÖERM Yöneticileriyle" Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar	165
3.12.1. Özel gereksinimli çocuklara yönelik yaşanan sorunlar	165
3.12.1.1.Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması	165
3.12.2. Yasal düzenlemelerle ilgili yaşanan sorunlar	166
3.12.2.1.Geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil takvim yaşına göre belirlenmesi	166
3.12.2.2.Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler konusunda yeterli bilgi sahibi olunmaması	167
3.12.2.3.Yasal düzenlemeler yapılırken tüm paydaşların görüşlerinin alınmaması	167

3.12.2.4. <i>Yasaların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşanması</i>	167
3.12.3. İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar	168
3.12.3.1. <i>Okulöncesi kurumların personel sayısının ve/veya fiziki koşullarının yetersiz olması</i>	168
3.12.3.2. <i>Çocukla ilgili bilgi paylaşımının evrak üzerinden yapılması</i>	168
3.12.3.3. <i>Yöneticinin geçiş süreçlerinde önemli bir rolünün olmadığını düşünmesi</i>	169
3.12.3.4. <i>RAM'ın sadece yönlendirme yapması ancak çocukları takip etmemesi</i>	169
3.13. “ÖÖERM Öğretmenleriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar	169
3.13.1. RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmelerde süre ve değerlendirme sayısının azlığı nedeniyle çocuğun gereksinimlerinin tam anlamıyla belirlenememesi	169
3.13.2. Özel gereksinimli çocuğun ilk eğitim sürecinde uyum sorunları yaşaması	170
3.13.3. Paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği eksikliği yaşanması ..	170
3.13.4. Ailenin yaşadığı psikolojik süreçlerin özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilemesi	171
3.13.5. Özel gereksinimli çocuklara okulöncesi kurumlarda önyargılı yaklaşılması	172
3.13.6. ÖÖERM'de verilen eğitim süresinin çok az olması	173
3.13.7. Okulöncesi kurumunda davranış yönetiminde yaşanan sorunların ÖÖERM'deki eğitim sürecini olumsuz etkilemesi	173
3.13.8. Özel gereksinimli çocuğun hazır olmadan okulöncesi kurumuna geçiş yapması	174
3.14. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar	174
3.14.1. Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar	174

	<u>Sayfa</u>
3.14.1.1. <i>Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması</i>	174
3.14.1.2. <i>Tipik gelişen akranların ailelerinin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istememesi</i>	175
3.14.1.3. <i>Paydaşlar arasında yeterli iletişim ve iş birliğinin olmaması</i>	176
3.14.1.4. <i>Ailenin çocuğunun kaynaştırma uygulamasından daha yoğun süreyle yararlanmasını istemesi</i>	177
3.14.1.5. <i>Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması</i>	177
3.14.1.6. <i>Ailelerin okulda çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediğini düşünmesi</i>	177
3.14.2. İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar	178
3.14.2.1. <i>Sınıflara yönetmelikte belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi</i>	178
3.15. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar	178
3.15.1. Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması	178
3.15.2. Özel gereksinimli çocuğun uyum sorunları yaşamaması	179
3.15.3. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması	179
3.15.4. Özel gereksinimli çocuğa yönelik önyargıların olması	180
3.15.5. Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması	181
3.15.6. Aile ve öğretmenin çocuğa yönelik beklentilerinin birbirinden farklı olması	181
3.15.7. Okulöncesi sınıflarına çok sayıda özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi	182
3.15.8. Okulöncesi sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ve materyallerin yetersiz olması	182
3.16. “İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürleriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar	182

	<u>Sayfa</u>
3.16.1. Tanılamaya ilişkin yaşanan sorunlar	182
3.16.2. Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması	183
3.16.3. Ailelerin çocuğunun tanısını kabullenmemesi	183
3.16.4. Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmaması	184
3.16.5. Eğitim çalışmalarının yürütülmesinde fiziksel ve eğitsel düzenlemelerde eksikliklerin olması	184
3.16.6. Özel gereksinimli çocukların ilkokulun gerekliliklerine hazır olmadan geçiş yapmak durumunda olmaları	185
3.17. “Ailelerin” Önerileri	189
3.17.1. Paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışması	189
3.17.2. Öğretmenin ilgili ve iletişime açık olması	190
3.17.3. Okul yönetimlerinin çocukları kabul ederek eğitim kalitesini arttıracak çalışmalar yapması	190
3.17.4. Öğretmenin okula geçişi kolaylaştıracak tedbirler alması	191
3.17.5. RAM’ın yönlendirme sürecinde daha fazla bilgi vermesi	191
3.17.6. Doktorların tanı sürecine ilişkin daha iyi bilgilendirme yapması	192
3.18. “Doktorların” Önerileri	192
3.18.1. Sağlık, eğitim personeli ve ailenin yakın çevresinin geçiş sürecinde aileyi bilgilendirmesi	192
3.18.2. Takip sürecini iyileştirebilmek için iş birliğinin ve personel sayısının artırılması	193
3.19. “RAM Çalışanlarının” Önerileri	193
3.19.1. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması	193
3.19.2. Geçiş sürecindeki paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması	194
3.19.3. ÖÖERM’nin sıkı bir denetlemeye tabi tutulması	194
3.19.4. Değerlendirmelerin çok yönlü ve ayrıntılı yapılması	195
3.19.5. RAM’daki personel sayısının artırılması	195
3.19.6. Toplumda özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık yaratılması	195

3.19.7. Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması	196
3.19.8. Özel gereksinimli çocukların aileleri için aile eğitim merkezlerinin kurulması	196
3.19.9. Bedensel engelli öğrencilerin Sağlık Bakanlığı tarafından destek eğitime yönlendirilmesi	196
3.19.10. Teknolojiden yararlanarak çocukların takibinin yapılacağı bir sistem kurulması	197
3.20. “ÖÖERM Yöneticilerinin” Önerileri	197
3.20.1. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması	197
3.20.2. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması	197
3.20.3. Geçiş süreçlerinin koordine edilmesi	198
3.20.4. Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilenmesi	199
3.20.5. RAM’ın okulöncesi kurumlardaki kaynaştırma uygulamalarını denetlemesi	199
3.20.6. Okulöncesi kurumlarda özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfın mevcudunun azaltılması	199
3.21. “ÖÖERM Öğretmenlerinin” Önerileri	199
3.21.1. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması	199
3.21.2. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması	201
3.21.3. Paydaşların özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlayacak tedbirler alması	201
3.21.4. Okulöncesi öğretmenin tipik gelişen akranları empatik yaklaşım sergilemeleri için yönlendirmesi	202
3.21.5. Geçiş öncesinde okullarla görüşülerek sürecin daha iyi planlanması	202

3.21.6. RAM'ın ÖÖERM'nin çalışmalarını denetlemesi ve bilgi alması	203
3.22. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin” Önerileri	203
3.22.1. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması	203
3.22.2. Okul personelinin özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilemesi	204
3.22.3. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması	204
3.22.4. Sınıfta öğretmen yardımcılarının olması	205
3.22.5. Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması	205
3.22.6. Geçiş öncesinde okula gelmesi ve öğretmenle tanışılması ...	205
3.22.7. Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması	206
3.23. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin” Önerileri ..	206
3.23.1. Ailelerin çocuklarıyla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri	206
3.23.2. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması	207
3.23.3. Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması	208
3.23.4. Özel gereksinimli çocuk geçiş yapmadan önce öğretmene ayrıntılı bilgi verilmesi	208
3.23.5. Sınıfta yardımcı personel istihdam edilmesi	209
3.23.6. ÖÖERM'nin özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlaması	209
3.23.7. Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması	209
3.23.8. Destek eğitim sınıflarında nitelikli personel istihdam edilmesi	210
3.23.9. Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması	210
3.24. “İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürlerinin” Önerileri	211
3.24.1. Paydaşlara yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılması	211

	<u>Sayfa</u>
3.24.2. Okula yerleştirmenin uygun şekilde yapılması	211
3.24.3. Devletin maddi olanakları arttırmaması	212
3.24.4. Paydaşların iş birliği içinde çalışması	212
3.24.5. Nitelikli öğretmen / personel yetiştirilmesi	213
3.24.6. Çocukların geçiş için hazırlanması	213
3.25. “Ailelerin” Beklentileri	216
3.25.1. Devletin eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar atması	216
3.25.2. Tipik gelişen akranların ve ailelerinin çocuklarına ve kendilerine daha duyarlı olmaları	217
3.25.3. Devletin maddi desteği arttırmaması	218
3.25.4. Kurumlar arasında iletişim ve iş birliğinin olması	218
3.26. “ÖÖERM Yöneticilerinin” Beklentileri	218
3.26.1. Geçiş süreçlerine sağlık personelinin de dahil olması	218
3.26.2. Devletin destek eğitim hizmetlerinin süresini arttırmaması	219
3.27. “ÖÖERM Öğretmenlerinin” Beklentileri	219
3.27.1. Ailelerin çocuklarıyla okulda yapılanları destekleyecek çalışmalar yapması	219
3.27.2. Toplumun özel gereksinimli çocuklara bakış açısının değiştirilmesi için çalışmalar yapılması	219
3.27.3. Kurumlarda çalışan eğitimcilerin alanında uzman kişiler olması	220
3.27.4. Özel gereksinimli çocuğa verilen eğitim süresinin çocuğun gereksinimine göre belirlenmesi	220
3.27.5. Okulöncesi eğitime başlayacak çocuğun temel düzeyde psiko- motor, özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi	221
3.27.6. ÖÖERM’yi denetleyen müfettişlerin özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olması	221
3.27.7. Devletin ailelere maddi ve manevi destek olması	221
3.28. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin” Beklentileri	222

	<u>Sayfa</u>
3.28.1. Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi	222
3.28.2. RAM'ın okullardaki kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi	222
3.28.3. Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi	223
3.28.4. ÖÖERM'nin çocuğu okulöncesi eğitime hazırlaması	223
3.28.5. Devletin okullara maddi desteği arttırması	223
3.29. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin" Beklentileri	224
3.29.1. Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi	224
3.29.2. Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi	225
3.29.3. Devletin kurumlara ve ailelere maddi ve manevi destek sağlaması	225
3.29.4. RAM'ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi	226
3.29.5. Okul yöneticilerinin öğretmenlere ve ailelere yardımcı olması	226
4. TARTIŞMA	228
4.1. Sonuç ve Tartışma	228
4.2. Model Önerisi	243
4.2.1. Mikrosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar	246
4.2.2. Mezosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar	247
4.2.3. Egzosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar	249
4.2.4. Makrosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar	250
4.2.5. Kronosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar	250

	<u>Sayfa</u>
4.3. Sınırlılıklar	251
4.4. Öneriler	251
4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler	252
4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	252
KAYNAKÇA	253
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Geçiş aşamalarının sürekliliği	25
Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan çalışmalar	37
Tablo 2.1. Ailelerin demografik özellikleri	86
Tablo 2.2. Doktorların demografik özellikleri	90
Tablo 2.3. RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin demografik özellikleri	92
Tablo 2.4. ÖÖERM yöneticilerinin demografik özellikleri	95
Tablo 2.5. ÖÖERM öğretmenlerinin demografik özellikleri	98
Tablo 2.6. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin demografik özellikleri	101
Tablo 2.7. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin demografik özellikleri	103
Tablo 2.8. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki özel eğitim şube müdürlerinin demografik özellikleri	106
Tablo 2.9. Pilot görüşmeler	109
Tablo 2.10 İçerik analizi sonunda paydaş gruplarına göre elde edilen tema ve alt temalar	117
Tablo 3.1. Paydaş gruplarına göre olumlu yönler	124
Tablo 3.2. Paydaş gruplarına göre sorunlar	151
Tablo 3.3. Paydaş gruplarından gelen öneriler	187
Tablo 3.4. Paydaş gruplarının beklentileri	215

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Geçiş süreçlerine karşılaştırmalı bakış.....	12
Şekil 1.2. Geçiş sürecinde temel öğeler	13
Şekil 1.3. Bronfenbrenner'in biyoekojik sistemler teorisi/kuramı	17
Şekil 1.4. Kavramsal geçiş modeli	21
Şekil 1.5. Geçiş modelleri	22
Şekil 1.6. Aile-çocuk etkileşimi, ailenin ruhsal sağlığı ve okulöncesine hazırooluşluğun kavramsal modeli	65
Şekil 2.1. Araştırma deseni ve akışı	80
Şekil 2.2. Veri analizi süreci	113
Şekil 4.1. Biyoekojik sistemler kuramına dayalı olarak erken müdahaleden okulöncesine geçiş: Türkiye için bir model önerisi	245

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AÇEV	: Anne Çocuk Eğitim Programı
AGTE	: Ankara Gelişim Tarama Envanteri
BAHP	: Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BGP	: Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı
CP	: Serebral Palsi
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EHA	: Education of the Handicapped
ETEÇOM	: Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı
ETK	: Elements for Transition to Kindergarten
GEÇDA	: Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı
HEGÖ	: Hastaneden Eve Geçiş Ölçeği
IDEA	: Individuals with Disabilities Education Act
IFSP	: Individualized Family Service Plan
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCES	: National Center of Education Statistics
OÇİDEP	: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖÖERM	: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
PPCT	: Process Person Context Time
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SPSS	: Statical Package for Social Sciences
TİK	: Tez İzleme Komitesi
ZY	: Zihin Yetersizliği

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu olduğundan ve sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içerdiğinden tanımlanması zor bir kavramdır. Eğitim, bireyin yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği ve bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Bir sistem olarak eğitim, pek çok bileşenin karşılıklı etkileşimi içinde oluşan karmaşık bir süreçtir. Sadece hedefleri, öğretmenleri, öğrencileri ve bir seri öğrenme konularını değil, bunların yanında eğitimin gerçekleşebilmesi için gerekli binalar, sınıflar, yöntemler, öğretim araç-gereçleri, değerlendirme ve diğer ödül sistemleri, yardım hizmetleri, parasal olanaklar gibi pek çok diğer bileşeni de kapsar. Bütün bunlar ve diğer eğitim sürecini oluşturan bileşenler, belirli hedeflere ulaşacak şekilde birbirleriyle etkileşim içinde organik bir bütün olarak eğitim sistemini oluşturur. Eğitim sistemini oluşturan bileşenlerin her biri amaca ulaşmada sistemin tüm gerekleriyle birlikte ahenkle işlemelidir (Özgüven, 2000). Eğitimle ilgili yapılan tüm tanımlar bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bireylerin birbirlerinden farklı ve benzer özelliklerinin olması, eğitim sürecinde de farklı gereksinimlerin oluşmasına neden olmaktadır (Dikici-Sığırtmaç ve Deretarla-Gül, 2010).

Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından farklılıklar gösterebilir de bu farklar büyük olmadığı gibi görülebilir farklardır ve bu çocukların benzerlikleri daha fazladır. Ancak bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normdan oldukça farklılaşan çocuklar özel gereksinimli çocuk olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, 2010). Özel gereksinimli çocuklar, öğrenme ve davranış özellikleri bakımından önemli farklılıklar gösterirler. Bazı çocuklar öğrenme ve davranış özellikleri bakımından hafif düzeyde yetersizlikler gösterirken bazıları ise ileri düzeyde öğrenme ve davranış sorunları yaşarlar. Özel gereksinimli çocukların etkili ve verimli bir eğitim sürecinden yararlanabilmesi, öğretim ve öğrenme sürecinin onların bireysel özelliklerine ve yeterliliklerine göre düzenlenmesine bağlıdır (Gürsel, 2010). Tipik gelişen çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Özel gereksinimli çocukların toplumun bir parçası olarak yaşamaları ancak bu şekilde söz konusu olabilecektir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Özel gereksinimli çocuklar için yaşamın ilk yıllarında gerekli destek ve eğitimin sağlanamadığı durumlarda bu çocukların gelişimleri gecikmekte, yaşlılarıyla arasında gelişimsel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Gelişimlerini destekleyecek uygun ortam sağlanamadığında özel gereksinimli çocuk, ileriki yıllarda akademik, sosyal ve çalışma davranışlarında zorlanmakta, yaşlılarına göre daha fazla okul başarısızlığı yaşayabilmektedir (Birkan, 2010). Erken çocukluk döneminde nitelikli bir müdahale sürecinin olmasıyla özel gereksinimli çocukların öğrenme ve motivasyonlarında artış olmaktadır. Bu nedenle, erken müdahale sürecinin olabildiğince erken başlaması, sağlıklı bir gelişimin olabilmesi ve özel gereksinimin yaratacağı sorunların azaltılabilmesi açısından önemlidir (Warren, Vialle ve Dixon, 2016).

Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri, tanı aldıkları ilk yıllarda ya da yaşam boyunca eğitimsel, tıbbi ya da sosyal hizmetlere gereksinim duyabilmektedirler. Bu çocuklar ve aileleri erken yıllar boyunca hizmetlerde bir dizi geçişle karşılaşmaktadır. Geçişler, çocuklar, aileleri ve onlara hizmet verenler için bir yaşam gerçeğidir. Özel gereksinimli çocukların aileleri için hizmetlerdeki değişimler erken dönemde ortaya çıkmakta ve pek çok seçeneği, kararı ve yeni bilgi edinimini kapsamaktadır (Bakkaloğlu, 2004).

Özel gereksinimli çocuklara tanı konduğu andan itibaren disiplinler arası uzmanlar tarafından erken müdahale süreci başlar. Bu durum ailelerin birçok uzmanla iletişim kurmaları anlamına gelmektedir. Çocuğun gereksinimlerine ve yaşına bağlı olarak da destek hizmetler arasında geçişler yaşanmaktadır. Alınan hizmetlerin ve bu hizmetleri veren kişilerin değişmesi aileler için stres faktörü olabilmektedir (Rous, Myers ve Stricklin, 2007). Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri güven ve istikrar isterler, ancak geçişin doğası değişimdir ve bu da doğal olarak streslidir (Lovett ve Haring, 2003). Anaokulu öğretmenleriyle yaptıkları bir çalışmada Rimm-Kaufman, Pianta ve Cox (2000) tipik gelişen çocukların %16'sının zor geçişler yaşadıklarını, %46'sının da bir ya da birkaç konuda geçiş sorunları yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Geçiş sürecinde yaşanan bu güçlükler, özel gereksinimli çocuklar ve aileleri açısından daha fazla sorun yaşanmasına ve strese neden olabilmektedir (Pianta ve Kraft-Sayre, 1999).

1.1.Geçiş Tanımları, Sınıflamalar ve Geçişlerin Özellikleri

Geçişler, bir çevreden diğerine doğru hareket etmeyi içeren ve doğumdan yetişkinliğe kadar devam eden süreçlerdir (Rous vd., 2007). Bu yönüyle geçişler tüm

bireylerin yaşamlarının kaçınılmaz bir parçasıdır. Toplumdaki her birey yaşamı boyunca birçok farklı geçiş dönemi ve deneyimi yaşar. Bireyin ilk adımlarından, ilk sözcüklerine, doğum gününden, yıldönümlerine bu süreç doğumdan yetişkinliğe ve hatta bireyin ölümüne kadar devam etmektedir. Bu dönemler uyum ve stres süreçlerini de beraberinde getirir (Brandes, Ormsbee ve Haring, 2007).

Webster sözlüğünde geçiş “bir durum, aşama, konu ya da yerden diğerine geçme; bir şekil, aşama ya da tarzdan diğerine ilerleme; gelişme ya da evrim” olarak tanımlanmaktadır (Bakkaloğlu, 2009). Geçiş sadece çocuğun başına gelen bir olay değil, çocuğun, ailenin, öğretmenlerin ve toplumun deneyimlediği bir süreçtir (Bohan-Baker ve Little, 2002). Bu süreçte değerlendirme, gelecekteki hedefleri belirleme, çocuğu bir ortama yerleştirme, daha sonraki süreç için çocuğu hazırlama gibi çeşitli etkinlikler yer almaktadır (Kochhar-Bryant, 2009). Özel gereksinimli çocuklar için geçiş, aileden ayrılma, yeni ve daha büyük bir ortama girme, yeni yetişkinlerin verdiği komutları alma ve yeni rutinler öğrenme anlamına gelmektedir (Haymes, Fowler ve Cooper, 1991; akt. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Bir başka deyişle geçişler, hizmetlerde ve hizmetleri sağlayan ve koordine eden kişilerdeki değişiklikler demektir (Hanson, 1999). Değişen hizmetlerin ne sıklıkta, nerede ve kimler tarafından verileceği (Daley, Munk ve Carlson, 2011) ve bu hizmetlere ailelerin nasıl dâhil olacağı, hizmet sağlayanların ne tür eğitim ve destek beklentilerinin olacağı da (Brandes vd., 2007) geçişin içeriğini oluşturmaktadır.

Geçişler büyümeye doğru giden zamandaki değişiklikleri ifade ederken aynı zamanda ailelerin yaşamına stres ekleyen süreçlerdir (Blasco, 2001) ve bu süreçler hazırlık, planlama ve uygulama gerektirmektedir (Widmann, Paulsen, Donahue ve Miguelgorry, 2013). Geçişlerin temel özelliklerine bakıldığında, geçişlerin yaşam boyu süren, aralıksız ve kaçınılmaz süreçler olduğunu, bu süreçlerin değişiklikleri içerdiğini ve bu durumun da genellikle strese yol açtığını söylemek mümkündür (Ergenekon, 2016).

Geçişlerin bazıları çocuğun gelişiminin dönüm noktalarını oluştururken, diğerleri ise dikkati çekmezler (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001). Örneğin özel gereksinimli çocuk, altı yaşına gelmeden en az iki geçiş deneyimi yaşamaktadır. Bunlar genellikle çocukların girdikleri ve çıktıkları erken müdahale programı ve okulöncesi programıdır. Bu geçişlerin etkili olması ve programlar arasında yumuşak geçişlerin sağlanabilmesi, uygun planlama ve iletişimle sağlanabilir (Brandes vd., 2007). Özel gereksinimli çocuklar için bu geçiş süreçleri, tipik gelişen akranlarına göre çok daha zorlu ve stresli olmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmeti alan çocukların okul

yaşamlarında başarılı olmalarını sağlamak için okulöncesi dönemdeki geçişlerin desteklenmesi gerekmektedir. Erken çocukluk döneminde başarılı okul deneyimlerinin yaşanması, çocukların daha sonraki okul başarılarını ve uyumlarını etkileyen en önemli etmenlerden birisidir (Wildenger Welchons ve McIntyre, 2014).

Geçişler alanyazında farklı biçimlerde sınıflanmaktadır. İlk olarak Kagan (1992) geçişleri “*dikey*” ve “*yatay*” olarak sınıflandırmıştır. Dikey geçişler çocukların yaşamlarında farklı zaman dilimlerinde yaşadıkları geçişleri, yatay geçişler ise aynı zaman dilimi içinde çocuğun ailesi, okulu ve sosyal hizmetler arasında yaşanan geçişleri ifade etmektedir. Wolery (1999) ise geçişleri üç farklı biçimde sınıflamıştır. “*Programdan programa geçiş*”lerde çocuklar ve aileleri bir programdan diğerine geçiş yaparlar. Bu süreçte çocuğa ve aileye geçiş sürecine hazırlama, yardım etme ve problemle karşılaşıldığında yardım etme gibi geçiş hizmetleri sunulur. “*Günlük geçişler*” çocukların gün içinde ailenin yanından ayrılıp eğitime gittiği ve tekrar ailenin yanına döndüğü geçişlerdir. Bu geçişler özel gereksinimli çocuklar için tahmin edilebilir olmadığından uyum gösterilmesi zor olan, bu nedenle hem özel gereksinimli çocuklar hem de aileleri için oldukça stresli geçişlerdir. “*Sınıf içi geçişler*” her yapı içerisinde yaşanabilmektedir. Örneğin sınıfta çocuk bir etkinlikten diğerine ya da bir oyun alanından diğerine geçiş yapabilmektedir. Aynı şekilde ev içerisinde de bu geçişler yaşanabilmektedir. Bu geçişler iyi şekilde planlanmadığında öğretmenler ve aileler çeşitli davranış sorunlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler.

Rosenkoetter, Hains ve Fowler (1994) yıllar süren araştırmalarının sonunda özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için geçiş süreçlerinin değişmez özelliklerini belirlemişlerdir. Bu özellikler aşağıda yer alan biçimde sıralanabilir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2016; Rosenkoetter vd., 1994):

Geçişler kaçınılmazdır. Tüm çocuklar içinde bulundukları yaşa göre dâhil oldukları programlar içinde ya da arasında geçişler yaparlar. Özel gereksinimli çocuklar da yaşlarına göre yasal olarak belirlenmiş (erken müdahale sürecine iki yaşında başlamak, üç yaşında erken müdahaleden erken çocukluk dönemi özel eğitime geçmek vb.) geçişler yapmaktadırlar (Rous ve Hallam, 2012). Bu geçişler, var olan hizmetlerin temel bir bileşeni olduğundan geçişlerden kaçınılması mümkün değildir. Bir başka deyişle, bir programa dâhil olan çocuklar ve aileleri zamanla daha üst seviyedeki programlara geçmek zorundadırlar. Buradaki temel nokta, programlar arasında yumuşak geçişlerin gerçekleşmesini sağlamaktır. Geçişlerin bu şekilde olduğunu bilmek, aynı zamanda buna

hazırlanmak için de zaman kazandırmaktadır. Yumuşak geçişlerin gerçekleşmesinin yolu, çocuğu, ailesini ve geçiş yapacağı kurumdaki personeli geçiş için hazırlamaktan, uyum ve hazırlık süreçlerini önceden gerçekleştirmekten geçmektedir.

Geçiş aralıksız bir süreçtir. Çocuklar ve aileler, doğumdan itibaren belli aralıklarla bir programdan diğerine (örneğin, hastaneden eve, evden erken müdahale programına, erken müdahaleden okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula vb.) geçiş yaparlar. Bu geçişler aralıksız bir biçimde gerçekleşir. Bir programdan diğerine sorunsuz bir geçişin olabilmesi için de çocuğun, ailesinin, gönderen ve alan kurumdaki personelin ve bu süreçte rol alan herkesin bu aralıksız sürece hazırlanmaları ve gerekli planlamaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, geçiş politikaları ve hazırlanacak yasalarla geçiş süreçlerinde rol alacak olan kişilerin rol ve sorumlulukları açık ve net biçimde belirlenmelidir. Böylece, gönderen ve alan kurumlardaki personel de kendi rollerinin farkında olacaktır.

Erken dönemdeki geçişler önemlidir. Erken dönemde hem ailelerin hem de çocukların geçiş konusundaki deneyimleri azdır. Erken müdahale döneminde özel gereksinimli çocukların çeşitli gelişim alanlarındaki davranışlara ilişkin bilgi ve beceri eksikleri bulunmaktadır. Bu dönemde ailelerin de çocuğuna nasıl davranacağı, onunla nasıl etkileşim kuracağı, onun için en uygun kurumu, eğitim programını, uzmanı seçme, yasal haklar vb. konularda bilgi ve beceri eksiklikleri olabilmektedir. Sıralanan tüm bu nedenlerle erken dönemdeki geçişler çok daha önemli hale gelmektedir. Erken dönemdeki geçişlerde olumlu deneyimler yaşamak, sonraki dönemde yaşanacak geçişlerde çocuğun ve ailesinin kendini güvenli hissetmesini ve sürece motive biçimde katılmasını sağlayacaktır.

Geçişler değişiklik içerir. Programlar arası (örneğin, erken müdahaleden okulöncesine, okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula vb.) geçişlerde çocuk ve ailesi için devam edilen kurum, hizmet sunan personel, çalışma takvimi, çocuktan beklentiler gibi çeşitli noktalarda değişiklikler olmaktadır. Bu süreçte çocuğun ve ailesinin, eğitim ve ilgili diğer hizmetlerden yeterli ve uygun düzeyde yararlanabilmesi için yeni zorluklarla baş etmeyi öğrenmesi ve hizmetlerden yararlanabilmek için yeni ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Hatta çocuk ve ailesi bu süreçte alınan eğitim ve sunulan hizmetlerin uygunluğu açısından yeniden değerlendirme ve müdahale durumlarıyla karşı karşıya kalabilecektir. Tüm bu durumlarla baş etmek, ancak sürece iyi şekilde hazırlanmakla mümkün olacaktır.

Geçişler yaşam boyu sürer. Geçiş süreçleri tüm bireyler için yaşam boyu devam eder. Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ise eğitim kademelerindeki geçiş süreçlerinin yanı sıra yetersizliğin tanılanması, müdahalenin başlaması, özel eğitim programlarına dâhil olma, terapiler veya toplumsal hizmetler gibi pek çok farklı geçiş süreci de yaşarlar. Çocuğun erken geçiş süreçlerindeki uyumu daha sonraki geçişlerini de etkilemektedir.

Geçişler genellikle streslidir. Geçişe eşlik eden değişiklikler, sürecin bir parçası olan çocuğu, ailesini ve hizmet sunan personeli etkilemekte ve bu kişiler yoğun biçimde heyecan, merak, kaygı, korku, stres vb. duygular yaşayabilmektedirler. Çocuk gideceği yeni okul, orada neler yapacağı, kimlerle karşılaşacağı vb. konularda bu duyguları yaşayabilmektedir. Aile çocuğunun hizmetlere erişimi, güvenliği, okuldaki diğer çocuklarla, öğretmenle, personelle etkileşimi ve uygulanacak yeni programa çocuğunun uyumu konusunda bu duyguları hissedebilmektedir. Hizmet sağlayan öğretmen ya da uygulamacılar da stres yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin çocuğun gereksinimlerini karşılayan bir program hazırlama ve sunma, çocuğun programda başarılı olması için yeterli öğrenme fırsatları yaratma, çocuğun öncelikle sınıftaki ve sonrasında okuldaki diğer çocuklarla uyumunu sağlama görevleri vardır. Öğretmenler hem bu programları hazırlayıp sürdürme hem de sınıftaki diğer çocukların ve onların ailelerinin sınıfa yeni gelen özel gereksinimli çocuğa karşı tepkilerini ve tutumlarını yönetme konusunda da stres yaşayabilmektedirler.

Geçişler kaçınılmaz olarak yaşam boyu devam etmektedir. Özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin yaşamlarında önemli değişim noktaları olarak görülen geçiş süreçlerinin önemi 20. yüzyılın ikinci yarısında anlaşılmaya başlanmıştır. Geçiş çalışmalarının tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki yasal durum izleyen başlık altında yer almaktadır.

1.2. Geçiş Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi

Özel gereksinimli çocuklar için iş, kariyer ve geçiş hizmetleri, yasal ve eğitsel reformların etkisiyle yıllar içinde gelişme göstermiştir. Tarihsel olarak bakıldığında, geçişle ilgili ilk çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) başladığı görülmektedir. ABD’de 1960’lı yıllarda üzerinde çalışılmaya başlanan iş birliğine dayalı iş programları, 1970’lerde odaklanılan mesleki eğitim çalışmaları ve mesleki eğitimle ilgili çıkan yasalar (1973 - Rehabilitasyon Yasası ve 1984 - Carl D. Perkins Mesleki Eğitim Yasası) ve 1975’te yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nın

(Education of the Handicapped - EHA - PL 94-142) yaptırımları, okuldan işe geçiş hareketini başlatan ve sonrasında geçiş çalışmalarına ivme kazandıran önemli çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kochhar-Bryant, 2009). Mesleki eğitim çalışmalarının sonuçlarına yönelik olarak 1980’lerde yürütülen izleme çalışmaları özel gereksinimli bireylerin işe yerleştirilmeleri, bağımsız yaşama geçişleri ve topluma kaynaşabilmeleri konularında halen yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymuştur (Landmark, Ju ve Zhang, 2010). Bu durum yasalarda ve uygulamalarda daha zorlayıcı ve teşvik edici tedbirlerin alınmasına yol açmıştır. EHA’nın (PL 94-142) daha sonraki yıllarda geliştirilen ve uyarlanan farklı açılımları olsa da içerdiği bazı konular halen geçerliliğini korumaktadır. EHA ile birlikte özel gereksinimli çocuklar en az kısıtlayıcı ortam içerisinde serbest ve durumlarına uygun eğitim alma haklarına sahip oldular. EHA’nın içinde yer alan altı ilke “ücretsiz ve uygun eğitim, en az kısıtlayıcı ortam, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), ayrımcı olmayan değerlendirme, aileler için doğru yönlendirme ve aile katılımı” günümüzde hala özel eğitim hizmetlerinin temelini oluşturmaktadır (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

Mesleki geçiş çalışmalarının yanı sıra, okulöncesi dönemdeki çocukların geçişleri konusundaki ilk tartışmalar ABD’de yoksul ailelerin çocuklarını okula hazırlamak için başlatılan Head Start Programı’yla ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu program yoksul ailelerin çocukları için hazırlanmış olsa da yasalarla en az %10’luk bir bölümünün özel gereksinimli çocukları da kapsaması zorunlu hale getirilmiştir. 1970’lerde yürütülen bu çalışmalar sonucunda okulöncesine geçiş süreçleriyle ilgili okullar arasında paylaşımlar ve iş birliği artmaya başlamış ve bu çalışmalar aynı zamanda ailelerin de çocuklarının gelişimine aktif olarak katılım göstermelerini cesaretlendirmiştir (Rosenkoetter, Whaley, Hains ve Pierce, 2001).

1980’lerde geçiş süreçlerine ilişkin dikkat artmıştır. Bunda 1975’te yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’nın (EHA) ışığında eğitim alan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalardan ortaya çıkan araştırma bulgularının etkisi olmuştur (Sitlington vd., 2010). 1980’lerin ortasında iki önemli olay olmuştur: İlk olarak ABD Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Programları Dairesi, özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin okulöncesi eğitime geçişini iyileştirmeyi amaçlayan modeller geliştirmek ve teknik yardım sağlamak için bir dizi projeyi desteklemiştir. Uygulamacıların ve araştırmacıların iş birliği içinde yürütmeye başladığı bu projeler, hem geçiş konusunda politikaların ve uygulamaların geliştirilmesini ve kurumların geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesini hem de

bu konuda araştırmaların başlatılmasını sağlamıştır. Erken ocukluk alanında çalışan araştırmacılar, geçiş politikaları geliştirmek amacıyla ailelerin bu konudaki deneyimlerini raporlaştırmışlar, ulusal konferanslarda geçiş konusunda bildiriler sunmuşlar, çocukların erken müdahale programından okulöncesine geçişinin önemini vurgulayan yayınlar yapmışlardır. İkinci olarak 1986’da federal özel eğitim yasalarının tekrar gözden geçirilmesi sonucunda alınan kararlar (günümüzdeki Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), eyaletleri doğumdan üç yaşına kadar olan çocuklar için erken müdahale programları geliştirmek için cesaretlendirmiş, 3-5 yaş grubu çocukların aldıkları hizmetleri genişletmiş ve Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı’nın-BAHP (Individualized Family Service Plan-IFSP) bir parçası olarak her aileyle geçiş planı hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Bakkaloğlu, 2009). Yasaya göre erken müdahale programı personelinin, çocuğun erken müdahale programından okulöncesi programına geçişini planlamak için üçüncü doğum gününden en az 90 gün önce aile ve okulöncesi programındaki görevli personelle toplantı yaparak ocuk için geçiş planı geliştirmesi, sunulan hizmetlerdeki değişikliklere ilişkin olarak çocuğu hazırlaması ve aileye rehberlik etmesi gerekmektedir (Rosenkoetter vd., 2001). Ancak diğer gelişimsel yetersizliklerin aksine Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı genellikle üç yaşından önce konulamamaktadır. Bu durum, OSB olan çocukların okulöncesine ve sonrasında anasınıfına ve/veya ilkokula geçişlerinde diğer özel gereksinimli çocuklara göre daha yetersiz bir hazırlık sürecinden geçmelerine yol açabilmektedir. OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim alanındaki yetersizlikleri ve sınırlı yineleyici ilgi ve davranışları geçiş süreçlerinde daha fazla zorluk yaşamalarına da yol açabilmektedir. Bu nedenle, Denkyirah ve Agbeke (2010) diğer yetersizlik kategorilerinde geçişten en az üç ay önce başlayan hazırlıkların OSB olan çocuklar için geçişten en az altı ay önce başlaması gerektiğini belirtmektedirler.

Türkiye’de özel eğitim alanında geçiş, 2000’li yılların başında söz edilmeye ve çalışılmaya başlanan bir konudur. Ülkemizde zel gereksinimli çocuklara 573 sayılı zel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname-KHK (1997) ve zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) erevesinde hizmet sunulmaktadır. Türkiye’de ilgili mevzuatta henüz doğrudan geçişle ilişkili yasal düzenlemeler bulunmamakla birlikte, var olan yasal düzenlemelerde geçişle ilgili çalışmalara yön verebilecek dolaylı maddeler yer almaktadır. Örneğin 573 sayılı KHK’nin 4. maddesinde ve bu Kararnameye dayalı olarak 2018 yılında çıkarılan zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 5. maddesinin e bendinde

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması esastır.” hükmü yer almaktadır. Aynı Yönetmeliğin 39. maddesi Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu ve çalışma esaslarıyla ilgilidir. İlgili maddeye göre Kurul il milli eğitim müdürlükleri ile RAM bulunan ilçe milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulur. Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri şube müdürünün başkanlığında toplanan kurulda en az birer tane olmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulu başkanı, resmi özel eğitim kurum müdürü veya kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan kurumlardan bir müdür, rehberlik öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni bulunur. Gerekğinde görüşlerine başvurulmak üzere bireyin velisinin ve ilgili kurumlardan personelin de kurula katılımı sağlanır. 573 sayılı KHK’nın 11. maddesinde de *“... Özel eğitim gerektiren bireylerin aileleri ve yakın çevrelerinin bireyin gelişim sürecinde aktif rol almalarına ve onlarla birlikte yaşama becerilerini geliştirmelerine yönelik yaygın eğitim programlarına öncelik verilir.”* ifadesi yer almaktadır. Yönetmeliğin 11. maddesinde ayrıca 0-36 ay arasındaki özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim, “erken çocukluk dönemi hizmetleri” olarak adlandırılmakta ve bu hizmetlerin ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi yoluyla sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2018a). Bu ve benzeri maddeler, özel gereksinimli çocukların eğitiminde sürekliliğin sağlanması için ilgili tarafların iş birliği içinde çalışmasını gerektirmektedir.

Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle okulöncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri için okula bir hafta erken başlanarak bir uyum programı uygulaması yürütülmektedir. Ancak bu uygulama etkin bir geçiş ekibi, takvimi, çocuğa ilişkin planlı bir öğretimi, geçiş etkinliklerini, aile katılımını, kurumlar arası iş birliği ve iletişimi içermediğinden sistemli bir geçiş programı özelliğine sahip değildir. Bu nedenle, bu haliyle etkin bir geçiş uygulaması olarak değerlendirilmesi mümkün görünmemektedir (Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2017).

Türkiye’deki özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemelere bakıldığında, özel gereksinimli çocukların ve ailelerin yaşamında önemli dönüm noktaları yaratan geçiş süreçleriyle ilgili net tanımlamalar ve süreci şekillendiren açıklamalar olmadığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların gelişim sürecinde araştırmacıların geliştirmiş olduğu teoriler ve uygulamaların da etkisi olduğu düşünülerek bir sonraki başlıkta geçiş süreçlerini ele alan teoriler üzerinde durulmuştur.

1.3. Geçiş Süreçlerini Ele Almayı Kolaylaştıran Teoriler/Kuramlar

Çocukların davranışları kültürel, sosyal ve doğal içerik ve etmenlerden ayrı düşünülemez. Her olgu meydana geliş, işleyiş ya da öğeleri açısından çeşitli etmenlerin etkileşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Bu durum insan davranışını “bütüncül” ve çok yönlü bir açıdan, bir başka deyişle “sistem” açısından ele almayı gerektirir. Sistem yaklaşımı, karmaşık bir nedensel yapı içinde ortaya çıkan olguların hem bütünü hem de ayrıntılarını açıklayabilmek için ilişkili bütün değişkenlerin çözümlemeye katılmasını amaçlar. Ancak bu şekilde olgular gerçek nedenleriyle gözlenebilir ve neden-sonuç bağlantıları içinde açıklanabilirler (Özgüven, 2000). Geçiş süreçleri çocukların yaşamlarında önemli değişikliklere yol açan ve bu anlamda bir sistem anlayışı içerisinde ele alınması gereken süreçlerdir. Geçiş süreçlerini daha iyi anlamak ve bu anlamda yapılan çalışmaların etkililiklerini açıklayabilmek için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş ve bu çalışmaların yardımıyla bu konuda çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Bu alanda geliştirilen teoriler/kuramlar alanyazında izleyen biçimde sıralanmaktadır:

Strese Karşı Direnç/Dayanıklılık Kazanma Teorisi/Kuramı (Stress Inoculation Theory): Strese karşı direnç teorisine göre bireyin çevresel etmenlere ilişkin kişisel algısı, davranışı şekillendiren bir öneme sahiptir. Belirli durumlara ilişkin baş etme kalıpları geliştirilerek, benzer stresli durumlara girecek olan kişilere bu kalıplar öğretilir ve baş etmeleri sağlanabilir (Burns, 1984). Bu teoriden yola çıkarak geçiş sürecinin stresle baş etmek ve strese karşı direnç/dayanıklılık kazanmak için baş etme stratejileri geliştirilmiştir. Bir yaklaşıma göre farklı ve kişisel olmayan bir çevreye geçiş yapmak, çocuğu bir sonraki benzer bir geçiş sürecine en iyi hazırlayan etmendir. Ayrıca, daha büyük yaşlardaki çocukların kendi karakterlerine uygun arkadaşlar bulabileceği ortamlara geçiş yapmalarının da bir avantaj olduğu, arkadaş etkilerinin özellikle bu süreçte yararlı olabileceği ve uyum sürecini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Berndt ve Keefe (1995) arkadaş ilişkilerinin okula uyum süreçlerini ne oranda etkileyebildiğini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları olumlu bakış açısına sahip arkadaşları olan çocukların, ilk yıllarında çok daha iyi uyum becerileri geliştirebildiklerini göstermektedir. Araştırmacılar huzuru bozan, yıkıcı özelliklere sahip kişilerle arkadaşlık kuran kişilerin de bu davranışlarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yapılan çalışmalar özellikle daha yüksek eğitim seviyelerine geçişte bu teorinin yetersiz kaldığını göstermektedir (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010).

Okul Ortamında Sosyal Pozisyonun Değişmesi Teorisi/Kuramı (Theory of Change of the Social Position in the School Community) – Üstte Olan Altta Olanda Karşı Teorisi/Kuramı – (Top Dog Versus Bottom Dog Theory): Çocuklar yaşlarının getirdiği bir etmenle büyük bir grubun parçası olduklarında, bu onların daha küçük yaştaki gruplara karşı olan kişisel güvenlerini arttırmaktadır. Çocuklar yeni bir eğitim ortamına geçiş yaptıklarında, sosyal yapının getirdiği şartlarla okuldaki öğrenci çevresi içinde farklı sosyal pozisyonlara gelebilmekte ve bu durum korkulara, endişelere yol açabilmektedir (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010). Çocuğun bu endişeleri giderebilmesi için yeni geçiş yaptığı ortamda sosyal kabul görmesi ve bununla birlikte daha büyük bir bütünün parçası olarak kendine güveninin gelişmesi geçiş sürecini olumlu etkileyebilecektir.

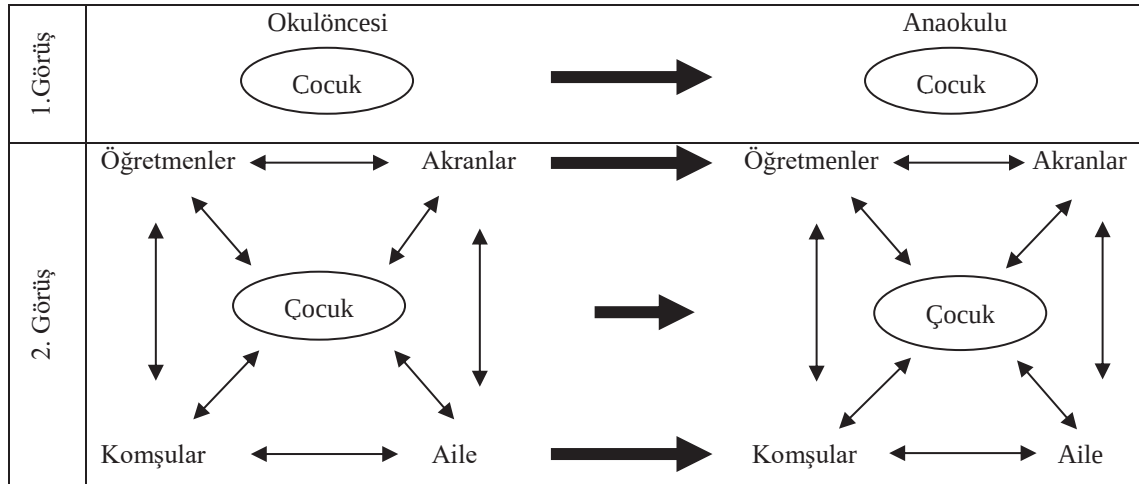
Süreksizlik Teorisi/Kuramı (Discontinuity Theory): Değişiklikler seviye takip etmeden, beklenmedik ve ani bir şekilde gerçekleştiğinde ve öncesiyle sonrası arasında büyük farklılıklar olduğunda kesintiye uğraticı bir özellik yaratmaktadır. Önce ve sonra arasındaki farklar ne kadar büyükse çocukların kafaları da o kadar çok karışmakta ve uyum sürecinde zorluklar yaşamaktadırlar. Okulöncesinden ilkokula geçiş süreci; öğretmen beklentileri, okul organizasyonu, değerlendirme yöntemleri, öğretimsel yaklaşımlar vb. nedenlerle bu süreksizliğin en iyi örneklerinden birisidir. Farklılıklar arttıkça geçiş süreci de çocuklar için o kadar zorlaşmaktadır (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010). Erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreci de birbirinden çok farklı eğitim ortam ve yaklaşımlarını beraberinde getirdiği için hem çocuklar hem de aileler için stresli bir geçiş süredir. Hizmet sağlayan ajanslardaki değişiklik, çocuklarının katılımları için yeni talepler, profesyonellerin farklı beklentileri, yeni kadroların sürece dâhil oluşu ve müdahale modellerindeki felsefi değişiklikler sürecin zorlayan etmenleri olarak aileler üzerinde strese yol açmaktadır (Podvey, Hinojosa ve Koenig, 2010).

Birikim Teorisi/Kuramı (Cumulation Theory): Değişikliklerin pekiştirici etkileri, çocukların psikolojik uyum sağlamalarını, özgüvenlerini ve öğrenme isteklerini arttırmaktadır. Birikim teorisi çalışmaları, özellikle küçük zaman dilimleri içinde gerçekleşen anlık deneyimlerin sonuçlarına odaklanmaktadır (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010). Hirsch ve Rapkin (1987) geçişlere uyum sürecinin bireysel farklılıklar içerdiğini ve bunun da kişinin geçmişinden getirdiği birikimler ve çevresel etkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin bir sonraki geçişte kendilerini daha güvende hissetmesini ve sürece motive

biçimde katılmasını sağlayacak en önemli birikimler erken dönemdeki geçişlerde olumlu deneyimler yaşamaktır (Rosenkoetter vd., 1994).

Gelişimsel Olarak Hazıroluşluk Teorisi/Kuramı (Developmental Readiness Theory): Okulöncesi dönem büyük fiziksel, bilişsel ve sosyal değişikliklerin ortaya çıktığı bir süreçtir. Bu dönemde bu değişikliklerin yanı sıra çocuklar bir de okul çevresini değiştirme durumuyla yüzleşmek zorunda kalmaktadırlar. Çocukların temel gelişimsel yeterliliklerinin vurgulandığı okula hazıroluşluk çalışmaları yapılmaktadır. Ancak okula hazıroluşluk sadece çocuğun gelişimsel becerilerine bağlı değildir. Bunun yanı sıra, okul çevresinin de her çocuğun gelişimsel seviyesine uygun olarak program geliştirebilmesi ve çocuğu destekleyebilmesi gerekmektedir (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010).

Pianta ve Cox (2002) geçişin sadece çocuğun hazıroluşluğuna bağlı olmadığını, çocuğun içinde bulunduğu oluşumların birlikte etkileşimlerine bağlı olarak da şekillendiğini vurgulamaktadırlar (Şekil 1.1).

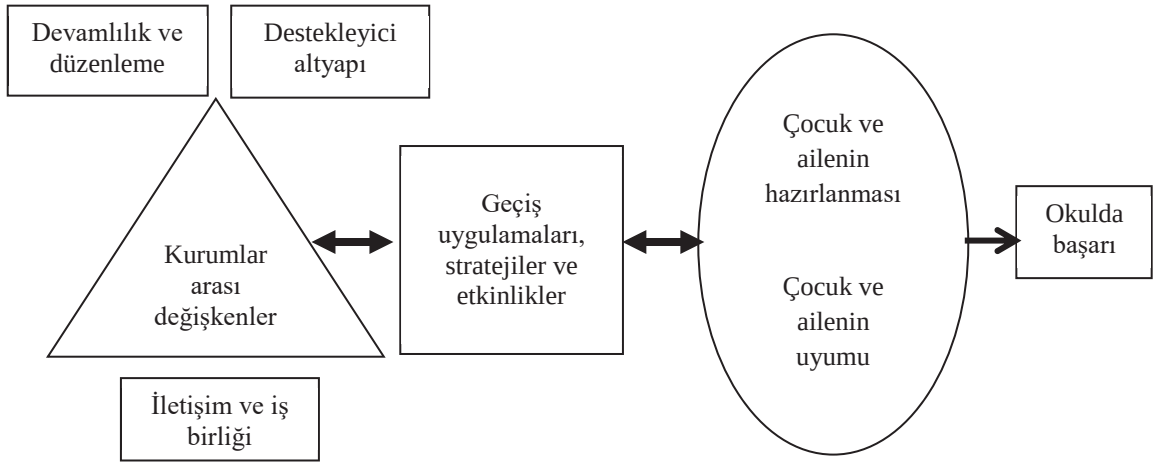


Şekil 1.1. Geçiş Süreçlerine Karşılaştırmalı Bakış

Kaynak: Pianta, R. ve Cox, M. (2002). Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 2(2), s. 2.

Şekil 1.1’de yer alan birinci görüş, çocuğun sadece bir ortamdan diğer bir ortama geçiş sürecini göstermekte ve burada sadece hazıroluşluğa önem verilmektedir. Ancak ikinci görüşe bakıldığında, geçişlerin en iyi aile, sınıf, toplum gibi çocukların gelişimini etkileyen yapıları ve bu yapıların zaman içinde ve zamanlar arasındaki bağlantılarını göz önünde bulundurarak anlaşılabilceği öne sürülmektedir. Okulöncesi ve anaokulundaki sınıf ortamları ve çalışmalar, aileler ve okullar arası ilişkiler, okulun çevre ve aileler üzerindeki değiştirici rolü geçiş şekillendirmektedir (Pianta, Rimm-Kaufman ve Cox, 1999).

Örgütsel Sistem Teorisi/Kuramı (Organizational Systems Theory): Örgütsel teori, örgütleri ve insan davranışlarını açıklamaya ve tahmin etmeye odaklanan birçok teorik modeli kapsamaktadır. Eğitimde de sistemler arası bağlantıları anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Rous, Hallam, Harbin, McCormick ve Jung, 2007). Bu sistem geçişin sonuçlarına etki edebilecek kurumlar arası kritik değişkenleri göstermektedir (Malone ve Gallagher, 2009). Rous ve diğerleri (2007) geçiş sürecindeki temel öğeleri ve bunların başarılı bir geçişle birlikte nasıl etki ettiğini Şekil 1.2’de göstermektedir.



Şekil 1.2. *Geçiş Sürecinde Temel Öğeler*

Kaynak: Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. (2007). *The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework*. Human Development Institute: University of Kentucky.

Şekil 1.2’de yer alan ilk temel öge, iletişim ve iş birliği, devamlılık ve düzenleme, destekleyici alt yapı olmak üzere üç önemli değişkeni barındıran kurumlar arası değişkenler olarak tanımlanmaktadır. İletişim ve iş birliği başarılı bir geçiş için en temel öge olarak görülmektedir. Destekleyici alt yapının, aileler ve kurumlar arasında iletişim ve ilişkilerin oluşmasını sağlayacak yönetsel bir yapı olduğu ifade edilmektedir. Devamlılık ve düzenleme ise programların, müfredatın ve beklentilerin bir düzen içerisinde olması ve devamlılık göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Şekil 1.2’de yer alan diğer etmenlerin de (geçiş uygulamaları, stratejiler ve etkinlikler, çocuk ve ailenin hazırlanması, çocuk ve ailenin uyumu) okulda başarıyı etkileyen etmenler olduğu belirtilmektedir (Rous vd., 2007; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2017).

Biyoekolojik Sistemler Teorisi/Kuramı (The Bioecological Theory of Human Development): Bronfenbrenner’e (1979) göre bir çocuğun gelişimi, en iyi şekilde

büyüdüğü çevredeki değişimlerle birlikte oluşan etkileşimlere odaklanılarak anlaşılabilir. Bu etkileşimler zaman içerisinde değişiklikler göstermekte ve kişiliğin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Small, Raghavan ve Pawson, 2013). Ekosistem teorisi/kuramı, insan gelişimi, çevre ve insanla çevre arasındaki etkileşimin gelişimine odaklanmaktadır. Bu teori/kuram birbiriyle iç içe geçmiş ve mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem olarak adlandırılan dört ana sistemden oluşmaktadır (Berry, 1995). Bronfenbrenner teorisini/kuramını 2005 yılına kadar geliştirmeye devam etmiştir. Bronfenbrenner ekosistem teorisinin/kuramının çok fazla yapıya odaklandığını ve bireyin kendi gelişiminde oynadığı rolü göz ardı ettiğini belirterek (Tudge, Mokrova, Hatfield ve Karnik, 2009) ekolojik sistem teorisini/kuramını 1998 yılında biyoekolojik sistemler teorisi/kuramı olarak güncellemiştir. Bu teoride/kuramda gelişim, insan doğasının biyopsikolojik karakterindeki değişim ve süreklilik olgusu olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner ve Moris, 1998). Biyoekolojik sistemler teorisinde/kuramında dinamik ve birbiriyle iletişim içerisinde olan dört ana bileşen bulunmaktadır. Bronfenbrenner ilk bileşen olan yakınsal süreçleri (proximal process), teorisinin/kuramının kalbine yerleştirmiştir. Aynı zamanda, bu süreçleri etkileyen farklı birey özelliklerine değinmiş ve zamanın süreç üzerindeki etkisini kavramsallaştırarak açıklamıştır. Bronfenbrenner teorisini/kuramını “süreç-birey-bağlam-zaman (process-person-context-time – PPCT)” bileşenleriyle şekillendirmiştir (Tudge, 2017).

Yakınsal Süreçler (Proximal Process): Bu yapı, organizma (çocuk) ve çevre arasındaki belirli etkileşim formlarını içermektedir. Yakınsal süreçler, zaman içinde bireyin gelişimini sağlayan temel mekanizma olarak varsayılmaktadır. Yakınsal süreçler belirli bir zaman diliminde gerçekleşen karşılıklı sosyal etkileşim kalıplarıdır. Yaşam boyunca farklı zamanlarda farklı yakınsal süreçler önem kazanmaktadır. Bu yüzden, gelişime uygun bireysel ve çevresel özellikler de zaman içinde değişiklik göstermektedir (Farrant ve Zubrick, 2011). Çocuk çocuğa etkinlikler yapma, yetişkinin küçük bir çocukla oyun oynaması, grup ya da bireysel oyunlar oynama, okuma, yeni beceriler edinme gibi durumlar bireylerin yaşamlarında düzenli olarak meydana gelen ve devam eden etkinliklerdir (Tudge vd., 2009). Bronfenbrenner’e göre güçlü duygusal ilişkiler geliştiren bireylerde yakınsal süreçlerin gelişimsel gücü artmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998; Rosa ve Tudge, 2013).

Birey (Person): Bundan önceki ekolojik teorideki/kuramdaki eksikliği dolduran en önemli ikinci bileşen “birey”dir. Bireyin yaşamı boyunca gelişimini etkilediğine ve şekillendirdiğine inanılan üç özellik ifade edilmektedir. Bunlar; eğilimler, kaynaklar ve talepler olarak isimlendirilmektedir. *Eğilimler (dispositions)* yakınsal süreçleri harekete geçiren ve bu hareketi devam ettiren karakteristik bir özelliktir. Merak, başkalarıyla veya tek başınayken etkinliği başlatmaya eğilim, başkalarından gelen iletişimsel adımlara yanıt verme, daha uzun dönemli bir hedef için anlık hazzı erteleyebilme vb. şeklinde tanımlanabilecek üretken eğilimler özellikle yakınsal süreçlerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Dikkat dağınıklığı, dürtüsellik, tepkisellik, hazzı erteleyememe, saldırganlık, şiddet eğilimi vb. ise yıkıcı eğilimler olarak tanımlanmaktadır. Yıkıcı eğilim özelliğine sahip bireylerde yakınsal süreçlerin gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Rosa ve Tudge, 2013). Yetenek, deneyim, bilgi, beceri gibi biyoekolojik *kaynaklar (resources)*, gelişimin belirli bir alanında yakınsal süreçlerin etkin şekilde işlemlerini sağlayan kaynaklardır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Genetik kusurlar, düşük doğum ağırlığı, fiziksel yetersizlikler, ciddi ve kalıcı hastalıklar ya da beyin hasarları gibi kaynaklar ise yakınsal süreçlerin işlemlerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Son olarak *talep (demand)* özelliği sosyal çevreden gelen tepkileri davet etmekte ya da caydırmaktadır. Tedirgin veya sakin yapıda olmak, çekici veya itici dış görünüm, hiperaktivite veya pasiflik gibi özellikler sosyal çevreden gelen talepleri olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı şekilde ilk bakışta fark edilen yaş, cinsiyet, ten rengi gibi özellikler de çevreden gelen talepleri yine olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Rosa ve Tudge, 2013). Sosyal çevrenin verdiği tepkiler yakınsal süreçlerin işlemlerini besleyebilir ya da engelleyebilir. Bireyin gelişimini şekillendirmesine yarayan bu tanımlar 1979’daki ekolojik sistem teorisinde/kuramında yer alan çevrenin etkileri kavramından farklıdır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998).

Bağlamlar (Contexts): Biyoekolojik sistem teorisinin/kuramının bir diğer önemli bileşeni yakın ve uzak çevresel bağlamlardır. Bireyin yeterliliğinin ve karakterinin şekillendiği temel yapılar olan aile, okul, akran grupları, komşular vb. mikrosistemi oluşturmaktadır. Mikrosistem, çocuğu anlık olarak etkileyen en yakın çevreyi içermektedir. Bu sistemde tüm ilişkiler karşılıklı ve birbirini etkileyen bir düzeydedir (Tissington, 2008). Dolayısıyla, bu sistemde kararsızlık ve karmaşanın olması birey üzerinde yakın ve uzak etkiler bırakmaktadır. Bu teoride/kuramda sadece bireylerin değil, nesnelerle ve sembollerle olan etkileşimin de yakınsal süreçlerin gelişimine ayırt edici bir

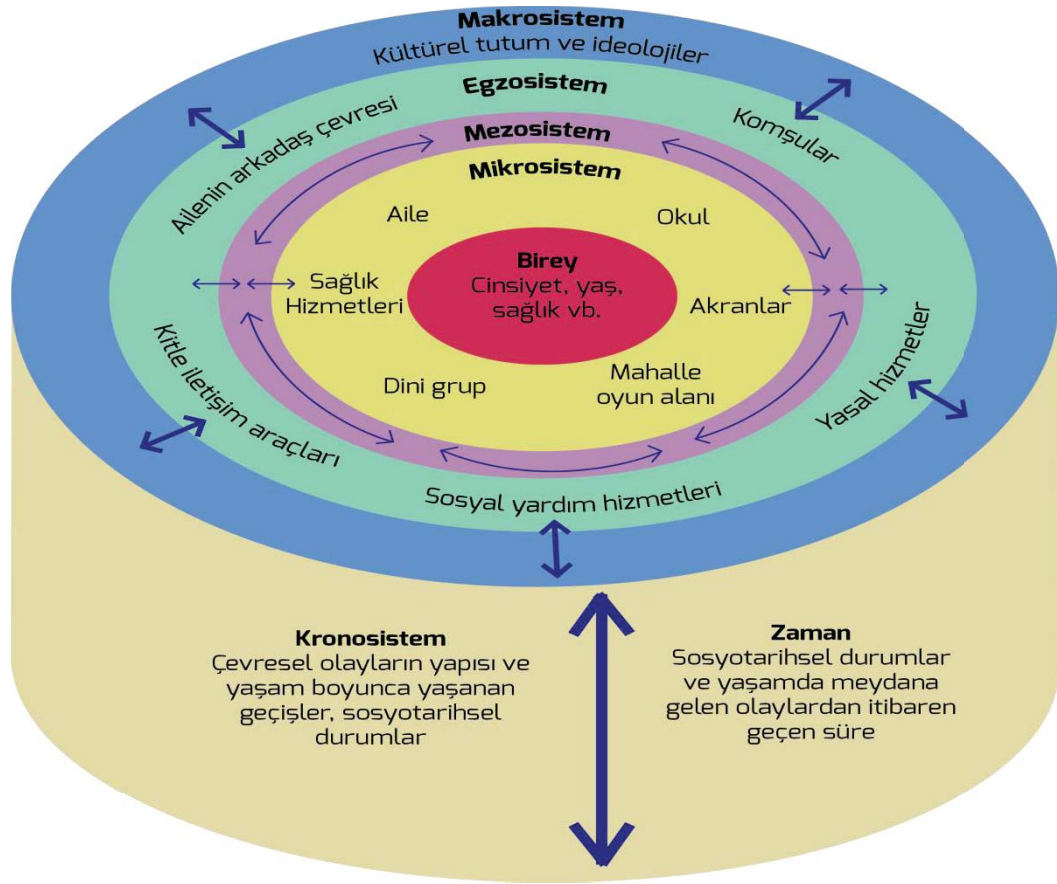
katkı sağladığı belirtilmektedir. Bunlar diğer bireyler olmadığı zamanlarda yapılan bireysel etkinlikleri (solo activities) içermektedir ve diğer bireylerin davranışlarından etkilenmemektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Mikrosistemdeki bu süreçlerin yanı sıra teoride/kuramda yer alan diğer yapılar olan mezosistem, egzosistem, makrosistem, kronosistem de gelişimi etkilemektedir (Rosa ve Tudge, 2013).

Zaman (Time): Biyoekolojik sistemler teorisini/kuramını ekosistem teorisinden/kuramından ayıran en temel özellik zaman bileşenidir. 1979'da geliştirilen ekosistem teorisinde/kuramında kısmen söz edilen zaman bileşeni, biyoekolojik sistemler teorisinde/kuramında üç düzeyde ele alınmaktadır: (a) *Mikrozaman*, yakınsal süreçlerin devam eden bölümlerindeki süreklilik ve süreksizliğe değinmektedir. (b) *Mezozaman*, bu bölümlerin daha geniş bir zaman aralığında örneğin günlük, haftalık, aylık gibi periyodik zaman aralıklarında tekrarlanmasıdır. (c) *Makrozaman*, daha geniş bir toplumsal yapı içinde kuşaklar arası değişen beklentilere ve olaylara odaklanmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Kronosistem gelişimin zaman içindeki ilerleyen doğasını betimlemektedir. Örneğin çocuk ve/veya yetişkin yaşının ilerlemesiyle veya deneyim kazanmasıyla birlikte çevresindeki sistemlerle daha farklı etkileşimler kurabilmektedir (McLinden, Ravenscroft, Douglas, Hewett ve Cobb, 2017). Gelişimsel süreçler belirli tarihsel olaylara bağlı olarak değişiklikler gösterir, ancak bu tarihsel olay sırasında bireylerin içinde bulundukları yaş önemli bir değişkendir (Tudge vd., 2009). Örneğin deprem gibi önemli bir toplumsal olay yaşandığında, olayın yaşandığı zaman bireyin yaşadıklarıyla bu olaydan 10 yıl sonra aynı ortamda dünyaya gelecek olan bireyin yaşayacakları birbirinden farklı olacaktır.

Bronfenbrenner'e göre "süreç, birey, bağlam, zaman" olarak isimlendirilen bu dört bileşen eşzamanlı olarak bireyin gelişimini etkilemektedir. Bu dört bileşen birbirlerinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Her bir bileşen birbiriyle etkileşim içinde bireyin gelişimini de etkilemektedir. Bu bileşenlerin her biri birbirini etkileyen bir sistemin parçasıdır. Dolayısıyla, bireyin gelişimi "süreç, birey, bağlam, zaman" olarak isimlendirilen bu bileşenler dikkate alınarak açıklanabilir (Tudge, Payir, Merçon-Vargas, Cao, Liang, Li ve O'Brien, 2016).

Bronfenbrenner çocuğun gelişimini birbiriyle iç içe geçmiş sistemler arasında gerçekleşen bir süreç olarak tanımlamıştır (Şekil 1.3). Her bir sistem, kendisinden sonra gelen daha geniş bir sistemin içinde yer almaktadır. Tüm sistemler birbirini

etkileyebildiği gibi bir sistemde oluşan durum diğer sistemleri de etkileyebilmektedir. Bu teorinin/kuramın ortasında biyosistem, bir başka deyişle çocuk (birey) yer almaktadır.



Şekil 1.3. Bronfenbrenner'in Biyoeolojik Sistemler Teorisi/Kuramı

Kaynak: Santrock, J. W. (2011). *Child development*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc. s. 29.

Bronfenbrenner'e (1979) göre çocuğun gelişimi, en iyi şekilde büyüdüğü çevredeki değişimlerle birlikte oluşan etkileşimlere odaklanılarak anlaşılabilir. Bu etkileşimler zaman içerisinde değişiklikler göstermekte ve kişiliğin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Small vd., 2013). Mikrosistem, çocuğun düzenli olarak içinde yer aldığı, anlık gelişen durumların olduğu ve bu anlık değişimlerin çocuğu en çok etkilediği en yakın çevreyi içermektedir. Bu sistem çocuğun içinde yaşadığı ev, okul gibi en yakın sosyal ve fiziksel çevresini içermektedir (Yıldırım Hacııbrahimoğlu, 2017) ve tüm ilişkiler karşılıklı ve birbirini etkileyen bir düzeydedir (Tissington, 2008).

Çocuğun daha iyi gelişebilmesi için daha geniş çevrelerde de desteklere gereksinim duyulmaktadır. Bronfenbrenner'in teorisinde ikinci seviyeyi mezosistem oluşturmaktadır. Bronfenbrenner mikrosistemler arasında ortaya çıkan etkileri mezosistem olarak adlandırmıştır. Mezosistem, iki ya da daha fazla mikrosistemden

(örneğin ev ve kreş, kreş ve okul veya aile ve akran grubu) oluşur. Bu sistem sayesinde bir mikrosistem diğerine bilgi, yaklaşım, deneyim paylaşımları yaparak diğer mikrosistemdeki davranış ve gelişimin şekillendirilmesine yardımcı olur (Gardiner, Mutter ve Kosmitzki, 1998). Çocuğun gelişimini desteklemek adına akran görüşmeleri, danışmanlık hizmetleri, okul ortamı gibi mikrosistemin bileşenleriyle bağlantılar kurulmaktadır. Bu seviye, bağlamların ve ilişkilerin nasıl gelişeceğini ve çocuğun öğrenme geçişlerinde bu ilişkilerin nasıl değişeceğini ya da sabit kalacağını betimlemeye çalışmaktadır (Tissington, 2008). 1975'te çıkan EHA (PL 94-142) sayesinde tüm özel gereksinimli çocuklar mezosistem seviyesinde özel eğitim alma ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla eğitim görebilme hakkına sahip oldular. Bu tamamlayıcı hizmetler sayesinde aileler, komşularını ve arkadaşlarını da daha iyi bilgilendirebildiler (Berry, 1995). Mezosistem, aynı zamanda mikrosistemin öğeleri arasındaki ilişkileri, alt sistemler arasındaki bağları, aile içi deneyimlerle okula ilişkin deneyimlerin birbirlerine olan etkilerini temsil eder (Can, 2011). Örneğin aile içindeki imkân ve beklentiler, kitaplara karşı ilgili olma ve okumayı öğrenme gibi çocuğun mikrosistemi içinde yer alan özellikler, okul ortamındaki başarısını ve yaşadığı deneyimleri de önemli ölçüde etkileyecektir. Bir başka örnek olarak boşanmış ailelerin çocukları iki ev arasında sık sık gidip gelmektedirler. Bu durum, onların yaşlılarıyla kuracakları arkadaşlıkların derecesini ve türünü etkileyebilecek bir etmendir (Erdiller, 2010).

Egzosistemde çocuk aktif rol oynamazken bu sistemdeki gelişmeler çocuğun gelişimini etkilemektedir. Örneğin okul yönetiminin veya Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kurallar öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkileyebilmektedir (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010). Egzosistemde ailenin arkadaş çevresi, komşular, sosyal yardım hizmetleri, kitle iletişim araçları, yasal hizmetler yer almaktadır. Egzosistemde alınan kararlar ve uygulamalar çocuğu ve mikrosistemleri etkilemektedir.

Makrosistem, daha geniş sosyal, kültürel ve politik etkileri barındıran bir sistemdir ve diğer sistemleri etkiler. Makrosistemde kültürel tutumlar ve ideolojiler yer almaktadır. Modelin en dışında yer alan bu öğeler de diğerleri gibi çocuğun gelişimini etkileyen önemli etmenlerdir (Can, 2011). Bir toplumun çocuk yetiştirme hakkındaki kültürel inançları, eğitimde okulların ve ailenin rolü, aile ilişkilerini sürdürmenin önemi, değişik yaşam biçimlerine karşı hoşgörü, etik ve ahlaki anlayışı çocuğu hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir (Erdiller, 2010).

Bronfenbrenner yaptığı son değişiklikle kronosistemi teorisine/kuramına eklemiştir. Kronosistem, sistemler arasında zaman içinde gerçekleşen değişiklikleri temsil etmektedir (Odom vd., 2004). Bir diğer deyişle kronosistem, zaman içindeki geçişleri ve sosyotarihi durumları ifade etmektedir. Örneğin boşanma bir geçiştir. Genellikle çocuklar üzerinde boşanmanın olumsuz etkisi ilk bir yıl içerisinde en yüksek seviyeye çıkarken boşanmadan iki yıl sonra aile içindeki ilişkiler daha az karmaşık ve durağan hale gelmektedir (Santrock, 2011).

Bronfenbrenner'in teorisine/kuramına göre Şekil 1.3'de farklı renklerle birbirinden ayrılan iki yapı arasındaki bağlantıların eksik olması, geçişi ve onunla bağlantılı olarak çocuğun gelişimini olumsuz şekilde etkilemektedir. Dikey geçişlerde yer alan kişilerin, örneğin erken müdahale öğretmenleriyle, okulöncesi öğretmenlerinin birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunması, tutumları ve beklentileri etkileyebileceği gibi çocukların ve ailelerinin yumuşak geçişler yapmasına da olanak sağlayacaktır (Malone ve Gallagher, 2009).

Eğilimler, kaynaklar ve talepler olarak isimlendirilen ve insan gelişimini etkilediğine ve şekillendirdiğine inanılan üç özellik aynı zamanda yakınsal süreçleri de etkilemektedir (Rosa ve Tudge, 2013). Yakınsal süreçler belirli bir zaman diliminde gerçekleşen karşılıklı sosyal etkileşim kalıplarıdır. Özel gereksinimli çocukların “yakınsal süreçlerini” desteklemek ve ayırd edici özelliklerinin toplumsal önyargılar oluşturmalarını önleyebilmek amacıyla erken müdahale sürecinin etkin bir şekilde işlemesi ve mikrosistemde yer alan aile, okul gibi paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Bu sayede “çocuğun” gelişimi olumlu yönde etkilenecek ve devam eden gelişim sürecine etki edecek yeni deneyimler kazanabilecektir. Bronfenbrenner'e göre bireyin özellikleri hem gelişimi etkileyen bir bileşen olarak hem de gelişimsel ürünler (developmental outcomes) olarak ortaya çıkmaktadır (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Biyoeokolojik sistemler teorisinde/kuramında istikrar ve değişim kavramları fenomenolojik bir perspektif içinde ortaya çıkmaktadır. Böyle bir perspektif sadece bireyin eylemde bulunduğu, etkileşim kurduğu yapının nesnel özelliklerini içermemekte, aynı zamanda bireylerin deneyimlediği öznel özellikleri de kapsamaktadır (Rose ve Tudge, 2013). Değişimin ve istikrarın olumlu yönde gelişebilmesi için kişisel deneyimler önemli bir özellik olarak ortaya çıkmakta, bu deneyimlerin doğru bir şekilde işleyebilmesi için erken müdahale sürecinden başlayarak planlı bir mikrosistem yapısı geliştirmek gerekmektedir. Bronfenbrenner ve Morris

(1998) bireyin yeterliliğinin ve karakterinin şekillendiği temel yapılar olan aile, okul, akran grupları, komşular vb.’de kararsızlık ve karmaşa yaşanmasının çocuğun gelişimi üzerinde yakın ve uzak etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Biyoekolojik sistemler teorisinin/kuramının “bağlamlar” bileşeninde ortaya çıkan bu sorunlar gelişimi olumsuz etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların erken müdahale sürecinden başlayarak eğitimlerinin planlı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Bu çocukların mikrosisteminde yaşanacak kararsızlık ve karmaşa sadece çocuğu değil, aileyi, yakın çevreyi, akran ilişkilerini ve okul yaşantılarını da olumsuz etkileyecektir. Biyoekolojik sistemler teorisinin/kuramının son bileşenini “zaman” oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocukların erken müdahale süreçlerinde olumlu geçiş deneyimleri yaşaması önemlidir, çünkü bundan sonraki geçiş süreçlerinde bu deneyimlerinin önemli bir rolü olacaktır (Rosenkoetter vd., 1994). Küçük yaşlarda bu süreçte yaşanan kararsızlıklar ve karmaşa ilerleyen yaşlarda da bir sorun olarak ortaya çıkacaktır.

Geçiş süreçlerini daha iyi anlamak ve bu süreçlerin daha etkili işlemlerini sağlamak için araştırmacıların öne sürdüğü yukarıda söz edilen teorilerden/kuramlardan yola çıkarak geçiş modelleri geliştirilmiştir. Bu modeller sayesinde geçiş sürecini daha iyi anlamak ve bu alanda neler yapılması gerektiğine karar vermek mümkün olmaktadır.

1.4. Geçiş Modelleri

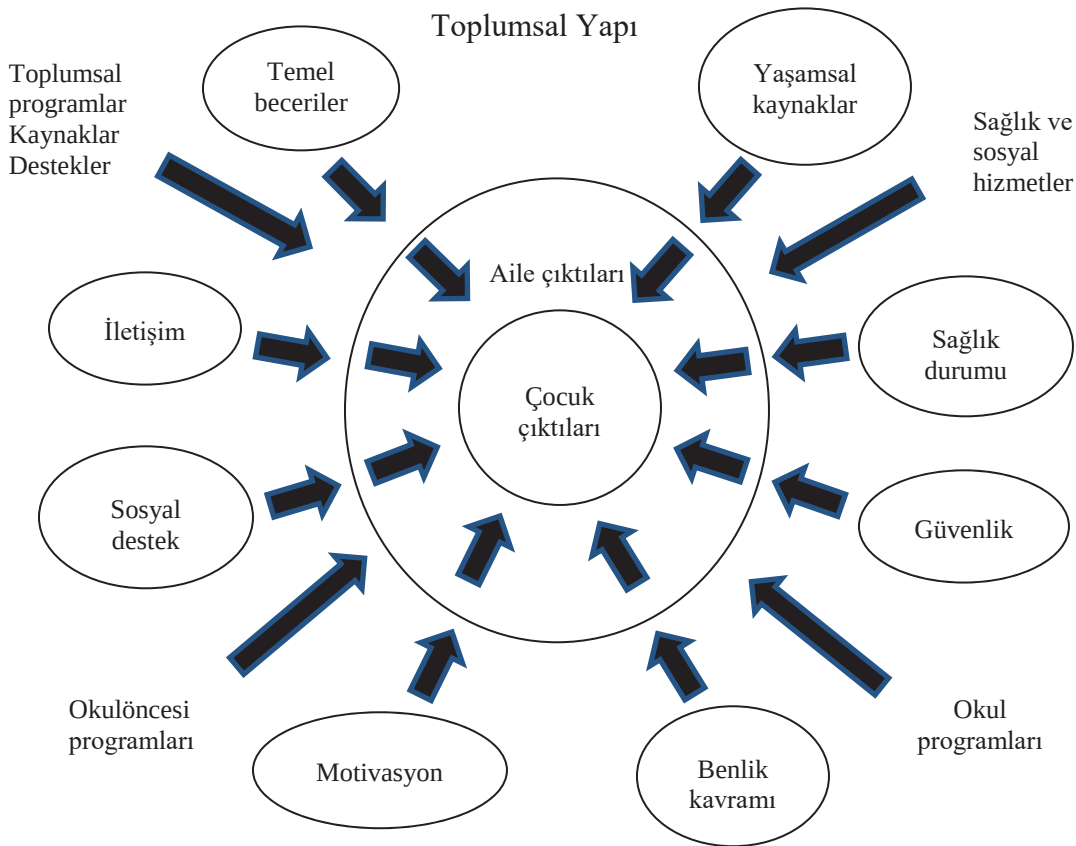
Alanyazında geçiş süreçlerine rehberlik etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen modeller (Ramey ve Ramey, 1999; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000) bulunmaktadır. Bu modellerin temel çıkış noktalarını ekolojik sistem oluşturmaktadır.

Kavramsal Geçiş Modeli (The Transition Conceptual Model): Bu model, gelişimsel sistemler teorisi çerçevesi dahilinde çocuk gelişimine sosyo-ekolojik bir bakış açısı geliştirilerek oluşturulmuştur. Şekil 1.4 çocukların ve ailelerin geçiş deneyimlerini etkileyen çoklu etmenleri göstermektedir.

Kavramsal geçiş modelinde, okula başarılı bir uyumun gerçekleşmesi için aile, çocuk, okul ve toplumun benzer durumlardan etkilendiği ve bu etmenlerin sekiz alanla ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Ramey ve Ramey, 1999; Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2017). Bu alanlar:

1. *Yaşamsal kaynaklar:* Barınma, gelir, beslenme, giyinme, güvenlik ve ulaşım gibi yaşamsal kaynakların çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması.

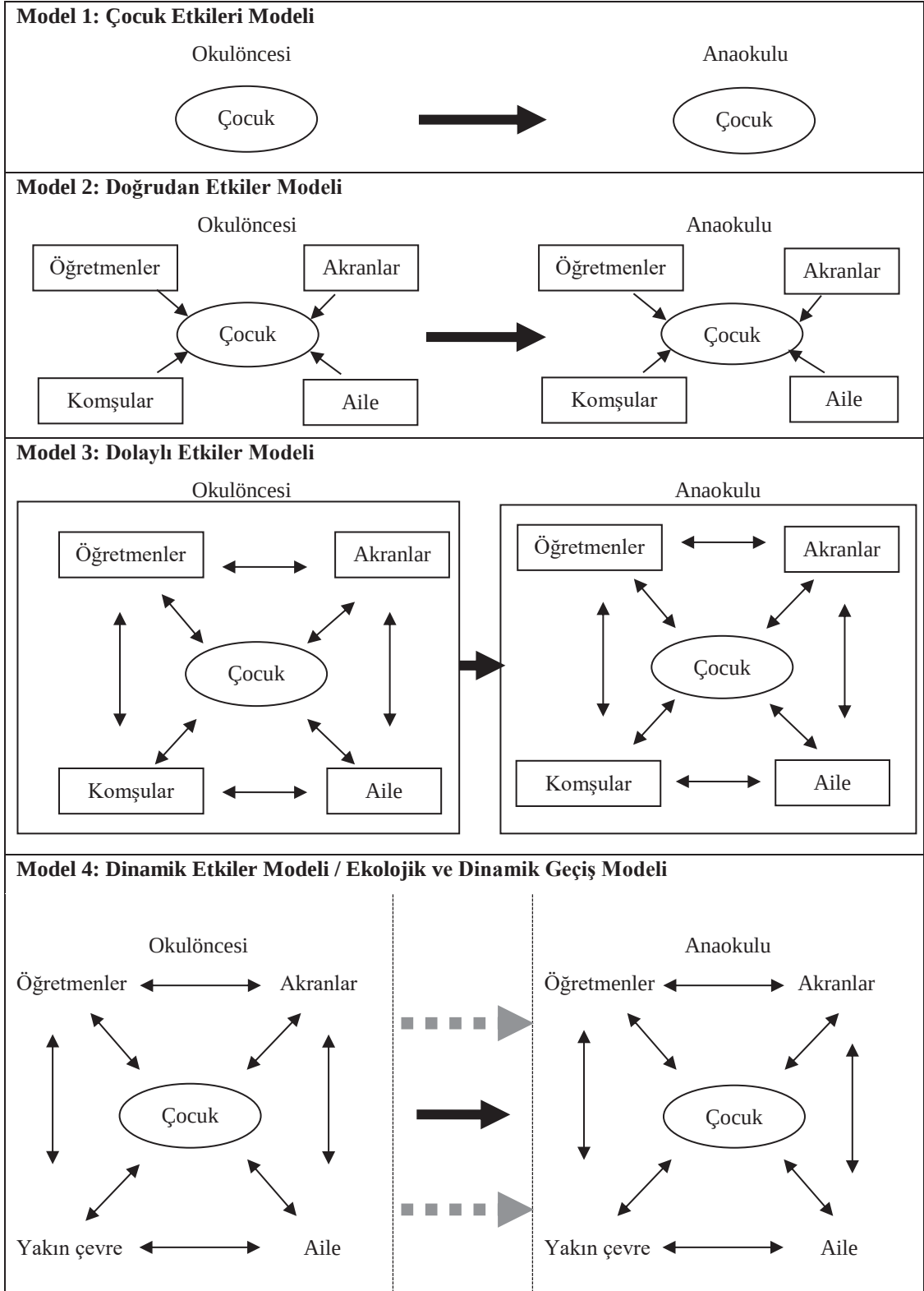
2. *Sağlık*: Zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı olma ve sağlık gereksinimlerinin karşılanması
3. *Güvenlik*: Fiziksel, sosyal, duygusal ve finansal olarak güvende olma
4. *Benlik kavramı*: Çocuk ve ailenin pozitif ve gerçekçi benlik kavramının olması
5. *Motivasyon*: Olumlu motivasyon, beklenti ve değerlerin olması
6. *Sosyal destek*: Aile, akran, öğretmen ve ilgili kişilerden olumlu destek alma
7. *İletişim*: Çocuğun ve ailenin hem kendi aralarında hem de geçiş sürecine dâhil olan diğer paydaşlarla (öğretmen, akran, yönetici vb.) olumlu iletişim kurması
8. *Temel beceriler*: Günlük yaşam, sosyal, duygusal ve akademik becerilerin olması



Şekil 1.4. Kavramsal Geçiş Modeli

Kaynak: Ramey, S. L. ve Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* içinde (s. 217-251). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.

Ramey ve Ramey'in (1999) kavramsal geçiş modelinin yanı sıra, Rimm-Kaufman ve Pianta da (2000) geçiş süreçlerine rehberlik etmek amacıyla çocuk etkileri, doğrudan etkiler, dolaylı etkiler ve dinamik etkiler modeli adını verdikleri modeller geliştirmişlerdir. Rimm-Kaufman ve Pianta (2000) ağırlıklı olarak Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli'ni tanıttıkları çalışmalarında tüm modelleri Şekil 1.5'te göstermişlerdir.



Şekil 1.5. Geçiş Modelleri

Kaynak: Rimm-Kaufman, S. E. ve Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

Model 1: Çocuk Etkileri Modeli (Child Effects Model). Bu modele hazıroluşluk ya da olgunlaşma modeli de denilebilir. Bu modelde çocuğun okula uyumunun tümüyle onun bireysel özelliklerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Çocuğun bilişsel hazıroluşluğu, zekâsı, dil becerileri, sosyo-ekonomik düzeyi, davranış problemleri ve cinsiyeti gibi temel özelliklerinin okul uyumuna etki ettiği ortaya konmuştur. Çocuğun okul başarısında doğuştan gelen özellikleri de rol almaktadır (O'Connor ve McCartney, 2007). Ancak yapılan çalışmalar sonucunda çocuk-merkezli bakış açısının yetersizliği belirlenmiş ve araştırmacılar bakış açılarını genişleterek sosyal ağların etkilerini incelemeye başlamışlardır (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Model 2: Doğrudan Etkiler Modeli (Direct Effects Model). Bu modelde çocuğun uyum becerilerindeki yeterlilikleri, çocuk çıktıları olarak ele alınmaktadır. Modele göre bu çıktıları etkileyen sosyal bağlantılar bulunmaktadır. Örneğin okuldaki fiziki ortam ve grupların sayıları, kullanılan disiplin yöntemleri ve eğitim yaklaşımları çocuk çıktıları üzerinde etkiye sahiptir. Ayrıca, aile içinde zengin bir uyaran çevresi ve aile duyarlılığı, akran ilişkilerinin niteliği ve komşularla yaşanan deneyimler, çocuğun okuldaki akademik performansı ve davranışları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Model 3: Dolaylı Etkiler Modeli (Indirect Effects Model). Bu model çocuğun yeterliliklerini etkileyen tüm etmenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemektedir. Bu modeldeki araştırmalar çocuğa ait özelliklerin önemini, okul, çocuk bakımı, akran, aile ve komşu etkilerini ve bunların birleşik etkilerini işaret etmektedir. Modele göre içinde bulunduğu bağlam çocuğun özelliklerini etkilemekte ve çocuğun özellikleri de bir noktada bu bağlama etki etmektedir. Örneğin aile etmeni dolaylı etkiler içermektedir. Aile-öğretmen iletişimi, ev ve okulda öğrenmenin birbirini destekliyor olması, öğretmen ve ailenin karar alma süreçlerinde birlikte hareket etmeleri ve aile beklentileri gibi etmenler çocuğun okul başarısına etki etmektedir. Her ne kadar bu modelde okul başarısını etkileyen etmenler daha karmaşık bir boyutta ele alınmış olsa da bağlamlar arası ilişkilerin durağan doğasına odaklanmaktadır. İlişkilerin gelişimi bu modelle ölçülememektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Model 4. Dinamik Etkiler Modeli / Ekolojik ve Dinamik Geçiş Modeli (Dynamic Effects Model / The Ecological and Dynamic Model of Transition). Bu modelde çocuğun geçiş sürecinde doğrudan ve dolaylı tüm dinamik etkilerin bir bileşimi söz konusudur. Bu modelin diğerlerinden ayrıldığı nokta, ilişkilerin zaman içinde gösterdiği gelişmelerdir.

Çocuğun okuldaki başarısı, sosyalliği, öğretmen veya aileyle doğrudan ilişkiliyken (model 2) aynı zamanda çocuk, aile ve öğretmen zaman içinde kurdukları ilişki bağlarıyla çocuğu doğrudan etkilemektedirler (model 3). Bu ilişki ağları, yıllar içinde dinamikliğini koruyarak, gelişerek ve değişerek çocuğu zaman içinde doğrudan ve dolaylı şekilde etkilemeye devam etmektedir (model 4). Bu model sadece bağlamlar arası ilişkileri değil, aynı zamanda geçiş çıktılarının ne şekilde etkilenebileceğini de göstermektedir. Örneğin bir öğretmen disiplin problemi yaşadığı bir çocuğun ailesiyle görüşmek istemeyebilir, çünkü daha önceki görüşmelerinde yaşadığı olumsuz tecrübeler öğretmene bunun bir yarar sağlamadığını düşündürmüş olabilir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Bu modele göre çocuğun aileyle, akranlarıyla, öğretmenleriyle ve çevreleriyle olan etkileşimi zamanla gelişmekte ve çocuğun okula uyumunu etkilemektedir. Ayrıca, gönderen kurum öğretmenleriyle alan kurum öğretmenleri, akranlar, aile ve okullar arasındaki ilişkiler de çocuğu bu süreçte desteklemektedir. Bu bağlantılar geçiş için bir köprü oluşturarak çocuk ve ailenin uyum sürecine yardımcı olmaktadır (Kraft-Sayre ve Pianta, 2000). Çocuklar, aileler, öğretmenler, akranlar ve yakın çevrenin birbirleriyle olan ilişkilerinin dinamik doğası, geçişler arasında devam etmekte ve geçiş tüm paydaşlar için bir olay değil, bir sürece dönüşmektedir (Bohan-Baker ve Little, 2002).

Çocuklar hizmetler arasında geçiş yaptıkça yeni çevresel (ekolojik) formlar da oluşmaya başlamaktadır. Bu çevresel gelişmenin kendisi, geçiş süreçlerinin ve çıktılarının anlaşılması için kilit rol oynamaktadır. Sağlıklı bir çevre için çocuğun çevresini saran sosyal bağlamlar arasında etkili ve güçlü bir iletişim ağının olması gerekmektedir. Dinamik etkiler sağlıklı bir şekilde kurulmazsa çocuğun akademik başarısızlığına doğru giden bir süreç başlamış demektir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

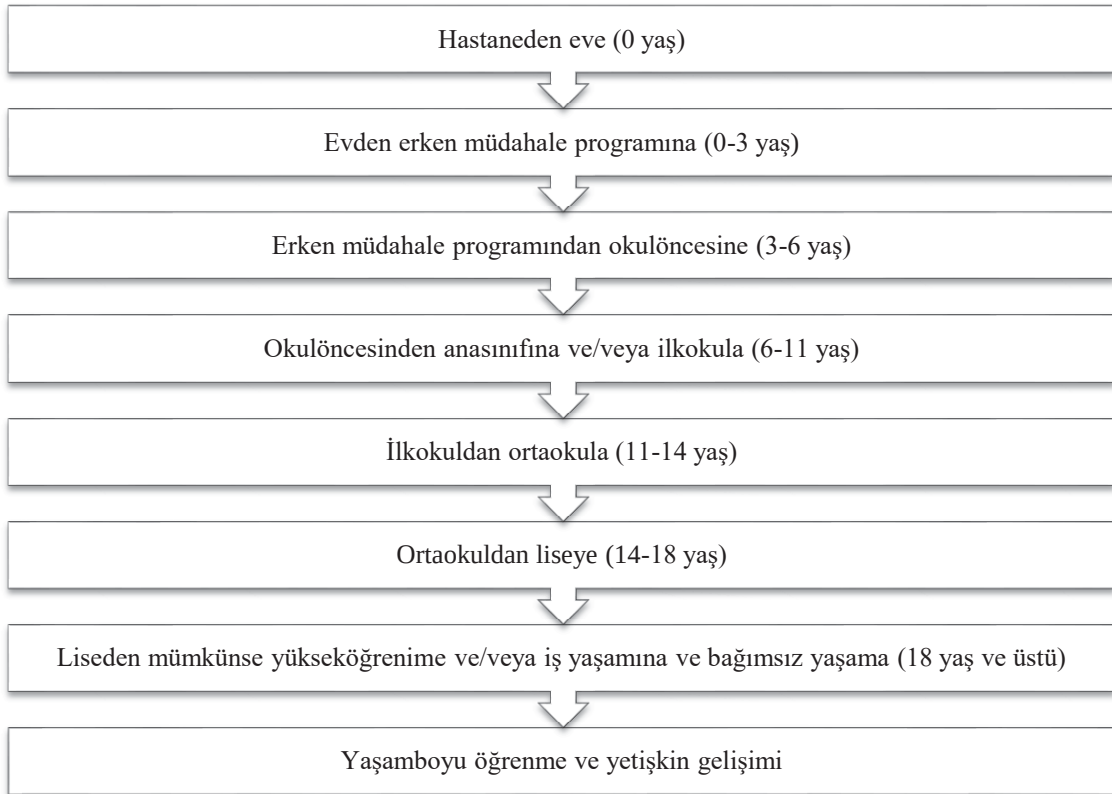
Geçişler hayat boyu devam etmektedir. Bu geçişlerin her aşamasında farklı çevresel formlar da oluşmaya devam etmektedir. Farklı disiplinlerdeki uzmanlarla da çalışması gereken özel gereksinimli çocukların yaşamları boyunca yaşadıkları geçiş dönemlerini bilmek, onların yaşamlarındaki çevresel formların ne kadar geniş olduğunu anlamamızı da sağlayacaktır.

1.5. Geçiş Dönemleri ve Özellikleri

Geçişler çocuğun yaşamının kaçınılmaz bir parçasıdır ve çocuklar yaşamları boyunca farklı geçiş deneyimleri yaşarlar. Özel gereksinimli çocuklar için de geçişler

kaçınılmazdır ve tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında daha zorlu bir süreçtir. Hastaneden eve geçiş sürecinden başlayarak yaşam boyu öğrenme ve yetişkin yaşama doğru devam eden pek çok geçiş süreci bulunmaktadır. Yaşamdaki geçiş aşamalarının sürekliliği Tablo 1.1’de yer almaktadır (Kochhar-Bryant, 2009).

Tablo 1.1. *Geçiş Aşamalarının Sürekliliği*



1.5.1. Hastaneden eve ve/veya erken müdahale programına geçiş

Çocuk ve ailesi bir tanıyla hastaneden eve geçiş yaptıklarında çeşitli hizmetlere gereksinim duyarlar. Erken müdahale hizmetleri olarak adlandırılan bu hizmetler, yetersizlik tanısı alan tüm bebekler ve küçük çocuklara yardım edebilmek için planlanmıştır. ABD’de erken müdahale programı tüm eyaletlerde uygulanmakta ve Eyalet Yönetim Ajansı (State’s Lead Agency) tarafından koordine edilmektedir. Bu sistem içerisinde erken çocukluk döneminde yetersizliği ve/veya yetersizlik şüphesi olan çocuklar 45 gün içerisinde tanılanmakta ve BAHP ekibi tarafından bir programa yerleştirilmektedirler. Aileler 45 gün içerisinde toplantı için çağırılmakta ve bu çağrıyla birlikte aynı zamanda aile olarak hakları konusunda bilgilendirilmektedirler (procedural safeguards notice). Ayrıca, hazırlanan BAHP’lar ailelerin konuştukları ana dilleri üzerinden ve durum gerektiriyorsa işaret dilinde hazırlanmaktadır. Bu süreçte aileye bir

hizmet koordinatörü atanmakta ve çocuğun doğal ortamı içerisinde alması gereken eğitimler planlanmaktadır. Her altı ayda bir BAHP toplantıları düzenlenmekte ve çocuğun gelişimi takip edilmektedir. BAHP, çocuk üç yaşına gelene kadar her yıl yenilenerek yıllık olarak düzenlenmektedir. Çocuk üç yaşına gelmeden 90 gün önce IDEA'nın B bölümüne geçiş yapabilmesi için geçiş toplantıları planlanmakta ve okulöncesine geçiş için gerekli müdahaleler BAHP içerisinde alınmaktadır (http-1). ABD'de uygulanan yasal süreçler incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların alacakları desteklerin ve eğitim uygulamalarının detaylı bir şekilde planlandığı görülmektedir.

1.5.2. Erken müdahale programından okulöncesine geçiş

Erken çocukluk olarak nitelendirilen 0-6 yaş dönemi, insan yaşamının diğer dönemlerinin temelini oluşturur. Erken yaşlarda oluşturulacak sağlam bir temel, çocuğun tüm yaşamı boyunca etkili olacaktır. Erken çocukluk kavramı, çeşitli ülkelerde farklı yılları kapsayan biçimde tanımlanmaktadır. Türkiye'de 0-72 aylık çocukların eğitimlerini kapsayan dönem, erken çocukluk eğitimi olarak kabul edilmektedir (Güven ve Efe Azkeskin, 2010).

Erken müdahaleden okulöncesine geçiş, özel gereksinimli çocuklar, aileleri ve öğretmenleri için birtakım sorunları da beraberinde getiren önemli bir geçiş dönemidir. Bu süreç, aile merkezli gelişimsel hizmetten çocuk merkezli eğitimsel hedefler içeren bir programa geçiş sürecidir. Hizmet sağlayan kişilerdeki değişimler, çocuk katılımı için yeni beklentilerin oluşması, profesyonellerin farklı beklentileri, yeni bir ekibin işe dâhil olması ve müdahale sistemindeki anlayışların farklılaşması bu süreçte ailelerin ve özel gereksinimli çocukların kaygı ve stres yaşamalarına neden olmaktadır (Bakkaloğlu, 2008; Podvey vd., 2010).

ABD'de mevcut yasalar erken müdahale dönemini 0-3 yaş olarak belirlemektedir. Üç yaştan sonra ise okulöncesi dönem başlamaktadır. ABD'de yürürlüğe giren IDEA'nın B ve C bölümlerinde bu dönemlere ilişkin geçiş hizmetleriyle ilgili yasal süreçler belirlenmiştir. Erken müdahale dönemi (0-3 yaş) için geçiş hizmetleri yasanın C bölümünde, okulöncesi (3 yaş) dönemden 21 yaşa kadar olan geçiş hizmetleri ise yasanın B bölümünde belirtilmektedir (Malone ve Gallagher, 2009). Erken müdahale döneminde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), BAHP olarak adlandırılmaktadır. IDEA'nın C bölümünde belirtildiği üzere yetersizliği olan çocuk üç yaşına gelmeden en az 90 gün önce Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı (BGP) hazırlanmalıdır. Erken müdahale

programından okulöncesine geçiş yapan, bir başka deyişle üç yaşına gelen çocuklar için yerel okul, BAHP yerine BEP hazırlamaya başlamakla yükümlüdür. Bu dönemde aile artık bir hizmet koordinatörüyle çalışmamaktadır. Geçişten en az 90 gün önce çocuğu gönderen ve alacak olan okul personeli ve aile bir araya gelerek çocuk için en uygun çalışmaları planlamaya başlamaktadır (Blasco, 2001; Sitlington vd., 2010).

Geçiş planlarında çalışma ekibinin en çok dikkat etmesi gereken konu, çocuğa gelişimsel olarak neyin uygun olduğunun belirlenmesidir. Çocuğun eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu alanlardaki eksiklerinin geçiş sürecinden önce giderilmesi planlanmalıdır. Geçiş planlarını çocuğun BEP veya BAHP'ıyla uyumlu bir şekilde yürütmek geçiş sürecinin daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Blasco, 2001).

Türkiye’de 1987 yılında yürürlüğe giren Özel Gereksinimli Çocukların Okulöncesi Eğitimleriyle İlgili Genelge’de yetersizlik tanısı almış çocukların uyarlanmış programlarla özel eğitim anaokullarında ve sınıflarında okulöncesi eğitimden yararlanması ve 4-5 yaşın altında çocuğu olan ailelerin rehberlik hizmeti almaları gerektiği belirtilmiştir (Sazak Pınar, 2006). 1997’de yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’nin 6. maddesinde ifade edilen *“Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür.”* hükmü ile “erken çocukluk” eğitimi yasal süreçlerde ilk defa yerini almıştır (MEB, 1997). KHK ile erken çocukluk ve okulöncesi eğitim zorunlu eğitimin bir parçası haline getirilmiş, özel gereksinimli çocuklara çocuk merkezli BEP aracılığıyla en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim alma şansı tanınmış, yetersizlikten etkilenme derecesine bakılmaksızın çocukların uygun eğitim programlarından yararlanmaları öngörülmüş ve böylece, ek yetersizlik ve yetersizlikten ağır derecede etkilenme nedeniyle eğitimden dışlanmaya son verilmiştir. KHK’da ayrıca, ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması, çocuklarının durumu hakkında bilgilendirilme ve kararlara katılım hakkının sağlanması, özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde özel eğitimle ilgili örgütlerin görüşlerine önem verilmesi, hizmetlerin toplumla etkileşim ve uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanması gibi ilkeler yer almıştır (Ergenekon, 2012; Sazak Pınar, 2006).

Ülkemizde erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklara sunulacak hizmetlerin planlanması ve yürütülmesiyle ilgili yasal düzenlemeler olmakla birlikte, bu düzenlemelerin uygulama ortamlarında hayata geçirilmesi konusunda hala atılması gereken önemli adımlar bulunmaktadır. Örneğin her ne kadar KHK’nın 6. maddesinde

“erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetlerinin ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürüleceği” ifade edilse de okulöncesi eğitim, özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilmekte ve doğrudan çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan alanlarda eğitim verilmektedir (Kargın vd., 2001).

Türkiye’deki yasal süreçler içerisinde “geçiş” kelimesine rastlanmasa da okulöncesi kaynaştırma kavramıyla ilgili yasalarda uygulamaya yönelik düzenlemeler olduğu görülmektedir (Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez ve Yalçın, 2018). 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (MEB, 2018a) 12. maddesinde “0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitimi özel eğitim okulları, okulöncesi eğitim kurumları, bünyesinde anasınıfı bulunan eğitim kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde de yürütülür.” hükmü yer almaktadır. Aynı Yönetmeliğin 11. maddesinin (b) bendinde “36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okulöncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okulöncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir.” hükmü bulunmaktadır. Erken müdahalenin en etkili yollarından biri olarak kabul edilen kaynaştırma özel gereksinimli çocuklara gelişimsel ve akademik beceriler açısından olumlu katkı sağlamaktadır. Başarılı kaynaştırma uygulamaları okulöncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve anne-babaların iş birliği yapmalarıyla, özellikle anne-babaların okulöncesi öğretmenleriyle etkili iletişim kurmalarıyla mümkün olabilir (Bayraklı ve Sucuoğlu, 2017). Bakkaloğlu ve diğerleri (2018) 1992-2016 yılları arasında okulöncesinde kaynaştırma konusunu ele alan 58 araştırma belirlemişlerdir. Bu araştırmalardan 55’i 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmıştır. Okulöncesi kaynaştırma uygulamalarının yasal düzenlemelerle şekillendiği göz önüne alındığında, 1997 yılı sonrasında bu konuda yürütülen araştırmalarda artış olduğu düşünülmektedir (Bakkaloğlu vd., 2018).

1.5.3. Okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş

Okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş döneminde çocuklar ağırlıklı olarak oyun temelli bir öğretim düzenlemesinden akademik çalışmaların ve beklentilerin yoğun olduğu bir programa geçiş yaparlar (Quintero ve McIntyre, 2011). Bu dönemde çocuklardan beklentiler değişmekte, akademik becerilerin seviyesi artmakta ve aileler yeniden bir stres yaşamaya başlamaktadırlar. Bu dönemde aileler de yeni hizmetlerin farkına varma, çocuğun hangi okul hizmetinden yararlanacağını netleştirilmesi ve

akademik etkinlikler dışındaki etkinliklerin planlanması gibi konularla uğraşmaktadırlar (Ardıç, 2010). Okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş yapan aileler okulöncesi dönemde sunulan hizmetlerden farklı olarak okulla daha az iletişime girme, çocuğunun eğitiminde daha az söz sahibi olma, okullar tarafından iyi karşılanmama ve çocuklarının gelişimi hakkında daha az bilgi sahibi olma gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Wolery, 1999). Okulöncesi dönemde daha çok özbakım becerileri, temel kavramlar gibi davranışlar üzerinde durulurken, ilkokulda artık okulların belirlediği akademik hedefler devreye girmekte ve ailelerden beklenenler daha çok okuldaki hedeflerin desteklenmesi olmaktadır. Erken çocukluk dönemi konusunda daha önce eğitim almış öğretmenlerle çalışan aileler bu sorunlarla daha az karşı karşıya kalmaktadırlar. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar ve verilen eğitimler yeterli düzeyde olmamaktadır (Janus, Lefort, Cameron ve Kopechanski, 2007).

İlkokula geçiş dönemi; artan sorumluluklar, beklentiler, çocuk ve aile için başarı veya başarısızlık olasılıkları anlamına gelmektedir. Okula başarılı bir şekilde uyum sağlamak; akademik, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yetenekler gibi durumlardan etkilenirken aileler için de stres ve uyum süreçlerinin yaşandığı bir dönem olmaktadır (McIntyre, Blacher ve Baker, 2006). Okulöncesi dönemde olduğu gibi bu dönemde de en çok öne çıkan kavram kuşkusuz kaynaştırma. Kaynaştırma, her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların akademik ve sosyal başarılar kazanarak toplumun bir üyesi olmalarına fırsat sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla her çocuğun, bireysel özellikleri ve öğrenme stilleriyle eğitim sistemi içerisine kabul edilmeleri amaçlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006).

Özel gereksinimli çocukları toplumun aktif bir üyesi haline getirmeyi amaçlayan ve genel eğitim sınıflarında, gerekli destek hizmetler sağlanarak tipik gelişen akranlarıyla bir arada eğitim alma fırsatı sağlayan kaynaştırma, gelişmiş ülkelerde 1970’li yıllarda uygulanmaya başlanmış ve günümüzde birçok ülkede yasal mevzuatı oluşturulmuştur. Ülkemizde de kaynaştırma uygulaması, 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında KHK” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren ve belli aralıklarla güncellenen “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Varol, 2010). Bu düzenlemeler çerçevesinde özel gereksinimli çocukların

özellikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerine en iyi yanıt verebilecek ortamlara yönlendirmeleri yapılmalıdır.

Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer (2009) anasımında kazandırılan uygun davranışların ilkokula uyum sürecini kolaylaştırdığını ve bu durumun özel gereksinimli çocukların akranları ve öğretmenleri tarafından kabul sürecini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Chan'ın (2012) çalışmasının sonuçları, ailelerin ve ilkokul öğretmenlerinin okula hazırlık becerilerinin kazanımına çok büyük önem verdiklerini, ancak okulöncesi öğretmenlerinin bu becerileri onlarla aynı oranda önemsemediklerini göstermiştir. Bu nedenle, geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğu gönderen ve alan kurumlardaki tüm personelin iletişim ve iş birliği içinde olmaları ve beklentilerini paylaşarak bir program geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

1.5.4. İlkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye geçiş

Ortaokula geçiş; heyecan, merak, kaygı ve endişe gibi duyguları da beraberinde getirir. Bazı çocuklar için ortaokula geçiş, genç yetişkinliğe adım atma gibi bir mihenk taşı anlamı taşımaktadır. Bu dönemde ergenliğe geçişle birlikte farklı sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu dönem aynı zamanda, kaygı ve korkuların geliştiğı ve ailelerin de stres yaşadıkları bir süreçtir (Carter, Clark, Cushing ve Kennedy, 2005).

İlkokuldan ortaokula ve sonrasında liseye geçiş yapan çocukların görüşlerinin alındığı çalışmalar, çocukların özellikle sıralanan konularda sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir (Carter vd., 2005; Pietarinen, 1998; akt., Maras ve Aveling, 2006; Sitlington vd., 2010): (a) Öğretmenlerin değişmesi (sınıf öğretmeninden branş öğretmenlerine geçiş), (b) farklı disiplin anlayışlarının devreye girmesi, (c) çocuktan beklenen akademik becerilerin ilkokula göre daha yüksek düzeyde olması, (d) ev ödevlerinin artması, (e) yaşlılarıyla aynı müfredatı takip etmesi beklenen özel gereksinimli çocuklarla akranlarının arasının giderek açılması, (f) okul binalarının büyümesi ve daha karmaşık binalarda eğitimlerin gerçekleştirilmesi, (g) arkadaş gruplarının dağılması ve/veya değişmesi nedeniyle yeni kişilerle tanışma ve yeni gruplara dahil olma, (h) öğretim yöntemlerinin değişmesi, (ı) bina içinde dolabını, tuvaletleri, yemekhaneyi bulma sorunları, bir sonraki ders için hangi sınıfa gitmesi gerektiğıyle ilgili yaşanan sorunlar, (i) eve gidiş için ulaşımın değişmesi (yeni servis kullanımı veya otobüsleri tanıma) ve (j) daha büyük sınıflarda okuyan çocukların saldırgan tutumları. Artan beklentiler özel gereksinimli çocukların bu dönemde öz saygılarını ve kendilerine

güvenlerini zedeleyici bir sürece de yol açabilmektedir (Carter vd., 2005). Bu noktada yaşanabilecek tüm bu sorunlar göz önüne alınarak çocuğun geçiş süreçlerinde yaşayacağı stresi en aza indireyecek önlemlerin alınması ve çocuklar için yumuşak geçişler planlanması son derece önemlidir. Geçişler, geçiş döneminin öncesinde belirlenmeli ve aileler bu sürecin bir parçası olmalıdırlar. Aile üyeleri, sadece BEP'in birer üyesi olarak kalmamalı, aynı zamanda sürece aktif olarak katılmalı ve istenen hedefler doğrultusunda yol gösterici ve fikir verici olmalıdırlar. Bu da ailelerle uzmanlar arasında ciddi bir zaman ve iş birliği paylaşımını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte çocuğu önceden tanıyan uzmanlar, aile, gideceği okuldaki uzmanlar vb. bir ekip çalışması içerisinde olmalı ve çocuğun da görüşlerini alarak geçiş planlamalarını bu yönde hazırlanmalıdırlar. Geçiş süreçlerinde bireyin kendisinin de yer alması, kendini yönetme stratejilerini geliştirmesi açısından son derece önemlidir (Carter vd., 2005; Kohler, 1996; Sitlington vd., 2010).

1.5.5. Liseden yükseköğrenime ve/veya iş ve meslek yaşamına ve toplumsal yaşama geçiş

Okul döneminden yetişkinliğe geçiş, çoğu yetişkin ve onların aileleri için büyük bir değişimi ifade eder. ABD'de bu süreçte karşılaşılan zorluklarla baş etmede en önemli uygulama, sonuç odaklı olarak geliştirilen yetişkinliğe geçiş planlarının oluşturulmasıdır. Bu planların kapsamında mesleki yaşantılara geçiş, toplumsal yaşama katılım ve serbest zamanlarını değerlendirme becerileri yer almaktadır (Kutlu, 2012). IDEA'ya göre, 16 yaşından itibaren çocukların hedefleri arasına eğitim, istihdam ve bağımsız yaşam becerileri konularında amaçların konulması zorunluluğu bulunmaktadır (Sitlington vd., 2010).

Yetişkinliğe geçiş sürecinin planlanmasına lise döneminde başlamak gerekmektedir. Kutlu (2012) alanyazın taraması sonuçlarına dayalı olarak geçiş planının en geç birey 14 yaşındayken oluşturulmaya başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. 1997'de gözden geçirilen ve değişiklikler yapılan IDEA'ya göre (PL 105-17), 14 yaşından gün almış özel gereksinimli tüm çocukların BEP'inde geçiş hizmetlerine yönelik hedeflerin alınması gerekmektedir. Tüm geçiş süreçlerinde olduğu gibi aile-uzman iş birliği bu dönemde de çok önemli ve gerekli bir basamaktır (Sitlington vd., 2010).

Çocuklar ve aileler, doğumdan itibaren belli aralıklarla bir programdan diğerine geçiş yaparlar. Bu geçişler yaşam boyu devam eder (Rosenkoetter vd., 1994). Geçişin

tüm dönemlerinde geçişi etkileyen etmenler yer almaktadır. Bu etmenleri iyi anlamak etkili geçiş planları yapılmasının da önünü açacaktır.

1.6. Geçiş Etkileyen Etmenler

Geçiş süreçlerini etkileyen etmenleri belirlemek, özel gereksinimli çocuklara destek veren hizmetlerin ihtiyaçlarını belirlemekle mümkün olabilir (Malone ve Gallagher, 2009). Alanyazında geçişi etkileyen etmenler “yönetimsel konular, gönderen ve alan programdaki personel, aileler ve çocukların özellikleri” olarak sınıflandırılmaktadır (Bakkaloğlu, 2009; Janus vd., 2007). Geçiş planlamasındaki iletişim ve hizmet faaliyetlerinin net olarak belirlenmesinin yanı sıra, geçişi etkileyen etmenlerde yer alan yönetim, gönderen ve alan programdaki personel ve ailenin rol ve sorumlulukları belirlenmiş ve sürece dahil olan tüm unsurlar tarafından anlaşılmış olmalıdır (Brandes vd., 2007). Tüm etmenler geçişin genel başarısını etkilemektedir. Başarılı bir geçiş planlaması yapabilmek için geçişe etki eden tüm bu etmenlerin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Aşağıda geçişi etkileyen etmenlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir:

Yönetimsel Konular: Geçişin etkili ve rahat olabilmesi için planlanması gerekmektedir. Bu planlama kapsamlı olmalı ve çocuk yeni programa geçmeden önce yapılmalıdır. Geçiş planlaması gönderen kurumda başlatılmalı ve alan kurumla birlikte yürütülmelidir (Bakkaloğlu, 2004). Bu sayede her kurumun sorumluluğu ve rolü, ekibin oluşturulması ve çalışma takvimi belirgin hale gelecektir. Bu planlamaların eksiksiz olarak yürütülmesi için ailelere düşen görevlerin yanı sıra, kurumlar arası geçiş politikaları geliştirmek ya da geçiş planlamalarını yürütecek bir komiteyi, kişiyi görevlendirmek de etkili olacaktır. Aynı zamanda çocukla ilgili bilgilerin etkili bir şekilde toplanması ve geçişten önce ve geçiş sırasında bu bilgilerin eksiksiz olarak aktarımının sağlanması gerekmektedir (Janus vd., 2007). Aileler çocukları özellikle resmi bir eğitim kurumuna geçiş yaptığında, çocuklarının eğitsel kontrolünü tamamen okula bırakma eğilimi göstermektedirler. Okul yönetimleri bu durumu engellemek amacıyla bazı yapılar geliştirerek ailelerin sürece aktif katılımını sağlayabilirler ve onları cesaretlendirebilirler (Ferguson ve Wood, 2005).

Yönetim aynı zamanda kendi personelini de geçiş sürecine hazır hale getirmelidir. Yönetim bunun için kendilerini ailelerin yerine koydukları rol oynama seansları gibi geçiş sürecini anlamalarına yardımcı olacak stratejilerin kullanılmasını ve mümkün olan en erken zamanda sınıf listelerinin belirlenmesini sağlayarak öğretmenin okul başlamadan

önce ailelerle iletişime geçmesini ve gerekirse ev ziyareti yaparak çocuklar hakkında ön bilgi almasını sağlayabilir. Ayrıca, okul içinde ailelerin sorularına yanıt verecek koordinatörlerin çalışmasını sağlamak, öğretmenlerin geçiş süreçleri ve çocukların hazıroşlukları üzerine eğitim görmelerini sağlamak, ailelerle küçük gruplar halinde toplantılar düzenleyerek beklentiler, performanslar, programlar ve diğerkonularda görüş alışverişinde bulunmak da okul yönetiminin geçiş süreçlerini kolaylaştırmak için yapabileceğı etkinlikler olarak sıralanabilir (Boethel, 2004).

Gönderen ve Alan Programdaki Personel: Geçişin başarılı olabilmesi için gönderen ve alan programlardaki personelin geçiş planlamasına katılması gerekmektedir. Çünkü öğretmen tutumları, öğretimsel öncelikler ve geçiş ekibinin üyeleriyle aileler arasındaki iletişim, geçiş sürecinin niteliğini belirlemektedir (Bakkaloğlu, 2010). Gönderen programdaki personel çocuğun öğrenme stilini, güçlü ve zayıf olduğı alanları deneyimlemiştir ve bu deneyimlerini alan programdaki personele de aktarabilir. Bu sayede gerçekleştirilen ekip çalışmasıyla çocuğun öğrenme stiline ve becerilerine uygun bir program birlikte geliştirilebilir, ön hazırlıklar ve uyarlamalar geçiş sürecinin öncesinde düzenlenebilir.

Çocuğun yaşı ve geçiş süreciyle birlikte destek aldığı eğitim personelinde de değişiklikler olmaktadır. Erken çocukluk döneminde sağlık personeli, erken çocukluk eğitimcileri, duyu terapistleri gibi personel daha ağırlıklı olarak rol almaktayken okula geçişle birlikte özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve yardımcı destek personeli (paraprofessional) daha çok devreye girmektedir. Başarılı bir geçişin olabilmesi için çocuk ve aileyle çalışan personel arasında yardımlaşmanın yanı sıra, profesyonellerle aile arasında da yardımlaşmanın olması gerekmektedir (Villeneuve vd., 2013).

Aileler: Aileler geçiş planlamasının en temel ögesi olmalıdır. Aile katılımı, çocuğun programa girişı noktasında başlamalıdır. Anne-babalar ve çocuğun bakımından birincil derecede sorumlu olan kişiler; çocuğı geçişe hazırlamak, karar verme sürecinde görev almak, geçiş konusunda bilgilenmek gibi farklı yollarla geçiş sürecine katılabilmektedirler. ABD’de aileler, mevcut yasaların kolaylaştırıcı etkilerine rağmen, geçişini zor bir süreç olarak görmekte ve yasaların gündelik yaşamdaki deneyimlere göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Podvey vd., 2010). Çocuğı geçiş yapacak aileler, çocuğunun yerleştirileceğı okuldaki personelle toplantılar yaptığında, okuldan daha çok yarar sağlayacağını düşünmektedirler. Ailelerin görüşleri, çocuğunun göreceğı

yarar ve kaygılar olmak üzere iki noktaya odaklanmaktadır (Mawdsley ve Hauser-Cram, 2013). Bu kaygıları azaltmak ve çocuğunun göreceği yarar konusunda aileleri cesaretlendirebilmek için eğitim personeliyle aile arasında toplantılar düzenlemek yararlı olacaktır.

Malsch, Green ve Kothari (2011) Head Start Programı'ndan anasınıfına geçiş yapan duygusal / davranışsal problemleri olan çocukların ailelerinin geçişle ilgili sıkıntılarını giderecek en önemli etmenleri; iletişimsel bilgi paylaşımı, duygusal destek sağlanması ve ailelerin okul sistemi içinde çocukları hakkında birinci dereceden yetkili kişiler konumuna gelmelerini sağlamak olarak sıralamışlardır. Ailelerin geçişle ilgili katılım düzeylerini zorlaştıran etmenleri ise iletişim güçlükleri, ulaşım, dil, motivasyon / ilgi, çalışma durumu, kültürel konular, tek ebeveynli aile statüsü ve fakirlik olarak belirtmişlerdir. Sıralanan zorluklarla baş edebilmek için öğretmen ve ailelerin ortak noktada buluştukları etmenler; bilgi paylaşımı, duygusal destek ve ailenin karar mekanizmalarına aktif katılım göstermesi olarak belirlenmiştir.

Çocuğun Özellikleri: Çocuğun alan programın gerekliliklerini ya da beklentilerini karşılayabilmesi için gerekli becerilere / davranışlara sahip olması, okulöncesi geçişleri etkileyen temel etmen olarak vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2009). Çocuğun okula hazıroluşluğunu etkileyen beş gelişimsel alan bulunmaktadır: Fiziksel olarak iyi durumda olma ve motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, çocuğun öğrenmeye yaklaşımı, dil kullanımı ve zihinsel gelişim (McCubbins, 2004). Geçiş çalışmalarında alan programda gereksinim duyulan geçiş becerilerinin belirlenmesi, bu becerilerin çocuğa öğretilmesi ve diğer beceri ve davranışlarla birlikte bu becerilerin alan programa genelleştirilmesine odaklanılmalıdır (Sözdinler Karahan, 2007).

Rosenkoetter ve diğerleri (1994) başarılı geçişlerin olabilmesi için kişilere düşen görevleri de ifade ettikleri bazı ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkeler; planlama, bireyselleştirme, bilgi, güven paylaşımı ve iletişim, aileleri cesaretlendirme ve değerlendirme olarak sıralanabilir. Alanyazında başarılı geçiş süreçleri yaşamak için bu ilkelerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Başarılı geçişler planlama gerektirir. Planlama; çocuğu, aileyi ve personeli gerçekleştirecek değişikliklere hazırlamaya yardımcı olmaktadır. Planlar yazılı bir şekilde olmalıdır. Bu sayede plana dâhil olan tüm bireyler aynı bilgiye sahip olabilirler, resmi olmayan iletişim kanalları nedeniyle planda değişikliklerin yapılması önlenmiş olur ve

personel değişse bile plan izlenebilir. Ayrıca, planda bir değişiklik yapılması gerektiğinde tüm personel bundan haberdar olur (Rosenkoetter vd., 1994).

Başarılı geçişler bireyselleştirilmiştir. Çocukların yapabildikleri, yapamadıkları, yaşam tarzları, programdaki ihtiyaçları ve çevresel destek gereksinimleri değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde ailelerin de geçiş süreçlerine olan ilgileri ve beklentileri de birbirinden farklıdır. Başarılı bir geçiş süreci, bu farklılıkların bilincinde olarak ve bunlara göre bir program çizilerek sağlanabilir. Bu sürecin dokümanları BAHP ve BEP olarak ortaya çıkmaktadır (Rosenkoetter vd., 1994).

Başarılı geçişler bilgi, güven ve yüksek oranda iletişim paylaşımına gereksinim duyar. Kurumlar, aile hizmet koordinatorleri, aileler, öğretmenler ve diğer profesyoneller bilgi paylaşımı yapmalıdırlar. Bu sayede daha uygun programların yapılabilmesi için zaman kazanılmış olur ve özel gereksinimli çocukların yapabildiklerini kişiler ve ortamlar arasında genellemesi sağlanabilir (Rosenkoetter vd., 1994).

Başarılı geçişler aileleri çocuklarının ihtiyaçları hakkında söz sahibi olmaya teşvik eder. Aileler geçiş süreçlerinde sürekli olarak bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuğun yaşı ve gelişimsel seviyesinden bağımsız olarak alınan kararlar çocuğu olduğu kadar aileyi de etkilemektedir. Birçok araştırma erken dönemlerde geçiş süreçlerindeki başarının sonraki süreçleri de etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle, erken geçiş süreçlerine ailelerin katılım düzeyleri arttırılarak daha sonraki geçiş süreçlerinde karar alıcı düzeyde katılım göstermeleri desteklenmiş olacaktır (Rosenkoetter vd., 1994).

Başarılı geçişler değerlendirilmeli ve bu sayede geliştirilmelidir. Geçiş planları, devam eden yıllar içinde oluşabilecek farklı gereksinimleri değerlendirmek için gerekli stratejileri de içermelidir. Bu süreçte ailelerin, profesyonellerin ve hizmet koordinatorlerinin de fikirleri alınmalıdır. Uygun veri toplama ve detaylı analizler geçiş süreçlerinin zaman içinde iyileştirilmesine ve geliştirilmesine hizmet edecektir (Rosenkoetter vd., 1994).

Genel olarak bakıldığında çocuk, aile, öğretmen ve yönetim öğelerine ait özelliklerin geçiş sürecini etkileyen etmenler olduğu, bu süreç içerisinde var olan olumsuz durumların geçiş sürecini güçleştirdiğini söylemek mümkündür (Yıldırım Hacıibrahimoğlu, 2017). Ayrıca, Rosenkoetter ve diğerlerinin (1994) de belirttiği gibi çocuğun bireysel özelliklerine dikkat eden, planlı, ailenin görüşlerine önem veren, kurumlar arası iletişimin açık bir şekilde işlediği ve değerlendirmeye açık geçiş planlamalarının yapılması da başarılı bir geçiş için gerekli olan etmenlerdir.

1.7. Erken Çocukluk Geçişleriyle İlgili Yapılan Çalışmalar

1.7.1. Erken çocukluk geçişleriyle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Erken çocuklukta geçişler, son 30 yıldır özel eğitim alanında önemli bir çalışma konusu haline gelmiştir. Örneğin ABD’de 1970-2000 yılları arasındaki 30 yıllık dönemde özel gereksinimli çocukların erken dönem geçişlerine odaklanan sosyal destek projelerine kaynak sağlanmış, bu projeler geçiş sürecinde özel gereksinimli çocukları ve ailelerini desteklemek için önemli stratejileri ve modelleri ortaya çıkaran bulgular üretmiştir. Araştırmalardan elde edilen bu bulgular da erken çocukluk geçişlerine ilişkin yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesine zemin hazırlamıştır (Rous vd., 2007).

Erken çocukluk dönemindeki geçişlerle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, *paydaşların gözüyle sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmaların* (Curle, Jamieson, Buchanan, Poon, Zaidman-Zait ve Norman, 2017; Denkyirah ve Agbeke, 2010; Early, Pianta, Taylor ve Cox, 2001; Foran ve Sweeney, 2010; Forest, Horner, Lewis-Palmer ve Todd, 2004; Hanson, Beckman, Horn, Marquart, Sandall, Greig ve Brennan, 2000; Janus vd., 2007; Janus, Kopechanski, Cameron ve Hughes, 2008; Lovett ve Haring, 2003; Mawdsley ve Hauser-Cram, 2013; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro ve Wildenger, 2007; McIntyre, Eckert, Fiese, Reed ve Wildenger, 2010; Nelson, 2004; Podvey vd., 2010; Rimm-Kaufman vd., 2000; Schischka, Rawlinson ve Hamilton, 2012; Starr, Martini ve Kuo, 2014; Villeneuve, Chatenoud, Hutchinson, Minnes, Perry, Dionne, Frankel, Isaacs, Loh, Versnel ve Weiss, 2013; Walker, Dunbar, Meldrum, Whiteford, Carrington, Hand, Berthelsen ve Nicholson, 2012; Wildenger Welchons ve McIntyre, 2014), *geçiş sürecinde ailelerin ve uzmanların bakış açılarını ve deneyimlerini yansıtan doktora tezlerinin* (Foster, 2013; Hoover, 2001) ve *geçiş sürecini kolaylaştırmaya yönelik kuramsal çalışmaların* (Bagner, Frazier ve Berkovits, 2013; Bohan-Baker ve Little, 2002; Connelly, 2007; Pang, 2010; Rous, Harbin ve McCormick, 2006; Rosenkoetter, Hains ve Dogaru, 2007) olduğu görülmektedir.

İlk olarak 2000 yılından günümüze kadar okulöncesi dönemde özel gereksinimli çocukların geçişlerini konu alan 20 makale incelenmiştir. Bu makalelerin 14’ünde aileler, 10’unda öğretmenler, birinde yöneticiler ve birinde de çocuk bakıcıları (care givers) araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalar toplu bir şekilde Tablo 1.2’de gösterilmiştir. Tablo 1.2’den sonra tüm araştırmaların detaylı özetine yer verilmiştir.

Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar

Sıra No	Yazar / Yıl	Katılımcılar / Sayı	Araştırma Modeli	Sonuçlar
1	Hanson vd., 2000	50 aile üyesi, 33 koordineatör, 26 öğretmen veya terapist ve 5 diğer uzman	Nitel araştırma (görüşme)	Araştırmada birçok ailenin geçişi sadece bir prosedür, uzmanların da bunu bir kağıt işi olarak gördükleri bulunmuştur. Aileler “bilinen” bir durumdan “bilinmeyen” bir duruma geçtiklerini düşündükleri için tedirginlik yaşamaktadırlar. Geçiş hakkında bilgisi olmayan ailelerle, çocuk hakkında bilgisi olmayan öğretmenlerin yaptığı toplantının anlamlı görülmediği belirlenmiş ve geçiş sürecini kolaylaştıracak etmenler sıralanmıştır.
2	Rimm-Kaufman vd., 2000	3595 okulöncesi öğretmeni	Nitel araştırma (ölçek)	Geçiş sürecinin sadece özel gereksinimli çocuklar için değil, tipik gelişen çocuklar için de güçlükler taşıdığı bulunmuştur. “Yönerge alma, akademik becerilerde zorlanma, aile çevresi, bağımsız çalışma becerileri, sosyal beceriler, iletişim ve dil problemleri” geçiş sürecini olumsuz etkileyen etmenler olarak sıralanmıştır.
3	Early vd., 2001	3595 okulöncesi öğretmeni	Nitel araştırma (ölçek)	Sınıf listelerinin öğretmenlere geç verilmesi ve sınıfların kalabalık olmasının geçiş sürecine yönelik planlama ve çalışmalarını olumsuz etkilediği bulunmuştur. Gönderen kurumlarla iletişimin çok sınırlı olduğunun görüldüğü çalışmada ayrıca, daha önce geçiş süreçleri hakkında eğitim alan öğretmenlerin sürecin gereklerini yerine getirmede daha istekli oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar (devam)

Sıra No	Yazar / Yıl	Katılımcılar / Sayı	Araştırma Modeli	Sonuçlar
4	Lovett ve Haring, 2003	48 aile	Nitel araştırma (görüşme)	Beş yıl süren bu boylamsal çalışmada hastaneden eve ve erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçleri değerlendirilmiştir. Ailelerin verilen bilgileri anlamakta zorluk çekebilecekleri ve çocuklarına karşı yetersizlik hissi yaşayabildikleri bulunmuştur. Ayrıca, ev temelli eğitimden okul temelli eğitime geçiş sürecinin ailelerde stres yarattığı ve sosyal desteğin azaldığı düşüncesini oluşturdğu bulunmuştur. Araştırmacılar ailelerle çalışan uzmanlara yardımcı olacak öneriler geliştirmişlerdir.
5	Forest vd., 2004	3 aile, 3 gönderen kurum öğretmeni ve 3 alan kurum öğretmeni	Nitel araştırma (ölçek)	Geliştirilen ölçeğin 25 maddesinin 24'ü tüm paydaşlar tarafından önemli bulunmuştur. Paydaşlar arası iletişim, bilgi paylaşımı, koordinasyon ve geçişin planlanması tüm paydaşlar tarafından önemsenmektedir. Alan kurumdaki öğretmenlerin bilgi paylaşımına diğer paydaşlardan daha çok ihtiyaç duydukları anlamlı bir veri olarak bulunmuştur.
6	Nelson, 2004	3053 anasınıfı öğretmeni	Nitel araştırma (ölçek)	Öğretmenlerin ev ziyaretleri yapmaya istekli olmadıkları ve daha çok posta yoluyla iletişim kurdukları bulunmuştur. Early vd. (2001) ile benzer olarak sınıf listelerinin geç verilmesi ve sınıfın kalabalık olmasının geçiş sürecine yönelik planlama ve çalışmaları olumsuz etkilediği bulunmuştur. Araştırmada erken çocukluk eğitimi almış ve daha tecrübeli öğretmenlerin, diğer meslektaşlarına oranla ailelerin stresini azaltacak daha çok çalışmaya yer verdikleri bulunmuştur.
7	Janus vd., 2007	2624 aileye ölçek uygulanmış ve 5 uzmanla görüşme	Nitel (ölçek ve nitel araştırma görüşme)	Araştırmacılar alanyazın taraması sonucunda geçiş sürecini etkileyen dört temaya (yönetimsel, müdahale, ailevi konular, geçiş çalışmaları) ulaşmışlar ve bunları detaylandırmışlardır. Ölçek uygulamaları sonucunda ailelerin geçişin getirdiği değişikliklerden ve alınan hizmetlerden memnun olmadıkları bulunmuştur. Öğretmenler de paydaşlar arası iletişim eksikliğini geçiş sürecini etkileyen en önemli etmen olarak belirtmişlerdir.

Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar (devam)

Sıra No	Yazar / Yıl	Katılımcılar / Sayı	Araştırma Modeli	Sonuçlar
8	McIntyre vd., 2007	132 aile	Nitel araştırma (ölçek)	Araştırmada ailelerin geçiş süreçleri hakkında daha çok bilgiye (akademik ve davranışsal beklentileri, hazırlayıcı ne gibi etkinlikler yapılabileceği, geçiş yapılıcak okul ve öğretmen hakkında) gereksinim duydukları bulunmuştur. Ailelerin programa katılmaya istekli oldukları ve süreci tüm paydaşların bir araya gelerek sürdürmesinin gerekliliği diğer sonuçlar arasındadır.
9	Janus vd., 2008	40 aile	Nitel (görüşme) ve nicel araştırma (ölçek)	Araştırmada ailelerin gönderen kurum öğretmenlerinden olumlu destekler aldıkları, ancak yönetimsel olarak yetersizlikler yaşadıklarını bulmuşlardır. Alan kurumun sürece yeterince dikkat etmediği ve bu anlamda hazır bir ekiple karşılaşmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır.
10	Denkyirah ve Agbeke, 2010	275 Amerikalı ve 65 Ganalı okulöncesi öğretmeni	Nitel araştırma (ölçek)	Her iki kültürden öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada planlama ve hazırlamanın zamanlaması, ailelere kaynaklara ulaşmakta yardımcı olma, ailelerle bilgi paylaşımı ve ev ziyaretleri yapma geçiş süreçleri açısından her iki öğretmen grubu için de önemli bulunmuştur. Ganalı öğretmenlerin yardımcı teknolojiler ve aile eğitimine diğer meslektaşları kadar önem vermedikleri belirlenmiştir.
11	Foran ve Sweeney, 2010	7 çocuk bakıcısı	Nitel araştırma (görüşme)	Özel gereksinimli çocukla ilgilenen çocuk bakıcılarının erken müdahale uzmanlarına güvendikleri, ancak özellikle doktorlar olmak üzere genel sağlık hizmetindeki uzmanlara güvenmedikleri bulunmuştur. Ayrıca, erken müdahale sürecindeki uzmanlarla çalışırken gelecekte umutlu oldukları, ancak geçiş süreçlerinde kaygı ve stres yaşadıkları belirlenmiştir. Hazır olma, yönerge alma, akademik ve davranışsal yeterlilikler endişe duyulan konuların başında gelmektedir.

Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar (devam)

Sıra No	Yazar / Yıl	Katılımcılar / Sayı	Araştırma Modeli	Sonuçlar
12	McIntyre vd., 2010	132 aile (%22'si özel eğitim alan, %78'i erken çocukluk eğitimi alan)	Nitel araştırma (ölçek)	Araştırmacılar 2007'de uygulanan ölçek verilerini özel gereksinimli çocuğu olan aileler ve tipik gelişen çocuğa sahip aileler özelinde karşılaştırmışlardır. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin, kapsamlı destekler de olsa, diğer ailelere oranla geçiş süreciyle ilgili daha çok endişelendikleri bulunmuştur. Ortak endişeler olarak da aileden ayrılma, yeni bir okula başlama, akranlarıyla ve öğretmenleriyle geçinebilme konuları dile getirilmiştir.
13	Podvey vd., 2010	6 aile	Nitel araştırma (görüşme)	Yapılan araştırmada “geçiş korkutucudur”, “terapi çocuktaki gelişimin merkezidir ama geçişin değil”, “iletişim rahatlığın anahtarıdır” temaları ve “dışarıdakiler” meta teması bulunmuştur. Aileler geçiş korkutucu bulmakta, yasalara rağmen zor bir süreç olarak görmekte ve özellikle okulöncesine geçişle birlikte kendilerini eğitimin dışında hissetmektedirler.
14	Schischka vd., 2012	17 aile ve öğretmen	Nitel araştırma (görüşme)	Araştırmaya katılan ailelerin birbirlerinden farklı deneyimler yaşadıkları ve geçiş öncesi ve sonrası çalışmaların standart bir şekilde ilerlemediği bulunmuştur. Öğretmenlerle hem geçiş öncesinde hem de sonrasında etkili iletişim kurabilen ailelerin süreci daha olumlu değerlendirdikleri, geçişten sonra problem davranışların öğretmenler tarafından en büyük sorun olarak iletildiği ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklardan diğer çocuklarla aynı beklentilere sahip oldukları araştırmanın diğer öne çıkan bulgularıdır.
15	Walker vd., 2012	54 aile ve öğretmen	Nitel (ölçek) ve nitel araştırma (görüşme)	Ailelerin geçiş sürecini olumlu değerlendirenken, öğretmenlerin (özellikle de özel gereksinimli çocukların farklı okullarda eğitim görmesi gerektiğini düşünenler) sürecin olumsuz sonuçlarına değindikleri bulunmuştur. Özellikle çocukların eşyalarını organize etmede ve bağımsız çalışmada zorlanması, okula devamlılığın sağlanamaması ve dikkat problemleri öğretmenlerin belirttiği problemlerdir. Tipik gelişen çocukların bu geçiş sürecinde farklılıklarla tanışmasının yaratacağı kazanımlar çalışmanın olumlu yönleri içinde yer almaktadır.

Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar (devam)

Sıra No	Yazar / Yıl	Katılımcılar / Sayı	Araştırma Modeli	Sonuçlar
16	Mawdsley ve Hause-Cram, 2013	105 aile	Nitel araştırma (ölçek)	Ailelerin çocuğunun işlevsel becerilerinde artış olmasını ve öğretmenin BEP toplantılarına katılmasını sürecin olumlu çıktıları olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler arasında da daha yüksek eğitim seviyesine sahip olanların BEP toplantılarına daha çok katıldıkları ve bu durumun aileye güven verdiği bulunmuştur. Düşük gelirli olmak, stres düzeyi yüksek olmak, sınıf mevcudunun fazla olması, sınıfta tipik gelişen çocuk sayısının az olması (olumlu sosyal modellerin azlığı) ailelerin öne çıkan endişeleri olarak belirlenmiştir.
17	Villeneuve vd., 2013	3 aile	Nitel araştırma (görüşme)	Ailelerin çocuğunun durumuna ve kendi beklentilerine göre okulöncesi eğitimden farklı talepleri olabildiği (akademik, sosyalleşme) görülmüştür. Geçişten yaklaşık üç – beş ay önce geçiş toplantıları yapılsa da ardından bu yönde başka bir çalışma yapılmadığı ve okullar açılmadan önce ailelerin okullara giderek bilgi almaya çalıştıkları bulunmuştur. Aileler erken müdahale sürecinde yapılan yüzyüze bilgilendirmeler ve ilgiyi okulöncesinde göremediklerini, öğretmenlerin beklentilerini anlamakta zorlandıklarını, bilgilendirmeye gereksinim duyduklarını ve çocuklarının geçişle birlikte artık diğer çocuklar arasında herhangi biri olduğu duygusunu hissettiklerini belirtmişlerdir.
18	Starr vd., 2014	11 aile, 16 gönderen kurum öğretmeni ve 6 alan kurum öğretmeni	Nitel araştırma (görüşme)	Özel gereksinimli çocukların pek çok disiplinler arası uzmanla çalışmak zorunda olmasının (çevresel sistemin artması) aileler üzerindeki stresi artırdığı bulunmuştur. Öğretmenlerle kurulan iletişim düzeyi geçiş sürecine bakışı olumlu etkileyebilmekte, alan kurumdaki öğretmenin bilgi düzeyi ise süreci zorlaştırabilmektedir. Alan ve gönderen kurum arasındaki iletişim, gönderen kurumun sağladığı bilgi ve yöneticilerin sağladığı destek geçiş sürecini olumlu etkileyen özellikler olarak belirlenmiştir. Kültürel farklılıklar da geçiş sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Tablo 1.2. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar (devam)

Sıra No	Yazar / Yıl	Katılımcılar / Sayı	Araştırma Modeli	Sonuçlar
19	Wildenger Welchons ve McIntyre, 2014	104 aile, 40 gönderen kurum öğretmeni ve 49 alan kurum öğretmeni	Nicel araştırma (ölçek)	Araştırmada geçiş çalışmalarına en yüksek katılımın aileler tarafından gerçekleştirildiği, alan kurum öğretmenlerinin oryantasyon sürecine, aile-kurum iletişimine daha çok önem verdikleri görülmüş ve alan kurumla gönderen kurum öğretmenleri arasındaki iletişimin zayıf olduğu bulunmuştur. Gönderen kurum öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların geçişlerine daha çok önem verdikleri, ancak alan kurum öğretmenlerinin böyle bir ayrım yapmadıkları belirlenmiştir. Gönderen kurum öğretmenleri bireyselleştirilmiş bir program uygularken alan kurumda daha prosedür ağırlık geçiş çalışmaları yapıldığı görülmüştür.
20	Curle vd., 2017	10 yönetici	Nitel araştırma (görüşme)	Yöneticilere göre kurumlar arası iletişim ve bilgi paylaşımı, geçişten önce alan kurum çalışanlarının çocuğu gözlemlemesi, çocuk ve ailenin yeni okul ortamıyla tanışması, ailelere bilgi ve destek sağlanması ve geçiş kolaylaştırıcak kilit bir kişinin olması geçiş kolaylaştırıcı etmenler olarak bulunmuştur. Paydaşlar arasında iletişim eksikliği olması, hazırlıklar için yeterli zamanın olmaması, paydaşların özel gereksinim hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, personel ve maddi kaynak yetersizlikleri ve özel gereksinimli çocukların yerleştirileceği okul seçeneklerinin azlığı geçiş sürecini zorlaştıran etmenler olarak belirlenmiştir.

1.7.1.1. Paydaşların gözüyle geçiş sürecindeki sorunları ve gereksinimleri ortaya koyan araştırmalar

Hanson ve diğerleri (2000) özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin ve çocuklarının okulöncesine geçiş sürecinde etkisi olan uzmanların geçiş deneyimlerini öğrenmek için nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Maksimum çeşitliliğe göre yapılan örneklem seçimleri sonucunda 50 aile üyesi, 33 hizmet koordinatörü, 26 öğretmen veya terapist ve beş diğer uzman olmak üzere toplam 114 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Veri analizi sonucunda belirlenen anahtar temalar izleyen biçimde sıralanmaktadır: (a) *Geçiş bir süreç değil, bir olaydır.* Birçok aileye göre geçiş sadece tamamlanması gereken bir formalite, bir olaydır. Aileler geçişi bir süreç olarak görmemektedirler. Uzmanlar ise geçiş sürecini bir prosedür, hatta kağıt üzerinde bir iş (paperwork) olarak görmekte, daha çok yasal gereklilikleri yerine getirmekten ve görev paylaşımlarından söz etmektedirler. (b) *Sistemler arası hareketin aile ve çocuk üzerindeki etkileri.* Aileler erken müdahaleden okulöncesine geçiş konusunda tedirgin olduklarını, “bilinen” bir durumdan “bilinmeyen” bir duruma geçtiklerini ifade etmektedirler. Birçok aile için bu geçiş aile-merkezli hizmetten, okul-merkezli hizmete bir geçiş olarak görülmektedir. Aileler için erken müdahale ve orada aldıkları hizmet onların deneyimlerinin merkezidir. Uzmanlar için de geçiş süreci problemlidir. (c) *Bilgi paylaşımı ve iletişimin önemi.* Birçok aile geçiş sürecinin ne anlama geldiğini bilmeden ve birçok uzman da geçiş programını yapacağı çocuğu hiç görmeden geçiş toplantısına katılabilmektedir. Böyle bir toplantıdan ne aile ne de uzmanlar verimli sonuç aldıklarını düşünmemektedirler. Bazı uzmanlar toplantı öncesinde ailelere ev ziyaretleri yaparak tanışmış ve onları toplantıya hazırlamışlardır. Araştırma kapsamında sadece bu aileler geçiş hedeflerine karar verilen toplantılardan verim aldıklarını söylemişlerdir. (d) *Ailelerin seçimlerinin sınırlandırılmış olması.* Araştırmaya katılan 22 ailenin sadece sekizi çocuğunun geçiş yapacağı hizmete kendisinin karar verdiğini belirtmiştir. Kalan 14 aile ise uzmanların ve okul yöneticilerinin buna karar verdiğini söylemiştir. (e) *Çocuğun karakteristik özellikleri ve hazıroluşluğu.* Çocuğun davranışları ve gelişimsel seviyesi genellikle geçiş sürecinde karar almayı etkileyen anahtar bir role sahiptir. Hem aileler hem de uzmanlar “hazıroluşluk” değişkenlerinin farkındadırlar. (f) *Geçiş sürecini kolaylaştıran etmenler.* Aileler ve uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda ayrıca geçiş sürecini kolaylaştıran etmenler de belirlenmiştir. Bunlar izleyen biçimde sıralanabilir:

1. Geçişi bir süreç olarak görmek ve hazırlanmaya erken başlamak

2. Aileler ve uzmanlar arasında geçiş toplantısı öncesi bilgi paylaşımı yapılması. Aileler toplantı öncesi bilgilendirilmeyi ve ayrıca geçiş yapılacak okulları önceden görüp bilgi edinmeyi tercih etmektedirler.
3. Kilit bir kişinin ya da yönlendiricinin olması. Aileler karar alma sürecinde çocuğu tanıyan ve süreci koordine edecek bir kişinin bulunmasını istemişlerdir. Genellikle bu kişi gönderen kurumdaki ğretmeni ya da hizmet koordinatörü olmaktadır.
4. Mevcut yapının ve hizmetlerin devamlılığının geçiş sürecini kolaylaştırması.
5. ocuğu sürece dâhil etmek. Çocuğun toplantıya getirilerek karar sırasında uzmanların gözlemlemesini sağlamak da ailelerin nerileri arasındadır.

Rimm-Kaufman ve diğerleri (2000) araştırmalarında anasınıfına geçiş süreciyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Bu alışma için 9426 okulöncesi öğretmene posta yoluyla ölçekler ulaştırılmış ve bu öğretmenlerin %38'i (3595 okulöncesi ğretmen) Geçiş alışmaları leği'ni doldurarak araştırmacılara göndermişlerdir. Öğretmenlerin bakışına göre çocukların %16'sı zor bir geçiş yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin neredeyse yarısı da (%46) sınıflarındaki çocukların yarısının ya da daha fazlasının geçişle ilgili farklı alanlarda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. En yüksek yüzdeliğe sahip olan problem "yönerge alma" olarak görülmektedir. Akademik becerilerde zorlanma, düzensiz bir aile çevresi, bağımsız çalışma becerilerinde zorlanma, daha önce bir okulöncesi eğitimi almamış olma, bir grubun parçası olarak çalışmakta zorlanma, sosyal becerilerde yaşanan problemler, olgunlaşmama (hazır olmama) ile iletişim ve dil problemleri de öğretmenlerin belirtmiş olduğu geçiş sürecini olumsuz etkileyen etmenler olarak sıralanmaktadır.

Early ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada Rimm-Kaufman ve diğerlerinin (2000) geliştirdiği ölçekteki sonuçları değerlendirip geçiş için sorun olarak gösterilen diğer alanlara değinmişlerdir. Araştırma sonuçları geçiş çalışmalarının genellikle okullar açıldıktan sonra ve sınıf içerisinde uygulandığını ve gönderen kurum ya da kişilerle koordinasyonun çok kısıtlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun gerçekleşmesinin önündeki en büyük engel olarak öğretmenler sınıf listelerinin kendilerine geç verilmesini dile getirmiş olsalar da en büyük etmen okulöncesi geçiş çalışmaları için öğretmenlerin okullar açılmadan planlamalar ve ziyaretler yapmak zorunda olmalarıdır. Öğretmenlerin bunu yapmaları için hem buna gönüllü olmaları hem de zaman ayırıp koordinasyon için önceki programlarla iletişim kurmaları gerekmektedir. Öğretmenlere göre okullar,

çocukları okullar açılmadan belirleyebilirlerse o zaman geçiş bir durum olmaktan ziyade bir sürece dönüşebilecektir. Öğretmenlerin geçiş çalışmaları önünde engel olarak gördükleri bir diğer durum da sınıftaki öğrenci sayısıdır. Kalabalık sınıflar fazladan planlama ve çalışma yapmayı gerektirdiği için öğretmenler geçiş çalışmalarına vakit ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenler arasında ortaya çıkan bir önemli farklılık dikkat çekmektedir. Daha öncesinde geçiş becerileri üzerine eğitim almış olan öğretmenlerin, eğitim almamış öğretmenlere oranla geçiş sürecinin gereklerini yerine getirme konusunda daha gayretli oldukları görülmüştür. Bu eğitimi almış olan öğretmenler hem okullar açılmadan çocuklarla tanışmaya, bir program geliştirmeye, çocuğu öncesinden tanıyan kişilerle bir grup çalışması yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin geçiş süreci hakkında eğitim almalarının önemine işaret etmektedir.

Lovett ve Haring (2003) özel gereksinimli çocuğa sahip 48 aileyle beş yıl süren boylamsal bir nitel araştırma yürütmüşlerdir. Bu süre boyunca hem hastaneden eve geçiş süreci hem de erken müdahale sürecinden okulöncesi eğitime geçiş sürecini incelemişler ve bu süreçlerde ailelerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini yarı-yapılandırılmış görüşmelerle derinlemesine araştırmışlardır. Her aileyle yılda en az iki görüşme yapılmış ve ayrıca yılda bir kez de ailenin önerdiği bir kişiyle (başka bir aile üyesi, komşu, arkadaş veya hizmet sağlayıcı) görüşülmüştür. Araştırma sonunda temalar oluşturulmuş ve dört anahtar başlık çerçevesinde (iletişim, algılama ve başa çıkma, sosyal destek ve ihtiyaçların değerlendirilmesi ve hizmetler) gömülü bir teori geliştirilmiştir. Araştırma sonunda Lovett ve Haring erken çocukluk geçişlerinde ailelerin yaşadığı deneyimlerle ilgili üç temadan söz etmişlerdir: (a) Doğum sırasında bir kriz yaşayan aileler kendilerine verilen bilgiyi anlamakta zorlanmışlardır. (b) Bazı aileler hastaneden eve geçiş sürecinde çocuklarına karşı yeterli olmayacakları düşüncesiyle kendilerini rahatsız hissetmişlerdir. (c) Ev temelli erken müdahaleden okul temelli eğitime geçiş birçok aile için daha fazla kaygıya yol açmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin yarısından çoğu, erken müdahaleden okulöncesine geçiş sürecinden rahatsız olduklarını belirtmişler ve erken müdahale programı dâhilinde hizmet, bilgi ve yardım aldıkları kadro tarafından terk edildikleri hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Lovett ve Haring araştırma sonunda ailelere yardımcı olacak öneriler de geliştirmişlerdir. Bu öneriler izleyen biçimde sıralanmaktadır:

1. Bilgi verirken tutarlı ve güvenilir olun.
2. Kaygıların farkında olun ve hazırlayıcı etkinlikler için bir yapı geliştirin.

3. Ailelerin aşına olmadığı ifadeleri yorumlayın ve anladıklarından emin olun.
4. Erişilebilir olun ve toplantılarda bulunun.
5. Gerçekçi ve destek veren bir konumda olun, yargılayıcı olmayın.
6. Ailelerin sorularını ve beklentilerini açıklamalarına yardım edin.
7. Ailelerin yeni beceriler geliştirmelerine yardımcı olun.
8. Ailelerin sürece dâhil olması için gözlemler yapmalarına fırsat tanıyın.
9. Duygusal yönü yüksek açıklamaların (özellikle tıbbi ve eğitsel tanılamayla ilgili olanlar) aileler tarafından yeterince anlaşılmadığını unutmayın. Bu yüzden, ailelerde anlama ve baş etmeyi geliştirmek için devam eden bilgilendirmeler yapın.

OSB olan çocukların okulöncesinden anasınıfına geçiş sürecinde yaşananları ve başarılı bir geçiş için nelere gereksinim olduğunu araştıran Forest ve diğerleri (2004) aileler ve öğretmenlere ölçek uygulamışlardır. Forest ve diğerlerinin (2004) yaptığı bu çalışmanın üç amacı vardır: (a) Alanyazın taramasına dayalı olarak geçiş sürecindeki kritik maddeleri tanımlama ve birleştirme, (b) ailelerin, okulların ve ajansların kendi geçiş süreçlerini değerlendirebilmeleri için pratik bir set hazırlama ve (c) üç aileyle bir pilot alan testi yaparak hem geçiş maddelerinin her birinin önemini kavrama (iç geçerlik) hem de her bir maddenin son zamanlarda geçişlerdeki deneyimler üzerindeki kapsamını belirleme. Çalışmanın katılımcıları 1999 ile 2001 yılları arasında okulöncesinden anasınıfına geçiş yapmış olan üç çocuğun aileleri ve öğretmenleridir. Çalışmanın verileri Anasınıfına Geçiş Öğeleri (Elements for Transition to Kindergarten-ETK) kullanılarak yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. ETK 26 maddelik bir ölçektir. 1990 ile 2001 yılları arasında İngilizce olarak basılmış makaleler taranmış ve bu makalelerde belirtilen özellikler toplanarak ETK oluşturulmuştur. Son olarak bu maddelerin geçişin hangi zaman sürecinde yer alması gerektiği belirlenmiştir. Altı madde geçişten 12 ay öncesinde (geçiş yapılacak anasınıfının belirlenmesi, anasınıfı için gerekli olan hizmetler, hazıroluşluğu sağlayacak hedeflerin belirlenmesi, zaman aralığının belirlenmesi, geçiş ekibindeki kişilerin rol ve sorumlulukları, geçiş koordinatörünün varlığı), yedi madde geçişten önceki altı ila 12 ay öncesinde (okul ziyaretleri, okul seçimi, bağlantılı hizmetler, hazıroluşluğu sağlayacak hedefler, geçiş planı oluşturulması, planın basamaklarının belirlenmesi), 10 madde geçişten altı ay öncesinde (kurumlar arası ziyaretler ve bilgi alışverişi, çocuğun okulu ziyareti, program oluşturulması, gerekli materyallerin hazırlanması, günlük planlamanın yapılması, program sorumlularının belirlenmesi,

fiziksel çevrenin düzenlenmesi, bağlantılı hizmetlerin koordine edilmesi) ve iki madde de geçişten sonra gerçekleşmesi gerekenler (paydaşların geçiş sürecini değerlendirmesi, geçişin bir yöneticinin sorumluluğuna verilmesi) olarak belirlenmiştir. Son olarak 26. madde eklenmiştir. Bu maddede katılımcılar kendi çocuklarının / öğrencilerinin geçiş başarısını bir ila altı arası Likert tipi ölçekle değerlendirmişlerdir. Uygulamadan sonra aileler, anasınıfı öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenlerine göre maddelerinin önem seviyeleri belirlenmiştir. Buna göre 25 maddenin 24'ü her üç grup için de anlamlı düzeyde önemli olarak bulunmuştur. Sadece bir madde (Okul seçimi geçişten en az altı ay önce tanımlanmalıdır.) tüm gruplar için anlamlı düzeyin altında bulunmuştur ($4,8 < 5$). Bir maddede ise (Okulöncesi öğretmenleri ve anasınıfı öğretmenleri bilgi paylaşmak için buluşmalıdırlar.) gruplar arası önem dereceleri değişiklik göstermiştir. Bu maddeyi aileler 4.0, okulöncesi öğretmenleri 5.7 ve anasınıfı öğretmenleri 6.0 olarak önem derecesine almışlardır. Buradan da özellikle alan kurumdaki öğretmenlerin bilgi paylaşımına daha çok gereksinim duydukları ve önem verdikleri sonucu çıkmaktadır.

Nelson (2004) Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin (National Center of Education Statistics-NCES) 3053 anasınıfı öğretmeniyle yaptığı çalışmanın verilerini kullanarak öğretmenlerin geçiş sürecine bakış açılarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinden 1658'nin erken çocukluk eğitimi sertifikası, 1345 öğretmenin de beş ya da daha fazla yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. NCES'in özel izniyle veriler üzerinden χ^2 analizi kullanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin genelinde ortak olarak çıkan sonuç, ev ziyaretleri yapmanın çok nadir uygulanan bir geçiş öncesi çalışma olduğu ve öğretmenlerin daha çok posta yoluyla bilgi paylaşımında bulunmayı tercih ettiğidir. Araştırmacı bunun nedenini, sınıfa geçiş yapacak çocuğa ilişkin bilginin zamanında öğretmene verilmemesine ve sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmasının böyle bir uygulamayı zora sokmasına bağlamaktadır. Sonuçlar erken çocukluk eğitimi almış deneyimli öğretmenlerin, diğer meslektaşlarına göre ailelerin stresini azaltacak bazı geçiş çalışmaları (ailelerin oryantasyonu ve katılımını arttıracak çalışmalar yapma, çocukları okula davet ederek hem onları gözlemlemek hem de ön bilgi almak) yaptıklarını göstermektedir.

Janus ve diğerleri (2007) ailelerin geçiş sürecinin aktif üyesi olmaktan memnun olduklarını ve geçiş süreçlerini denetleyen ve koordine eden ajansların yokluğunda çocuklarının avukatlığını üstlenmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Janus ve diğerleri (2007) erken çocukluk döneminde yaşanan geçiş süreçlerini etkileyen

etmenlerin neler olduğunu inceledikleri çalışmalarında geniş bir alanyazın taraması yapmışlar, ancak geçiş süreçleriyle ilgili yeterli çalışmaya ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ulaştıkları çalışmalardan yaptıkları analiz sonucunda dört temaya ulaşmışlardır: Yönetimsel konular, müdahale/eğitim, ailevi konular ve geçiş çalışmaları.

(a) *Yönetimsel konular*: Özel gereksinimli çocuklar çoğu zaman disiplinler arası müdahale sürecine gereksinim duyabilmektedirler. Farklı uzmanların bir araya gelerek süreci desteklemesi ve iletişimlerini güçlü tutmaları zor olabilmektedir. Araştırmacıların yaptıkları taramalar sonucunda ulaştıkları yönetimsel sorunların başında iletişim eksikliği gelmektedir. Bir diğer yönetimsel konu da çocukların tanı konma sürecinden kaynaklanan sorunlardır. Bazı durumlarda çocuklar duygusal ve/veya bilişsel yetersizliği fark edilmeden okulöncesine geçiş yapabilmekte ve bu yüzden de ek çalışmalar ve desteklerden yararlanamamaktadırlar. Alanında uzmanlaşmış personel eksikliği, özel geliştirilmiş programların yetersizliği, ailelerin sürece yeterince dâhil edilememeleri, etkili iletişim kurulamaması diğer yönetimsel sorunlar olarak dile getirilmiştir.

(b) *Müdahale / eğitim*: Özel gereksinimli çocuklar farklı uzmanlık alanlarının desteklerine gereksinim duymaktadırlar. Çocuğun devam ettiği eğitim alanları arasında beklentiler değişebilmekte ve bu anlamda da çocuğun gereksinimlerini bu beklentilere göre desteklemek gerekebilmektedir. Örneğin çocuğun kendisini ifade edebilmesi önemli bir etmen olduğu için geçiş öncesinde bir dil ve konuşma terapistinin de sürece katılması yararlı olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin özel eğitim alanında eğitimden geçmiş olmaları da geçiş sürecini kolaylaştıran etmenler arasındadır. Eğitim almış öğretmenler hem özel gereksinimli çocukları kabullenmekte daha istekli olabilmekte hem de kendilerine daha çok güvenmektedirler.

(c) *Ailevi konular*: Aileler erken müdahale sürecinde aktif bir rol oynamakta ve gelişmeleri yakından takip edebilmektedirler. Ancak çocuğunun bir okulöncesi kuruma geçişiyle birlikte iletişimde yaşanan sorunlar, çocuğun eğitimi hakkında yeterli söz sahibi olamama, okullar tarafından hoş karşılanmama ve çocuğun gelişimi hakkında yeterli bilgi alamama gibi bazı problemler aileler tarafından dile getirilmektedir.

(d) *Geçiş çalışmaları*: Araştırmalardan çıkan sonuçlar, geçiş çalışmalarının geçiş öncesinde değil, daha çok geçişten sonra yapıldığını ortaya koymaktadır. Sınıfında özel gereksinimli bir çocuk olan öğretmenlerin özellikle geçiş çalışmalarına daha çok ağırlık verdikleri görülse de çalışmaların zamanlaması konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca, çocuk temelli çalışmaların (ev ziyareti, gönderen kurum

ziyareti) daha kısıtlı olduğu ve daha çok grup çalışmaları (açık davetler, mektuplar) yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Janus ve diğerleri (2007) alanyazın taramasının yanı sıra biri nicel biri de nitel araştırma olmak üzere iki farklı çalışmanın sonuçlarını da paylaşmışlardır. Nicel bir araştırma olan ilk araştırmalarında Anaokulu Aile Ölçeği'ni 2624 aileye uygulamışlardır. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, diğer ailelere oranla geçişin getirdiği değişikliklerden ve okuldan alınan hizmetlerden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. İkinci araştırma ise çocukların geçiş süreçlerinde yer alan beş uzmanla yürütölen nitel bir araştırmadır. Her uzmana çocukların okula uyumunu kolaylaştıracak etmenler, yaşanan zorluklar, kaynaklara ulaşım, ailelerle iletişim ve geçişin önündeki engeller üzerine beş açık uçlu soru sorulmuştur. Tüm uzmanlar özellikle okul ve aile arasındaki iletişim eksikliğine, mevcut okul ile önceki okul arasındaki iletişim eksikliğine vurgu yapmışlar ve destek yapılar arasında değişim yapma esnekliğinin olmadığını söylemişlerdir.

McIntyre ve diğerleri (2007) çocukları erken çocukluk dönemi programından anasınıfına geçiş yapmış olan 132 ailenin deneyimlerini ve gereksinimlerini öğrenmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmada çocuğun eğitim geçmişi, ailelerin geçişle ilgili endişeleri, ailelerin geçişle ilgili tanımlanmış ihtiyaçları, geçiş temelli etkinliklere ailelerin katılımı ve ailelerin sosyo-demografik bilgileriyle ilgili 57 maddeyi içeren Geçişte Aile Deneyimleri ve Katılımı Ölçeği'ni (Family Experiences and Involvement in Transition) uygulamışlardır. Ölçeği posta yoluyla ailelere ulaştıran araştırmacılar, ölçek maddelerine verilen yanıtlar üzerinden nicel bir araştırma yaparak aşağıda yer alan sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Aileler çocuklarının geçişleri hakkında daha çok bilgiye gereksinim duymaktadırlar. Bu bilgilere anasınıfındaki akademik ve davranışsal beklentilerle yerleştirme ve gelecekteki öğretmeni hakkındaki bilgi istekleri de dâhildir. Aileler çocuklarını hazırlamak için neler yapmaları gerektiğini bilmek istemektedirler.
2. Aileler geçiş sürecine dâhil olmaya isteklidirler ve bu motivasyonları doğru kullanılırsa iyi bir aile-okul iş birliği sağlanabilir.
3. Ailelerin verdiği yanıtlara bakıldığında, ailelerin %80'inin okulun beklentilerini anlamakta zorlandığı ve daha çok bilgi istedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

4. Alan ve gönderen kurumlardaki öğretmenler, yöneticiler ve ailelerin içinde olduğu geçiş ekipleriyle geçiş sürecini sıkıntıya sokacak engeller daha kolay aşılabilecektir.
5. Aileler anasınıfına geçişle ilgili özellikle yönerge alma konusundaki endişelerini dile getirmektedirler. Ayrıca, davranış problemleri ve akademik beceriler de ailelerin endişelendiği diğer iki konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Janus ve diğerleri (2008) anasınıfına geçiş yapmış ya da bir sonraki yıl okula geçiş yapacak olan 4-6 yaş arası çocukların aileleriyle geçiş süreçlerindeki deneyimlerini ve gereksinimlerini öğrenmek amacıyla görüşmelere dayalı nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 40 aile katılmıştır. Araştırmada nitel görüşmelerin yanı sıra, ailelerin bakım becerileri, çocuğun sağlık sorunları, sosyal uyum ölçeği, yetersizliğin ağırlığı gibi konularda farklı ölçeklerle nicel veriler de toplanmıştır. Araştırmanın olumlu bir sonucu olarak özellikle gönderen kurumdaki öğretmenlerin bir geçiş koordinatörü gibi çalıştıklarını ve geçişten sonra bile iletişim ağlarının açık olduğunu belirten araştırmacılar, yönetsel konularda ise yetersizliklerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hem geçiş yapmış hem de geçiş yapacak aileler bu alanda yeterliliğe sahip bir ekiple karşılaşmadığını, önceliklerinin belirlenmemiş olduğunu ve anasınıfına başlamanın getirileri konusunda endişeli olduklarını ifade etmişlerdir. Ailelerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer sonuç da geçiş süreçlerine özellikle okulöncesi dönemde daha çok dikkat edildiği, ancak okul personelinin sürece dâhil olmasıyla birlikte bu sürecin etkili bir eyleme dönüşmediği yönündedir.

Denkyirah ve Agbeke (2010) OSB tanımlı çocuklarla çalışan 275 okulöncesi öğretmeniyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya okulöncesi eğitimden anasınıfına geçiş yapacak OSB olan çocuklarla çalışan ABD'den 210, Gana'dan da 65 öğretmen katılmıştır. Posta yoluyla ulaştırılan 10 soruluk ölçekleri dolduran öğretmenlerin verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Veriler öncelikle ülkeler arası ayrı ayrı betimleyici istatistikle analiz edildikten sonra karşılaştırılmıştır. Her iki ülkede çalışan öğretmenler ölçeğin sekiz maddesinde benzer görüşler bildirirken sadece iki maddede Gana'lı öğretmenler farklı görüş bildirmişlerdir. Gana'lı öğretmenler yardımcı teknolojiler ve aile eğitimlerini geçiş programları için Amerikalı meslektaşları kadar önemli görmemişlerdir. Her iki ülkede çalışan okulöncesi öğretmenlerinin önemli gördüğü ortak noktalar ise (a) planlama ve hazırlanmanın zamanlaması, (b) ailelere kaynaklara ulaşmakta yardımcı olma, (c) ailelerle bilgi paylaşımı ve (d) ev ziyaretleri olarak belirlenmiştir.

Foran ve Sweeney (2010) yedi çocuk bakıcısıyla fenomenolojik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bir uzman tarafından erken müdahale sürecine girmiş olan özel gereksinimli çocuğa bakan bu bakıcıların yaşanmış deneyimleri üzerine nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma için katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemeye belirlenmiştir. Buradaki ölçütler; (a) bir uzman tarafından erken müdahale süreci geçiren özel gereksinimli çocuğa en az bir yıldır bakıyor olması ve (b) çocukla ve erken müdahale hizmetiyle en çok iletişim halinde olan bakıcılar olması şeklinde belirlenmiş ve bu ölçütlere uyan yedi bakıcıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada katılımcıların erken müdahale hizmetindeki uzmanlara güvendikleri, ancak genel sağlık hizmetindeki uzmanlar, özellikle de tanı koyma sürecinde görev alan doktorlara karşı olumsuz ifadeler kullandıkları görülmüştür. Araştırmacılar ayrıca, bakıcıların erken müdahale uzmanlarıyla çalışırken gelecekle ilgili umutlu olduklarını, ancak geçiş süreçlerinde kaygı ve stres yaşadıklarını belirlemişlerdir. Bakıcıların endişe duydukları konular anasınıfına hazır olma, yönerge alma, akademik ve davranışsal yeterlilikler gibi belirgin beceriler üzerine odaklanmaktadır.

McIntyre ve diğerleri (2010), McIntyre ve diğerlerinin (2007) yapmış olduğu geniş kapsamlı çalışmanın daha küçük bir kısmını incelemeye almışlardır. Araştırmada anasınıfına geçiş yapacak özel gereksinimli çocukla tipik gelişen çocukların ailelerinin endişeleri karşılaştırılmıştır. Araştırma örneklemini 2007 yılında yapılan araştırmadaki 132 aile oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin %22'sinin çocuğu özel eğitim alırken, kalan %78'lik kısım genel erken çocukluk eğitimi almaktadır. Araştırma sonucunda McIntyre ve diğerleri (2010) özel gereksinimli çocukların ailelerinin, tipik gelişen çocukların ailelerine oranla geçiş süreciyle ilgili daha çok endişe duyduklarını dile getirmişlerdir. Her ne kadar özel gereksinimli çocuk okulöncesi destek alıp BEP ve aile katılım programları uygulanıyor olsa da ailelerin endişe düzeyleri yine de tipik gelişen çocukların ailelerinden daha fazladır. Her iki aile grubunun dile getirmiş olduğu ortak endişeler de bulunmaktadır. Yeni bir okula başlıyor olma, akranlarıyla geçinebilme, aileden ayrılma ve anasınıfı öğretmeniyle geçinebilme gibi konular ise ortak endişeleri yansıtmaktadır.

Podvey ve diğerleri (2010) araştırmalarında erken müdahaleden okula geçiş süreci yaşamış özel gereksinimli çocukların aileleriyle görüşmeler yapmışlardır. Gömülü teori yöntemiyle yaptıkları bu görüşmelerde amaç ailelerin yaşanmış deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Bu nitel araştırmada teorik örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar

seçilmiştir ve altı aileyle görüşmeler yapılmıştır. Geçişin ilk günü ile takip eden üç aylık süre içerisinde ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda üç tema ortaya çıkmıştır: (a) *Geçiş korkutucudur*. Bu tema ailelerin geçiş deneyimleri üzerine düşüncelerini ortaya koymaktadır. (b) *Terapi çocuktaki gelişimin merkezidir ama geçişin değil*. Aileler terapiyi gelişimin merkezi olarak görmelerine rağmen okulöncesi çevreye uyumda ailelere yardım etmediği belirtilmektedir. (c) *İletişim rahatlığın anahtarıdır*. Aileler erken müdahale sürecinde uzmanlarla çok rahat iletişim kurabilirken okula başlamayla birlikte yüz yüze iletişim azalmakta ve daha sınırlı iletişim kurabildikleri birçok uzman hayatlarına girmektedir. Çalışmada ayrıca araştırmacıların *dışarıda kalanlar (the outsiders)* olarak isimlendirdikleri bir meta temaya (metatheme) ulaşılmıştır. Aileler özellikle okula geçişle birlikte kendilerini artık çocuklarının eğitimlerinin bir parçası olarak hissedemediklerini aktarmışlardır. Podvey ve diğerleri yaptıkları araştırmanın bir sonucu olarak ABD’de ailelerin, mevcut yasaların kolaylaştırıcı etkilerine rağmen, geçişi zor bir süreç olarak gördüklerini ve yasaların gündelik yaşamdaki deneyimlere göre düzenlenmesini gerekli gördüklerini belirtmişlerdir.

Schischka ve diğerleri (2012) özel gereksinimli çocukların geçiş sürecini etkileyen etmenleri inceledikleri nitel çalışmalarında 17 çocuğun aileleriyle ve çocuklarla en az bir yıldır çalışan öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Ailelerin ve öğretmenlerin geçmişe dönük görüşlerinin öğrenilmeye çalışıldığı araştırmada geçişin hemen öncesi ve sonrasındaki sürece ilişkin deneyimleri üzerinde durulmuştur. Araştırmada geçiş sürecini etkileyen etmenler *geçişten önce yapılan çalışmalar* ve *geçiş sonrasındaki etmenler* olarak iki başlıkta ele alınmıştır. 17 ailenin 11’i geçişten haftalar önce geçiş sürecinin planlandığı bir toplantı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu toplantıya hem çocuğun önceki eğitimcileri hem geçiş yapacağı okuldaki öğretmeni, aile ve varsa çocuğun özel gereksiniminden dolayı eğitim aldığı farklı uzmanlar (fizyoterapist, duyu bütünleme terapisti vb.) katılmışlardır. Ancak ailelerden altısı böyle bir toplantı yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu aileler sadece okul açılırken okul yönetimine çocuğunun gereksinimlerini anlattıklarını söylemişlerdir. Birçok anasınıfı geçişten önce bir ya da iki kere geçiş yapılacak okula ziyaret yapılmasına izin vermektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda bu konuda da tutarlı olmayan deneyimler yaşandığı ortaya çıkmaktadır. Geçiş toplantısı yapılan 11 ailenin sekizine geçişten önce beş-yedi arası değişen sayıda okul ziyareti izni verilmiştir. Yine de dokuz aileye ekstra

ziyaretler yapma teklifi yapılmamıştır. Kendilerine daha çok ziyaret teklif edilen aileler kendilerini daha değerli hissettiklerini dile getirmişlerdir. Çocuklardan bir tanesinin ağır OSB tanısı bulunmaktadır. Geçiş öncesi toplantıya da katılan bu aile sadece bir kere okul ziyareti yapabildiğini belirtmiştir. Hem annesi hem de öğretmeni, rutinlerine sıkı sıkıya bağlı olan bu çocuğun geçiş sürecinin çok stresli ve zorlu olduğunu ifade etmişlerdir. Geçişten önce sürece etki eden bir diğer etmen de ailelerin geçiş karar verme zamanı olarak ortaya çıkmaktadır. Beş aile çocuklarının anasınıfına geçiş yapmasına altı ay önceden karar verdiğini ve bu sayede hazırlayıcı etkinlikler yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, alan ve gönderen kurumlar arasındaki iletişim de önemli bir etmen olarak görülmüş ve toplantı yapılan ailelerin çocuklarında bu bağlantı kısmen de olsa sağlanabilmiştir. Schischka ve diğerleri (2012) araştırmalarında ayrıca geçiş sürecini etkileyen geçiş sonrası etmenleri de belirlemişlerdir. Bunlardan ilki ailelerin veya öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerdir. Sadece dört aile çocuğunun geçiş sonrasında bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Öğretmenler ise özellikle dokuz öğrencinin sorun yaratan davranış problemleri olduğunu ve bunlarla baş edebilmek için başka öğretmenlerden yardım almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerden altısı halen devam eden sorunlar başlığı altında problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemler genellikle özel gereksinimden ve bu özel gereksinime uygun çalışmalar planlanamamasıyla ya da sürekliliğinin olmamasıyla ilgilidir. Geçiş sürecinin devamına etki eden bir diğer etmen olarak ailelerle okul arasındaki iletişim düzeyi gösterilmiştir. Aileler kurdukları iletişim düzeylerine göre üç ayrı gruba alınmıştır. İletişim düzeyinden en çok memnun olanlar etkili iletişim geliştirip problemlere ortak çözümler bulan paydaşların olduğu gruptur. Sadece çocuğu alıp bırakırken öğretmenle günlük değerlendirmeler yapma fırsatı bulan aileler iletişim düzeyinden ortalama olarak verim aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı okulların daha “kapalı kapılar” ardındaki kuralları nedeniyle araştırmaya katılan beş aile iletişim düzeyinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Geçiş sonrasını etkileyen bir diğer etmen de sınıftaki fiziksel ve programlara yönelik düzenlemelerdir. Özel gereksinimli 10 çocuğun öğretmeni sınıflarında fiziksel düzenlemeler yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğu programa yönelik düzenlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin çocukların davranış ve öğrenmeleri konusundaki beklentileri bir diğer etmen olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin neredeyse oybirliğiyle özel gereksinimli çocuğun sınıftaki diğer tüm çocuklarla aynı davranışları yapacağı beklentisiyle hareket ettikleri sonucu ortaya

çıkılmaktadır. Öğretmenler her ne kadar her çocuğun farklı bir öğrenme şekli olduğunu belirtse de hepsinin ellerinden gelenin en iyisini yapacağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Walker ve diğerleri (2012) geçiş yapılan yıl içerisinde özel gereksinimli çocuklara öncelikle haftada iki-üç saatlik Erken Çocukluk Gelişim Programı uygulamışlar ve aynı zamanda ana programa katılımlarını da sağlamışlardır. Daha sonrasında kademeli olarak süreyi arttırarak tam zamanlı sınıf ortamına geçişi sağlamışlardır. Uygulanan bu programla ilgili ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı bu çalışmada 54 özel gereksinimli çocuğun ailesi ve öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Ailelerle telefon görüşmeleri yapılarak hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Nicel veriler tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden Spearman korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analiziyle analiz edilmiştir. Karşılaştırmalı sonuçlara göre aileler anasınıfına geçiş sürecinin kolay olduğunu belirtirken birçok öğretmen bu geçiş sürecinin çok da kolay olmadığını söylemiştir. Geçiş sürecinin zor olduğunu bildiren öğretmenler aynı zamanda özel gereksinimli çocuklar için anasınıfının uygun olmadığını belirtmişler ve çocukların öğrenme yaklaşımlarını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler özellikle çocukların eşyalarını organize etmede problemler yaşadıklarını, bağımsız çalışmada zorlandıklarını, okula devamlarının düşük olduğunu ve dikkatlerini yeterince toplayamadıklarını başlıca sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Araştırmada aileler hem sosyal hem de akademik yararlar konusunda görüş bildirirken öğretmenler akademikten ziyade sosyal yararları daha çok vurgulamışlardır. Öğretmenlerin geçiş süreciyle ilgili belirttiği görüşlerden biri de tipik gelişen çocukların da bu süreçten olumlu etkilenebilecekleri yönündedir. Öğretmenler farklılıkları kabul etme ve özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgi sahibi olmanın onların gelişimlerini ve kişiliklerini olumlu etkileyeceğini düşünmektedirler. Araştırmacılar Walker ve diğerleri (2012) ile Janus ve diğerlerinin (2008) yaptığı çalışmadan farklı olarak ailelerin okulun yaklaşımından ve iletişimden memnun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca, özel gereksinimli bir çocuğun ailesinin özellikle erken müdahale süreciyle birlikte birçok uzmanla çalışma şansı yakaladığından eğitimin bir parçası olmaya alıştığını, bu alışkanlığı arttırmak gerektiğini belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli çocukların okulöncesine geçiş sürecinden sonra ailelerin okulöncesi deneyimlerini inceleyen Mawdsley ve Hause-Cram (2013) geçiş süreciyle

ilgili ailelerin gördüğü yararları ve endişeleri ortaya koymuşlardır. Araştırma kapsamında 105 aileyle çalışılmıştır. Okulöncesine geçişten sonraki altıncı ve 10. haftalar arasında ev ziyaretleri yapılarak ailelerden görüşlerini bildiren ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Ayrıca bu süreçte okul ziyaretleri de yapılarak öğretmen raporlarına göre bilgi toplanmıştır. Araştırmanın sonunda ailelerin yarar gördüğünü düşündüğü konular izleyen biçimde sıralanmıştır: (a) *Çocuğun işlevsel becerilerinde artış*. Çocuğun işlevsel becerilerindeki artış özellikle fark edilebilir. Erken süreçte tanı konmuş çocukların aileleri çocuklarının işlevsel becerilerinde artışlar olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmacılar özellikle çocuğun belirgin tanısı ve düşük işlevsel becerilerinin olmasının süreçte bazı önceliklere yer verilmesine ve bunun da olumlu sonuçlara yol açtığını söylemişlerdir. (b) *Öğretmenin BEP toplantısına katılması*. Araştırmacıların bulduğu sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin BEP toplantısına katılmasının özellikle ailelerin gözünde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Böyle bir destek sonucunda aileler, öğretmenlerin çocuğunun başarılı olmasına kendisini adanmış düşüncesine kapılmakta ve onlara güven duymaktadırlar. Mawdsley ve Hause-Cram (2013) araştırmalarında ayrıca ailelerin endişelerini de belirlemişlerdir. (a) Düşük gelirli olma, (b) stres düzeyinin yüksek olması, (c) sınıf mevcudunun fazla olması, (d) sınıfta tipik gelişen çocuk sayısının az olması (olumlu sosyal modellerin azlığı) ailelerin geçiş sonrasında okulöncesi eğitim konusundaki endişelerini arttıran etmenler olarak sıralanmıştır. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin raporlarını incelediklerinde, daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan öğretmenlerin BEP toplantılarına katılma konusunda daha istekli oldukları sonucuna da ulaşmışlardır. Bu da öğretmenlerin eğitim düzeyinin, onların eğitsel çalışmalarını etkilediğini göstermektedir.

Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının erken müdahaleden anasınıfına geçişlerindeki deneyimlerini inceleyen bir diğer araştırmayı Villeneuve ve diğerleri (2013) gerçekleştirmiştir. Özel gereksinimli üç çocuğun anasınıfına geçiş sürecinde yaşadıklarını belirlemek amacıyla çoklu durum çalışması yaklaşımı kullanılmış ve aileler arasında çeşitlilik sağlamak amacıyla amaçlı örneklem seçimi (kent-kırsal, çocuk sayısı, eğitim durumu) yapılmıştır. Gözlem ve veri toplama süreci 14 ay sürmüştür ve bu süreçte çocuklar geçiş deneyimi yaşamışlardır. Nitel verileri çocuk, aile, alan ve gönderen kurum özelinde değerlendirebilmek için durum içi, elde edilen kişisel deneyim verilerinin benzerlik ve farklılıklarının ortaya koyabilmek için de durumlar arası analiz yapılmıştır. Araştırmada yer alan üç çocuğun ailesinin geçiş süreciyle ilgili farklı beklentileri olduğu

görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Birinci çocuğun ailesi akademik beklentiler dile getirirken ikinci çocuğun ailesi sosyalleşme beklentilerini dile getirmiştir. Üçüncü çocuğun ailesinin başlangıçta beklentileri sosyalleşme üzerineyken çocuklarının yaşlılarıyla arasının açıldığını gördükçe akademik beklentileri daha çok dile getirmeye başlamışlardır. Her üç çocuğun da ailesiyle geçişten önce okulun özel eğitim uzmanları toplantılar yapmışlardır. Çocukların erken müdahale sürecindeki programları ve bilgileri de bu toplantılarda paylaşılmıştır. Ayrıca, çocuklardan beklenen geçiş öncesi beceriler de ailelere aktararak eğitim programlarına eklenmiştir. Ancak bu paylaşımlardan sonra okullar açılana kadar bir daha aileler okullardan haber alamamışlar ve kendileri okul yönetimlerine giderek eğitim alacakları sınıf ve öğretmen konusunda bilgi talep etmişlerdir. Her üç aile de farklı yönlerden de olsa bahar döneminde yapılan toplantıda alınan kararlar konusunda değişiklikler yapıldığını görerek hayal kırıklıkları yaşamışlardır. Örneğin ikinci çocuğun ailesi toplantıya katılan tüm eğitim personelinin değiştiğini görerek “O kadar bilgi nereye gitti?” şeklinde bir sitemde bulunmuştur. Sonuç olarak aileler erken müdahale sürecinde yapılan yüz-yüze bilgilendirmeler ve ilgiyi okulöncesine geçiş sürecinde göremediklerini dile getirmişlerdir. Okulöncesine başladıktan sonra artık çocuklarının diğer çocuklar arasında herhangi biri olduğu duygusunu hissetmişlerdir. Öğretmenlerin beklentilerini anlamakta zorlandıklarını ve daha çok bilgilendirmeye gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.

OSB tanımlı çocuğu olan ve etnik ve kültürel olarak toplumdan farklılaşan ailelerle nitel bir araştırma yürüten Starr ve diğerleri (2014) araştırmalarında üç soruya yanıt aramışlardır: (1) Geçiş sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimler nelerdir? (2) Aileler çocukları için başarılı bir geçişi nasıl tanımlamaktadırlar? (3) Kültürel değerler ve inanışlarına bağlı olarak ailelerin yaşadıkları geçiş deneyimleri ne ölçüde farklılıklar sergilemektedir? Araştırmacılar karşılaştırmalı veriler elde edebilmek için öğretmenler ve hizmet sağlayıcılarla da görüşmeler yapmışlardır. Çoklu odak grupları yöntemiyle yapılan araştırmaya 11 aile katılmıştır. Araştırmaya katılan yedi aile İngilizce konuşan gruptan, iki aile Çinli konuşan gruptan ve iki aile de Arapça konuşan gruptan seçilmiştir. Gönderen kurum çalışanları (hizmet sağlayıcılar - ikisi erken müdahale ve 16’sı okulöncesi öğretmeni olmak üzere) 16 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada son olarak alan kurum çalışanlarıyla (altı anasınıflı öğretmeni) da görüşmeler yapılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda ilişki kurma, iletişim, bilgi ve destek olmak üzere dört ana temaya ulaşılmıştır. Sonuçlara bakıldığında özel gereksinimli çocukların, tipik gelişen çocuklara

oranla fazladan birçok mikrosisteminin olması (disiplinler arası terapistler) ve bu sistemdeki her kişinin çocuk üzerindeki etkisi ailelerin stresini arttırmaktadır. Ayrıca, mezosistem boyutunda da aileler ve alan kurumdaki öğretmenler arasında kurulan ilişkiler önemlidir ve geçişten önce bu ilişkiyi gerçekleştirebilen aileler olumlu geçiş deneyimleri dile getirmişlerdir. Alan kurumdaki öğretmenlerin özel gereksinim hakkındaki yetersiz bilgi düzeyleri geçiş sürecini zora sokabilmektedir. Öğretmenlerden doğru mesajları alamayan çocuklarda (mikrosistemin çocuk-öğretmen ilişkisi bağlamında) davranış problemleri oluşabilmekte ve en uç boyutta ailelere çocuklarını okuldan almaları söylenebilmektedir. Araştırmaya katılan tüm gruplar, alan kurumdaki öğretmenlerin geçiş sürecinden önce vakit ayırarak çocukla tanıştığı durumlarda ya da gözlem yapmak için erken müdahale kurumunu ziyaret ettiklerinde geçiş sürecinin olumlu geçtiğini belirtmişlerdir. Aile ve öğretmenler arasındaki etkili iletişim eksikliği ya da beklentilerin paydaşlar üzerinde yarattığı stresler geçiş sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Gönderen ve alan kurumdaki öğretmenlerin birbirleriyle etkili bir iletişim kurmaları da geçiş sürecini kolaylaştırmaktadır. Özellikle çocukların öğrenme şekilleri, davranış problemleri hakkında okul yöneticilerine ve öğretmenlerine sağlanan bilgi ve yöneticilerin kurum içinde yaptığı çalışmalar (alan kurum öğretmenlerinin bilgi seviyesini arttıracak kaynaklara erişimlerini kolaylaştırmak vb.) geçiş sürecini olumlu etkilemektedir. Son olarak etnik ve kültürel farklılıkların etkisini de bakılmış ve bunun en önemli etkisinin karşılıklı kurulan iletişim üzerinde olduğu ve farklı kültürlerden gelen ailelerin diğer ailelere göre daha zor geçiş deneyimleri yaşadıkları belirlenmiştir.

Ailelerle birlikte alan ve gönderen kurum öğretmenleri üzerine bir diğer araştırmayı Wildenger Welchons ve McIntyre (2014) gerçekleştirmiştir. Araştırmada hem tipik gelişen 52 çocuğun hem de özel gereksinimli 52 çocuğun ailesi ve öğretmenleriyle görüşülerek geçiş çalışmaları hakkında paydaşların endişe ve katılımları anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada 104 ailenin yanı sıra, 40 gönderen kurum öğretmeniyle ve 49 alan kurum öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkları ortaya koyabilmek için ki-kare ve bağımsız örneklemeler t testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, geçiş çalışmalarına en yüksek katılımın aileler tarafından gerçekleştirildiği, alan kurum öğretmenlerinin oryantasyon sürecine önem verdikleri, alan kurumdaki öğretmenlerin aile-kurum iletişimine daha çok önem verdikleri ve alan kurumla gönderen kurum öğretmenleri arasındaki iletişimlerin zayıf olduğu görülmektedir. Gruplar arası (tipik gelişen ve özel gereksinimli çocuklar)

karşılaştırmalara bakıldığında, özel gereksinimli çocukların ailelerinin geçiş çalışmalarına daha yoğun olarak katıldıkları, gönderen kurum öğretmenlerinin de özel gereksinimli çocukların geçiş süreçlerinde diğer çocuklara oranla daha çok katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak alan kurum öğretmenlerinin geçiş süreçlerinde yaptığı çalışmalar gruplar arasında bir fark ortaya koymamaktadır. Araştırmada ayrıca, gönderen kurum öğretmenlerinin çocuğun özelliklerine göre (bireyselleştirilmiş) bir geçiş programı üzerinde çalıştıkları ve bunun da çocuğun davranış problemleri üzerinde doğrudan bir etki yaptığı belirlenmiştir. Alan kurumdaki öğretmenlerin ise çocuğa özel bir geçiş çalışması yerine prosedür ağırlıklı geçiş çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir.

Curle ve diğerleri (2017) işitme yetersizliği olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş aşamalarında yer alan erken müdahale programlarının ve okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticileriyle görüşmeler yapmışlardır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veri topladıkları nitel araştırmada erken müdahaleden okulöncesine geçişi kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenlerin neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar 10 yöneticiyle yaptıkları görüşmeler sonucunda yöneticilerin verdikleri yanıtlar arasında %50 ve üzerinde görüş birliği alınan beş kolaylaştırıcı etmen ve yine %50 ve üzerinde görüş birliği alınan altı zorlaştırıcı etmen belirlemişlerdir. Yöneticilerin bakış açısıyla geçiş sürecinin kolaylaştırıcı etmenler izleyen biçimde sıralanmaktadır: (a) *Kurumlar arası iletişim ve belge paylaşımı*. Araştırmaya katılan 10 yöneticiden sekizi gönderen ve alan kurumların bir araya gelerek toplantılar yapmasının ve bilgi paylaşımında bulunmasının özel gereksinimli çocuğun geçişini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. (b) *Geçiş öncesi okul personelinin çocuğu gözlemlemesi*. Araştırmaya katılan 10 yöneticiden yedisi alan kurumdaki yönetici ya da öğretmenin geçişten önce çocuğu evinde ya da devam ettiği erken müdahale programında ziyaret etmesinin önemine işaret etmiştir. Bu sayede çocuğu tanıyıp gereksinimlerini görecektir ve ona uygun bir hazırlayıcı program geliştirebileceklerini söylemişlerdir. (c) *Çocuk ve ailenin yeni okul ortamıyla tanışması*. Araştırmaya katılan yöneticilerin altısı çocuk ve ailenin geçişten önce okula gelip öğretmen ve yöneticilerle tanışmasının ve çocuğun sınıfı ve okulu görmesinin olumlu etkileri olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca ailenin, okuldaki diğer ailelerle de bir program çerçevesinde bir araya gelip tanışmasının da yararlı olacağını düşünmektedirler. (d) *Ailelere bilgi ve destek sağlanması*. Yöneticilerin altısı aileleri çalışma grupları ve seminerler düzenleyerek okula geçiş aşaması hakkında, okulda oluşacak akademik beklentiler ve çocuklarının hakları

konusunda bilgilendirmenin yararlı olacağını dile getirmişlerdir. (e) *Geçiş kolaylaştıracak kilit kişi*. Son olarak yöneticilerin beşi geçiş sürecinde koordinasyonu sağlayacak kilit bir kişinin olmasının belge paylaşımı, toplantı organizasyonları ve iletişim sağlanması gibi birçok konuda yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Curle ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada geçiş sürecini zorlaştıracak etmenler de belirtilmiştir. Yöneticilerin bakış açısına göre geçiş sürecini olumsuz etkileyebilecek etmenler izleyen biçimde sıralanmıştır: (a) *Paydaşlar arasında iletişim eksikliği olması*. Yöneticilerin yedisi paydaşlar arasında yaşanacak iletişim eksikliğinin yumuşak geçiş olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. (b) *Hazırlıklar için yeterli zamanın olmaması*. Yöneticilerin altısı yumuşak bir geçiş engelleyen etmen olarak yeterli hazırlık yapmaya vakit bulamamayı belirtmişlerdir. Buna çocuğun geç tanılanması ve bir yetersizliği olduğu fark edilmeden okula başlamış olması da neden olabilmektedir. (c) *Paydaşların özel gereksinim hakkında (bu araştırmaya göre işitme yetersizliği) yeterli bilgiye sahip olmaması*. Yöneticilerin beşi paydaşların (aileler, yönetici ve öğretmenler) özel gereksinim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasının geçiş sürecini zorlaştıracak olduğunu ifade etmişlerdir. (d) *Personel ve maddi kaynak yetersizlikleri*. Yöneticilerin altısı uzman kişilerin ve maddi kaynakların yetersiz olmasının geçiş olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. (e) *Özel gereksinimli çocukların yerleştirilecek okul seçeneklerinin azlığı*. Beş yönetici çocuğun yetersizliğine en doğru şekilde hitap edecek okulların yetersizliğinden söz etmişlerdir. (f) Son olarak beş yönetici erken müdahaledeki kişilerin okullar konusunda bazen aileleri yanlış bilgilendirdiklerini ve bu durumun ailenin stresini arttırdığını söylemişlerdir. Curle ve diğerleri (2017) ayrıca, yöneticilerin isteklerini de öğrenmek istemişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticiler özellikle daha basit ve açık bir geçiş süreci planlanması ve paydaşlar arasında iletişimin daha da iyi olması için gayret gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2000 yılından günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle aileler ve öğretmenlerin bakış açılarını, deneyimlerini ve gereksinimlerini yansıtan çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Genel olarak geçiş sürecinin aileler için stres yarattığı ve bilinmeyenlerle dolu bir süreç olduğu, ancak bu süreçte kendisine destek veren öğretmenlerin varlığında sürece daha olumlu bakabildikleri araştırmalarda vurgulanmaktadır. Alan ve gönderen kurum öğretmenlerinin süreçle ilgili bilgi alışverişi yapmaları ve iletişim içerisinde olmaları sürecin olumlu bir şekilde işlemesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, özellikle alan kurumlardaki öğretmenlerin eğitim ve bilgi

seviyeleri, deneyimleri arttıkça süreçte daha aktif rol oynayabildikleri de görülmektedir. Bundan sonraki başlıkta yurt dışında okulöncesi geçiş süreçleriyle ilgili yapılan iki doktora tezi özetlenmiştir.

1.7.1.2. Erken çocukluk dönemi geçişleri üzerine yapılan tezler

Özel gereksinimli çocukların okulöncesi geçiş süreçlerini inceleyen ve paydaşların gözüyle süreci anlamaya çalışan bilimsel makalelerin yanı sıra, 2000 yılından günümüze yurt dışında yapılan iki doktora tezine ulaşılmıştır.

Hoover (2001) erken müdahaleden erken çocukluk dönemi özel eğitimine geçiş yapmış çocukların aileleriyle çalışarak onların sürece ilişkin algılarını anlamaya çalışmış ve bu süreçte stres yaratan koşulları, destekleri ve baş etme yöntemlerini incelemiştir. Araştırmada 10 aileyle çalışılarak derinlemesine görüşmelerin yapıldığı bir nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Yaptığı veri analizi sonucunda Hoover (2001) beş ana temaya ulaşmıştır. Bu temalar izleyen biçimde sıralanmıştır: (1) Çocuğum hakkında konuşmak, (2) erken müdahaleyi anlamak, (3) Part C'den Part B'ye geçiş yapmak, (4) okulöncesi sisteme giriş ve (5) ailelerin endişeleri – stres yaratan koşullar / destekler / baş etme yöntemleri.

Çocuğum hakkında konuşmak. Bu ana tema altında Hoover, görüşme yaptığı ailelerin erken müdahale süreci öncesinde yaşadıklarını anlatmalarını istemiştir. Doğum, ilk tanı konma süreci, sağlık problemleri, özel gereksinimli bir çocuk sahibi olmanın aileler üzerindeki etkileri ve çocuğa karşı olan sevgi bu bölümün alt temalarını oluşturmaktadır.

Erken müdahaleyi anlamak. Bu ana tema içinde ailelerin erken müdahale sürecine başlayana kadar geçirdikleri deneyimler ele alınmıştır. Aileler erken müdahale sürecine nasıl yönlendirildiklerini, kırsal bir bölgede yaşadıkları için toplumsal kaynaklardan yeterince yararlanamadıklarını anlatmışlardır. Erken çocukluk hizmeti veren kurumlardan gelen uzmanlar aileleri hem bilgilendirmişler hem de bu yüz yüze görüşmelerde ailelere birer arkadaş olmuşlardır. Ancak farklı disiplinlerden destek alması gereken bazı aileler, ilgili uzmanların talep ettiği paraları veremedikleri için çocuklarını henüz iki yaşındayken eğitimin ücretsiz olduğu erken çocukluk dönemi özel eğitim sınıflarına geçiş yaptırmak zorunda kalmışlardır.

Part C'den Part B'ye geçiş yapmak. Bu süreçte gönderen ve alan kişilerle ilgili deneyimler ilk alt temayı oluşturmaktadır. Ailelere bu süreçte erken müdahale uzmanları

(gönderen kişiler) çok yardımcı olmuşlar ve toplantıları organize etmişlerdir. Aileler birçok kişinin katıldığı bu toplantılarda tanıdıkları uzmanları görünce ancak rahatlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının yeni bir sürece başlıyor olmasından dolayı endişelerini dile getirmişlerdir. Ailelerin çoğu çocukları okulöncesine geçiş yaptığında ayrılık kaygısı yaşamışlardır.

Okulöncesi sisteme giriş. Birçok aile okulöncesi sistemle ilgili eğitim endişelerini dile getirirken ailelerin nerdeyse tamamı okulun sosyalleştirme etkisini olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Zamanla alan kurumdaki öğretmenlerin yaklaşımlarıyla endişeleri azalmıştır. Bunda öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, bilgilendirmeler etkili olmuştur.

Ailelerin endişeleri – stres yaratan koşullar / destekler / baş etme yöntemleri. Maddi konular, destek gruplarının azlığı, bürokratik konular ve yeni yerler ailelerin üzerinde stres yaratan konular olarak araştırmada öne çıkmaktadır. Destekler başlığı altında resmi destekler (erken müdahale ekipleri, uzmanlar) ve resmi olmayan destekler (komşular, yakın çevre) dile getirilmiştir. Aileler ayrıca, kendileri araştırarak da bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını (kitap okuyarak, internette araştırarak) ifade etmişlerdir. Aileler süreçle baş etme konusunda da farklı görüşler dile getirmişlerdir. Kimisi sadece baş ettik derken, bazıları kendi aile üyelerinin destekleri ve dini inanışlarıyla baş ettiklerini, bazıları da en iyi çıkış yolunun bu konuda çalışmak olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer doktora tezini Foster (2013) gerçekleştirmiştir. Foster tezinde özel gereksinimli çocukların erken müdahale geçişleriyle ilgili özel eğitim yöneticileriyle bir çalışma yapmış, yasalar ve uygulamalarla ilgili görüşler almıştır. Tezinde geçiş süreçleriyle ilgili yapılan çalışmaları ve kavramsal boyutu ele alan Foster, yöneticilere uygulamak için Ulusal Okulöncesi Geçiş Çalışmaları Ölçeği'nden bir uyarlama yaparak ölçek geliştirmiştir. Araştırmacının 125 yöneticiye gönderdiği ölçeği 77 yönetici yanıtlayarak geri göndermiş ve araştırmanın örneklemini bu sayı oluşturmuştur. Bu şekliyle yapılan çalışmada kullanılan desen yapılandırılmış geçiş çalışmaları ölçeğinin yöneticilere uygulandığı, deneysel olmayan betimsel bir çalışma olarak belirtilmiştir. Veriler betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiş ve korelasyon çalışmaları da yapılmıştır. Foster yöneticilere geçiş için öncelikli iletişim kurulacak kişinin (hem ailelerin, hem alan ve gönderen kurum çalışanlarının öncelikli olarak görüşeceği kişi) olup olmadığını sormuştur. Yöneticilerin 53'ü bu görevi kendilerinin yaptığını, yedisi

kurum psikologlarının bu görevi yaptığını söylerken üç yönetici böyle bir kişinin olmadığını belirtmiştir. Kalanlar da bu sorumluluğu başka çalışanlara yüklemiştir. Yöneticiler, alan kurum çalışanlarının %64'ünün özel gereksinimli çocukları erken müdahale programında gözlemlediğini belirtirken gönderen kurum çalışanlarının ise sadece %16'sının okulöncesi eğitim kurumuna gelerek gözlem yaptığını belirtmişlerdir. Paydaşların bir araya gelip geçiş toplantısı yapma sıklığı da %61 olarak belirtilmiştir. Ailelerin katılımını arttırmak amacıyla geçişten önce kuruma gelip tanışma konusunda sorulan soruya yöneticilerin sadece yarısı olumlu yanıt verirken %17'si bunun neredeyse hiçbir zaman gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Yöneticiler ayrıca, ailelerle daha çok telefon ve mektup yoluyla iletişim kurduklarını belirtmişlerdir.

Her iki çalışma okulöncesi geçiş süreçleriyle ilgili yaşananları ve uygulamaları ortaya koymaya yöneliktir. Hoover bu sürece ailelerin gözünden bakmayı sağlarken Foster yöneticilerin gözünden süreci betimlemiştir. Bir sonraki başlıkta geçişi etkileyen etmenler ve kuramsal yapıya ilişkin araştırmalar incelenmiştir.

1.7.1.3. Geçiş sürecini kolaylaştırmaya yönelik kuramsal çalışmalar

Bohan-Baker ve Little (2002) ailelerin katılımını arttırmak amacıyla yapılması gerekenler için öneriler getirdikleri ve mevcut araştırmaların gözden geçirildiği çalışmalarında 1998 yılındaki Ulusal Eğitim Hedefleri Panel'ine atıfta bulunarak geçiş çalışmalarının şekillendiğini belirtmişlerdir. Bu panelde alınan üç önemli hedef sonraki araştırmaların da temelini oluşturmuştur. Bu hedefler izleyen biçimde ifade edilmiştir: (a) Hazır okullar (ready schools), erken çocukluk bakım ve eğitim programlarıyla okullar arasındaki iletişim sürekliliğinden ortaya çıkmaktadır. (b) Hazır okullar, evden okula geçişi yumuşak hale getireceklerdir. (c) Hazır okullar çocuklara toplumda yardımcı olur.

Kraft-Sayre ve Pianta'nın (2000) ekolojik ve dinamik modelindeki geçiş sürecini etkileyen etmenleri temel alarak bir sentez geliştiren Bohan-Baker ve Little (2002) geçiş sürecine ailelerin katılımını arttırmak üzere yapılacak çalışmaları (a) okulöncesi dönemdeki çocukların aileleriyle telefonla ya da yüz yüze periyodik görüşmeler yaparak çocukların rutinlerini ve okul yapılarını konuşmak, (b) çocukların kendileriyle periyodik görüşmeler yaparak okulöncesi dönemde bir ilişkinin geliştirilebilmesini sağlamak, (c) çocukların okula geçişlerinin öncesinde okul ziyaretlerini sürdürmek, (d) okulöncesine geçiş öncesinde yaz aylarını değerlendirmeye yönelik olarak evde öğrenme etkinlikleri için hazırlıklar ve yayınlar yapmak, (e) aile toplantıları yaparak öğretmenin beklentilerini

okulöncesine geçişten önce belirlemek, (f) ailelerin okulöncesi yapıya katılımlarını sağlamak ve diğer ailelerle iletişime geçme fırsatları yaratmak için aile-öğretmen iş birliğini geliştirmek, (g) ailelere okulöncesi kurumun yapısı, çocuklarının sağlığının korunması, toplumsal alanda yapılacak çalışmalar gibi konularda bilgilendirici yayınlar sunmak, (h) çocuk okula başlamadan önce ve başladıktan sonra ev ziyaretleri yapmak, (ı) çocukları okulöncesine geçiş yapan aileler için yardım grupları oluşturmak, (i) ailelerin çocuklarını yeni yapıya hazırlayacak zaman bulmasını ve öğretmenlerin de çocuklar sınıflarına geçiş yapmadan onları tanıma şansına sahip olabilmelerini sağlamak üzere kayıtlarını erken yapmak, (j) ailelerin farklı bir dile sahip olması durumunda onları bu dile hakim olan eğitim personeli tarafından desteklemek olarak sıralamışlardır. Bohan-Baker ve Little (2002) ayrıca, tüm bu aile katılımını arttırıcı çalışmaların takibini ve planlamasını yapabilmek adına bir geçiş ekibi kurulması gerektiğini ve bu geçiş ekibini yöneten bir geçiş koordinatörünün gerekliliğini vurgulamışlardır.

Rous ve diğerleri (2006) özel gereksinimli çocukların taşıdığı özelliklerin geçiş süreçlerini etkileyen temel etmenlerden biri olduğunu vurguladıkları çalışmalarında, özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerinin, katılım durumlarının ve davranışlarının geçiş sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Çocuğun okul başarısının uyum becerilerine bağlı olduğunu, uyum becerilerinin de sosyal ve fiziksel çevreye katılım gösterme, yapıya ve kültüre uyum sağlamayla devam eden büyüme ve gelişmeye dayandığını vurgulamışlardır.

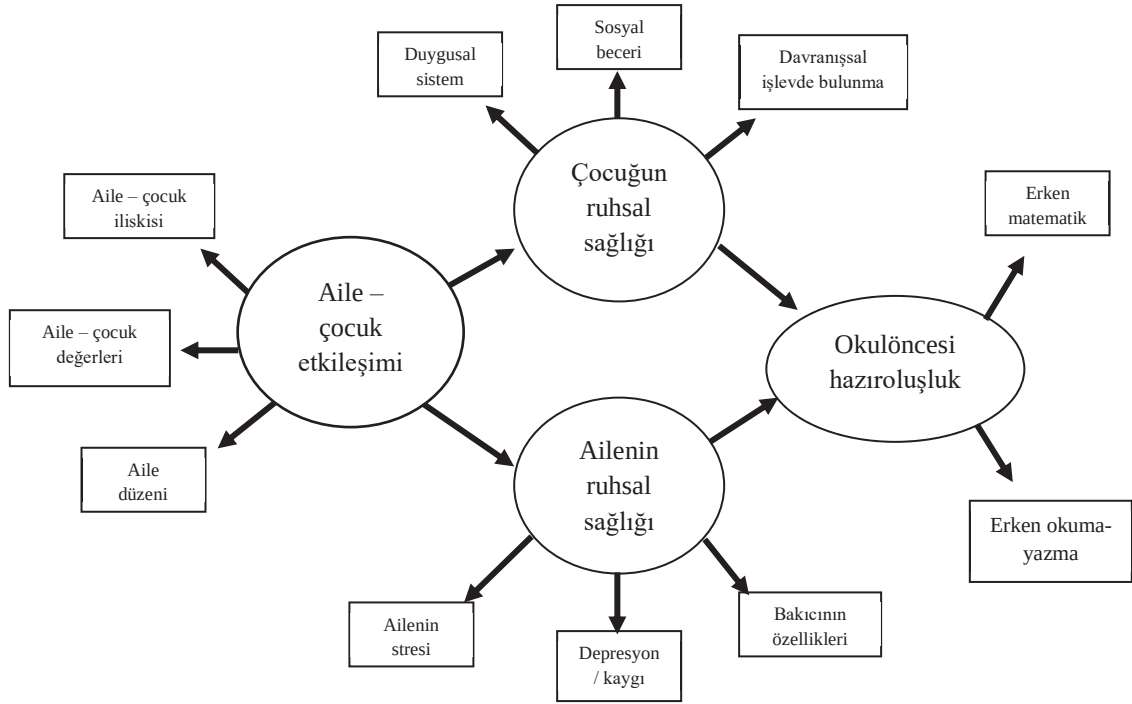
Geçiş sürecinin aileler üzerinde yarattığı stresle başa çıkabilmeleri için aileyle çalışan uzmanlara bir model öneren Connelly (2007) bu sayede ailelerin kendi güçlü yanlarını da keşfederek geçiş sürecinin daha yumuşak olmasının sağlanacağını belirtmiştir. Çalışmasında McCubbin ve McCubbin'in (1996) geliştirdiği stres, uyum ve baş etme becerileri için Esnek Aile Modeli'ni (Resiliency Model of Family) aktaran Connelly, bu modeli geçiş sürecine uyarlamıştır. Geçiş sürecinde aileyle çalışan uzmanlar aileye destek olabilmek için (a) ailenin kaynaklarını anlayabilmek, (b) ailenin bakış açısından geçiş süreci ve (c) ailenin baş etme stratejileri hakkında bilgi toplayabilirler. Bilgiler toplandıktan sonra aile ve uzman bir araya gelerek esneklik modeli çerçevesinde aile ve çocuğun gereksinimlerine ve endişelerine çözüm bulacak bir plan geliştirebilirler. Connelly (2007) her ne kadar geçiş süreciyle ilgili yazılı prosedürler, zaman aralıkları ve evrak işleri belirlenmiş olsa da yumuşak bir geçiş sürecinin stres, uyum ve baş etme becerileri için Esnek Aile Modeli gibi bir kavramsal çerçeveye birleştirilerek ele alınması

gerektiğini vurgulamıştır. Connelly’ye göre doğru bir şekilde bilgilendirilmiş ailenin, alan ve gönderen kurum öğretmenlerinin birbirleriyle iletişim halinde sürece dâhil olmalarıyla aileler için yumuşak geçiş hedefi gerçeğe dönüşebilecektir.

Bir diğer araştırmada Rosenkoetter ve diğerleri (2007) erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerinde sosyal çalışmacıların geçiş sürecine etki eden dokuz önemli rolleri olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal çalışmacıların geçiş sürecinde koordinatör olarak görev alabileceklerini gösterdikleri bu çalışmada sosyal çalışmacılara düşen rolleri de izleyen şekilde sıralamışlardır: (a) Ailelerin, çocuklarının geçiş kararlarında aktif olarak rol alabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlama, (b) seçenekler arasından çocuğun ve ailenin ihtiyaç ve değerlerine en uygun hizmeti seçmeye yardımcı olma, (c) yeni yapı içerisinde uygun hizmetlerin, gerekli malzemelerin ve hazır personelin bulunduğundan emin olma, (d) ihtiyaç duyulan sağlık, gelişimsel, sosyal ve ailevi hizmetlerin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlama, (e) çocuk ve aile konusunda gerekli bilgileri vererek alan kurumdaki kişileri hazırlama ve gerekli program kararlarının alınabilmesi için onları gönderen kurumdaki kişilerle tanıştırma, (f) çocuğunun başarısını arttırmak ve yeni yapıya olumlu bir geçiş yapmasını sağlamak için çocuğa destek olma, (g) ailelerin yeni programda hoş karşılanmasını sağlama ve alan kurumdaki kişilere bilgi vermelerini cesaretlendirme, (h) yasal gereksinimleri karşılama ve gerektiği zaman kararlar alma, (i) yeni hizmetler karşısında tüm paydaşların olumlu tutumlarını arttırma ve sürece dâhil olanların streslerini en aza indirme.

Pang (2010) özel gereksinimli bir çocuk ve ailesinin geçiş sürecinde yaşadıklarının, aile sistemleri teorisi çerçevesinde nasıl kolaylaştırılabildiğini anlatmıştır. Ekolojik temelli bir yaklaşımdan yola çıkarak özel gereksinimli çocuğun yakın çevresindeki tüm bireylerin geçiş sürecine dâhil edilebileceğini ve bu sayede hem uzmanların aileyi daha iyi tanıyabileceğini hem de yumuşak bir geçişin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir.

Bagner ve diğerleri (2013) özel gereksinimli çocukların okula hazıroluşluklarını değerlendirdikleri çalışmada özellikle ailenin ruhsal sağlığı ve erken müdahalenin okula hazıroluşluğu etkilediğini Şekil 1.6’da kavramsal bir modelle açıklamışlardır.



Şekil 1.6. Aile-çocuk etkileşimi, ailenin ruhsal sağlığı ve okulöncesine hazırooluşluğun kavramsal modeli
 Kaynak: Bagner, D. M., Frazier, S. L. ve Berkovits, M. (2013). Getting ready for preschool: Linking early intervention and family mental health for infants and toddlers with developmental delay. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 41(6), 707-711.

Şekil 1.6'ya göre özel gereksinimli çocukların okulöncesine hazırooluşluklarını çocuğun kendi özellikleri, ailenin ruh sağlığı ve aileyle çocuk arasındaki etkileşim etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitime hazırooluşluklarını arttırmak amacıyla aile destek sistemlerinin olması ve aileyle çocuk arasındaki etkileşimin artırılması gerekmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklara da sosyal ve davranışsal eğitimler verilerek hazırooluşlukları desteklenmelidir. Bu sonuçlar McIntyre ve diğerlerinin 2010 yılında özel gereksinimli çocukların okula hazırooluşluğunu gerektiren destekleyici çalışmalarıyla da uyumludur. McIntyre ve diğerleri (2010) davranış, iletişim, akademik hazırooluşluk ve genel hazırooluşluk konularında özel gereksinimli çocukların desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminde yaşadıkları geçiş süreçleriyle ilgili yapılan tüm bu çalışmalara bakıldığında, süreçte yer alan çocuklar, aileler, gönderen ve alan kurumlardaki öğretmenler, bakıcılar, yakın çevre, akranlar ve yöneticiler üzerinden araştırmalar yapıldığı ve sürecin daha iyi işlemesine yönelik öneriler getirildiği görülmektedir. Geçişlerin stresli doğası nedeniyle süreçte yer alan

paydaşların kaygılarını giderecek ve sürecin daha dinamik ve doğru bir şekilde işlemlerini sağlayacak yapılara gereksinim duyulmaktadır. Araştırmalar etkili ve yumuşak bir geçiş sürecinin olabilmesi için paydaşlar arası iletişime vurgu yapmaktadır. Özellikle gönderen ve alan kurumlar arasında etkileşim ve iletişimin önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, ailelerin de süreçte aktif rol oynaması ve katılımlarını sağlamak da genel olarak vurgulanan etmenlerden birisidir. Ekolojik ve dinamik yaklaşım süreçte yer alan tüm paydaşların birbirini etkilediğine vurgu yapmaktadır. Sağlıklı bir çevre için çocuğun çevresini saran sosyal bağlamlar arasında etkili ve güçlü bir iletişim ağının olması gerekmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

1.7.2. Erken çocukluk geçişleriyle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar

Türkiye’de özel eğitimle ilgili alanyazında geçiş, 2000’li yıllar ve sonrasında söz edilmeye başlanan bir kavramdır. Bu nedenle, geçiş süreçleri ve geçişi etkileyen etmenler üzerine ülkemizde sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye’de geçiş kavramıyla ilgili ilk olarak Akçamete (1999) tarafından 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde bir sözlü bildiri sunulmuştur (akt, Bakkaloğlu, 2004). Akçamete sunduğu bu bildiride, ülkemizde ilgili mevzuatta geçiş planlamalarına ilişkin açık bir hüküm bulunmamakla birlikte, ilgili maddelerin bu planlamaların yapılmasını gerekli kıldığını ve ülkemizde yasal anlamda ulaşılan gelişmelerin uygulamaya dönüşebilmesinin özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin her kademesine bu görüşlerin yansıtılmasıyla mümkün olacağını ifade etmiştir. Akçamete ayrıca, özel gereksinimli çocuklar için oluşturulacak programlarda amaçlara ulaşılabilmesi için programlar arası geçiş planlarını kapsayacak şekilde planlamaların yapılmasının ve bunun erken dönemden başlamak koşuluyla her tür ve kademedeki programlarda ele alınmasının gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye’de 2000’li yıllar ve sonrasında farklı geçiş dönemlerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilerek istenen hızda ve sayıda olmasa da geçişle ilgili çalışmalar ivme kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmaları temel olarak iki grupta toplamak olasıdır. Birinci grupta yer alan çalışmalar, daha çok durum belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalarda farklı geçiş dönemlerinde Türkiye’de yaşanan durum ailelerin ve alanda çalışan uygulamacıların gözünden aktarılmaya çalışılmıştır. İkinci grupta yer alan çalışmalar ise deneysel çalışmalar olup uygulamaya yönelik adımları içermektedir. Türkiye’de genellikle birinci grupta yer alan çalışmaların ağırlıklı olarak yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de durum belirlemeye yönelik olarak yapılan birinci grup çalışmalarda yoğunluk okuldan iş ve toplumsal yaşama geçiş çalışmalarındadır. Bu çalışmaların bazılarının içeriğinde doğrudan geçiş kavramına yer verilip özel gereksinimli bireylere iş ve meslek becerilerinin kazandırılması konusunda paydaşların görüşleri belirlenirken (Bayhan San ve Şipal, 2003; Cesur Yakaboylu, 2016; Coşgun Başar, 2010; Gürsel ve Ergenekon, 2001; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; Sözdinler Karahan, 2007), bazılarında içeriğinde doğrudan geçiş kavramı geçmeden özel gereksinimli bireylere iş ve meslek becerilerinin kazandırılması konusunda paydaşların görüşleri (Artar, 2018; Baran ve Cavkaytar, 2007; Gündoğdu, 2010; Koçak, 2006; Uçar, 2016) belirlenmiştir. Ülkemizde yürütülen bazı çalışmalarda ise içinde doğrudan geçiş kavramı geçmese de özel gereksinimli bireylere iş ve meslek becerilerinin öğretildiği yarı deneysel çalışmalar (Cavkaytar, 2012; Değirmenci, 2010; Topsakal ve Düzkantar Uysal, 2010; Yücesoy, 2002) yer almaktadır. Ülkemizde özel gereksinimli bireylere iş ve meslek becerilerinin öğretimi ve istihdam konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu ve okuldan iş ve meslek yaşamına ve toplumsal yaşama geçiş süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi konusunda hem durum belirleme hem de deneysel çalışmaların yapılmasına yoğun bir gereksinim olduğu görülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki geçişlerle ilgili çalışmaların da oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş süreciyle (Altın, 2014; Çifci Tekinarslan ve Bircan, 2009; Kargın vd., 2001; Odluyurt, 2007; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Tantekin Erdem ve Altun, 2014; Yıldırım Hacıbrahimoğlu, 2013) ilgiliyken bazıları erken müdahale programından okulöncesine geçiş süreçleriyle (Bakkaloğlu, 2004; Bakkaloğlu, 2013; Bayguzina, 2010; Tuş, 2011) ilgilidir. Ayrıca, hastaneden eve geçiş sürecini araştıran da bir çalışma (Alış, 2018) bulunmaktadır. Okulöncesinden anasınıfına ve/veya ilkokula geçiş sürecinde Türkiye’deki durumun belirlenmesine yönelik olarak farklı yetersizlik alanlarına ilişkin altı çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Kargın ve diğerleri (2001) okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu olan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesiyle ilgili bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 3-5 yaş aralığındaki işitme yetersizliği olan çocukların aileleri katılmıştır. Araştırmacılar alanyazın taraması yaparak benzer amaçla geliştirilmiş ölçme araçlarıyla gereksinimleri belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaları incelemişlerdir. Araştırmacılar alanyazındaki bilgileri de göz önünde bulundurarak içinde

yaşadıkları kültüre uygun olarak “Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı”nı geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri ölçeğin geçerlik (kapsam geçerliği ve yapı geçerliği) ve güvenilirliğini (iç tutarlılık ve testi yarılama) hesaplamışlardır. Ölçekte 24 madde vardır. Maddelerde okulların ailelerden beklentileri, çocuğun ve ailenin gereksinimleri, çocuğunun hangi anasınıfına nasıl geçiş yapacağı, bu geçiş öncesinde ailenin yapması gerekenler, gidecekleri anasınıfındaki öğretmenlerle nasıl iletişim kurmaları gerektiği, nasıl bilgi paylaşabileceği, öğretmenler arası iletişimi nasıl sağlayabileceği, diğer ailelerle nasıl etkileşim kurabileceği ve yasal hakları gibi birçok farklı alanda sorular bulunmaktadır. Ölçeği 120 aileye ulaştıran araştırmacılara 94 aile geri dönüş yapmıştır. Aileler ölçekte yer alan bütün sorulara gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ailelerin büyük çoğunluğunun anasınıfına geçişle ilgili tüm alanlarda bilgi gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Odluyurt (2007) gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretildiği bir çalışma gerçekleştirmiştir. İki aşamalı olarak planlanan çalışmanın birinci aşamasında okulöncesi öğretmenlerinin, anaokuluna yerleştirilen özel gereksinimli çocukların sahip olmasını bekledikleri birinci ve ikinci derecede öncelikli kaynaştırmaya hazırlık becerilerini belirlemek amaçlanmış ve bunu belirlemek için de 48 öğretmene bir anket uygulanarak betimsel bir araştırma yapılmıştır. Anket uygulaması sonrasında alanyazın taraması yapılarak okulöncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Hem öğretmenlerden hem de alanyazından alınan beceriler gruplanmış ve işlevsel olarak birbirine benzeyen beş beceri (yönergeleri anlayıp yerine getirme, arkadaşlarıyla birlikte sorun çıkarmadan grup etkinliklerine katılma, özbakım becerilerine sahip olma, sınıf içinde uygun davranışlar gösterme, kendini ifade etme becerileri) belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında çocukların özelliklerine ve derslik içinde yapılan gözlemlere dayalı olarak belirlenen kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretiminde etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilerinin ve öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilen özel gereksinimli çocuklara ve onlara öğretilen kaynaştırmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda özel gereksinimli üç çocuğun, kaynaştırmaya hazırlık becerilerini ölçütü karşılar düzeyde öğrendikleri ve iki çocuğun yedi haftalık izleme oturumlarında bu becerileri korudukları görülmüştür. Ayrıca, bu çalışmanın yürütülmesinden ve öğretmenlerin önceden bu konuda bilgilendirilmesinden dolayı okulöncesi öğretmenlerinin de memnuniyetlerini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Çifci Tekinarslan ve Bircan (2009) zihin yetersizliği olan çocukların okulöncesinden anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi üzerine tarama modelinde betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın araştırma grubunu yaşları 3-5 arasında zihin yetersizliğine sahip çocuğu bulunan 50 anne-baba oluşturmuştur. Veriler Kargın ve diğerlerinin (2001) geliştirdiği “Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda ailelerin ölçekte yer alan maddelerin büyük çoğunluğuna gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Ailelerin öncelikli gereksinim olarak “*Çocuğumun eğitime ilişkin bir sorun yaşadığımda, okul içinde ve dışında kimlerden ve nerelerden yardım alabileceğime ilişkin bilgiye gereksinimim var.*” maddesini işaret ettikleri ve ikinci olarak da “*Anasınıfında çocuğuma ne öğretecekleri konusunda bilgiye gereksinimim var.*” maddesini belirledikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları, ailelerin çocuklarının nasıl ve hangi ölçülere göre değerlendirildiği, hangi eğitsel ortamın çocukları için uygun olacağı, çocuklarının bu ortamlarda ne öğrenecekleri ve ek destek ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı konusunda bilgi alabilecekleri kişilere ve kurumlara gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Şahin ve diğerleri (2013) tipik gelişen çocuklarla çalışan okulöncesi öğretmenleriyle ilkökul öğretmenlerinin ilkökula hazırlık sürecine ilişkin görüşlerini karşılaştırmışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada 35 okulöncesi öğretmeni ve 35 birinci sınıf öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda “ilkokula hazırlığın tanımı, ilkökula hazırlık sürecinde etkili kişi ve kurumlar, ilkökula hazırlık sürecinde okulöncesi eğitim, ilkökula hazırlık sürecinde / geçişte karşılaşılan zorluklar ve ilkökula hazırlık süreciyle ilgili öneriler” olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda her iki alandaki öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yine her iki alandaki öğretmenler de okulöncesi eğitimin önemini vurgulamışlar ve geçiş sürecinde en etkili bileşenin aile olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldırım Hacııbrahimoğlu (2013) özel gereksinimli çocukların ilkökula geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada özel gereksinimli çocukların ilkökula geçişte yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmış ve araştırma sıralı açıklayıcı karma yöntemle desenlenmiştir. Öncelikle Ankara ili genelinde 209 sınıf öğretmenine

“İlköğretime Geçişte Yaşanılan Güçlükleri Belirleme Ölçme Aracı” kullanılarak nicel verilere ulaşılmıştır. Ardından Giresun ili içerisinde 43 birinci sınıf öğretmeniyle odak grupları oluşturularak nitel görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın nicel bulgularında “geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler” boyutunda öğretmen görüşlerinde sınıfında özel gereksinimli çocuklar bulunma, hizmet süresi ve görev yaptığı ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel kısmında yer alan öğretmen görüşlerine göre ise öğretmenler özel gereksinimli çocukların ilkokula geçişte yaşadıkları güçlükleri çocuk, okul, sınıf, öğretmen, ÖÖERM ve RAM boyutları altında ifade etmişlerdir. Öğretmenler genel olarak bilgilendirme süreci, uyum, destekler, okul ve sınıflardaki fiziki alt yapı eksikliği, öğretim farklılığı, iletişim ve iş birliği alanındaki yetersizlikler, ailenin ilgisizliği ve kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları konusunda özel gereksinimli çocukların güçlükler yaşadıklarına değinmişlerdir. Özel gereksinimli çocukların ilkokula geçişte yaşadıkları en önemli güçlüğün, her iki veri kısmında da çocuk ve aile boyutlarında olduğu belirlenmiştir.

Altın (2014) annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesinden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarını incelediği betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda çocukları ilkokula giden dokuz anneyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreçlerinde herhangi bir hazırlığın yapılmadığı ve öğretmenlerin bu çocuklarla okulun ilk günü tanıştıkları ortaya konmuştur. Ayrıca, bazı özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarında istenmeyerek özel gereksinimli çocukların gittikleri ayrı okullara yönlendirilmeye çalışıldığı, ailelerin bu anlamda verdikleri mücadele sonucunda genel eğitim okuluna kabul edildikleri ve okul müdürlerinin ailelere destek verdikleri araştırmadan çıkan sonuçlar arasındadır.

Tantekin Erden ve Altun (2014) sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreçleri hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar kendi geliştirdikleri “Sınıf Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitim Hakkındaki Görüşleri Ölçeği”ni 200 sınıf öğretmenine uygulamış ve ayrıca 15 sınıf öğretmeniyle de yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen nicel veriler bilgisayar programı yardımıyla analiz edilirken nitel verilerden de temalar oluşturulmuştur. Sonuçlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitimi önemli

buldukları görülmektedir. Bu eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu eğitim kapsamına alınması, eğitimlerin alanında uzmanlaşmış kişilerce verilmesi, ilkokula hazırlık çalışmalarına programlarında ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulayan sınıf öğretmenleri, yanlış yapılan uygulamaların ise ilkokula eğitimine ket vurduğunu ifade etmişlerdir.

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların ilk geçiş süreci olan hastaneden eve geçiş sürecini inceleyen tek bir çalışma yapılmıştır. Alış (2018) gelişim geriliği riski taşıyan prematüre bebeklerin hastaneden eve geçiş süreçlerinde aile gereksinimlerini incelemiştir. Nicel bir araştırma gerçekleştiren Alış (2018) araştırmasını betimsel nitelikli ilişkisel tarama modelinde desenlemiştir. Örneklem seçimi yapılmamış, prematüre bebek sahibi olup hastaneden eve geçen 419 annenin gönüllü katılımıyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada Flandermeyer, Kenner, Spaite ve Hostiuck (1992) tarafından geliştirilen “Transition Questionnaire” ölçeğinin Türkçe formu geliştirilmiş ve adının “Hastaneden Eve Geçiş Ölçeği (HEGÖ)” olmasına karar verilmiştir (Alış, 2018). Veriler internet ortamında anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda annelerin en az gereksinim duydukları faktörün bilgi, en fazla gereksinim duydukları faktörün stresle baş etme faktörü olduğu bulunmuştur. Sadece aile geliri arttıkça stresle baş etme durumunun iyileştiği, ancak ilk defa bebek sahibi olan ve ağır derecede prematüre bebek sahibi olan annelerin stresle baş etme gereksinimlerinin arttığı belirlenmiştir. Annenin yaşının artması ve doğum sonrası bilgilendirici bir kurs almamış olmak, annelerin sosyal destek gereksinimlerini de arttırmaktadır. Annelerin bebekleriyle taburcu olup evde bulundukları gün sayısı arttıkça bilgi gereksinimlerinin de azalmaya başladığı çıkan sonuçlar arasındadır.

Türkiye’de erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreciyle ilgili yapılan çalışmalar da incelenmiştir. Bu çalışmalardan üçü durum belirlemenin yapıldığı, diğer ikisi ise hem durum belirleme hem de deneysel çalışmanın bir arada yürütüldüğü araştırmalardır.

Bayguzina (2010) okulöncesi eğitim kurumlarına geçiş sürecindeki koklear implantlı çocukların ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi konusunda bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ÖÖERM’de takip edilen, okulöncesi dönemde olan koklear implantlı çocuğu olan 130 anne-baba değerlendirilmiştir. Ailelere 24 maddelik Kargın ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen “Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimleri Belirleme Ölçeği” karşılıklı görüşmeler, posta ve e-posta yoluyla uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi Statical Package for

Social Sciences (SPSS) kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin, 24 maddenin tamamına gereksinim duydukları belirlenerek bilgilendirici bir kitapçık hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları Kargın ve diğerlerinin (2001) araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

Tuş (2011) özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma yapmıştır. İstanbul ilinde çocuğu okulöncesinde kaynaştırma uygulamalarından yararlanan dokuz aileyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapan Tuş, ailelerin okulöncesi eğitime başlamalarında hem kendi kararlarının hem de devam ettikleri erken müdahale sürecindeki öğretmenlerinin etkili olduğunu belirlemiştir. Bu süreçte ailelerin en çok okul öğretmenlerinden olumlu, okul yönetimlerinden ise olumsuz yaklaşımlar gördüğünü aktarmıştır. Araştırmada özel gereksinimli çocukların okul faaliyetlerine katılmakta zorluk yaşadıkları, ancak çocukların okulöncesi eğitim almalarının ilköğretim sürecine de olumlu katkı sağlayacağına ailelerin inandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bakkaloğlu (2013) betimsel yöntemi kullandığı çalışmasında özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin bakış açısıyla erken müdahaleden okulöncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Çocuğu ÖÖERM'ye giden ve aynı zamanda bir okulöncesi kurumdan (kreş, yuva, anaokulu) eğitim almakta olan dokuz aile araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler sonunda araştırma bulguları, özel gereksinimli çocukların geçişine sağlık personelinin karar verdiğini, kurum seçmede kurumun / öğretmenin özel gereksinimli çocuğu kabul etmesinin dikkate alındığını, kurumun yetersiz bulması nedeniyle özel gereksinimli çocukların birden fazla geçiş yapmak durumunda kaldıklarını göstermiştir. Ayrıca, geçiş sürecinde ebeveynlere çok sınırlı hizmet sunulduğu, ebeveynlerin geçiş öncesinde en çok uygun kurum bulamama kaygısı, geçiş sonrasında ise kuruma ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama / gruba uyum sağlayamaması ve akranları tarafından reddedilmesi sorunuyla karşılaştıkları ve bunun yanında devletten geçişe ilişkin yasaların / mevzuatın iyileştirilmesini bekledikleri bulunmuştur. Bakkaloğlu yaşanan problemlerin, geçişe ilişkin yasal düzenlemelerin olmaması ve geçişin planlanmaması; dolayısıyla, okulöncesi ve ÖÖERM'nin ve ebeveynlerin ne tür hazırlıklar / çalışmalar yapılması gerektiğini bilmemesi nedeniyle ortaya çıktığını belirtmiştir.

Ülkemizde erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreciyle ilgili hem durum belirleme hem de deneysel çalışmanın birlikte yürütüldüğü iki çalışma bulunmaktadır. Bunların ilkinde Bakkaloğlu (2004) “etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi” konulu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada yarı deneysel bir desen olan zaman dizileri modeli kullanılmış ve özel gereksinimi olan yedi çocukla çalışılmıştır. Bakkaloğlu araştırmada çocukların program öncesi ve sonrası geçiş becerilerini değerlendirmek amacıyla “Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ni geliştirmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Etkinliğe dayalı müdahale programında çocuklara “yönergelere uyma, sıra olma, bağımsız çalışma ve materyalleri toplama” becerileri öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, bu becerilerin çocuklar tarafından kazanıldığı, farklı ortamlara genellenebildiği ve öğretim öncesiyle sonrası arasında anlamlı farkların ortaya çıktığı bulunmuştur. Yürütülen etkinliğe dayalı müdahale programının çalışmaya katılan çocukların erken eğitim programından okulöncesi eğitim programına ya da anasınıfına geçişini kolaylaştırdığı, kaynaştırma sınıflarına uyum sağlamalarını ve etkinliklere katılımlarını arttırdığı, dolayısıyla özel gereksinimli çocukların okulöncesi programa ya da anasınıfına geçişini kolaylaştırmada geçiş becerilerinin öğretiminin etkili bir strateji olabileceği belirtilmiştir (Bakkaloğlu, 2004).

Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki geçiş süreçleriyle ilgili olarak 12 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların yedi tanesinin ailelerle (Alış, 2018; Altın, 2014; Bakkaloğlu, 2013; Bayguzina, 2010; Çifci Tekinarslan ve Bircan, 2009; Kargın vd., 2001; Tuş, 2011), üç tanesinin alan kurum öğretmenleriyle (Şahin vd., 2013; Tantekin Erdem ve Altun, 2014; Yıldırım Hacııbrahimoğlu, 2013), bir çalışmanın hem alan kurum öğretmenleriyle hem de çocuklarla (Odluyurt, 2007) ve bir çalışmanın da sadece çocuklarla (Bakkaloğlu, 2004) yapıldığı anlaşılmaktadır. Ailelerle yapılan çalışmalarda özellikle ailelerin bilgi gereksinimlerinin yoğun olduğu belirlenmekte ve yaşadıkları stres ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar ise daha çok öğretmenlerin bu süreçlerle ilgili destek gereksinimlerini ortaya koymaktadır.

Geçiş süreçlerinin insan yaşamındaki önemi ve özel gereksinimli çocuklar için bu süreçlerin daha da önemli olduğu göz önüne alındığında, bu alanda Türkiye’de yapılan çalışmaların bu süreçlerdeki gereksinimleri ortaya koymak adına önemli sonuçlar içerdiği görülmekle birlikte, bu çalışmaların sayıca daha da artması gerektiği ortadadır. Araştırmaların ayrıca ekolojik bir yaklaşım içerisinde süreçte yer alabilecek daha geniş

paydaş gruplarıyla da gerçekleştirilmesi genel olarak geçiş süreçlerinde yaşanan sorunları ortaya koyacağı gibi bu konudaki gereksinimlerin de belirlenmesine hizmet edecektir. Ayrıca, yapılacak alışmalar Türkiye’de eksikliği belirgin olan geçiş süreçlerinin yasal dayanaklarının oluşturulmasına ve ilgili kurumlarca politikalar geliştirilmesine öncülük edecektir.

1.8.Gereksinim

Geçişler insan yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların yaşamları boyunca kaçınılmaz olarak karşılaşacağı geçişlere ilişkin yapılan çalışmalar çocukları, aileleri ve ilgili personeli yeni ortamda karşılaşacakları farklılıklara hazırlayarak yeni ortama daha kolay ve sorunsuz bir geçiş yapmalarını kolaylaştıracaktır (Lombardi, 1992). Geçiş süreci yumuşak ve rahat olduğunda, olumlu sonuçlar ortaya çıkmakta, güçlüklerle karşılaşıldığında ise bu süreç çocukların ve ailelerin olumsuz yaşantılara sahip oldukları bir deneyim olabilmektedir. Geçiş süreçleri tipik gelişen çocuklar ve aileleri için bile sorun ve stres yaşanmasına neden olabilmekteyken özel gereksinimli çocuklar ve aileleri açısından daha fazla sorun yaşanmasına ve strese neden olabilmektedir (Janus vd., 2007; Podvey vd., 2013; Rous vd., 2007).

Geçiş sürecinde yaşanan zorlukları aşmaya yardımcı olan geçiş planlamaları; hizmetlerin sürekliliğini sağlamak, değişime uyum sağlamaya yardım ederek ailelerin rahatsızlıklarını en aza indirmek, yasal gereklilikleri yerine getirmek ve geçiş yapılacak programda çocuğun işlevsel olmasını sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Wolery, 1989; akt., Bakkaloğlu, 2009). Geçiş sürecinin sorunsuz biçimde aşılabilmesi için çocuğun gereksinimlerine odaklanan etkili bir geçiş planının düzenlenmesi, bunun yanı sıra çocukların, ailelerin, gönderen ve alan kurumların ve bu kurumlarda çalışan personelin bu sürece iyi biçimde hazırlanması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların ve ailelerin geçiş süreçlerini daha iyi noktaya getirebilmek için gönderen ve alan programlar arasındaki farklılıkları en aza indirmeye ve/veya çocukları farklılıklarla baş etmek için hazırlamaya odaklanılmalıdır (Kemp ve Carter, 2000).

Çocukların geçiş yaptığı programlar ve bu programlarda çocuklardan beklenen davranışlar birbirinden farklılaştığı için çocukları geçiş yapacakları yeni programa hazırlamak ve bu programlarda çocukların bağımsız olarak işlevde bulunabilmeleri için gerekli olan becerileri belirlemek büyük önem taşımaktadır (Katims ve Pierce, 1995; Westling ve Fox, 2000). Bunun için de geçiş yapılan yeni ortamın gerektirdiği

davranışların değerlendirilmesi gerekmektedir. Geçiş becerileri ve/veya yaşam becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; özbakım, iletişim, sosyal, akademik beceriler, problem çözme, çalışma ve kendini yönetme gibi alanları içermektedir (Kemp ve Carter, 2000; Wolery, 1999). Geçiş becerilerini değerlendirmenin amacı, çocuğun muhtemel geçiş yapacağı çevreyi, bu çevrenin gerektirdiği beceri ve davranışları belirlemek ve mevcut program içerisine bu beceri ve davranışları hedef olarak alabilmektir (Katims ve Pierce, 1995). Ancak ülkemizde bir değerlendirme ve ön hazırlık süreci yaşanmadan ve gerekli planlamalar yapılmadan çocuklar ve aileler bu geçiş deneyimlerini yaşamaktadırlar.

Özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin erken müdahale programından okulöncesine geçiş süreçlerindeki deneyimleri, bundan sonraki geçiş süreçlerine de etki edecektir. Bu sürecin rahat ve yumuşak bir şekilde işleyebilmesi için sürece etki edecek olan tüm etmenlerin iletişim, iş birliği ve eşgüdüm içinde bir çalışma yürütmesi gerekmektedir. Geçiş sürecini çevresel (ekolojik) bir yaklaşım içerisinde ele alabilmek için bu süreci doğrudan, dolaylı ve dinamik bir şekilde etkileyen ve ileride etkileyebilecek tüm etmenlerin (çocuk, aile, okul, öğretmen, akranlar, sağlık hizmetleri, ailenin yakın çevresi, komşular, yasal hizmetler, sosyal yardım hizmetleri, kitle iletişim araçları, kültürel tutum ve ideolojiler) dikkate alınması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de henüz geçiş süreçlerine ve yapılması gereken planmaların nasıl olması gerektiğine ilişkin bir yasal düzenlemenin olmaması, bağlamsal olarak problemlerin yaşanmasına yol açmaktadır. Geçiş sürecinde çocuğun en yakınında olan kişilerden içinde bulunduğu ortamda yer alan en uzak kişilere kadar sürecin nasıl işleyeceğine ilişkin bir modele gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimden yola çıkarak, biyoekolojik sistemler kuramı dâhilinde süreçte yer alan paydaşlarla (doktorlar, RAM’daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, aile, çocuğu gönderen ve alan eğitim kurumlarındaki öğretmenler ve yöneticiler ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleri) görüşülerek sürecin kapsamlı bir fotoğrafını çekmeye ve bu süreç içerisinde yer alan her paydaşa düşebilecek görevlerin, rol ve sorumlulukların neler olduğunu belirlemeye gereksinim bulunmaktadır. Bu süreçte sistemler arası işleyişi ve zamanlamayı planlamaya ve paydaşların geçiş süreçlerindeki görevlerini sistematik olarak belirleyerek bu planın içerisine yerleştirmeye, ailelerin ve özel gereksinimli çocukların sürece zamanında ve en etkili şekilde hazırlanabilmelerinin önünü açmaya gereksinim duyulmaktadır. Ancak bu şekilde önemli geçiş süreçlerinden biri olan erken müdahaleden okulöncesine geçişin aktif bir şekilde işlemesi sağlanabilir.

Erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreci sadece ailelerin ve okulöncesi öğretmenlerinin yaşadığı bir süreç değil, çocuğa ve aileye bu süreçte dolaylı ya da dolaysız bir şekilde temas eden her paydaşın içinde bulunduğu bir süreçtir. Resmin tamamını görmek, sürecin doğru işleyen ya da düzeltilmesi gereken yönlerini de anlamayı sağlayacaktır. Türkiye’de erken çocukluk döneminde yaşanacak geçiş süreçleri için yasal bir dayanak, sistem ve model olmadığından mevcut işleyişi tüm yönleriyle betimlemek ve hem paydaşların gereksinimleri hem de ilgili alanyazının katkılarıyla bir model önerisi ortaya koymak bu çalışmaya duyulan gereksinimi oluşturmaktadır.

1.9.Amaç

Bu çalışma kapsamında, biyoeekolojik sistemler kuramına dayalı olarak özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş sürecinin incelenmesi ve bir model önerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili paydaşlara gidilerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Her bir paydaş grubunun (tanılama ve yönlendirme sürecinde görev alan doktorlar, aileler, RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, ÖÖERM’deki yöneticiler ve öğretmenler, okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve öğretmenler, ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki özel eğitim şube müdürleri) özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerindeki gereksinimlerine yönelik görüş ve önerileri nelerdir?
2. Paydaş görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak ülkemizde özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçişinde nasıl bir geçiş modeli olmalıdır?

1.10. Önem

Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçişleriyle ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında sürecin ne kadar stresli olduğu (Hanson vd., 2000; Janus vd., 2007; Lowett ve Haring, 2003; Mawdsley ve Hause-Cram, 2013; McIntyre vd., 2010 ve Podvey vd., 2010), paydaşlar arasında bilgi ve iletişim eksiklikleri yaşanabildiği (Curle vd., 2017; Early vd., 2001; Janus vd., 2007; Nelson, 2004 ve Wildenger Welchons ve McIntyre, 2014), okulöncesi eğitime hazır olmadan geçiş yapan çocukların okullarda sorunlar yaşayabildiği (Rimm-Kaufman vd., 2000; Schischka vd., 2012; Walker vd., 2012) ve araştırmaya katılan paydaşların etkili bir geçiş planlaması yapılarak koordinasyon içerisinde bilgi paylaşımlarının gerçekleşmesine ilişkin

beklentileri olduğu (Denkyirah ve Agbeke, 2010; Forest vd., 2004; Starr vd., 2014; Villeneuve vd., 2013) gör÷lmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise ailelerin özellikle yönlendirilmeye ve bilgi paylaşımına yoğun gereksinim duydukları anlaşılmaktadır (Bakkaloğlu, 2013; Bayguzina, 2010; ıfci Tekinarslan ve Bircan, 2009; Kargın vd., 2001).

Türkiye’de erken çocukluk döneminde yaşanan geçiş süreçlerinde yer alan tüm paydaşların neler yaşadıklarını belirlemek, süreci daha iyi anlamayı, süreçte yer alan paydaşların gereksinim ve beklentilerini öğrenmeyi sağlayacaktır. Araştırmaya katılan paydaşların verdiği bilgiler, süreci tüm yönleriyle görebilmeyi sağlayacağı gibi sürecin daha iyi işleyebilmesi için gerekli olan resmi ve yasal adımların atılmasına da katkı sağlayabilecektir. Paydaşların süreç içerisindeki rol ve görevlerinin tanımlanması ve bu süreçte her bir paydaşın süreçle ilgili neler yapması gerektiğini bilmesi, hem paydaşlar hem de özel gereksinimli çocuklar için geçişlerin yumuşak olmasını sağlayarak sancılı ve stresli bir deneyim yaşanmasının önüne geçebilecektir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar dikkate alındığında, çocuğun çevresini saran ekolojik sistemi biraz daha genişleterek sürecin daha iyi anlaşılması için çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada biyoekolojik sistemler kuramı temel alınarak çocuğa erken çocukluk döneminde etki edebilecek paydaşlar olan doktorlar, aileler, eğitim yönlendirmesini yapan RAM’daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, ilk eğitim sürecini başlatan ÖÖERM’deki (gönderen kurumlar) yönetici ve öğretmenler, okulöncesi eğitim kurumlarındaki (alan kurumlar) yönetici ve öğretmenler ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Farklı disiplinlerden, farklı yaklaşımlara sahip olan ve sürecin farklı noktalarında yer alan bu çeşitlilikte paydaşla görüşmenin, süreçle ilgili pek çok farklı bakış açısını ve deneyimi de beraberinde getirerek geçiş süreciyle ilgili bir sistemin kurulmasına ve doğru planlamaların yapılmasına öncülük edebileceği düşün÷lmektedir. Aynı zamanda çalışma, araştırmacıların bu konuya dikkatini çekerek bilimsel bilgi birikiminin artması için araştırmaların yapılmasına ivme kazandırabilir. Erken ocukluk geçişleriyle ilgili bilimsel bilgi birikiminin artması ve gereksinimlerin ortaya konması, yasa koyucuların ve politika üretenlerin dikkatini geçiş planlamalarına çekerek ilgili yasal düzenlemelerin ivedilikle gerçekleşmesine hizmet edebilir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, araştırmaya katılan paydaşların belirlenmesi, araştırmaya katılan paydaşların demografik özellikleri, araştırma verilerinin toplanması süreci, verilerin dökümü ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada biyoekolojik sistemler kuramına dayalı olarak özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş sürecinin paydaş görüşlerine dayalı olarak incelenmesi ve bir model önerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma özel gereksinimli çocukların geçiş sürecinde yer alan tüm paydaşların deneyimlerinin, görüş ve önerilerinin betimlenmesine odaklandığı için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim / görüngubilim) desenle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar toplumun farklı kesimlerinde ve farklı konumlarda yaşayan bireylerin olgu ya da olayları nasıl algıladıklarını, deneyimlerini, görüşlerini ve bakış açılarını nasıl dışa yansıttıklarını, kendi dünyalarını nasıl inşa ettiklerini anlamak için derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlar (Gay, Mills ve Airasian, 2012).

Bireyler içinde bulundukları dünyada ve günlük yaşamlarında olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar, durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkan olgularla karşı karşıya kalabilirler. Ancak bireyin günlük yaşamında olgularla karşılaşması onları tam olarak anladığı anlamına gelmez. Fenomenoloji, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı, yabancı olmadığı, ancak tam anlamıyla kavrayamadığı olguları bilimsel yaklaşıma dayalı bir süreç içinde araştırmayı amaçlayan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik çalışmada amaç, bireyin bir olgu, olay veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerini, bu deneyimlerden yola çıkarak olgu, olay ya da kavramları kendi bakış açısından nasıl algıladığını, tanımladığını ve anlamlandırdığını ortaya koymak, bu ortak anlamları tanımlamak ve ön plana çıkarmaktır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2016; Ersoy, 2016; Gay vd., 2012).

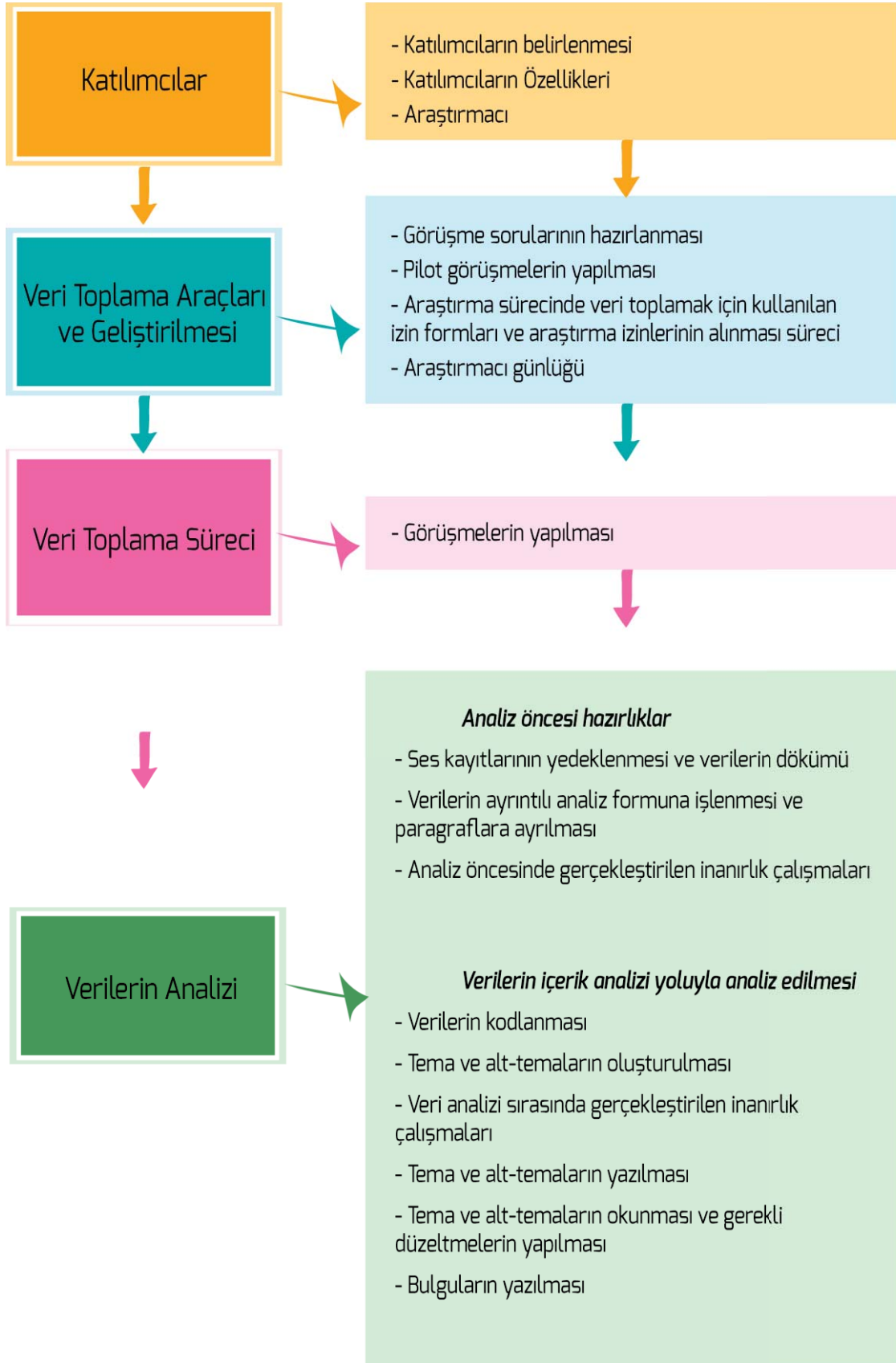
Nitel araştırmalarda var olan bir durumun betimsel olarak ortaya konması amaçlandığı için veriler görüşme, gözlem, doküman analizi ve saha notları aracılığıyla toplanır (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden

birisidir. Bunun temel nedeni, görüşmenin bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme, bireylerin olgu, olay ya da durumlar hakkındaki görüş, algı, deneyim ya da düşünceleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla gerçekleştirilen amaçlı sohbettir (Bogdan ve Biklen, 2007; Gay vd., 2012; Seidman, 2006). Bu süreçte araştırmacı, katılımcının araştırılan konu hakkında gözlemlenemeyen davranışlarını, niyetlerini, tutumlarını, duygularını, görüşlerini derinlemesine ortaya koymak üzere araştırma amacı çerçevesinde görüşme sorularını hazırlar. Araştırmacı, amacı doğrultusunda hazırladığı sorularla görüşmeye başlar, aldığı yanıtlara göre sondalarla sorularını detaylandırır ve görüşme sürecini gerçekleştirir (Gay vd.,2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşmeler alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. En yaygın sınıflama yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak yapılan üçlü sınıflamadır (Karasar, 2016). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmesine ve araştırmacının da gerekli durumlarda detaylı bilgi almak adına derinlemesine sonda sorular sormasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Cemaloğlu, 2011). Bu sayede araştırmacı, katılımcının vereceği tepkilere dayalı olarak görüşme formunu daha esnek şekilde hazırlayarak (Cemaloğlu, 2011) ve görüşme sırasında sorularını gerektiğinde açıklayarak var olan durumu daha detaylı şekilde ortaya koyma olanağı yakalar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın verileri de yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilmesinin nedeni, paydaşların özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesine geçiş süreçlerine ilişkin neler yaşadıklarını, bu süreçte yaşadıkları sorunları, bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarını, geçiş sürecine ilişkin beklentilerini ve önerilerini belirlemek amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır. Fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın akışı Şekil 2.1’de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Araştırma Deseni ve Akışı

2.2. Katılımcılar

2.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Araştırma için katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik kullanılarak belirlenmiştir. Burada amaçlı örneklem, araştırma problemine yönelik en iyi bilgilerin alınacağı kasıtlı seçilen bir grup insanı ifade etmektedir (Creswell, 2016). Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren veri sistemindeki durumlar belirlenmektedir (Patton, 2014). Araştırmada özellikle ailelerin seçiminde çocukları son bir yıl içerisinde erken müdahaleden okulöncesine geçiş yapmış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik ise birçok farklılığı içeren ana temaları bulup tanımlamayı amaçlar. Burada farklı durumların kesiştiği yerde bulunan ve önemini farklılıklardan meydana gelmiş olmaktan alan ortak noktalar önemli bulgular ortaya çıkarır (Patton, 2014). Ekolojik sistem bağlamında özel gereksinimli çocuğun erken müdahaleden okulöncesine geçiş sürecinde yer alan ve bu süreci etkilemesi muhtemel olan tüm paydaşlarla görüşmeler yaparak olguya ilişkin ortak noktaların olduğu bulgular ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu amaçlı örneklem seçimleri sonucunda süreçte yer alan ailelerle, tanı konma sürecinde rol alan doktorlarla, RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleriyle, ÖÖERM yöneticileriyle, öğretmenleriyle, devlete bağlı ve özel bağımsız okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerle, öğretmenlerle ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nde özel eğitim şube müdürleriyle yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini tehdit etmemesi açısından örneklem sayısının uygun ve yeterli olması gerekmektedir. Araştırmada toplanacak verinin derinliği ve genişliği dikkate alınarak her bir gruptan en az 10 kişiyle görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak okulöncesi kurum yöneticileri (9), doktorlar (8) ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nde özel eğitim şube müdürleri (3) haricindeki diğer paydaş gruplarında 10'ar kişiyle görüşme yapılırken bu gruplarda istenilen sayıya ulaşamamıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilde özel gereksinimli çocuklara sağlık kurulu raporu veren biri üniversite, diğer ikisi kamu olmak üzere üç hastane bulunmaktadır. Bu hastanelerde çocuk ve ergen ruh sağlığı alanında çalışan doktorlardan ikisi görüşmeye katılmayı kabul etmediği, biri de ses kaydına izin vermediği için katılımcı doktorların sayısı sekizde kalmıştır. Aynı şekilde araştırmanın gerçekleştirildiği ilde üç merkez ilçe olduğu için görüşme yapılabilen özel eğitim şube müdürlerinin sayısı da üçle sınırlı kalmıştır.

2.2.1.1. Araştırmaya katılan ailelerin belirlenmesi

Araştırmada yapılan görüşmelerin ilk grubunu aileler oluşturmuştur. Aileler belirlenirken çocuğu son bir yıl içerisinde ÖÖERM’den anaokuluna geçiş yapmış olanlar dikkate alınmıştır. Aileleri belirleyebilmek için öncelikli olarak araştırmanın yürütüldüğü ilin en büyük ilçesine bakan RAM’ın müdürüyle görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonrasında özel gereksinimli çocukların yoğun olarak kaynaştırmaya yönlendirildiği okulların bir listesi alınarak okul yönetimlerine telefon edilmiş ve görüşmeler için randevular alınmıştır. Okul yönetimlerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan araştırma izninin bir kopyası verilmiş, araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmada belirlenen ölçütlere uyan özel gereksinimli çocuklar ve dolayısıyla aileler belirlenmiştir. Görüşme yapılacak aileler, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul edenler arasından seçilmişlerdir. Ön görüşmelerde ailelere öncelikli olarak araştırmanın amacı anlatılmış ve görüşme için ortak bir tarih belirlenmiştir.

2.2.1.2. Araştırmaya katılan doktorların belirlenmesi

Araştırmanın ikinci paydaş grubunu doktorlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda doktorlarla da yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Doktorlar araştırmanın yürütüldüğü ilde yer alan ve özel gereksinimli çocuklara sağlık kurulu raporu düzenleyen çocuk ve ergen ruh sağlığı alanında çalışan psikiyatristlerden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Doktorlarla görüşme yapabilmek için Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu’ndan ve üniversite hastanesi için de üniversitenin rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya bir devlet hastanesinde çalışan iki doktor ve üniversite hastanesinde çalışan altı doktor katılmıştır. Devlet hastanesi ve üniversite hastanesindeki doktorlarla görüşebilmek için öncelikle telefonla randevu alınmıştır. Hastaneye gidildiğinde doktorlara ve üniversite hastanesinde önce bölüm başkanına sonra doktorlara araştırmayla ilgili bilgi verilmiş, gerekli izin belgesi gösterilmiş ve görüşme için randevu alınmıştır. Üniversite hastanesindeki doktorlar uygun olduklarını belirtmişler ve aynı gün beş doktorla görüşülmüştür. Diğer doktordan görüşme için randevu alınmış ve bu görüşme daha sonraki bir tarihte gerçekleştirilmiştir.

2.2.1.3. Araştırmaya katılan RAM özel eğitim değerlendirme kurul üyelerinin belirlenmesi

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilde bulunan üç RAM ile farklı tarihler içerisinde görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle en büyük ilçedeki RAM’a telefonla randevu alınarak

gidilmiştir. RAM müdürüne araştırmanın amacı anlatılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazıları verilmiştir. RAM müdürüyle yapılan görüşme sonucunda kurumda yapılacak görüşmelerin tarihine ve görüşme yapılacak kurul üyelerinin isimlerine karar verilmiştir. Belirlenen dört özel eğitim değerlendirme kurulu üyesiyle görüşme için randevu tarihi belirlenmiştir. Daha sonra merkezdeki ikinci RAM'a gidilerek RAM müdürüyle görüşülmüştür. Ona da araştırmanın amacı anlatılmış ve gerekli izin yazıları verilmiştir. Belirlenen dört özel eğitim değerlendirme kurulu üyesinden görüşme tarihi için randevu alınmıştır. Son olarak merkezdeki üçüncü RAM'a gidilerek yine RAM müdürüyle görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmış ve gerekli izin yazıları verilmiştir. Üçüncü RAM'da görüşmek için iki özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi belirlenmiştir.

2.2.1.4. Araştırmaya katılan ÖÖERM yöneticilerinin belirlenmesi

Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocukların öncelikle anneleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde özel gereksinimli çocukların hangi ÖÖERM'ye devam ettiği ve orada hangi uzmanlardan eğitim aldığı bilgileri de alınmıştır. Araştırmanın bütünlüğünü ve sürekliliğini sağlamak adına ailesiyle görüşme yapılan özel gereksinimli çocukların devam ettikleri ÖÖERM (gönderen kurum) ve okulöncesi eğitim kurumlarıyla (alan kurum) görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Özel gereksinimli çocukların devam ettikleri ÖÖERM'den randevu alınarak kurumlar ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretler sırasında yöneticilere araştırmanın amacı anlatılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni sunulmuştur. Görüşme yapılan tüm ÖÖERM yöneticileri araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur.

2.2.1.5. Araştırmaya katılan ÖÖERM öğretmenlerinin belirlenmesi

Özel gereksinimli çocuğun devam ettiği ÖÖERM'de çocukla çalışan öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Bu amaçla özel gereksinimli çocukların devam ettikleri ÖÖERM'den randevu alınarak kurumlar ziyaret edilmiştir. Bu ziyaret sırasında özel gereksinimli çocukla çalışan öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni sunulmuştur. Görüşme yapılan tüm ÖÖERM öğretmenleri araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur.

2.2.1.6. Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin belirlenmesi

Araştırma kapsamında görüşme yapılan bir diğer paydaş grubunu okulöncesi eğitim kurumları oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen ölçütlere uygun olarak son bir yıl içerisinde ÖÖERM’den okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapmış olan çocuklar araştırmanın başında belirlenerek aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu çocukların geçiş yapmış oldukları okulöncesi eğitim kurumlarından randevu alınarak kurumlar ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretler sırasında yöneticilere araştırmanın amacı anlatılarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni sunulmuştur. Görüşme yapılan tüm okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticiler araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur.

2.2.1.7. Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin belirlenmesi

Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocukların geçiş yaptığı okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle okulöncesi eğitim kurumlarından randevu alınarak kurumlar ziyaret edilmiştir. Okul ziyaretleri sırasında öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni sunulmuştur. Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenler araştırmaya katılmak için gönüllü olmuşlardır. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için görüşme tarihleri belirlenmiştir.

2.2.1.8. Araştırmaya katılan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürlerinin belirlenmesi

Araştırmanın yürütüldüğü ilin üç büyük merkez ilçesinde bulunan RAM’ların bağlı olduğu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleriyle de görüşmeler yapılarak paydaş gruplarıyla yapılan görüşmeler tamamlanmıştır. Özel eğitim şube müdürlerinden bir tanesiyle makamında görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni sunulmuştur. Şube müdürüyle görüşme yapmak üzere bir tarih belirlenmiştir. Diğer iki şube müdürüyle telefonda görüşme yapılarak araştırmanın amacı anlatılmış, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen araştırma izni hakkında bilgi verilmiş ve görüşme için randevu alınmıştır.

2.2.2. Katılımcıların özellikleri

Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçişleri konusunda yaşanan sürecin derinlemesine analizini yapabilmek için süreçte yer alan tüm paydaş grupları yukarıda anlatıldığı şekilde belirlenmiş ve görüşme niteliklerine dikkat edilerek kendileriyle yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde görüşme yapılan paydaşların özellikleri detaylı olarak sunulmuştur.

2.2.2.1. Araştırmaya katılan ailelerin özellikleri

Ailelerle gerçekleştirilen görüşmelerin hemen öncesinde hazırlanan form aracılığıyla ailelerden demografik bilgiler toplanmıştır. Ailelere ilişkin demografik bilgiler ve görüşme detayları Tablo 2.1.'de sunulmuştur. Tablo 2.1. incelendiğinde araştırmaya 10 ailenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan aile üyeleri 26-41 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan aile üyeleri annelerden oluşmaktadır ve bu annelerin yarısı lise mezunudur. Bir aile üyesi ilkokul, iki aile üyesi ortaokul, bir aile üyesi yüksekokul ve bir aile üyesi de lisans mezunudur. Üç ailenin özel gereksinimli çocuğu dışında başka çocuğu yoktur. Altı ailenin iki çocuğu vardır ve hepsinin özel gereksinimli çocuğu ikinci çocuklarıdır. Sadece bir ailenin dört çocuğu vardır ve onun özel gereksinimli çocuğu üçüncü çocuğudur. Görüşme yapılan ailelerin üçünün çocuğunun tanısı OSB, ikisinin çocuğunun tanısı epilepsi, bir çocuğun tanısı işitme yetersizliği, bir çocuğun tanısı dil ve konuşma güçlüğü, bir çocuğun tanısı Down Sendromu, bir çocuğun tanısı serabral palsi (CP) ve bir çocuğun tanısı da hem hafif düzeyde zihin yetersizliği hem de CP'dir. Tabloda aile görüşmelerine 29.04.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 27.05.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir. Görüşme süreleri ortalama 28 dakika olarak hesaplanmıştır. Aile görüşmelerinin dökümlerinden toplam 117 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı aile: Ayşe kod isimli anneyle 29.04.2016'da çocuğunun devam ettiği özel okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Ayşe hanımın çocuğuna bir yaşındayken epilepsi tanısı konmuştur. Çocuğu öncelikle fizik tedavi almıştır. Sonrasında zihin yetersizliği tanısı nedeniyle destek eğitim almaya devam etmektedir. Görüşmeden bir ay önce devam ettiği ÖÖERM'sini değiştirmiştir. Son bir yıldır da çocuğu özel bir okulöncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

Tablo 2.1. Ailelerin Demografik Özellikleri

Aile No	Kod İsim	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleği	Aile Birliği	Ailedeki Çocuk Sayısı	Özel Gereksinimli Çocuğun Kaçınıcı Çocuk Olduğu	Özel Gereksinimli Çocuğun Tanısı *	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (sayfa)
01	Ayşe	37	Lise	Ev hanımı	Evli	2	İkinci	Hafif ZY, CP, DEHB	29.04.2016	45,39	14
02	Banu	35	Ortaokul	Ev hanımı	Evli	2	İkinci	OSB, DEHB	04.05.2016	21,52	10
03	Cemile	35	Lise	Muhasebe	Evli	1	Birinci	Epilepsi	04.05.2016	46,42	15
04	Çiğdem	32	Üniversite İşletme	Ev hanımı	Evli	2	İkinci	OSB	17.05.2016	34,43	14
05	Deniz	32	İlkokul	Ev hanımı	Evli	4	Üçüncü	OSB	17.05.2016	16,08	9
06	Emine	36	Ortaokul	Ev hanımı	Evli	2	İkinci	Epilepsi	18.05.2016	17,25	9
07	Fatma	32	Lise	Ev hanımı	Evli	2	İkinci	Dil ve Konuşma Güçlüğü	18.05.2016	19,35	10
08	Gamze	41	Yükseköğretim	Teknik ressam	Evli	1	Birinci	CP	23.05.2016	40,03	16
09	Hülya	30	Lise	Ev hanımı	Evli	1	Birinci	İşitme Yetersizliği	27.05.2016	21,15	10
10	İrem	26	Lise	Ev hanımı	Evli	2	İkinci	Down Sendromu	27.05.2016	18,15	10

*ZY: Zihin Yetersizliği, CP: Serebral Palsi, DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

02 numaralı aile: Banu kod ismi verilen anneyle 04.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Banu hanım evlerine gelişimsel taramaya gelen ÖÖERM çalışanları tarafından durum tespiti yapılarak rapora yönlendirildiklerini ifade etmiştir. Bir buçuk yıldır OSB tanısıyla destek eğitim almakta olup son bir yıl içerisinde RAM'ın yönlendirmesiyle resmi bir okulöncesi eğitim kurumuna da geçiş yapmışlardır.

03 numaralı aile: Cemile kod ismi verilen anneyle 04.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Cemile hanımın çocuğuna ilk olarak epilepsi tanısı konmuştur. İki yaşında fizik tedavi ve destek eğitimlerle eğitim sürecine başlamışlardır. 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında da özel gereksinimli çocuğu resmi okulöncesi eğitim kurumunda eğitime başlamıştır.

04 numaralı aile: Çiğdem kod ismi verilen anneyle 17.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Çiğdem hanımın çocuğuna iki yaşındayken OSB tanısı konmuştur. İki buçuk yaşında destek eğitime başlamıştır. Çocuğu üç yaşına geldikten sonra da RAM'ın yönlendirmesiyle resmi bir okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapmıştır.

05 numaralı aile: Kod ismi Deniz olan anneyle 17.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Deniz hanımın çocuğuna üç yaşındayken OSB tanısı konmuş ve aynı yıl destek eğitim sürecine başlamıştır. Daha sonrasında RAM'ın yönlendirmesiyle resmi bir okulöncesi eğitim kurumuna da geçiş yapmıştır.

06 numaralı aile: Emine kod ismi verilen anneyle 18.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Emine hanımın çocuğuna bir yaşında geçirdiği havale sonucunda epilepsi tanısı konmuştur. Emine hanım bedensel yetersizliği de olduğu anlaşılan çocuğunu bir yaşında destek eğitime başlattığını söylemiştir. Özel gereksinimli çocuğu üç yaşına geldiğinde RAM'ın yönlendirmesiyle resmi bir okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapmıştır.

07 numaralı aile: Fatma kod ismi verilen anneyle 18.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Fatma hanım iki buçuk yaşındayken çocuğunda dil ve konuşma bozukluğu olduğuna dair rapor alarak destek eğitime başladıklarını belirtmiştir. Destek eğitime başladıkları yıl RAM çocuklarını

okulöncesi eğitime yönlendirmişse de o yıl okulöncesi eğitime başlamamış ve bir yıl sonra geçiş sürecini gerçekleştirmişlerdir.

08 numaralı aile: Kod ismi Gamze olarak belirlenen anneyle 23.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Gamze hanım çocuğunun prematüre olarak dünyaya geldiğini ve yaklaşık iki yaşında CP tanısı konduğunu söylemiştir. İki yaşındayken ÖÖERM’de destek eğitimlerine başlanmış ve dört yaşında hem RAM’ın hem de ÖÖERM’deki uzmanların önerisiyle okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapmıştır.

09 numaralı aile: Hülya kod ismi verilen anneyle 27.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşülmüştür. Hülya hanım çocuğu bir buçuk yaşındayken implant olduğunu ve ÖÖERM’de eğitime başladıklarını söylemiştir. Dört yaşındayken de ÖÖERM’deki öğretmenin önerisiyle okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapmıştır.

10 numaralı aile: İrem kod ismi verilen anneyle 27.05.2016 tarihinde çocuğunun devam ettiği resmi okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. İrem hanım çocuğunun özel gereksinimleri olacağını daha anne karnındayken öğrenmiştir. Bir yaşına gelmeden çocuğunun ÖÖERM’de eğitimi başlamıştır. İrem hanımın çocuğu dört yaşına geldiğinde sosyalleşmesi için okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapmıştır.

2.2.2.2. Araştırmaya katılan doktorların özellikleri

Araştırmanın ikinci paydaş grubunu oluşturan doktorlardan da görüşmelerin hemen öncesinde demografik bilgileri toplanmıştır. Doktorlara ilişkin demografik bilgiler ve görüşme detaylarına ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2 incelendiğinde görüşme yapılan doktorların beşinin kadın, üçünün erkek olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim süresi en az olan doktorun altı aydır uzmanlığını yaptığı, mesleki deneyimi en uzun olan doktorun da alanda 20 yıldır çalıştığı anlaşılmaktadır. Doktorların yaş aralığı 26-45 arasındadır. Doktorlar farklı üniversitelerdeki tıp fakültelerinden mezun olmuşlardır. Doktorlarla yapılan görüşmelere 17.08.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 05.09.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir. Doktorlarla yapılan görüşmelerin süresi ortalama 16 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldığında 50 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı doktor: Burcu kod isimli doktorla 17.08.2016 tarihinde çalıştığı devlet hastanesinde görüşme yapılmıştır. Burcu hanım yedi yıldır çocuk psikiyatrisi bölümünde uzman doktor olarak çalışmaktadır.

02 numaralı doktor: Ahmet kod ismi verilen doktorla 17.08.2016 tarihinde çalıştığı devlet hastanesinde görüşme yapılmıştır. Ahmet bey beş yıldır görüşme yapılan devlet hastanesinde çocuk psikiyatrisi bölümünde uzman doktor olarak çalışmaktadır.

03 numaralı doktor: Ceyda kod isimli doktorla 02.09.2016 tarihinde çalıştığı üniversite hastanesinde görüşülmüştür. Ceyda hanım 20 yıldır psikiyatri uzmanı olarak görev yapmaktadır.

04 numaralı doktor: Duru kod ismi verilen doktorla 02.09.2016 tarihinde çalıştığı üniversite hastanesinde görüşülmüştür. Duru hanım bir buçuk yıl acilde pratisyen hekimlik yaptıktan sonra dört buçuk yıldır da uzman psikiyatrist olarak görev yapmaktadır.

05 numaralı doktor: Bora kod isimli doktorla 02.09.2016 tarihinde çalıştığı üniversite hastanesinde görüşülmüştür. Bora bey asistan doktor olarak psikiyatri kliniğinde görev yapmaktadır.

06 numaralı doktor: Dilara kod ismi verilen doktorla 02.09.2016 tarihinde çalıştığı üniversite hastanesinde görüşülmüştür. Dilara hanım uzmanlığının ilk yılında olup altı aydır psikiyatri kliniğinde görev yapmaktadır.

07 numaralı doktor: Kod ismi Derya olan doktorla 02.09.2016 tarihinde çalıştığı üniversite hastanesinde görüşülmüştür. Derya hanım iki yıldır uzman doktor olarak psikiyatri kliniğinde görev yapmaktadır.

08 numaralı doktor: Cem kod ismi verilen doktorla 05.09.2016 çalıştığı üniversite hastanesinde görüşülmüştür. Cem bey beş yıldır psikiyatri uzmanı olarak görev yapmaktadır.

Tablo 2.2. Doktorların Demografik Özellikleri

Doktor No	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Mezun Olduğu Okul	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (sayfa)
01	Burcu	Kadın	37	7 yıl	Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi	17.08.2016	16,12	6
02	Ahmet	Erkek	38	5 yıl	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	17.08.2016	12,42	5
03	Ceyda	Kadın	45	20 yıl	Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi	02.09.2016	17,13	6
04	Duru	Kadın	30	6 yıl	Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi	02.09.2016	14,10	6
05	Bora	Erkek	26	1 yıl	Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi	02.09.2016	15,26	6
06	Dilara	Kadın	26	6 ay	Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi	02.09.2016	18,54	8
07	Derya	Kadın	27	2 yıl	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	02.09.2016	16,05	7
08	Cem	Erkek	30	5 yıl	Karaelmas Üniversitesi Tıp Fakültesi	05.09.2016	15,39	6

2.2.2.3. Araştırmaya katılan RAM özel eğitim değerlendirme kurul üyelerinin özellikleri

Araştırmaya katılan RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleriyle görüşmeler öncesinde demografik bilgi formu doldurulmuştur. RAM kurulu üyelerinin demografik bilgileri ve görüşme detayları Tablo 2.3.'te verilmiştir.

Tablo 2.3 incelendiğinde görüşme yapılan RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin yarısının kadın, yarısının erkek olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan kişilerin yaş aralığı 25-50 arasındadır. RAM'da çalışma süreleri dikkate alındığında, en kısa süreyle çalışan kurul üyesinin üç aydır RAM'da olduğu, en uzun çalışan kurul üyesinin de 13 yıldır RAM'da çalıştığı anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan üyelerin beşi özel eğitim bölümlerinden mezundur. Diğer kişilerden üçü rehberlik ve psikolojik danışma bölümü mezunu olup ikisi de sınıf öğretmenliği mezunudur. RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleriyle yapılan görüşmelere 17.05.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 18.08.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir. Görüşme süreleri ortalama 25 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldığında 90 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı RAM kurulu üyesi: Nurdan kod isimli RAM kurulu üyesiyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı RAM'da görüşme yapılmıştır. Nurdan hanım özel eğitim bölümü mezunudur. Altı yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır.

02 numaralı RAM kurulu üyesi: Nergis kod ismi verilen RAM kurulu üyesiyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı RAM'da görüşme yapılmıştır. Nergis hanım rehberlik ve psikolojik danışma alanından mezundur. Bir buçuk yıldır RAM'da çalışmaktadır.

03 numaralı RAM kurulu üyesi: Öznur kod ismi verilen RAM kurulu üyesiyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı RAM'da görüşme yapılmıştır. Öznur hanım rehberlik ve psikolojik danışma alanından mezundur. Alanında 27 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır ve son beş yıldır RAM'da çalışmaktadır.

04 numaralı RAM kurulu üyesi: Kod ismi Özgür olan RAM kurulu üyesiyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı RAM'da görüşme yapılmıştır. Özgür bey özel eğitim bölümü mezunudur. Özgür beyin 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır ve bu yılların neredeyse tamamını ÖÖERM'de çalışarak geçirmiştir. Özgür bey sadece üç aydır RAM'da özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi olarak çalışmaktadır.

Tablo 2.3. RAM Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyelerinin Demografik Özellikleri

RAM No	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (sayfa)
01	Nurdan	Kadın	30	6 yıl	Gazi Üniversitesi Özel Eğitim	17.05.2016	25,24	11
02	Nergis	Kadın	25	1,5 yıl	19 Mayıs Üniversitesi Reh. ve Psikolojik Danışma	17.05.2016	24,16	9
03	Öznur	Kadın	50	27 yıl (RAM 5 yıl)	Karadeniz Teknik Üniversitesi Reh. ve Psikolojik Danışma	17.05.2016	26,12	9
04	Özgür	Erkek	35	10 yıl (RAM 3 ay)	A. İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim	17.05.2016	16,33	8
05	Pelin	Kadın	37	2,5 yıl	Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	17.08.2016	25,06	9
06	Polat	Erkek	45	13 yıl	Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	17.08.2016	22,32	7
07	Remzi	Erkek	49	10 yıl	Hacettepe Üniversitesi Reh. ve Psikolojik Danışma	17.08.2016	39,41	11
08	Samet	Erkek	35	6 yıl	Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim	17.08.2016	24,52	9
09	Şule	Kadın	33	9 yıl	Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim	18.08.2016	21,37	9
10	Şükrü	Erkek	35	10 yıl	Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim	18.08.2016	23,13	8

05 numaralı RAM kurulu üyesi: Pelin kod ismi verilen RAM kurulu üyesiyle 17.08.2016 tarihinde çalıştığı RAM’da görüşme yapılmıştır. Pelin hanım sınıf öğretmenliği mezunudur. İki buçuk yıllık mesleki deneyimi olan Pelin hanım işe başladığından bu yana RAM’da çalışmaktadır.

06 numaralı RAM kurulu üyesi: Polat kod ismi verilen RAM kurulu üyesiyle 17.08.2016 tarihinde çalıştığı RAM’da görüşme yapılmıştır. Polat bey sınıf öğretmenliği mezunudur ve 13 yıldır RAM’da görev yapmaktadır.

07 numaralı RAM kurulu üyesi: Kod ismi Remzi olan RAM kurulu üyesiyle 17.08.2016 tarihinde çalıştığı RAM’da görüşme yapılmıştır. Remzi bey rehberlik ve psikolojik danışma alanından mezundur. Rehber öğretmen olarak 20 yıldır çalışan Remzi bey aynı zamanda görüşme yapılan RAM’da bölüm başkanıdır.

08 numaralı RAM kurulu üyesi: Samet kod ismi verilen RAM kurulu üyesiyle 17.08.2016 tarihinde çalıştığı RAM’da görüşme yapılmıştır. Samet bey özel eğitim bölümü mezunudur. Yaklaşık yedi yıldır RAM’da çalıştığını belirtmiştir.

09 numaralı RAM kurulu üyesi: Kod ismi Şule olan RAM kurulu üyesiyle 18.08.2016 tarihinde çalıştığı RAM’da görüşme yapılmıştır. Şule hanım özel eğitim bölümü mezunudur. Dokuz yıldır RAM’da çalışmaktadır.

10 numaralı RAM kurulu üyesi: Şükrü kod ismi verilen RAM kurulu üyesiyle 18.08.2016 tarihinde çalıştığı RAM’da görüşme yapılmıştır. Şükrü bey özel eğitim bölümü mezunudur. Şükrü bey 10 yıldır RAM’da çalıştığını ifade etmiştir.

2.2.2.4. Araştırmaya katılan ÖÖERM yöneticilerinin özellikleri

Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocukların ilk eğitim aldıkları ÖÖERM’deki yöneticiler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öncelikli olarak yöneticilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde alınan yöneticilere ilişkin demografik bilgiler ve görüşme detayları Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4 incelendiğinde görüşme yapılan ÖÖERM yöneticilerinin yarısının kadın, yarısının erkek olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan kişilerin yaş aralığı 31-61 arasındadır. Yöneticilerin mesleki deneyimleri dört yıl ile 41 yıl arasında değişirken kurumlarında yöneticilik yaptıkları sürelerin bir yıl ile 17 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerden ikisi işletme, ikisi de sınıf öğretmenliği mezunudur. Diğer yöneticiler ise fizyoterapi, zihin engelliler öğretmenliği, psikoloji, hemşirelik, sosyal hizmet ve iktisat bölümlerinden mezun olmuşlardır. ÖÖERM’nin

yöneticileriyle yapılan görüşmelere 27.05.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 07.09.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir.

01 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Ilgın kod isimli yöneticiyle 27.05.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Ilgın hanım işletme bölümü mezunudur. Ilgın hanım 15 yıldır ÖÖERM’de yönetici olduğunu ifade etmiştir.

02 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Dinçer kod ismi verilen yöneticiyle 18.08.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Dinçer bey sosyal hizmetler bölümünden mezun olmuştur. Dinçer bey bir buçuk yıldır ÖÖERM’de yöneticilik yapmaktadır.

03 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Kod ismi İzel olan yöneticiyle 23.08.2016 tarihinde kurucusu olduğu ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. İzel hanım fizyoterapi bölümünden mezun olmuştur. İzel hanım 14 yıl Türkiye’nin birçok farklı ilinde devlet hastanelerinde fizyoterapist olarak çalıştığını ifade etmiştir. İzel hanım beş yıldır da sahibi olduğu ÖÖERM’de yöneticilik yapmaktadır.

04 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Jale kod isimli yöneticiyle 01.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Jale hanım psikoloji bölümünden mezundur. Jale hanım son bir yıldır ÖÖERM’de yöneticilik yaptığını belirtmiştir.

05 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Kod ismi Melek olan yöneticiyle 02.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Melek hanım özel eğitim bölümü mezunudur. Melek hanım çalıştığı ÖÖERM’de eğitim koordinatörü görevini yerine getirmektedir.

06 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Erhan kod ismi verilen yöneticiyle 18.08.2016 tarihinde kurucusu olduğu ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Erhan bey işletme bölümünden mezundur. Erhan bey 10 yıldır ÖÖERM’de yöneticilik yapmaktadır.

07 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Feridun kod isimli yöneticiyle 05.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Feridun bey iktisat bölümü mezunudur. Dört yıllık mesleki deneyimi bulunan Feridun bey bu süre boyunca ÖÖERM’de yöneticilik yaptığını belirtmiştir.

08 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Kod ismi Merve olan yöneticiyle 07.09.2016 tarihinde kurucusu olduğu ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Merve hanım hemşirelik bölümü mezunudur. Merve hanım 20 yıllık mesleki deneyimi olduğunu, 17 yıldır da ÖÖERM’de yöneticilik yaptığını söylemiştir.

Tablo 2.4. ÖÖERM Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Gönderen Kurum Yönetici No	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Kurumdaki Yöneticilik Süresi	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (syf)
01	İlgin	Kadın	36	17 yıl	15 yıl	Anadolu Üniversitesi İşletme	27.05.2016	13,54	6 sayfa
02	Dinçer	Erkek	57	35 yıl	1,5 yıl	Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet	18.08.2016	16,52	6 sayfa
03	İzel	Kadın	43	19 yıl	5 yıl	Hacettepe Üniversitesi Fizyoterapi	23.08.2016	24,30	8 sayfa
04	Jale	Kadın	32	8 yıl	1 yıl	Uludağ Üniversitesi Psikoloji	01.09.2016	12,55	5 sayfa
05	Melek	Kadın	31	8 yıl	8 yıl	Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim	02.09.2016	15,14	6 sayfa
06	Erhan	Erkek	32	10 yıl	10 yıl	Anadolu Üniversitesi İşletme	02.09.2016	22,22	7 sayfa
07	Feridun	Erkek	44	4 yıl	4 yıl	Niğde Üniversitesi İktisat	05.09.2016	15,21	5 sayfa
08	Merve	Kadın	40	20 yıl	17 yıl	Uludağ Üniversitesi Hemşirelik	07.09.2016	13,23	5 sayfa
09	Gökhan	Erkek	38	10 yıl	3 yıl	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	07.09.2016	20,48	5 sayfa
10	Berke	Erkek	61	41 yıl	8 yıl	Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	07.09.2016	28,15	7 sayfa

09 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Gökhan kod isimli yöneticiyle 27.05.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Gökhan bey sınıf öğretmnlği mezunudur. Gökhan beyin 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Gökhan bey üç yıldır da ÖÖERM’de yöneticilik yapmaktadır.

10 numaralı ÖÖERM yöneticisi: Berke kod ismi verilen yöneticiyle 07.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Berke bey sınıf öğretmnlği mezunudur. Berke bey sekiz yıldır ÖÖERM’de yöneticilik yapmaktadır.

2.2.2.5.Araştırmaya katılan ÖÖERM öğretmenlerinin özellikleri

Erken müdahaleden okulöncesine geçiş yapmış olan özel gereksinimli çocukların ÖÖERM’deki öğretmenleriyle de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin öncesinde toplanan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ve görüşme detayları Tablo 2.5’de verilmiştir.

Tablo 2.5 incelendiğinde görüşme yapılan ÖÖERM öğretmenlerinin dokuzunun kadın, birinin erkek olduğu görülmektedir. ÖÖERM’de görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaş aralığı 24-32 arasındadır. Sadece bir öğretmenin yaşı 60’tır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri bir yıl ile 13 yıl arasında değişirken yine bir öğretmenin mesleki deneyimi yaşı gereği 40 yıldır. ÖÖERM’de öğretmen olarak çalışma sürelerine bakıldığında, en kısa süredir çalışan öğretmen üç aydır çalışırken en uzun süredir çalışan öğretmenin çalışma süresi dokuz yıldır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı okulöncesi öğretmenliği, ikisi sınıf öğretmenliği, biri zihin biri de işitme engelliler öğretmenliği mezunudur. ÖÖERM’deki öğretmenlerle yapılan görüşmelere 27.05.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 08.09.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir. Görüşme süreleri ortalama 33 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldığında 107 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Emel kod isimli ÖÖERM öğretmeniyle 27.05.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Emel hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. İki yıldır ÖÖERM’de öğretmenlik yapmaktadır.

02 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Esra kod ismi verilen ÖÖERM öğretmeniyle 18.08.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Esra hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. İki buçuk yıldır ÖÖERM’de öğretmenlik yaptığını belirtmiştir.

03 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Feride kod ismi verilen ÖÖERM öğretmeniyle 18.08.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Feride hanım zihin engelliler öğretmenliğinden mezundur. İki yıldır ÖÖERM’de öğretmenlik yapmaktadır.

04 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Kod ismi Ferda olan ÖÖERM öğretmeniyle 01.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Ferda hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Son üç aydır ÖÖERM’de öğretmenlik yapmaktadır.

05 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Gözde kod ismi verilen ÖÖERM öğretmeniyle 02.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Gözde hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Gözde hanım son yedi aydır ÖÖERM’de çalıştığını ifade etmiştir.

06 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Davut kod ismi verilen ÖÖERM öğretmeniyle 05.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Davut bey sınıf öğretmenliği mezunudur. Yedi yıllık mesleki deneyimi olan Davut bey üç yıldır da ÖÖERM’de çalışmaktadır.

07 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Kod ismi Gülistan olan ÖÖERM öğretmeniyle 07.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Gülistan hanım sınıf öğretmenliği mezunudur. Gülistan hanım 30 yıl süresince devlet okullarında sınıf öğretmenliği yapıp emekli olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) düzenlediği Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Kursu’na katıldığını belirtmiştir. Gülistan hanım aldığı sertifikayla dokuz yıldır da ÖÖERM’de çalıştığını söylemiştir.

08 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Hande kod ismi verilen ÖÖERM öğretmeniyle 07.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Hande hanım işitme engelliler öğretmenliği mezunudur. Hande hanım bir yıldır ÖÖERM’de çalıştığını ifade etmiştir.

09 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Kod ismi Hilmiye olan ÖÖERM öğretmeniyle 07.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Hilmiye hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Beş yıldır ÖÖERM’de çalışmaktadır.

10 numaralı ÖÖERM öğretmeni: Derin kod ismi verilen ÖÖERM öğretmeniyle 08.09.2016 tarihinde çalıştığı ÖÖERM’de görüşme yapılmıştır. Derin hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Derin hanım 13 yıllık mesleki deneyimi olduğunu ve bunun son üç buçuk yılının ÖÖERM’de geçtiğini ifade etmiştir.

Tablo 2.5. ÖÖERM Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Gönderen Kurum Öğretmen No	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Kurumdaki Çalışma Süresi	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (sayfa)
01	Emel	Kadın	32	12 yıl	2 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	27.05.2016	38,13	12 sayfa
02	Esra	Kadın	30	12 yıl	2,5 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	18.08.2016	35,38	12 sayfa
03	Feride	Kadın	24	2 yıl	2 yıl	Uludağ Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği	18.08.2016	53,30	16 sayfa
04	Ferda	Kadın	28	9 yıl	3 ay	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	01.09.2016	21,46	9 sayfa
05	Gözde	Kadın	25	3 yıl	1 yıl	Balıkesir Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	02.09.2016	18,14	7 sayfa
06	Davut	Erkek	29	7 yıl	3 yıl	Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	05.09.2016	36,32	10 sayfa
07	Gülistan	Kadın	60	40 yıl	9 yıl	Anadolu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	07.09.2016	45,21	12 sayfa
08	Hande	Kadın	26	1 yıl	1 yıl	Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği	07.09.2016	28,35	10 sayfa
09	Hilmiye	Kadın	26	5 yıl	5 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	07.09.2016	26,42	10 sayfa
10	Derin	Kadın	30	13 yıl	3,5 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	08.09.2016	28,51	9 sayfa

2.2.2.6.Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin özellikleri

Araştırma sürecinde özel gereksinimli çocukların geçiş yaptıkları okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin demografik bilgileri ve görüşme detayları Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6 incelendiğinde görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin hepsinin kadın olduğu ve hepsinin okulöncesi öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yaş aralığı 37-55 arasındadır. Yöneticilerin mesleki deneyimleri 14 ila 30 yıl arasında değişirken kurumdaki yöneticilik süreleri iki ila 10 yıl arasında değişmektedir. Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerle yapılan görüşmelere 17.05.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 19.08.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir. Görüşme süreleri ortalama 26 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldığında 83 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Ülkü kod isimli yöneticiyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Ülkü hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Ülkü hanımın 25 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Ülkü hanım dört yıldır da müdür yardımcılığı görevini yerine getirmektedir.

02 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Yasemin kod ismi verilen yöneticiyle 18.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Okulöncesi öğretmenliği mezunu olan Yasemin hanımın insan kaynakları yönetimi alanında yüksek lisans derecesi bulunmaktadır. Yasemin hanımın 18 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Yasemin hanım dört yıldır da okulöncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapmaktadır.

03 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Kod ismi Yeşim olan yöneticiyle 18.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Yeşim hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Yeşim hanım altı yıldır okulöncesi eğitim kurumunda çalıştığını ve bunun son iki yılını da yönetici olarak geçirdiğini söylemiştir.

04 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Zuhale kod isimli yöneticiyle 23.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Zuhale hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Zuhale hanımın 30 yıllık mesleki deneyimi

bulunmaktadır. Zuhale hanım 10 yıldır da okulöncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapmaktadır.

05 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Kod ismi Aynur olan yöneticiyle 23.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Aynur hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Aynur hanımın 25 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Aynur hanım çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda beş yıldır da yöneticilik yapmaktadır.

06 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Ayda kod ismi verilen yöneticiyle 23.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Ayda hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Ayda hanım altı yıldır okulöncesi eğitim kurumunda çalıştığını ve son iki yıldır da yöneticilik yaptığını ifade etmiştir.

07 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Berrin kod isimli yöneticiyle 27.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Berrin hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Berrin hanımın 25 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Berrin hanım altı yıldır da okulöncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapmaktadır.

08 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Kod ismi Bilge olan yöneticiyle 16.06.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Bilge hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Bilge hanım 29 yıllık mesleki deneyimi olduğunu ifade etmiştir. Bilge hanım yedi yıldır da okulöncesi eğitim kurumunda yöneticilik yaptığını söylemiştir.

09 numaralı okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi: Büşra kod isimli yöneticiyle 19.08.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Büşra hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Büşra hanım üç yıldır okulöncesi eğitim kurumunda yöneticilik yapmaktadır.

Tablo 2.6. Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Alan	Kurum	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Kurumdaki Yöneticilik Süresi	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (sayfa)
01	Ülkü	Ülkü	Kadın	43	25 yıl	4 yıl	Gazi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	17.05.2016	29,01	9 sayfa
02	Yasemin	Yasemin	Kadın	39	18 yıl	4 yıl	Gazi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	18.05.2016	19,40	9 sayfa
03	Yeşim	Yeşim	Kadın	37	14 yıl	2 yıl	Uludağ Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	18.05.2016	13,18	6 sayfa
04	Zuhal	Zuhal	Kadın	55	30 yıl	10 yıl	Gazi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	23.05.2016	25,32	10 sayfa
05	Aynur	Aynur	Kadın	43	25 yıl	5 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	23.05.2016	31,26	12 sayfa
06	Ayda	Ayda	Kadın	44	25 yıl	2 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	23.05.2016	17,29	7 sayfa
07	Berrin	Berrin	Kadın	53	25 yıl	6 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	27.05.2016	40,14	13 sayfa
08	Bilge	Bilge	Kadın	50	29 yıl	7 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	16.06.2016	36,07	10 sayfa
09	Büşra	Büşra	Kadın	40	19 yıl	3 yıl	Gazi Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği	19.08.2016	19,21	7 sayfa

2.2.2.7. Araştırmaya katılan okulöncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin özellikleri

Yöneticilerle yapılan görüşmelerin yanı sıra planlandığı şekliyle okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ve görüşme detayları Tablo 2.7’de sunulmuştur.

Tablo 2.7 incelendiğinde görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin hepsinin kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri meslek lisesi, biri meslek yüksekokulu ve sekizi de lisans mezunudur. Okulöncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin yaş aralığı 20-40 arasında olup mesleki deneyimleri yedi ay ile 12 yıl arasında değişmektedir. Kurumdaki çalışma sürelerin bakıldığında, en kısa süredir öğretmenlik yapan katılımcının beş aydır çalıştığı, en uzun öğretmenlik süresine sahip katılımcının ise altı yıldır kurumda görev yaptığı görülmektedir. Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelere 04.05.2016 tarihinde başlandığı ve görüşmelerin 16.06.2016 tarihinde tamamlandığı görülmektedir. Görüşme süreleri ortalama 27 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldığında 94 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Lale kod isimli okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 04.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Lale hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Lale hanım dört yıldır okulöncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır.

02 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Kadriye kod ismi verilen okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 04.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Kadriye hanım çocuk gelişimi mezunudur. Kadriye hanım altı yıldır okulöncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yaptığını belirtmiştir.

03 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Mine olarak kod ismi verilen okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Mine hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Mine hanımın 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Dört yıldır da okulöncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yapmaktadır.

04 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Kod ismi Nuran olan okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 17.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Nuran hanım çocuk gelişimi mezunudur. Nuran hanım mesleğindeki ilk yılına okulöncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yaparak başlamıştır.

Tablo 2.7. Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Alan	Kurumdaki				Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (syf)
	Kurum	Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Çalışma Süresi	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm
Öğretmen No		İsim					
01		Lale	Kadın	31	12 yıl	4 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
02		Kadriye	Kadın	35	7 yıl	6 yıl	Anadolu Üniversitesi Çocuk Gelişimi
03		Mine	Kadın	34	10 yıl	4 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
04		Nuran	Kadın	22	1 yıl	1 yıl	Yenişehir Meslek Y.O. Çocuk Gelişimi
05		Oya	Kadın	40	10 yıl	1 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
06		Özge	Kadın	30	8 yıl	2 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
07		Pınar	Kadın	30	11 yıl	1 yıl	Uludağ Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
08		Rana	Kadın	35	7 yıl	5 yıl	Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
09		Seda	Kadın	31	8 yıl	6 yıl	Afyon Kocatepe Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği
10		Şeyda	Kadın	20	7 ay	5 ay	Meslek Lisesi

05 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Oya kod ismi verilen okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 18.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Oya hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Oya hanımın 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Oya hanım bir yıldır da görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumunda çalıştığını ifade etmiştir.

06 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Özge kod ismi verilen okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 23.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Özge hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Özge hanım iki yıldır görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır.

07 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Kod ismi Pinar olan okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 23.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Pinar hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Pinar hanımın 11 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Pinar hanım bir yıldır da okulöncesi eğitim kurumunda çalıştığını belirtmiştir.

08 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Rana kod ismi verilen okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 27.05.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Rana hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Rana hanım beş yıldır görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır.

09 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Kod ismi Seda olan okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 16.06.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Seda hanım okulöncesi öğretmenliği mezunudur. Sekiz yıllık mesleki deneyimi olan Seda hanım altı yıldır okulöncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır.

10 numaralı okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni: Şeyda kod ismi verilen okulöncesi eğitim kurumu öğretmeniyle 16.06.2016 tarihinde çalıştığı okulöncesi eğitim kurumunda görüşme yapılmıştır. Şeyda hanım meslek lisesi mezunudur. Şeyda hanım yedi aylık mesleki deneyimi olduğunu ve bunun son beş ayının okulöncesi eğitim kurumunda geçtiğini ifade etmiştir.

2.2.2.8. Araştırmaya katılan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki özel eğitim şube müdürlerinin özellikleri

Araştırmanın son görüşme grubunu İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki özel eğitim şube müdürleri oluşturmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği il içinde bulunan üç

şube müdürüyle yapılan görüşmelerden önce demografik bilgi formu doldurulmuş ve elde edilen bilgiler Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8 incelendiğinde görüşme yapılan özel eğitim şube müdürlerinin hepsinin erkek olduğu görülmektedir. Şube müdürlerinden biri sınıf öğretmenliği, biri fizik bölümü, biri de ilahiyat mezunudur. Şube müdürlerinin yaş aralıkları 35 ile 62 arasındadır. Mesleki deneyim süreleri altı buçuk yıl ile 39 yıl arasında değişirken şube müdürlüğü süreleri de bir buçuk yıl ile 17 yıl arasında değişmektedir. Özel eğitim şube müdürleriyle yapılan görüşmeler 21.10.2016 tarihinde yapılmıştır. Görüşme süreleri ortalama 11 dakika olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri yapıldığında 26 sayfalık veri elde edilmiştir.

01 numaralı şube müdürü: Murat kod isimli şube müdürüyle 21.10.2016 tarihinde çalıştığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görüşme yapılmıştır. Murat bey 35 yaşındadır. Sınıf öğretmenliği ve kamu yönetimi mezunudur. Murat bey altı buçuk sene sınıf öğretmenliği, beş sene bir okulda müdür yardımcılığı yaptığını ve iki buçuk yıldır da şube müdürlüğü görevini yerine getirdiğini belirtmiştir.

02 numaralı şube müdürü: Nazmi kod ismi verilen şube müdürüyle 21.10.2016 tarihinde çalıştığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görüşme yapılmıştır. Nazmi bey 62 yaşında olup fizik bölümü mezunudur. 39 yıllık mesleki deneyimi olduğunu ifade eden Nazmi bey bunun son 17 yılında şube müdürlüğü yaptığını ve iki yıl önce de rotasyonla araştırmanın gerçekleştirildiği ile geldiğini ifade etmiştir.

03 numaralı şube müdürü: Kod ismi Okan olan şube müdürüyle 21.10.2016 tarihinde çalıştığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görüşme yapılmıştır. 54 yaşında olan Okan bey ilahiyat fakültesi mezunudur. 31 yıllık mesleki deneyimi olduğunu ifade eden Okan bey son bir buçuk yıldır da şube müdürlüğü görevini yerine getirdiğini söylemiştir.

Tablo 2.8. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki Özel Eğitim Şube Müdürlerinin Demografik Özellikleri

Şube Müdürü No	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Şube Müdürlüğü Süresi	Mezun Olduğu Okul ve Bölüm	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)	Dökümlerden Elde Edilen Veri (sayfa)
01	Murat	Erkek	35	14 yıl	2,5 yıl	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	21.10.2016	26,43	7 sayfa
02	Nazmi	Erkek	62	39 yıl	17 yıl	Atatürk Üniversitesi Fizik Bölümü	21.10.2016	45,01	10 sayfa
03	Okan	Erkek	54	31 yıl	1,5 yıl	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	21.10.2016	38,52	9 sayfa

2.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı psikoloji alanında lisans, gelişim psikolojisi alanında da yüksek lisans derecesine sahiptir. Halen özel eğitim zihin engellilerin öğretmenliği alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı lisans mezuniyetinden sonra ÖÖERM’de psikolog olarak çalışmaya başlamıştır. Özel eğitim alanında 17 yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Bu süreçte ağırlıklı olarak OSB tanılı ve 3-6 yaş grubundaki çocuklarla çalışmıştır. Halen ÖÖERM’de 3-6 yaş grubundaki özel gereksinimli çocuklarla çalışmalarını sürdürmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

2.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ardından araştırma amacı da göz önünde bulundurularak görüşme yapılacak her bir grup için görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Ankara, Bolu, Eskişehir, Giresun ve İstanbul’da özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü dersler veren, özel gereksinimli çocuklarla uygulama konusunda deneyimli ve nitel araştırmalar yürütmüş 12 uzmana gönderilerek görüş istenmiştir. Her bir uzmandan hazırlanan görüşme sorularını; (a) araştırma amacıyla bağlantılı olarak uygunluğu, (b) soruların akış sırasının mantıklılığı, (c) anlaşılabilirliği ve (d) sorulara eklenmesi ya da çıkarılması gereken noktalara ilişkin olarak değerlendirmesi beklenmiştir. Gönderilen 12 uzmandan yedisi görüşme sorularına ilişkin dönüt sunmuştur. Uzmanların göndermiş olduğu dönütler bazı ifadelerin daha açıklayıcı olması, soruların evet-hayır şeklinde yanıtlanmasının önüne geçebilmek için soru sorma şeklinde düzenlemelerin yapılması, bazı soruların birleştirilmesi, soru içeriğinin sadeleştirilmesi veya benzer verilerin ortaya çıkmasına yol açabilecek soruların elenmesi üzerine olmuştur. Örneğin uzmanlara gönderilen ikinci gruba ait sorularla ilgili olarak iki farklı uzman benzer dönütte bulunmuştur. Gönderilen sorunun iki maddesi “2.3 Çocuk kuruma yerleştirildikten sonra sorunlar yaşanırsa ne tür hizmetler sunuyorsunuz?” ve “2.4 Sorunları çözmek üzere ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?” şeklinde sorulmuşken bir uzman bu iki soruyla ilgili olarak “*Bu soru birbirinin aynısı gibi. Zaten sorularda neler yapıldığı ve sorunların çözümü çok iç içe geçecektir.*” demiştir. Diğer uzman ise “*2.3 ya da 2.4 tercih edilebilir. İkisi paralel soru gibi. 2.4’te gelen cevaplar zaten 2.3’te gelebilir.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu dönütler üzerine

sorunun daha genel bir içerikle tüm süreci anlatmaya yönelik bir şekil alması ve tekrara düşülmemesi amacıyla soru “*Değerlendirme sonucunda yapılan yerleştirme sürecini kısaca anlatır mısınız? Bu süreçte neler yapıyorsunuz?*” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca, uzmanlar soruların çeşitlenmesine de katkı sunmuşlardır. Örneğin bir uzman kendisine gönderilen üçüncü gruba ait soruların yanına “*Sizin dışınızda bu süreçte kimlerin, neler yapmasını beklersiniz? sorusu sorulabilir.*” demiştir ve üçüncü grubun görüşme sorularından dördüncü sorunun altına “*Sizin dışınızda geçiş sürecinde kimlerin, neler yapmasını beklersiniz?*” sorusu eklenmiştir.

Uzmanlardan gelen bu geri dönüşler doğrultusunda sorular tekrar düzenlenmiştir. Gerekli görülen eklemeler ve çıkarmalar, benzer yanıtların alınabileceği bazı sorularda birleştirmeler, soru kalıplarında ve sıralamalarında bazı değişiklikler yapılmış ve soruların anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla bazı kavramlara ilişkin açıklamalar eklenmiştir. Paydaş grupları için hazırlanan görüşme sorularının önüne ilgili gruba ilişkin bilgilerin alınacağı ve 6 ila 10 sorunun yer aldığı Demografik Bilgi Formu eklenmiştir. Tüm bu düzeltmeler sonucunda her bir paydaş grubu için hazırlanan ve Demografik Bilgi Formu ile görüşme sorularından oluşan veri toplama aracı pilot görüşmeler için hazır hale gelmiştir.

2.3.2. Pilot görüşmelerin yapılması

İzinler alındıktan sonra araştırmacıyı veri toplama konusunda eğitmek ve hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla her bir gruptan bir üye ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Şubat-Mart 2016 tarihleri içerisinde her bir paydaş grubu için bir görüşme yapılmıştır. Paydaş gruplarından sadece İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki şube müdürlerinin sayılarının az olması ve veri kaybı yaşanmaması amacıyla pilot görüşme gerçekleştirilmemiştir. Görüşmelerin tarihleri ve içerikleri Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.9 incelendiğinde pilot görüşmelerin 10.02.2016 ile 16.03.2016 tarihleri arasında tamamlandığı görülmektedir. Görüşmelerin altısı araştırmanın gerçekleştirildiği ilde, özel eğitim alan uzmanı ve RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyesiyle gerçekleştirilen pilot görüşmeler ise araştırmacının doktora eğitimini sürdürdüğü ilde yapılmıştır. Pilot görüşmeler ortalama 26 dakika sürmüştür. Her görüşmenin ses kaydı alınmış ve ses kayıtları hem araştırmacı hem de tez danışmanı tarafından dinlenerek soru içerikleri tekrar gözden geçirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda veri toplama aracı Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerine de sunularak onların da onayı alınmıştır. Böylece

araştırma verilerini toplamak üzere her bir paydaş grubu için hazırlanan, Demografik Bilgi Formu ve görüşme sorularından oluşan “veri toplama aracına” son hali (Ek-1) verilmiştir.

Tablo 2.9: *Pilot Görüşmeler*

No	Kod İsim	Paydaş Grubu	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dakika)
01	Yeliz	Özel eğitim alan uzmanı	10.02.2016	1,03,11
02	Sude	ÖÖERM yöneticisi	11.02.2016	13,32
03	İnci	ÖÖERM öğretmeni	15.02.2016	22,19
04	Kader	Aile	23.02.2016	22,44
05	Sinem	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	29.02.2016	15,24
06	Zeki	Doktor	29.02.2016	17,48
07	Necmi	RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi	14.03.2016	21,37
08	Gülçin	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	16.03.2016	34,49

2.3.3. Araştırma sürecinde veri toplamak için kullanılan izin formları ve araştırma izinlerinin alınması süreci

Araştırma kapsamında görüşme yapılan her bir grup için araştırmacı tarafından “Gönüllü Katılım Formu” hazırlanmıştır. Bu form ile katılımcılar araştırmanın amacının ne olduğunu, hangi koşullar altında gerçekleştirildiğini bildiklerini ve bunları kabul ettiklerini belirtmişlerdir. “Gönüllü Katılım Formu” Ek-2’de yer almaktadır. “Gönüllü Katılım Formu” her bir katılımcıya görüşmenin hemen öncesinde verilmiş, katılımcıdan formu dikkatlice okuması ve ardından imzalaması istenmiştir. İmzalanan formları araştırmacı dosyasında koruma altına almıştır.

Araştırma kapsamında veri toplamak için gerekli izinlerin alındığı bir süreç daha gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda pilot görüşmeler gerçekleştirildikten sonra ilgili belgeler hazırlanarak Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu’na etik kurul izni için başvurulmuştur. Etik Kurul İzni (Ek-3) çıktıktan sonra bu izinle birlikte Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü’ne araştırmanın gerçekleştirileceği kurumlardan izin alınması için araştırma izni başvurusunda bulunulmuştur. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü’nden

Etik Kurul ve veri toplanması planlanan yerler olan Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-4), Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu'ndan (Ek-5) ve Üniversitesi Rektörlüğü'nden (Ek-6) gerekli izinler alınmıştır.

2.3.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı, tüm paydaş görüşmeleri ve veri analizi süresince araştırmanın akışını not aldığı bir günlük tutmuştur. Günlükte paydaş gruplarıyla yapılan görüşme tarihleri, alınan randevular, dökümler için yapılan çalışmalar, analiz çalışmaları ve tüm bu süreci gerçekleştirirken araştırmacının neler yaşadığına ilişkin bilgiler yer almıştır. Araştırmacı veri toplama ve analiz sürecinde 46 sayfalık bir günlük tutmuştur. “Örnek Günlük Sayfası” Ek-7’de yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerden birisi olan görüşmelerde görüşmeleri yapan araştırmacının belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Glesne (2013) “İyi bir görüşmeci olmak tır.” cümlesini tamamlayan bu nitelikleri aşağıda yer alan başlıklarla vermiştir:

Uzak Görüşlü Olmak. Bu nitelik hem tüm araştırma süreci bakımından geniş hem de bir sonraki günün etkinlikleri bakımından dar anlamıyla bir sonraki adımda ne beklenmesi gerektiğine yönelik bir hazırlıktır. Araştırmanın görüşme soruları hazırlanırken paydaşların geçiş sürecine ilişkin deneyimlerini derinlemesine inceleyebilmek hedeflenmiştir. Bu amaçla paydaşlardan gerekli bilgileri elde edebilmek için araştırmacı geniş bir alanyazın taraması ve okumalar yapmış, danışmanının rehberliğinde sorular üzerinde çalışmış, paydaşların neler söyleyebileceği ve bu söylediklerinden yola çıkarak başka hangi alanda/larda bilgi alınabileceği üzerine düşünmüştür. Araştırmacı sorularını hazırladıktan sonra danışmanıyla bu sorular üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmadan sonra hazırlanan sorular, özel eğitim alanında çalışan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli uzmanlara gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında tekrar düzenlenen sorulara ilişkin TİK üyelerinden de görüşler alınmış ve sorulara son hali verilmiştir.

Öğrenen Olmak. Araştırmacı bireysel deneyim ve çalışmaları sonucunda hakkında oldukça çok şey bildiği bir konuda araştırma yapıyorsa bu konudaki kendi varsayımlarını bir kenara bırakabilmelidir. Çünkü araştırmacı öğrenen rolünü üstlendiğinde doğal olarak katılımcıya da öğretici rolü verilmiş olur ve birçok kişi için bu

rol, katılımcının görüşmeden aldığı keyfi artırır. Araştırmacı 17 yıldır ÖÖERM’de 3-6 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocuklarla çalışmaktadır. Araştırmacı veri toplama sürecinde kendi varsayımlarını ve deneyimlerini bir kenara bırakarak tamamen paydaşların deneyimlerini öğrenmeye odaklanmış ve kendi deneyimlerini görüşme sürecine yansıtmamıştır.

Analitik Düşünmek. Analiz araştırma sürecinin içindeki bir aşamayı belirtmez. Daha ziyade araştırma başlar başlamaz başlaması gereken devamlı bir süreçtir. Araştırmacı görüşme sırasında verilerdeki ilişkileri, aykırılıkları, anlamları ve açıklamaları da düşünmelidir. Araştırmacı bu sayede hem yeni sorular sorabilir hem de veri toplama sonrasındaki yoğun analiz sürecine de kendisini hazırlar. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcıların sorulara verdiği yanıtlarda sorularının arasında olmayan, ancak konuyla ilişkili katılımcı söylemleri için görüşme anında sonda sorular sormuştur. Örneğin yasal düzenlemelerle ilgili soruda katılımcı yönetmeliklere ilişkin görüşünü paylaştıktan sonra yönetmeliklerde çelişen uygulamalar olduğundan söz etmiştir. Araştırmacı bu çelişkili uygulamalara ilişkin örnekler isteyerek katılımcının bu konudaki görüş ve deneyimlerini daha da ayrıntılandırmasını istemiştir.

Tedavi Edici Olmak. Görüşme sürecinin en tedavi edici yönü katılımcının ne hissediyorsa güvenli bir biçimde söyleyip içini dökebilmesidir. Bazı durumlarda araştırmacı görüşme sırasında kendisi hakkında ya da fikir sahibi olduğu konu hakkında fikirlerini söyleyebilir. Bu durum bazen erişim için bir koşuldur. Özellikle aile ve öğretmen görüşmelerinde, paydaş gruplarına erişim amacıyla araştırmacının empatik ve tedavi edici bir yaklaşım sergilemesinin kaçınılmaz olduğu bu araştırmada belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcının kendisini güvende hissetmesi ve içini dökebilmesi için araştırmacı rahatlatıcı ve kendilerini suçlayıcı düşüncelerden uzaklaşmalarını sağlayan bir yaklaşım sergilemeye özen göstermiştir.

Sabırla Sorgulamak. Görüşme programındaki her soru kendinden önceki ve onun ardıllarından öğrenilecekler bittiğinde sorulmalıdır. Bunun için araştırmacı sorduğu her sorudan elde edeceği yanıtlara aceleyle getirilmemiş bir dikkat ve önem vererek sabırlı olmalıdır. Yapılan araştırmada bazen katılımcılar kendi deneyimlerini uzun bir süre anlatmışlar ve bazı durumlarda bunları yaparken sorudan bağımsız olarak farklı konular da dile getirmişlerdir. Araştırmacı, katılımcının sözünü kesmeden bunları kaydetmiş, ardından konuyu soruya getirerek planladığı soruların hepsini tüm katılımcılara sorarak görüşmeleri tamamlamıştır.

Tehditkâr Olmamak. İyi bir görüşmeci katılımcılarının kendilerini bilgisiz görmelerine ya da öyle hissetmelerine asla izin vermez. Araştırmacı alandaki deneyimini bir kenara bırakarak merakla ve katılımcılardan öğrenme amacıyla olduğunu onlara hissettirerek sorularını sordukça katılımcılar rahat bir şekilde ve içtenlikle kendilerini ifade etmişlerdir.

Gücün ve Hiyerarşinin Farkında Olmak. Araştırmacının araştırma etkileşimleri sırasında doğal olarak ortaya çıkan statü farklılıkları konusunda dikkatli olması ve bunları en aza indirmesi için çalışması gerekir. Araştırmanın karşılıklı eşit ilkelere ilerleyebilmesi için araştırmacı katılımcıların sözlerini kesmeden onları dinlemiş, konuşmalarını başıyla ya da gözleriyle onaylayarak onları dikkatle dinlediğini ve söylediklerinin önemli olduğu vurgusunu kendilerine hissettirmeye çalışmıştır.

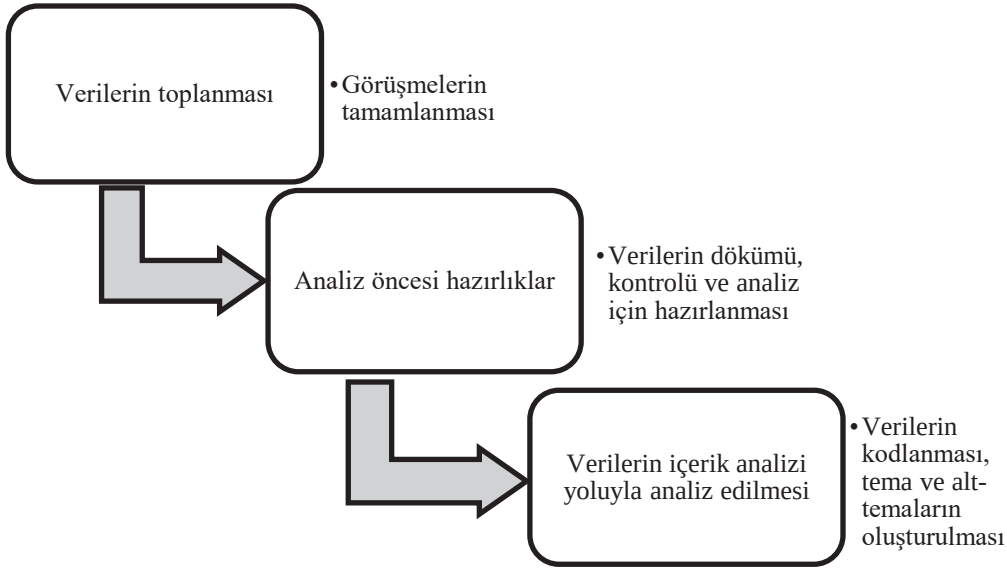
İnsancıl ve Minnettar Olmak. Katılımcıların sağladığı zaman, çaba, iş birliği ve bilgi düşünüldüğünde onlarla iletişim kuran bir araştırmacı tüm minnettarlığını belirtmelidir. Yapılan araştırmanın başında ve sonunda araştırmacı katılımcılara gösterdikleri iş birliği ve araştırmaya zaman ayırdıkları için teşekkür etmiş ve minnettarlığını belirtmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde de gerek duruşuyla gerek soruları soruş biçimiyle onlardan öğrenmeye geldiğini katılımcılara hissettirmeye çalışmıştır.

Araştırmacı yukarıda açıklanan görüşme nitelikleri doğrultusunda belirlenen tüm paydaşlarla görüşmeleri kendisi gerçekleştirmiştir. Yapılan 70 görüşmeye ilişkin “görüşme takvimi” tablo olarak Ek-8’de yer almaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanması için paydaş gruplarıyla görüşmelere 29.04.2016 tarihinde başlanmış ve görüşmeler 21.10.2016 tarihinde tamamlanmıştır. Görüşmelerde öncelikli olarak geçiş süreçlerinde aktif rol alan paydaşlar olan “doktorlar, RAM’daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleri, ÖÖERM ile okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler, öğretmenler ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleri” ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin nerede ve ne zaman yapılacağı konusunda paydaşların tercihleri dikkate alınmıştır. Tüm katılımcılara görüşme öncesinde araştırmanın amacı anlatılarak “Gönüllü Katılım Formu” imzalatılmıştır. Tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüş ve toplam görüşme süresi 29 saati bulmuştur. Yapılan ses kayıtlarının dökümü sonucunda tüm paydaşlardan toplam 627 sayfalık veri elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Nitel araştırmada veri analizi, verileri analiz için hazırlamayı ve organize etmeyi, ardından verileri kodlama süreci içerisinde temalara indirgemeyi ve son olarak verileri şekillerle, tablolarla ya da tartışmayla sunmayı içeren aşamalardan oluşur (Creswell, 2016). Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması, analiz sürecinin temel işlevidir. Veri analizi sürecinde “neden” ve “nasıl” sorularına yanıtlar aranır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz için hazırlanması ve analiz edilmesi aşamaları Şekil 2.2’de yer almaktadır.



Şekil 2.2. Veri Analizi Süreci

2.5.1. Analiz öncesi hazırlıklar

2.5.1.1. Ses kayıtlarının yedeklenmesi ve verilerin dökümü

Görüşmelerde bir dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Dijital kayıt cihazı sayesinde veriler bilgisayar ortamına ses dosyası olarak dijital bir formatta kayıt edilmiştir. Tamamlanan her bir görüşmeden sonra verileri güvence altına almak için ses kayıtlarının yedekleri oluşturulmuştur. Görüşmeler devam ederken bir yandan da tamamlanmış olan görüşmelerin ses kayıtlarının dökümlerine başlanmıştır. Görüşme dökümleri yedi farklı kişinin katılımıyla dört ay içerisinde (Ağustos-Kasım 2016) tamamlanmıştır. Ses kayıtlarının dökümlerine başlandığında her bir katılımcıya gerçek ismini çağrıştırmayacak bir kod isim verilmiştir. Ses kayıtlarının dökümü yapılırken duyulan her bir konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-

görüşülen kişi sırasıyla bilgisayarda word belgesi olarak yazılmıştır. Dökümlerde görüşmecinin konuşmaları koyu renkle yazılmış ve hangi soruyu sorduğu parantez içerisinde soru numarasının da eklenmesiyle belirginleştirilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan tüm ham veri dökümleri de yedeklenerek güvence altına alınmıştır.

2.5.1.2. Verilerin ayrıntılı analiz formuna işlenmesi ve paragraflara ayrılması

Ham veri dökümleri yedeklendikten sonra veriler oluşturulan veri analizi kayıt formuna (Ek-9) kaydedilmiştir. Araştırmacı tüm katılımcıların her bir soruya verdiği yanıtları kopyalayarak soru bazında veri analizi kayıt formunda ilgili sütuna yapıştırmıştır. Örneğin ilgili paydaş grubundaki tüm katılımcıların birinci soruya verdikleri yanıtları veri kayıt formunda ilgili sütuna kaydetmiştir. Ardından kaydettiği veri bölümünün hangi katılımcıya ait olduğunu belirlemek için ilgili sütuna katılımcının kod ismini yazmıştır. Aynı işlemi ilgili paydaş grubunun tüm soruları için gerçekleştirmiştir. Görüşme dökümlerinin veri kayıt formuna soru bazında kaydedilmesi işlemi tamamlandığında, araştırmacı verilere daha fazla aşına olmak adına tüm verileri birkaç kez okumuştur. Bu süreç araştırmacıya veri analizi ve verilerin yorumlanması aşamasında çok önemli bir katkı sağlamıştır. Ardından araştırmacı katılımcının söyledikleri birden fazla konuyu içeriyorsa her bir konuyla ilgili bölümü ayrı paragraflara ayırmıştır.

2.5.1.3. Analiz öncesinde gerçekleştirilen inanırılık çalışmaları

Analiz öncesi inanırılık çalışmaları kapsamında ilk inanırılık çalışması, görüşme sürecinde ses kayıt cihazına kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (Kvale, 1996). Bu amaçla verilerin tümü bilgisayara yüklendiğinde, tüm görüşme kayıtları görüşme konusunda deneyimli, özel eğitim alanı dışından bir kişi tarafından dinlenmiştir. Bu kişi görüşmeleri tek tek dinleyerek dökümlerle ses kayıtları arasındaki tutarlılığı incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda bazı kelimelerin yazımında hatalar olduğu belirlenmiş ve bu hatalar düzeltilmiştir. Yapılan kontroller sonucunda görüş farklılıkları üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır.

Analiz öncesi inanırılık süreci kapsamında ikinci inanırılık çalışması, görüşme metinlerinin paragraflandırılması sonrasında yapılmıştır. Bu aşamada özel eğitim alan uzmanı olarak danışman görev almıştır. Alan uzmanından görüşme dökümlerinin tümünü anlamsal ilişkilere göre paragraflandırması istenmiştir. Ardından araştırmacı ile alan

uzmanı bir araya gelmiş ve paragrafların uyuşmasını kontrol etmişlerdir. Kontrol sonrası araştırmacı ve alan uzmanı tüm paragraflarda uzlaşmışlardır.

2.5.2. Verilerin içerik analizi yoluyla analiz edilmesi

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizinde kullanılacak olan süreçler, yapılacak analizin amacına ve analiz edilecek olan materyalin türüne göre farklılık gösterir. Araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler daha önce elde edilen bilgilere, kuramlara ya da deneyimlere bağlı olarak şekillendirilir. Araştırmacı toplanan betimsel bilgilerle konuya aşına hale gelir ve analizler devam ederken kategoriler ortaya çıkar (Büyüköztürk vd., 2011).

2.5.2.1. Verilerin kodlanması

Nitel araştırmalarla büyük miktarlarda betimsel bilgi elde edilir. Bu nedenle, bu bilgilerin düzenlenmesine gereksinim duyulur. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Kodlama, çok temel olarak verilerin ifade ettikleri kısa kavramsal etiketlerle, örneğin sözcük ya da sözcük grupları, harfler ya da sayılarla adlandırılmasıdır (Bogdan ve Biklen, 2007; Rubin ve Rubin, 2005). Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği verileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir, bir başka deyişle kodlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin kodlanmasında üç tür kodlama biçiminden söz edilmektedir: (a) Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (b) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve (c) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Strauss ve Corbin 1990'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği tüm verileri veri analizi kayıt formuna (Ek-9) yerleştirdikten ve birbiriyle ilişkili söylemleri paragraflara ayırdıktan sonra bu dosyaları da yedeklemiştir. Ardından verilerin kodlanması işlemine geçilmiştir. Araştırmada verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı verileri birkaç kez daha okumuş ve olası kavramları belirleyerek Ek-9'deki formun kod bölümüne yazmıştır. Aynı işlemi

araştırmacıdan bağımsız olarak veri analizi sürecinde çalışan alan uzmanı da gerçekleştirmiştir. Kategorilerin ve kodların oluşturulmasında bu araştırma için hazırlanan görüşme soruları dikkate alınmıştır.

2.5.2.2. Tema ve alt-temaların oluşturulması

Temalar araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 2007). Nitel veri analizinde ilk aşamada ortaya çıkan kodları belirli düzeyde açıklayan ve bu kodları belirli kategorilerin altından toplayan temalara ihtiyaç vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin kodlanmasından sonraki süreç, tema ve alt temaların oluşturulması aşamasıdır.

Bu aşamada araştırmacı ve alan uzmanı tema ve alt-temaları oluşturmak amacıyla ortaklaşa belirlemiş oldukları kod dosyası üzerinde birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlardır. Araştırmacı ve alan uzmanı önce belirledikleri kod dosyasındaki bütün verileri tekrar okumuşlar, sonra anlamlı ve benzer ifadeler içeren verileri başlıklandırarak gruplamışlardır. Grupladıkları verilere o grup için düşündükleri anlamla ilgili bir başlık belirlemişlerdir. Belirledikleri başlığı veri analizi kayıt formunda ilgili sütuna yazmışlardır. Elde edilen bu başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt-temaları oluşturmuştur.

Bu araştırmada öncelikli olarak yukarıda anlatıldığı gibi verilerden çıkarılan kavramlara göre oluşturulan kodlama sistemi uygulanmıştır. Ancak elde edilen verilerin büyüklüğünden dolayı bu kodlama sistemi çok fazla sayıda kod ve temanın oluşmasına neden olmuştur. Analiz sürecinin sağlıklı işleyebilmesi adına TİK üyeleri daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama sisteminin kullanılmasını önermişlerdir. Böylece “Olumlu Yönler”, “Sorunlar”, “Öneriler” ve “Beklentiler” ana temaları belirlenerek araştırmada elde edilen veriler bu dört ana tema başlığı altında ele alınmıştır. Bu şekliyle verilerin analizi için hâlihazırda bir yapı oluşturulmuş olup kodlar bu temalar altında ele alınmıştır. Tematik kodlama işlemi bu dört ana başlık üzerinden yapılmıştır. Kodların tekrar düzenlenmesi ve belirlenen temalara göre kodlanması sonucunda içerik analizi tamamlanmış ve belirlenen temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Her bir paydaş grubundan elde edilen alt tema sayıları Tablo 2.10’da yer almaktadır.

Tablo 2.10 incelendiğinde görüşmeler sonucunda toplam 174 alt temanın oluşturulduğu ve bunun da paydaş grubu başına ortalama 22 alt tema anlamına geldiği görülmektedir. Üç paydaş grubunda “Beklentiler” ana teması başlığı altında ele alınabilecek alt temalara rastlanmamıştır. “Olumlu Yönler” ana temasında üç farklı

paydaş grubunda altı alt temaya ulaşılırken İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü özel eğitim şube müdürleri grubunda sadece bir adet alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. “Sorunlar” ana teması incelendiğinde ise en çok sorun alt temasının aile grubunda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu ana tema başlığı altında en az sorun bildiren paydaş grubunu ise doktorlar oluşturmaktadır. “Öneriler” ana teması altında en çok farklı öneri alt teması RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleriyle yapılan görüşmelerden ortaya çıkmıştır. En az öneri alt teması ise doktorlardan elde edilmiştir. “Beklentiler” ana teması incelendiğinde ise ÖÖERM öğretmenlerinin olduğu paydaş grubunun beklenti alt tema sayısının diğer paydaş gruplarından fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2.10. *İçerik Analizi Sonucunda Paydaş Gruplarına Göre Elde Edilen Tema ve Alt Tema Sayıları*

No	Paydaş Grubu	Olumlu Yönler	Sorunlar	Öneriler	Beklentiler
01	Aileler	6 alt tema	13 alt tema	6 alt tema	4 alt tema
02	Doktorlar	3 alt tema	3 alt tema	2 alt tema	-
03	RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri	5 alt tema	9 alt tema	10 alt tema	-
04	ÖÖERM yöneticileri	4 alt tema	9 alt tema	6 alt tema	2 alt tema
05	ÖÖERM öğretmenleri	5 alt tema	8 alt tema	6 alt tema	7 alt tema
06	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticileri	6 alt tema	7 alt tema	7 alt tema	5 alt tema
07	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmenleri	6 alt tema	8 alt tema	9 alt tema	5 alt tema
08	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü özel eğitim şube müdürleri	1 alt tema	6 alt tema	6 alt tema	-

2.5.2.3. *Veri analizi sırasında gerçekleştirilen inanırılık çalışmaları*

Veri analizi süreci sırasındaki ilk inanırılık çalışması, kodlama güvenilirliği çalışmasıdır. Alanyazında nitel araştırmalarda kod sayısının 30 ile 50 arasında olmasının uygun olduğu belirtilmektedir. Kod sayısının 50’yi geçmesi, kodlarda örtüşüklük olduğuna işaret etmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007). Kodlama güvenilirliği çalışmasında araştırmacı ve alan uzmanı verilerden elde edilen tüm kodlar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Kvale, 1996). Araştırmada bu çalışma, araştırmacı ve alan

uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan değerlendirme ve uzlaşma çalışması sonucunda anlamsal ve kavramsal açıdan birbirine yakın bazı kodlar birleştirilmiştir.

Veri analizi sürecindeki ikinci inanırlık çalışması, temaların oluşturulduğu veri bölümlerinin farklı araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmesi (Thomas, 2003) ve aynı veri bölümünden farklı anlamlar çıkarılması durumunda tartışılıp uzlaşma sağlanmasıdır (Kvale, 1996). Bu amaçla, tema ve alt-temalar oluşturulduktan sonra araştırmacı ve alan uzmanı bu kez birlikte çalışarak birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları tema ve alt-temaları karşılaştırmışlardır. Araştırmacı ve alan uzmanı her biri ortalama sekiz saat süren beş ayrı toplantı yaparak karşılaştırma işlemini gerçekleştirmişlerdir. Karşılaştırma işlemi sırasında, üzerinde çalışılan her bir kod dosyası için hem oluşturulan tema ve alt-temaların hem de bu tema ve alt-temalarda yer alan katılımcıların kod isimlerinin uyuşmasına bakılmıştır. Görüş birliğine varılan yerler aynen bırakılırken, görüş ayrılığı olan yerlerde veriler, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılarak uzlaşmıştır. Uzlaşma sağlandıktan sonra tema ve alt-temalar yeniden düzenlenmiştir. Ardından görüşmelerin içerik analizleri sonucunda belirlenen alt temaları TİK üyelerine gönderilmiştir. Onların verdikleri dönütler sonucunda alt temalarda gerekli düzenlemeler yapılmış ve analiz sürecine son hali verilerek araştırmanın bulgularının yazımına geçilmiştir.

2.5.2.4. Tema ve alt-temaların yazılması

Veri analizi sonlandıktan sonra araştırmacı her bir kod dosyası için oluşturulan tema ve alt-temaların yazımına geçmiştir. Araştırmacı veri analizi sonucunda elde ettiği tema ve alt-temaları birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenleyerek yazmıştır. Araştırmacı yazım sırasında verileri açık ve anlaşılır bir dil kullanarak ve kişisel görüş ve yorumlarına yer vermeden sunmaya özellikle dikkat etmiştir.

2.5.2.5. Tema ve alt-temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması

Bu aşamada düzenlenip yazılı hale getirilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt-temalar danışman tarafından tekrar okunmuş, gerekli görülen yerlerde yeniden düzenleme yapılmıştır. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırma konusu gündeme geldiğinde canlılar üzerinde ya da canlıların sürece dâhil olduğu araştırmalar gerçekleştirmek isteyen araştırmacılar bugün dünyanın hemen her ülkesinde çeşitli yaptırımlar, kurallar, etik ilkelerle karşılaşmaktadır. İnsanların dâhil olduğu her tür araştırmada izlenmesi gereken bazı kurallar ve ihlal edilmemesi gereken bazı etik ilkeler vardır (Anadolu Üniversitesi Bilim Eğiti Kılavuzu, 2011; Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. Araştırmalar katılımcıları olabildiğince riske sokmayacak şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Veri toplama araçlarının içeriği ve uygulanış biçimi katılımcıları küçük düşürücü, rahatsız edici vb. olumsuz özellikler taşımamalıdır. Veri toplama araçlarının hazırlanma ve düzeltme sürecinde sorular üzerinde alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve hiçbir paydaş grubunu içeriğiyle rahatsız etmeyecek sorular hazırlanmasına çaba gösterilmiştir. Veri toplama araçları Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nun da onayından geçmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanış biçimi danışman tarafından araştırmacıya uygulamalı olarak gösterilmiş ve pilot uygulamalar baştan sona danışman tarafından dinlenerek araştırmacıya bu konuda dönüt sunulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.
2. Katılımcılara araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı, kendilerinden ne beklendiği, sonuçların nerede kullanılacağı açık olarak anlatılmalıdır. Yapılan bu çalışmada araştırmacı tarafından her görüşme öncesinde araştırmanın amacı, verilerin nasıl toplanacağı ve bu verilerden elde edilen sonuçların nerede kullanılacağı hem sözel olarak hem de “Gönüllü Katılım Formu”nda (Ek-2) yazılı olarak katılımcılara açıklanmıştır.
3. Tüm katılımcıların araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğine ilişkin yazılı onayı alınmalı ve araştırmacının adı, adresi ve telefon numarası da bu yazıda belirtilmelidir. Araştırma etiği göz önünde bulundurularak “Gönüllü Katılım Formu”nda (Ek-2) yazılı olarak onaylar alınmış ve araştırmacının iletişim bilgilerine yer verilmiştir.
4. İzin dilekçesi imzalanmış olsa bile katılımcılara dilediklerinde araştırmanın herhangi bir aşamasında çekilme hakkı tanınmalıdır. Yapılan araştırmada veri toplama öncesinde imzalanan “Gönüllü Katılım Formu”nda (Ek-2) katılımcının istediği zaman araştırmadan çekilebileceği yazılı ve sözel olarak net bir şekilde ifade edilmiştir.

5. İnsanların kimlikleri ve ortama ilişkin tanımlayıcı bilgiler “gizlilik, özel hayata saygı ve zarar görmeme” etik ilkesi çerçevesinde gizli tutulmalı, doğrudan veya dolaylı olarak deşifre edilmemelidir. Katılımcılara ve ortamlara ilişkin bütün veri koruma altına alınmalı, izinsiz ve yetkisiz kişi ve kurumların eline geçmesi önlenmelidir. Araştırmacı katılımcıların özelini muhafaza edebilmek için onlara yönelik çeşitli kod isimler kullanmalıdır. Katılımcıların veri toplama öncesinde imzaladıkları “Gönüllü Katılım Formu”nda (Ek-2) katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler verileceği ve toplanan verilerin gizlilik yöntemiyle korunacağı açıklanmıştır.
6. “Verilere sadık kalma” önemli bir etik kuraldır. Verilerin çarpıtılması, olmayan verinin masa başı yöntemleriyle uydurulması, verilerin belirli kısımlarının bilerek veya bilmeyerek kapsam dışı bırakılması bilimsel olmadığı kadar etik de değildir. Yapılan çalışmada elde edilen tüm ses kayıtlarının dökümleri herhangi bir değişiklik yapılmadan yazılmıştır. Dökümler yazılırken katılımcının duraksamaları, yanlış kelime kullanımları üzerinde dahi herhangi bir oynama yapılmamıştır. Dökümler araştırmacı ve özel eğitim alanı dışından bir kişi tarafından tek tek ses kayıtlarıyla eşleştirilmiştir.

Araştırmacı araştırmanın her aşamasında yukarıda belirtilen etik kurallara uygun bir çalışma gerçekleştirmiştir. Görüşmeler öncesinde imzalanan “Gönüllü Katılım Formu”nda (Ek-2) araştırmanın amacı, görüşmelerde ses kayıtlarının yapılacağı, verilerin ne şekilde kullanılacağı, gizlilik ilkeleri ve görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri bilgisi katılımcılara aktarılmıştır. Bu formda ayrıca araştırmacının adı, adresi ve telefonuna da yer verilmiştir. Araştırmada tüm katılımcılara birer kod isim verilmiş ve çalıştıkları ortamlara ilişkin tanımlayıcı bilgiler araştırmada açıklanmamıştır.

Alanyazında sadece veri toplarken değil, araştırmanın her aşamasını uygularken etik ilkelerin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Creswell, 2016). Bu bağlamda araştırmanın planlanmasından bulguların ve sonucun yazımına kadar belirlenen tüm desen boyunca etik ilkelere uygun hareket edilmiştir.

2.7. Araştırmanın İç Geçerliliği ve İnanırlığı

İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalıyla ilgilidir. Bu noktada araştırmacı kendine “Bulgular mevcut gerçeklikle uyumlu mu? Bulgular gerçekten orada olanları gösteriyor veya ifade ediyor mu? Araştırmacı olarak gerçekten de ölçmeyi düşündüğüm şeyi ölçüyor muyum? vb.”

şeklinde sorular sorar ve bunları yanıtlamaya çalışır. Bundan dolayı bütün araştırmalarda iç geçerlik, gerçeğin / gerçekliğin anlamına bağlıdır. İnsan nitel araştırmalarda veri toplamada temel kaynak olduğu için gerçeğe “daha yakın” sonuçlara ulaşılabilir. Bu nedenle, iç geçerlik nitel araştırmaların en güçlü belirleyicisidir (Merriam, 2015). Yapılan araştırmada paydaşların özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçlerinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin veriler toplanmıştır. Paydaşlardan süreçle ilgili alınan veriler doğrudan onların deneyimlerine dayandığı için gerçekte yaşananları ifade etmekte ve araştırmacı öğrenmeye çalıştığı süreçle ilgili bilgilere doğrudan ulaşabilmektedir. Bu özelliklerden dolayı araştırmanın iç geçerliğinin güçlü olduğu söylenebilir.

Merriam’a (2015) göre bir araştırmacının bulgularının inanılabilirliğini arttırmak için kullanabileceği bir dizi strateji mevcuttur. Bunlar:

1. *Üçgenleme*. Veri toplamada birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı veya ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamada yararlanılacak çoklu kuramların olması üçgenleme türleri olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sadece yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olsa da sekiz farklı paydaş grubundan görüş alınmış ve bulgular hem kendi içinde hem birbiriyle hem de alanyazına dayalı olarak karşılaştırılmıştır.
2. *Üye kontrolü ve üye sorgulaması*. Bu strateji verilerin sağlandığı ya da görüşme yapılan kişilerden bazılarının ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan dönüt istenmesini öngörmektedir. Çalışma boyunca katılımcı doğrulaması yapılması da önerilmektedir. Bu araştırmada katılımcı doğrulaması görüşme sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşme sırasında katılımcının ifadeleri üzerinden doğrulamalar yapmaya özen göstermiştir. Bu hem yanlış anlamaların önüne geçilmesini hem de katılımcının söyledikleri üzerinden doğrulama yapmasına olanak sağlamıştır.
3. *Veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım*. Araştırmacının kaç kişiyle görüşme yapması gerektiği gibi soruların yanıtını vermek zor olmaktadır, çünkü her araştırmanın kendine has özellikleri ve boyutları vardır. Mevcut araştırmanın kapsamı göz önüne alındığında TİK üyelerinin de onayıyla her bir paydaş grubundan 10’ar kişiyle görüşme yapılması araştırma bulgularının

zenginleşmesi açısından uygun görülmüştür. Araştırma kapsamında 70 paydaşla görüşme gerçekleştirilmiştir.

4. *Araştırmacının duruşu.* Araştırmacılar gerçekleştirilen araştırmayla ilgili olarak kendi kişisel önyargı ve ön kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak zorundadırlar. Bu araştırmada araştırmacı özellikle duruşunu açıklamaktan kaçınmak zorunda kalmıştır. Araştırmacının kendisi de bir ÖÖERM’de uzun yıllardır çalıştığı için görüşmecinin “öğrenen olmak” ilkesine uygun olarak görüşlerini açıklaması mümkün olmamıştır.
5. *Uzman incelemesi.* Bütün lisansüstü öğrencilerin tezlerinde bu sürecin gerçekleştirilmiş olduğu söylenebilir, çünkü TİK veya jürinin her bir üyesi araştırma bulgularını okuyup üzerinde yorumda bulunurlar. Ayrıca, araştırmaların veri toplama araçlarına ilişkin de tez çalışmalarında uzman görüşü alınmaktadır. Diğer tüm çalışmalarda olduğu gibi bu araştırmada da hem veri toplama araçlarının geliştirilmesi hem de veri analizi aşamasında tez danışmanı ve TİK üyeleri araştırmacıya ayrıntılı dönütler sunmuşlardır. Bunun dışında tez savunma sürecinde de yapılan çalışma tez danışmanı, TİK üyeleri ve jüri üyeleri tarafından detaylıca incelenmiş ve bu konuda araştırmacıya oldukça ayrıntılı dönütler sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan “ailelerin, tanı konma sürecinde rol alan doktorların, RAM’deki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyelerinin, ÖÖERM’deki yönetici ve öğretmenlerinin, okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerinin ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü özel eğitim şube müdürlerinin” araştırma soruları çerçevesinde verdikleri bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt-temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan tema ve alt temalara ilişkin tablolar bir bütün olarak Ek-10’da yer almaktadır.

Paydaşlarla yapılan görüşmelerin birbiriyle tutarlı bir analizinin yapılabilmesi ve özel gereksinimli çocukların geçiş süreçlerinin daha belirgin şekilde anlaşılabilmesi için dört ana tema ve bu ana temalar altında alt temalar yazılmıştır. Bu dört ana tema “Olumlu Yönler”, “Sorunlar”, “Öneriler” ve “Beklentiler” başlıklarından oluşmaktadır. Bu dört ana tema aşağıda Tablo 3.1, Tablo 3.2, Tablo 3.3, Tablo 3.4’de yer almaktadır. Her paydaş grubuyla yapılan görüşmeler bu dört ana tema göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Tanı konma sürecinde rol alan doktorlarla, RAM’in Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleriyle ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü özel eğitim şube müdürleriyle yapılan görüşmelerde “Beklentiler” ana temasına dâhil edilecek bulgulara rastlanmamıştır. “Öneriler” ve “Beklentiler” ana temaları oluşturulurken Türk Dil Kurumu’nun bu kavramları tanımlarken kullandığı ifadeler dikkate alınmıştır. Buna göre öneri, “bir sorunu çözmek için öne sürülen görüş, teklif, düşünce” anlamına gelmektedir. Beklenti ise “gerçekleşmesi beklenen şey” anlamını taşımaktadır.

Tema 1: Olumlu Yönler

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan tüm paydaş gruplarının görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizi sonucunda belirlenen “olumlu yönler” toplu bir şekilde ele alınmıştır. Bu sayede paydaş grupları arasında ortaya çıkan ortak görüşler belirlenebilmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan dört ana temadan biri olan “olumlu yönler”e ilişkin paydaş gruplarından elde edilen bulgular ve frekansları aşağıda Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1: *Paydaş gruplarına göre olumlu yönler*

“Aile” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler	f
• Ailelerin okulöncesi eğitime geçiş öncesinde çocuklarının sahip olması gereken beceri ve davranışlara yönelik farkındalıklarının olması	10
• Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etmede ailenin farklı yollar bulması	8
• Ailelerin gelen öneriler ve çocuklarının gelişimi için okulöncesi eğitime geçiş yapmayı istemesi	6
• Tanı konduktan sonra doktorun önerisiyle eğitime başlanması	4
• Ailenin çocuğundaki farklılığı fark etmesi	4
• Ailenin ÖÖERM’nin çocuğunu geçişe hazırlamak için yaptığı çalışmaları takip etmesi	3
“Doktor” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler	f
• Başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde doktorun çocuğa ve aileye yönelik çalışmalar yapması	8
• Doktorun tanı sonrası çocuğu takip etmeye yönelik çalışmalar yapması	8
• Geçiş sürecinde doktorların destek olma ve yol göstericilik rolü	7
“RAM” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler	f
• Özel gereksinimli çocukların ayrıntılı değerlendirmelerinin yapılması	10
• Değerlendirme sonuçlarına göre yerleştirmenin yapılması	9
• Okullardan talep edildiğinde RAM’ın bilgilendirme çalışmaları düzenlemesi	7
• RAM’ın aileleri özel eğitim hizmetleri konusunda bilgilendirmesi	6
• Yerleştirmelerin uygunluğunu izlemek için okullarla iletişim içinde olunması	5
“ÖÖERM Yöneticilerine” İlişkin Olumlu Yönler	f
• Özel gereksinimli çocukların kuruma başladığında değerlendirilmesi ve raporlarının tamamlanması	10
• Geçiş süreçlerinde ailelerin yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi	7
• Okullarla iletişim içinde olunması ve okul ziyaretleri yapılması	7
• Çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapılması	2
“ÖÖERM Öğretmenlerine” İlişkin Olumlu Yönler	f
• Çocuğun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik test ve gözlemlerin yapılarak programının oluşturulması	10
• Özel gereksinimli çocuğun eğitimi ve davranışlarıyla ilgili olarak ailesiyle ve okuldaki öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunulması	9
• Geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması	9
• ÖÖERM’deki öğretmenlerin ailelere yönelik aile eğitimi çalışmaları düzenlemesi	7

• ÖÖERM’deki öğretmenlerin aileleri okulöncesi kurumlarla nasıl iletişim kuracağı konusunda bilgilendirmesi	6
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilere” İlişkin Olumlu Yönler	f
• Okula kaydedilen özel gereksinimli çocuğu tanımaya ve uygun sınıfa yerleştirmeye yönelik çalışmalar yapılması	9
• Okulun çocuğun sosyalleşmesine ve eğitimine katkıda bulunması	7
• Okullarda destek eğitim odalarının açılması	6
• Okullarda aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapılması	5
• Okulun geçiş sürecini kolaylaştıracak tedbirler alması	5
• Özel gereksinimli çocuğun sınıf arkadaşlarının gelişimine katkı sağlaması	2
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlere” İlişkin Olumlu Yönler	f
• Paydaşlar arasında karşılıklı bilgi paylaşımı yapılması	10
• Özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yapılması	9
• Tipik gelişen çocuklara ve ailelerine yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılması	6
• Öğretmenin özel eğitim ve sınıf yönetimiyle ilgili kendisini geliştirecek çalışmalar yapması	4
• Tipik gelişen akranların özel gereksinimli çocuğu kabullenici davranışlar sergilemesi	3
• Sınıf yönetiminde davranış problemlerini önleyici uygulamalara yer verilmesi	2
“İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürlerine” İlişkin Olumlu Yönler	f
• Geçiş sürecinde ilçe milli eğitimin planlama, karar alma ve denetleme rolünün olması	3

3.1. “Aile” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler

3.1.1. Ailelerin okulöncesi eğitime geçiş öncesinde çocuklarının sahip olması gereken beceri ve davranışlara yönelik farkındalıklarının olması

Ailelerin tümü (10) okulöncesi eğitime geçiş öncesinde çocuklarının sahip olması gereken beceri ve davranışlara yönelik farkındalıklarını dile getirmişlerdir. Aileler çocuğun eğitim ortamında ve girdiği farklı toplumsal ortamlarda sosyal kabulünde önemli rol oynayan iletişim becerileri, sosyal beceriler ve özbakım becerilerine ağırlıklı olarak vurgu yapmışlardır. Ayşe hanım okulöncesi eğitime geçiş öncesinde çocuğunun sahip olması gereken becerilere ilişkin olarak *“Kendini ifade edebilmesi, kendi işini görebilmesi, bunlar tabii en önemlisi ilk başta.”* diye iletişim becerilerine vurgu yaparken Fatma hanım iletişim ve sosyal becerilerle ilgili çocuğunun sahip olması gereken beceri ve davranışları *“... öğretmenin ee söylediklerini yapması. Yani ee buradaki arkadaşlarıyla diyalogunun iyi olması. Hani onlarla karşılıklı ilişkilerin olması ...”*

sözleriyle dile getirmiştir. Çiğdem hanım ise özbakım becerilerinin gerekliliğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“... Elini yüzünü gayet rahat yıkayabiliyor, dişlerini fırçalayabiliyor, tuvalet eğitimini almış oluyor, kendini ifade etmiş oluyor, kendini ifade ediyor oluyor yani normal çocuk. Ama benim çocuğumda bunlar, bütün bu yetiler çok az vaziyette olduğu için buraya da alışma süreci daha da uzuyor yani.”

3.1.2. Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etmede ailenin farklı yollar bulması

Yapılan görüşmede ailelere geçiş sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle nasıl başa çıktıkları sorulmuştur. Ailelerin ifadelerinden büyük çoğunluğunun (8) bu konuda farklı çözüm yolları buldukları anlaşılmıştır. Banu hanım *“Çocuğum için sabrettim. Güçlüklerle baş ettim. Sonuçta çocuğum hani bir yerlere varsın, akranları gibi olsun, yaşlıları gibi niye değil ama yine de sabrettim.”* diyerek bu süreçte pes etmeden mücadele ettiğini belirtmiştir. Gamze hanım çocuğu için yılmadan yaptığı mücadeleyi *“Mücadeleci olmak zorundasınız. Başka şansın yok.”* sözleriyle dile getirmiştir. Hülya hanım ise çocuğuna belli etmeden onu sürekli izlediğini *“Devamlı okula gidip öğretmeniyile görüştim. Ziyaret ettim.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Çiğdem hanım güçlüklerle baş etmek için sabah daha evden çıkmalarıyla çocuğunu okula karşı özendirmek için onunla konuştuğunu belirterek bu süreçte yaptığı konuşmaları *“İşte hadi gel bak öğretmenine gidiyoruz. Hani ben onu o şekilde teskin etmeye çalışıyorum yolda gelirken. İşte bak öğretmenine bak bakalım sana neler verecek, arabalar verecek, şunlar bunlar şeklinde.”* sözleriyle aktarmıştır. Emine hanım güçlükleri *“anlata anlata, konuşa konuşa”* aşmaya çalıştığını *“Mesela konuştuğum zaman yani sakın sakın konuştuğum zaman anlıyor.”* sözleriyle dile getirmiş ve çocuğuyla sakın bir şekilde iletişim kurarak problemleri çözmeye çalıştığını anlatmıştır.

Ayşe hanım ve Deniz hanım okulun ve öğretmenin yakın ilgisi sayesinde sorun yaşamadıklarını ve bu sayede güçlüklerle baş edebildiklerini belirtmişlerdir. Ayşe hanım çocuğunun okula alışabilmesinin okulun *“ilgisi”* ve *“sevgisiyle”* olduğunu dile getirmiştir. Deniz hanım *“Burda iletişim çok güzeldi, o yüzden hemen alıştı.”* sözleriyle çocuğunun okula alışmasında okulun ve öğretmenin yakın ilgisine değinmiştir. Çiğdem hanım okula geçiş sürecinde yaşadıkları güçlüklerle baş edebilmek için öğretmenle birlikte çalıştıklarını ve çocuğunun okulda kaldığı süreyi arttırıp azaltma yolunu izlediklerini belirtmiştir. Çiğdem hanım bu konuda çocuğunun *“davranışlarına göre*

karar verdiklerini”, okulda “uygun olmayan davranışlar” olduğunda “okulda kalma süresini azalttıklarını”, ancak öğretmenin “... tekrar alışmaya başladı.” demesi üzerine de çocuğun okulda kalma süresini “arttırdıklarını” ifade etmiştir.

Gamze hanım karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilmek adına kurduğu iletişimde gösterdiği özene dikkat çekmiştir. Gamze hanım “Ben biraz daha kendi şahsım adına bu kuruma gelirken giydiğim kıyafetten, duruşuma, oturuşuma kadar ya da karşımdaki insanlara hitabıma kadar kullandığım her cümleye açıkçası ee ben saygı çerçevesinde yaklaşmaya çalışıyorum.” diyerek öğretmene karşı duruşuna değinmiş ve aslında bunu yaparken “psikolojik savaş” verdiğini de sözlerine eklemiştir. Öğretmenlerle konuşurken profesyonel bir dil kullanmaya özen gösterdiğini belirten Gamze hanım bu durumu “Karşı tarafın kaybedeceği bir şey yok ama sizin kaybedeceğiniz çok şey var.” sözleriyle vurgulamıştır.

3.1.3. Ailelerin gelen öneriler ve çocuklarının gelişimi için okulöncesi eğitime geçiş yapmayı istemesi

Ailelerin yarısından fazlası (6) gelen öneriler ve çocuklarının gelişimi için okulöncesi eğitime geçiş yapmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Ailelere okulöncesi eğitime geçiş yapmaları önerisinin çoğunlukla ÖÖERM’deki öğretmenlerden geldiği görülmektedir. Gamze hanım ÖÖERM’deki öğretmenin “... anaokuluna gidebilir, evet, yürüyemiyor, bağımsız yürüyemiyor ama anaokuluna gidebilir, kaynaştırma öğrencisi olarak gidebilir.” demesi üzerine çocuğunu okulöncesi eğitim kurumuna göndermeye karar verdiğini belirtmiştir. Hülya hanım ise çocuğunun bir yıl daha evde kalmasının uygun olacağını düşünürken, ÖÖERM’deki öğretmenlerin yönlendirmesiyle çocuğunun okulöncesi eğitime başlamasını “Öğretmeniyle konuştuğumuzda o bizi yönlendirdi. Faydası olabileceğini ve çocuklarla iletişimi daha iyi sağlayacağını söylemişti.” sözleriyle aktarmıştır. Cemile hanım “Doktorumuz da söylüyordu. Biz de aynı kanaate varıyorduk ister istemez tabii.” sözleriyle okulöncesi eğitime geçiş sürecinde doktorlarının da bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Ayşe hanım da okulöncesi eğitime gitme konusunda doktorun önerisini “Bi kreşe falan hani gitsin...” sözleriyle dile getirmiştir.

Ailelerin bir bölümü çocuğunun sosyal ve duygusal gelişimi için okulöncesi eğitime geçiş yapmayı istediklerini ve çocuklarının yaşıtlarıyla kaynaşması gerektiği konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Banu hanım “Tek sıkıntım yaşıtlarıyla hiç oynamıyor benim çocuğum.” diyerek çocuğunun okulöncesi eğitime sosyalleşmesi ve

yaşıtlarıyla oynar hale gelmesi amacıyla geçiş yaptıklarını belirtmiştir. Ayşe hanım bu konudaki görüşlerini *“Sürekli bana bağımlı yaşıyordu mesela. Sürekli bana bağlı, oraya giderken de sürekli birlikteydik. Hiç benden ayrılmamıştı. Hani böyle belki kendine güveni daha çok gelir diye düşünüyor insan.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Ayşe hanım okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yoğun eğitim alma ihtiyacının da rol aldığını ifade etmiştir. Ayşe hanım ÖÖERM’de aldıkları eğitim için *“... zaten saat sayısı olarak yetersiz.”* ifadesini kullanarak okulöncesi eğitim kurumunda daha yoğun bir eğitim alabilmek için geçiş yaptıklarını belirtmiştir. İrem hanım da çocuğunun yeni beceriler edinmesi açısından okulöncesi eğitime geçiş yaptıklarını söylemiştir. İrem hanım bunun yararını gördüklerini *“Yemek yemeyi olsun, yürümeyi daha çok heveslendi burada, konuşma olsun. Çok faydasını gördük anaokulunun.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.4. Tanı konduktan sonra doktorun önerisiyle eğitime başlanması

Ailelerin bir bölümü (4) tanı konduktan sonra doktorun önerisiyle ÖÖERM’de eğitime başladıklarını belirtmişlerdir. Emine hanım doktorun eğitim alıp almadıklarını sorduktan sonra *“Böyle çocuklar dedi eğitim görüyorlar dedi. Öyle başladık yani eğitime.”* diyerek doktorun onları özel eğitime yönlendirdiğini söylemiştir. Gamze hanım *“Bizi sağlık kuruluna sevk edeceğini, bizim çocuğumuza bir engelli raporu çıkartacağımız ve bundan sonra bir rehabilitasyon sürecimizin olacağını orda bahsetti bize. En net bilgileri veren oydu.”* sözleriyle tanı konduktan sonra neler yapacakları konusunda doktorun onları yönlendirdiğini belirtmiş ve süreçle ilgili yaşadıklarını *“... seçeceğimiz bi rehabilitasyon merkezinde hem fizyolojik hem de zihinsel anlamda bir ee eğitim sürecinin, tedavi sürecinin başlayacağına dair orda bana en öz bilgiyi veren doktorumuzdu zaten.”* sözleriyle tamamlamıştır. Cemile hanım ise doktorunun onları eğitime yönlendirdikten sonra uyardığını ve eğitimin niteliğini takip etmeleri gerektiğini *“Her şeyi onlara bırakmayın. ... siz de takip edin.”* sözleriyle belirtmiştir.

3.1.5. Ailenin çocuğundaki farklılığı fark etmesi

Ailelerin bir bölümü (4) çocukluklarındaki farklılıkları iki yaş civarında fark ettiklerini belirtmişlerdir. Cemile hanım *“Biz iki yaşındayken çok fazla televizyona dalıp bizi duymaması ile fark ettik. ... Biz önce kulaklarından bi problem var dedik.”* diyerek erken dönemde çocuklarındaki durumu nasıl fark ettiklerini anlatmıştır. Çiğdem hanım *“İki yaş doğum gününe yakın böyle kendini insanlardan çekmeye başladı. Hareketsiz, donuklaşmaya başladı.”* sözleriyle gözlemlerini aktarmıştır. Deniz hanım çocuğunun

gösterdiği davranış problemleriyle farklılığı anladığını “*Mesela zarar veriyordu, bana da zarar veriyordu. Isırıyordu, saçları çekiyordu, tutturuyordu bi şeye hani olmadığı zaman felaket şekilde şey yapıyordu. ... Hiç bakmıyordu bana, gözlerimin içine bakmıyordu, konuşmuyordu. Sürekli ağlamayla bi şeyler yaptırmaya çalışıyordu.*” sözleriyle ifade etmiştir. Gamze hanım ise çocuğundaki gelişimsel gecikmeleri fark ettiğini, ancak yakın çevresinin bunu prematüre doğuma bağlayarak normal gördüğünü söylemiştir. Ancak kendisinin yine de durumu erken fark ettiğini ve duruma ilişkin hislerini “*Ama anne güdüsüdür ya başka bi şey var diye söylüyordu.*” diyerek belirtmiştir.

3.1.6. Ailenin ÖÖERM’nin çocuğunu geçişe hazırlamak için yaptığı çalışmaları takip etmesi

Ailelerin bir bölümü (3) ÖÖERM’nin çocuğunu geçişe hazırlamak için yaptığı çalışmalar hakkında bilgi vermiştir. Banu hanım “*Makas kullandı, renkleri şey yaptı, mesela kırmızıdır, yeşildir onları ayırt etti. Bayağı şeyler yani yaptılar, etkinlikler.*” diyerek çocuğunu geçişe hazırlamak için küçük kas ve bilişsel beceriler üzerine ÖÖERM’de yapılan çalışmaları anlatmıştır. Fatma hanım küçük kas beceriler üzerine yapılan çalışmalara vurgu yaptığı konuşmasında “*... grup eğitimlerinde boyama, kesme, yapıştırma, ee bu gibi faaliyetler yapıldı. Oyun. O şekilde, grup eğitimleriyle çoğunu orda öğrendi, anaokuluna gelmeden, geçiş yapmadan önce.*” ifadelerini kullanmıştır. İrem hanım ise “*İlk olarak tabii ki herhalde konuşma yönünden etkili oldu.*” sözleriyle iletişim becerilerine yönelik çalışmalara yer verildiğini ve ÖÖERM’de geçiş öncesinde çocuğunun “*nasıl konuşulacağını*” öğrendiğini belirtmiştir.

3.2. “Doktor” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler

3.2.1. Başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde doktorun çocuğa ve aileye yönelik çalışmalar yapması

Görüşme yapılan doktorların tümü (8) başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde özel gereksinimli çocuğa ve aileye yönelik çalışmalar yaptıklarından söz etmişlerdir. Doktorların büyük çoğunluğu (7) başvuru ve tanılama sürecinde aileden çocukla ilgili bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Cem bey sadece aileden çocukla ilgili bilgi almakla kalmadıklarını ve yaşanan süreci detaylıca öğrenmeye çalıştıklarını “*Öncelikle aile ile ailenin şikâyetlerini alıyoruz. Ailenin şikâyetlerinin dışında bu sorunla nasıl baş etmeye çalıştıklarını, şimdiye kadar neler yaptıklarını, ne gibi destekler aldıklarını onları öğreniyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Doktorların büyük çoğunluğu (7) aileden çocukla ilgili bilgi aldıktan sonra tanılama sürecine devam edebilmek amacıyla tetkik ve test istediklerini söylemişlerdir. Duru hanım bu süreçte yaşananları ve uygulanan testleri aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Önce işitme testlerini yapıyoruz. Herhangi bir anormallik var mı, çocuk duyabiliyor mu o bizim için çok önemli. Ee diğer alanlarını değerlendiriyoruz. İnce motor, kaba motor becerilerinde bir gerilik var mı, gelişimsel gerilik var mı? Otizm yönünden değerlendiriyoruz. Göz teması kuruyor mu, arkadaşı ile iletişimi nasıl, bunların hepsinin sonucuna göre ailelerden ayrıca psikometrik testleri yapıyoruz.”

Tanılama sürecinde doktorların büyük çoğunluğu (6) tetkik ve test istemenin yanı sıra çocuğu gözlemlediklerini de belirtmişlerdir. Bora bey aileden bilgi almanın yanı sıra, klinik gözlemin önemine de vurgu yaparak tanılamayı *“Biz bu açıdan ayırıcı tanımızı dediğim gibi hem klinik gözlemimize dayanarak hem aileden aldığımız bilgilere dayanarak yapıyoruz.”* demiştir. Cem bey tüm değerlendirme araçlarından elde ettikleri verilerin ortak noktalarına dayalı olarak tanı koyduklarını *“Bizim klinik gözlemimiz artık psikometrik testlerden çıkan sonuçlar doğrultusunda ortak bir tanı koyuyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Doktorların bir bölümü (3) tanılama sürecinde ayrıca çocuğu muayene ettiklerini de söylemişlerdir. Ceyda hanım muayene sonrasında sağlık kurulu raporu almaları için aileyi yönlendirdiklerini *“Biz kendi muayenemiz sonrasında sağlık kurulu raporu ihtiyacı doğan hastalar için kendimiz yönlendiriyoruz.”* sözleriyle anlatmıştır.

Tanılama sürecinde doktorlardan biri aileden çocuğun videolarını istediğini, çocuğun doğal ortamındaki hareketlerini görmenin tanılamada etkili olabileceğini söylemiştir. Derya hanım bu konudaki görüşlerini aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Tabii biz burada dediğim gibi doğal ortamında da çocuğu bilmemiz gerektiği için bazen o söyledikleri şikâyetlerin videoları var mı, işte daha önce nasılmış, öncesinde nasılmış gibi şeyleri video kayıtlarını istiyoruz. Teknoloji de çok geliştiği için aslında çok büyük bir şans bizim için.”

Doktorlar tanılama sürecinde aileden bilgi almayı, tetkik ve test istemeyi, çocuğu gözlemlemeyi ve muayene etmeyi gerçekleştirdikten sonra çocuğun durumuna yönelik bir tanı koyduklarını ifade etmişlerdir. Tanı koyduktan sonra doktorların tümü (8) tanıyla ilgili ailelere bilgi verdiklerini söylemişlerdir. Burcu hanım *“Aileye hastalıkla ilgili bilgi veriyoruz. Onlara yapabilecekleri ile ilgili bilgi veriyoruz. Yani bireysel eğitimin yanında ailenin de çoğu zaman bilmesi gereken şeyler oluyor, uygulaması gereken şeyler oluyor. Aileyi bu konuda yönlendiriyoruz.”* derken Ahmet bey ailenin tanılama sürecindeki bilgi

gereksinimini ve doktorların bu konuda yaptıklarını “*Ailelere mümkün olduğunca bilgilendirmeye çalışıyoruz. ... Ailenin en fazla fayda gördüğü şey bilgilendirme. Aile bu hastalığın ne olduğunu, nerede sorun olduğunu anladığında bu zaten baş etme becerisi artıyor. Ne gerekiyorsa yapıyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Tanılama süreci için gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra doktorların büyük çoğunluğu (6) aileleri eğitime yönlendirdiklerini söylemişlerdir. Burcu hanım “... *çocuğun bireysel eğitime yönlendirilmesi gerekiyorsa bununla ilgili bilgi veriyoruz.*” derken Duru hanım da “... *aileye bilgi veriyoruz, kreş öneriyoruz, çok fazla sosyal ortama girmesini öneriyoruz.*” diyerek aileleri eğitime yönlendirdiklerini ifade etmiştir.

Doktorların büyük çoğunluğu (6) özel gereksinimli çocuğun eğitim alması gerektiğini ve bu bağlamda yönlendirmelerini yaptıklarını ifade ederken aynı zamanda bu eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için de sağlık kurulu raporu almak için aileleri yönlendirdiklerini söylemişlerdir. Burcu hanım özel gereksinimli çocuğun ailesinin de özel eğitim almak için katılımcı bir rol izlemesi durumunda “*sağlık kurulu raporu için sağlık kuruluna*” yönlendirdiklerini belirtmiştir. Ceyda hanım da sağlık kurulu raporu alma durumunun iki şekilde gerçekleştiğini “*Sağlık kurulu için iki şekilde ya direkt hasta bize dışardan sağlık kurulu, sağlık kurulu raporu almak üzere başvuruyor ya da biz kendi muayenemiz sonrasında sağlık kurulu raporu ihtiyacı doğan hastalar için kendimiz yönlendiriyoruz, iki şekilde.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşme yapılan doktorların büyük çoğunluğu (6) başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde özel gereksinimli çocuğun ailesinin psikolojik desteğe gereksinim duyduğunu belirterek aileleri psikiyatriste yönlendirdiklerini söylemişlerdir. Burcu hanım bazen aile gözlemleri sonucunda buna ihtiyaç duyabildiklerini “*Eğer çocuk ve çocuğun bu tedavisi dışında ailede, annede ya da babada kendilerine özgü bir rahatsızlık olduğunu hissediyorsak da onları kendi tedavileri için yönlendiriyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bora bey ailelerin sorunla baş edebilmesi için güçlü olmaları ve gerekirse bu konuda destek almaları gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“*Şimdi bir ailenin bir çocuğuna otizm veya mental retarde tanısı konduktan sonra aile de büyük bir bunalıma girebiliyor. Bizim buradaki aileye belirttiğimiz ilk amaçlardan biri sağlıklı ee eğer ebeveynler sağlıklı olmazsa çocukların gelişimi açısından da onlara sağlıklı bir iletişim kuramazlar ve gelişimini ee yeterli seviyede yönlendiremezler. O açıdan biz sadece 18 yaşa kadar baktığımız için eğer ki ailede bu anlamda bir zorluk ya da psikiyatrik anlamda belli tanılar düşünürsek mutlaka yetişkin psikiyatride yönlendiriyoruz.*”

3.2.2. Doktorun tanı sonrası çocuğu takip etmeye yönelik çalışmalar yapması

Doktorların tümü (8) tanı sonrasında çocuğu takip etmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Doktorların takip amaçlı yaptıkları çalışmalar “çocuğun gelişimini takip etme”, “tanı sonrasında ilgili branşlarla iş birliği içinde çalışma” ve “ilaç takibi yapma” başlıkları altında değerlendirilmiştir ve doktorların tamamı (8) çocuğun gelişimini takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Ceyda hanım çocukları takip etme gerekçelerini *“Yani verdiğimiz ee tedavinin ya da önerdiğimiz süreçlerin gerçekten hedefimize doğru gittiğini, çocukta bir gelişim sağlayıp sağlamadığını ...”* sözleriyle dile getirmiştir. Bora bey yaptıkları takip çalışmalarının *“... hem ek rahatsızlıkların görülme sıklığının daha çok olmasından dolayı hem de istenilen veya amaçlanan, özel eğitimle amaçlanan seviyeye ulaşip ulaşmadığı ...”* konusunda gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Doktorların büyük çoğunluğu (7) çocukları takip ederken ilgili branşlarla iş birliği içinde çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Burcu hanım nöroloji ve genetik ile ilgili birimlere yönlendirmeler yapmaları gereken durumları *“Mesela ee yani psikiyatri dışında herhangi bir branşın da ilgilenmesi gerektiğini düşündüğümüz konular olabiliyor. Özellikle çocuk nöroloji ile alakalı epileptik hastalıkları olabiliyor bazı çocukların, nörolojiye yönlendirebiliyoruz ya da daha sendromik görünümlü çocuklar oluyor genetik birimlere yönlendiriyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır. Ahmet bey *“Gelişim uzmanı ve psikolog arkadaşlarla çalışıyoruz.”* diyerek takip sürecinde birlikte çalışmalar yaptığı branşları tanımlamıştır. Derya hanım özel gereksinimli çocukların *“endokronolojik sıkıntılar olabiliyor, metabolik sıkıntılar”* yaşayabildiğini ve bu nedenle *“metabolizma uzmanlarıyla, nörologlarla ve endokrinologlarla”* çalıştıklarını ifade etmiştir. Bora bey ve Dilara hanım da *“pediatri ile beraber”* çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Doktorların büyük çoğunluğu (5) tanı sonrası ilaç takibi yaptıklarını söylemişlerdir. Duru hanım bazı durumlarda özel gereksinimli çocuklarda ilaç kullanımına gereksinim duyulduğunu *“Bazen bu çocuklarda baş edemediğimiz takıntıları olduğu zaman atipik ve antipsikotik ilaçlar başlatabiliriz gerekebiliyor. Yan etkiler ve ilacın faydaları açısından bunu kontrol ediyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır. Burcu hanım da *“... bir medikal tedavi de veriyorsak takibimize alıyoruz.”* sözleriyle ilaç kullanımını takip etmeye yönelik yapılan çalışmalara değinmiştir.

3.2.3. Geçiş sürecinde doktorların destek olma ve yol göstericilik rolü

Yapılan görüşmelerde doktorların büyük çoğunluğu (7) geçiş sürecindeki rollerini destek olma ve yol göstericilik olarak tanımlamışlardır. Ceyda hanım *“aileyi ve çocuğu*

da çocuğu ve yetişkini de yeni bir geçiş için hazırlamak” gerektiğini vurgulayarak doktorların geçiş sürecinde “kolaylaştırıcı ya da destekleyici” rollerinin olduğunu ifade etmiştir. Bora bey aileyi geçiş sürecine hazırlamanın önemine değinerek “... bu geçişlerde ee ailelerin veya hastaların yaşayabilecekleri sorunları önceden aileye bildirerek hazırlıklı olmaları gerektiği konusu hakkında önemli bir rolümüz olduğunu düşünüyorum.” demiştir. Burcu hanım ailelerin kafalarındaki sorunları netleştirdiklerini “Yapmaları gereken şeyi de anlattığımız için yol göstermiş oluyoruz ve bu da bence çok çok önemli.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.3. “RAM” Görüşmelerine İlişkin Olumlu Yönler

3.3.1.Özel gereksinimli çocukların ayrıntılı değerlendirmelerinin yapılması

RAM çalışanlarının tümü (10) özel gereksinimli çocukların ayrıntılı değerlendirmelerinin yapıldığını ifade etmiştir. Nurdan hanım özel gereksinimli bir çocuk ve ailesi RAM’a geldiğinde yapılan işlemleri “Öncelikli olarak aile görüşmesi yapıyoruz. Aile görüşmesi sonrasında ee gerekiyorsa zekâ testleri yapıyor rehber öğretmenler. Çıkan sonuca göre sağlık raporu sonucuna ve yapılan zekâ testi, aile görüşmesine göre ee daha sonrasında özel eğitim öğretmenleri performans alımı yapıyor.” sözleriyle anlatmıştır. Şükrü bey RAM’da rehber öğretmenlerin görüşme yapmalarından sonra yaşanan süreci detaylandırarak aşağıda yer alan biçimde açıklamıştır:

“Veli görüşmelerinden elde edilen veriler toplanıyor kayıt altına alınıyor. Ardından çocuğun yaşına uygun olan test, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olan test belirleniyor ve çocuğa zihin testleri uygulanıyor, IQ testleri uygulanıyor. ... Ardından da performans alımı dediğimiz özel eğitim öğretmenleri tarafından performans alımı gerçekleştiriliyor. Ortak veriler dosyada toplanıyor. Kurulumuzla görüşüyoruz. Değerlendirmelerimizi yapıyoruz, yani rehber öğretmenle özel eğitim öğretmeni veli iş birliği içerisinde değerlendirmelerimizi yapıyoruz. Sağlık kurulu raporunu da değerlendiriyoruz ve buna en yakın elimizden geldiği kadar çocuk için en yararlı olacak kararı almaya çalışıyoruz.”

Nergis hanım yapılan bu çalışmaların yanı sıra, aileleri de bilgilendirdiklerini ifade etmiştir ve bu durumu “Aile, anne, baba tutumlarıyla ilgili bilgilendirmeler yapılıyor. O andaki gözlemlerimize göre de hem ani müdahaleler hem de genel bilgiler veriliyor ailelere.” sözleriyle anlatmıştır.

3.3.2.Değerlendirme sonuçlarına göre yerleştirmenin yapılması

RAM çalışanlarının büyük çoğunluğu (9) yapılan değerlendirmelerden sonra özel gereksinimli çocukların yerleştirmelerinin yapılmasından söz etmişlerdir. Nurdan hanım

özel gereksinimli çocukların hem okullara hem de ÖÖERM’ye yönlendirmelerini yaptıklarını *“Bizim buradaki çalışmalarımızda bir resmi tedbir çıkartıyoruz, bir de rehabilitasyon merkezi tedbir eğitimi çıkartıyoruz. Ee okul yönlendirmesi ve özel eğitim rehabilitasyon raporu çıkartıp ilçe milli eğitim tarafından da gerekli okullara yerleşiyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Şükrü bey *“... özel gereksinimli bireylerin geçişlerinin kararları bizim tarafımızdan veriliyor.”* demiş ve yaptıkları çalışmaları izleyen biçimde özetlemiştir: *“Öğrencinin mevcut durumu tabii ki çok daha önemli. Rehber öğretmenin yaptığı test sonuçları, özel eğitim öğretmenin almış olduğu performans değerlendirilip ona göre çocuk için en uygun okul yönlendirmesini yapmaya çalışıyoruz.”* Şule hanım yerleştirme sürecinde RAM’da yapılan çalışmaları titizlikle yürüttüklerini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Devlet okullarına yerleştirme ya da işte küçük çocuklarda özel anaokuluna gönderiyoruz ya da özel eğitim anaokullarına gönderiyoruz. Bunu da yine titizlikle çalışıyoruz, çünkü çocuğun hayatını etkileyebilecek bir karar bu. Özellikle küçük çocuklarda yine rehber öğretmenleri ile birlikte ya da bütün kurul üyeleri toplanarak karar vermeye çalışıyoruz.”

3.3.3. Okullardan talep edildiğinde RAM’ın bilgilendirme çalışmaları düzenlemesi

Görüşme yapılan RAM çalışanlarının yarısından fazlası (7) talep edildiğinde okullara giderek yönetici ve öğretmenlere bilgilendirme çalışmaları düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Nergis hanım okullarda özellikle *“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programıyla (BEP) ilgili”* bir düzen kurulmasında zorlanıldığını belirterek RAM çalışanları olarak gerektiğinde *“... öğretmenlerle toplantılar”* yaptıklarını ve BEP’i öğretmenlere anlattıklarını ifade etmiştir. Öznur hanım RAM olarak okullara ilişkin yaptıkları çalışmaları aşağıda yer alan biçimde özetlemiştir:

“Özel Eğitim Bölümü ve PDR Bölümü olarak bir özel eğitimci, yine bir psikolojik danışman bütün okulları ziyaret ettik. İhtiyaçlar nedir, neler yapabiliriz? Bizden istekleri talepleri. Ee birinci dönem bunu bitirdik. Okulları ziyaret ettik. Bu şekilde rutin bir çalışmamız var. Ama bunun haricinde sadece ihtiyaç olunan durumda gidiyoruz.”

Özgür bey de okullardan genellikle BEP hakkında taleplerin geldiğini dile getirmiş ve *“Bireyselleşmiş u Eğitim Programı hazırlanmasıyla ilgili u okulların taleplerine göre gelen isteklere göre u burdan özel eğitimci arkadaşlar, rehberlikçi arkadaşlar gerekli sunumları yaparak kendini hazırlayarak u okullarda u BEP hakkında bilgiler veriliyor.”* sözleriyle de yapılan çalışmaları anlatmıştır. Şükrü bey RAM’ın okullara yardımcı olmak için yürüttüğü çalışmaları izleyen ifadelerle özetlemiştir:

“Okullarda BEP’ler konusunda her yıl mutlaka öğretmenlerimize ya seminer düzenlemeye çalışıyoruz ya da okul ziyaretlerimizde öğretmenlerimize BEP’ler konusunda bilgi vermeye çalışıyoruz. BEP dosyalarını inceliyoruz. Yapılan özellikle özel eğitim sınıfı öğrencileri için hazırlanmış BEP’leri mutlaka kontrol etmeye çalışıyoruz. Eksiklikler varsa gidermeye çalışıyoruz.”

3.3.4. RAM’ın aileleri özel eğitim hizmetleri konusunda bilgilendirmesi

Yapılan görüşmelerde RAM çalışanlarının yarısından fazlası (6) RAM’ın aileleri özel eğitim hizmetleri konusunda bilgilendirdiğini söylemiştir. Nergis hanım ailelerin çoğunlukla böyle bir durumla ilk defa karşılaştıklarını ve bu konuda herhangi bir bilgileri olmadan geldiklerini belirterek bu süreci *“aileye çok güzel anlatmak”* gerektiğini vurgulamıştır. Pelin hanım aileleri ÖÖERM ile nasıl görüşecekleri ve neler talep edecekleri konusunda da bilgilendirdiklerini ifade etmiş ve *“Muhakkak konuşmalarınızı verimli bir biçimde yapın. Ee gerekiyorsa derse girin ee gibi bilgiler veriyoruz ilk vakalarda. Hani çünkü veli neye bakacağını, ne soracağını bilmiyor. Bu anlamda da ee hani şunlara şunlara dikkat ederseniz iyi olur.”* sözleriyle yaptıkları yönlendirmeleri anlatmıştır. Polat bey ailelerin doğru beklentiler içerisinde olmadığı durumlarda da gerekli bilgilendirmeleri yaptıklarını *“Bazen aile geliyor diyor ki çocuğum işte okuma-yazma öğrensin. Ya biz diyoruz ki bu çocuğun okuma-yazmadan önce bir özbakım becerisinin olması lazım. Bunları öğrenmesi lazım. O yüzden ihtiyaçlarının belirlenmesi önemli önce.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.3.5. Yerleştirmelerin uygunluğunu izlemek için okullarla iletişim içinde olunması

RAM çalışanlarının yarısı (5) özel gereksinimli çocuklar için yapılan yerleştirmelerin uygunluğunu izlemek için okullarla iletişim içinde olduklarını ifade etmiştir. Nurdan hanım yaptıkları çalışmaları *“Çocuklar yönlendirdiğimiz yerlerde ee doğru yönlendirme mi yapmışız, ee çocuğun o sınıfa uygun mu veya öğretmene o çocukla ilgili bilgi vermemiz gerekiyor mu? Bilgi almamız gerekiyor mu? Böyle not edip izleme yapıyoruz.”* sözleriyle anlatmıştır. Nergis hanım okullardan bazen tekrar değerlendirilmesi yönünde de talepler geldiğini ve bu konuda RAM olarak yaptıkları çalışmaları *“Mesela diyelim ki iki türlü yeniden değerlendirilmesini ya belki çocuğun kaynaştırmada olabileceğini düşünüyorlar ya da okula alınmasını istiyorlar. Yani her türlü ee yeniden değerlendirmelerini soruyoruz. İşte dediğim gibi orda gözlem gerekirse orda performans çalışması çalışmaları yapılıyor.”* diyerek belirtmiştir.

3.4. “ÖÖERM Yöneticilerine” İlişkin Olumlu Yönler

3.4.1.Özel gereksinimli çocukların kuruma başladığında değerlendirilmesi ve raporlarının tamamlanması

ÖÖERM yöneticilerinin tümü (10) özel gereksinimli çocukların kuruma başladığında değerlendirildiğini ve raporlarının tamamlanmasını sağladıklarını belirtmişlerdir. Gökhan bey özel gereksinimli bir çocuk ve aile kuruma ilk kez geldiğinde yapılanları “Çocukla bir tanışıyoruz. Ailesi ile tanışıyoruz.” diye anlatırken Melek hanım “bütün ailesel bilgilerini aldıklarını” söylemiş ve “Çocuğu da gözlemlene fırsatımız oluyor.” diyerek çocuğu da gözlemlediklerini ifade etmiştir. Dinçer bey özel eğitim gereksinimi olduğunu belirledikleri çocukları “çocuk nöroloğuna ya da çocuk psikiyatristine” yönlendirdiklerini ve ailenin “heyet raporu” almasını sağladıklarını ifade etmiştir. Merve hanım raporlarıyla gelen çocuklara sunulan hizmetleri “Çocuk eğer raporlu olarak müracaat edip burada hizmet almaya başlayacaksa geniş bir değerlendirme yapılıyor. Çocuğun performans belirlemesi yapılıyor. Ona göre BEP planı düzenleniyor. Ona göre öğretmen seçimi yapılıyor ve çocuğun ihtiyacına göre kolaydan zora doğru ihtiyaçları verilmeye başlanıyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

Berke bey benzer süreçleri anlattıktan sonra ailelerin de eğitime katılabilmeleri için yapılanları “... veli bilgilendirme adı altında veli eğitimi, veli bilgilendirme diyoruz bunlara bu şekilde velimiz çocuğun problemiyle ilgili aydınlatılıyor.” sözleriyle anlatmıştır. Melek hanım doğru bilgilendirmenin önemini sözleriyle vurgulamıştır:

“Çocuğun ı raporu, tanısı neyse onun hakkında bilgilendirme oluyor aileye. Aile ilk defa duymuş olabiliyor ya da çok farklı şeyler duymuş olabiliyor. Yanlış bilgiler, doğru bilgiler onları bir analiz ediyoruz. Yani bu çocukta ne yapılacak, amacımız ne onu söylüyoruz aileye, aileyi bilgilendirme yapılıyor ilk etapta.”

3.4.2. Geçiş süreçlerinde ailelerin yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi

Görüşme yapılan yöneticilerin yarısından fazlası (7) geçiş süreçlerinde aileleri yönlendirdiklerini ve bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. İzel hanım aileleri okulöncesi eğitime gitmeleri konusunda nasıl yönlendirdiklerini aşağıda yer alan ifadelerle dile getirmiştir:

“Ailelere genelde ben ısrar ederim ne olursunuz okula gönderin, bir şekilde neresi olursa. ı taşıma sorunları olur genelde ailelerin öncelikle çocuğu. Sonrasında okul kabul etmez bu çocukları. ı ve genelde aileler şeye ikna oluyorlar. Okul hayır dediği zaman okul almıyormuş noktasında biz uyarıyoruz hastayı, öyle bir lüksü yok okulun maalesef yok, seni almak zorunda noktasında. ... Okula geçiş konusunda kesinlikle yani etkili oluyoruz.”

Erhan bey aileleri karşılaşılabilecekleri sorunlar ve baş etme yolları hakkında bilgilendirdiklerini “... gittiklerinde nasıl sıkıntılarla karşılaşılabilecekleri konusunda veya gittiklerinde okuldaki öğretmenine nasıl iletişim kurması gerektiği, kendisini nasıl ifade etmesi gerektiğini, eğer hani nasıl yaklaşırsa nasıl olumlu tepkiler alabileceği konusunda bilgilendirip insanları yönlendirmiş oluyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Gökhan bey ise bu konuda yapıcı çalışmalar yürütmek isteseler de okulların da bu tür çalışmalara açık olması gerektiğini belirtmiş ve bu konudaki görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Okulun bizimle ee diyalogu kestiği an yani hani u öğretmenin, daha doğrusu okulun fikirleri açık olması lazım. Ee bu fikirlere kapalıysa u bizim zaten bir rolümüz yok. Ama fikirlere açık, çocuğun gelişimine katkı da sağlıyorsa biz her daim ordayız. Bu katkıyı u biz özellikle sağlaması adına bir çaba gösteriyoruz ve bu çabanın karşılığını alamıyorsak biz orda bitiriyoruz. Aile üzerinden bunu yapmaya çalışıyoruz dolayısıyla.”

3.4.3. Okullarla iletişim içinde olunması ve okul ziyaretleri yapılması

ÖÖERM yöneticilerinin yarısından fazlası (7) okullarla iletişim içinde olduklarını ve okul ziyaretleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ilgın hanım okullarla kurdukları iletişimi “... kayıt olduğu okulda da ee biz burda hazırlanan BEP planını da gönderiyoruz. Öğretmenleri ile telefonda görüşmelerimiz de oluyor. Ee hatta ee bazı durumlarda kurum psikoloğu arkadaşımız okul ziyaretleri de yapabiliyor.” sözleriyle dile getirmiştir. İzel hanım özel gereksinimli çocuk başka bir okula devam ediyorsa orayla mutlaka görüştüklerini belirttikten sonra yaptıkları çalışmaları “Kendi bireysel eğitim planlarımızı, bunun dışında da hazırladığımız her şeyi pekiştireç belirleme formu, kaba değerlendirmesi pek çok şey u bununla beraber gidiyoruz okula ve okuldan teşekkür alıyoruz ve ilk defa birileri böyle bir şeyle geldi bize diyorlar.” sözleriyle anlatmıştır. Okullardan gözlemci olarak gelmek isteyen öğretmenleri de kabul ettiklerini belirten İzel hanım bu konudaki düşüncelerini “Zaten birlikte çalışmazsak çok başarılı da olamıyoruz.” sözleriyle vurgulamıştır.

Erhan bey okullarla rehber öğretmenlerinin görüşmeler yaptığını anlatmış ve kurumlar arası iletişimde her öğrenci için bir defter tuttuklarını ifade etmiştir. Erhan bey bu konuda yaptıkları çalışmaları aşağıda yer alan ifadelerle aktarmıştır:

“... her öğretmenimiz zaten defterde her ders ne çalışıldığı, hangi amaçla çalışıldığı ile ilgili bilgi notlarını aile veya devam ediyorsa okul üçgeninde bu bilgi paylaşımları devam ediyor. Öğretmenin ihtiyacı olduğu bir gereksinim varsa o konuda da ona destek olmaya çalışıyoruz bilgilendiriyoruz. ... Öğrenci defterini aile, rehabilitasyon merkezi ve devlet okulu arasında bir

üçgen oluşturduk bu defterde herkes yaptığıyla ilgili, ne yapılması ile ilgili, yaşadığı problemle ilgili herkesin görebileceği şekilde defterler dolaşmış oluyor.”

Gökhan bey yöneticisi olduğu ÖÖERM’nin bağlı olduğu vakfa ait olan kendi okulöncesi eğitim kurumlarıyla iletişim konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, ancak devlete bağlı okullarla aynı iletişim ağını kurmakta zorlandıklarını aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“... devlette, hele şu anda özellikle şu ortamda ı okul açılacak ayın 19’unda daha çocuklarımızın öğretmenini belli değil. Alt sınıfa açıldı okulda daha öğretmeni belli değil ve öğretmenlerin sürekliliği sağlanmıyor. 1ı ücretli öğretmen geliyor, iki ay sonra ayrılıyor, başka bir öğretmen geliyor. Dolayısıyla, burda çalışan ı kurumumuz personeli de ee diyalogda ve iletişimde sıkıntı yaşıyor.”

3.4.4. Çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapılması

Yöneticilerin çok azı (2) özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yaptıklarından söz etmiştir. Melek hanım “... çocuğun anaokulu ya da kreşe gidecekse önce kreşe hazır olması, anaokuluna hazır olması önemli.” dedikten sonra bu konuda dikkat ettikleri çalışmaları aşağıda yer alan ifadelerle sıralamıştır:

“Çocuğun belli başlı yönergeleri alması, biraz etkinlik süre etkinliğe katılması, etkinliği sürdürmesi, onu sonlandırması, sosyal ortamda normal gelişen akranlarıyla hani üç, dört yaşsa oyun kurması bir süre de olsa kısa bir süre de olsa bazı beklentilerimiz var. Bunları yerine getirmesi adına bunlar hiç yoksa önce bunları veriyoruz ki çocuk ortama girdiğinde sıkıntılar, davranış problemleri ortaya çıkmasın diye.”

Berke bey ise özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitim kurumlarından yararlanabilmeleri için özbakım becerilerine sahip olmalarının önemine aşağıda yer alan sözlerle vurgu yapmıştır:

“Özbakım becerilerini kazanamamışsa çocuk biz orada devrede artık sınırimızı çiziyoruz. Özbakım becerilerini kazanmış her çocuğun bu örgün eğitimden faydalanması için elimizden geleni yapıyoruz. Öncelikle özbakım becerilerini kazandırıp, biz bunu başardık bu çocuk ihtiyacını görür diğer vaziyette anneyi devamlı okulda tutmak icap edecek.”

3.5. “ÖÖERM Öğretmenlerine” İlişkin Olumlu Yönler

3.5.1. Çocuğun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik test ve gözlemlerin yapılarak programının oluşturulması

ÖÖERM’de çalışan öğretmenlerin tamamı (10) özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını belirlemek için test ve gözlemler yaptıklarını ve programlarını oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Emel hanım “çocuğun öncelikle ihtiyaçları neyse, eksikleri neyse” o konuda çalışmayı uygun gördüklerini ve kuruma her yeni gelen çocuğu

“gözlemleyip” testler uyguladıklarını söylemiştir. Esra hanım ilk kuruma başlama sürecinde yapılanları “Geçmiş ile ilgili öyküsünü alıp değerlendiriyoruz.” diye anlatırken Feride hanım “Öncelikle bir psikolog ve özel eğitimci tarafından aile görüşmesi” yapıldığını ifade etmiştir.

Derin hanım her özel gereksinimli çocuk için RAM’den gelen hedefler olduğunu ve bunlar üzerinden program yapıldığını “Rehberlik Araştırma Merkezi’nden bize ee belli başlı modüller geliyor. O modüllerin alt basamakları amaçlarını biz seçip ona göre planımızı hazırlıyoruz. Yani bize genelde zaten 11 Rehberlik Araştırma Merkezleri’nden verilen amaçlar doğrultusunda ilerliyoruz.” sözleriyle anlatmıştır. Benzer şekilde Emel hanım RAM’ın verdiği hedeflerin resmi olarak bağlayıcılığı olduğunu ve kurumda hazırlanan BEP’e kendi belirledikleri ihtiyaçları yazamadıklarını, ancak bunları ayrı bir formatta not aldıklarını aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“BEP’i hazırlarken RAM’ın verdiği yönergeler bizim için önemli. Ama hani ee BEP’i yaparken de eğer kendimiz bir şey eklemek istiyorsak ya da hani orda eksik gördüğümüz bir şey varsa hani bunu BEP’e değil de kendi özel hani o çocukla ilgili yürüttüğümüz çalışmalar arasına ekliyoruz. Hani BEP’e pek ekleme imkanımız olmuyor ama çünkü hani prosedür gereği oranın şeyi farklı. Onun için kendi özel ee planımız olacak.”

3.5.2.Özel gereksinimli çocuğun eğitimi ve davranışlarıyla ilgili olarak ailesiyle ve okuldaki öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunulması

ÖÖERM’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) özel gereksinimli çocuğun eğitimi ve davranışlarıyla ilgili olarak ailesiyle ve okuldaki öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunulduğunu söylemiştir. Ferda hanım ailelerin mutlaka eğitimin bir parçası olması gerektiğini belirterek yapılan çalışmalar hakkında ailelere bilgi verdiğini “... onlardan ayrı bir çalışma yapmamız mümkün değil zaten. Hani şimdi benim burada tek başıma yaptığım çalışma yeterli olmayacak hiçbir zaman. Her zaman onları haberdar ediyorum.” sözleriyle anlatmıştır. Esra hanım özel gereksinimli çocuklarla çalışabildiği zamanın az olmasından dolayı onlarla tüm gün birlikte olan ailelerin mutlaka bilgilendirilmesi gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“... bir haftada yedi gün var ve yedi günde 24 saat var. O saatin içerisinde sadece bir saat ya da iki saat diliminde beni görebiliyor. Benim bu saat diliminde ona mucizeler yaratmam zaten mümkün değil. O zaman zarfından geriye kalan zamanlarını fırsat eğitimiyle onların tamamlamasını istiyoruz. Onlara fırsat eğitimiyle ilgili bilgiler sunuyoruz. Onlara ii sempozyum gibi kısa değerlendirmeler, her çocuk için belli başlı kriterler kendi çocuklarını özele indirilmiş hali şekliyle de bilgilendirmeler sunuyoruz.”

Emel hanım özel gereksinimli çocukların gittikleri okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerle de görüştüklerini *“Onlardan bize bazı sorular geliyor. En azından biz de hani onları doğru bir şekilde yönlendirip yapmaları gerekenleri ... önerilerde bulunabiliyoruz. Bazen onlar da bizimle iletişime geçiyorlar. ... görüşmek isteyen öğretmen olursa tabi ki veliye ... telefon numaramızı verip görüşüyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Esra hanım telefon etme dışında da kurduğu iletişim yollarını *“Defterlerimiz var bizim, kayıt defterlerimiz. O defterler sürekli onlarla bizim aramızda gidip geliyor.”* ve *“... gidiyoruz onları ziyaret ediyoruz, yerlerinde görüyoruz çocuğu. Bizi fark etmeden ii arkadaşlarıyla olan iletişimi nasıl izliyoruz. Gerekirse bir ders boyunca ona zaman ayırıyoruz, buradaki dersiyle birlikte.”* sözleriyle anlatmıştır. Feride hanım bilgi alışverişinde raporlardan da yararlandıklarını ifade ederek *“Çocukla bizim burada hani neler çalıştığımız, hangi amaçları gerçekleştirdiğiyle ilgili bir onlara bir raporda ya da neyin nasıl çalışılacağı ile ilgili bir rapor da gönderiyoruz.”* demiştir.

3.5.3. Geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Emel hanım okulöncesi eğitime geçiş yapmadan önce özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerini kazanmış olmasının önemini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Öncelikle kendini ifade edebilmesi, kendini anlatabilmesi, sosyal anlamda biz daha çok bunun üzerinde hani yoğunlaşıyoruz ki hani bir şeyleri ifade edebildiği zaman karşıdaki ikinci, üçüncü kişi yani bu arkadaşı olur, öğretmeni olur, başka sınıftan arkadaşları olur hani onlarla iletişim kurabilmesi için birazcık da olsa bir şeyleri anlatabilmesi derdini anlatabilmesi daha çok sosyal anlamda.”

Emel hanım çocukların iletişim becerilerinin yanı sıra, *“psiko-motor anlamda da birçok eksiklikleri”* olabildiğini ve bu konudaki eksiklikleri de *“tamamlamaya”* çalıştıklarını söylemiştir. Esra hanım da psiko-motor becerilerin geçiş öncesinde kazandırılmaya çalışılması gerektiğini *“Psiko-motor becerilerinin tutma, bırakma, işte basit kalem tutma hareketlerini yapabiliyor olması gerektiğini düşünüyorum. Eş güdüm ve göz koordinasyon becerilerini sağlayabilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Esra hanım özel gereksinimli bir çocuğun okulöncesi eğitime geçiş sürecinde sorun yaşamaması için *“davranış probleminin aza indirilmiş olması”* gerektiğini

vurgulamıştır. Feride hanım davranış problemleri olan çocukların okulöncesi eğitimde kabul görmekte zorlanacağını belirterek “... yerinde oturma süresi kısaysa ve sürekli gezinme davranışı varsa kabul görmüyor.” demiş ve bunu sağlayabilmek için de kurumunda yaptıkları çalışmaları “Yerinde oturma süresini artırmaya yönelik çalışmalar yapıyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir. Hilmiye hanım çocuklara sosyal uyum becerilerini kazandırmak ve okulöncesi eğitime geçiş yapıldığında çocuğun okulun beklentilerine uygun hareket edebilmesini sağlamak amacıyla yaptığı çalışmaları aşağıda yer alan biçimde anlatmıştır:

“... başlamadan önce bir okulun kurallarına alıştırma olarak o kuralları ben de sınıfta uygulamaya başlıyorum mesela. Hani zil çalmadan kalkıp sınıfta dolaşılmaz. Hani sınıfta bir çocuktan beklenilecek kuralları ben de ona burada rehabilitasyon uydurmaya çalışıyorum ki oraya başladığında sıkıntı çekmesin diye.”

3.5.4.ÖÖERM’deki öğretmenlerin ailelere yönelik aile eğitimi çalışmaları düzenlemesi

ÖÖERM’deki öğretmenlerin yarısından fazlası (7) ailelere yönelik aile eğitim çalışmaları düzenlediklerini belirtmişlerdir. Emel hanım babaların eğitim sürecinden uzak durduklarını ve aile desteğinin “sadece annelere yüklenmiş bir şekilde” devam ettirilmeye çalışıldığını belirterek “... anneye yani neler yapabileceğiyle ilgili yönlendirmelerde bulunuyoruz. 11 öncelikle aile eğitimiyle başlıyor tabii ki. Hani çocuktan önce öncelikle aileyi eğitiyoruz.” demiştir. Feride hanım “Çocuğun yeterliliği ve ailenin sürece katılımı”nın eğitimin gidişatını etkileyen en önemli etmenler olduğunu söyleyerek ailenin eğitim sürecine katılımını arttırmak amacıyla “Biz kurumda uyguladığımız şeyi evde kuruma dayalı, evde eğitim programı şeklinde aileye yazılı olarak veriyoruz.” demiştir. Derin hanım defter tutarak ailelerle yaptığı çalışmaları yazdığını söylemiş ve çocuklarına nasıl yaklaşacaklarını bilemeyen aileleri derslerine alarak uygulamalı eğitimler verdiğini belirtmiştir. Derin Hanım bu konuda yaptığı çalışmaları “... birlikte ders yaptığım veliler olmuştur. İzleyecekleri yollar, nasıl davranacakları bu konuda zaten yapılan çalışmaları beni de gözlemleyerek kendileri de evde aynı şekilde destekleyerek çocuğu belli bir seviyeye getirmeye birlikte çalışıyoruz.” sözleriyle belirtmiştir.

3.5.5.ÖÖERM’deki öğretmenlerin aileleri okulöncesi kurumlarla nasıl iletişim kuracağı konusunda bilgilendirmesi

Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) aileleri okulöncesi kurumlarla nasıl iletişim kuracağı konusunda bilgilendirdiklerini dile getirmişlerdir. Feride hanım okullara yaklaşım konusunda aileleri bilgilendirdiklerini ve yönlendirdiklerini söylemiştir. Feride hanım ailelere verdikleri bilgileri aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Okullara gidiyorlar ve okullar ailelerimizi kabul etmiyor yani çocukları kabul etmiyor. Çocukları kabul etmediği için aile daha böyle şey depresyona girmiş bir şekilde bize gelebiliyor. Bunların okula devam etmesinin hani öğrencimizin hakkı olduğunu, bunun yasal olduğu ve Rehberlik Araştırma Merkezi’nden yönlendirme yapılarak gitmelerini söylüyoruz biz. Bi de gidecekleri okulun müdür ve müdür yardımcısıyla ya da öğretmenle tartışma içerisine girmemelerini, bu işleri resmi yollarla Rehberlik Araştırma Merkezi’ne ya da İlçe Milli Eğitim’den halletmelerini gerektiğini hem internette facebook adresi üzerinden okul döneminde açıklıyoruz hem de ailelerimizle bire-bir görüşmeler esnasında açıklıyoruz ve onlara bu şekilde bir yönlendirme sağlıyoruz.”

Gülistan hanım okulöncesi kurumda eğitime başlamadan önce ailelere nelere dikkat etmeleri gerektiğini konusunda bilgi verdiklerini ve *“Kendi ee seçtiği bir anaokulunda gidip önce oradaki öğretmeniyle görüşmesini, ondan sonra aynı şekilde çocuğun u davranışlarını falan öğretmeniyle de paylaşmasını”* önerdiklerini söylemiştir. Hilmiye hanım da benzer ifadeleri kullanarak *“... önceden gidip öğretmenlerle konuşması, benim oradaki öğretmenleri ile önceden bilgi alışverişi yapmam için ön ayak olmalarını istiyorum.”* demiştir.

3.6. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilere” İlişkin Olumlu Yönler

3.6.1.Okula kaydedilen özel gereksinimli çocuğu tanımaya ve uygun sınıfa yerleştirmeye yönelik çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin büyük çoğunluğu (9) okula kaydedilen özel gereksinimli çocuğu tanımaya ve uygun sınıfa yerleştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığını belirtmiştir. Ülkü hanım kuruma kayıt olmak amacıyla gelen özel gereksinimli bir çocuk olduğunda yerleştirme ölçütlerini *“Çocukların yaşlarına, kontenjanlarına u engellerin ağırlık oranına göre dengeli bir dağılım yapmaya çalışıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Aynur hanım ilçe milli eğitimden yönlendirmelerin yapıldığını ve yönlendirme yapıldığında özel gereksinimli çocukları kayıt etmek zorunda olduklarını *“Yönlendirilen çocuklarımız zaten resmi olarak kaydını direkt yapıyoruz, sorgulamadan yapıyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ayda hanım kayıttan sonra yapılan

çalışmaları anlatırken *“İlk önce çocuklarımızın belirli bir raporu var mı bunun üzerinde duruyoruz. İlk çocuğumuzu görmek istiyoruz daha doğrusu çocuğumuzun durumu ile ilgili kendimiz bir gözlem yapıyoruz. Hangi gruba uyumludur buna karar veriyoruz ve raporlarını isteyerek raporları üzerinde bir eğitim planı uyguluyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır.

3.6.2. Okulun çocuğun sosyalleşmesine ve eğitimine katkıda bulunması

Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin büyük çoğunluğu (7) okulun çocuğun sosyalleşmesine ve eğitimine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Yeşim hanım okulöncesi eğitim kurumuna başlayan özel gereksinimli çocuğun *“bir normalleşme sürecine”* girdiğini belirtmiş ve ailelerin beklentisinin sosyalleşme yönünde olmasını *“Eğitim değil, çocuklardan sosyalleşmesini beklesinler.”* sözleriyle ifade etmiştir. Berrin hanım okulöncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkilerini *“Okulöncesinde de hayatı öğreniyorlar, kendilerine özbakımla ilgili bilişsel gelişimi ile ilgili yani u sosyal gelişim birçok çocuğun altı ayda, üç ayda hiç anne-baba yanındaiken elde edemediği becerilerine iki ayda, üç ayda okulöncesinde kazandığını ben düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Büşra hanım okulöncesi eğitimin rolünü *“Yani kaynaştırma anlamında en büyük rol bizde zaten. Yani çocuğun sosyalleşmesi için evet olmamız gerekiyor.”* sözleriyle tanımlamıştır.

3.6.3. Okullarda destek eğitim odalarının açılması

Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin bir bölümü (6) okullarda destek eğitim odalarının açılmasının olumlu bir gelişme olduğuna dikkat çekmiştir. Berrin hanım okullarda destek eğitim odalarının açıldığını ve burada özel gereksinimli çocuklara bireysel eğitim verdiklerini *“... bu çocuklar adına bu sene destek eğitim odası açtık. RAM raporu olan yavrularımızı da bu destek eğitim odasından gönüllü ... görev alan öğretmenlerimizle ... haftada sekiz saat ... farklı öğretmenler tabi bunları ama yine okulöncesi öğretmenleri destek veriyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Yasemin hanım her okulda destek eğitim odasının açılması gerektiğini belirtmiş ve işleyişi *“Normal yönetmelik gereği zaten destek eğitim odasının her okulda açılması gerekiyor. Sene başında yapılan ee rehberlik yönetim kurulu kararı ile hangi çocuğun kaçır saat alacağı tespit ediliyor. Velilerden de tabi izin dilekçesi alıyoruz çocuğumuzun destek eğitime katılmasını istiyorum diye.”* sözleriyle açıklamıştır.

3.6.4.Okullarda aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapılması

Yöneticilerin yarısı (5) okullarda aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapıldığından söz etmiştir. Yöneticiler RAM'dan uzmanların gelerek okullarda çalışan öğretmenlere ve ailelere eğitim verdiğini dile getirmiştir. Ülkü hanım öğretmenlerin özel gereksinimli bir çocuk geldiğinde kaygılandıklarını da belirtmiş ve bu konuda verilen eğitimleri “... öğretmenler tedirgin olduğu için okul idaresi olarak biz de sürekli destekleme çabası içindeyiz. Rehberlik Araştırma'dan bize ziyarete geliyorlar. Dedik ki bizim öğretmenlerimize BEP planıyla ilgili seminerler de yine bir bilgilendirme yapın yine. Yaptılar telefonlarımız sürekli iletişim halindeyiz.” sözleriyle ifade etmiştir. Ülkü hanım ayrıca özel gereksinimli çocuklara karşı empatik yaklaşımlar sergilenebilmesi için diğer çocukların ailelerine “sinema günleri” yaptıklarından ve çok olumlu geri dönütler aldıklarından söz etmiştir. Büşra hanım hem özel gereksinimli çocukların aileleriyle hem de diğer ailelerle toplantılar yaptıklarını söylemiş ve yaptıkları çalışmaları aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

“Özel gereksinimli çocukların aileleri ile ayrı bir toplantı yapıyoruz, onlara durumu anlatan, yaşayabilecekleri sıkıntıları anlatan. Ayrıca, veli toplantısının normal veli toplantılarımızda da hani bu uygulamanın okulumuzda yapıldığını, kaynaştırma eğitimi aldıklarını ve bunun bir zorunluluk olduğunu da anlatıyoruz. Yani sene başında bunu toplantılarla çözmeye çalışıyoruz.”

3.6.5.Okulun geçiş sürecini kolaylaştıracak tedbirler alması

Görüşme yapılan yöneticilerin yarısı (5) okulun geçiş sürecini kolaylaştıracak tedbirler aldığını söylemiştir. Yöneticiler geçiş sürecinin daha kolay olabilmesi için ailelerin sınıfta bulunması, özel gereksinimli çocukla yardımcı personelin ilgilenmesi ve kademeli olarak okulda kalınan sürenin arttırılması gibi tedbirlerden söz etmişlerdir. Yeşim hanım “İlk etapta aile yanında durdu çocuk en azından uyum sağlayana kadar.” derken Zuhal hanım “Zaman zaman veliyi içeriye aldığımız oluyor.” diyerek ailelerden geçiş sürecinde yardımcı olmalarını istediklerini dile getirmiştir. Yöneticiler ayrıca okulda kalma süresinin de kademeli olarak arttırılması gerektiğini söylemişlerdir. Aynur hanım bu süreçte yaşananları aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Bize direkt yazı resmi yazıda ben bu okula gelicem diye dan diye geliyorlar. Tabii onlar geldikten sonra biz o tanışma sürecini kayıttan sonraki dönemde yine kademeli olarak başlatıyoruz. Çocuğumuzu özel eğitim çocuğunu hemen ilk gün üç saat, beş saat derse almıyoruz. Siz bugün yarım saat kalın, öğretmenimizle tanışın, okulu görsün, arkadaşlarını görsün ertesi gün bir saat

kalsın. Ondan sonraki gün işte üç saat kalsın gibi kademeli bir şekilde çocuğumuzu alıştırmaya çalışıyoruz buraya.”

3.6.6.Özel gereksinimli çocuğun sınıf arkadaşlarının gelişimine katkı sağlaması

Yöneticilerin çok azı (2) özel gereksinimli çocuğun sınıf arkadaşlarının gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ülkü Hanım kendi çocuğunun da özel gereksinimli bir çocukla aynı sınıfta okuduğunu ve bunun olumlu yönlerini gördüğünü anlatmıştır. Ülkü hanım diğer çocukların gelişimiyle ilgili olarak *“Çok faydalı olduğuna inanıyorum bir sınıfta kaynaştırma öğrencimizin olması, diğer çocuğun u duygusal gelişimine, sosyal gelişimine çok büyük katkı sağlıyo diye düşünüyorum.”* demiştir. Büşra hanım da bu konudaki görüşlerini *“... bu çocukların bizim mevcut öğrencilerimize de çok faydası var. Hani sosyalleşmekse o çocuklar sosyalleşmiyor mevcut öğrencilerimiz de sosyalleşiyorlar. Yani birbirlerine verdiği desteği gördüğünüzde yani gerçekten çok keyifli hal alabiliyor. Yani yardımlaşma, sosyalleşme aslında bütün çocukları birbirine kaynaştırıyor.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.7. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlere” İlişkin Olumlu Yönler

3.7.1. Paydaşlar arasında karşılıklı bilgi paylaşımı yapılması

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin tümü (10) paydaşlar arasında karşılıklı bilgi paylaşımı yapıldığını dile getirmiştir. Mine hanım ailelerin kendileri için önemli bir kaynağı olduğunu *“... ilk gelir gelmez çocukla tanışır tanışmaz hemen aileyle bi toplantı yapıyoruz. Aileden bilgi alıyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Şeyda Hanım özel gereksinimli çocuğun ailesiyle sürekli iletişim halinde olduklarını *“Sürekli bir irtibat içerisindeyiz.”* sözleriyle belirtmiştir. Rana hanım çocuklarla ilgili olarak ailelerden bilgi aldığını ve ailelerin ÖÖERM ile okulöncesi eğitim kurumları arasında bir iletişim köprüsü olduğunu aşağıda yer alan sözleriyle vurgulamıştır:

“Veli zaten benim ee çocukla ve çalıştığı kurumla aramızda bi köprüydü. Daha çok veliyle iletişime geçtim. Veli uzaktan gözlemleyen birisi olduğu için diğer kurumda aldığı bilgileri bana iletliyordu. Ben de aldığım bilgileri diğer kuruma iletliyordum. Oradaki bireysel çalışmadaki öğretmeniyle de iletişimdeydim ama veli üçüncü göz olduğu için o daha net, daha güzel görebiliyor çocuk hakkındaki gelişimleri. Daha çok veliyle iletişime geçiyordum. Ondan bilgiler aldım.”

Rana Hanım ÖÖERM’deki öğretmenlerle de bilgi paylaşımına girdiğini belirtmiştir. Rana Hanım *“Telefonla görüştük çocuk hakkında bilgi aldım. Sınıfta neler yaptığını, çocukta ne gibi gelişmeler olduğunu, raporlarını hazırlamışlardı onları bana gönderdiler. BEP’lerle ilgili çalışmalarda onlardan destek aldım.”* diyerek hem telefonla

hem de evrak üzerinden bilgi paylaşımı yaptıklarını söylemiş ve “... defterleri vardı onların özel defterleri. Onu okula gönderdi. Ben burada kontrol ettim. Aynı şekilde paralel olarak çalışmaları ben de burada vermeye çalıştım.” sözleriyle bilgi paylaşımını defter üzerinden yaptıklarını belirtmiştir.

3.7.2.Özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yapılması

Görüşme yapılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (9) özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yaptığından söz etmiştir. Seda hanım sınıftaki özel gereksinimli çocuk için etkinlikleri çocuğun seviyesine uygun olarak gerçekleştirdiklerini ve yardımcı personel olduğunda onlardan destek aldığını aşağıda yer alan sözleriyle dile getirmiştir:

“... normal bir çocuğun yapabileceği bi etkinliği özel eğitimli çocuk tek başına yapamayabiliyor. Onla daha basit bir etkinlik yapabiliyoruz. İşte stajyer olduğunda özellikle, onu sadece onunla ilgilenmesi için teşvik ederek işte yapması gereken şeyleri onunla birlikte yapmasını sağlamaya çalışıyoruz. Yani etkinlikleri ona göre basitleştirmeye çalışıyoruz elimizden geldiği kadarıyla ya da yardımcı olarak onun yapmasını sağlamaya çalışıyoruz.”

Özge hanım çocuğun ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yaptığını “... tamamen çocuğa yönelik bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Hani onun ilgi alanlarına göre, o doğrultuda bir şeyler vermeye çalışıyorum.” sözleriyle dile getirirken programa bağlı kalmadan esnek çalıştığını “Programa yönelik ne tür düzenlemeler yapıyorum? Aslında bir şey yapmıyorum. ... Çocuğa özel bir programımız var, ama çok fazla bakmıyorum. ... Açıkçası programda bu var, ben bu doğrultuda gitmeliyim demiyorum, esnek çalışıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Seda Hanım sınıf içerisinde özel gereksinimli çocuklara yönelik bazı fiziksel düzenlemeler yaptıklarını da dile getirmiştir. Seda hanım “Onun için tehlike olabilecek şeyleri en azından sınıfta düzenlemeye çalışıyoruz.” diyerek özel gereksinimli çocukların zarar görmemesi için sınıf içi düzenlemeler yaptığını belirtmiştir. Mine hanım özel gereksinimli çocukların bazı materyallere daha rahat ulaşımını sağlamak amacıyla oyuncakları “rahat ulaşabileceği yerlere” koyduğunu dile getirirken Kadriye hanım ise makas ya da sıcak silikon gibi tehlikeli olabilecek materyallerle çalışırken bazı tedbirler alması gerektiğini “Onları özellikle hani uzak tutmaya çalışıyorum. Onu yapacağım zaman mesela onu yüksek raflarda bulundurmaya çalışıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.7.3. Tipik gelişen çocuklara ve ailelerine yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılması

Okulöncesi eğitimcilerinin yarısından fazlası (6) tipik gelişen çocuklara ve ailelerine yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılmasından söz etmiştir. Lale hanım diğer aileleri hazırlamak için veli toplantıları sırasında verdiği bilgileri aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Hastalığı budur, rahatsızlığı budur ve şu saatler bizde kalacaktır şeklinde önceden velilere de bilgi veriyorum veli toplantılarında. Şiddet olmadıktan sonra velilerden şikâyet gelmiyor ama şiddet olduktan sonra da onlara da anlatıyorum. Diyorum o özel bir çocuk, yavaş yavaş öğrenecek, birden kesemeyiz hani sizden anlayış bekliyoruz.”

Mine hanım *“Ben ilk veli toplantısında, bu da genelde okul başlamadan önce oluyor, ya birinci gün ya ikinci gün, bu durumu paylaşıyorum. Velimizi, kaynaştırma öğrenci varsa onu da tanıtıyorum. Ve bu durumla ilgili en başından oluşabilecek şikâyetlerin önünü kesiyorum.”* diyerek diğer aileleri bilgilendirdiğini ifade etmiştir. Mine hanım ayrıca, diğer ailelerin empatik yaklaşımlar sergilemesi için bu durumun *“Herkesin başına gelebileceğini ve onu bizim öncelikli amacımız sadece sağlıklı çocukları eğitmek değil, özel gereksinimli çocukları da topluma kazandırmak.”* şeklinde toplantılarda konuya vurgu yaptığını anlatmıştır.

Pınar hanım sınıftaki diğer çocukların özel gereksinimli çocuğu kabullenmeleri için özel gereksinimli çocuğun okulda olmadığı günlerde diğer çocukları kaynaştırma konusunda bilgilendirdiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“En başından ben dedim yani çocuklara da öğretmeye çalışıyorum. Onun sizden farkı var evet ama sizle birlikte siz de onu sizin yaptıklarınızı ona da yaptırmaya çalışacağız. Siz de onun bir öğretmeni ve bir arkadaşısınız. Siz de destek olacaksınız diyip onlar da bi ayrı eğitim veriyorlar açıkçası sınıf içinde.”

3.7.4. Öğretmenin özel eğitim ve sınıf yönetimiyle ilgili kendisini geliştirecek çalışmalar yapması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü (4) özel eğitim ve sınıf yönetimiyle ilgili kendisini geliştirecek çalışmalar yaptığından bahsetmiştir. Nuran hanım kendisini geliştirmek için yaptığı çalışmaları *“Açıp internetten baktım, sordum, nedir nasıldır çocuk, özelliği nedir neler yapar, neler yapmaz, ne olduğunu öğrendim, ona göre çocuk geldi, gözlemledim, ailesiyle konuştum, çıkmaza girdiğimde gittim öğretmenlere sordum.”* sözleriyle özetlemiştir. Oya hanım çıkmaza girdiği zamanlarda diğer öğretmen arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunduğunu *“Birbirimizden destek alıyoruz.”*

sözleriyle belirtmiş ve *“Bir arada toplandığımızda bir bardak çay içerken dahi bunları konuşuyoruz. Şu soruna böyle çözüm buldum, bu soruna böyle çözüm buldum. Kendi kendimize de üretmeye çalışıyoruz.”* demiştir. Şeyda hanım da tamamen araştırma yaparak kendisini geliştirmeye çalıştığını *“Bir uzmana başvurmam, özel eğitimle ilgili kitaplar okudum. Ee internetten buna dair, işte psikolog olsun, özel eğitim öğretmenleri olsun, sitelerini takip ettim. Hani kendim araştırarak, yoksa herhangi bir irtibata kimseyle geçmedim.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.7.5. Tipik gelişen akranların özel gereksinimli çocuğu kabullenici davranışlar sergilemesi

Öğretmenlerin bir bölümü (3) tipik gelişen akranların özel gereksinimli çocuğu kabullenici davranışlar sergilemesine vurgu yapmıştır. Oya hanım sınıftaki diğer çocuklarla ilgili olarak *“... asla zarar vermiyolar birbirlerine. Üzmüyolar, kırmıyolar, incitmiyolar. Arkadaşları açısından herhangi bir sorun görmedim ben.”* demiş ve *“yardımcı da oluyolar birbirlerine”* diye eklemiştir. Pınar hanım diğer çocukların özel gereksinimli akranlarına *“yardımcı olmaya”* çalıştıklarını belirterek *“Lavaboya giderken elinden tutarak götürüyorlar. İşte ilk önce onu masaya oturtuyorlar, sandalyeye oturtuyorlar. Daha sonra kendileri oturuyorlar.”* sözleriyle çocukların davranışlarına örnekler vermiştir. Seda hanım akranların yardımcı olmaları için onları cesaretlendirdiklerini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Herhangi bir olay olduğunda akran yardımı da yapabiliyorlar. İşte arkadaşı diğer kaynaştırma öğrencisine yardımcı da olabiliyor. İşte bir geziye gittiysek onun elinden tutup hani abiymiş ya da ablaymış gibi ona sahip çıkabiliyor. Hani o şekilde görevlendirmeler veriyoruz, sorumluluk veriyoruz o şekilde katmaya çalışıyoruz yani.”

3.7.6. Sınıf yönetiminde davranış problemlerini önleyici uygulamalara yer verilmesi

Okulöncesi öğretmenlerin çok azı (2) sınıf yönetiminde davranış problemlerini önleyici uygulamalara yer verdiğinden söz etmiştir. Lale hanım özel gereksinimli çocuğun davranış problemlerini önlemek amacıyla sınıf içinde ve koridorda yaptıkları düzenlemeleri aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Tuvaleti kilitliyorduk o geldiği zaman, sulukları alamayacağı bir yere koyuyorduk çünkü belli bir seviyede su içmesi gerekiyordu ve suları kaldırmamız gerekiyordu. Küçük oyuncakları topladık hani kendine zarar vermemesi için arkadaşlarına zarar vermemesi için. Bu şekilde ona zarar gelmeyecek şekilde sınıfı düzenlemeye çalışıyoruz.”

Mine hanım bir özel gereksinimli çocuğunu örnek vererek “*su sebilini açıp sürekli suyu akıtma*” davranışı olduğunu ve bunu önlemek amacıyla yaptıklarını “... *su sebilini tamamen kapatmıştık. Çünkü onu oradan alamıyoruz, aktıkça orada duruyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.8. “İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürlerine” İlişkin Olumlu Yönler

3.8.1. Geçiş sürecinde ilçe milli eğitimin planlama, karar alma ve denetleme rolünün olması

Görüşme yapılan özel eğitim şube müdürlerinin tümü (3) geçiş sürecinde ilçe milli eğitimin planlama, karar alma ve denetleme rolünün olmasından söz etmişlerdir. Murat bey ilçe milli eğitimin yetkilerini anlattığı konuşmasında “... *yetkiler çerçevesinde ilçedeki tüm planlamaları ilçe şube müdürü, milli eğitim şube müdürü eliyle yürütülür. İlçe milli eğitim müdürü de bununla ilgili gerekli denetimleri veyahut da istişareleri yapar ve kararı ilçe şube müdürü alır.*” sözlerini kullanmıştır. Nazmi bey özel gereksinimli çocukların yerleştirilmesi, onların kurumlara taşınması ve ailelerinin ihtiyaçlarıyla ilgilenilmesi konularında görevlerine değinirken Okan bey ilçe milli eğitimin rolünü “... *planlamada varız, denetimde varız, işleyişte sorunların olup olmadığı konusunda da varız.*” sözleriyle anlatmıştır.

Tüm paydaş gruplarıyla yapılan görüşmeler sonucunda araştırmanın birinci teması olan “Olumlu Yönler” temasına uygun olarak belirlenen bulgular yukarıda sıralanmıştır. “Olumlu Yönler” temasında özellikle özel gereksinimli çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik adımlar birden çok paydaş grubu tarafından dile getirilmiştir. Doktorların tamamı başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde çocuğa ve aileye yönelik çalışmalar yaptıklarından söz etmişlerdir. RAM çalışanlarının tamamı çocukların ayrıntılı değerlendirmelerini yaptıklarını belirtirken ÖÖERM yöneticileri kuruma başlarken değerlendirmelerin yapıldığını söylemişlerdir. ÖÖERM’deki öğretmenler de çocukların gereksinimlerini belirlemeye yönelik test ve gözlemler yaparak programlarını oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticileri özel gereksinimli çocuğu tanımaya ve uygun sınıfa yerleştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtirken okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler paydaşlar arasında karşılıklı bilgi paylaşımı yapıldığına vurgu yapmışlar ve özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yapıldığından söz etmişlerdir. Ancak her ne kadar altı paydaş grubu tarafından değerlendirilip buna yönelik tedbirler alındığı söylene de ailelerle yapılan görüşmelerde bu çalışmalara değinilmemiş ve “Olumlu Yönler” temasına girebilecek

benzer bir bulguya rastlanamamıştır. Doktorların tamamı (8) yönlendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını söylediler de ailelerin sadece bir bölümü (4) doktorlarının önerisiyle eğitime başladıklarını belirtmiştir.

Paydaş gruplarından dört tanesi aileleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını vurgulamışlardır. RAM çalışanlarının yarısından fazlası (6) aileleri özel eğitim konusunda bilgilendirdiklerini söylerken ÖÖERM yöneticilerinin yarısından fazlası (7) geçiş sürecinde aileleri yönlendirdiklerini ve bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. ÖÖERM'deki öğretmenlerin yarısından fazlası (7) ailelere yönelik aile eğitimi çalışmaları yaptıklarını ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin yarısı (5) da aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Paydaş gruplarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen olumlu yönler arasında ailelere yönelik yapılan bilgilendirme çalışmalarının yanı sıra paydaşlar arasında bilgi alışverişinin olması da vurgulanmıştır. RAM çalışanlarının yarısından fazlası (7) okullardan talep geldiğinde bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını belirtmişler ve bu konuda yapılan çalışmaları okullardaki eğitimcilere BEP hazırlama konusunda yardım etmek olarak açıklamışlardır. Ancak sorunlar kısmında da daha sonra görüleceği üzere çocukları öncelikli olarak yönlendirdikleri ÖÖERM ile herhangi bir iletişimlerinin olmadığını da belirtmişlerdir. ÖÖERM'deki yönetici ve öğretmenler de RAM'la bir iletişimlerinin olmadığını, ancak okullarla daha çok iletişim ve iş birliği kurduklarını söylemişlerdir. ÖÖERM yöneticilerinin yarısından fazlası (7) okullarla iletişim içinde olduklarını ve okul ziyaretleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. ÖÖERM'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) çocuğun eğitimi ve davranışlarıyla ilgili olarak ailesiyle ve okuldaki öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunduklarını dile getirmiştir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin tamamı (10) paydaşlar arasında karşılıklı bilgi alışverişinin olduğunu vurgularken aynı okullardaki yöneticiler bu konuda bir görüş bildirmemişlerdir.

ÖÖERM yöneticilerinin çok azı (2) çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı kurumlardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) ise geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını söylemişlerdir. Okulöncesi kurumlardaki yöneticilerin yarısı (5) geçiş sürecini kolaylaştıracak tedbirler aldıklarını söylerken bu kurumlardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Tema 2: Sorunlar

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan tüm paydaş gruplarının verdikleri yanıtların analizi sonucunda belirlenen sorunlar toplu bir şekilde ele alınmıştır. Bu sayede paydaş grupları arasında ortaya çıkan ortak görüşler de belirlenebilmiştir. Sorunlar ana temasında yapılan veri analizi sonucunda bazı paydaş gruplarında farklı alt temalar oluşturulmuştur. Ailelerle yapılan görüşmelerde belirlenen sorunlar içeriklerine göre “tanı ve sonrasındaki sürece ilişkin yaşanan sorunlar”, “ÖÖERM’ye ilişkin yaşanan sorunlar” ve “okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yaşanan sorunlar” olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. RAM’la ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde sorunlar içeriklerine göre “paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar” ve “işleyişle ilgili yaşanan sorunlar” olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. ÖÖERM’deki yöneticilerle yapılan görüşmeler de içeriklerine göre “özel gereksinimli çocuklara yönelik yaşanan sorunlar”, “yasal düzenlemelerle ilgili yaşanan sorunlar” ve “işleyişle ilgili yaşanan sorunlar” olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan dört ana temadan biri olan sorunlara ilişkin paydaş gruplarından elde edilen bulgular ve frekansları aşağıda Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2: Paydaş gruplarına göre sorunlar

“Aile” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar		f
Alt Tema 1: Tanı ve sonrasındaki sürece ilişkin yaşanan sorunlar		
• Tanıyı kabullenme sürecinde ailelerin psikolojik olarak zorluklar yaşaması		7
• Tanı sonrası yapacaklarını ailelerin kendi kendine araştırıp öğrenmesi		6
• Tanı konduktan sonra eğitime hemen başlanamaması		6
• Tanı süreci ve sonrasında doktorların ailelere bilgilendirme yapmaması		6
Alt Tema 2: ÖÖERM’ye ilişkin yaşanan sorunlar		
• Ailelerin destek eğitim alacakları ÖÖERM’yi belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması		9
• ÖÖERM’nin çocuğu okulöncesi eğitime geçişe hazırlamak için herhangi bir şey yapmaması		4
• Özel eğitim hizmetlerine başlarken uyum problemleri yaşanması		3
Alt Tema 3: Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yaşanan sorunlar		
• Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması		10
• Okulöncesi eğitime alışma ve uyum sürecinde zorluklar yaşanması		10
• Ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarını belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması		9
• Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması		8

• Okulöncesi öğretmenleriyle okula başladığında tanışılması	8
• Ailelerin birbirleriyle etkileşimlerinin olmaması	5
“Doktor” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar	f
• Tanı sonrası düzenli bir takip sürecinin olmaması	8
• Tanı sürecinde ailelerin yaşadığı psikolojik süreçler nedeniyle doktorun zorluklar yaşaması	5
• Tanılama sonrasında doktorların rolünün bittiği görüşü	3
“RAM” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar	f
Alt Tema 1: Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar	
• ÖÖERM’deki eğitimcilerle iletişim ve iş birliğinin olmaması	9
• RAM’daki uzman ve personel sayısının yeterli olmaması	6
• RAM çalışanlarının özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması	4
• Eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarla çalışan personelin yeterli bilgiye sahip olmaması	4
Alt Tema 2: İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar	
• Çocuklardaki gelişmelerin yıllık olarak sadece evrak üzerinden takip edilmesi	9
• Tek bir değerlendirme sonucuna göre eğitim kurumuna yerleştirmenin yapılması	7
• Yönetmelikte okullar arası geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil, takvim yaşına göre belirlenmesi	4
• Yerleştirme yapılan özel gereksinimli çocukların takibinin yapılamaması	3
• ÖÖERM’ye yerleştirilen çocuklar için planları RAM’ın hazırlayıp göndermesi	3
“ÖÖERM Yöneticileriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar	f
Alt Tema 1: Özel gereksinimli çocuklara yönelik yaşanan sorunlar	
• Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması	8
Alt Tema 2: Yasal düzenlemelerle ilgili yaşanan sorunlar	
• Geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil, takvim yaşına göre belirlenmesi	4
• Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler konusunda yeterli bilgi sahibi olunmaması	2
• Yasal düzenlemeler yapılırken tüm paydaşların görüşlerinin alınmaması	1
• Yasaların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşanması	1
Alt Tema 3: İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar	
• Okulöncesi kurumların personel sayısının ve/veya fiziki koşullarının yetersiz olması	4
• Çocukla ilgili bilgi paylaşımının evrak üzerinden yapılması	2
• Yöneticinin geçiş süreçlerinde önemli bir rolünün olmadığını düşünmesi	2
• RAM’ın sadece yönlendirme yapması, ancak çocukları takip etmemesi	1

“ÖÖERM Öğretmenleriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar		f
• RAM’da yapılan eğitsel değerlendirmelerde süre ve değerlendirme sayısının azlığı nedeniyle çocuğun gereksinimlerinin tam anlamıyla belirlenememesi		10
• Özel gereksinimli çocuğun ilk eğitim sürecinde uyum sorunları yaşaması		9
• Paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği eksikliği yaşanması		8
• Ailenin yaşadığı psikolojik süreçlerin özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilemesi		7
• Özel gereksinimli çocuklara okulöncesi kurumlarda önyargılı yaklaşılması		6
• ÖÖERM’de verilen eğitim süresinin çok az olması		5
• Okulöncesi kurumunda davranış yönetiminde yaşanan sorunların ÖÖERM’deki eğitim sürecini olumsuz etkilemesi		5
• Özel gereksinimli çocuğun hazır olmadan okulöncesi kurumuna geçiş yapması		2
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar		f
Alt Tema 1: Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar		
• Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması		9
• Tipik gelişen akranların ailelerinin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istememesi		8
• Paydaşlar arasında yeterli iletişim ve iş birliğinin olmaması		6
• Ailenin çocuğunun kaynaştırma uygulamasından daha yoğun süreyle yararlanmasını istemesi		5
• Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması		4
• Ailelerin okulda çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediğini düşünmesi		3
Alt Tema 2: İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar		
• Sınıflara yönetmelikte belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi		6
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar		f
• Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması		7
• Özel gereksinimli çocuğun uyum sorunları yaşaması		6
• Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması		4
• Özel gereksinimli çocuğa yönelik önyargıların olması		4
• Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması		3
• Aile ve öğretmenin çocuğa yönelik beklentilerinin birbirinden farklı olması		2
• Okulöncesi sınıflarına çok sayıda özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi		2
• Okulöncesi sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ve materyallerin yetersiz olması		2
“İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürleriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar		f
• Tanılamaya ilişkin sorunlar yaşanması		3

• Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması	2
• Ailelerin çocuğunun tanısını kabullenmemesi	2
• Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmaması	2
• Eğitim çalışmalarının yürütülmesinde fiziksel ve eğitsel düzenlemelerde eksikliklerin olması	2
• Özel gereksinimli çocukların ilkokulun gerekliliklerine hazır olmadan geçiş yapmak durumunda olmaları	1

3.9. “Aile” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.9.1. Tanı ve sonrasında süreci ilişkin yaşanan sorunlar

3.9.1.1. Tanıyı kabullenme sürecinde ailelerin psikolojik olarak zorluklar yaşamaları

Ailelerin yarısından fazlası (7) tanıyı kabullenme sürecinde yaşadıkları duygusal süreçlerden söz etmişlerdir. Gamze hanım tanıyı ilk öğrendiklerinde eşiyle birlikte yaşadıklarını “*Böyle bir şey teşhisle tabii dünyamız yıkıldı açıkçası. Çok zor günler hani atlattık.*” sözleriyle dile getirmiştir. Hülya hanım tanı sürecinde doktorların yanlış yaptıklarını düşünerek pek çok ilde farklı doktorlara gittiklerini “*Çok hastaneyi gezdik. İlk etapta kendimiz de konduramadık böyle bir şey yok hani o psikoloji gerçekten çok kötü. Yanlış yaptılar, test olmadı, işte yanlış biliyor bu doktor, başka bi doktora gidelim.*” sözleriyle ifade etmiştir. Çiğdem hanım kabul sürecinde ebeveynler olarak yaşadıkları çelişkili duyguları “*... tabii sonuçta bu hani tanıyı kabul etme süreci de var. Yani bi anne baba olarak ya ne kadar kabul etmesem bile, ne kadar kabul etsek bile yüreğinize, içinize oturtamıyorsunuz bi şekilde.*” sözleriyle vurgulamıştır. Ayşe hanım bu konuyla ilgili yaşadıklarını anlatırken çocuğunun zaman içerisinde düzeleceği duygusunu yaşadıklarını, ancak sonrasında kabullenmek zorunda kaldıklarını “*Ama tabii ilk baştan hep hani küçük doğdu gelişecek diye insan düşünüyor. Zamanla tamamlayacak, yaşatlarına yetişecek diye ama işte sonuçta ee kabulleniyorsunuz.*” sözleriyle belirtmiştir.

3.9.1.2. Tanı sonrası yapacaklarını ailelerin kendi kendine araştırıp öğrenmesi

Ailelerin yarısından fazlası (6) tanı sonrası yapacaklarını kendilerinin araştırma yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Gamze hanım “*İnternet çağımızın teknolojisi. Ordan bu işin ne olduğunu ve bundan sonra beni nelerin bekleyeceğiyle ilgili araştırmalar yaptım.*” diyerek ne yapması gerektiğine ilişkin araştırma sürecini anlatmıştır. Ayşe hanım yaşayarak öğrenmeye dikkat çekerek “*Yani yaşadıkça öğrendik çoğu şeyi. Hani kendimiz araştırdık bazı şeyleri, işte nöbet geçirdikten sonra araştırdık.*”

sözleriyle süreci deneyimledikçe yaşadıklarına ilişkin kendi kendilerine araştırma yaptıklarını ifade etmiştir.

3.9.1.3. Tanı konduktan sonra eğitime hemen başlanamaması

Ailelerin yarısından fazlası (6) eğitime başlama sürecinde zaman kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aileler eğitime geç başlama nedenlerini tanının geç konmasına, sağlık kurulu raporunun geç çıkmasına, çocukla çalışacak nitelikli uzman bulmakta zorluk yaşanmasına bağlamışlardır. Gamze hanım tanı konma sürecinde yaşadıklarını aşağıdaki sözlerle aktarmıştır:

“Sonra bu kadar gecikilmiş olmasından duyduğunuz rahatsızlık, üzüntü o beni çok etkiledi mesela. Çok geç konulmuş olması bu teşhisin. ... O kadar çok net bilgiler vardı. Mütemadiyen her ay biz’ı kontrole götürüyorduk ve buna rağmen gecikmiş olması bizi yani hastanelere karşı, ... Hastanesi’ne karşı acayip ben şu an tepkiliyim ve güvenmiyorum maalesef.”

Gamze hanım tanı sürecinde yaşadıkları zaman kayıplarıyla ilgili sitemini *“Ben ee, yol yöntem bilen ve hani bi şekilde bi şeyleri takip edip derdini anlatabilen bi anneyim. Ee memleketimde okumamış, yol bilmeyen, iz bilmeyen, derdini anlatamayan çok aile var. Ben bunları yaşıdıysam onlar ne yaşıyor acaba dedim.”* sözleriyle vurgulamıştır. Çiğdem hanım sağlık kurulu raporunun geç çıkması nedeniyle eğitime geç başlamalarını *“Ama tabii hastaneden çok geç aldık biz bunu. Ya üç ay yani rapor yazıldı, üç ay sonra teslim aldık. Biz bi üç ay sonra hani eğitime başlayabildik anca.”* sözleriyle vurgulamış ve yaşadığı zaman kaybını anlatmıştır. Fatma hanım çocuğunun tanısına yönelik olarak uzman bulamama nedeniyle eğitime geç başlamalarını aşağıdaki sözlerle aktarmıştır:

“..... Hastanesi’nde dil konuşma raporu aldık. ... İki tane kurum olduğunu’da biliyoruz. İkisine de başvurduğumuzda ikisinin de dolu olduğunu söylüyorlar. Belli bi bekleme süreci içinde yaşıyoruz. ... Böyle bi sorunla bi dört ya da beş aylık bi süreçten sonra eğitime başladık.”

3.9.1.4. Tanı süreci ve sonrasında doktorların ailelere bilgilendirme yapmaması

Ailelerin yarısından fazlası (6) tanı süreci ve sonrasında doktorların kendilerine herhangi bir bilgilendirme yapmaması nedeniyle yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Banu hanım tanı sürecinde doktorlar tarafından kendilerine sadece bir cümleyle genel bir açıklama yapıldığını *“Hiçbir bilgilendirme yapmadı. Sadece girdik, yedi tane doktoru gördü. Psikiyatri, cerrahtı, gözdür hepsi gördü. Sadece özel eğitim alabilir, destek alabilir diye tanı koydu.”* sözleriyle dile getirmiştir. Çiğdem hanım doktorların kendilerine tanıdan sonraki süreçle ilgili bilgilendirmeyi daha çok eğitimcilerin yapacağını söylediğini belirtmiş ve bunu aşağıda yer alan sözlerle aktarmıştır:

“Böyle çok ayrıntıya girmede açıkçası doktor bey. Çünkü hani şey yaptı hani çok da fazla kafanızı yormak istemiyorum. Ee profesyonel arkadaşlar, profesyonel öğretmenlerimiz bu konuda daha iyi, vakıf olacaktır. Size de yönlendirmesini yapacaktır şeklinde oldu hani. ... Hani ya bizim doktorun eğitim süreci ilgili bizi bilgilendirmesi olmadı zaten.”

3.9.2. ÖÖERM’ye ilişkin yaşanan sorunlar

3.9.2.1. Ailelerin destek eğitim alacakları ÖÖERM’yi belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması

Yapılan görüşmelerde ailelerin büyük çoğunluğunun (9) eğitim alacakları ÖÖERM’yi belirleme konusunda net ölçütlerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Ailelerin ÖÖERM’yi belirlemelerinde daha çok yakın çevrenin tavsiyelerinin etkili olduğu görülmüştür. Ayşe hanım ÖÖERM’ye başlarken dikkate aldıkları bir nokta olmadığını, tavsiye üzerine kuruma başladıklarını *“Valla yani tavsiyesiyle başladık çok bi şey dikkate almadık açıkçası. ... Bu kadar fazla rehabilitasyon olduğunu da ben bilmiyordum zaten. Tavsiye edilince sonuçta tavsiye edilen yere gittik.”* sözleriyle dile getirmiştir. İrem hanım çocuğunun fizik tedavi sürecinde karşılaştığı bir ÖÖERM yöneticisinin yönlendirmesiyle bu kişinin merkezinde eğitime başladığını *“Burada bizim spastik hastanemiz var burada. Oraya fiziğe giderken oranın yöneticisi buldu bizi öyle bilgi verdi.”* sözleriyle belirtmiştir. Hülya hanım tanıdık vasıtasıyla görüşmeye gittiği ÖÖERM’den memnun kaldığını belirtmiş ve diğer annelerin aksine evine uzak olmasına rağmen, kurumu tercih etme nedeninin eğitim kalitesi olduğunu *“Yani aslında uzaktı iki aktarma geliyorduk. Ama hani bizim için önemli olan aldığımız eğitim, eğitimin kalitesi.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.9.2.2. ÖÖERM’nin çocuğu okulöncesi eğitime geçişe hazırlamak için herhangi bir şey yapmaması

Ailelerin bir bölümü (4) geçiş sürecinde çocukları için ÖÖERM’nin herhangi özel bir şey yapmadığını vurgulamışlardır. Emine hanım ÖÖERM’nin kendilerine *“hiç bişey önermediğini”* söylerken Ayşe hanım *“Anasınıfına başlayacağı zaman böyle bir şey olmadı. ... Siz sorduğunuz zaman zaten fark ediyorum çoğunu.”* sözleriyle ÖÖERM’nin çocuğunu okulöncesi eğitime geçiş için hazırlama konusunda bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Gamze hanım da ÖÖERM’de grup eğitimleri aldıklarını vurgulasa da geçiş konusuyla ilgili olarak *“Özel bi çalışma yok. Hayır, olmadı.”* ifadelerini kullanarak çocuğunu geçişe hazırlamak üzere kurumda herhangi bir çalışma yapılmadığını belirtmiştir.

3.9.2.3. Özel eğitim hizmetlerine başlarken uyum problemleri yaşanması

Görüşme yapılan ailelerin bir bölümü (3) ÖÖERM’de eğitime başlarken yaşadıkları uyum problemlerinden söz etmişlerdir. Gamze hanım eğitime başladıklarında çocuğunun çok yoğun uyum problemleri yaşadığını ve bu süreçte kendilerini çok çaresiz hissettiklerini aşağıdaki sözlerle vurgulamıştır:

“Kırk beş dakika boyunca ee yani kendini hani sandalyede oturmaya 45 dakika boyunca yerlerde hani böyle salya sümkük diyeyim, ağlayarak tabii o sürece dâhil olmak istemiyor. Ee çok çok zordu yani. Ben o ilk üç haftayı hiç böyle hatırlamak dahi istemiyorum gerçekten. Ya çocuğunuz yani feryat figan ağlıyor ve siz hiç bir şey yapamıyorsunuz.”

Gamze hanım uyum sürecinde yaşadıkları problemler sırasında kurumdaki diğer ailelerin yönlendirmesiyle çocuğuna daha ılımlı yaklaşan bir öğretmene geçiş yaptıklarını belirtmiş ve yaşadığı sıkıntıyı *“Çünkü siz sudan çıkmış balık gibisiniz, hiçbir şeyi bilmiyorsunuz. O süreci öğrenmeye çalışıyorsunuz. Bi kurumda ne hakkınız var onu bilmiyorsunuz. Çocuğunuzun hakkını ne kadar savunabiliyorsunuz, karşıdaki insanlarla ne kadar restleşebiliyorsunuz ya da ne yapabiliyorsunuz bilmiyorsunuz.”* sözleriyle aktarmıştır.

3.9.3. Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yaşanan sorunlar

3.9.3.1. Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması

Ailelerin tümü (10) ÖÖERM ile okulöncesi eğitim kurumları arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşandığını vurgulamıştır. Fatma hanım kurumlar arasında yaşanan iletişim eksikliğine vurgu yaparak konunun önemini ve yaşanan sorunu *“Aslında başarının üç tane ayağı var. Aile, okul ve özel eğitim. Biri eksik olduğu zaman olmuyor. O eksiklikler var maalesef.”* sözleriyle dile getirmiştir. Çiğdem hanım iki kurum arasında bilgi ve iletişim eksikliği olduğunu ve bu durumun doğrudan çocuklarını etkilediğini belirterek bu konudaki sitemini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Özel eğitim öğretmenlerimizin de hani anaokulu öğretmenimiz de hani bazen hani irtibata geçmiyorlar. Hani irtibata geçmelerini isterdim ama. Hani ne yaparız, ne ederiz işte bu çocuk anaokuluna başlayacak. Şöyle oluyor, böyle oluyor şeklinde. ... Öyle bir iletişimde bulunmadılar ki. Yani aramadılar.”

Ayşe ve Hülya hanım iki kurum arasındaki iletişimin sadece evrak üzerinden olduğundan söz etmişlerdir. Ayşe hanım iki kurum arasında sadece çocuğa ilişkin tutulan bir defter üzerinden yazılı iletişim sağlandığını *“Çocuğun defteri de var, tutuluyor yani günü gününe. ... O defter yanımızda zaten, sürekli çantasında. Buraya da orda ne yaptığını, burda da görüldüyor. Onlar da ona göre çalışıyorlar yani.”* sözleriyle

aktarmıştır. İrem hanım çözüm olarak iki kurum arasındaki bilgi aktarımını kendisinin yaptığını söylerken bu konuya ilişkin çabalarını *“Onlar konuşmadılar birbirleriyle ama hani aracı olan ben oldum. İşte özel eğitim ders sınıfında bu şekilde bu şekilde davranıyor. Biz orda bunları çalışıyoruz. İşte burada bu şekilde şeklinde hep ben’a bilgiler verdim. Yani öyle bi iletişim olmadı aralarında.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Diğer annelerden farklı olarak Emine hanım iki kurum arasında bir bilgi alışverişi olup olmadığını bilmediğini, kendisinin de bu konuda çok sorgulaması olmadığını *“Yok öyle bir şey olmadı. Ya bi ara demişlerdi hani anaokulunun telefon numarasını istemişlerdi. Bilmiyorum aradılar mı aramadılar mı? Ama en son sorduğumda arayacağız dedilerdi bu okulunu.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.9.3.2. Okulöncesi eğitime alışma ve uyum sürecinde zorluklar yaşanması

Ailelere okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunlar sorulduğunda ailelerin tümü (10) çocuğunun okulöncesi eğitime alışma ve uyum sürecinde sorunlar yaşadığını vurgulamışlardır. Ailelerin hepsi çocukları okulöncesi eğitime ilk başladığı zamanlarda ağlama davranışının yoğun olduğunu dile getirmişlerdir. Ayşe hanım bu süreçte yaşadıklarını *“Şimdi işte ilk başladığımızda hiç ayrılmadığımız için o hafta çok zor geçti. Yani anlatılmaz yaşanır. Çok stresliydik ikimiz de. Hani çünkü girerken ağlıyor.”* sözleriyle dile getirmiş, ancak çocuğunun okulöncesi eğitim kurumuna ve öğretmenine alışmasıyla bu problemlerin ortadan kalktığına da vurgu yapmıştır. Benzer sıkıntıları yaşadıklarını dile getiren Banu hanım yaşadıklarını *“İlk başta gelmek istemiyordu, buraya geldiği zaman, sıkıldığı zaman kendini atıyordu yerlere. Gitmek istemiyordu, ben eve varıyordum telefon geliyordu, geri gelip çocuğumu alıyordum. Çok ilk başta çok sıkıldı.”* sözleriyle anlatmıştır. Çiğdem hanım *“Bazı günler hiç sınıfa sokamadık. Biz direkt eve gittik.”* diye geçiş sürecinde yaşadıkları uyum sorunlarını aktarırken İrem hanım *“Ya ilk baş benden ayrılmak istemedi tabii ki. Çok yabancıladi ortamı. Ben burada çok bekledim hani alışsın diye.”* sözleriyle okulöncesi eğitime uyum sürecinde yaşadıkları sorunları dile getirmiştir.

3.9.3.3. Ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarını belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması

Ailelerin büyük çoğunluğu (9) okulöncesi eğitim kurumlarını belirlerken net bir ölçütlerinin olmadığını, genellikle kendilerini arkadaşlarının veya RAM’ın yönlendirdiğini ya da eve yakın olmasının kurumu seçmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Ailelerin yarısından fazlası (6) çocuklarının gidecekleri okulöncesi eğitim kurumunu RAM'ın belirlediğini belirtmişlerdir. Fatma hanım bu konuda “... bunu Rehberlik Araştırma yönlendiriyor.” derken, RAM'ın bu yönde aldığı kararları “Çünkü eve en yakın olan bi yere gönderiyorlar.” sözleriyle gerekçelendirmiştir. Cemile hanım süreçle ilgili yaşadıklarını “Hani direkt bizim kaydımızı bu Anaokulu'na yaptılar.” sözleriyle ifade etmiştir.

Ailelerin bir bölümü (3) okulöncesi eğitim kurumunu belirlerken arkadaşlarından tavsiye aldıklarını ve onların yönlendirmesiyle çocuğunun devam ettiği okulöncesi eğitim kurumunu belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ayşe hanım “Sonra iki yıldır buraya gönderen bi arkadaşımız vardı, o önerdi. Hani ondan o şekilde güvenerek yazdırdım.” sözleriyle İrem hanım da “Hani iyi olduğunu duyduğumuz için de geldik.” ifadesiyle çocuğu için okulöncesi eğitim kurumunu tavsiye üzerine belirlediğini dile getirmiştir.

Ailelerin çok azı (2) çocuğunun gideceği okulöncesi eğitim kurumunu belirlerken eve yakınlığının etkili bir tercih nedeni olduğunu belirtmiştir. Gamze Hanım okulöncesi eğitim kurumunu belirlerken hem eve yakınlığın hem de belirlediği okulöncesi eğitim kurumunun yanında ilkokul olmamasının etkili olduğunu “... evime çok yakın olduğu için ve burası Milli Eğitim'e bağlı sadece anaokulu olan bir okul olduğu için. Başka bir ilköğretim okulu ya da herhangi bir kurumun içinde olmadığı için burasını o yüzden tercih ettim.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.9.3.4. Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması

Ailelerin büyük çoğunluğu (8) çocuklarının okulöncesi eğitime geçişlerinden önce herhangi bir bilgilendirme toplantısı yapılmadığını belirtmişlerdir. Aileler geçiş öncesinde kendileriyle sürece ilişkin herhangi bir toplantı yapılmadığını “Yok, yapılmadı.” sözleriyle net bir şekilde ifade etmişlerdir. Fatma hanım geçiş sürecinde kendilerine herhangi bir bilgilendirme yapılmamasına ilişkin sitemini “Geçiş süresinde hayır yapılmadı. Maalesef böyle bi bilgiler verilmiyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.9.3.5. Okulöncesi öğretmenleriyle okula başlandığında tanışılması

Ailelerin büyük çoğunluğu (8) çocuklarının okulöncesi öğretmenleriyle okula başladıklarında tanıştıklarını söylemişlerdir. Tüm aileler çocuğunun okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmeniyle “okul açıldığında”, “dönem başında” tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Çiğdem hanım okullar açıldığında “... bizi toplantıya çağırdılar kaynaştırma öğrencilerini. İşte hangi sınıfta olacağını söylediler.” dedikten sonra çocuğunun

öğretmenini kendisinin bulup görüştüğünü anlatmıştır. Deniz hanım çocuğunun sağlık sorunları nedeniyle birinci dönem okula çok devam edemediklerini *“İlk dönem, birinci dönem fazla getiremedim.”* sözleriyle belirtmiş ve çocuğunun öğretmeniyle ikinci dönem içerisinde daha çok iletişim kurduğunu *“İkinci dönem sık getirmeye başladım. İkinci dönemde öğretmeniyle hani iletişim kurmaya başladım.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.9.3.6. Ailelerin birbirleriyle etkileşimlerinin olmaması

Ailelerin yarısı (5) okulöncesi eğitime geçiş sürecinde diğer çocukların aileleriyle herhangi bir etkileşimlerinin olmadığını söylemişlerdir. Ailelerin dördü aileler arasında herhangi bir iletişim olmadığını söylerken Çiğdem hanım aileler arasında iletişim olmadığını, olmasını da istemediğini belirtmiştir. Çiğdem hanım bu konudaki düşüncelerini aşağıda yer alan sözlerle dışa vurmuştur:

“Konuşmak isterdim ama ya bi yandan da istemiyorum. Neden istemiyorum? Çünkü zaten üzülüyorsun. Çocuklar orda normal çocuklar var, sen işte onlar onları yapabiliyorken senin çocuğun yapamıyor. Ne konuşabileceksin ki, seni anlamaz ki. Ne konuşacaksın? Ben konuşmak istemedim açıkçası. Hiç de konuşmadım.”

3.10. “Doktor” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.10.1. Tanı sonrası düzenli bir takip sürecinin olmaması

Doktorlar görüşme soruları çerçevesinde her ne kadar tanı koydukları özel gereksinimli çocukların gelişimlerini, ilaç kullanımlarını ve gerektiğinde ilgili branşlarla iş birliği içerisinde çalışarak takip etmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etseler de süreç içerisinde en çok sorun yaşadıkları konuyu da düzenli bir takip sürecinin olmaması olarak ifade etmişlerdir. Doktorların tamamı (8) tanı sonrası düzenli bir takip sürecinin olmadığını söylemiştir. Burcu hanım ve Ahmet bey hastanedeki yoğunluktan dolayı özel gereksinimli çocukları *“yılda bir kez”* gördüklerini ve yıllık olarak verilen sağlık kurulu raporlarına bağlı olarak *“rapor bittiği zaman”* tekrar aileyi çağırdıklarını ifade etmişlerdir. Diğer doktorlar da özel gereksinimli çocuğun durumuna bağlı olarak takipleri değişen sıklıkta yaptıklarını söylemişlerdir. Derya hanım yaptıkları takiplerin *“Çocuğun ihtiyaçlarına, yaşına, ailenin durumuna göre değişken.”* olduğunu belirtmiştir. Cem bey *“Tekerlekli sandalyede gelen, yürüyemeyen, aileye zorluk çıkartan, uzaktan gelen aileler oluyor. Onu hani onları daha aralık uzak aralıklarda görüyoruz yani.”* sözleriyle özel gereksinimli çocuğun yetersizliğinin ağır düzeyde olmasının takip etme sıklığı ve düzenini etkilediğini dile getirmiştir.

3.10.2. Tanı sürecinde ailelerin yaşadığı psikolojik süreçler nedeniyle doktorun zorluklar yaşaması

Doktorların büyük çoğunluğu (5) tanı sürecinde ailelerin yaşadığı psikolojik süreçlerin de zorluklar yaşanmasına yol açtığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Doktorların bu süreçte en çok karşılaştıkları zorluk ailelerin çocuklarındaki özel gereksinim durumunu kabullenememesidir. Bora bey ailelerin tanı sürecinde yaşadıkları psikolojik süreçleri aşağıda yer alan ifadelerle özetlemiştir:

“Tabii bu aşamada ailelerin biraz daha ilk defa tanı konulduğunda bu tanıyı kabul etmeleri ee birazcık zor oluyor. O açıdan en sık gördüğümüz biraz daha ikinci ve üçüncü doktora gidip ee tanıyı ee biraz daha netleştirmek açısından iki, üç kere başvuruları oluyor hastaların.”

Derya hanım ailelerin yaşadıkları olumsuz psikolojik süreçler nedeniyle “yanlış tedavilere, bir şekilde aslında tedavi vermeyen kişilerin ee çözümlerine” inanabildiklerini ve bu durumun bazen hayatı bile tehdit edebildiğini belirtmiştir.

Ailelerin çocuklarındaki özel gereksinim durumunu kabullenememesinin yanı sıra, doktorların karşılaştıkları bir diğer sorun da ailenin sağlık kurulu raporu almak istememesidir. Duru hanım ailelerin “çocuklarını etiketlemek istemedikleri” için rapor almaktan kaçınabildiklerini dile getirmiştir. Ahmet bey de ailelerin psikiyatriye güvenmediklerini ve çocuklarına “etiket yapıştırılacakmış” gibi korkularla psikiyatri kliniğinden uzak durduklarını söylemiştir.

3.10.3. Tanılama sonrasında doktorların rolünün bittiği görüşü

Doktorların bir bölümü (3) tanılama sonrasında doktorların rolünün bittiğini düşünmektedir. Ahmet bey özel gereksinimli çocukların yaşayacakları geçişlerde kendisinin “kişisel olarak bire-bir” bir rolünün olmadığını düşündüğünü ve sadece çocuğun sağlığına yönelik “yapılacak şeyleri” yerine getirdiğini söylemiştir. Derya hanım tanı koyduktan sonra doktorların rolünün bittiğini “Burada poliklinik içerisinde bitiyor bizim sınırimız.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.11. “RAM” Görüşmeleri Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.11.1. Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar

3.11.1.1. ÖÖERM’deki eğitimcilerle iletişim ve iş birliğinin olmaması

RAM çalışanlarının büyük çoğunluğu (9) ÖÖERM’deki eğitimcilerle aralarında herhangi bir iletişim ve iş birliğinin olmadığını söylemiştir. Nurdan hanım bu konudaki görüşlerini “Rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle iş birliğimiz yok. Ee onlarla çok fazla ee diyalog kurmuyoruz. Ee sadece burada ee rapor işlerini halleden görevliler

geliyor. Onlarla rapor hakkında işte aldın verdin işi haricinde bir şey konuşmuyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Şükrü bey kurumlar arasındaki iletişim ve iş birliği eksikliğinin nedenini aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Özel kurumlar maalesef parasal ilişkiler olduğu için bize u sıkıntılı dönüşler olabileceğini düşündüğümüz için rehabilitasyon merkezlerinde çok fazla irtibat kurmamayı tercih ediyoruz. Ben kendi adıma çok fazla iletişim kurmamayı tercih ediyorum. Oradaki öğretmen arkadaşlarımız da çok fazla bizimle irtibat kurmaya çalışmıyorlar açıkçası.”

Remzi bey bu konuda daha da net bir tavırla *“Özeldir tamamen. Dolayısıyla, özel kurumlarla bizim resmi kurumların bir u iş birliği olamaz.”* ifadesini kullandıktan sonra RAM olarak daha çok resmi devlet kurumlarıyla, okullarla iletişim içerisinde olduklarını söylemiştir.

3.11.1.2.RAM’daki uzman ve personel sayısının yeterli olmaması

Yapılan görüşmelerde RAM çalışanlarının yarısından fazlası (6) RAM’daki uzman ve personel sayısının yeterli olmadığı söylemiştir. Nurdan hanım RAM’daki değerlendirme kurul üyeleri arasında çocuk gelişimci ve fizyoterapistin de olmasının uygun olacağını aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Aslında RAM olayını düşündüğümüzde çok daha geniş kapsamlı olmalı ama çok yeterli değiliz. Ben burada RAM’da çalışırken bir çocuk gelişimcinin de olması gerektiğini düşünüyorum. Bedensel yetersizliği olan çocukların yönlendirmesi ve değerlendirmesi ile bir fizyoterapistin de burada bir yer alması gerektiğini düşünüyorum.”

Pelin hanım öğrencilerin takibinin yapılmasının zor olduğunu söylemiş ve bunun nedeninin de personel sayısındaki yetersizlik olduğunu *“Sürekli takip yapabilmek adına bizim burdaki mevcut sayımızın bir iki kat, üç kat daha fazla olması lazım. Hani şu anda mesela normumuz 11 ama bizdeki çalışan özel eğitimci sayısı dört.”* sözleriyle vurgulamıştır.

3.11.1.3.RAM çalışanlarının özel eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması

RAM çalışanlarının bir bölümü (4) özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler sorulduğunda bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Polat bey *“Yasal düzenlemeler var. 1ı yeterli mi u onu tam bilmiyorum. Yani bu konuda bir şey diyemeyeceğim.”* sözleriyle bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını söylemiştir. Samet bey özel gereksinimli çocukların geçiş süreçleriyle ilgili yasal düzenlemeler olup olmadığı sorulduğunda *“O konu hakkında pek bir bilğim yok.”* derken Özgür bey de

“Geçişler için normalde şu anda yasal düzenlemeler hakkında çok fazla aslında var büyük ihtimalde, ben madde madde bilmiyorum tabii şu anda.” demiştir.

3.11.1.4.Eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarla çalışan personelin yeterli bilgiye sahip olmaması

Yapılan görüşmeler RAM'daki çalışanların bir bölümünün (4) eğitim kurumlarında çalışan personelin yeterlilikleri konusunda soru işaretlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Nurdan hanım personel yeterlikleri konusundaki gözlemlerini *“Bütün sınıfları gezdiğimiz için bakıyoruz, öğretmenlerin yeterli olmadığını görüyoruz. Çünkü öğretmen bile değil. Bir matbaacıyı bile ücretlendirebiliyorlar, şey ücretli öğretmen olarak çalıştırabiliyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Remzi bey bu konudaki görüşünü *“Öğretmenlerimiz kaynaşma aldığı çocukları hep fazla eğitemiyorlar. Özel eğitimle ilgili eğitimleri yetersiz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Şükrü bey de RAM olarak öğretmenlere ve okullara bilgilendirmeler yapmak zorunda olduklarını ve bunun nedeninin de öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması olduğunu *“Özel eğitim sınıflarımızda maalesef ücretli öğretmenler çalışıyorlar ve alan dışındaki öğretmenler de bu konuda çok bilgi eksiği olan öğretmenlerimiz maalesef. Bazı ücretli öğretmenlerimiz öğretmen bile değil.”* sözleriyle vurgulamıştır.

3.11.2. İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar

3.11.2.1.Çocuklardaki gelişmelerin yıllık olarak sadece evrak üzerinden takip edilmesi

RAM çalışanlarının tamamı (10) ÖÖERM ile iletişim içinde olunmamasından dolayı özel gereksinimli çocuklardaki gelişmelerin yıllık olarak sadece evrak üzerinden takip edilebildiğini dile getirmiştir. Özgür bey de RAM'da tutulan performans alım tablolarına bakarak yıllık gelişimlerin takip edildiğini *“Bire-bir bir takip olmuyor ama öncesini sonrasını bu konuda görebiliyoruz, gelişimleri görebiliyoruz. Yani çocukta daha önce yapabildiği bi şeyi, bu değerlendirmeleri yapıyorsa veya daha önce yapamadığı şeyler ortaya çıkabiliyor bunun üzerinden bi takip olabiliyor.”* sözleriyle anlatmıştır. Samet bey takiplerin yıllık olarak evrak üzerinden yapılmasının nedenini *“Gidip böyle gezerek görerek pek öyle bir imkânımız olmuyor. Çünkü buradaki iş yoğunluğundan dolayı da öyle bir fırsatımız kesinlikle olmuyor.”* sözleriyle vurgulamıştır. Remzi Bey takip süreciyle ilgili aşağıda yer alan bilgileri vermiştir:

“Bu süreç içerisinde biz u çocuğu yerleştirdikten sonra tabi takibatını yapma açısından bir yıllık bir program veriyoruz kendilerine. Bir yıllık programın sonunda bize geldiklerinde dönem sonu dediğimiz rehabilitasyon merkezinin hazırladığı formla birlikte rehabilitasyon merkezi bu çocukla

ilgili ne tür çalışmalar yürütmüş. Altında velinin imza attığı, orda görevlinin imza attığı, kurum müdürünün imza attığı bir formla birlikte biz günlük hani çalışmalar nasıl yapılmış onu takip ederek yıllık bir performansla bakıyoruz.”

Pelin hanım ÖÖERM’den gelen evraklarda ne tür bilgiler olduğunu aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Onlarla ilgili zaten onlar ee her sene yani ee ilk gidişten sonra, sonraki senelerden ee bize ee dönem sonu formu veriyorlar. O dönem sonu formunda çocuğun yeterlilikleri hakkında hangi ay ne çalışılmış, kazanmış mı, kazanamamış mı ya da bazen kazanıyor sonra tekrar bi problemden dolayı yapamaz hale geldiğinde ee kişisel notlar da yazabiliyorlar bu anlamda.”

3.11.2.2. Tek bir değerlendirme sonucuna göre eğitim kurumuna yerleştirmenin yapılması

RAM çalışanlarının büyük çoğunluğu (7) özel gereksinimli bir çocuğun tek bir değerlendirme sonucuna göre eğitim kurumuna yerleştirildiğini ifade etmiştir. Nurdan hanım bu konuda yaşanabilecek sıkıntılara aşağıda yer alan sözlerle dikkat çekmiştir:

“Çocuk ilaç kullanıyorsa RAM’a geldiğinde çocuk iyi bir performans gösterememiştir. Biz daha belki normal kaynaşma tedbiri düşünebileceğimiz çocuğu özel eğitim sınıfına yönlendirmiş ve yanlış bir yönlendirme yapmış olabiliriz. Bu çok olmuyo ama gözden kaçan veya çocuğun o anki durumuna göre düşük bir performans sergilediği için bu tarz şeyler oluyor.”

Pelin hanım RAM’daki sürenin yetersizliğinden dolayı yanlış yerleştirmeler yapılabileceğini “... bizim burdaki sürecimiz ee çok kısıtlı. Yani çocuğa harcadığımız zaman kısıtlı olduğu için hani bizim onunla bir gün, iki gün geçirme gibi bir lüksümüz yok. Yani en lüks saatimiz bizim iki saattir yani.” sözleriyle açıklamıştır.

3.11.2.3. Yönetmelikte okullar arası geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil, takvim yaşına göre belirlenmesi

Özel gereksinimli çocukların okullar arası geçiş süreçleriyle ilgili olarak RAM çalışanlarının bir bölümü (4) çocuğun performansından ziyade takvim yaşının belirleyici olduğunu söylemiştir. Nurdan Hanım okullar arası geçiş süreçleriyle ilgili olarak “yönetmelikte belirlidir” demiş ve özel gereksinimli çocuğu bir okula yerleştirirken “Biz 11 çocuğun 11 temel yaşına göre hareket etmek zorundayız.” ifadesini kullanmıştır. Öznur hanım bu konuda yaşanabilecek sıkıntıları aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“... bazen öyle oluyor ki yaşı geliyor ama onu, oraya başlaması ee çocuğun eğitim-öğretim hayatında, öğretim hayatında hep ona bir yük oluşturacak şekilde sürekli onu sırtında taşıyan bir karar olabiliyor. Örneğin bu ee işte bu altı yaşı doldurmamayan, beş yaşı dolduran öğrencilerin okula başlaması iki, iki-üç yıl öncesindeki şey öğrencilerimiz çok o anlamda kaydedilmiş bir grup.”

3.11.2.4.Yerleştirme yapılan özel gereksinimli çocukların takibinin yapılamaması

RAM çalışanlarının bir bölümü (3) yerleştirme yapılan özel gereksinimli çocukların takiplerinin yapılamadığını vurgulamıştır. Nurdan hanım “kurum içinde çok yoğun” çalıştıklarını belirterek yerleştirme yaptıkları çocukları düzenli takip edememelerinin nedenlerini aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Çok fazla bizim kurum dışında çalışma olanağımız olmuyor. Sadece planlanan ziyaretler içerisinde veya çok çocuğu sınıfta gözlemlememiz gerektiğinde planlıyoruz. Resmi yazıyla okula gidiyoruz. O yüzden, o biraz daha zor oluyor ama okul rehber öğretmenini daha çok RAM’a davet ediyoruz ya da bizim gittiğimiz durumlar da oluyor. Bunlar hani çok böyle düzenli şeyler değil. Duruma göre şartlara göre değişkenlik gösteriyor.”

Şükrü bey yerleştirdikleri çocukları takip etmek istediklerini, ancak yönlendirmeye sınırlı kaldıklarını “Keşke yaptığımız yönlendirmenin de sağlıklı olup olmadığını görebilmek için öğrencinin takibini de yapabilsek ama maalesef işte bizim burada çizgimiz sadece yönlendirmede kalıyor yönlendirmenin ötesine geçemiyoruz.” sözleriyle ifade etmiş ve çocukların takibini istedikleri yönde yapamadıklarını belirtmiştir.

3.11.2.5.ÖÖERM’ye yerleştirilen çocuklar için planları RAM’ın hazırlayıp göndermesi

Yapılan görüşmeler sonucunda RAM çalışanlarının bir bölümü (3) ÖÖERM’ye yerleştirilen çocuklar için planları RAM’ın hazırlayıp gönderdiğini söylemiştir. Şule Hanım RAM’da belirlenen planların ÖÖERM’de çalışıldığını ve kurumların bu planların dışına çıkmadıklarını aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Yerleştirme öncesi biz zaten raporumuzu çıkarıyoruz artık hani istediği her kurumdan destek eğitimi alabilir diye. Onun peşinde de hemen eğitim planımızı hazırlıyoruz ve eğitim planında da zaten çocuğun eğitim performansı, yıllık amaçları belli oluyor. Bu hangi kuruma gidiyorsa o kişinin eline geçiyor rapor. Raporuna bakıyor hani ona göre bizim verdiğimiz modülleri çalışıyor onun dışına çıkamıyorlar.”

3.12. “ÖÖERM Yöneticileriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.12.1. Özel gereksinimli çocuklara yönelik yaşanan sorunlar

3.12.1.1.Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması

ÖÖERM’deki yöneticilerin büyük çoğunluğu (8) özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olduğunu dile getirmiştir. İzel hanım ailelerin okullarda çocuklarına karşı önyargılı yaklaşılabildiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“... aileler burda bizimle çok rahatlar. Herkes birbirinin problemlerinin farkında ama gittiği anaokulunda öyle değil, diğer ailelerin bakış açısı var. Diğer ailelerin u engeli olan çocuğa o aileye bir bakış açısı var. Kimi zaman rahatsızlık verici olabiliyor. İı ve genelde de insanlar kendi çocuklarının gittiği sınıfta böyle çocukları görmek istemiyorlar.”

Feridun bey devlet okullarında çocuklara karşı daha kabul edici bir tutum olduğunu, ancak özel okullarda önyargıların daha yoğun yaşandığını aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Çocuklar farklı yani çocuklar anaokuluna uyum konusunda sıkıntı yaşıyor. Biraz da anaokulları ticari olarak düşündüğünden dolayı, o tepkilerden dolayı o diğer çocukların ailelerin tepkilerinden dolayı şey yapıyorlar bayağı zorlanıyorlar. Genellikle bu tür çocukları devlet o kontenjanları devlet anaokulları şey yapıyor kabul ediyor. Özelde çok fazla sıcak bakmıyorlar büyük bir eksiklik bu. ... Hem velilerden sorun çıkıyor hem öğretmenlerden sınıf anaokulunun sınıf öğretmeni şey yapmak istemiyor. Sınıfta hâkimiyet kurmakta zorluk çektiği için ee diğer çocuklara haksızlık olduğunu düşünüyor.”

Berke bey özel gereksinimli çocuklara yönelik bilinçsiz yaklaşımlarla ve düşüncelerle karşılaştıklarını ifade ederek bu konuda özellikle toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Veli bir taraftan hani korkuyor, çocukların öyleleri vardır ki diyor ki işte onun yanına gitme hastalık bulaşır. Bilmediği için diğer veliler hasta zannediyor. Bulaşıcı, bir zihinsel engeli olan çocuğun bulaşıcı bir hastalık sahibi zannediyor ve bu çocuklar kendi çocuğu da ve bu çocuklar bu arada rencide olabiliyorlar. İşte belli bir bilinçlendirmede engellilere bakış açısı toplumun değişmesi lazım. Bu da bir eğitim aşamasıdır.”

Melek hanım özel gereksinimli çocukların sınıflarda kabulünde öğretmenlerin yaklaşımlarının çok önemli olduğunu *“Vicdanlı kişilikli, karakterliyse alıyor benimsetmeye çalışıyor. Elinden geleni yapabiliyor. Ama yo görüyoruz her türlü örneğini görüyoruz. Ben bunu istemiyorum diyo, diğer veliler de biraz ona destek olunca o çocuk başka okula gitmek zorunda kalıyor ister istemez.”* sözleriyle vurgulamıştır.

3.12.2. Yasal düzenlemelerle ilgili yaşanan sorunlar

3.12.2.1. Geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil, takvim yaşına göre belirlenmesi

Yöneticilerin bir bölümü (4) geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil, takvim yaşına göre belirlendiğini ifade etmiştir. Ilgın hanım bu konudaki yasal zorunluluğu *“Üç yaşını dolduran çocukların ee okulöncesi eğitime başlamaları gerekiyor.”* sözleriyle açıklamıştır. Erhan bey okullarda geçiş süreciyle ilgili yaşanan

durumun çocuğun takvim yaşına göre şekillendiğini, bunun da yasal zorunluluk çerçevesinde geliştiğini aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Belli bir aylık döneme gelmiş çocukları artık okulöncesi bütün öğrencilerde zorunlu olduğundan dolayı bizim özel eğitim gerektiren çocuklarımız da bu zorunlu yönetmelik gereği yönlendirilmiş oluyor. Yani belki de ellerinde olmuş olsa yönlendirmezler ama hani böyle bir yasal zorunluluk sebebiyle diğer öğrenciler yönlendirildiği gibi özel eğitim gerektiren çocuklar da yönlendirilmiş oluyor.”

3.12.2.2.Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler konusunda yeterli bilgi sahibi olunmaması

Görüşme yapılan yöneticilerin çok azının (2) özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Okulöncesi geçiş süreciyle ilgili yasal düzenlemelerin olup olmadığı sorulduğunda Ilgın hanım “Onu çok bilmiyorum açıkçası. Ama zaten rehberliklerde de öneriliyor yani sanırım var.” yanıtını vermiştir. Dinçer bey geçiş sürecindeki yasal düzenlemelere ilişkin olarak “Mesela normal bir normal çocukların gittiği bir anaokuluna özel eğitime muhtaç bir çocuğun kaydedilmesine ilişkin açıkça belirlenmiş süreçler yok.” şeklinde bir açıklama yaptıktan sonra sözlerini “Dolayısıyla ı özel eğitime muhtaç çocuğun okulöncesi kurumlarına nasıl kaydedilebileceği ve orada nasıl bir eğitimden yararlanacağına ilişkin ı çok yeterli bir mevzuatımız olmadığını düşünüyorum.” biçiminde tamamlamıştır.

3.12.2.3.Yasal düzenlemeler yapılırken tüm paydaşların görüşlerinin alınmaması

Yöneticilerden biri (1) yasal düzenlemeler yapılırken paydaşlardan görüş alınmadığını vurgulamıştır. İzel hanım “... herhangi bir yönetmelik yayınlandığında pat diye birden her şey değişebiliyor milli eğitimde. Bu süreçlerde maalesef yokuz, içinde değiliz.” diyerek eğitimde görüş alınmadan ani değişikliklerin yaşanabildiğini söylemiştir. Bu konudaki sitemini “yasalar oluşturulurken içinde değiliz” diyerek ifade etmiştir.

3.12.2.4.Yasaların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşanması

Yöneticilerden biri (1) yasalarla ilgili bir sıkıntının olmadığını, ancak bu yasaların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşandığını dile getirmiştir. Berke bey sorunun yasalarda değil uygulamadan ve uygulayıcılardan kaynaklandığını aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Şimdi yasal düzenlemeler gayet güzel. Yani yasalara hiçbir şey yapacağımız yok gayet güzel. Bunların hakları 5580 sayılı kanunla gayet güzel belirlenmiştir. Kanuni bir boşluk yoktur

kanaatindeyim. Kanuni bir boşluk yok. Her türlü hakları gözetilmiş ve dikkate alınmıştır. Ülke imkânlarına göre şeyi iyidir yani. Kanuni bir boşluğumuz yok uygulamalar. ... Var, uygulamalarda problem varsa uygulayıcılardan doğuyor.”

3.12.3. İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar

3.12.3.1. Okulöncesi kurumların personel sayısının ve/veya fiziki koşullarının yetersiz olması

ÖÖERM’deki yöneticilerin bir bölümü (4) okulöncesi kurumların personel sayısının ve/veya fizik koşullarının yetersiz olduğunu söylemiştir. İzel hanım okullarda yaşanan sorunların farkında olduğunu ve aileleri de buna göre yönlendirdiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Yeterli yardımcı personeli, uygun koşulları, fiziki koşulları maalesef yok. Ve bu koşullarda o da en az sorunlu çocukla en az sayıyla çalışmak istiyor. Okulla açıkçası pazarlık yapmalarını öneriyorum ben kendi adıma. Haftanın her günü getirmeyeyim o zaman yani iki, üç gün getirebilirim, bir saat getirebilirim, yemek saatleri dışında getiririm. Hani en rahat kabul edilebilecek saatte getiririm, kendim beklerim gibi seçeneklerle diyorum koşullarınızı zorlayın okulu da anlamaya çalışın.”

Melek hanım devlet okullarında da durumun benzer olduğunu “Devleti düşündüğünüzde 20-25 kişilik sınıflarda bir öğretmen ve bir de özel eğitim gerektiren bir çocuk olduğunda bu sıkıntı. Yedek öğretmen, stajyer öğretmen mutlaka olmalı.” sözleriyle ifade ederek okullardaki personel sayısının artırılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Berke bey okulların fiziki koşullarının özel gereksinimli çocuklara göre düzenlenmesi gerektiğini “... bedensel engelli bir çocuk annesinin sırtında üçüncü kata çıkmamalı. Asansörler yasal olarak var ama çalışma şeyine bu çocuklara hizmet etme şeyine gelince arızalı bilmem ne oluyor.” sözleriyle vurgulamıştır.

3.12.3.2. Çocukla ilgili bilgi paylaşımının evrak üzerinden yapılması

Yöneticilerin çok azı (2) özel gereksinimli çocukla ilgili bilgi paylaşımının evrak üzerinden yapıldığını anlatmıştır. Dinçer bey okuldan ve aileden talep geldiği takdirde özel gereksinimli çocukla ilgili evrak üzerinden bilgilendirme yaptıklarını “... özel eğitim değerlendirme kurulu raporunda belirtilen amaçlar ve performansını ve bazen de gerekiyorsa u performans kayıt tablolarından uygun bölümleri onlarla paylaşıyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Melek hanım bilgi paylaşımının defterler aracılığıyla yapıldığını “... burda yaptığımız çocukla çalışmaları da defter tutuyoruz işte onu gönderiyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.12.3.3.Yöneticinin geçiş süreçlerinde önemli bir rolünün olmadığını düşünmesi

Görüşme yapılan yöneticilerin çok azı (2) geçiş süreçlerinde önemli bir rolünün olmadığını dile getirmiştir. Dinçer bey ÖÖERM’ye gelen özel gereksinimli çocukları sadece haftada iki kere 45 dakika gördüklerini vurgulayarak bu süreçteki rollerinin sınırlı olduğunu “... okulöncesi eğitime yönlendirirken bizim rolümüz abartılmamalı, onu da söylemeliyim çünkü bu çocuk haftada iki saat geliyor bize.” sözleriyle dile getirmiştir. Merve hanım geçiş süreçlerindeki işleyişte hem ÖÖERM’nin hem de ailelerin aktif bir rol oynayamadığının altını aşağıda yer alan sözlerle çizmiştir:

“Bizim orada bir rolümüz yok. Yani Türkiye’deki sistem belli. Üç yaşın üzerinde olduğu zaman içerisinde çocuğun okulöncesi hayatı başlar. Buna Rehberlik Araştırma Merkezi karar veriyor. Çocuk hazır mı, hazır değil mi, uygun mu, uygun değil mi bu çok önemli değil. Üç yaşına girdiği andan itibaren yönlendirme yaparak çocuğun anaokulu yaşantısı başlanacaktır. Hangi okula uygun olduğunu da biz belirlemiyoruz. Rehberlik belirliyor ya da aile belirliyor. Çünkü ailenin bütçesi ya da oturmuş olduğu semt ya da Rehberlik Araştırma Merkezi’nin boş olduğu kontenjanlara uygun görmesi ile uygun olan bir şey. Yani çocuk dördüncü, beşinci sırada kalmış oluyor şu an içerisinde performansın uygunluğu.”

3.12.3.4.RAM’ın sadece yönlendirme yapması, ancak çocukları takip etmemesi

Yöneticilerden biri (1) RAM’ın sadece yönlendirme yaptığını, ancak çocukların okuldaki gelişimini takip etmediğini söylemiştir. Melek hanım yerleştirmeden sonra takip yapılmaması nedeniyle yaşanan sıkıntıları “RAM’lar çocukları evet okula yönlendiriyor ama gerisi takip edilmiyor. Sıkıntı bence orda. Şimdi yönlendirdiği çocuk uygun mu, değil mi ya da okulun bilgisi var mı? Orda kalıyor. Evet, yönlendirme yapılıyor çok güzel ama gerisi yok.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.13. “ÖÖERM Öğretmenleriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.13.1. RAM’da yapılan eğitsel değerlendirmelerde süre ve değerlendirme sayısının azlığı nedeniyle çocuğun gereksinimlerinin tam anlamıyla belirlenememesi

ÖÖERM’de çalışan öğretmenlerin tamamı (10) RAM’da yapılan eğitsel değerlendirmelerde süre ve değerlendirme sayısının azlığı nedeniyle çocuğun gereksinimlerinin tam anlamıyla belirlenemediğini dile getirmiştir. Esra hanım RAM’dan gelen hedeflerin kurumlar için doğru bir yol gösterici olmadığını ve bunun nedeninin de değerlendirme sürelerinin çok az olmasından kaynaklandığını “RAM tarafından belirlenen hedefler bizi yönlendiriyormuş gibi gözükse de aslında tam olarak yeterli

olmuyor hiçbir zaman. Çünkü orda değerlendirme süresi çok kısa oluyor çocuğun.” sözleriyle dile getirmiştir. RAM’da kısıtlı bir sürede yapılan değerlendirmenin sonucunda çocukların “seviyenin üstünde amaçlar” belirlenebildiğine değinmiştir. Derin hanım yaşanan bu sorunu “... konuşmayı bilmeyen öğrencileri Türkçe modülü verilip okuma-yazma öğrenir tarzı u basamaklar gelebiliyor, amaçlar gelebiliyor.” ifadeleriyle örneklemiştir.

3.13.2. Özel gereksinimli çocuğun ilk eğitim sürecinde uyum sorunları yaşaması

ÖÖERM’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) özel gereksinimli çocuğun ilk eğitim sürecinde uyum sorunları yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sorun olarak davranış problemlerini, iletişim ve yeni bir ortama alışma sürecinin yarattığı sosyal uyum sorunlarını dile getirmişlerdir. Hilmiye hanım özellikle küçük yaş çocuklarında “ilk defa çok çeşitli insanın olduğu bir ortama” girmekten kaynaklı çeşitli uyum sorunları yaşandığını söylerken Emel hanım ilk eğitim sürecinde dikkat ve iletişim yetersizliğinden kaynaklı sorunları “Genelde dikkatle ilgili çok fazla, çocukla iletişim kuramamayla ilgili, iletişimle ilgili çok fazla problem yaşıyoruz.” sözleriyle belirtmiştir. Derin hanım ilk uyum sürecinde özel gereksinimli çocukların ortamı yadırgadıklarını ve bu yüzden “yoğun bir şekilde ağlama, aileden ayrılmama” gibi tepkiler sergilediklerini söylerken Gülistan hanım yaşanan davranış problemlerini “çığlık atma” ve “yerinde oturmama”, Hande hanım ise “Genelde çok hareketli oluyorlar ya da çok çekimser kalıyorlar.” ifadeleriyle örneklemiştir.

3.13.3. Paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği eksikliği yaşanması

Görüşme yapılan ÖÖERM öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (8) paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği konusunda eksiklikler yaşandığını dile getirmiştir. Emel, Hande ve Hilmiye hanım doktorlarla herhangi bir iletişim kurmadıklarını ifade ederken Derin hanım gerekli olduğunda nadiren iletişim kurduklarını “Hani bir konuşmuşluğumuz, belki bir iki defa birkaç öğrencimin doktoruyla yazılı iletişime geçmiştik ama hani onun dışında çok iletişime geçme olanağımız olmuyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi RAM’la herhangi bir iletişimlerinin olmadığını vurgulamıştır. Esra ve Feride hanım RAM çalışanlarıyla bir iletişimleri olmadığını “Herhangi bir iş birliğimiz yok.” sözleriyle belirtirken Ferda hanım ve Davut bey sadece dönem sonlarında yazılı evraklar üzerinden iletişim sağlandığını

söylemişlerdir. Ferda hanım kurdukları yazılı iletişimi “Sadece gönderdikleri raporlar üzerinden çok sıkıştığım bir nokta olursa hani yanlış olduğunu veya gereksiz olduğunu düşündüğüm noktalar olursa veya eklenmesi gereken noktalar olursa bunu yıl sonunda raporumda belirtiyorum.” sözleriyle örneklemiştir. Feride hanım RAM’la iletişim ve iş birliği kurulamamasının nedenini resmi ve özel kurum olmalarına bağlayarak bu konudaki görüşlerini “RAM çalışanlarıyla herhangi bir iş birliğimiz yok. Zaten ı bir ı diyalogumuz da olduğunu çok söyleyemem açıkçası. Özel olduğumuz için. Evet, onlar devlet memuru.” sözleriyle dile getirmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerle iletişim ve iş birliği kurma konusunda üç öğretmen görüş bildirmiştir. Hande hanım iki kurumdaki öğretmenler arasında karşılıklı bir iletişim olmamasını “Bir, iki öğrencimde hani merak edip ne yaptığını görmek isteyenler olmuş, defterlerine bakabileceklerini söylemişim. Ee ama bir iletişime geçme gibi bir durum olmadı.” sözleriyle dile getirmiştir. Esra hanım okulöncesi kurumlardaki öğretmenlerin daha iletişime açık ve özel gereksinimli çocuklara karşı ilgili olması gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Yani böyle açığız aynı zamanda ama her zaman çok talep ettikleri bir şey olmuyor. Onların zamanının dışında onların zamanları çok kıymetliymiş de bizim ki kıymetli değilmiş gibi bir algıya dönüşüyor bu. İii onlardan beklediğimiz zaman biz size geliyor veriyoruz. Veriyoruz bir gelin siz de bizi izleyin bakalım kurumdaki çocuk nasıl? Nasıl davranıyor? Ama bu anlayışı onlardan göremiyoruz maalesef.”

3.13.4. Ailenin yaşadığı psikolojik süreçlerin özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilemesi

ÖÖERM’de çalışan öğretmenlerin yarısından fazlası (7) ailenin yaşadığı psikolojik süreçlerin özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkileyebildiğini ifade etmiştir. Esra hanım ailelerin okulla ilgili beklentilerinin her zaman karşılanamadığını ve bunun olumsuz yansımalarını gördüklerini aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“... aileler çünkü zor bir hayatları var. Bütün gün onlarla beraber uğraşmak çok zor. Bir okula gittiğinde oh zamanı çekmek istiyorlar ama bu sefer oraya gittiğinde ne oluyor? Öğretmeniyle ii çatışmaya düşüyor ve öğretmen bu sefer direkt ben bunu istemiyorum deyip çocuğu sınıftan atmaya çabalıyor. Bu sefer aile hayal kırıklığına uğruyor. Bu sefer aileyle de uğraşmak yine burada bizi iki kat daha işimizi uğraştırmış oluyor. Yani çocukla uğraşmak ayrı, bir de ailenin beklentilerini karşılama olayına giriyoruz. Ben bu anlamda biraz yoruluyorum açıkçası. Ailenin beklentilerini karşılamak bizim için daha zor oluyor her zaman. Çocukla uğraşmak gerçekten daha kolay.”

Derin hanım yaşadıkları bir başka sıkıntının ailelerin çocuklarını sürekli olarak başka çocuklarla kıyaslaması olduğunu söylemiş ve bu durumun kendileri için yarattığı sıkıntıyı aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Onların da kendi çocuklarını kabul etmeleri ve çocuklarının ne olduğunu biraz biz anlatmaya çalışsak da işte kabul edememezlikten ötürü seviyelerini aslında içten içe seviyelerini bilip kabul etmedikleri için de konduramadıklarından dolayı ee sürekli beklenti yüksekliği. Bu da bizim eğitim sürecimizi maalesef ara ara sıkıntıya sokan bir problem.”

Hande hanım ÖÖERM’de çalışan öğretmenler olarak çocukla haftada “sadece iki üç saat” çalışabildiklerini ifade ederek ailenin eğitim sürecine daha aktif bir biçimde katılması gerektiğinin önemini “*Hani aslında iş velilere aileye düşüyor ve hani onları biz olabildiğince yönlendirmeye çalışıyoruz ama bu yapılmadığı zaman, onlar tarafından uygulanmadığı zaman ee hiçbir ilerleme olmuyor ve çocuğa hiçbir şey katamıyoruz.*” sözleriyle vurgulamıştır.

3.13.5. Özel gereksinimli çocuklara okulöncesi kurumlarda önyargılı yaklaşılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (6) özel gereksinimli çocuklara okulöncesi kurumlarda önyargılı yaklaşılabilirliğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, tipik gelişen akranların ve onların ailelerinin özel gereksinimli çocuklara olan tutumlarının kaynaştırma uygulamalarının başarısında önemli bir rolü olmasına rağmen öğretmenler özel gereksinimli çocukların okullara kabul edilmediğini söylemişlerdir. Esra hanım öğretmenler ve okul yöneticileri açısından hala sorunlar yaşandığını ifade etmiş ve ailelerin bu konuda yaşadıkları sıkıntıları aşağıda yer alan sözlerle aktarmıştır:

“... bizim özel çocuklarımızı her okula kabul ettirmemiz mümkün olmuyor. Maalesef böyle bir algı hala daha okullarda da yaşıyoruz. Hani dışardaki tepkilerden ziyade okullarda öğretmenlerimizle karşılaştığımız problemler var. Ee müdür yani onların yöneticileriyle karşılaştığımız problem var. En başında zaten raporla giden bir çocuğun okula kabul ettirme süreci çok büyük bir ii sıkıntı oluyor.”

Gözde hanım öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yanı sıra, tipik gelişen çocukların ailelerinin de olumsuz tepkileri olabildiğini söylemiş ve bu konudaki deneyimlerini “*Farklı bir çocuk olduğu için u başka aileler tarafından normal okulda okuyan, başka aileler tarafından kabul görmeyebilir görmeyebiliyor ve en çok karşılaştığım bu.*” sözleriyle aktarmıştır. Emel hanım özel gereksinimli çocuğun sınıfındaki akranlarının olumsuz tepkilerini ise “*Diğer çocuklar çok çabuk kabullenmiyorlar ve belli bir süre sonra bu özel eğitim gerektiren çocukların sınıfta farklı*

olduğunun da farkına varıp ona göre bir tepki gösterebiliyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir. Esra hanım yaşanan bu önyargılar nedeniyle “dönem içerisinde bile iki, üç kere okul değiştiren” çocuklar olduğunu söylemiştir.

3.13.6. ÖÖERM’de verilen eğitim süresinin çok az olması

Öğretmenlerin yarısı (5) ÖÖERM’de verilen eğitim süresinin çok az olduğunu söylemiştir. Esra hanım eğitim süreleriyle ilgili olarak *“Çocuklara eğitim sayıları çok az, seans sayıları çok az, daha fazla olmalı çocuklara ulaşabilmemiz açısından.”* derken Feride hanım ÖÖERM’de verilen eğitim süreleri için *“Kesinlikle yeterli değil.”* ifadesini kullanmıştır. Derin hanım eğitim süresinin az olmasına aşağıda yer alan sözlerle dikkat çekmiştir:

“Bir çocuğa ayda sekiz seans verebiliyoruz. Onun dışında çıkma olasılığımız yok maalesef. Evet, bazı özellikle otizmin daha uzun süreli eğitim gerektirdiğine inananlardanım. Kalıcı eğitimin 45 dakika ya da bir buçuk saatte olabileceğini tabii ki mümkün değil. Biz en fazla kalıcılığı etkileyen etmenler oluyoruz bu durumda.”

3.13.7. Okulöncesi kurumunda davranış yönetiminde yaşanan sorunların ÖÖERM’deki eğitim sürecini olumsuz etkilemesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5) okulöncesi kurumunda davranış yönetiminde yaşanan sorunların ÖÖERM’deki eğitim sürecini de olumsuz etkilemesine vurgu yapmıştır. Esra hanım okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretmen davranışlarının ÖÖERM’de verilen eğitimi de olumsuz etkileyebildiğini söylemiş ve yaşanan sorunları aşağıda yer alan biçimde özetlemiştir:

“... oradaki öğretmen onu tanımadığı için onun davranış problemlerini bilmediği için benimle eş zamanlı eğer ki çalışmadığı zaman ben o çocukla uğraştığım bugüne kadar çalıştığım çabaladığım davranış problemlerinin tekrar geriye geldiğini gördüğüm zaman yıkılıyorum açıkçası. Yani ordaki amaç şu: Yeter ki sussun, yeter ki davranış problemi göstermesin ama bir köşede dursun, ii yeter ki sınıfta olsun mantığı var. Biz de bu mantığı çok benimsemiyoruz açıkçası.”

Feride hanım okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerine ilişkin sorunlar olduğunu ve bu sorunların uygun olmayan davranışların artmasına yol açabildiğini *“...öğretmenler bir uygun olmayan davranışla nasıl ee hani sınıf yönetimini bilmedikleri için diyim sınıf yönetimi dersi üniversitelerde sadece bilgi düzeyinde verildiği için uygulamaya dönük hiçbir şey anlatılmadığı için bu öğretmenler ee uygun olmayan davranışları istemeden belki kazandırabiliyorlar.”* sözleriyle dile getirmiştir. Davut bey iki kurumda verilen eğitimin ve çocuklara davranış

biçiminin paralel bir şekilde yürütülmesi gerektiğinin önemine aşağıda yer alan sözlerle vurgu yapmıştır:

“Oradaki öğretmenle buradaki öğretmen farklı bir şey yaptığı zaman farklı bir çalışma yaptığı zaman aynı konu aynı müfredat üzerine ee bu çocuğu olumsuz etkiliyor. Bir karmaşaya neden oluyor ve ilk u yani zorluğunu yaşayan biz oluyoruz çünkü birebir eğitimde ilk sıkıntıyı biz yaşıyoruz. Orda öğrendiği yanlış bir davranışı burada bize ortaya koyabiliyor.”

3.13.8. Özel gereksinimli çocuğun hazır olmadan okulöncesi kurumuna geçiş yapması

Görüşme yapılan ÖÖERM’deki öğretmenlerin çok azı (2) özel gereksinimli çocuğun hazır olmadan okulöncesi kurumuna geçiş yaptığını söylemiştir. Ferda hanım çocuğu geçişe hazırlayamadan kurumlar arası geçişin gerçekleştiğini *“Bazen hedeflediğimiz şeylere çok çabuk ulaşamıyoruz. Yani ulaşmadan da çocuk geçmiş oluyor diğer kuruma.”* sözleriyle belirtmiş ve yeterli hazırlık yapılmadan geçiş süreci gerçekleştiğinde yaşananları *“Hani bununla ilgili tabi stresle sıkıntılı bir dönem geçiriyoruz elde edemediğimiz için o kazanımları. En büyük sıkıntı da bu oluyor tabi. Hazırlayamamış olmak.”* sözleriyle açıklamıştır.

3.14. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.14.1. Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar

3.14.1.1. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması

Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin tamamı (9) okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını söylemiştir. Berrin hanım sınıfına özel gereksinimli bir öğrenci yerleştirildiğinde bazı öğretmenlerin tepki gösterdiğini *“Yaşadığımız sorunlar ilk önce eğer ki öğretmen mesleğinde kendini yeterli düzeyde geliştirmediyse öğretmen tepkisini yaşıyorsunuz. Neden ben? Ne yapacağım? Diğerleri ile ilgilenemiyorum, öbür çocuklara zaman ayıramıyorum.”* sözleriyle, Berrin hanım ise *“Kaynaştırmadan biz fayda görüyoruz ama yani %100 diyemeyeceğim. Faydası olduğu kadar zararı da var bize. ... Sınıf öğretmeni diyor ki hocam ben bununla ilgilenmekten diğerleri ile ilgilenemiyorum diyor. Planımı uygulayamıyorum diyor planım, programım aksıyor diyor.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Ayda Hanım sınıfa özel gereksinimli bir çocuk geldiğinde davranış sorunları yoksa daha az sorun yaşadıklarını *“... eğer saldırganlık yoksa çok büyük sıkıntılar yaşamıyoruz.”*

sözleriyle belirtirken davranış sorunları varsa yaşananları “... ya ben alıyorum bireysel olarak sakinleştiriyorum o şekilde teslim ediyorum ya da öğretmeni bireysel olarak alıyor ve biz sınıfı devralıyoruz.” sözleriyle anlatmıştır. Aynur hanım sınıf mevcutlarının fazla olmasının sınıf yönetimini zorlaştırdığını ve öğretmenlerin bu konuda sıkıntılar dile getirdiğini “Öğretmenlerimizin u sıkıntı yarattığı konu sınıf mevcutları. 20 öğrenci olunca ikinci ya da üçüncü özel eğitim çocuğu öğretmenim bizim için sorun oluyor diye geldikleri oluyor. Şikâyet ettikleri oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.14.1.2. Tipik gelişen akranların ailelerinin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istememesi

Yöneticilerin büyük çoğunluğu (8) tipik gelişen akranların ailelerinin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istemeyebildiğini söylemiştir. Zuhâl hanım tipik gelişen çocukların ailelerinin özel gereksinimli çocukların sergilediği davranış problemleri nedeniyle onları sınıfta istemediklerini ve tepkilerini “Çocuk agresifse ısırabiliyor. Vurdu veya saç çekme olayları, oyuncacı alıp diğerlerinin başına atma bu şekilde diğer velilerimiz şikâyetçi oluyorlar. Hocam bu çocuğu atın bizim sınıfımızdan bizim çocuğumuza zarar veriyor diye çok şikâyetler alıyoruz yani.” sözleriyle anlatmıştır. Bilge hanım bazı ailelerin işi daha da ileri götürdüğünü “Hatta bir velimiz bu konuda yani gerekli eğer önlem alınmazsa mahkemeye kadar gideceğini çünkü çok kötü olmuştum öğrencimiz.” sözleriyle dile getirmiştir.

Ülkü hanım tipik gelişen çocukların ailelerinin özel gereksinimli çocuğun sınıfta olması nedeniyle eğitim-öğretimin olumsuz etkilendiği konusunda da şikâyetlerde bulunduklarını aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Veli ayağı sıkıntılı oluyor işte başka sınıfa geçirilmesini, kendi çocuklarının ne günahı olduğunu u eğitim öğretimi engellediğini çok acımasız bir şekilde söyleyebiliyorlar diğer velilerimiz. Bunları bir de çocukların yanında söyledikleri zaman bu baya bi çocuklara da yansıyor. O yüzden onları ikna etmek bazen daha zor olabiliyor ve bazen o yüzden öğrenci kaybettiğimiz de oldu. Yani diğer öğrenciyi sağıplendiğimiz için u ben çocuğumun bu böyle bir sınıfta olmasını istemiyorum diyip alan velimiz bile oldu yani.”

Tipik gelişen çocukların ailelerinin tepkileriyle karşılaşan yöneticiler bu sorunları gidermek için çeşitli yöntemlere başvurduklarını söylemişlerdir. Yasemin hanım diğer ailelerin “empati kurmasını” sağlamaya çalıştıklarını ve dönem başında “veli toplantılarında” aileleri bilgilendirdiklerini ifade etmiştir. Bilge hanım “çocuklar fiziksel anlamda fazla zarar gördüğü zaman” diğer ailelere de hak vermek durumunda kaldıklarını ifade ettiği konuşmasında bu sorunları önlemek amacıyla aldıkları tedbirleri

“... bir şekilde o çocuğun sınıftaki kalacağı süreyi kısaltıyorsunuz. Şimdi gölge abla diyorlar, başka biriyle birlikte girmesi sağlanıyor. Bir şekilde o da kontrol altında.” sözleriyle açıklamıştır.

3.14.1.3. Paydaşlar arasında yeterli iletişim ve iş birliğinin olmaması

Görüşme yapılan okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerinin bir bölümü (6) paydaşlar arasında yeterli iletişim ve iş birliğinin olmadığına vurgu yapmışlardır. Aynur hanım paydaşlardan biri olan ÖÖERM ile herhangi bir iletişimleri olmadığını *“Biz onlarla enteresandır hiç iletişime geçmedik.”* sözleriyle ifade etmiştir. Aynur hanım bu iletişim sorunlarının yarattığı sıkıntıları aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Özel eğitimi aldıktan sonra çocuklarımız sosyalleşsin diye bizim ortamlarımıza geliyorlar. Buradaki kopukluk aslında bize zaman kaybettiriyor. Neden, çocuğu tanımıyorsunuz. İlk defa elinize gelmiş gittiği özel eğitim kurumundaki öğretmeni bize bilgi verebilirse çocukla ilgili ön bilgi verebilirse biz çok daha hızlı başlarız olaya diye düşünüyorum. Bu konuda velilerden de çok sağlıklı bir bilgi alamıyoruz maalesef.”

Yasemin hanım ÖÖERM ile olan iletişimin daha çok evrak üzerinden olduğunu *“Aralarında bir defter oluyor defter gidiyor geliyor. Gerekli durumlarda bizim öğretmenlerimiz arıyor.”* sözleriyle ifade ederken Yeşim hanım bazen telefon aracılığıyla iletişim kurulduğunu *“Yani onlar rehabilitasyon merkezindekiler buraya hiç gelmediler. Buraya kadar ama telefonla görüştüklerini biliyorum bir kaç tanesinin.”* sözleriyle açıklamıştır.

Zuhal hanım bir diğer paydaş olan RAM’la olan iletişim ve iş birliğinin de yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerini *“Kuruyoruz ama bu rehberlikle iletişimimiz pek de sağlıklı olmuyor bence. Yani RAM herkese yetemediğini söylüyor. Her bir öğrenci ile tek tek zamanlarının az olduğunu söylüyorlar. Mesela bize bir defa geliyorlar senede.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Yasemin hanım bir başka paydaş olan ailelerle de iletişim ve iş birliği konusunda sorunlar yaşanabildiğini açıklamıştır. Bu konuda yaşanan sorunları *“Ailelerle de u zaman zaman sorunlar yaşatabiliyor. Neden? Aile çocuğun durumunu kabul etmek istemiyor. Onlarla iletişime geçmekte zorlanıyoruz. İu söylenen her şeyi yanlış anlıyabiliyorlar. Tabii bu herkes için geçerli değil ama oluyor yani zaman zaman yaşıyoruz bunları.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.14.1.4.Ailenin çocuğunun kaynaştırma uygulamasından daha yoğun süreyle yararlanmasını istemesi

Yöneticilerin bir bölümü (5) ailenin çocuğunun kaynaştırma uygulamasından daha yoğun süreyle yararlanmasını istemesini bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Ülkü hanım ailelerin özel gereksinimli çocuklarının uzun süreli olarak okulda kalmasını ve okuldaki tüm çalışmalara dâhil olmasını istediklerini “*Veli sürekli daha çok kalması daha çok u ne denir daha çok faydalanacağını düşündüğü için çocuğun daha uzun süre okulda kalmasını, daha her şeye dâhil olmasını istiyor.*” sözleriyle dile getirmiştir. Büşra hanım uzun süreli olarak okulda kalmanın bazı çocuklar için mümkün olmayacağını, bu durumun çocuğa yarardan çok zarar vereceğini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Çocuk mümkün olsa da keşke tam zamanlı bir eğitim olsa ama bazı çocuklarda bu mümkün değil. Yani serbest zaman etkinliğinde durmayabiliyorlar veya okuma-yazmaya çalışma etkinliğinde ve veliye biz diyoruz ki bu dönemde çocuğun sınıfta olması, çocuğa faydadan çok zarar getiriyor size. Ama rehabilitasyon merkezleri öyle bir yönlendiriyor ki veliyi sizin yasal hakkınız. Altı saat gidebilirsiniz. Orada velide pürüz yaşamaya başlıyoruz biz.”

3.14.1.5.Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması

Yöneticilerin bir bölümü (4) okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığına değinmiştir. Ülkü hanım sınıflara özel gereksinimli bir çocuk yerleştirildiğinde öğretmenlerin tedirgin olduklarını, bu tedirginliğin kendilerine de yansıdığını “*Yani şimdi bir çocuk bize geldiğinde bir kere öğretmenler tedirgin. Şimdi 15 günlük bir özel eğitim kursu aldılar ama biz özel eğitimci değiliz. Her gelen çocuğun farklı özellikleri var. O yüzden tedirginlik yaşıyoruz bir kere çocuğu sınıfa yerleştirirken.*” sözleriyle aktarmıştır. Zuhal hanım okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini yetersiz hissetmelerine ilişkin olarak görüşlerini “*... hocam biz bunun eğitimini almadığımız için nasıl davranacağımızı bilmiyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.14.1.6.Ailelerin okulda çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediğini düşünmesi

Görüşme yapılan yöneticilerin çok azı (3) ailelerin okulda çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediğini düşündüğünü söylemiştir. Zuhal hanım ailelerin çocuklarına okulda gösterilen ilgiyi az bulmasını “*Kabullenmiyor veyahut da ilgiyi az buluyor. Yani veli biz ne yaparsak yapalım işte az ilgileniyorsunuz diyebiliyor. Yani veyahut bize demese bile gidiyor RAM'a diyor ki biz bu okulda benim çocuğumla ilgilenilmiyor.*” sözleriyle ifade

etmiştir. Zuhal hanım bu süreçte ailelerin kendileri için bazen çocuklardan daha fazla zorlayıcı olduğunu aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“... çocuklar kadar da veliler sorunlu. Daha da fazla diyebilirim. Çocuğu bir şekilde avutuyorsun, eğitmeye çalışıyorsunuz ama o velilerin değişik bir şeyleri var. Yani daha katılaşmış, daha şey olmuş, kurallara çocuk çocuğun hastalığından etkilenmişler. Yani gerçekten onlar yıpranmışlar, yani o veliler esasında o velilerle ilgilenilmesi lazım bence.”

3.14.2. İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar

3.14.2.1.Sınıflara yönetmelikte belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin bir bölümü (6) sınıflara yönetmelikte belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirildiğini vurgulamıştır. Ülkü hanım ve Büşra hanım okulöncesi eğitim kurumları yönetmeliğiyle özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin birbiriyle çeliştiğini, bu yüzden sınıflara yönetmelikte belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirildiğini ifade etmişlerdir. Ülkü hanım yapılan yönlendirmelere itiraz dahi edemediklerini belirttiği konuşmasında yönetmeliklerle ilgili yaşanan sorunu aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Yasal düzenlemelerde u bizim yönetmeliğimizde her 20 çocuğa bir tane kaynaştırma öğrencisi eğer 10 çocuğunuz varsa iki kaynaştırma öğrencisi sınıfımıza kayıt edebiliyoruz. Ama bizde hiç 10 öğrenci olmadı. Hep 20’nin üstünde öğrenci sayılarımız ama özel eğitim yönetmeliği de diyor ki zorunlu eğitim ve hiç direkt yönlendiriyor. Yani yönetmelikler, uygulamalar birbiri ile çakışıyor.”

Ülkü hanım ayrıca okullara yapılan yönlendirmelerin daha dengeli ve adaletli olması gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Onlar zorunlu eğitimde almak zorundasınız tamam biz almayalım demiyoruz zaten ama u bizde bu kadar bir sınıfta üç tane varken atıyorum A okulunda hiç yok. Kocaman 400 öğrencili bir okulda dört tane kaynaştırma öğrencisi var. Bizde de 400 öğrenci var ama 34 tane kaynaştırma öğrencisi var.”

3.15. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.15.1. Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması

Öğretmenlerin yarısından fazlası (7) kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşandığını vurgulamıştır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin hepsi özel gereksinimli çocukla ilgili olarak bilgileri aileden aldığını, ailelerin kurumlar arasında

iletişimi sağladığını, iletişimin genellikle defterler üzerinden gerçekleştiğini, sadece bazı istisnai durumlarda telefon görüşmeleri yapıldığını vurgulamışlardır. Özge hanım kurumlar arasındaki iletişim eksikliğini *“Gönderen kurum hiç bir şekilde bizimle bağlantıya geçmediyse geçmeye çalışıyoruz ama gönderen kurumdan çok bir şeyimiz olmuyor. Bağlantımız olmuyor. Daha çok aracı olarak biz çocuğun annesini görüşüyoruz, kullanıyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Lale hanım kurumlar arasında *“yüz yüze görüşme”* şanslarının çok fazla olmadığını, *“telefonla”* ya da defter aracılığıyla *“yazışma şeklinde”* diyalog kurabildiklerini söylemiştir. Seda hanım defter aracılığıyla bağlantı kurulsa da o defteri kendilerinin göremediğini *“Onların orada çalıştıkları bir defter oluyor. O defter sürekli gidip geliyor. O da destek eğitimi öğretmeninin gördüğü bir defter oluyor. Bizim çok fazla, o konuda bir bilgi sahibi olduğumuz bir ortam yok açıkçası yani.”* sözleriyle belirtmiştir.

3.15.2. Özel gereksinimli çocuğun uyum sorunları yaşaması

Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) özel gereksinimli çocuğun uyum sorunları yaşadığını söylemiştir. Öğretmenlerden sadece Özge hanım özel gereksinimli çocuğun sınıfta pasif kaldığından ve onu sınıftaki etkinliklere katmak için ayrı bir çaba göstermesi gerektiğinden söz etmiş ve bu durumu *“Özel eğitilmiş bir çocuk geldiği zaman, sadece kenarda oturuyor, diğer çocuklar onun için bir yabancı, ortam çok büyük bir kaos onun için. Her taraf ses, çocuk, oyuncak. Tamamıyla özel eğitim gerektiren çocuğa yöneldiğimiz için o dönemler çok zor oluyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Diğer öğretmenler çocukların yoğun davranış problemlerine vurgu yaparak bu problemleri izleyen biçimde örneklemiştir. Kadriye hanım bu davranış problemlerini *“ağlama, sınıfa girmeme, yerlere yatma”*, Lale hanım *“ağlama, annesinden ayrılmama”* ve Pınar Hanım *“oturmama, masadan ayrılma, bağımsız olarak sınıf içinde hareketler yapma”* olarak örneklemiştir.

3.15.3. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümünün (4) yaşanan uyum sorunlarına çare bulmakta zorlandıkları görülmüş ve anlattıklarından yola çıkılarak sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu çıkarılmıştır. Lale hanım sınıf içerisinde yaşanan fiziksel zarar verme davranışlarının önüne geçebilmek amacıyla özel gereksinimli çocuğun ailesini uyardığını *“Eğer şiddete eğilimi varsa sınıfın içinde*

arkadaşlarına zarar veriyorsa bu şekilde aileyi uyarıyorum. Evdeki davranış değişikliklerini yapmaları için.” sözleriyle dile getirmiştir. Kadriye hanım sınıfta yardımcı personel olduğunda özel gereksinimli çocukları onlara “*emanet*” ettiğini “*Mesela stajyerler olduğu zaman çok iyi. Stajyer olmadığı zaman bildiğin şey gibiyiz yani açıkçası çok zor durumdayız.*” sözleriyle belirtmiştir. Kadriye hanım stajyer olmadığı zamanlarda yaşadığı çaresizliği “*... sıkıntıya düşüyorum, sınıfım sıkıntıya düşüyor, ben sıkıntıya düşüyorum. O konuda direkt zaten idareye geliyorum, idareye bildiriyorum.*” sözleriyle vurgulamıştır. Pınar hanım özel eğitim konusunda bilgisi olmadığını ve diğer öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunarak destek aldığını “*İlk önce raporuna bakıyoruz. Daha sonra arkadaşlarımdan fikir alıyorum. Çünkü hiç özel eğitimde çalışmadım ben. Bununla ilgili bir bilgiye sahip değilim. Ama arkadaşlardan öğrendiğim kadarıyla uygulamaya çalışıyorum.*” sözleriyle açıklamıştır.

3.15.4. Özel gereksinimli çocuğa yönelik önyargıların olması

Görüşme yapılan okulöncesi öğretmenlerinin bir bölümü (4) hem tipik gelişen çocukların hem de ailelerin bazılarının özel gereksinimli çocuğa yönelik önyargıların olduğundan söz etmişlerdir. Seda hanım dönem başında hem sınıftaki diğer çocuklara hem de onların ailelerine sınıflarında özel gereksinimli bir çocuk olduğunun bilgisini verdiklerini, ancak ailelerin bu konuda çocukları kadar hoşgörülü olmadıklarını “*Çocuklar daha çabuk kabul ediyor. Ama aile o kadar hoşgörülü yaklaşmayabiliyor. Onları öncelikle ikna etmeye çalışıyoruz.*” sözleriyle dile getirmiştir. Pınar hanım ailelerin sınıftaki özel gereksinimli çocuğa olan tepkilerini aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Onların da bu konularda biraz bilinçli olmalarını düşünüyorum. Çünkü acıyarak bakıyorlar diğer çocuklarımıza. ‘O yapamaz. Niye benim çocuğum onun yanında?’ Çocuklarının, onlar da kendi çocuklarını düşünüyorlar. ‘Benim çocuğumun psikolojisi bozulacak. İşte konuşmıyor, benim çocuğum çok dalgın bir şekilde ona bakıyor, etkileniyor.’ deyip velilerden bu tür tepkiler alıyoruz biz.”

Lale hanım tipik gelişen çocuklara özel gereksinimli çocuk sınıfa gelmeden önce hakkında ön bilgi verdiklerini “*Öğrenci gelmeden önce açıklama yapıyoruz.*” sözleriyle ifade etmiştir. Lale hanım tipik gelişen çocukları bilgilendirme nedenini “*Yoksa bazı çocuklar korkabiliyorlar, ağlayabiliyorlar, okula gelmemek isteyebiliyorlar o öğrencileri gördükleri zaman. ... Gelecek öğrencinin durumuyla ilgili. Otistik mi? Bedensel engeli var mı? Çünkü bazı çocuklar korkabiliyorlar.*” sözleriyle açıklamıştır.

3.15.5. Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması

Öğretmenlerin bir bölümü (3) özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Kadriye hanım özel eğitim konusunda bilgi eksikliği olduğunu *“Mesela hani belli bir saatten sonra sınıfta zapt edemiyoruz. O konuda başkada hani bizim zaten şu an destek eğitimi açıldığı için ben mesela sınıfta yeterli olmadığım durumlarda, kendisiyle tek ilgilenemediğim konularda, öğretmen arkadaşımıza veriyoruz.”* sözleriyle dile getirmiş ve sınıf içerisinde çocuğa yetemediği durumlarda özel gereksinimli çocuğu destek eğitim sınıfına gönderdiğini söylemiştir. Kadriye hanım ayrıca özel gereksinimli çocuğa BEP hazırlama konusunda da bir bilgisi olmadığını aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Yani ben açıkçası burda ne yapmam gerektiğini bile bilmiyorum. Hani ilk geçen senelerde, daha önceki senelerde çok afalladım açıkçası. Hani işte ama örneklerimiz var. Diğer arkadaşlar yapıyorlar mesela bu konuda. Onlar başka çevrelerden ediniyorlar, biz de burda örneklerle bakarak çocuğun hani otizmlili ise otizmlininkini alıp o konuda ona da bakarak yapıyoruz açıkçası.”

Seda hanım okulöncesi eğitim kurumlarında açılan destek eğitim odalarında yapılan eğitimin de “göstermelik” yapıldığını söyleyerek bu konudaki görüşlerini aşağıda yer alan biçimde ifade etmiştir:

“Destek öğretmenlerimiz aslında bu konu üzerinde yani çok fazla alanı olan öğretmenler değil. Aslında normalde bi okulöncesi öğretmeni, mesai saatinin dışında çocukları bire-bir destek eğitimi alıyor. Doğru mu? Bence bu yaklaşım da doğru değil. Yani çünkü ben özel eğitim konusunda herhangi bir eğitim almadım, özel eğitim yani nedir, nasıl yapılır, çocuğa nasıl yaklaşılır? Bununla ilgili bire-bir pratiğim yok. Sadece devletin bana zorlamasıyla burda bir destek eğitimi verilmesi gerekiyor ve öğretmen mecbur o derse girmesi gerekiyor. Yani destek eğitimi öğretmeni de benim bildiğimden daha fazla şey bildiğini düşünmüyorum.”

3.15.6. Aile ve öğretmenin çocuğa yönelik beklentilerinin birbirinden farklı olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı (2) çocuğa yönelik beklentilerinin ailelerin beklentilerinden farklı olabildiğini söylemiştir. Seda hanım ailelerin çocuklarıyla ilgili olarak gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduklarını, bu gerçekçi olmayan beklentilerin oluşmasında ÖÖERM’nin de pay sahibi olduğunu ileri sürmüştür. Seda hanım *“... rehabilitasyon merkezleri velileri memnun etmek için çocukları olduğundan daha iyi göstermeye çalışıyorlar. ... rehabilitasyon daha çok gerçeği yansıtmıyor gibi düşünüyorum ben. Onların daha farklı bir artık para, rant vesaire durumları var yani.”* sözleriyle ÖÖERM’nin çocukların durumu hakkında doğru bilgiler

vermeyebildiğini söylemiştir. Seda hanım ailelerin ÖÖERM’de gördükleri “*bire-bir eğitimi, ilgiyi*” okulöncesi eğitim kurumlarında da görmeyi beklediklerini dile getirmiş ve bunun sonucunda “*birbirimizi anlama problemi yaşıyoruz aileyle*” demiştir.

3.15.7. Okulöncesi sınıflarına çok sayıda özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi

Öğretmenlerin çok azı (2) okulöncesi sınıflarına çok sayıda özel gereksinimli çocuk yerleştirildiğine değinmiştir. Nuran hanım sınıflarda özel gereksinimli çocuk sayısının yönetmeliklerin belirlediğinden daha fazla olduğunu belirterek durumu “... *bir sınıfa çok fazla kaynaştırma öğrencisi geliyor, benim sınıfımda küçük yaş grubunda, dört kaynaştırma gerçekten çok fazla. ... Bir sınıfa 19 kişilik küçük yaş grubuna dört kaynaştırma gerçekten çok fazla.*” sözleriyle özetlemiştir. Seda hanım bu konuda yaşanan sorunların önüne geçebilmek için adaletli bir dağılım yapılması gerektiğini “*Bu çocukların okullara yönlendirilirken en azından diğer çocukları da düşünülerek sayılarının mümkün olduğunca adaletli bir şekilde dağıtılmasını istiyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir.

3.15.8. Okulöncesi sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ve materyallerin yetersiz olması

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çok azı (2) okulöncesi sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ve materyallerin yetersiz olduğunu söylemiştir. Oya hanım fiziksel düzenlemeler ve materyal yetersizliği konusunda yaşadığı sorunları “*Bir de sınıfların dizaynı ve materyal eksikliği çok fazla. Benim o çocukla çalışabilmem için materyale de ihtiyacım var.*” sözleriyle dile getirmiştir. Seda hanım fiziksel yetersizliklerin ve materyal eksikliğinin eğitimciler için ciddi bir sorun olabildiğine aşağıda yer alan sözlerle değinmiştir:

“Sınıfların tabii fiziksel düzgünlüğü de önemli bizim için. Yeterli materyal olup olmadığı da önemli. Her şeyden önce işte, yani çoğu sınıfta da yaşadığımız problem bu aslında. Fiziksel yetersizlik ve materyal eksikliği çocuklarla iletişim açısından, onlara bir şey katabilme açısından bizi açıkçası engelliyor.”

3.16. “İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürleriyle” Yapılan Görüşmeler Sonucunda Belirlenen Sorunlar

3.16.1. Tanılamaya ilişkin yaşanan sorunlar

Özel eğitim şube müdürlerinin tümü (3) tanılamaya ilişkin sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Murat bey raporlarla ilgili “*sıkıntı*” yaşandığı söyleyerek hastanelerden

alınan raporun eğitsel tanıyla uyuşmadığına sıklıkla şahit olabildiklerini “... çok farklı doktor raporlarına şahit olduğumuz oluyor. Yani veliyle eliyle yazıp direkt yönlendirme şeklinde ifadeler kullanılabiliyor ve bu da bizim eğitsel tanımlamadaki kullandığı metotlarla açıkçası tezat düşüyor ve bununla ilgili sıkıntılar yaşanıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Okan bey tanılama sürecinde çocuğun gerçek düzeyini belirlemeyle ilgili sıkıntılar olabildiğini “Burada yaşadığımız sıkıntılardan bir tanesi de tanıların gerçek düzeyinde olmaması.” sözleriyle ifade etmiştir. Okan bey çocuğa konan tanılarda hastaneler arasında farklılıklar olabildiğini, bu durumun aileleri de olumsuz etkileyebildiğini aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Yani bir öğrenci hakkında iki üç tane tanı konmamalı özellikle kısa zaman içerisinde bununla ilgili problemlerimiz var. Yine tanı noktasında öğrenci velisinin kabullenmemesiyle ilgili sıkıntılarımız ve var bunu okulöncesinde de sıkça yaşıyoruz çünkü ilk etabı eğitimin ilk bölümü okulöncesinde. Dolayısıyla, okulöncesindeki velinin kabullenmemesi, sağlık kuruluşlarına da kuruluşlarımızı da sıkıntıya sokmakta, belki karar değişikliklerine neden olan öğrenci velisinin tavrı da olabilir.”

3.16.2. Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması

Özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olduğundan söz etmişlerdir. Murat bey halen bazı okul müdürlerinin okullarında özel gereksinimli çocukların olmasına karşı önyargılı yaklaşımlar sergileyebildiğini “... bazı şeyleri kırmış değiliz tam olarak. Yani okul müdürlerinin özel eğitim öğrencilerine yaklaşımı hususunda.” sözleriyle aktarmıştır. Okan bey toplumsal önyargıların kırılması gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Toplumda özel eğitimle ilgili özel eğitim eşittir sorun şeklinde algılayanlar var. Özel eğitim evet ben bu problemde varım ve her türlü kolaylığı da sağlarız diyen okul idarecilerimiz, öğretmenlerimiz ve personelimiz var. Az da olsa birinci hani birinci olarak söylediğim engel oluşturanlar azınlıkta kaldı onları da inşallah zaman içinde çözeceğiz.”

3.16.3. Ailelerin çocuğunun tanısını kabullenmemesi

Görüşme yapılan özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) ailelerin çocuğunun tanısını kabullenme konusunda sorunlar yaşandığını söylemiştir. Murat bey ailelerin çocuklarına konulan tanıyı kabullenmediklerini “Bir defa ailelerdeki bakış açısını değiştirmemiz gerekiyor. Şöyle bir bakış açısı var ailelerde ... Şimdi çocuğumuzla ilgili bir sıkıntı olduğunda ve çocuğunuz atıyorum otistik ve hafif düzeyde dendiğinde bir defa velinin ee bu durumu kabullenemediğini görüyoruz.” sözleriyle anlatmıştır. Okan bey ailelerin tanıyı kabullenememesinin yarattığı olumsuz sonuçların eğitim sürecine

yansımaları “Kabullenmeme durumunda sürekli yerleştirme kurulu kararı, özel eğitim yerleştirme kararlarına itiraz ediyorlar, RAM kararlarına itiraz ediyorlar ya da hastane raporlarına itiraz ediyorlar. Burada biz duraksamaya sebebiyet veriyoruz. Bir an evvel eğitim-öğretime başlaması gereken öğrenci bu nedenle başlayamıyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.16.4. Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmaması

Özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Okan bey yasal düzenlemelerle ilgili yaşadıkları sıkıntıyı “Mevzuat açısından sıkıntılarımız var, yeterli değil.” sözleriyle belirterek mevzuat düzenlemeleriyle görev dağılımları ve yetkilerin daha belirgin hale gelmesi gerektiğini “Mevzuatta olayların daha net görev ve yetkilerinin ortaya konması gerekiyor. Bunlar olabilir. ... Özel eğitimle ilgili şu anda düzenlemelerin yeterli olduğunu düşünmüyorum.” sözleriyle vurgulamıştır. Murat bey son zamanlarda özel eğitimle ilgili olumlu gelişmeler olduğunu söylemiş, ancak mevzuatla ilgili alt yapı konusunda halen sorunlar olduğunu aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Velilere destek anlamında işte rehabilitasyon merkezinin ücretini ödemesi, bu öğrencileri kapısının önünden alıp gideceği okula kuruma götürüp getirmesi ücretsiz olarak yine bu velilere yönelik maddi destek sağlaması, bütün bunlar son zamanlarda yapılan politikalarla u çok iyi yere geldiğini düşünüyorum özel eğitimin. Ama dediğimiz gibi ufak tefek hala sıkıntılarımız var. Ve bu sıkıntıları açıklama noktasında özellikle mevzuatsal alt yapı noktasında bazı çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

3.16.5. Eğitim çalışmalarının yürütülmesinde fiziksel ve eğitsel düzenlemelerde eksikliklerin olması

Şube müdürlerinin ikisi (2) eğitim çalışmalarının yürütülmesinde fiziksel ve eğitsel düzenlemelerde eksiklerin olduğunu söylemiştir. Murat bey öncelikle eğitsel düzenlemelerdeki eksikliklere değinmiş “Rehabilitasyon merkezleri ile okullarımız arasındaki iletişim istenilen seviyede değil.” diyerek ÖÖERM ile okullar arasındaki iletişim eksikliklerine dikkat çekmiştir. Murat bey özel eğitim öğretmenlerinin sayısının yetersiz olduğunu ve bu yüzden okullarda ücretli öğretmen görevlendirmek zorunda kaldıklarını “Maalesef şu anda özel eğitim öğretmeni olarak kadrolu öğretmen sayısı Türkiye genelinde az. Dolayısıyla, biz ücretli öğretmenleri görevlendirmeleri yapıyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir. Nazmi bey ÖÖERM’de sunulan eğitimin niteliğiyle ilgili de çeşitli sorunlar yaşanabildiğini “Rehabilitasyon merkezleri de mesela görev yapan

devletin izin verdiği kimisi gayet ciddi bütün eğitimden aksatmadan ne gerekiyorsa o birey için, çocuk için bütün eğitim şeylerini kullanıyor verilmesi gereken kriterleri. Ama kimisi de diyor ki gelsin para gitsin para.” sözleriyle ifade ederken Murat bey kurumların “önce bu ticari anlayıştan kopması” gerektiğini söylemiştir. Nazmi bey özel gereksinimli çocukların okulöncesi eğitimden yararlanması gerektiğini, ancak uygulamada sıkıntılar yaşanabildiğini “Anasınıflara geçmeden önce bir ee ne derler ona ee bunların ana sınıf öncesi eğitimlerin de olması lazım. Ancak şu andaki bizim uygulamalarımız da öyle bir şey yok. Sadece onlar anasınıflarında başlıyorlar.” sözleriyle dile getirmiştir. Fiziksel düzenlemelerle ilgili sorunlara da değinen Nazmi bey sorunları “Bina sıkıntımız, yer sıkıntımız var.” ve “Genelde ufak tefek tadilata, tamirata veyahut da birtakım ihtiyaçlara dediğim gibi öğretmene, binaya, yere veyahut eğitim materyallerine ihtiyaç var.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.16.6. Özel gereksinimli çocukların ilkokulun gerekliliklerine hazır olmadan geçiş yapmak durumunda olmaları

Görüşme yapılan özel eğitim şube müdürlerinden biri (1) özel gereksinimli çocukların ilkokulun gerekliliklerine hazır olmadan geçiş yapmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Murat bey yönetmelik gereği özel gereksinimli çocukların ilkokula hazır olmadan geçiş yapmak durumunda kaldıklarını ve ailelerin bu geçişi durdurmak için çaba göstermek zorunda kalmalarını aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Geçişlerde genelde okulöncesi ve ilkokul arasında bu geçiş döneminde bocaladıklarını görüyoruz. Ve talepleri o bölgede yoğun olduğunu görüyoruz. Hatta bu sene 78 ay olmasına rağmen yönetmelikte uzatabilmelerine rağmen bakanlıktan daire başkanı bu sene 72 ayların hepsini birinci sınıfa kaydedin diye bir talimat verdi yönetmeliğin üstünde ve almadık inanın buraya gelseydiniz bir görseydiniz velileri. Ağlayanlar, karı koca öğretmen ve ağlıyorlar çocukları otistik, biz anaokuluna göndermek istiyoruz diye.”

Sorunlar teması altında paydaş gruplarından elde edilen bulgulara bakıldığında, olumlu yönler temasına oranla çok daha fazla ortak noktanın olduğu görülmektedir. Bu ortak sorunlardan ilki paydaşlar arasında yaşanan bilgi ve iletişim eksikliğidir. Ailelerin tamamı (10), RAM çalışanlarının (9), ÖÖERM’deki öğretmenlerin (8) büyük çoğunluğu, okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin (7) ve yöneticilerin (6) yarısından fazlası paydaşlar ve kurumlar arasında iletişim ve iş birliği olmadığına ya da bu konuda eksiklikler olduğuna vurgu yapmışlardır. ÖÖERM yöneticilerinin çok azı (2) bilgi paylaşımının sadece evrak üzerinden yapıldığını söylemiştir. Araştırmaya katılan sekiz

paydaş grubundan altısının bilgi ve iletişim eksikliği olduğu yönünde görüşler ifade etmesi oldukça düşündürücüdür. Sadece doktorlar ve MEB İlçe Şube Müdürleri bu konuda bir görüş bildirmemişlerdir, ancak bu gruplar da özel gereksinimli çocukların eğitim süreçleri içerisinde aktif rol almamaktadır. Doktorların tamamı (8) tanı sonrasında düzenli bir takip süreci olmadığını bir sorun olarak ifade etmiştir. Bu da doktorların sağlık kurulu raporu çıktıktan sonra sürecin bir parçası olmaktan uzaklaştıklarını göstermektedir. MEB İlçe Şube Müdürlerinden ikisi (2) fiziksel ve eğitsel düzenlemelerde eksiklikler olduğunu ve yasal düzenlemelerin yeterli olmadığını belirtmişler, ancak bilgi ve iletişim eksikliği konusunda bir görüş ifade etmemişlerdir.

Paydaşlarla yapılan görüşmelerde dile getirilen ortak sorunlardan bir tanesi de eğitimcilerin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması yönündedir. RAM çalışanlarının bir bölümü (4) ÖÖERM'deki personelin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını söylerken ÖÖERM'deki öğretmenlerin tamamı (10) RAM'daki eğitsel değerlendirmelerin yetersizliğine değinmiş ve bu durumun çocuğun gereksinimlerinin doğru belirlenmesine engel olduğuna vurgu yapmıştır.

ÖÖERM'deki yöneticiler ve öğretmenlerin ortak olarak dile getirdiği bir diğer konu özel gereksinimli çocuğa karşı önyargılı yaklaşımlardır. MEB İlçe Şube Müdürleri de bu konuda benzer bir soruna dikkat çekerek önyargılı yaklaşımların olduğunu ifade etmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin bir bölümü (4) bu görüşe katılırken okulöncesi eğitim kurumlarının yöneticilerinin büyük çoğunluğu (8) tipik gelişen akranların ailelerinin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istemediklerini belirtmişlerdir. Aileler bu konuda benzer bir görüş dile getirmemekle birlikte, ailelerin yarısı (5) okulöncesi eğitim kurumlarındaki diğer ailelerle bir etkileşimlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenler, özel eğitim ve sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündürten görüşler dile getirmişlerdir. ÖÖERM'deki öğretmenlerin yarısı (5) okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yaşadığı bu yetersizliklerin kendi eğitim süreçlerini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Olumlu yönler teması altında doktorların tamamı yönlendirme, destek olma ve yol gösterme konularında yaptıkları çalışmaları anlatırken sorunlar temasına bakıldığında ailelerin yarısından fazlası (6) doktorların bir bilgilendirme yapmadığını ve ne yapacaklarını kendi kendilerine araştırıp öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Hizmet

sunanlar ve hizmet alanlar arasındaki görüş farklılıklarının bu kadar zıt oluşu oldukça dikkate değer bir bulgudur. Yine olumlu yönler temasında ÖÖERM yöneticilerinin yarısından fazlası (7) geçiş süreçlerinde aileleri bilgilendirdiklerini ve yönlendirdiklerini belirtirken sorunlar temasına bakıldığında ailelerin büyük çoğunluğunun (8) geçiş öncesinde bir bilgilendirme toplantısı yapılmadığını ve bir bölümünün de (4) ÖÖERM'nin çocuğu geçişe hazırlamak için herhangi bir şey yapmadığını dile getirdiği görülmektedir. Hem tanı hem de eğitim sürecinde hizmet sunanlar ve hizmet alanlar arasındaki görüş farklılıklarının bu kadar zıt oluşu oldukça dikkate değer bir bulgudur.

Sorunlar teması altında birkaç paydaş grubunun dile getirdiği bir diğer ortak konu okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel eksiklerinin bulunduğu yönündedir. ÖÖERM yöneticilerinin bir bölümü (4), okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çok azı (2) ve MEB İlçe Şube Müdürlerinin ikisi (2) bu konuda görüş bildirmiştir.

Bir diğer ortak nokta aileler ve özel gereksinimli çocukla çalışan öğretmenler arasında görülmektedir. Aileler hem ÖÖERM'deki eğitime başlama sürecinde hem de okulöncesi eğitime başlama sürecinde çocuklarının uyum sorunları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. ÖÖERM'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) çocukların uyum sorunları yaşadıklarını belirtirken okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin de yarısından fazlası (6) uyum sorunları yaşandığına dikkat çekmiştir.

Tema 3: Öneriler

Bu bölümde tüm paydaş gruplarının görüşmelerde dile getirdikleri öneriler toplu bir şekilde ele alınmıştır. Her bir paydaş grubunun önerilerine ait bulgular ele alındıktan sonra ortak yönler bir araya getirilerek sonuç paragrafında ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan dört ana temadan biri olan önerilere ilişkin paydaş gruplarından elde edilen bulgular ve frekansları aşağıda Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3: Paydaş gruplarından gelen öneriler

"Ailelerin" Önerileri	f
• Paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışması	6
• Öğretmenin ilgili ve iletişime açık olması	6
• Okul yönetimlerinin çocukları kabul ederek eğitim kalitesini arttıracak çalışmalar yapması	4
• Öğretmenin okula geçişi kolaylaştıracak tedbirler alması	3
• RAM'ın yönlendirme sürecinde daha fazla bilgi vermesi	1
• Doktorların tanı sürecine ilişkin daha iyi bilgilendirme yapması	1

“Doktorların” Önerileri		f
• Sağlık, eğitim personeli ve ailenin yakın çevresinin geçiş sürecinde aileyi bilgilendirmesi		8
• Takip sürecini iyileştirebilmek için iş birliğinin ve personel sayısının artırılması		5
“RAM Çalışanlarının” Önerileri		f
• Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması		7
• Geçiş sürecindeki paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması		3
• ÖÖERM’nin sıkı bir denetlemeye tabi tutulması		3
• Değerlendirmelerin çok yönlü ve ayrıntılı yapılması		2
• RAM’daki personel sayısının artırılması		2
• Toplumda özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık yaratılması		2
• Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması		1
• Özel gereksinimli çocukların aileleri için aile eğitim merkezlerinin kurulması		1
• Bedensel engelli öğrencilerin Sağlık Bakanlığı tarafından destek eğitime yönlendirilmesi		1
• Teknolojiden yararlanarak çocukların takibinin yapılacağı bir sistem kurulması		1
“ÖÖERM Yöneticilerinin” Önerileri		f
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması		7
• Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması		7
• Geçiş süreçlerinin koordine edilmesi		2
• Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilenmesi		2
• RAM’ın okulöncesi kurumlardaki kaynaştırma uygulamalarını denetlemesi		1
• Okulöncesi kurumlarda özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfın mevcudunun azaltılması		1
“ÖÖERM Öğretmenlerinin” Önerileri		f
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması		9
• Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması		8
• Paydaşların özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlayacak tedbirler alması		5
• Okulöncesi öğretmeninin tipik gelişen akranları empatik yaklaşım sergilemeleri için yönlendirmesi		3
• Geçiş öncesinde okullarla görüşülerek sürecin daha iyi planlanması		3
• RAM’ın ÖÖERM’nin çalışmalarını denetlemesi ve bilgi alması		1
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin” Önerileri		f
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması		6
• Okul personelinin özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilemesi		6

• Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması	6
• Sınıfta öğretmen yardımcılarının olması	5
• Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması	3
• Geçiş öncesinde okula gelinmesi ve öğretmenle tanışılması	2
• Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması	2

“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin” Önerileri	f
• Ailelerin çocuklarıyla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri	7
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması	5
• Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması	4
• Özel gereksinimli çocuk geçiş yapmadan önce öğretmene ayrıntılı bilgi verilmesi	4
• Sınıfta yardımcı personel istihdam edilmesi	4
• ÖÖERM’nin özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlaması	2
• Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması	1
• Destek eğitim sınıflarında nitelikli personel istihdam edilmesi	1
• Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması	1

“İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürlerinin” Önerileri	f
• Paydaşlara yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılması	3
• Okula yerleştirmenin uygun şekilde yapılması	3
• Devletin maddi olanakları arttırması	2
• Paydaşların iş birliği içinde çalışması	2
• Nitelikli öğretmen / personel yetiştirilmesi	2
• Çocukların geçiş için hazırlanması	2

3.17. “Ailelerin” Önerileri

3.17.1. Paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışması

Yapılan görüşmede çocuklarının okulöncesi eğitime geçiş sürecine ilişkin olarak ailelerin çeşitli önerileri olmuştur. Ailelerin yarısından fazlası (6) paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışmasına ilişkin öneride bulunmuştur. Çocuklarının devam ettiği ÖÖERM ile okulöncesi eğitim kurumlarının birbirleriyle iletişim kurmaları gerektiğine değinen ailelerden biri olan Ayşe hanım *“konuşup ortaklaşa gitmelerinin”* iyi olacağını dile getirmiştir. Fatma hanım eksik bulunan konularda kurumların *“birbirini tamamlaması”* gerektiğini ve aileyi de buna göre yönlendirmelerinin uygun olacağını söylemiştir. Gamze hanım kurumlar arası iletişimle ilgili görüşlerini *“İki öğretmen arkadaşın en azından ee yüz yüze gelemeseler bile yani iletişim çağında yaşıyoruz sonuç itibariyle. Hiçbir şey olmasa telefonla bile görüşebilecekleri veya ikisinin de ortak zamanı olduğu zaman bir küçük toplantı, bilgilendirme yapılırsa çok daha faydalı olur.”*

sözleriyle ifade etmiştir. Banu hanım çocuğunu birden bire okula getirmek yerine geçiş yapmadan önce ÖÖERM’deki öğretmenlerle birlikte okulöncesi eğitim kurumunu ziyaret etmenin önemine vurgu yaparak *“Önceden biz rehabilitasyondaki hocalarımızla gelsek konuşsaydık, ortamı bi görseydik tanısaydık bence daha iyi olurdu.”* demiştir.

3.17.2. Öğretmenin ilgili ve iletişime açık olması

Ailelerin yarısından fazlası (6) okulöncesi eğitime geçiş süreciyle ilgili önerilerini dile getirirlerken öğretmenlerin ilgili ve iletişime açık olmasının önemine vurgu yapmışlardır. Cemile hanım öğretmenlerle, okul yönetimiyle *“iletişim içerisinde olmak”* gerektiğini belirtirken Deniz hanım *“En önemli şey güler yüzlülük.”* diyerek bu özelliğin iletişimi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Emine hanım okulda çocuğuna iyi davranılmasını ve ilgilenilmesini *“İyi davranışınlar yeter ki. Benim çocuğumla hani ilgilenirsin.”* diyerek belirtirken Hülya hanım çocuğunun okulda *“daha verimli, daha faydalı olabilmesi için”* öğretmenin çocuğuna *“biraz daha ilgi”* göstermesini istemiştir. Fatma hanım öğretmenlerin *“özel eğitim konusunda bilgili olmaları”* gerektiğini belirterek *“bazı şeyleri velinin ya da ailenin bilip de öğretmene aktarması değil, öğretmenin bu konuda bilgili olup aileye aktarmasının”* önemli olduğunu söylemiştir. Fatma hanım ayrıca, özel gereksinimli çocukların ailelerinin okulda beklediklerini ve herhangi bir problem anında ailelerin duruma müdahale ettiklerini *“Öğretmen müdahale etmiyor, anne müdahale ediyor.”* sözleriyle dile getirerek bu konudan rahatsızlık duyduğunu eklemiştir.

3.17.3. Okul yönetimlerinin çocukları kabul ederek eğitim kalitesini arttıracak çalışmalar yapması

Ailelerin bir bölümü (4) okul yönetimlerinin özel gereksinimli çocukları okullarına kabul ederek eğitim kalitesini arttıracak çalışmalar yapması gerektiğine vurgu yapmıştır. Okulların *“hazır yetişmiş, kreşte zaman geçirecek çocuk”* beklediklerini ifade eden Cemile hanım görüştüğü bir okulda kendisine eğer çocuğunun davranış problemleri varsa diğer *“Çocukların anneleri kabul etmez.”* dendiğini söylemiştir. Banu ve Çiğdem hanım okulöncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukların *“biraz daha fazla kalmasının”* eğitim kalitesine etki edeceğini dile getirmişlerdir. Çiğdem hanım okul yönetimlerinin destek eğitim saatlerini planlarken ailelerle *“görüşmesini”* ve destek eğitim saatlerinin *“anaokulunda kaldığı saatlerin dışında verilmesini”* beklediğini ifade etmiştir. Çiğdem hanım okul yönetimlerinin bu konuda karar alırken kendileriyle

görüşmesinin uygun olacağını “Yani biz bu süreci şeylerle konuşabilirdik. Buradaki idarecilerle konuşabilirdik. Yani bize ekstra bir toplantı ayarlayıp biz bunu bu şekilde planlıyoruz ama siz ne şekilde düşünüyorsunuz diye bizle bu şekilde istişare edebilirlerdi.” sözleriyle belirtmiştir.

Cemile hanım okullarda kendilerine bilgi verebilecek kişilerin olmasının yararlı olacağını “Tam teşekküllü bilgi verebilecek insanlar olsa çok daha iyi olur. Önemlisi o aslında. Bir çocuk gelişimci koysalar özellikle bire-bir. Hani bu durumu anlatsalar. Özellikle bu çocuklar için.” sözleriyle ifade etmiştir. Cemile hanım okulöncesi eğitim kurumlarında destek hizmet veren kişilerin özel eğitim alan uzmanları olmadığına değinerek görüşlerini “... öğretmen de söyledi bana. Ben dedi sınıf öğretmeniyim dedi. Hani kesinlikle bi özel eğitimci ya da zihinsel engelliler destek eğitimcisi değil zaten. Evet, hiç kesinlikle yeterli değil. Çocuğu aksine çocuğa eksi, eksi şey katıyor. Yani olumsuz bişey katıyor.” sözleriyle dile getirirken, okul yönetimlerinin destek eğitim konusunda uzmanlar çalıştırmasının daha uygun olacağına ve eğitim kalitesini arttıracığına vurgu yapmıştır.

3.17.4. Öğretmenin okula geçişi kolaylaştıracak tedbirler alması

Ailelerin bir bölümü (3) okula geçişi kolaylaştıracak tedbirler alınması konusunda önerilerini dile getirmiştir. Cemile hanım okulda kalma süresinin yavaş yavaş arttırılmasının uygun olacağını söylerken bu konuda kendi yaşadığı olumsuz deneyimleri “Ters tepmesin, ilk etapta hani bütün günde mi başlamak gerekir diye de özellikle sormuştum. Bütün gün olması gerekiyor demişlerdi. O çok kötü oldu. İlk etapta hani üç günle gideriz hesabını yapıyorduk. Oranın öyle söylemesiyle benim oğlum çok kötü oldu.” sözleriyle dile getirmiştir. Fatma hanım öğretmenin sınıftaki diğer çocukların aileleriyle görüşüp onların da kendi çocuklarına bilgi vermelerinin önemli olduğunu “Öğretmen böyle böyle hani sınıftaki üç tane çocuk var, işte biri bu durumda, biri bu durumda, çocuklarınıza bu konuda bilgiler verin.” sözleriyle vurgulamıştır.

3.17.5. RAM’ın yönlendirme sürecinde daha fazla bilgi vermesi

Yapılan görüşmelerde ailelerden biri (1) geçiş süreciyle ilgili olarak RAM’ın yapması gereken çalışmalara değinmiştir. Ayşe hanım RAM’ın kendisine “daha çok destek olması” gerektiğine vurgu yaparak bu konudaki görüşlerini “Belki onların biraz daha desteğiyle, yardımıyla daha önce buraya başlayıp çocuk şu an belki ... daha iyi

yerlerde olabilirdi. Ya işte o yönlendirme çok önemli. Hani bi ara böyle arayış içinde oluyorsunuz, orda sizi yönlendirecek yer çok önemli yani.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.17.6. Doktorların tanı sürecine ilişkin daha iyi bilgilendirme yapması

Ailelerden biri (1) tanı sürecinde doktorların aileleri daha iyi bilgilendirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Cemile hanım hem devlet hastanesinde hem de özelde iki farklı doktora gittiğini, onlardan süreçle ilgili gerekli bilgileri alamadığını, ancak üçüncü gittikleri doktorun kendilerine detaylı bilgi verdiğini “... sonuçta bunun birçok çeşitleri var hastalık olarak. Onu izah etti. Yaklaşık bize bir saat anlattı. Hani olması gerekenleri, yani bizim ona sormamız, sormadan bizi cevaplandırması açıkçası bizi çok rahatlattı o konuda.” sözleriyle belirtmiş ve benzer süreçler yaşayan ailelere doktorların bu şekilde yaklaşmasının uygun olacağını anlatmıştır. Bu konudaki önerilerini “*Aslında doktorlar ilk defa böyle bir şeyle karşılaşacak insanlara, hastalara biraz daha detaylı bilgi vermeleri gerekiyor. Hani onu o an belki yaşamıyordur ama önüne çıkabilecek engelleri, problemleri, sorunları anlatmaları gerekiyor diye düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.18. “Doktorların” Önerileri

3.18.1. Sağlık, eğitim personeli ve ailenin yakın çevresinin geçiş sürecinde aileyi bilgilendirmesi

Doktorların tümü (8) sağlık, eğitim personeli ve ailenin yakın çevresinin geçiş sürecinde aileyi bilgilendirmesi gerektiğini söylemiştir. Burcu hanım geçiş süreçlerinde RAM’ın rolünün önemine vurgu yaparak “*Geçişlerde okullarla ilgili yönlendirmelerde çok rollerinin olduğunu, onlara çok ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Çünkü çocuğun bir kere eğitsel durumunun ne olduğu ve hangi okulun, hangi sınıfının ee ona iyi gelebileceğini en iyi RAM ı takip edebilir diye düşünüyorum.*” demiştir. Ahmet bey doktorların bu süreçteki etkisinin çok olmadığını ve eğitimcilere çok iş düştüğünü aşağıdaki sözleriyle dile getirmiştir:

“En çok o çocuklarla daha çok vakit geçiren insanların aileler üzerinde etkisi daha fazla oluyor. Mesela görüyorum özel eğitime giden o hocaların aileler üzerinde etkisi daha fazla oluyor. Sınıf öğretmenleri daha fazla oluyor. Bizim görüşmeler 15 dakika olduğu için biz sadece bilgilendiriyoruz, bitiriyoruz yani yarım saatte. O hani geçiş döneminde ailelere yeterli gelmiyor.”

Derya hanım geçiş süreçlerinde aileyi bilgilendirecek kişiler arasına “aile hekimleri”ni ve “sosyal denetimcileri” de eklerken Cem bey “hastane ortamında

psikologlar, özel eğitimli hemşireler, özel eğitimli personel, okul öğretmeni, rehabilitasyon öğretmenleri”nin desteğinin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır.

3.18.2. Takip sürecini iyileştirebilmek için iş birliğinin ve personel sayısının arttırılması

Doktorların büyük çoğunluğu (5) takip sürecinin daha iyi işlemesi için iş birliğinin ve personel sayısının arttırılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Burcu hanım “...*özel eğitime devam eden çocuğu tabii biz üç ayda bir değerlendirebiliriz ama onu yapmamız biraz sayımızın yetersizliğinden. Çok az sayıda uzmanız, çok sayıda hasta var. Dolayısıyla o yoğunluktan dolayı onu yapamıyoruz.*” diyerek takip sürecini iyileştirmek için sağlık personeli sayısının arttırılması gerektiğini söylemiştir. Derya hanım muayene sürelerinin daha uzun olmasının bilgi kirliliğinin önüne geçeceğini söyleyerek bu konudaki önerilerini “*Daha çok bilgilendirme yapmak isterdik, daha çok vakitte görüşmek isterdik. Herhalde daha iyi olurdu takipleri çocukların.*” diyerek dile getirmiştir. Bora bey “*Belki de biz özel eğitim merkezlerinden veya rehabilitasyon merkezlerinden belli aralıklarla özellikle gören öğretmenlerinin görüşlerini, önerilerini ee yazdığı belki içerik, mektup tarzı şeyler alırsak daha yararlı olabilir.*” sözleriyle takip sürecinin iyileşebilmesi için paydaşlar arasında iş birliğinin artmasına dikkat çekmiştir.

3.19. “RAM Çalışanlarının” Önerileri

3.19.1. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması

Yapılan görüşmelerde RAM çalışanlarının önerileri de dikkate alınmıştır. RAM çalışanlarının yarısından fazlası (7) geçiş sürecinde yer alan paydaşların birbirleriyle iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması önerisini dile getirmiştir. Nergis hanım bu konudaki düşüncelerini “*O çocuğa kim dokunuyorsa herkesin bir arada olarak ee çalışmalarını gerçekleştirmesi, düşüncelerini belirtmesi, onun hakkında bir karar vermesi gerekli bence.*” sözleriyle ifade etmiştir. Pelin hanım geçiş süreçlerinin daha iyi işleyebilmesi amacıyla aile ve ÖÖERM ile iletişimin artması gerektiğini ve mutlaka onların da sürecin içinde olmaları gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“... veli de yer almalı diye düşünüyorum ben. Ee çünkü ee çocukla sürekli ilgileniyor. Ee biz dedim ya hani bir iki saat görebiliyoruz çocuğu bu anlamda tanıyan ve birebir bilgiyi aldığımız o oluyor. Ee eğer bir rehabilitasyon merkezine gidiyorsa rehabilitasyon merkezinde bire-bir çalışan öğretmeniyle de aslında daha bir bire-bir iletişim kurmamız gerekiyor.”

Şükrü bey paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışmaları önerisinde bulunurken “*İş birliği ile oturup görüşmeli. Bence bu kurul oluşturabilir. Yani her*

öğrenci için nasıl BEP Kurulu oluşturuluyor, geçiş sırasında da böyle BEP Kurulu gibi bir kurul oluşturulabilir. Yani anaokulu öğretmeni, destek eğitim öğretmeni, veli, RAM personeli bir kurul oluşturabilir.” demiştir.

3.19.2. Geçiş sürecindeki paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması

RAM çalışanlarının bir bölümü (3) geçiş sürecindeki paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerisini getirmiştir. Özgür bey eğitimcilerin kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“... bir eğitimci bence şey yapmalı kendini gayet çok klişe olacak ama gerçekten geliştirmeli. Yani çalıştığı çocuğun hakkında u işte onun tanısı nedir, işte nasıl bir eğitim vermeliyim tarzı yani u düşünmeli, taşınmalı, bilmiyorsa birilerine gelip sormalı. Kesinlikle u bu konuda eğitime ben büyük büyük iş düştüğünü düşünüyorum.”

Polat ve Özgür bey ailelerin kendilerini geliştirmeleri ve RAM'ın bu konuda yol gösterici olması gerektiğini *“Bu ailelerin u bu sürece girdiği andan itibaren ciddi anlamda desteğe ihtiyaçları olduğuna inanıyorum. Bu yönden RAM'dan eğitim talep etmeleri durumunda ee aile eğitimlerinin verilmesi çok daha iyi olur diye düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Samet bey ailelerin daha bilinçli olmaları gerektiğine vurgu yaparak *“aile eğitimi şart”* ifadesini kullanmıştır.

3.19.3. ÖÖERM'nin sıkı bir denetlemeye tabi tutulması

RAM çalışanlarının bir bölümü (3) ÖÖERM'nin sıkı bir şekilde denetlenmesi gerektiği önerisini getirmiştir. Bu denetlemeyi kimlerin yapması gerektiği konusunda ise görüş ayrılıklarının olduğu görülmüştür. Pelin hanım ve Şükrü bey bu denetlemelerin RAM tarafından yapılması gerektiğini söylerken Remzi bey denetlemelerin devlet tarafından yapılmasını önermiştir. Pelin hanım *“Rehberlik Araştırma Merkezi olarak bütün nerdeyse takip işini ee planlama işini biz yapmamıza rağmen ee denetleme yetkimiz yok bizim. Yani karşımıza çok ilginç şeyler geliyor fakat bunlarla alakalı ee denetleme yetkimiz olmadığı için bir şey yapamıyoruz.”* dedikten sonra bu konudaki önerisini *“... denetleme yetkisinin de bizde olmasının iyi olacağını düşünüyorum. Çünkü birebir veliyle muhatap olan biziz, kurumlarla muhatap olan biziz.”* sözleriyle dile getirmiştir. Remzi bey ÖÖERM'nin haber verilmeden denetlenmeye tabi tutulmasını önermiş ve bu konudaki düşüncelerini *“Sıkı bir denetim gerekiyor. Madem böyle bir uygulama var ya da olmuyorsa bu iş ticari amaca dönüştürdülse eğer o zaman devlet bu işe el atmalı ve*

ben bu çocukların eğitimini kendim sürdürürüm diyebilir. Başka çare yok.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.19.4. Değerlendirmelerin çok yönlü ve ayrıntılı yapılması

Görüşme yapılan RAM çalışanlarının çok azı (2) RAM’da yapılan değerlendirmelerle ilgili önerilerde bulunmuştur. Öznur hanım RAM’da yapılan değerlendirmeler konusunda *“Ekip olarak ekibin bir parçası olarak görüşlerini yapıp, gelişim testleri yapılabilir. Ee uygun olup olmadığına o noktada karar verilebilir belki. Hem gözlemler hem birtakım tekniklerle onların uygun olan alanlarda yerleştirmelerinin yapılması olabilir.”* diyerek geniş katılımlı ve ayrıntılı bir değerlendirmenin daha doğru yerleştirmelerin önünü açacağını vurgulamıştır. Samet bey bu konuda yaşanan süreçle ilgili bir benzetmede bulunarak *“Tıpta bir tabir vardır erken teşhis ve tedavi diyor hayat kurtarır ya bizim özel eğitimde de aynen öyledir.”* erken tanının öneminin altını çizmiştir.

3.19.5. RAM’daki personel sayısının artırılması

RAM çalışanlarının çok azı (2) RAM’da çalışan personel sayısının artırılması önerisini getirmiştir. Nurdan hanım *“Personelin azlığından çok sık gidip gözlem yapamıyoruz.”* diyerek takip sürecinin aksamaması ve daha iyi yönetilebilmesi için personeli sayısının artırılması önerisinde bulunmuştur. Şükrü bey takip sürecinin daha iyi işleyebilmesine vurgu yaparak durumu aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Takip sistemini gerçekleştirmek için bir kere Rehberlik ve Araştırma Merkezinin personel sayının artırılması gerekir. İ ben takip konusunu sadece rehabilitasyon merkezi ile sınırlamıyorum. Okullar için de biz bazen yetersiz kalıyoruz. Yani okulda devam eden öğrencilerin takibi konusunda da yılda sadece bir kez gidebiliyoruz. Daha sonra ne olduğu konusunda çok fazla bilgi sahibi değiliz. Daha keşke sık takibini yapabilirsek ama bunun için bir ekibe ihtiyaç var. Sağlam bi ekibe ihtiyaç var.”

3.19.6. Toplumda özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık yaratılması

Görüşmelerde RAM çalışanlarının çok azı (2) toplumda özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık yaratılması önerisini dile getirmiştir. Polat bey toplumda farkındalığın gelişmesi gerektiğini ve toplumun geçiş süreçlerini de olumsuz etkileyen bir etkisi olduğunu *“Bu süreci aslında en fazla sabote eden kesim çevre ve toplum.”* sözleriyle belirtmiş ve bu konudaki önerisini *“Yani aslında eğitim süreci bence u toplumun tamamını kapsayan bir süreç olması lazım.”* sözleriyle ifade etmiştir. Remzi bey özel gereksinimli çocukların ailelerini ve bu aileyi çevreleyen toplumun

bilgilendirilmesi gerektiğini söylemiş ve bu konudaki önerisini izleyen sözlerle özetlemiştir:

“... birincisi anne babayı bilinçlendirmek gerekiyor medyayı kullanarak. İı veya halk eğitim merkezlerini kullanarak veya işte başka türlü Milli Eğitimin efendim sağlık kuruluşlarının, üniversitelerin, İŞKUR’un, herkesin devreye girebileceği şekilde bilgilendirme gerekiyor. Özellikle anne-babalara, çevreye, o çevrede bir engelli birey varsa mesela öyle bir özel eğitime ihtiyacı olan biri varsa neler yapılması gerektiği muhtarlıkların mesela bilgilendirilmesi gerekiyor.”

3.19.7. Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması

RAM çalışanlarından sadece biri (1) okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması konusunda bir öneri dile getirmiştir. Remzi bey bu konudaki düşüncelerini aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“36 aydan sonra okulöncesi tam zamanlı kaynaştırma eğitimine alıyoruz bu çocuklarımızı. Aslında okulöncesi tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde bunlar için yeterli olmadığını görüyoruz. Ne olması gerekiyor? Okulöncesini de hem özel okul, özel eğitim okulu ya da özel eğitim sınıfları gibi sınıfların da oku öncesinde olmasında fayda olduğunu düşünüyoruz.”

3.19.8. Özel gereksinimli çocukların aileleri için aile eğitim merkezlerinin kurulması

Görüşmeler sırasında RAM çalışanlarından biri (1) özel gereksinimli çocukların aileleri için aile eğitim merkezlerinin kurulmasının yararlı olacağını söylemiştir. Samet bey özel gereksinimli çocukların ailelerinin “çok bilinçsiz” olduklarını ifade ettiği konuşmasında ailelerin farkındalık ve becerilerini geliştirmeleri için aile eğitim merkezlerinin kurulması önerisini aşağıda yer sözlerle dile getirmiştir:

“... bir aile eğitim merkezi olsa. Bu engelli ailelere özellikle hani belli başlı birtakım uzmanlar, bu işi bilen insanlar böyle danışmanlık yapsa sürekli belirli bölgelerde. Mesela halk eğitim merkezleri bünyesinde olabilecek bir durumdur. Belirli saatlerde öğretmen görevlendirilir, bu bölgede en yakın olan. Yani o konularda yardımcı olsa bence daha iyi olur, daha başarılı olur düşüncesindeyim yani.”

3.19.9. Bedensel engelli öğrencilerin Sağlık Bakanlığı tarafından destek eğitime yönlendirilmesi

RAM çalışanlarından biri (1) RAM’da fizyoterapistlerin olmamasından dolayı yaşanan zorlukların ortadan kalkması için bir öneride bulunmuştur. Şükrü bey “... fizik problemi olan öğrencilerin aslında Sağlık Bakanlığı tarafından değerlendirilip destek eğitimlerinin Sağlık Bakanlığı tarafından önerilmesi daha sağlıklı olacak gibi geliyor.”

diyerek bedensel engeli bulunan çocukların Sağlık Bakanlığı tarafından değerlendirilerek destek eğitim için programlarının oluşturulmasının uygun olacağını söylemiştir.

3.19.10. Teknolojiden yararlanarak çocukların takibinin yapılacağı bir sistem kurulması

Bir (1) RAM çalışanı da özel gereksinimli çocuklarının takibinin daha rahat ve düzenli bir şekilde yapılmasını sağlayacak teknolojik bir sistem kurulması önerisini dile getirmiştir. Özgür bey bu konudaki düşüncelerini *“Benim önerim u güzel bir otomasyon sistemi olabilir. Birbirine bağlı kurumlar hani internet çağı sonuçta u ortak bi aplikasyon olabilir. Yani bu bana mantıklı geliyor. Hani u çocukların bilgilerinin bulunduğu ortak bi havuz, gelişimlerinin inceleneceği bir şey olabilir.”* sözleriyle aktarmıştır.

3.20. “ÖÖERM Yöneticilerinin” Önerileri

3.20.1. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması

ÖÖERM’deki yöneticilerin yarısından fazlası (7) paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuştur. Ailelerin kendilerini geliştirmek ve süreçte etkili olabilmeleri için örgütlenmelerinin önemli olduğunu dile getiren Dinçer bey *“Aile tek başına bir şeyi yapamaz ama bir grup içinde bir dernek çatısı altında birçok şeyi kazanabilirler. Dolayısıyla örgütlülük, örgütlenmeyi tavsiye edebilirim.”* diyerek ailelerin yapabilecekleri konusundaki önerilerini dile getirmiştir. Gökhan bey ailelerin *“bilinçlenmesi”*nin önemine vurgu yaparken bunun için ailelerin *“belli bir saat eğitime tabi tutulmaları”* gerektiğini söylemiştir. Gökhan bey ayrıca, okulöncesi öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılmasını önerdiği konuşmasında *“... okulöncesi öğretmenlerin bir kurum dili olabilmesi için u anlık çözümler değil, uzun vadeli çözümler sunulabilmesi için u ... okulöncesi öğretmenlere bir eğitim verilmeli. Yani engelli bireylerin u engelli bireylerle sınıfta neler yapılabileceği ile ilgili bir bilgilendirme yapılmalı.”* sözlerine yer vermiştir. Berke Bey de ÖÖERM’nin ailelerin beklentilerini doğru yönlendirmesi gerektiğini ifade ederek *“Anne-babaya çocuklarının gelişim düzeyini iyi eğitimci olarak anlatmamız, beklentilerini çocuğun düzeyine indirmemiz gerekiyor.”* demiştir.

3.20.2. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması

Yöneticilerin yarısından fazlası (7) geçiş sürecinde paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Jale hanım paydaşlar arasında bilgi alışverişinin önemine değinerek karşılıklı iletişime tüm paydaşların açık

olması gerektiğini söylemiş ve bu konuda bazen sorunlar yaşayabildiklerini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“... ben herkese bunu öneriyorum tamamen bilgi paylaşımı. Yani o okulun öğretmeni de benim öğretmenimi ararken çekinmemeli benim öğretmenim de o öğretmeni ararken çekinmemeli veya aile işte bizden bilgi alırken çekinmemeli. Biraz orda biraz problem yaşıyoruz. Onlar istiyorlar ki biz ayaklarına gidelim ordaki öğretmenlerle görüşelim. E biz burdan çıkamıyoruz. Biz telefonla iletişim kuralım istiyoruz. Telefon numaralarını vermiyorlar. Bazen böyle şeylerle karşılaşılıyor. Tek elimizden gelecek şey bilgi paylaşımı. Ayda bir, 15 günde bir çocuğun gelişimi ile alakalı, bazen iki ayda bir mutlaka görüşmek gerekiyor.”

Erhan bey paydaşların “*çocuğu odak noktasına alıp çözüm arayışı içinde olmaları*” gerektiğini dile getirmiştir. Melek hanım paydaşların bir araya gelerek ortak çalışmalar yapmasının uygun olacağını izleyen ifadelerle belirtmiştir:

“... üçlü bir araya gelmek ya da dörtlü bir araya gelmek aile, okulöncesi öğretmeni ya da özel eğitim öğretimdeki kurum özel eğitim öğretmeni, okulöncesi öğretmeni, RAM'daki bir yetkili vesaire dörtlü, beşli birlikte olunup BEP dediğimiz şey aslında budur. Bir sürü kişinin birleşip bir yol çizmesi.”

Merve hanım yöneticilerin kendi alanlarında iş birliği içerisinde çalışabileceklerini “*İdareciler daha çok işleyişle ilgili olan kısmı, maddi boyutundaki olan ihtiyaç olan kısmında yükümlü olduğundan dolayı u ihtiyaçları karşılamak, maddi boyuttaki ihtiyaçları ve işleyişle ilgili ihtiyaçları karşılamak ile ilgili bir iş birliği yapılması uygundur diye düşünüyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir.

3.20.3. Geçiş süreçlerinin koordine edilmesi

ÖÖERM yöneticilerinin çok azı (2) geçiş süreçlerinin koordine edilmesi gerektiği konusunda farklı öneriler dile getirmişlerdir. Dinçer bey geçiş süreçlerini koordine etmesi için ÖÖERM’de sosyal çalışmacıların olmasının ve onların bu süreci koordine etmesinin uygun olacağını “*Bu bence bire-bir sosyal hizmet uzmanının yapacağı iş. İki ailenin uyum süreçlerine katkıda bulunma, ailenin u okulöncesi programına entegrasyonunu sağlamak bu anlamda bir oryantasyon çalışması yapmak sosyal hizmet uzmanının görevlerinden.*” sözleriyle ifade etmiştir. Merve hanım geçiş süreçlerini RAM’ın koordine etmesinin uygun olacağını “*Çocukları çok iyi bir değerlendirip bi de rehabilitasyondan bu konuda destek alıp çocuğun seviyesini çok net şekilde belirleyebilirse ee Rehberlik Araştırma Merkezi bu koordineli daha güzel yapacağını düşünüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.20.4. Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilenmesi

Yöneticilerin çok azı (2) özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilenmesi önerisinde bulunmuştur. Erhan bey yöneticilerin özel gereksinimli çocuğu kabul etmesi ve onlara karşı empatik yaklaşımlar sergilemesi gerektiğini, böylesi bir yaklaşımın oluşabilecek sorunların çözümü için anahtar olduğunu aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Biz çocuğunuzu almak istemiyoruz veya az önce belirttiğim gibi beş gün ama hani siz iki gün gelin veya beş saat ama siz bunu bir saat getirin gibi u yani halk halktaki problem aslında idareciideki problemle aynı. Hani bu STK’ların bilinçlendirilmesi gereken halk grubunun içinde aslında bizim idarecilerimiz de var. Yani bakış açısını değiştirmesi lazım kendisinin de veya kendi çocuğunun da böyle bir durumda olabileceğini düşünüp yani karşı tarafla empati kurarak her kurduğu cümleyi empati kurduktan sonra kurması gerekir diye düşünüyorum.”

3.20.5. RAM’ın okulöncesi kurumlardaki kaynaştırma uygulamalarını denetlemesi

ÖÖERM yöneticilerinden biri (1) RAM’ın okulöncesi kurumlardaki kaynaştırma uygulamalarını denetlemesi gerektiğini vurgulamıştır. Melek hanım RAM’da sadece yönlendirme yapıldığını ve arkasının takip edilmediğini *“Bu okulöncesi kurumlarını denetleyebilir, bakabilir. Yani içeriği nasıl, düzeni nasıl? Çocuklar acaba burda gerçekten eğitim alıyor mu, gerçekten bir kaynaştırma oluyor mu?”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.20.6. Okulöncesi kurumlarda özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfın mevcudunun azaltılması

Yöneticilerden biri (1) okulöncesi kurumlarda özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfın mevcudunun azaltılması önerisini dile getirmiştir. İzel hanım sınıfın mevcudunun azaltılması konusundaki görüşlerini *“Anaokulunda belki bir de sayı düşürülebilir. Emin değilim, engeli olan çocuk kabul edilen sınıfta belki bir miktar diğer sınıfa göre sayı azaltılırsa işler biraz daha kolay yürüyebilir belki.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.21. “ÖÖERM Öğretmenlerinin” Önerileri

3.21.1. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması

ÖÖERM’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) özel gereksinimli çocuğa dokunan paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Emel hanım özellikle RAM’daki değerlendirmelerin ve yönlendirmelerin daha iyi yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu konudaki düşüncelerini

“Orda daha gerçekten bu işin uzmanları çalışırsa ya da uzmanları çalışıyorsa da bu iş gerçekten yapılması gerektiği gibi yapılıyor mu, değerlendirilmesi gerektiği gibi değerlendiriliyor mu? Hani bunları yaparlarsa u daha doğru bir işleyiş olacaktır.” sözleriyle dile getirmiştir. Feride hanım RAM’ın aynı zamanda okullardaki uyum sürecini de destekleyecek tedbirler almasının uygun olacağını belirterek bunun çocukların okullara kabul edilmesine de yarar sağlayacağını *“Yani bizim çocuğumuza karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacak bir çalışma yürütmesi gerekiyor aslında.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Esra hanım okulöncesi kurumlardaki yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği konusundaki önerisini dile getirirken *“... çalışanlarının ya da kendilerinin her ne ise bir anlamda birazcık kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum.”* demiştir. Hilmiye hanım okulöncesi kurumdaki öğretmenlerle ilgili olarak *“en büyük eksik hazırlıksız olmaları”* diyerek okulöncesi kurumdaki öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmalar konusunda izleyen biçimde önerilerde bulunmuştur:

“Bu konuda bilgisiz, yetersiz hissetmeleri kendilerini yani bilgilenmeleri iyi olur. ... Yani mesela öğretmen özellikle kaynaştırma öğrencisi alacak öğretmenlerine u bilgilendirme amacıyla eğitim tarzı bir şeyler düzenlenebilir. ... mesela okul açılmadan önce toplantı, seminer falan yapıyorlar. Bu zamanlarda mesela öğretmenleri bu konularda da daha yoğun bilgilendirebilirler diye düşünüyorum devlet olarak.”

Feride hanım ÖÖERM’de çalışan özel eğitim öğretmeni sayısının azlığına *“Rehabilitasyon merkezlerinde de alan mezunu çalışan sayısını bulmak şey ee çok mümkün değil.”* sözleriyle vurgu yapmıştır. Davut bey ÖÖERM’de çalışan öğretmenlere *“biraz daha u araştırmacı biraz daha sorgulayıcı”* olmalarını önermiş ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik yapılacak çalışmaları aşağıdaki sözlerle özetlemiştir:

“... uygulamacıların açıkçası daha fazla çocuk üzerinden başka neler yapılabilir sorusunun cevabını u araması gerekiyor. 10 yaş dönemlerine ya da u devam edeceği okula, okulun müfredatına ya da Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nin verdiği tavsiye niteliğindeki rapora çok bunlara bağımlı kalıp, çok kalıplarla çalışmaması, u en azından oradaki becerileri kazandırabilmek için farklı yol, yöntem, teknik arayışına girmesi gerekiyor.”

Feride hanım ailelerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik olarak *“Milli Eğitim açısından baktığım zaman Halk Eğitim Merkezleri’nde özel eğitimciler ailelere yönelik seminer, ücretsiz seminerler, bilgilendirici seminerler düzenleyebilirler.”* demiştir. Davut bey ailelerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik olarak *“geçiş sürecinde*

özellikle daha fazla özel gereksinimli ailelerin aynı durumda olan geçiş sürecinde olan çocukların ailelerin bir araya gelip görüştürülerek onların birbirinden bilgi alışverişi” yapmasını önermiştir. Ailelerin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik seminerler düzenlenmesini öneren Gülistan hanım ailelerin moral ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla da “rahatlatıcı etkinlikler”, “sosyal etkinlikler” yapılmasını önermiştir.

3.21.2. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (8) geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışmasını önermiştir. Feride hanım okulöncesi kurumlarda çalışan öğretmenleri kastederek “Bizimle hiç iletişim kurma çabasına girmeyen ee uzmanlar var üzülerik söyleyeyim.” demiştir. Ferda hanım geçiş süreçlerinin daha kolay geçmesi için iş birliği sağlanmasının önemine değinmiş ve bu konuda “... iş birliğine çok inanıyorum ben iş birliğine dayalı eğitimin her zaman daha hızlı ilerlediğine inanıyorum.” demiştir. Hilmiye Hanım geçiş sürecinde paydaşların bilgilendirilmesini önermektedir ve bu konudaki düşüncelerini “... rehabilitasyon öğretmeni olsun işte okuldaki öğretmen olsun, veli olsun hepsi iletişim içinde bulunmalı diye düşünüyorum. Çocuğun tamamen faydalanabilmesi için hatta belki bu şeye kadar da gidebilir hani diğer sınıftaki diğer çocukların velilerini bilgilendirmeye kadar da gidebilir.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.21.3. Paydaşların özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlayacak tedbirler alması

ÖÖERM’deki öğretmenlerin yarısı (5) paydaşların özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlayacak tedbirler almasını önermiştir. Emel hanım ÖÖERM’de geçişe hazırlayacak çalışmaların yapılmasını önermiş ve bu konuda “Bir yıl öncesinden ya da yaz döneminde hani diğer okulların açılma zamanından daha önce bazı çalışmalara başlayıp hazır bir şekilde gönderirlerse daha az, tabi ki problemlerle yine karşılaşıyoruz ama en azından daha az halledilemeyecek problemlerle karşılaşmazlar.” demiştir. Feride hanım özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlamak için öncesinde “... okul boşken okulunu gezse hani ee şey bi bir uyum çalışması yapılırsa ee birçok şeyde daha başarılı olacağız anlamına geliyor.” önerisinde bulunmuştur. Gözde hanım özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlamak için çocuğun “bilişsel becerileri”nin belirli bir olgunluğa gelmesi gerektiğini ve “psikomotor anlamda belli bir seviyeye gelmesi” gerektiğini vurgulamış ve bu çalışmalarda çocuğun hazır hale gelebileceğini söylemiştir. Davut bey “kademeli bir şekilde çocuğun alıştırılması” gerektiğini söyledikten sonra bu konudaki

önerisini “*Yani beş gün yerine üç gün gidebilir ilk etapta, iki gün gidebilir. Kademeli şekilde alıştırılabilir çocuk.*” sözleriyle dile getirmiştir. Hilmiye hanım önerisini “*Önceden tanışması için sırf kaynaştırma öğrencileri ile tanışılması için bir ortam hazırlanabilir.*” sözleriyle ifade etmiştir.

3.21.4. Okulöncesi öğretmeninin tipik gelişen akranları empatik yaklaşım sergilemeleri için yönlendirmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü (3) okulöncesi öğretmeninin tipik gelişen akranları empatik yaklaşım sergilemeleri için yönlendirmesini önermiştir. Emel hanım bu konudaki önerisini bir örnek üzerinden anlatmıştır. “*Mesela şimdi cihaz kullanan bir çocuk işte anaokuluna başladı diğer çocuklar bunu fark edip tabi cihazı merak edebiliyorlar. Cihaza zarar vermek isteyebiliyorlar.*” dedikten sonra öğretmenin burada devreye girerek diğer çocukların anlamasını sağlayacak tedbirler almasını önermiştir. “*Ben de bu gözlüğü takmak zorundayım bunu taktığım zaman işte çok daha iyi görüyorum. Arkadaşınız da bu cihazı taktığı zaman bizi daha iyi duyabiliyor.*” diye örneklendirerek kendisinin taktığı bir gözlük üzerinden diğer çocuklara açıklama yapmasının ve onların empatik bir yaklaşım sergilemesinin önünü açmasını önermiştir.

3.21.5. Geçiş öncesinde okullarla görüşülerek sürecin daha iyi planlanması

Öğretmenlerin bir bölümü (3) geçiş öncesinde okullarla görüşülerek sürecin daha iyi planlanmasını önermiştir. Feride hanım geçiş öncesinde okullarla görüşmenin birçok problemin de önüne geçeceğini vurguladığı konuşmasında “*... o sınıfa öğrencimiz gitmeden bir çalışma yaptığımızda, bilgilendirici bir çalışma, onların tutumlarını değiştirmeye yönelik bir çalışma yaptığımızda, aslında verilen eğitim daha kaliteli nitelikli olacak anlamına geliyor ve biz daha az sorun yaşayacağımız anlamına geliyor aslında.*” ifadelerini kullanmıştır. Davut bey aynı konudaki önerisini “*... geçiş yapacağı okulu öncesinden beraberce çocukla birlikte ziyaret edip o ortamda daha öncesinden aşına olduğu, en azından o iletişim kanalını çok rahat kurabildiği öğretmeniyle birlikte ortama girerse bu konuda daha kolay olurdu.*” sözleriyle dile getirmiş ve her iki katılımcı da ÖÖERM’de çalışırken böyle bir planlamaya vakit bulamadıklarını belirtmişlerdir. Hilmiye hanım ailelerin geçiş öncesinde daha çok araştırma yaparak bu görüşmeleri yapması gerektiğini “*... araştırma yapmaları ve çocuklarını değişik bir ortama gireceğine ve değişik öğretmenleri arkadaşları olacağına önceden hazırlamaları gerektiğini de düşünüyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir.

3.21.6. RAM'ın ÖÖERM'nin çalışmalarını denetlemesi ve bilgi alması

Öğretmenlerden sadece biri (1) RAM'ın ÖÖERM'nin çalışmalarını denetlemesi ve bilgi almasını önermiştir. Esra hanım bu konudaki önerisini “... *bu çocuğu biz alıyoruz derse, bir yıllık ben raporunu gönderiyorum. Ara ara gelip bizi denetleyebilirler. Derslerimize girebilirler hani çocuğumuz ne aşamadaydı, neredeydi, neydi? Bizden bilgi alabilirler.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.22. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin” Önerileri

3.22.1. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan yöneticilerin bir bölümü (6) paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuştur. Berrin hanım ailelerin yoğun ve kapsamlı bir eğitimden geçmeleri gerektiğini vurgulamış ve bu konudaki önerilerini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Böyle bir evlada sahip anne varsa eğer bu belediyenin düzenlediği bir çalışma olabilir, kurumların düzenlediği bir çalışma olabilir. Mutlaka o dediğim eğitimleri almalı ve onunla ilgili uygulamalı çalışmaların veya görsel sunumların da olduğu ciddi eğitimler almalı ve onun sonucunda da bu eğitim aldığına dair belgesi de elinde olmalı.”

Berrin hanım okulöncesi öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini arttırmaya lisans seviyesinde başlamak gerektiğini vurguladığı konuşmasında önerilerini izleyen biçimde sıralamıştır:

“Eğer gideceğiniz yolu bilmiyorsanız o yolda zorluk çekersiniz. Bu nedenle de okulöncesi öğretmenlerin bu konularda yetiştirebilmesi için ta yükseköğretimden itibaren geliyor okulöncesi ama bu onu bir kaç saatlik kaynaştırma, özel eğitim dersinin olacağını düşünmüyorum ben. Bu nedenle, bu öğrencilerimizin en azından o staja gittiklerinin bir gün değil de bize uygulamaya geliyorlar ya üniversite öğrencileri bir gününün özel eğitim okullarında bir gününün normal ve kaynaştırma eğitim alan bu bağımsız veya anaokulu veya anasınıfında geçmesi gerektiğini düşünüyorum ben.”

Berrin hanım “Aile, öğretmen, okul idaresi ona hizmet veren teyzeye kadar ona sınıfta beraber olan stajyer öğrencilere kadar bence işin içinde olması gerekiyor, bilinçli olması gerekiyor.” diyerek özel gereksinimli çocuklara yararlı olabilmek için onunla ilgilenen herkesin daha bilinçli olması gerektiğini vurgulamıştır. Bilge hanım yöneticilerin de bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuştur. Bilge hanım “... *bizim yöneticilerin yani yönetim anlamında da hem yasalar çerçevesinde hem de uygulama açısından mutlaka eğitim verilmeli. Çünkü her gün yeni bir şey de ekleniyor. Verilen eğitim ve bizlerden alınan fikirlerin de yukarılarda*

değerlendirilmesi.” sözleriyle yöneticilere hem eğitim verilmesi hem de kendi fikirlerinin dinlenmesi önerisinde bulunmuştur.

3.22.2. Okul personelinin özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilemesi

Yöneticilerin bir bölümü (6) okul personelinin özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilemesi önerisinde bulunmuştur. Ülkü hanım okul personelinin tutumunun önemine vurgu yaparak “... *tatlı dil, güler yüz derler ya bizde. Olumlu iletişim veli ve çocuğun daha rahat atlatmasını sağlayabilirler.*” demiştir. Aynur hanım “*Sınıfta da öğretmenin yaklaşımı da tabi çok önemli, kabullenmesi çok önemli. Hep aynı noktaya dönüp dolaşıp geliyoruz ama çocukları kabul edip önemsemek işin başı diye düşünüyorum.*” sözleriyle özel gereksinimli çocuğun sınıfta kabul görmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Yöneticilerin üçü okul yöneticilerine de önerilerde bulunmuştur. Aynur hanım “*Bir defa idarecinin o çocuğu kabul etmesi çok önemli. Veliye sıcak davranması, yakın davranması, onları anlaması bunlar önemli ilk etapta.*” sözleriyle önerilerini dile getirirken Yeşim Hanım “*Gelen velilerin işlerini kolaylaştırmalarını öneririm.*” demiş ve görüşlerini “*Çünkü bazı okullara gidip ret oldukları hani ret edilenler de var hani okulun ihtiyaçları demiyim verebileceği şeyler varsa veliye geri çevirmesinler, yardımcı olsunlar. Elllerinden ne geliyorsa yapmaya çalışsınlar hani çocukları kazandırmak için topluma ne gerekiyorsa yapabilirler.*” sözleriyle tamamlamıştır.

3.22.3. Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması

Görüşmeye katılan yöneticilerin bir bölümü (6) geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışmaları önerisini dile getirmiştir. Yasemin hanım “... *tek başına anaokulu olarak yapabileceğimiz bir şey değil rehabilitasyon merkezi, aile ve okul iş birliği içinde olunması gerekiyor.*” sözleriyle geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışmasıyla daha yararlı olunacağını söylemiştir. Aynur hanım ÖÖERM’den geçiş yapan öğrenciyle ilgili olarak iletişim ve iş birliği kurulması gerektiğini “*Bir özel eğitim kurumundan geliyorsa çocuk bize özel eğitim kurumundan çocuğu tanıtan bir mektup, bir bilgi, bir test u bir veri olursa bu bizim önümüzü açar işimizi kolaylaştırır.*” sözleriyle ifade etmiştir. Aynur hanım ailelerin özellikle kurumlara doğru bilgiler vermesi gerektiğini de belirtmiş ve ailelere “*Gittikleri kuruma mutlaka doğru bilgi versinler, doğru yönlendirsinler ee öğretmenini, idarecisini çocuklarının*

saklamadan sıkıntılarını, problemlerini, sorunlarını bire-bir paylaşsınlar.” önerilerinde bulunmuştur.

3.22.4. Sınıfta öğretmen yardımcılarının olması

Yöneticilerin bir bölümü (5) sınıfta öğretmen yardımcılarının olması önerisini dile getirmiştir. Büşra hanım öğretmen yardımcılarının varlığının süreci kolaylaştıracağına vurgu yaparak görüşlerini *“Bu aslında çocuğa yönelik bir sıkıntı değil, sistemsel bir sıkıntı. Belki sınıfa iki öğretmen olsa yaşadığımız çoğu sorunu yaşamayacağız. Bazen bire-bir ilgilenmek gerekebiliyor çocukla.”* sözleriyle dile getirmiştir. Aynur hanım devletin böyle bir politikası olmamasına değindiği konuşmasında *“Aslında yönetmeliğimiz açık, alınabilir. Var yönetmelikte ama uygulamada yok maalesef.”* sözlerini kullanmıştır. Yeşim Hanım *“... sınıfta artı ikinci bir öğretmen olsa ya da hani rehber öğretmen gerek sınıf ortamında o çocukla ilgilenmeyi ya da özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeni aynı sınıfta olabilse ...”* sözleriyle öğretmen yardımcılarının varlığının süreci kolaylaştıracağına vurgu yapmıştır.

3.22.5. Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması

Yöneticilerin çok azı (3) okullarda geçiş sürecini koordine edecek farklı uzmanların olması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Berrin hanım *“uzman kişilerin kurumun içinde bire-bir bu çocuklarla olması gerektiğini”* vurgulamıştır. Ayda hanım da okullarda özel gereksinimli çocuklara nasıl yaklaşılacağı konusunda bilgili olan uzmanların olması konusunda önerisini *“Her okulda mutlaka bir özel eğitim öğretmeni bulunmalı.”* sözleriyle dile getirmiştir. Zuhal hanım *“Bir psikolog kesinlikle şart. ... Aileye destek, çocuğa destek, öğretmene destek. Hatta idareye de destek.”* sözleriyle okullarda geçiş sürecinde psikologların çalışabileceğine değinmiştir.

3.22.6. Geçiş öncesinde okula gelinmesi ve öğretmenle tanışılması

Görüşme yapılan yöneticilerin çok azı (2) geçiş öncesinde okula gelinmesi ve öğretmenle tanışılması önerisini dile getirmiştir. Aynur hanım *“Veli çocuğunu bir kere başta önden anaokuluna gitmesi ile ilgili anaokulu ile ilgili bilgilendirilmeli. Anaokulunu gezip öğretmeni ile önceden tanıştırmalı okul başlamadan önce diye düşünüyorum.”* demiş ve bunun olumlu sonuçlar doğuracağını da *“Veli çocuğunu gideceği okulu öğretmenini u önceden tanıştırsa çocukta bir güven oluşacaktır. Çünkü velinin çocuğu yönlendirmesi çok daha farklı olur.”* sözleriyle ifade etmiştir. Berrin hanım da benzer bir öneride bulunarak *“Bence gideceği kurumu önce çocuğunla birlikte okul açılmadan, okul*

kalabalıklaşmadan, arkadaşları gelmeden en azından okul açılıncaya kadar en az iki ziyaret yapmalı. Kurumun bölümlerini tanımalı çocuk.” demiştir. Berrin hanım ayrıca öğretmenlerin de ailelerle *“hemen telefonla irtibata geçerek daha okul açılmadan”* tanışmalarını ve bu sayede özel gereksinimli çocuğun öğretmenini tanıma fırsatı bulmasını önermiştir.

3.22.7. Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin çok azı (2) özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması önerisinde bulunmuştur. Yasemin hanım *“Özellikle 1 sene başında hani 10 kısa zamanlı başlıyarak yavaş yavaş arttırmaya yönelik çalışmaların olması bizim açımızdan güzel olur.”* demiş ve bunun nedenini *“Çünkü diğer çocukların uyum süreci bir taraftan da kaynaştırma öğrencilerinin sınıfta bulunmuş olması biraz sıkıntı yaratabiliyor. Sene başında belirli saat aralıkları ile çocuklar gelmiş olsalar hem öğretmen daha rahat ilgilenebilir hem de çocuğa daha faydalı olur diye düşünüyoruz.”* sözleriyle açıklamıştır. Büşra hanım da bu konudaki önerisini *“... geçiş saati böyle saatler böyle ufak ufak oynayarak olursa belki biraz daha rahat olur. Hani yönetmelik dediğiniz zaman günde altı saat o çocuğu sınıfta tutmanız mümkün değil zaten.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.23. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin” Önerileri

3.23.1. Ailelerin çocuklarıyla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri

Öğretmenlerin yarısından fazlası (7) ailelerin çocuklarıyla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Lale hanım *“Ailelerin ilgileri çok önemli.”* dedikten sonra ailelerin öğretmenlerin söylediklerini dikkatle dinleyip çocuklarıyla ilgilenmeleri gerektiğini *“Öğretmenin dediğini dikkate alıp o şekilde kendini ve çocuğu yönlendirirse onların çocuğu açısından daha güzel ilerlemeler kaydedilecektir mutlaka.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ailelerin kendilerini geliştirmelerinin önemine değinen Seda hanım *“Aileler genel olarak işte kendini özellikle geliştirme konusunda ailelerin de çok fazla bu konuda çabalamaları”* gerektiğini söylemiştir. Seda hanım bu konuda *“ne kadar çok kitap okunur, ne kadar çok daha çok kaynaktan, bir şeyler öğrenilirse”* ailelerin de çocuklarına karşı o kadar bilinçli bir şekilde yaklaşabileceklerini dile getirmiştir. Şeyda hanım ailelerin çocuklarıyla ilgilenmelerini

ve okuldaki çalışmaları destekleyecek yaklaşımlar sergilemeleri gerektiğini “Okulda uygulanan düzen ya da nasıl diyeyim kurallar aynı şekilde evde de geçerli olması lazım.” sözleriyle dile getirmiş ve “her ortama sokmalarının gerekli olduğunu düşünüyorum ben alışmaları için” diyerek ailelere çocuklarını farklı ortamlara sokmaktan kaçınmamaları önerisinde bulunmuştur.

3.23.2. Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması

Öğretmenlerin yarısı (5) paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmaları yapılmasını önermiştir. Nuran hanım ailelerin bilgi ve becerilerinin yetersizliğine vurgu yapmış ve “... ailelerin eğitilmesi gerekiyor bu konularla ilgili, yani çok bilinçsizler.” diyerek ailelere bilgi desteği sağlanmasını önermiştir. Seda hanım “Psikolojik açıdan da yardım gerekiyor bence. Annenin babanın bi psikologla da aslında birebir görüşmesi gerekiyor.” sözleriyle ailelerin sadece bilgi değil, psikolojik destek de almasını önermiştir.

Seda Hanım tipik gelişen çocukların ailelerinin bilgi düzeylerini arttırmak gerektiğini, bu sayede önyargıların kırılabileceğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Bilgilendirilmeleri gerekiyor her şeyden önce yani. Ne olduğunu, yani bunun bir hastalık olmadığını, bulaşıcı bir şey olmadığını, toplum içerisinde bu tarz bireylerin sürekli olacağını, çocukların bu tarz bireylerle sürekli karşılaşacağını, yani bunun sadece ufak farklılıklar olduğunu ailelere kabul ettirmek gerekiyor ilk başta.”

Pınar hanım ailelerin bilgi ve becerilerini arttırmanın yanı sıra, öğretmenlerin de bilgi ve becerilerini arttırmak gerektiğini vurgulamış ve bu konuda yaşadığı sıkıntıları ve önerilerini detaylı bir şekilde anlatmıştır:

“Sadece okulu başlarken böyle böyle bir öğrenci var. Bu da RAM raporu. İşte buna göre sınıfınızda yapacağınız şeyler diyip bize yönlendiriyorlar. Bu da dediğim gibi, ben çocuk gelişimi bölümü öğretmeniyim. Özel gereksinim olan bir eğitim kesinlikle almadım. Bir bilgiye sahip değilim. Sadece işte kulaktan dolma derler, yani duyduğumuz kadarıyla, işte araştırdığımız kadarıyla, elimizden geldiğince yardım etmeye çalışıyoruz. Çünkü bununla ilgili bir bilgim yok. Keşke bizi de yönlendirseler veya sınıf içi öğretmenlerimiz madem kaynaştırma öğrencileri sınıflarımıza koyuyorsunuz. Keşke böyle haftada iki gün, haftada bir gün bize bir ders verseler eğitimle ilgili uzman birisi tarafından.”

Pınar hanım öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırma konusundaki önerilerini izleyen biçimde ifade etmiştir:

“Bize bir ders verseler, bize bir eğitim verseler biz de daha bilinçli oluruz. Veya sertifika olabilir. Bize bununla ilgili bir sertifika, bir sınava bile sokabilirler. Bu sınav sonucunda da bize en azından özel eğitim dersi almış olarak çocuklarla daha bilinçli oluruz diye düşünüyorum.”

Seda hanım okul yöneticilerinin de bilgi ve becerilerinin artması gerektiğini öne sürmüştür. Okul yöneticilerini ve onların yaptıklarını tanımlarken *“Okul yöneticileri yani genel olarak zaten bu işlerin biraz dışında oluyorlar. Çok fazla içine girmiyorlar. Okul yöneticileri genel olarak daha böyle işin evrak kısmı, işte kayıt kabul, kayıt yönlendirme kısımlardır.”* ifadelerini kullanan Seda hanım yöneticilerin de eğitimlerden geçmelerinin ve bu sayede öğretmenleri doğru bir şekilde yönlendirmelerinin önemine vurgu yapmıştır. Seda Hanım bu konudaki önerilerini izleyen biçimde dile getirmiştir:

“... onların da tabii bazı konularda bilgi sahibi olması gerekiyor ki ona göre belki doğru yönlendirilmeler yapılabilir. Öğretmen her zaman tecrübeli olmayabilir. Aynı şekilde veli her zaman anlayışlı olmayabilir. Yani onların da en azından durum yönetimi hakkında ne bileyim böyle o arızaları giderebilme açısından falan bazı eğitimlerden geçmeleri gerekiyor.”

3.23.3. Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması

Öğretmenlerin bir bölümü (4) okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması önerisinde bulunmuştur. Öğretmenlerden Lale hanım *“...her anaokulunda bire-bir ilgilenecek bir rehber öğretmen olmalı bence.”* demiş ve bunun önemini *“Tamamen alabileceğimiz destek bizi geliştiriyor. Hani tek başımıza bir şey yapamıyoruz sınıfın içinde.”* sözleriyle açıklamıştır. Kadriye hanım okulöncesi eğitim kurumlarında *“bu konuda bir eğitim almış özel eğitim öğretmeni”* olması gerektiğine vurgu yapmış ve *“Ben kendim yeterli olduğumu düşünmüyorum.”* demiştir. Pınar hanım okulöncesi eğitim kurumlarında geçiş sürecini koordine edecek bir uzman olması gerektiğini belirterek görüşlerini *“Okul yöneticilerimize dediğim gibi en azından her okulda bir tane rehber öğretmen, bir tane eğitimini alan birisi olsa bize sınıfları dediğim gibi yönlendirse bu tür problemleri yaşayacağımızı zannetmiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.23.4. Özel gereksinimli çocuk geçiş yapmadan önce öğretmene ayrıntılı bilgi verilmesi

Öğretmenlerin bir bölümü (4) özel gereksinimli çocuk geçiş yapmadan önce kendilerine ayrıntılı bilgi verilmesi önerisini dile getirmişlerdir. Lale hanım *“çocuğun geldiği seviye bizim için çok önemli”* diyerek özel gereksinimli çocuğun kendi okullarına

geçiş yapmadan önceki seviyesini öğrenebileceği ayrıntılı bir bilgilendirme istediğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“... veliler bazen doğru bilgi vermiyorlar hani öğrenci bize geldiğinde onunla ilgili detaylı bi bilgi de bizim elimize gelirse hani şu seviye bize başladı, şu etkinliklere katılabiliyor, özbakım becerileri, yemek becerileri bu seviyede şeklinde bize de bilgilendirici bi kâğıt gelirse bizim için daha iyi olur. Mesela kullandığı ilaçlar, etkileri, şiddete eğilimi var mı? Çünkü aileler çocuklarına toz kondurmak istemiyorlar ve bazen doğru bilgi vermiyorlar bize.”

Mine hanım özel gereksinimli çocuklar hakkında ayrıntılı bilgi almanın hem işlerini kolaylaştırdığını hem de önemli olduğunu söylemiş ve bu konudaki görüşlerini aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Aslında davranışlarına yönelik, nelere daha çok kızar, ne şekilde kolay uyum sağlar, daha doğrusu hani avunur diyeyim. Bazen çünkü engel gruplarına göre bazılarında çok fazla inat oluyor. Onun dikkati hani bir şekilde bir noktada hemen daha çabuk dağılıyor ve o konuya takıntısı azalıyor. İşte bunları öğrenmek bizi daha çok rahatlatıyor.”

3.23.5. Sınıfta yardımcı personel istihdam edilmesi

Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin bir bölümü (4) sınıfta yardımcı personel istihdam edilmesi önerisinde bulunmuştur. Özge hanım bu konudaki önerisini *“Ya özel eğitilmiş çocuğumuz varsa sınıfımızın mevcut sayısı düşürülmeli ya da o varken sınıfa ayrıca bir öğretmen daha gelmeli.”* ve *“Onunla sınıfa gelip gitcek bir destek eğitim bir ayla ya da bir öğretmen olsa güzel olur.”* diyerek dile getirmiştir. Şeyda hanım bazen bu yardımcı personelin ailelerden de olabileceğini *“Gerektiği yerlerde yanıma bir yardımcı öğretmen olabilir. Veyahut da ailenin kimi zaman yanıma gelmesi gibi olabilir.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.23.6. ÖÖERM’nin özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlaması

Öğretmenlerin çok azı (2) ÖÖERM’nin özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlaması önerisinde bulunmuştur. Nuran hanım *“Çocuğun ilk geleceği gün, özel eğitim öğretmeni ile birlikte gelebilir.”* önerisinde bulunarak ÖÖERM’deki öğretmenin de çocukla birlikte okula gelmesini söylemiş ve bunun yaratabileceği olumlu sonuçları *“En azından yanında güvendiği öğretmen olarak biri gelip yeni öğretmeni ile tanıştırabilir, ortamı gösterebilir.”* sözleriyle açıklamıştır.

3.23.7. Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması

Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerden sadece biri (1) okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması önerisini dile getirmiştir.

Kadriye hanım devletin özel gereksinimli çocukların gidebileceği okulöncesi eğitim kurumları açabileceğini ve burada bu çocuklara yardımcı olacak uzmanların çalışabileceğini önermiş ve görüşünü *“Buna yönelik okul da açılabilir. Yani çocukların daha rahat çıkabileceği, o konuda mesela deneyimli öğretmenlerin olduğu bir okul olabilir.”* sözleriyle vurgulamıştır.

3.23.8. Destek eğitim sınıflarında nitelikli personel istihdam edilmesi

Öğretmenlerden biri (1) destek eğitim sınıflarında nitelikli personel istihdam edilmesi önerisinde bulunmuştur. Mine hanım okulöncesi eğitim kurumlarında destek eğitim odalarının açıldığını, ancak burada çalışan personelin özel eğitim alanında uzman kişiler olmadığını aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Bireysel eğitimler oluyor bazen, destek odaları mesela var. Bu destek odalarına gelecek olan öğretmenlerin gerçekten bu işi isteyerek ve bilinçli olarak gelmeleri taraftarıyım ben. Evet, geliyorlar ama amaç sadece orada vakti uzatmak, çocuğu almak ya da kendine yan kazanç sağlamak gelen öğretmenin.”

Mine hanım bu durumun çocuğa bir yararı olmadığını *“Çocuğa hiç bir artısı yok.”* sözleriyle belirterek destek eğitim odalarında çalışacak personel işinin ehli olmadığında yaşanan sıkıntıyı *“Çünkü sınıf öğretmenleri geliyor mesela, sınıf öğretmenleri anaokulu öğretmenleri kadar da bilinçli değiller.”* sözleriyle açıklamıştır. Mine hanım destek eğitim odasında çalışacak personel için seçim ölçütleri olması gerektiğini belirterek *“Okullarda öğretmen seçiminde kriterlere tam uyulmalı ve o analizi eğitim, hizmet içi eğitimleri mutlaka vermelidir.”* önerisinde bulunmuştur.

3.23.9. Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması

Öğretmenlerden biri (1) özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması önerisini dile getirmiştir. Şeyda hanım özel gereksinimli çocukların bir *“alıştırma sürecine”* gereksinim duyduklarını ifade ederek okulda kalma süresinin kademeli olarak arttırılması önerisini *“... bir gün boyunca değil de hani zaman zaman, işte bir saat, iki saat, yarım gün, bu şekilde zaman artırılabilir yani, birden değil de zamanla.”* sözleriyle açıklamıştır.

3.24. “İlçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürlerinin” Önerileri

3.24.1. Paydaşlara yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılması

Özel eğitim şube müdürlerinin tamamı (3) paydaşlara yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuştur. Murat bey ailelerle ilgili olarak “*ailelerin çok iyi eğitilmesi*” gerektiğini vurgulamış ve bu konudaki önerilerini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Öncelikle dediğim gibi velilerdeki ön yargıyı kırabilmek için ciddi eğitimler her şeyin başına hep eğitim diyoruz. Ve bu eğitimleri alması gerektiğini düşünüyoruz. İş ailede bitiyor. Ailenin yaklaşımında bitiyor. Önce aile bunu bilecek ona göre yaklaşım geliştirecek. Ve bu yaklaşım sonucunda da o geçiş dönemlerindeki katkısını sunacaktır.”

Murat bey hem okul yöneticileriyle hem de öğretmenlerle çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiş ve önerilerini aşağıda yer alan biçimde dile getirmiştir:

“Okul idarecileri öğrencileri o oryantasyon döneminde, okula ısındırma döneminde neler yapılabilir onlarla ilgili ciddi eğitimden geçip ee davranış, nasıl davranış sergilemesi noktasında çalışmalar yapılması gerekiyor. Daha sonra tabi işin mihenk taşı olan öğretmenlere bu seminerlerin düzenlenip o uygulamaların da okul idarecileri ve biz üst yöneticileri tarafından takip edilmesi gerekiyor.”

Nazmi ve Okan bey toplumsal önyargıları kırmak ve özel gereksinimli çocuklara karşı olan farkındalığı arttırmak amacıyla çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Okan bey bu amaçla medyanın etkin şekilde kullanılmasını “*Bunun en büyük ayağı ee aslında medya çünkü ee olumsuzlukların örnekleri haber yapılacağına çok güzel örneklerin ülke geneline taşınması ve bu az önce bahsettiğim mantalitenin toplum mantalitesinin okul yönetiminin vesaire yani bu mevcut durumun değişilmesi açısından çok önemli.*” sözleriyle dile getirmiştir.

3.24.2. Okula yerleştirmenin uygun şekilde yapılması

Görüşme yapılan özel eğitim şube müdürlerinin tamamı (3) okula yerleştirmenin uygun şekilde yapılmasını önermiştir. Murat bey okula yerleştirmede ilk göz önünde bulundurulacak noktanın özel gereksinimli çocuğun evine en yakın okulun seçilmesi olduğunu vurgulamış, ancak bu koşulun sağlanamadığı durumlarda öğrencilerin en uygun okullara taşınması gerektiğini “*Eğitimde en yakın olan okul en iyi okuldur mantığıyla en yakın, adresine en yakın okula öğrencimizi yerleştiriyoruz. E tabi her yerde her engel türünde okul olmayabiliyor. Bu noktada da yine özel eğitim taşıma biliyorsunuz, devletimiz tarafından ücretsiz yapılıyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Nazmi bey “*RAM’da aynen dediğim gibi hekimler doktorlar gibi engel türüne göre eğitim alacak çocukları çok*

iyi ee kanalize veyahut kategorize etmeli.” sözleriyle RAM’ın doğru değerlendirmeler ve yönlendirmeler yapması gerektiğini belirtmiştir. Okan bey özel gereksinimli çocuğun yaşına bağlı olarak e-okul sistemine kaydının düştüğünü söylediği konuşmasında okula yerleştirmenin uygun şekilde yapılması için önerilerini “Planlamayı yaparken ee öğrencileri gerçekten e-okulda gözüken çocukların akranları, yaş grupları ı göz önünde bulundurulurken iyi tespitlerin yapılması, programlanması, ihalelerinin yapılması ondan sonra da ilgili okullardan bu öğrencilerin mutlaka devamlarının sağlanmasının istenilmesi gerekiyor.” sözleriyle sıralamıştır.

3.24.3. Devletin maddi olanakları arttırması

Özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) devletin maddi olanakları arttırması önerisinde bulunmuştur. Okan bey *“Son yıllarda özel eğitimle ilgili çıkartılan kanunlar, düzenlemeler hakikaten epey mesafe kat edildi.”* demiş ve bu konuda devletin yüklendiği bu maddi gücü destekleyecek çalışmaların tüm kurumlar tarafından devam ettirilmesi gerektiğini *“Bütün bunlar aslında devlet için çok büyük yük. Ama bundan esirgememiş, dolayısıyla biz toplum olarak devletin esirgemediği bu yardımı mantalite olarak destek olarak ve yönetsel eksiklikler olarak ortaya koymamız lazım.”* sözleriyle anlatmıştır.

3.24.4. Paydaşların iş birliği içinde çalışması

Görüşme yapılan özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) paydaşların iş birliği içinde çalışması önerisini getirmiştir. Murat bey özel gereksinimli çocuklara temas eden tüm paydaşların iş birliği içerisinde çalışması gerektiğini *“Tüm paydaşların işin içinde olması lazım. Ve bilgi paylaşımı ve oryantasyonun daha az hasarda atlatılabilmesi için ee iş birliği yapılması gerektiği düşüncesindeyiz.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca, *“rehabilitasyon merkezleriyle iletişim noktasında bir çalışma yapılması gerektiğine”* inandığını ifade eden Murat bey *“Yani özellikle rehabilitasyon merkezleriyle okullar arasında o geçiş dönemlerinde bilgi paylaşımı çok yoğun olması gerekiyor öğrencilerle ilgili.”* sözleriyle özellikle geçiş dönemlerinde olması gereken iş birliğine dikkat çekmiştir. Murat bey ayrıca doktorlarla RAM’ın da bir araya gelerek iş birliği içerisinde en doğru tanılamayı gerçekleştirmesi gerektiği konusunda önerisini *“Doktorların ve Rehberlik Araştırma Merkezi’ndeki bu tanımlamayı yapan kişilerin ortak bir ee ya da istişare ortamında bulunmaları ve bunlarla ilgili problemleri minimize etmeleri gerekiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Okan bey özel gereksinimli çocukların eğitimlerine etki eden tüm paydaşların iş birliği içerisinde olmaları gerektiğini *“Eğitim*

veren kurumlarla rehabilitasyonlar olur, STK'lar olur, kreşler olur, eğitimi etkileyen bu düzey çocukların eğitimini etkileyen bütün birimler iş birliği yapmak zorunda. Çünkü hedefimiz ee o birey hakkında en iyi eğitimi vermek, bu dezavantajını avantaja çevirmek.” sözleriyle vurgulamıştır.

3.24.5. Nitelikli öğretmen / personel yetiştirilmesi

Özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) nitelikli öğretmen / personel yetiştirilmesi konusunda öneriler dile getirmişlerdir. Nazmi bey özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin en doğru şekilde işleyebilmesi için nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerektiğine *“Bu süreçlerin işte olumlu kılacak veyahut da bu süreçleri bir hızlı ve işler hale getirebilmek için öğretmen o şeylerle donanımlı bilgili öğretmenlerin yetiştirilmesi lazım.”* sözleriyle vurgu yapmıştır. Nazmi bey ayrıca, özel gereksinimli çocuklara eğitim verecek olan tüm personelin *“özel bir eğitim ve öğretim görmesi”* gerektiğine değinmiştir. Nazmi bey eğitimin her kademesinde nitelikli öğretmenlere gereksinim duyulduğunu *“Bilinçli, efendim psikoloji okumuş, ilmi güzel yapmış insanlara bu çocukların tabi lise, ortaokul, ana sınıfı değil her safhasında güzel öğretmelere acil ihtiyacımız var.”* sözleriyle belirtmiştir. Okan bey her kademede özel gereksinimli çocukların okullarda olabileceğine dikkat çekerek lisans düzeyinde eğitim fakültelerinin özel eğitim alanında eğitim vermesini *“Öğretmen yetiştirirken her sınıfta kaynaştırma eğitimi öğrencisi olabileceğine göre özel eğitime de eğitim fakültelerinde bir şekilde yer vermesi gerekiyor.”* sözleriyle önermiştir.

3.24.6. Çocukların geçiş için hazırlanması

Özel eğitim şube müdürlerinin ikisi (2) çocukların geçiş için hazırlanması önerisinde bulunmuştur. Murat bey *“Özel eğitim okullarında da mesela yazın bir etkinlik havasında, mesela okul başlamadan önce buraya etkinlik havasında bu öğrencilerin okullara götürülüp buraya ısınmaları sağlanabilir. Öğretmenlerine alışmaları sağlanabilir. Ee bununla ilgili de mevzuatsal alt yapı sağlanabilir düşüncesindeyim.”* sözleriyle geçiş öncesinde özel gereksinimli çocukların okullara götürülerek okul ortamına ve öğretmenlere alışmalarının sağlanmasını önermiştir. Nazmi bey *“Alt yapıyı iyi oluşturmak lazım ki bunlar geçiş süreçlerinde sıkıntı yaşamassınlar.”* diyerek özel gereksinimli çocukların geçiş öncesinde gerekli eğitimleri alarak hazır hale gelmelerine yardımcı olunması gerektiğini ifade etmiştir. Nazmi bey bunun gerçekleştirilebilmesi için yapılacakları *“... her basamakta, her safhada bu çocuklarımızın yaşına, zihinsel*

performansına, durumuna göre eğitim verilmesi en güzeli olur.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öneriler temasında paydaşlar arasında ortak olarak dile getirilen konular bulunmaktadır. Bunların en başında paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışması önerisi yer almaktadır. ÖÖERM’deki öğretmenlerin (8), MEB İlçe Şube Müdürlerinin (2) büyük çoğunluğu, RAM çalışanlarının (7), ÖÖERM’deki yöneticilerin (7), okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin (6) ve ailelerin (6) yarısından fazlası paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışmasını öneri olarak ifade etmiştir. Paydaş gruplarının neredeyse tamamına yakınının iletişim ve iş birliği içinde çalışmaya vurgu yaparak öneride bulunması, bu konuda sorunlar yaşandığının göstergelerinden biridir denebilir.

Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması konusunda da ortak öneriler dile getirilmiştir. MEB İlçe Şube Müdürlerinin tamamı (3), ÖÖERM’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9), ÖÖERM yöneticilerinin (7), okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin (6) yarısından fazlası, okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yarısı (5) ve RAM çalışanlarının bir bölümü (3) paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuştur. Bu bulgular özellikle eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların bilgi ve becerilerinin arttırılmasına gereksinim olduğunu göstermektedir.

Geçiş süreçlerinin koordinasyonu ile ilgili olarak paydaşlardan farklı öneriler gelmiştir. ÖÖERM’deki öğretmenlerin yarısı (5) paydaşların geçişe hazırlayıcı tedbirler almasını ve MEB İlçe Şube Müdürlerinin büyük çoğunluğu (2) çocukların geçiş için hazırlanması önerisini getirmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin bir bölümü (4) geçiş yapmadan önce öğretmene ayrıntılı bilgi verilmesini, çok azı (2) ise ÖÖERM’nin çocuğu geçişe hazırlamasını önermişlerdir. ÖÖERM yöneticilerinin çok azı (2), okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin bir bölümü (3) ve öğretmenlerin bir bölümü (4) geçiş süreçlerinin koordine edilmesini ve bu konuda uzmanların devreye girmesini öneri olarak ifade etmişlerdir. Ailelerin bir bölümü (3) okula geçişi kolaylaştıracak tedbirler alınması konusunda öneride bulunmuştur. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin çok azı (2) geçişi desteklemek için geçiş öncesinde okula gelinmesi ve öğretmenle tanışılmasını önermiştir. Paydaşların önerileri geçiş öncesinde çocukları, aileleri, öğretmenleri ve kurumları hazırlamak için geçişe ilişkin planlamalar yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin yarısı (5) ve bu kurumlardaki öğretmenlerin bir bölümü (4) sınıflarda yardımcı personelin istihdam edilmesinin uygun olacağı yönünde öneride bulunmuşlardır. Bu öneri, öğretmenin işini kolaylaştırarak özellikle okulöncesinde kaynaştırma uygulamalarından yararlanan özel gereksinimli öğrencilerin aldığı eğitimden daha fazla yarar sağlamasına hizmet edebilir. Takip süreçlerinde zorluklar yaşadıklarını dile getiren doktorlar ve RAM çalışanları da personel sayısının kendi çalıştıkları alan için artırılması önerisinde bulunmuştur.

Tema 4: Beklentiler

Bu bölümde tüm paydaş gruplarının görüşmelerdeki ifadelerinden yola çıkarak geçiş süreçleriyle ilgili beklentileri belirlenmiştir. Doktorlarla, RAM çalışanlarıyla ve ilçe MEB Özel Eğitim Şube Müdürleriyle yapılan görüşmelerde beklentilere yönelik bulgular elde edilmemiştir. Diğer beş paydaş grubunun beklentilerine ait bulgular ele alındıktan sonra ortak yönler bir araya getirilerek sonuç paragrafında ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan dört ana temadan biri olan beklentilere ilişkin paydaş gruplarından elde edilen bulgular ve frekansları aşağıda Tablo 3.4’de yer almaktadır.

Tablo 3.4: *Paydaş gruplarının beklentileri*

“Ailelerin” Beklentileri	f
• Devletin eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar atması	6
• Tipik gelişen akranların ve ailelerinin çocuklarına ve kendilerine daha duyarlı olmaları	5
• Devletin maddi desteği arttırması	3
• Kurumlar arasında iletişim ve iş birliğinin olması	3
“ÖÖERM Yöneticilerinin” Beklentileri	f
• Geçiş süreçlerine sağlık personelinin de dâhil olması	2
• Devletin destek eğitim hizmetlerinin süresini arttırması	1
“ÖÖERM Öğretmenlerinin” Beklentileri	f
• Ailelerin çocuklarıyla okulda yapılanları destekleyecek çalışmalar yapması	7
• Toplumun özel gereksinimli çocuklara bakış açısının değiştirilmesi için çalışmalar yapılması	5
• Kurumlarda çalışan eğitimcilerin alanında uzman kişiler olması	4
• Özel gereksinimli çocuğa verilen eğitim süresinin çocuğun gereksinimine göre belirlenmesi	3
• Okulöncesi eğitime başlayacak çocuğun temel düzeyde psiko-motor, özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi	2

• ÖÖERM’yi denetleyen müfettişlerin özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olması	1
• Devletin ailelere maddi ve manevi destek olması	1
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin” Beklentileri	f
• Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi	7
• RAM’ın okullardaki kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi	4
• Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi	4
• ÖÖERM’nin çocuğu okulöncesi eğitime hazırlaması	1
• Devletin okullara maddi desteği arttırması	1
“Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin” Beklentileri	f
• Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi	8
• Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi	6
• Devletin kurumlara ve ailelere maddi ve manevi destek sağlaması	3
• RAM’ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi	2
• Okul yöneticilerinin öğretmenlere ve ailelere yardımcı olması	2

3.25. “Ailelerin” Beklentileri

3.25.1. Devletin eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar atması

Ailelerin yarısından fazlası (6) devletin eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar atması konusunda farklı beklentilerini dile getirmişlerdir. Ayşe ve Cemile hanım özel eğitim hizmetleri konusunda doğru bilgi alabilecekleri bir merci olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayşe hanım bu konudaki görüşlerini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Herşeyi duyumla öğreniyoruz genelde. O zaman televizyonda bi yerde açıklasınlar. Desinler ki böyle hani bi şey var. Bi kurum var. Ee engelli aileleri gidebilir, sorabilir her şeyi ordan. O çocuğun hastalığıyla ilgili ne bileyim gidişatıyla ilgili, eğitimiyle ilgili her şeyi oraya sorup danışıp ee ona göre hareket edebilir belki.”

Ailelerden ikisi (2) devletten ÖÖERM’den alınan eğitimin yoğunluğunun arttırılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. İrem hanım “Özel eğitim saatimiz çok kısa.” diyerek ÖÖERM’de aldıkları eğitimin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Gamze hanım çocuğunun hem zihinsel hem de bedensel yetersizliği olduğunu belirterek aldıkları eğitimin yetersizliğini aşağıda yer alan sözlerle dile getirmiştir:

“Yani bir defa rehabilitasyon süreci bizim için ee çok yetersiz. Yani bu başlı başına bir şey rehabilitasyon süreci. Haftada ee ayda sekiz saatlik rehabilitasyon süreci hakkınız var. gibi hem bedensel hem de zihinsel problemi olan bir çocuğun haftada bir saat fizyoterapi, haftada bir saat de özel eğitim alması gerekiyor. Diğer çocuklar haftada iki saat alabiliyorlar, bedensel

problemi olmayanlar. Ee ama bedensel de bi problemi olan bir çocuğu da sekiz saatle sınırlamanın nasıl bir ee şey olabilir, kıstası olabilir sorusunu yaşıyorum.”

Çiğdem hanım okulöncesi eğitim kurumunda verilen destek hizmetlerin özel eğitim alan uzmanları tarafından verilmesini beklediğini “*Özel eğitimci öğretmenler gelsin.*” sözleriyle dile getirmiş ve destek hizmetlerin okul saatlerine ek olarak verilmesi konusunda “*Anaokulunun saatleri dışına alsınlar.*” diyerek beklentisini ifade etmiştir. Okullarda rehber öğretmenin gerekliliğine vurgu yapan Gamze hanım bu konudaki beklentilerini aşağıda yer alan sözlerle dile gitirmiştir:

“Bunun dışında anaokulları mesela şu an okulumuzda rehberlik öğretmenimiz yok. Vardı sene başında, tayini çıktı, ataması oldu ve gitti mesela. Rehberlik öğretmenimiz yok. Buradaki rehberlik öğretmenimizin de bize çok faydası olacağını düşünüyorum. Neden, çünkü bu konuda tecrübesi olan ya da bu konuda bilgisi becerisi olan bir öğretmen arkadaşımızın burada olması demek diğer öğretmenlerin yani sınıftaki diğer öğretmenlerin de bilgi aktarması, bu çocuğun yapabilirliğiyle ilgili ya da hangi aktivitelere katılabilirliğiyle ilgili de değerlendirme yaparak aslında biraz daha iyi yön vermesini sağlayacaktır.”

3.25.2. Tipik gelişen akranların ve ailelerinin çocuklarına ve kendilerine daha duyarlı olmaları

Görüşme yapılan ailelerin yarısı (5) tipik gelişen çocukların aileleriyle ilgili beklentilerini paylaşmışlardır. Banu hanım çocuğuyla ilgili bir şikâyet alması üzerine çocuğunu neredeyse okulöncesi eğitim kurumundan alma noktasına geldiğini belirttiği konuşmasında diğer ailelerden beklentilerini “*Velilerden beklentim hani çocukları öyle olmadığı için belki bu durumu bilmiyorlar. Biraz daha duyarlı olsalar daha iyi olur.*” sözleriyle ifade etmiştir. Gamze hanım çocuk yetiştirme konusunda “*merhamet*” duygusunun yeterince verilmediğini söylediği konuşmasında diğer ailelerin kendi çocuklarına özel gereksinimli çocuklar için bazı “*açıklamalar yapmasının*” uygun olacağını dile getirmiştir. Gamze Hanım bu konudaki beklentilerini aşağıda yer alan sözlerle vurgulamıştır:

“Bizim çocuklarımızın da onlar gibi ee birer çocuk olduğunu ama ee küçük aksilikler yaşadıklarını, onun için mücadele ettiğimizi, atıyorum yürüyemiyor, ayağında cihazları var, ayakları onun güçlü değil, güçlü olsun diye bu cihazlar takılıyor ona. O da bak büyüyecek inşallah, güçlenecek. Sen de ona destek ol, oyun oyna ya da bu küçük bilgilendirmeler aslında küçük insani açıklamalar aslında çocuklar için çok faydalı.”

3.25.3. Devletin maddi desteği arttırması

Ailelere geçiş süreçleriyle ilgili devletten beklentileri sorulduğunda ailelerin bir bölümü (3) devletin maddi desteği arttırmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayşe hanım devletin maaş vermesinin önemli olduğunu, ancak çocukların gereksinimlerinin fazla olması nedeniyle bu anlamda daha çok maddi destek verilmesinin uygun olacağını dile getirdiği konuşmasında *“nk götürdüğünüz doktorlar özel oluyor, bir sürü doktora götürüyorsunuz. Psikiyatri ayrı, şey ayrı nöroloji, bir sürü bölüm. Diğer türlü götürünce her zaman olmuyor, yeterli gelmeyebiliyor.”* demiştir. İrem hanım *“Eğitici bişey almak istiyoruz, hani çok pahalı.”* diyerek geliştirilen materyallere ulaşmak ve farklı eğitimler aldırabilmek için maddi desteğin arttırılmasını beklediğini dile getirmiştir. Banu hanım devletin maddi destek verirken *“herkese aynı şekilde davranmasını”* ve objektif ölçütlerinin olmasını beklediğini a *“Benim ocuğumun yüzde 67 şeyi var, oranı var. Benden düşükler hatta şeyler ağır değil, ağır engeli var ya o ‘hayır’ olduğu halde, evi, arabası, işyeri olduğu halde, gidip devletten o parayı alıyorsa ben kaç yere gittim alamadım.”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.25.4. Kurumlar arasında iletişim ve iş birliğinin olması

Ailelerin bir bölümü (3) okul yönetimlerinden beklentilerini dile getirirken kurumlar arasında iletişim ve iş birliğinin önemine değinmişlerdir. Cemile hanım *“iletişim içinde olmak”* gerektiğine vurgu yaparken Fatma hanım okula başlamadan *“nce”* okul yönetimi, ğretmen ve ailenin *“bir araya gelerek”* bir *“toplantı”* yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Gamze hanım ERM ile iletişim kurulması gerektiğini belirterek *“Okullar ve rehabilitasyon merkezleri arasında yani hiçbir şey yapamazsanız bu çocuğun ne yapabildiğiyle ilgili rehabilitasyon merkezlerinden okullara ee şey bilgi formu gelebilir.”* sözleriyle beklentisini dile getirmiştir.

3.26. “ERM Yöneticilerinin” Beklentileri

3.26.1. Geçiş süreçlerine sağlık personelinin de dâhil olması

Yöneticilerin çok azı (2) geçiş süreçlerine sağlık personelinin de dâhil olması konusundaki beklentilerini belirtmiştir. Jale hanım geçiş süreçlerinde yardımcı olabileceğini düşündüğü sağlık personelinin anlatırken *“ocuğun bir doktoru varsa düzenli takip edilen doktor varsa veya hani düzenli gittiği bir psikoloğu, pedagoğu varsa onlar girebilirler, sürece dâhil olabilirler ama biz pek karşılaşmıyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Berke bey *“doktor, aile hekimi ve çocuğun altı yaşa kadar gelişimini takip*

eden hemşire”nin sürece dâhil olması gerektiğini ifade ettikten sonra bu düşüncesinin gerekçesini “Çünkü onlar adam gibi takip ettikten sonra çocuğun geçirdiği aşamaları, belirgin şeyleri veli bilemiyor, çocuk soğuk havale geçiriyor, farkında değiller.” sözleriyle açıklamıştır.

3.26.2. Devletin destek eğitim hizmetlerinin süresini arttırması

ÖÖERM yöneticilerinden sadece biri (1) devletin destek eğitim hizmetlerinin süresini arttırması yönündeki beklentisini dile getirmiştir. Feridun bey ÖÖERM’de verilen eğitim sürelerinin yetersiz olduğunu, bunların arttırılmasıyla okulöncesine geçiş süreçlerinin de daha iyi işleyeceği konusundaki düşüncelerini sözleriyle ifade etmiştir:

“... özel eğitimdeki eğitim faaliyetlerinin biraz daha iyi olarak işlemesi, çocuktaki şeyin azalması lazım ki okulöncesi geçişte çok fazla zorluk yaşamassın. Yani buradaki alan sınırlı açığın ancak ufak bir bölümünü kapatabiliyoruz ya da biraz daha fazlasını. Bu yetmiyor çocuk normal çocuklar arasında okulöncesinde ciddi şekilde sorun yaşayabiliyor yani. Burada çalışmaların biraz daha yoğunlaşması lazım. Saatlerin fazla olması lazım, müfredatın biraz daha yoğun olması lazım.”

3.27. “ÖÖERM Öğretmenlerinin” Beklentileri

3.27.1. Ailelerin çocuklarıyla okulda yapılanları destekleyecek çalışmalar yapması

ÖÖERM’deki öğretmenlerin yarısından fazlası (7) ailelerin çocuklarıyla okulda yapılanları destekleyecek çalışmalar yapmasını beklediklerini ifade etmiştir. Esra hanım ailelerden “çok büyük destek” beklediklerini ifade ederken bunun gerekçesi olarak da “Çünkü dediğimiz gibi hani bir haftada, bir saatte benim ona mucize vermem mümkün değil. Kalan bütün zamanını ailesiyle geçiriyor ve ailesinin ii aslında farkında olmadan ona, onun davranışlarına, onun eğitimine inanılmaz bir katkısı oluyor.” ifadelerini kullanmıştır. Esra hanım ailelerin çocuklarını özellikle diğer çocuklarla kıyaslamamalarını ve “aile içinde kararlı ve tutarlı davranmaları”nı vurgulamıştır. Ferda hanım ailelere karşı olan beklentisini “Yılmayın, bıkmayın. Bu sizin çocuğunuz ve bir yere getirmek zorundayız. Bir yere getirirken de iş birliğini bıraktığımız anda ip kopar yani ilerlememiz zorlaşır.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.27.2. Toplumun özel gereksinimli çocuklara bakış açısının değiştirilmesi için çalışmalar yapılması

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı (5) toplumun özel gereksinimli çocuklara bakış açısının değiştirilmesi için çalışmalar yapılması konusundaki beklentilerini vurgulamıştır. Hande hanım toplumla ilgili beklentilerini dile getirirken “Yazık diye bakmak yerine ya da koşup hani hemen yardımcı olmak yerine ... toplum daha çok kendi

arasına alabilir diye düşünüyorum ve hani onlara da fırsat tanıyabilir.” ifadelerini kullanmıştır. Gözde hanım bunun gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri “Özel gereksinimi olan çocuklar nasıldır? Hani bunlar hakkında seminerler, onlar hakkında tanıtımlar, onlar hakkında ee bilgiler verilmesini tabi ki beklerim.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.27.3. Kurumlarda çalışan eğitimcilerin alanında uzman kişiler olması

ÖÖERM’deki öğretmenlerin bir bölümü (4) kurumlarda çalışan eğitimcilerin alanında uzman kişiler olması konusundaki beklentilerini dile getirmiştir. Esra hanım, Feride hanım ve Davut bey ÖÖERM’deki öğretmenlerin alanında uzman kişiler olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Feride hanım ÖÖERM’de *“Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı ... hazırlayabilecek nitelikte insanlar”*ın çok az sayıda olduğunu dile getirerek bu konuda bir çözümün olabilmesi için devletin *“yeni gelen öğretmenlerin hani daha yeterli yetişmesi için bazı çalışmalar yürütmesi”* gerektiğini söylemiştir. Hilmiye Hanım okulöncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin beklentisini *“kaynaştırma alacak öğretmenlerin daha çok bilgilendirilmesini ve ne yapacaklarını bilen öğretmenler”* sözleriyle ifade etmiş ve bunun tersi durumlarda yaşanan olumsuzlukları *“Sınıf öğretmenleri de okulöncesi öğretmenleri de ne yapacaklarını bilmiyorlar. Ne yapacaklarını bilmedikleri için de zaman geçirme, hani bir şekilde dersi geçireyim, saati geçireyim, nasıl olsa veli gelecek alacak, şöyle böyle bir şeyler derim geçer gider bu şekilde bakıyorlar duruma.”* sözleriyle vurgulamıştır.

3.27.4. Özel gereksinimli çocuğa verilen eğitim süresinin çocuğun gereksinimine göre belirlenmesi

Öğretmenlerin bir bölümü (3) özel gereksinimli çocuğa verilen eğitim süresinin çocuğun gereksinimine göre belirlenmesi konusunda beklentilerini söylemiştir. Davut bey çocuğun gereksinimine göre eğitim süresinin belirlenmesinin daha doğru olacağını belirterek görüşlerini aşağıda yer alan biçimde ifade etmiştir:

“Devlet ıı bence zaman konusunda özel gereksinimli çocuklara biraz daha pozitif ayrımcılık yapması gerekiyor. Zaman hakikaten yetersiz geliyor bazı öğrenciler için tüm tanımlara, tüm yaş dönemlerine aynı kalıplarla yaklaşılması gerekiyor. Bu konuda biraz daha esnek olunabilir. Bazen çocuğun burda haftada bir saat geçirmesi onun için makulken ikinci saat ağır gelirken bazen burda dört saat bulunması gerekebiliyor. Bütün çocuklar aynı kalıplarla yaklaşmak yerine çocuğun sağlıklı bir tanımdan sonra sağlıklı bir değerlendirmeden sonra ihtiyacı belirlendikten sonra buna karar verilmesi daha uygun olur diye düşünüyorum.”

3.27.5. Okulöncesi eğitime başlayacak çocuğun temel düzeyde psiko-motor, özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi

ÖÖERM'deki öğretmenlerin çok azı (2) okulöncesi eğitime başlayacak çocuğun temel düzeyde psiko-motor, özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi konusundaki beklentilerini paylaşmıştır. Derin hanım özel gereksinimli çocuk için “okulöncesi eğitime başlaması için biraz sosyalleşmesi en azından göz kontağı kurması” gerektiğini söylemiştir. Ayrıca, “özbakım becerilerinden tuvalet alışkanlığının” da çok geç kazanıldığına dikkat çekmiş ve bu konuda ailelerin de katkı göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Hilmiye hanım hem kazandırılması gereken becerileri hem de bu becerilerin neden kazandırılması gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle ayrıntılı olarak anlatmıştır:

“Anaokulu olarak u önce dikkat becerilerinin ben en azından o derse odaklanabilecek kadar gelişmiş olmasını düşünüyorum. Çünkü dikkati vermediği sürece ne kadar siz ona bilgi verirseniz verin algılamayacaktır. Oradaki etkinliklere katılabilmesi için el becerilerinin de belli bir seviyeye gelmiş olması lazım yoksa diğer arkadaşlarından ayrı kalacak. Bir de sosyal iletişim becerilerinin de belirli bir seviyeye gelmiş olması lazım. Hani hiç konuşmıyorsa hiç göz teması kurmuyorsa hiç bir şekilde sosyal ortama katılmıyorsa zaten grup içine girmesinin de onun için de bir faydası olmayacak köşede oturacak.”

3.27.6. ÖÖERM’yi denetleyen müfettişlerin özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olması

Öğretmenlerden sadece biri (1) ÖÖERM’yi denetleyen müfettişlerin özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olması konusunda beklentisini dile getirmiştir. Feride hanım bu konuda yaşanan süreci anlatırken “Rehabilitasyon merkezlerini denetleyen yönetmeliğin kesinlikle değişmesi gerekiyor. Sürücü kurslarıyla aynı yönetmelikle denetleniyoruz. Yani ee buraya gelen ee müfettişlerin de özel eğitimden anlayan kişiler olması gerekiyor. Buraya katkı sağlayabilecek kurumlara katkı sağlayabilecek müfettişler gelmiyor.” sözlerine yer vermiştir. Bu konuda yönetmeliğin değiştirilerek özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişilerin müfettiş olarak görevlendirilmesinin uygun olacağını söylemiştir.

3.27.7. Devletin ailelere maddi ve manevi destek olması

ÖÖERM'deki öğretmenlerden sadece biri (1) devletin ailelere maddi ve manevi destek olmasını beklediğini ifade etmiştir. Gülistan hanım bu konudaki beklentilerini “Mesela bu u öğrencilere yani evde u hizmet de veriliyor ama bunun daha arttırılması olabilir. Maddi yardım mesela çok zor yardım alıyorlar. Maddi sağlanabilir. Çocukla

ilgili ee yani oyuncak olabilir, işte beslenme ile ilgili olabilir ...” sözleriyle dile getirmiştir.

3.28. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin” Beklentileri

3.28.1. Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi

Yöneticilerin büyük çoğunluğu (7) okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi konusunda görüş bildirmiştir. Yöneticilerin altısı özbakım konusundaki beklentilere vurgu yapmıştır. Yasemin hanım çocukların sahip olmasını bekledikleri özbakım becerilerini *“Altının bezlenmemesi kendi ee yeme içme ihtiyaçlarını yapabilmesi herhangi bir özbakımla ilgili ihtiyaçlarını öğretmenine bildirebilmesi hani bu tür şeyleri hani biz olursa daha faydalı olabileceğini düşünüyoruz.”* sözleriyle dile getirmiş, ancak bunlar olmadığında özel gereksinimli çocukları geri çevirmediklerini de sözlerine eklemiştir. Ülkü hanım özbakım becerileri kadar iletişim becerilerinin önemine de vurgu yapmıştır. Bu konudaki düşüncelerini *“Beklentimiz uyum sağlayabiliyor olması yani çok u yani çok bağırın çok bi iletişime kapalı çocuklar olduğu zaman biz de yardımcı olamadığımız için kendimizi kötü hissediyoruz ve olumsuz bir hava oluşuyor sınıfta.”* sözleriyle dile getirmiştir. Aynur hanım iletişim becerilerinin önemine ve bu konudaki eksikliklerin doğurduğu sonuçlara aşağıda yer alan sözlerle dikkat çekmiştir:

“Şimdi u bir defa sosyal yönden ilişki kurabilmeli u düşüncelerini çocuk anlata en azından kendini ifade edebilecek kadar düşüncelerini anlatabilmeli. Kendini ifade edemeyen ve sosyal olarak ilişki kuramayan çocukta biz çok zorlanıyoruz. Yani kural tanımıyor, dinlemiyor böyle bir çocuğu sınıf ortamında tutmak çok büyük sıkıntı. Bunu daha çok biz otizmlili çocuklarda yaşıyoruz.”

3.28.2. RAM’in okullardaki kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi

Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin bir bölümü (4) RAM’in okullardaki kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi yönünde beklentilerini dile getirmiştir. Zuhale hanım RAM’in takibi konusundaki beklentilerini *“RAM’in da okullarla diyalogunu koparmaması lazım. ... bazen RAM başından savıyor da diyebilirim. Gönderiyor işte kaynaştırma alsın ama bizimle şeylerini koparıyorlar. Koparmayacak. Öğretmenle birebir diyalog da olacak. Biz burda şunu yapıyoruz, siz ne yapıyorsunuz gibi.”* sözleriyle ifade etmiştir. Aynur hanım *“RAM’den bu konuda destek vermek istiyorlar ama çok yoğunlar onlara maalesef ulaşmak çok zor.”* demiş ve RAM’in yoğun çalışma temposunda bu takibi yapmakta zorlandığını belirtmiştir.

3.28.3. Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi

Yöneticilerin bir bölümü (4) yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi konusunda fikir beyan etmiştir. Zuhal hanım aşağıda yer alan sözlerle yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocuklara yararlı olamadıklarını ifade etmiştir:

“... bazen hani böyle aşırı agresif oluyorlar sınıfın tamamen düzenini bozuyorlar. O çocukların da bize gelmemesi lazım. Onlar artık nerelere gidecekler bilmiyorum. Onlar bize yönlendirilmezlerse hem çocuk için hem bizim buradaki öğrencilerimiz için iyi olur. ... Sınıfın tamamen düzenini bozduğu zaman bizim öğretmenimiz faydalı olmadığı gibi çocuğun bize zararı oluyor.”

Ülkü hanım yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocuklarla bu işin eğitimini almış kişilerin çalışması gerektiğini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Mesela konuşma ile ilgili sorunları veyahut da kas gelişimi ile ilgili sorunları buralarda çözebiliriz şey yapabiliriz ama özbakım becerileri, otizmin ağır düzeyde olduğu durumlarda biz tıkanıyoruz. Orda daha ayrıntılı bir eğitim gerekir. Daha bu işi bilen, daha u bu tarz davranışlarda nasıl davranacağını bilen birinin orda müdahil olması gerekir diye düşünüyorum.”

Ülkü hanım yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş çocuklar için kaynaştırma uygulamalarında ısrar etmenin çocuğa yarardan çok zarar getireceğini “... ağırlık düzeyine göre kaynaştırma evet ama çok ağır olup da illa kaynaştırmada ısrar etmek çocuğa da zarar. İki gelişimine de birşey katmıyor diye düşünüyorum.” dile getirmiştir.

3.28.4. ÖÖERM’nin çocuğu okulöncesi eğitime hazırlaması

Yöneticilerden biri (1) ÖÖERM’nin çocuğu okulöncesi eğitime hazırlaması konusunda görüş bildirmiştir. Yasemin hanım okulöncesi eğitim kurumlarının “üçüncü yaştan itibaren” devrede olduklarını belirterek ÖÖERM’nin özel gereksinimli çocuğu okulöncesi eğitime hazırlaması gerektiğini “Orada bir süreç varsa ve anaokuluna uyum sağlaması gerekiyorsa o çocuğun, rehabilitasyon merkezlerinin yapması gerekir diye düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.28.5. Devletin okullara maddi desteği arttırması

Görüşme yapılan yöneticilerden biri (1) devletin okullara maddi desteği arttırması beklentisini dile getirmiştir. ÖÖERM’nin devletten ödenek aldıklarına dikkat çeken Aynur hanım aynı desteğin kendilerine de verilmesini aşağıda yer alan sözlerle talep etmiştir:

“Ama anaokullarına ya da devlet okullarına böyle bir kalemden ödeme gelmiyor. Mesela biz bu çocuklarımızla ilgili devletten destek alabilirsek çok daha güzel olur diye düşünüyorum. Veliye, özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine verilen desteğinin bir miktar da bizim okullarla devlet okullarına verilse idareci de çocukları havada kaparlar.”

Aynur hanım böyle bir desteğin olması durumunda yaşanacakları *“... hiç bir okuldan geri dönmez o çocuklar. Evlerine en yakın okul neresi ise oraya gider. Daha da güzel bir eğitim alırlar diye düşünüyorum.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.29. “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin” Beklentileri

3.29.1. Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi

Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin yarısından fazlası (7) okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi konusunda beklentisini dile getirmiştir. Lale hanım *“Temel ihtiyaçlarını gidermesi bizim için çok önemli.”* demiş ve bu konudaki eksiklerin yaratabileceği olumsuz sonuçları *“Çünkü anasınıfında yirmi, yirmi beş tane çocuğun içersinde bireysel o çocukla ilgilenmek bu açıdan çok zor oluyor. Tuvaletini falan kaçırdığı zaman, yemeğini yiyemediği zaman.”* sözleriyle açıklamıştır. Tuvalet eğitimiyle ilgili olarak Nuran hanım *“Biz zaten burda diğer çocuklara da tuvalet eğitimi vermiyoruz. Eğitimli geliyorlar, onlarla özel bire-bir ilgilenmek de çok zor.”* diyerek tuvalet eğitiminin mutlaka olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Nuran hanım özbakım becerilerinin yanı sıra, temel düzeyde iletişim becerilerinin de kazanılmış olmasına *“dil gelişimi kazanması çok önemli”* sözleriyle değinmiş ve bunun nedenini de *“Bazen evet kazanamayan öğrencilerimiz var ama iletişim kuramıyoruz, istediği şeyi anlatamıyor ve bu kez onda sinire neden oluyor.”* sözleriyle açıklamıştır. Nuran hanım bu konudaki beklentilerini aşağıda yer alan sözlerle detaylandırmıştır:

“... en azından bir şeyleri anlayabilecek düzeyde olmaları gerekiyor. Yani söylediğim bir şeyi kafasında çözümleyebilmesi lazım, öbür türlü söylediğimizi de dinletemiyoruz, kendisi de kendisini ifade edemiyor. Bu sefer ne yapacağımızı da şaşırtıyor, sınıfta boş boş koşturup çıkıyor. Biz de bir şey katamıyoruz.”

Seda hanım iletişim beklentisini ve bu olmadığında yaşanan sorunları aşağıda yer alan sözlerle örneklendirmiştir:

“İletişim çok önemli, dil becerisi çok önemli. Konuşamayan bir çocukla konuşup da kendini ifade edebilen çocuk arasında kabullenme ve bir yere dâhil olma açısından çok büyük bir fark oluyor.”

Konuşmayan çocukla arkadaşı da konuşmak istemiyor doğal olarak ya da onu yok sayıyor. Öğretmen aynı şekilde iletişime geçerken çok sıkıntı çekiyor. Çünkü cevap alamıyorsunuz.”

3.29.2. Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi

Öğretmenlerin yarısından fazlası (6) yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi beklentisine vurgu yapmıştır. Lale hanım kaynaştırmaya yönlendirilen öğrencilerin doğru seçilmesi gerektiğini söylemiş ve aksi takdirde yaşanan sorunları *“Kaynaştırma düzeyindeyse eğer gönderilmesi taraftarıyım yoksa sınıfın içinde gerçekten hiçbir faydası olmuyor. Ne özel eğitim gerektiren öğrenci fayda görebiliyor ne diğer öğrenciler.”* sözleriyle ifade etmiştir. Kadriye hanım *“Çok ağırları geldiğinde mesela biz zorlanıyoruz diyorum ya. Yani çok ağırları mesela göndermeyebilirler. Hani onlar bence orda bilen kişilerle devam etseler bu iş daha iyi olacak.”* diyerek bu konudaki görüş ve beklentilerini açıklamıştır. Seda hanım özel gereksinimli çocukların yetersizlikleriyle ilgili tanılama yapılırken sorunlar yaşanabildiğini *“Bana kalırsa tespit aşaması sıkıntılı. Dolayısıyla ben o tespitin daha düzgün yapılması taraftarıyım.”* sözleriyle ifade etmiş ve bu durumun da bazen kaynaştırmaya yönlendirmelerde sorun yaratabildiğini *“Problem tespiti yapılırken ben sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Yani çocukların belli engellerinin ağır bir vakada bile hafif düzey zihinsel engelli gibi geçebiliyor raporlarda.”* sözleriyle açıklamıştır.

Oya hanım farklı özel gereksinim durumlarına değindiği konuşmasında sıra otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara geldiğinde *“Otizmde zaten kaynaştırma olmaması gerektiğini düşünüyorum.”* demiştir. Oya hanım bu görüşünün nedenlerini *“Söylenenleri algılayamıyor çünkü göz teması kuramıyor sabit, yerinde duramıyor, bi de onların farklı davranışları olabiliyor. ... ortamda var ama farkında değil, farkındalığı yok. Göz teması kuramadığı için söyleneni anlamıyo.”* sözleriyle açıklamış ve özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi konusundaki beklentisini ifade etmiştir.

3.29.3. Devletin kurumlara ve ailelere maddi ve manevi destek sağlaması

Öğretmenlerin bir bölümü (3) devletin kurumlara ve ailelere maddi ve manevi destek sağlaması konusunda beklentisini dile getirmiştir. Rana hanım *“Devlet de daha çok kurumları desteklemeli. Onların ee daha başarılı, çalışmalarının daha verimli olabilmesi için yapılması gereken ne varsa maddi manevi bütün destekleri sağlaması*

gerekir diye düşünüyorum.” sözleriyle devletin özellikle kurumların daha verimli çalışmaları için gereken adımları atması konusundaki beklentisini söylemiştir. Şeyda hanım devletin özel gereksinimli ailelerin okulöncesi eğitim masraflarına destek olması konusunda beklentisini söylemiş ve ayrıca bu ailelere “psikolog” desteği de sağlaması konusunda beklentisini “Öğrencilerimizin özel eğitim aldığı kadar velilerimizin de anne-babanın da bi destek, bi bu kadar daha destek almasını istiyorum yani. Benim devletten beklentim de bu açıkçası.” sözleriyle açıklamıştır.

3.29.4. RAM’ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı (2) RAM’ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi konusundaki beklentisini söylemiştir. Özge hanım “Bir uzman da haftada ya da ayda bir gelip bizlerle görüşmeli. Bize o yönde yönlendirmeli.” sözleriyle RAM’ın takibi konusundaki beklentilerini ifade etmiştir. Pınar hanım RAM’ın kaynaştırma uygulamalarını takip ederek yönlendirdiği öğrencilerle ilgili öğretmenlere bilgi vermesi konusundaki beklentilerini aşağıda yer alan sözlerle detaylı bir şekilde açıklamıştır:

“RAM’dan gelecek kişi bizi telefonla arasa veya haftada bir atıyorum ayda bir gelse bize dese ki işte ‘ geldiği gün boyunca şunları şunları yaptı,’ diyip bizi bilgilendirse biz de ona göre sadece rapora dayalı olarak değil de bireysel bire-bir görüşerek bizi bilgilendirse her şey daha çok yoluna girer diye düşünüyorum. Çünkü biz bilmiyoruz, bilmediğimiz için internetten araştırıyoruz, kitaplara bakıyoruz. Bilen birilerinden iletişime geçiyoruz.”

3.29.5. Okul yöneticilerinin öğretmenlere ve ailelere yardımcı olması

Öğretmenlerin çok azı (2) okul yöneticilerinin öğretmenlere ve ailelere yardımcı olması konusunda beklentisini dile getirmiştir. Mine hanım okul yöneticilerinin daha destekleyici ve yönlendirici işlevlerinin olması konusunda beklentisini söylemiş ve bu anlamda yaşadığı deneyimleri aşağıda yer alan sözlerle paylaşmıştır:

“Okul yöneticileri de aslında birazcık işin içinde olmalılar. Kaynaştırma öğrencisini sınıfa teslim edip sonra da benim görevim bitti olmamalı. Çünkü bazen öyle oluyor maalesef ki. Onlar sadece kendi görevlerinin kaynaştırma öğrencilerini sınıflarına dağıtmak olarak olduklarını düşünüyorlar. Ve bazen okul yöneticileri de ee kaynaştırma öğrencileriyle yaptığı hareketler öğretmenleri bile şaşırtıyor.”

Rana hanım okul yöneticilerinin öğretmen, kurum ve aile arasında bir köprü olduğunu söylemiş ve yöneticilerle ilgili beklentilerini “Okul yöneticileri de yine aynı şekilde, öğretmen, kurum, veli arasında bir köprüdür. Ee veliyi ve çocuğu topluma kazandırmak için. Onların da yine aynı şekilde el birliği içerisinde iş birliği yaparak topluma kazandırmak gerekir diye düşünüyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan paydaş gruplarından beş tanesinden beklentiler temasına ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu beş paydaş grubunun dört tanesinin ortak beklentisi devletin maddi desteği arttırması yönündedir. Ailelerin (3) ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin (3) bir bölümü ile ÖÖERM'deki öğretmenlerin (1) ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin biri (1) devletten beklentisini dile getirmiştir. Okulöncesi eğitim kurumundaki yönetici ve öğretmenler bu konuda sadece ailelere değil, kurumlara olan maddi desteğin arttırılması beklentilerini ifade etmiştir.

Paydaş gruplarından üç tanesi okulöncesi eğitime başlayacak çocukların bazı becerileri kazanmış olmaları konusundaki beklentilerinden söz etmiştir. Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (8) ve yöneticilerin yarısından fazlası (7) özel gereksinimli çocukların temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi konusunda beklentilerini açıklamışlardır. ÖÖERM'deki öğretmenlerin çok azı (2) geçiş yapacak çocuğun temel düzeyde psiko-motor, özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ailelerin yarısından fazlası (6) devletin eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar atmasını beklediklerini ifade etmiştir. ÖÖERM'deki öğretmenlerin bir bölümü (3) ve yöneticilerden biri (1) özel gereksinimli çocuğa verilen eğitim süresinin çocuğun gereksinimine göre belirlenmesini ve eğitim sürelerinin arttırılmasını beklenti olarak dile getirmişlerdir.

Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticiler ve öğretmenler ise RAM'ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi ve yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi konusunda ortak beklentilerini dile getirmiştir.

4. TARTIŞMA

Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinin incelendiği bu araştırmada, öncelikle alanyazına dayalı olarak doğrudan ya da dolaylı biçimde sürece etkisi olan tüm yakın çevre ve kurumlar belirlenmiştir. Bu bağlamda, çevresel (ekolojik) yaklaşım ve biyoekolojik sistemler kuramı dikkate alınarak çocuğun çevresinde sürece etki edebileceği düşünülen paydaşlar olan “aileler, tanı koyma sürecindeki doktorlar, RAM’daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, ÖÖERM’deki öğretmenler ve yöneticiler, okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler ve yöneticiler ile ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleri” araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmada 70 paydaşla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonunda “olumlu yönler, sorunlar, öneriler, beklentiler” olmak üzere dört ana temaya ulaşılmış ve araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Bu bölümde temalara ilişkin bulgular birbiriyle karşılaştırılarak ve alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır. Ardından araştırma bulguları ışığında erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerine yönelik model önerisi ortaya konmuş, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

4.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan doktorların tamamı aileleri yönlendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını söylemişler, ancak ailelerin sadece bir bölümü (4) bu konuda kendilerine bir yönlendirme yapıldığından söz etmişlerdir. “Olumlu Yönler” teması altında doktorların tamamı ailelere yönlendirme yaptıklarına, destek olduklarına ve yol gösterdiklerine ilişkin görüşler bildirirken “Sorunlar” temasına bakıldığında, ailelerin yarısından fazlası (6) doktorların kendilerine bir bilgilendirme yapmadığını ve yine yarısından fazlası (6) tanı sonrasında ne yapmaları gerektiğini kendi kendilerine araştırıp öğrendiklerine vurgu yapmıştır. Hizmet sunanlar ve hizmet alanlar arasındaki görüş farklılıklarının bu kadar zıt oluşu oldukça dikkate değer bir bulgudur. Alanyazında Ciğerli, Topsever, Alvur ve Görpelioğlu (2014) ile Gözün-Kahraman ve Çetin’in (2015) yapmış oldukları araştırmalardaki bulgular da bu araştırmada ailelerin doktorların kendilerine verdikleri bilgilerin yeterli olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde alanyazında ailelerin kendi kendilerine araştırarak bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalıştıkları bulgusunu destekleyen çalışmalar söz konusudur (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015; Hoover, 2001). Veri toplama sürecinde araştırmacının görüşme yapmak için gittiği bir

hastanede ailelerin sorun olarak belirttiği “kendilerine bilgilendirme yapılmaması” konusunu doğrudan gözlemleme şansı olmuştur. Görüşme öncesinde doktora yeni bir hastanın geldiği bilgisi verilmiş ve doktor özellikle araştırmacının da süreci gözlemesini istemiştir. Anne-baba ve erken müdahale dönemindeki çocuk muayene odasına girmişler, doktorla görüşmeleri beş dakika dahi sürmemiş ve doktor çocuğa tanı koyarak aileye sağlık kurulu raporu almalarını ve özel eğitime başlamalarını söylemiştir. Doktor burada yönlendirme (özel eğitim almalarını söyleme) ve yol gösterme (sağlık kurulu raporu almalarını söyleme) görevlerini yaptığını düşünmektedir. Ancak tanıyı ilk defa duyan bir ailenin içinde bulunduğu psikoloji, tanı sonrasında gereksinim duyabileceği doğru bilgiler ve gerekli yönlendirmeler doktorun sunduğundan çok daha fazlası olacaktır. Araştırmacının veri toplama sırasında şahit olduğu bu gözlem de ailelerin söylemlerini destekler niteliktedir.

Araştırmanın “Sorunlar” temasına bakıldığında, ailelerin yarısından fazlası (7) yapılan görüşmelerde tanıyı kabullenme sürecinde yaşadıkları psikolojik zorluklardan söz etmişlerdir. Doktorların büyük çoğunluğu da (5) ailelerin yaşadığı psikolojik süreçler nedeniyle kendilerinin zorluklar yaşadığını söylemiştir. Ailelerin çocuklarında bir özel gereksinim durumu olduğunu ilk duyduklarında verdikleri tepki “şok” tepkisidir (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015). Yaşamları boyunca ilk kez böyle bir durumla karşılaşan anne-baba, hem şok yaşamakta hem de yetersizliğin çocuklarının yaşamını nasıl etkileyeceğini bilmediklerinden çocuklarının geleceğiyle ilgili yoğun bir kaygı duymaktadırlar (Doğan, 2014). Yaşanan bu şok ve gelecekte onları nelerin beklediğiyle ilgili bilinmezlik durumunun getirdiği yoğun kaygı, uzmanların verdiği hizmeti yetersiz olarak algılamalarına neden olabilir (Ciğerli vd., 2014). Alanyazında uzmanlar tarafından ailelere özellikle tıbbi ve eğitsel tanılamayla ilgili olarak duygusal yönü yüksek açıklamalar yapılmasının aileler tarafından yeterince anlaşılmadığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, alanyazında anlama ve baş etmeyi geliştirmek için ailelere belli aralıklarla bilgilendirmeler yapılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Lovett ve Haring, 2003).

Ailelerin yaşadıkları psikolojik süreçler doktorlar dışında iki ayrı paydaş grubu tarafından da dile getirilmiştir. ÖÖERM öğretmenlerinin yarısından fazlası (7) ailelerin yaşadığı psikolojik süreçlerin özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilediğini, ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürlerinden ikisi (2) de ailelerin çocuğun tanısını kabullenemediklerini ifade etmişlerdir. Burada uzmanlara ya da uygulamacılara düşen görev, ailenin yaşadığı psikolojik süreçleri

anlayarak onlara gerekli destekleri sunmak ya da bu desteklere nereden ulaşabilecekleri konusunda onları yönlendirmek olmalıdır. Connelly (2007) ailelerin yeni karşılaştıkları bu durumla baş edebilme becerilerini geliştirmek için uzmanlar tarafından ailelere destekler sunulması ve bu destekler kapsamında bir taraftan ailelerin bilgilendirilmesi sağlanırken bir taraftan da gereksinimlerinin karşılanmasına ve yaşadıkları kaygının azaltılmasına yönelik planlamalar yapılması gerektiğini dile getirmiştir.

“Olumlu Yönler” temasında doktorların büyük çoğunluğu (6) aileleri eğitime yönlendirdiklerini, ailelerin de yarısı (5) doktorların kendilerini eğitime yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Duru hanım bu yönlendirmeyi “... *aileye bilgi veriyoruz, kreş öneriyoruz, çok fazla sosyal ortama girmesini öneriyoruz.*” sözleriyle anlatmıştır. Bu bulgudan ülkemizde özel gereksinimli çocukların yaşadığı ilk geçiş doktorların karar verdiğini söylemek mümkündür. Geçiş sürecine genellikle ilk tanı konma sürecinde görev alan doktorların karar veriyor olması, Bakkaloğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bakkaloğlu (2013) geçiş genellikle hastanelerde çalışan sağlık personelinin, annenin ve/veya anne-babanın birlikte karar verdiğini sonucuna ulaşmıştır. Ancak doktorların belirttiği kreş önerisi, özel gereksinimli çocuk için herhangi bir erken müdahale ve okulöncesi eğitime hazırlık süreci olmadan yapılan bir geçişi içermektedir. Oysa alanyazında çocukların ve ailelerin olumsuz deneyimler yaşamaması için geçiş hazırlanmalarının önemli olduğunu vurgulayan pek çok çalışma vardır (Kochhar-Bryant, 2009; Podvey vd., 2010; Wolery, 1999).

Çocukların ve ailelerin geçiş hazırlanmadan bir üst eğitim kurumuna başladıklarında yaşananlara ilişkin veriler “Sorunlar” temasına bakıldığında ortaya çıkmaktadır. Ailelerin tamamı (10) okulöncesi eğitim kurumuna başlarken alışma ve uyum sürecinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin de yarısından fazlası (6) aynı sorundan söz etmiştir. Geçiş süreci hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen çocuklar için sorunların yaşanabildiği bir süreçtir (Rimm-Kaufman vd., 2000). Bu süreçte ilgili paydaşlar tarafından ailelere gerekli açıklamalar ve doğru yönlendirmeler yeterince yapılmadığında, çocuklar ve aileler herhangi bir erken müdahale ve hazırlık olmadan okulöncesi eğitim kurumuna geçiş yapabilmektedirler. Bu süreçte geçişi etkileyen temel etmenlerden biri de çocuğun davranışsal ve gelişimsel “hazıroluşludur.” Hazıroluşluk ilkesi, çocuğun davranışsal ve gelişimsel seviyesine bakarak geçiş sürecine karar verilmesini gerektiren önemli bir

etmemidir (Hanson vd., 2000). Bu noktaların dikkate alınmaması, ailelerin ve çocukların olumsuz geçiş deneyimleri yaşayabilmelerine yol açmaktadır. Özel gereksinimli çocukların rutinlerine sıkı sıkıya bağlı olmaları (Schischka vd., 2012), yönergelere uymakta ve bağımsız çalışmakta zorlanmaları (Bakkaloğlu, 2004; Katims ve Pierce, 1995; Rimm-Kaufman vd., 2000; Walker vd., 2012) geçiş süreçlerini daha zorlu ve sıkıntılı hale getirebilmektedir. Bu nedenle, çocuklara geçişten önce geçiş yapılacak yere ilişkin ilgili geçiş becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Bakkaloğlu, 2004; Sözdinler Karahan, 2007; Tuş ve Çifci Tekinarslan, 2013).

Tanı sonrasında özel gereksinimli çocuğun ve ailesinin erken müdahale hizmetlerinden bir an önce yararlanmaya başlaması son derece önemlidir. Burada erken müdahale hizmetlerinin nerede, ne tür bir düzenlemeyle, ne kadar süreyle ve nasıl sunulacağının belirginleştirilmesi ve ailelere doğru bir yönlendirmenin yapılması önemlidir. Ülkemizde özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler olan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 5. maddesinde *“Her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri plânlanır, en uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine karar verilir.”* ve 6. maddesinde *“Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür.”* ifadeleri yer almaktadır. Benzer ifadeler 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 7., 11., 12., 40. maddelerinde de yer almaktadır. Yasal düzenlemelerde de görüldüğü gibi erken müdahale hizmetlerinin ailenin desteklenerek evlerde ve kurumlarda sürdürülmesi önerilmektedir. Ancak Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara yönelik erken çocukluk özel eğitim programları oldukça yenidir. Erken çocukluk dönemine (0-6 yaş) ilişkin özel eğitim programları ülkemizde ilk kez MEB tarafından 2018 yılında yayımlanmıştır. Bu programların uygulaması ise henüz başlamamıştır (MEB, 2018b). Bu çocuklara yönelik 0-3 yaş erken müdahale dönemini kapsayan uygulamalar da yok denecek kadar azdır (Sazak Pınar, 2006). Araştırmalar özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminde nitelikli müdahale hizmetleriyle karşılaşması durumunda öğrenme ve motivasyonlarında artış olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklar için erken müdahale hizmetlerinin olabildiğince erken başlaması, çocuğun gelişimi ve özel gereksinim durumunun yaratacağı sorunların azaltılabilmesi açısından son derece önemlidir (Warren vd., 2016).

Görüşme yapılan ailelerin ifadelerinden sahip oldukları yetersizlik grubunun özellikleri (Down Sendromu, Serebral Palsi, işitme yetersizliği) nedeniyle doğum öncesi ve doğumdan hemen sonra tanı konabilen çocukların özel eğitim hizmetlerinden daha erken yararlanmaya başladıkları anlaşılmaktadır. Geçiş sürecinin daha yumuşak ve olumlu geçmesi için özel gereksinim tanısı konulan çocukların öncelikle erken müdahale hizmeti sunan uzmanlar tarafından ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, gelecekteki hedeflerinin belirlenmesi ve daha sonraki süreç için hazırlanması gerekmektedir (Kochhar-Bryant, 2009). Wolery (1999) de bu ifadeleri destekler şekilde programdan programa geçişlerde çocuğu ve aileyi geçiş sürecine hazırlama, destekleme ve problemle karşılaşıldığında yardım etme gibi geçiş hizmetleri sunulması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazında özel gereksinimli çocuklar için geçişten üç ay önce, hatta OSB olan çocuklar içinse geçişten altı ay öncesinde geçiş sürecine yönelik hazırlıkların yapılması gerektiği dile getirilmiştir (Denkyirah ve Agbeke, 2010). Ülkemizde de özel gereksinimli çocuklar için bu süreçlerin ivedilikle işler hale getirilmesi bu çocukların ve ailelerinin bağımsızlığı ve yaşam kaliteleri için son derece önemlidir.

Aileler ilk tanı sürecinde yaşadıkları şoktan (Gözün-Kahraman ve Çetin, 2015) sonra çocuklarının eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için eğitim kurumu arayışına girmektedirler. Ülkemizde erken müdahale dönemine yönelik hizmetler çok sınırlı olduğu ve tanı sonrasında doktorlar özel eğitimle birlikte kreş önerisinde bulundukları için aileler genellikle çocukları için eşzamanlı olarak ÖÖERM ve okulöncesi eğitim kurumu seçme arayışına girmektedirler. Ancak “Sorunlar” temasına bakıldığında, ailelerin büyük çoğunluğunun (9) hem ÖÖERM’yi hem de okulöncesi eğitim kurumunu seçerken net bir ölçütlerinin olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Bakkaloğlu’nun (2013) çalışmasındaki bulgularla da örtüşmektedir. Aileler genellikle tavsiye üzerine ya da evlerine yakın olduğu için kurum seçtiklerini ifade etmişlerdir. Oysa özel gereksinimli çocuğun eğitimindeki ilk temellerin atıldığı erken çocukluk dönemindeki eğitimlerin nitelikli olması yaşamsal önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu noktada ailelerin ifade ettiği ölçütlerin dışında eğitim kurumlarını seçerken eğitimin niteliğini ortaya koyacak ölçütlerle bu seçimlerin yapılması çok daha önem kazanmaktadır. Aileler yönlendirici destekler alamadıklarında okulöncesi eğitim programına kabul edilmek için çocukların yaşları, gelişim düzeyleri, okulöncesi eğitime yönelik hazıroluşlukları ya da programlarda çocuklara destek özel eğitim hizmetlerinin sunulup sunulmayacağı gibi ölçütler yerine okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenin

çocuğu kabul etmesini neredeyse tek ölçüt olarak kabul etmektedirler (Bakkaloğlu, 2013).

Buradaki temel sorunlardan bir tanesi de özel gereksinimli çocuğun aynı anda hem özel eğitime hem de okulöncesi eğitime başlayabilmesidir. Geçişlerle ilgili alanyazında çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Kagan (1992) geçişleri “dikey” ve “yatay” olarak sınıflandırmıştır. Dikey geçişler çocukların yaşamlarında farklı zaman dilimlerinde yaşadıkları geçişleri, yatay geçişler ise aynı zaman dilimi içinde çocuğun ailesi, okulu ve sosyal hizmetler arasında yaşanan geçişleri ifade etmektedir. Wolery (1999) ise “programdan programa geçiş”, “günlük geçiş” ve “sınıf içi geçişler” biçiminde bir sınıflandırma yapmıştır. Ülkemizde erken müdahale hizmetleri yaygın olarak sunulmadığı için tanımlamalara göre ÖÖERM’den okulöncesi eğitim kurumuna geçiş süreci, “dikey geçiş” ya da diğer tanımla “programdan programa geçiş” sınıflandırmasına girmektedir. Ancak ülkemizde hizmetlerdeki sınırlılıklar nedeniyle çocuk ve aile, programdan programa geçiş yapmak yerine her iki kurumdan da aynı anda hizmet almaya başlayabilmektedir. Diğer yandan 36. ayını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar için okulöncesi eğitim bir zorunluluktur (MEB, 2018a).

RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin bir bölümü (4) ve ÖÖERM yöneticilerinin bir bölümü (4) kurumlar arası geçişlerin çocukların yeterliliğine ve performansına göre değil, takvim yaşına göre belirlendiğini ifade etmişlerdir. Oysa özel gereksinimli çocuğun erken müdahale sürecine girmesiyle bu programdaki eğitimciler çocuğun öğrenme stillerini, güçlü ve zayıf olduğu alanları deneyimleyecek ve bu deneyimlerini alan programdaki öğretmenlere de aktarabilecektir. Bu sayede gerçekleştirilen ekip çalışmasıyla çocuğun öğrenme stiline ve becerilerine uygun bir program birlikte geliştirilebilir, ön hazırlıklar ve uyarlamalar geçiş sürecinin öncesinde ayarlanabilir (Villeneuve vd., 2013).

Özel gereksinimli çocukların ilk eğitim sürecinde yer alan RAM, ÖÖERM, okulöncesi eğitim kurumu gibi paydaşların tümü ayrıntılı değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu değerlendirmeler çocuk ve aile hakkında doğru bilgiler edinmek, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek adına önemlidir. Özel gereksinimli çocuk, ilk tanı koyan doktorlarla çocuk yararına herhangi bir senteze varmadan, RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri tarafından değerlendirilerek yönlendirme ve yerleştirilmesi yapılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, paydaşlar arasında bilgi paylaşımının önemine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Bayguzine, 2010; Çifci

Tekinarslan ve Bircan, 2009; Denkyirah ve Agbeke, 2010; Forest vd., 2004; Kargın vd., 2001; Starr vd., 2014; Rosenkoetter vd., 1994; Villeneuve vd., 2013). Rosenkoetter ve diğerleri (1994) başarılı bir geçiş için kurumlar, aile hizmet koordinatörleri, aileler, öğretmenler ve diğer profesyoneller arasında bilgi paylaşımı olması gerektiğini, bunun uygun programların yapılabilmesi için zaman kazandırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmada paydaş grupları özel gereksinimli çocukları ayrıntılı olarak değerlendirdiklerini söylediler de aileler kendileriyle diğer paydaş gruplarının söylediği biçimde ayrıntılı değerlendirmelerin yapıldığına ilişkin bir açıklama yapmamışlardır. Daha önce tanı sürecinde aileler ve doktorlar arasında olan görüş ayrılığının bu kez eğitim sürecinde aileler ve RAM, ÖÖERM, okulöncesi eğitim kurumları arasında olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, hizmet sunanlar ile hizmet alanlar arasında görüş farklılıkları bulunmaktadır. Dolayısıyla, görüş farklılıklarının olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur.

Eğitsel değerlendirme ve yerleştirme sürecindeki paydaşlar aileleri bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında paydaşlar arasındaki bilgi alışverişinin çok önemli olduğu, bunun olmadığı durumlarda geçiş süreçlerinin de sancılı olacağının altı çizilmektedir (Curle vd., 2017; Early vd., 2001, Janus vd., 2007; Nelson, 2004; Wildenger Welchons ve McIntyre, 2014). Yukarıda da belirtildiği gibi aileler sağlık kurulu raporu aldıktan sonra RAM tarafından değerlendirilerek özel eğitime yönlendirilmektedirler. Özel gereksinimli çocuk ve aile bu süreçte ÖÖERM'ye başlama ve okulöncesi eğitime başlama olmak üzere en az iki geçiş yaşamaktadır. Aileler yaşadıkları bu geçiş süreçleriyle ilgili bilgiye gereksinim duymaktadırlar (McIntyre vd., 2007). RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin yarısından fazlası (6) aileleri “özel eğitim”, ÖÖERM yöneticilerinin yarısından fazlası da (7) aileleri “geçiş süreci” hakkında bilgilendirdiklerini ve yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak ailelerin büyük çoğunluğu (8) geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmadığını, bir bölümü (4) de ÖÖERM'nin çocuğunu okulöncesi eğitime geçişe hazırlamak için herhangi bir şey yapmadığını belirtmişlerdir. Bakkaloğlu (2013) yaptığı çalışmada bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde kurumlar arasında sistematik bir iş birliğinin olmadığını ve ailelerin geçiş sürecinin tüm sorumluluğunu tek başlarına üstlendiklerini dile getirmiştir. Bakkaloğlu (2013) bu durumu, yasal düzenlemeler ve geçiş planlamalarının olmamasından dolayı ÖÖERM ile okulöncesi eğitim kurumlarının ne tür hazırlıklar / çalışmalar yapmaları gerektiğini bilmemelerine bağlamaktadır.

ÖÖERM'deki yöneticilerin çok azı (2) kurumlarında çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapıldığını söylerken aynı kurumlardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlamak için çalışmalar yapılması çok önemli olmakla birlikte, bu bulgu aynı kurum içinde çalışan iki grubun iletişim ve etkileşim içinde çalışma yürütmediklerini ve birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmadıklarını göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Oysa alanyazında paydaşlar arasında etkileşim ve iletişimin son derece önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar yer almaktadır (Curle vd., 2017; Janus vd., 2007; Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Geçiş süreci hazırlık, planlama ve uygulama gerektirmektedir (Widmann, vd., 2013). Ancak paydaşlar arasında belirli bir program dâhilinde karşılıklı bilgi alışverişine dayalı bir hazırlıktan, planlama ve uygulamadan söz etmek mümkün görünmemektedir. Oysa bir programdan diğerine sorunsuz bir geçişin olabilmesi için çocuğun, ailesinin, gönderen ve alan kurumdaki personelin ve bu süreçte rol alan tüm paydaşların sürece hazırlanması ve gerekli planlamaların yapılması büyük önem taşımaktadır (Rosenkoetter vd., 1994). ÖÖERM'deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu çocuğu geçişe hazırladığını söylerken eğitimlerde yaptıkları çalışmaları dikkate alarak bunu söylemektedirler. Araştırma bulgularından genel olarak “geçiş” kavramının araştırmaya katılan tüm paydaşlar için içeriğinin tam olarak anlaşılmadığı ya da kavramın herkes için aynı şeyi içermediği izlenimi edinilmiştir. Bu noktada bunun bir planlama, hazırlık ve uygulama gerektirdiği ve ilgili paydaşlarla sürecin koordine edilmesi gerektiği konusunda paydaşların bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Geçiş sürecinin etkili işleyebilmesi için planlama ve hazırlık yapılmasının yanı sıra en önemli etken olarak paydaşlar arasında bilgi alışverişinin olması gösterilmektedir (Curle vd., 2017; Denkyirah ve Agbeke, 2010; Hanson vd., 2000). Görüşme yapılan paydaşlardan RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, ÖÖERM yönetici ve öğretmenleri ile okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler ailelerle ve diğer paydaşlarla bilgi alışverişinde bulunduklarını dile getirmişlerdir. Ancak “Sorunlar” temasına bakıldığında, araştırmaya katılan sekiz paydaş grubundan altısının ilgili paydaşlarla aralarında bilgi ve iletişim eksikliği olduğu yönünde görüşler ifade etmesi oldukça düşündürücüdür. Sadece doktorlar ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki özel eğitim şube müdürleri bu konuda bir görüş bildirmemişlerdir, ancak bu gruplar da özel

gereksinimli çocukların eğitim süreçleri içerisinde aktif rol almamaktadırlar. “Öneriler” teması içerisinde de paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışması önerisi paydaşlar tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde geçiş sürecinde yer alan paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği sorunları yaşandığını gösteren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Early vd., 2001; Janus vd., 2007; Nelson, 2004; Wildenger vd., 2014).

RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri, özel gereksinimli çocukları yönlendirdikleri ÖÖERM ile herhangi bir iletişimlerinin olmadığını çok net bir şekilde ifade etmişlerdir. ÖÖERM’deki yönetici ve öğretmenler de RAM’la bir iletişimlerinin olmadığını, ancak okullarla daha çok iletişim ve iş birliği kurduklarını söylemişlerdir. Araştırmacının kişisel gözlemleri de ÖÖERM ile RAM arasında bir iletişim kurulmadığını destekler niteliktedir. ÖÖERM ile RAM arasında sadece yılda bir kez tekrarlanan rapor yenileme hizmetleri dışında (Bu hizmetler de karşılıklı etkileşimle değil, evrak üzerinden yapılmaktadır.) bir iletişim kurulmamaktadır. ÖÖERM üzerine bir araştırma yapan Korucu (2005) benzer bir sonuca ulaşmış ve iletişimin yönetmeliklerde yazılı olan evraklarla sınırlı kaldığının ve kurumların gereksinim duyduğu uygulama, rehberlik ve danışma konularında bir yardım alamadıklarını vurgulamıştır. Bir diğer araştırmada Yılmaz (2016) benzer sonuçlara ulaşmış ve RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin, ÖÖERM’yi ticari kurumlar olarak gördükleri için bir iletişim içerisine giremeyecekleri yönündeki ifadelerini aktarmıştır. Bu araştırmada da Yılmaz’ın (2016) araştırmasına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Özel gereksinimli çocuğun ÖÖERM’de eğitim almasına ve bunu yaparken de büyük olasılıkla çocuğun ilk eğitsel geçişi yapmasına karar veren RAM’ın ÖÖERM ile iletişim ve iş birliği içerisinde olması sürecin daha doğru işlenmesini sağlayacaktır. Biyoekolojik sistemler teorisi/kuramı açısından bakıldığında, çocuğun bir çevreden başka bir çevreye geçişini etkileyen tüm etmenler sistemli olarak analiz edilmeli, anlaşılmalı ve kaydedilmelidir. Bu teoriye göre iki yapı arasındaki bağlantıların eksik olması geçişi ve onunla bağlantılı olarak gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010).

RAM’la ÖÖERM arasında kurulamayan bu iletişim ve iş birliği, başka konularda da sorunlara yol açmaktadır. ÖÖERM’de çalışan öğretmenlerin tümü (10) RAM’da yapılan eğitsel değerlendirmelerde süre ve değerlendirme sayısının azlığı nedeniyle çocuğun gereksinimlerinin tam anlamıyla belirlenemediğini ifade etmişlerdir. RAM özel eğitim değerlendirme kurul üyeleri tek bir değerlendirme sonucuna göre eğitim kurumuna

yerleştirme yapıldığını ve işleyişteki aksamaların RAM'daki uzman ve personel sayısının yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin büyük çoğunluğu (9) çocuklardaki gelişmelerin takibinin yıllık olarak evrak üzerinden yapıldığını söylemişlerdir. Sonuçlar Yılmaz'ın (2016) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yılmaz'ın yaptığı çalışmada RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri çocuklar hakkında karar verirken bir toplantı yaptıklarını ve bazen bu toplantıya aileleri de çağırdıklarını söylemişlerdir. Ayrıca kurul üyeleri, bu toplantılara çocukla çalışan uzmanların da katılmasının olumlu olduğunu söylemelerine rağmen, uygulamada paydaşlar arasında bu şekilde bir toplantı yapılmadığı gözlenmektedir. Oysa alanyazında çocukların eğitim programına yerleştirilmesinden programının hazırlanmasına, takibine ve güncellenmesine kadar olan tüm aşamalarda ailenin ve çocuğun bu sürecin en önemli parçası olduğu ifade edilmektedir (Bateman ve Cline, 2016; Winterman, 2014).

Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar genellikle bir ÖÖERM'de eğitim alırken aynı zamanda bir okulöncesi eğitim kurumuna da geçiş yapmaktadırlar. Bu süreçte okulöncesi eğitim kurumlarından ve öğretmenlerden kaynaklanan bazı sorunlar olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Ailelerin büyük çoğunluğu (8) okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenle okula başlanıldığı zaman tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Mawdsley ve Hauser-Cram (2013) çocuğu geçiş yapacak ailelerin, çocuğunun yerleştirileceği okuldaki personelle toplantılar yaptığında, okuldan daha çok yarar sağlayacağını düşündüklerini belirtmektedirler. Hanson ve diğerleri (2000) de aileler ve uzmanlar arasında geçiş toplantısı ve bu toplantı öncesinde de bilgi paylaşımı yapılmasının geçiş sürecini kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Curle ve diğerleri (2017) geçişten önce alan kurum çalışanlarının çocuğu gözlemlemesi, çocuk ve ailenin yeni okul ortamıyla tanışması, ailelere bilgi ve destek sağlanması ve geçişi kolaylaştıracak kilit bir kişinin olmasının geçişi kolaylaştırıcı etmenler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerle hem geçiş öncesinde hem de sonrasında etkili iletişim kurabilen ailelerin süreci daha olumlu değerlendirdikleri de alanyazında ifade edilmektedir (Schischka vd., 2012). Alanyazında çocuk geçiş yapmadan önce alan kurumdaki personelle tanışılması, çocuğun gözlenmesi, ailelere bilgi ve destek sağlanması vb. pek çok nokta ısrarla vurgulanmasına rağmen ailelerin geçiş yaptıkları okulöncesi kurumlarındaki öğretmenlerle okula başladıklarında tanıştıklarını söylemesi oldukça dikkat çekici ve düşündürücü bir durumdur. Alanyazında ayrıca

ailelerle bilgi paylaşımı ve ev ziyaretleri yapmanın geçiş süreçleri açısından önemli olduğu (Denkyirah ve Agbeke, 2010) vurgulanmasına rağmen, araştırmada özellikle ev ziyaretlerine ilişkin hiçbir bulgunun çıkmamış olması oldukça ilginçtir. Bu durum, kültürel olarak hem ailelerin hem de kurum çalışanlarının buna sıcak bakmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda (Early vd., 2001; Nelson, 2004) ailelerin aksine genellikle okulöncesi öğretmenleri ailelerle geç tanıştıklarından söz etmektedirler ve sınıf listelerinin kendilerine geç verilmesinin geçiş süreci için yeterli hazırlık yapmalarına engel olduğunu dile getirmektedirler. Bu araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri hazırlık yapmaya vakitleri olmadığı yönünde bir sorun dile getirmeseler de öğretmenlerin bir bölümü (2) sınıflarında çok sayıda özel gereksinimli öğrenci olmasını ve sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ve materyallerin yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin de yarısından fazlası (6) sınıflara yönetmeliklerde belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirildiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular Özaydın ve Çolak'ın (2011) çalışmalarıyla ortaya koydukları öğretmenlerin yoğun olarak söz ettiği sorunlar olan özel gereksinimli çocuğun sınıfa yerleştirilmesinden geç haberdar olmaları, ailelerden ve okul yönetimlerinden destek görmemeleri, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve fiziksel koşulların uygun olmayışı bulgularıyla paralellik göstermektedir. Varlıer ve Vuran (2006) da yaptıkları çalışmada okulöncesinde özel gereksinimli çocuğun bulunduğu okullarda sınıf mevcutların sınırlı tutulması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmada “Sorunlar” teması altında öne çıkan konulardan biri de okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin özel eğitim ve sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler ve öğretmenler, RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri ve ÖÖERM'deki öğretmenler bu soruna yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar yurt dışında (Curle vd., 2017; Mawdsley ve Hause-Cram, 2013; Starr vd., 2014) ve Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir (Avcıoğlu, 2012; Bakkaloğlu, 2013; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2014; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Tuş ve Çifci Tekinarslan, 2013; Varlıer ve Vuran, 2006). Oysa olumlu bir sınıf atmosferi çocukların öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Fotovatnia ve Namjoo, 2013; Owens ve Barnes, 1982).

Okulöncesi öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttıracak çalışmalar düzenlenmesinin ve özel gereksinimli çocuklar hakkında daha çok uygulamalı bilgiler edinmelerinin geçiş süreçlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Early ve diğerleri (2001) geçiş süreci hakkında eğitim alan öğretmenlerin ve Nelson (2004) da erken çocukluk eğitimi almış ve daha deneyimli öğretmenlerin geçiş süreçleri konusunda ailelerin stresini azaltacak önlemler alabildiğini ortaya koymuşlardır. Sucuoğlu ve diğerleri (2014) deneyimden önce okulöncesi öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimde özel eğitim derslerinin yer almasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan paydaşların en çok dile getirdiği önerilerden birisi paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmasıdır. Aileler ve doktorlar dışındaki tüm paydaş gruplarında bu öneri dile getirilmiştir. Özel gereksinimli çocuk tanı konma sürecinden sonra ÖÖERM'den eğitim almaya başlamaktadır. Çocuğun tanısı 36 ay ve sonrasında konduysa eşzamanlı olarak okulöncesi eğitim kurumundan da eğitim almaya başlamaktadır. Türkiye'de erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların yararlanabileceği Portage Erken Eğitim Programları ve Erken Eğitim Modeli, Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı, AÇEV-Anne Çocuk Eğitim Programı, Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM), Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) gibi sınırlı sayıda program bulunmaktadır. Ayrıca, erken çocukluk gelişimini değerlendirmek üzere Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Denver Gelişimsel Tarama Testi gibi testler kullanılmaktadır (Sazak Pınar, 2006). Bunun yanı sıra, MEB tarafından ÖÖERM için geliştirilen Destek Eğitim Programları (MEB, 2008) ve Mayıs 2018'de yayımlanan Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı ve Okulöncesi Özel Eğitim Öğretim Programı (MEB, 2018b) bulunmaktadır. Paydaşların bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için özellikle erken çocukluk döneminde hâlihazırdaki ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin çocuğu değerlendirme ve bu sonuçlara dayalı olarak öğretim programı geliştirme konusunda ülkemizde varolan bu program ve değerlendirme araçlarından haberdar olması ve bunları kullanmaya yönelik sertifikalarının olması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada, ilgili paydaşların bilgi ve becerilerini geliştirecek kaynak ve programlara ulaşabilmeleri ve kullanma yeterliliğine sahip olmaları, özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine nitelikli hizmet sunulması açısından yaşamsal önem taşımaktadır.

Paydaşların kendi aralarındaki iletişimlerini arttıracak çeşitli düzenlemeler yapmaları gerekli görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin tamamı (10) paydaşlar arasında bilgi paylaşımı yapıldığını ifade etmişlerdir. Ancak bu paylaşımlar daha çok ailelerle sınırlıdır. Okulöncesi öğretmenleri çocukla ilgili bilgileri aileden almakta, ÖÖERM’de yapılan çalışmaları varsa bir defter üzerinden takip etmektedir. İki kurum arasında telefon görüşmeleri yapıldığı belirtilse de yüz yüze iletişimin çok nadir olduğu belirtilmektedir. Alanyazında geçişin sadece çocuğun başına gelen bir olay olmadığı, bunun çocuk, aile, öğretmen ve toplum tarafından deneyimlenen bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Bohan-Baker ve Little, 2002). Bu süreç yurt dışında yasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır (Blasco, 2001; Malone ve Gallagher, 2009; Sitlington vd., 2010). Ülkemizde ise hâlihazırda geçiş planlamalarına yönelik doğrudan yasa maddeleri bulunmamaktadır. Bu durum hizmetlerin düzenlenmesinde ve bu hizmetleri kimlerin sunacağına ilişkin belirsizliklere neden olmaktadır. Tüm paydaşların özel gereksinimli çocuk üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği, rolleri net olarak belirlenmiş paydaşlar arasında dinamik bir etkileşimin olduğu planlamalar yapılabildiğinde, geçişin bir olay olmaktan çıkarak bir sürece dönüşebileceği söylenebilir.

Geçiş sürecinin doğru ve yumuşak bir şekilde gerçekleşebilmesi için çevresel etmenler arasında akranlar ve onların aileleri de yer almaktadır. ÖÖERM’deki yönetici ve öğretmenler, okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenler ile ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri’ndeki özel eğitim şube müdürleri özel gereksinimli çocuklara karşı önyargılı tutumlar sergilenebildiği yönünde görüş dile getirmişlerdir. Bu önyargılar genellikle özel gereksinimli çocuğun akranları ve onların aileleri tarafından çocuğu sınıfta istememe olarak ortaya çıkmaktadır. Ailelerle yapılan görüşmelere bakıldığında “Sorunlar” temasında böyle bir görüş dile getirilmemekle birlikte, ailelerin yarısı (5) diğer ailelerle herhangi bir iletişim kurmadığını ifade etmiştir. Ancak “Beklentiler” temasında ailelerin yarısı (5) tipik gelişen çocukların ve ailelerinin, kendilerine ve çocuklarına karşı daha duyarlı olmalarını beklediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Bakkaloğlu (2013) ile Varlier ve Vuran’ın (2006) çalışmalarında belirtilen aile tutumlarıyla paralellik göstermektedir.

Özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinin incelendiği bu çalışmada paydaşlara yaşadıkları sorunlarla ilgili çözüm önerileri getirmeleri yönünde de sorular sorulmuştur. Her paydaş grubu kendi çerçevesinden sorunların çözümüne yönelik olarak öneri ve beklentiler dile

getirmişlerdir. Araştırmaya katılan ÖÖERM ile okulöncesi eğitim kurumları, geçiş süreçlerinin iyileştirilebilmesi için RAM'ın izleme çalışmaları yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerin bir bölümü (4) ve aynı kurumdaki öğretmenlerin çok azı (2) RAM'ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi gerektiği yönünde görüş bildirirken ÖÖERM'deki yöneticilerden sadece biri RAM'ın sadece yönlendirme yaptığını söylemiş ve kurumlardaki kaynaştırma uygulamalarını izlemesi beklentisini dile getirmiştir. ÖÖERM öğretmenlerinden biri de RAM'ın ÖÖERM'yi denetlemesi önerisinde bulunmuştur. RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin sadece bir bölümü (3) yerleştirme yapılan özel gereksinimli çocukların takiplerinin yapılamadığını bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Genel olarak RAM özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerinin bu konuda dile getirdiği görüşler iş yoğunluğu ve personel eksikliğidir. Benzer sonuçların farklı çalışmalarda da dile getirildiği görülmektedir (Avcıoğlu, 2012; Yılmaz, 2016).

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler özel gereksinimli çocukların geçiş süreçlerini iyileştirmek için bazı öneriler dile getirmişlerdir. Öğretmenler okullarda geçiş koordine edecek bir uzmanın olması, geçişlerden önce öğretmene ayrıntılı bilgi verilmesi, sınıfta yardımcı kadroların olması ve ÖÖERM'nin çocuğu geçişe hazırlaması önerisinde bulunmuşlardır. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yöneticiler, sınıfta öğretmen yardımcılarının ve okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olmasının geçiş sürecini rahatlatacağı önerisinde bulunmuşlardır. Çocuklara yönelik bir öneri olarak yöneticiler özel gereksinimli çocukların okulda kaldığı sürelerin kademeli olarak arttırılmasını önermişlerdir. ÖÖERM'deki yöneticiler de benzer bir öneri dile getirmişler ve geçiş süreçlerinin koordine edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. ÖÖERM'de çalışan öğretmenler paydaşların özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlayacak önlemler alması ve geçiş öncesinde okullarla görüşülerek sürecin daha iyi planlanması önerisinde bulunmuşlardır. Kurumlar arasında iletişim ve bilgi paylaşımı olması (Bakkaloğlu, 2010; Janus vd., 2007; Rosenkoetter vd., 1994), geçişten önce okulöncesi eğitim kurumu çalışanlarının çocuğu gözlemlemesi, çocuk ve ailenin yeni eğitim ortamıyla tanışması, ailelere bilgi ve destek sağlanması ve geçiş kolaylaştıracak kilit bir kişinin olması geçiş kolaylaştırıcı etkenler olarak alanyazında da dile getirilmektedir (Bohan-Baker ve Little, 2002; Curle vd., 2007; Hanson vd., 2000; Janus vd., 2007).

Son olarak araştırmanın “Beklentiler” temasında öne çıkan başlıklara bakıldığında, özellikle devletten “maddi ve manevi” destek beklentisinin paydaşlar

tarafından dile getirildiği görülmektedir. Aileler maddi destek beklentilerinin yanı sıra, eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar da atılmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. ÖÖERM'deki yönetici ve öğretmenler, buralarda verilen eğitim sürelerinin çok az olduğunu ve arttırılmasını beklediklerini söylemişlerdir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenler de devletin ailelere ve kurumlara olan maddi desteğini arttırması beklentisini dillendirmişlerdir. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ndeki özel eğitim şube müdürleri de beklenti olarak devletin maddi olanakları arttırmasını belirtmişlerdir. Doktorlar ve RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri ise daha çok personel sayısının arttırılması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Paydaşların özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim sürelerinin yetersizliğine ilişkin görüşleri alanyazında yer alan daha önceki araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Yücesoy Özkan ve Kaya, 2013; Korucu, 2005; Yıkmış ve Özbey, 2009). Alanyazında bu sorunun çözümü için eğitim süresinin bireysel gereksinimlere bağlı olarak belirlenmesi ve gerekirse bu sürelerin yetersizliğin türüne ve derecesine göre artırılabilmesiyle ilgili yasal düzenlemeler yapılması önerilmektedir (Korucu, 2005).

Araştırmaya katılan paydaş gruplarından altısı paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması önerisinde bulunmuştur. İletişim ve iş birliği başarılı bir geçiş için en temel öge olarak görülmektedir (Rous vd., 2007). Mevcut sistemde paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği eksikliğinin olması ciddi bir sorun iken Türkiye'de geçiş süreçlerinin planlanmasına, zamanlamasına, görev alacak kişilere ve bu kişilerin rol ve sorumluluklarına ilişkin tanımların yapıldığı bir yasa maddesinin olmaması da bu sorunun derinliğini arttırmaktadır. Geçiş süreçlerinin yasal alt yapısının oluşturulmasıyla her kurumun sorumluluğu ve rolü, ekibin oluşturulması, ekip üyelerinin rol ve sorumlulukları, çalışma takvimi gibi bileşenler belirgin hale gelecektir (Janus vd., 2007).

Araştırma kapsamında özel gereksinimli çocukların erken müdahale sürecinden okulöncesi eğitime geçiş süreçleri incelenmiş ve bu süreçte yer alan sekiz farklı paydaş grubuyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda “olumlu yönler, sorunlar, öneriler ve beklentiler” ana temalarına ulaşılmış ve her bir paydaşın bu konudaki görüşleri değerlendirilmiştir. Ülkemizde “geçiş” kavramı yasal olarak tanımlanmadığından araştırmaya katılan tüm paydaşlar için bu kavramın aynı anlamı ifade etmediği görülmüştür. Geçişle ilgili yasal düzenlemelerin olması yararlı olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Nitekim McIntyre ve diğerleri (2010) de yaptıkları çalışmada geçiş süreçlerinde kapsamlı destek alsalar da özel gereksinimli çocukların

ailelerinin endişelerinin azalmadığını belirlemişlerdir. Podvey ve diğerleri (2010) de yaptıkları çalışmada yasalara rağmen, ailelerin geçişi zor bir süreç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, geçişin zorlu ve stresli bir süreç olduğunu kabul etmek ve bu süreci çocuklar ve aileler açısından olabildiğince kolaylaştırarak yumuşak geçişler yapılmasını sağlamak üzere çalışmalar planlanması önemlidir. Özellikle ülkemiz açısından hiçbir geçiş hizmeti sunulmayan, süreci tek başlarına ve el yordamıyla yürütmek zorunda kalan ailelerin yaşadığı kaygıyı azaltmak ve sorunları en aza indirmek için öncelik yasal alt yapı ve ilgili düzenlemeler oluşturulmalı (Bakkaloğlu, 2013), ardından bir geçiş modeli oluşturularak bu model çerçevesinde gerekli planlamalar ivedilikle gerçekleştirilmelidir.

4.2.Model Önerisi

Araştırmanın katılımcısı olan paydaş gruplarından elde edilen bulgular dikkate alındığında, Türkiye’de özel gereksinimli çocuklar ve aileleri tanı sürecinden sonra ciddi sorunlarla yüz yüze kalmaktadırlar. Tanı sonrasında erken müdahale programlarının ve hizmetlerinin, bu hizmeti sunan kurumların, hizmet sunacak ilgili personelin çok sınırlı olması ve bu hizmetlerin ülke genelinde herkes için erişilebilir olmaması en temel sorunlardan biridir. Oysa “erken” tanı ve özel eğitim hizmetlerinden “erken” yararlanma özel eğitimin en temel ilkesidir (MEB, 2018a). Bu noktada ikinci temel sorun, ülkemizde çocukların özellikle programlar arasındaki geçişlerinin (dikey geçişler) planlanmasının gerekliliğine ilişkin herhangi bir yasal düzenlemenin bulunmamasıdır. Üçüncü temel sorun ise araştırmaya katılan tüm paydaşlar için bu “geçiş” kavramının aynı anlamı ifade etmiyor olmasıdır.

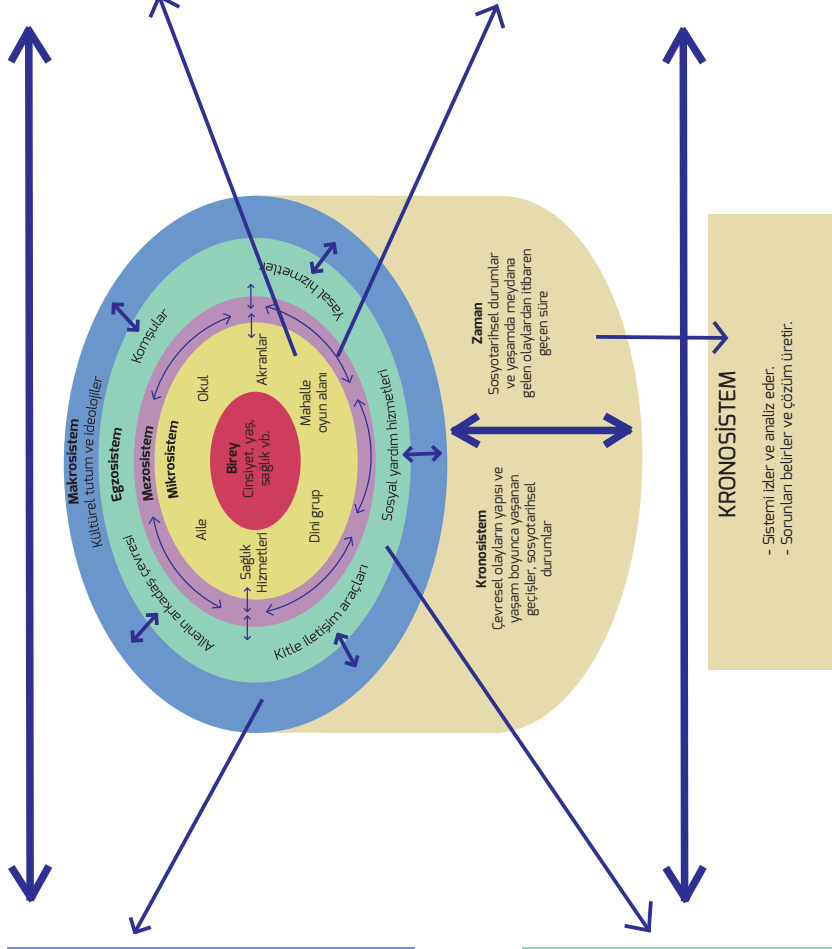
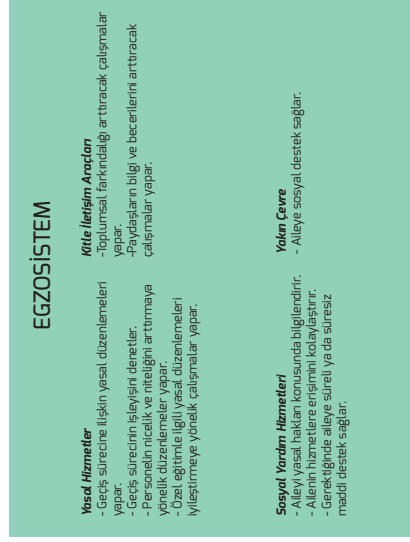
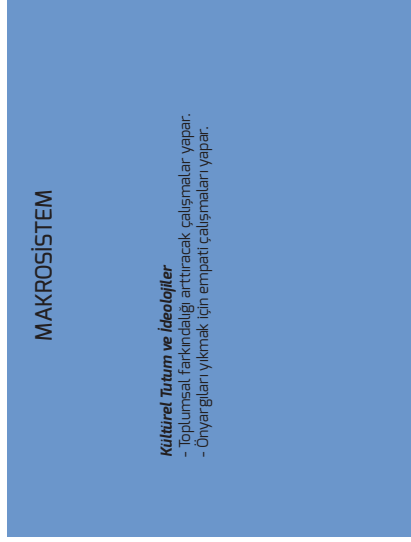
Bu temel sorunlar çerçevesinde araştırma bulguları; tanı sürecinden, değerlendirme, yerleştirme ve eğitime kadar tüm kurumlar ve geçiş sürecinden etkilenen paydaşlar açısından; (a) yoğun bir iletişim ve iş birliği eksikliği olduğunu, (b) özel gereksinimli çocukların doğru tanılanması ve yerleştirilmesiyle ilgili sıkıntılar olduğunu, (c) ailelerin tanı süreci sonrasında psikolojik desteğe gereksinim duyduklarını, (d) aileleri zamanında, doğru ve doyurucu şekilde bilgilendirme ve yönlendirmeyle ilgili sıkıntılar olduğunu, (e) kurumlar ve ilgili paydaşlar arasında bilgi paylaşımında sıkıntılar olduğunu, (f) özel gereksinimli çocuklara hizmet sunan personelin bilgi ve becerilerinde yetersizlikler olduğunu, (g) ülkemizde geçiş sürecini düzenleyen yasa maddelerinin olmadığını, (h) özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin geçişe hazırlanmadan dikey ve yatay geçişler yaşadıklarını, (ı) özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin geçiş

süreçlerine ilişkin paydaşların rol ve sorumluluklarının tanımlanmadığını, (i) rol ve sorumluluklar tanımlanmadığı için paydaşların herhangi bir rol üstlenmediğini ve yapılacak çalışmaları karşı taraftan beklediğini (j) özel gereksinimli çocuklar geçişe hazırlanmadan bu süreci yaşadıklarında yeni geçtikleri kurumda uyum sorunları yaşandığını, (k) yaşanan bu sorunlar nedeniyle özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü açısından sorunlar olduğunu göstermektedir.

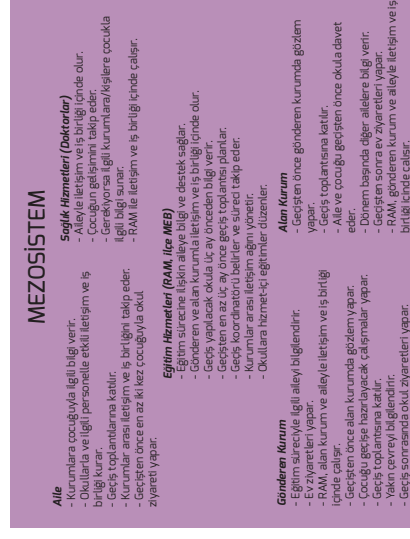
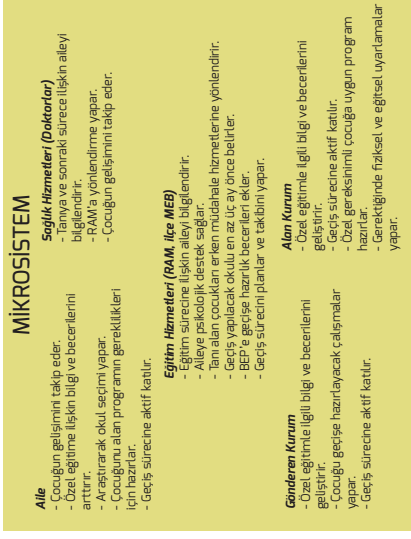
Bu araştırmada ortaya konan bulgular çerçevesinde öncelikle çocuğun tüm hizmetlerin odağında olması büyük önem taşımaktadır. Çocuk yaşadığı çevrenin temel bir bileşeni olduğu için çocuğun çevresini saran sosyal bağlamlar ve bu bağlamlarda yer alan paydaşlar arasında etkili ve güçlü bir iletişim ağının olması gerekmektedir. Etkili ve güçlü bir iletişim ağının olması, sağlıklı bir çevre için de temel yapı taşıdır. İletişimin güçlü olması beraberinde iş birliğini de getirecektir.

Biyoekolojik sistemler kuramının merkezinde yer alan çocuğun (biyo) özel gereksinimine yönelik müdahale sürecinin planlanması ve gerekli çalışmaların yapılması yaşamsal önem taşımaktadır. Bu noktada, çocuğun nitelikli özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi ve dikey geçişleri etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için tüm paydaşlara önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin net bir tanımlanmasının yapılması ve bu tanımlar eşliğinde bir geçiş planlamasının yasal dayanağının oluşturulması gerekmektedir. Erken çocukluk geçişlerinin önemi göz önüne alındığında, bu yönde yapılacak çalışmaların ülkemizde etkili ve planlı bir geçiş sürecinin temelini oluşturacağı söylenebilir.

Bu çalışmada araştırmanın bulguları ve alanyazın doğrultusunda Bronfenbrenner'in biyoekolojik sistemler teorisine/kuramına dayalı olarak erken müdahaleden okulöncesine geçiş konusunda Türkiye için bir model önerisi geliştirilmiştir. Şekil 4.1'de Bronfenbrenner'in biyoekolojik sistemler teorisine/kuramına dayalı olarak erken müdahaleden okulöncesine geçiş konusunda Türkiye için geliştirilen model önerisi, modelde yer alan sistemler, bu sistemdeki bileşenler, bu bileşenlerin arasındaki ilişkiler ve yapılacak çalışmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Şekil 4.1'e ilişkin açıklamalar sistemde yer alan tüm bileşenler açısından aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.



Şekil 4.1. Biyobölgesel Sistemler Kuramına Dayalı Olarak Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş: Türkiye için Bir Model Önerisi



4.2.1. Mikrosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar

Mikrosistem, çocuğu anlık olarak etkileyen en yakın çevreyi içermektedir. Bu sistemde tüm ilişkiler karşılıklı ve birbirini etkileyen bir düzeydedir (Tissington, 2008). Bronfenbrenner'in biyoeekolojik sistemler teorisine/kuramına dayalı olarak geliştirilen model önerisinde çocuğun en yakınında bulunan mikrosistem bileşeni ailedir. Ailenin geçiş süreçlerindeki temel görevi çocuğunun gelişimini takip etmektir. Erken ve doğru tanı, zamanında ve doğru yönlendirme, geçiş sürecinin planlı işleyebilmesi için ilk ve en önemli adımdır. Bu noktada, ailenin çocuğundaki farklılığı fark edip ilgili sağlık kuruluşlarına başvurması hizmetlerden bir an önce yararlanmaya başlamasını sağlayacaktır.

Çocuğuna tanı konması durumunda ailelere düşen bir diğer önemli görev, özel eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmasıdır. Ailenin çocuğu için nitelikli eğitim olanaklarını araştırarak doğru okul ve uygulamacı/uzman seçimleri yapması gerekmektedir. Aile özel eğitim sürecindeki paydaşlar arasında anahtar kişidir. Bu noktada ailenin hem erken müdahale hem de okulöncesi eğitim programının gerektirdiği beceriler için çocuğunu hazırlayıcı çalışmaları devam ettirmesi ve eğitimin aktif bir üyesi olması gerekmektedir. Ailenin geçiş sürecindeki bir diğer görevi de geçiş sürecine aktif katılım göstermesidir.

Mikrosistemin bir diğer bileşeni doktorlardır. Doktorların en temel görevi, tanı konma sürecinde aileye tanıya ve sonrasındaki sürece ilişkin zamanında, doğru, net ve doyurucu bilgi vermektir. Tanı sonrasında doktorlar eğitim hizmetlerinden bir an önce yararlanmaya başlaması için aileyi RAM'a yönlendirmeli ve süreçle ilgili bilgilendirmelidir. Doktorların bir diğer temel görevi de çocuğun sağlık ve gelişim takibini düzenli ve sistematik bir şekilde yapmaktır.

Mikrosistemin önemli bileşenlerinden bir diğeri eğitim hizmetleridir. Tanı konma sürecinden sonra ailenin başvurduğu RAM'ın temel görevi, aileyi eğitim süreci hakkında zamanında, doğru, net ve doyurucu bir şekilde bilgilendirmektir. Bu süreçte RAM'da bulunan ilgili birimler, aileye özel gereksinim durumunu kabullenme sürecine ilişkin psikolojik destek sağlamalıdır. RAM'ın temel görevlerinden bir diğeri, tanı konan çocukları erken müdahale hizmetlerine yönlendirmektir. Geçiş sürecine ilişkin hazırlıkların yapılabilmesi için geçişten en az üç ay önce hazırlıkların başlaması gerekir. Bu noktada, özel gereksinimli çocuğun geçiş yapacağı okul en az üç ay önce belirlenmelidir. Çocuğun geçiş yapacağı okulun gereklerine hazırlanabilmesi için

BEP'ine buna ilişkin hedef davranışlar eklenmelidir. RAM'ın mikrosistem içindeki bir diğer görevi de geçiş sürecini planlamak ve takibini yapmak olmalıdır.

Ülkemizde özel gereksinimli çocukların erken müdahale (0-3 yaş) hizmetlerinden yararlanabileceği kurum ya da programlar son derece sınırlıdır. Son yıllarda bu konudaki çalışmalar ivme kazanmış olsa da ülkenin geneli düşünüldüğünde, erken müdahale hizmetleri henüz tüm özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için erişilebilir durumda değildir. Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar tanı aldıktan sonra yaygın olarak ÖÖERM'den (gönderen kurum) hizmet almaktadırlar. ÖÖERM'de özel eğitim öğretmenlerinin dışında farklı lisans mezuniyetine sahip sertifikalı öğretmenler çalışmaktadır. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan gönderen kurumdaki öğretmenlerin/yöneticilerin özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirecek çalışmalara katılması bu noktada büyük önem kazanmaktadır. Gönderen kurum olarak ÖÖERM'ye düşen en önemli görevler özel gereksinimli çocuğu geçiş yapacağı kurumun gereklerine hazırlamaktır. Bu noktada, gönderen kurumda çalışan öğretmenler/yöneticiler çocuğu geçişe hazırlayacak çalışmalar yapmalı ve geçiş sürecine aktif katılım göstermelidirler.

Mikrosistem içerisinde yer alan son bileşeni özel gereksinimli çocuğun geçiş yapacağı alan kurum oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar erken müdahaleden okulöncesi eğitim kurumlarına geçiş yaparlar. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki (alan kurum) öğretmenlerin/yöneticilerin özel eğitimle ve dolayısıyla özel gereksinimli çocukların davranış ve öğrenme özellikleri, davranış yönetimi, sistematik eğitim vb. konularda bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki (alan kurum) öğretmenler/yöneticiler özel gereksinimli çocuğa uygun program hazırlamalı, gerektiğinde çocuğun programında fiziksel ve eğitsel uyarlamalar yapmalı ve geçiş sürecinin aktif bir üyesi olmalıdırlar.

4.2.2. Mezosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar

Bronfenbrenner mikrosistemler arasında ortaya çıkan etkileri mezosistem olarak adlandırmıştır. Bu sistem sayesinde bir mikrosistem diğerine bilgi, yaklaşım, deneyim paylaşımları yaparak diğer mikrosistemdeki davranış ve gelişimin şekillendirilmesine yardımcı olur (Gardiner vd., 1998). Mikrosistemde yer alan bileşenlerin karşılıklı olarak bilgi ve deneyimlerini paylaşması gerekmektedir. Bu sayede mikrosistemde yer alan bileşenlerin iletişim ve iş birliği içinde işlemesi sağlanabilir.

Özel gereksinimli çocuğu en iyi tanıyan anahtar kişi olarak aile, kurumlara çocuğuyla ilgili bilgi ve yol gösterici fikirler sunmalıdır. Çünkü aile çocuğunun güçlü ve zayıf yönlerini, yeterliklerini ve yetersizliklerini en iyi bilendir. Bu noktada aile, okullarla ve ilgili personelle etkili iletişim ve iş birliği kurmalıdır. Aile çocuğuyla ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaşmak ve fikirlerini sunmak için düzenli olarak geçiş toplantılarına katılmalıdır. Aile aynı zamanda, çocuğunun özel eğitim sürecinin içinde yer alan tüm kurumlar arasındaki iletişim ve iş birliğini de takip etmeli ve gerektiğinde aradaki koordinasyonu sağlamalıdır. Ailenin yapması gereken bir diğer çalışma, çocuğunun geçiş yapacağı ortamı, öğretmenini, o ortamda bulunan diğer kişileri ve bileşenleri tanıması için geçişten önce en az iki kez çocuğuyla okul ziyareti yapmasıdır.

Mezosistemin bir bileşeni olan doktorlar aileyle iletişim ve iş birliği içinde olmalıdır. Özel gereksinimli çocuğun sağlık ve gelişim takibini düzenli ve sistematik bir şekilde yapmalıdır. Gerektiğinde kurumlara/kişilere çocuğun sağlığı ve gelişimiyle ilgili bilgi sunmalıdır. Özel gereksinimli çocuğu özel eğitim hizmetleri için yönlendirdiği RAM'la iletişim ve iş birliği içinde çalışmalıdır.

Mezosistemin bileşenlerinden bir diğeri eğitim hizmetleridir. Eğitim hizmetlerinde yer alan RAM, eğitim sürecine ilişkin aileye ayrıntılı, doğru ve açıklayıcı bilgi ve destek sağlamalıdır. Özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecinde yer alan gönderen ve alan kurumlarla iletişim ve iş birliği içinde olmalıdır. Çocuğun geçiş yapacağı okula üç ay önceden bilgi vererek hazırlıkların yapılmasına fırsat sağlamalıdır. Geçişten en az üç ay önce gönderen ve alan kurumlar ile ailenin de katılacağı geçiş toplantısı planlanmalıdır. RAM'ın bir diğer ve temel görevi de geçiş sürecini koordine ve takip etmektir. Bu amaçla RAM bünyesinde bir geçiş koordinatörü belirlenmelidir. Geçiş koordinatörünün liderliğinde geçiş ekibi süreci takip etmelidir. RAM aynı zamanda geçiş sürecinde yer alan kurumların arasındaki iletişim ağını da yönetmelidir. Geçiş sürecinin içinde yer alan gönderen ve alan kurumlardaki personelin özel eğitim konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hizmet-içi eğitimler düzenlemelidir.

Erken müdahale sürecinde mevcut sistemde gönderen kurum olarak hizmet sunun ÖÖERM'ler eğitim süreciyle ilgili olarak aileyi ayrıntılı şekilde bilgilendirmelidirler. Çocuğu ve aileyi daha yakından tanıyabilmek amacıyla ev ziyaretleri yapmalıdırlar. Geçiş sürecinde yer alacak olan RAM, alan kurum ve aile gibi mikrosistem bileşenleriyle iletişim ve iş birliği içinde çalışmalıdırlar. Geçişten önce alan kurumda gözlemler yaparak kurumun beklentilerini öğrenmeli ve bu beklentiler doğrultusunda çocuğun programında

geçiş ve ilgili kurumun gereklerine hazırlayıcı çalışmalara yer vermelidirler. Geçiş toplantısına katılarak çocukla ilgili bilgilerini paylaşmalıdırlar. Çocuğun eğitim sürecinde iletişim kuracağı yakın çevresini çocuğun davranış ve öğrenme özellikleri, çalışılan hedef davranışlar, davranış yönetimi vb. konularda bilgilendirmelidirler. Geçiş sonrasında da okul ziyaretleri yaparak alan kurumla etkili iletişim ve iş birliğini sürdürmelidirler.

Özel gereksinimli çocuğun geçiş yapacağı alan kurumdaki (okulöncesi eğitim kurumu) öğretmenler/yöneticiler çocuğu iyi tanıyabilmek amacıyla gönderen kurumda gözlem yapmalıdırlar. Geçiş toplantısına katılarak kurumun beklentilerini, işleyişini vb. ilgili paydaşlara anlatmalıdırlar. Çocuğun öğretmenini, eğitim ortamını tanınması için aile ve çocuğu geçişten önce okula davet etmelidirler. Dönem başında tipik gelişen çocukların ailelerine özel gereksinimli çocuğun varlığı ve neler yapmaları gerektiğine ilişkin bilgi vermelidirler. Geçişten sonra ev ziyaretleri yaparak aileyi doğal ortamında gözlemeli ve eğitim sürecine katkı sağlayacak önerilerde bulunmalıdırlar. Diğer bileşenlerde olduğu gibi alan kurumlar da RAM, gönderen kurum ve aileyle iletişim ve iş birliği içinde çalışmalıdırlar.

4.2.3. Egzosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar

Egzosistemde çocuk aktif rol oynamazken bu sistemdeki gelişmeler çocuğun gelişimini etkilemektedir (Sakellariou ve Sivropoulou, 2010). Egzosistemde yasal hizmetler, kitle iletişim araçları, sosyal yardım hizmetleri ve yakın çevre yer almaktadır. Egzosistemde alınan kararlar ve uygulamalar çocuğu ve mikrosistemleri etkilemektedir.

Egzosistemin bir bileşeni olan yasal hizmetlerin, geçiş sürecinin doğru bir şekilde planlanması ve işlemesi için gerekli olan yasal düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Kurumların görev, rol ve sorumluluklarının tanımlanması, geçişe ilişkin yapılacak işlerin belirlenmesi, sürecin planlı bir şekilde yürütülebilmesi için yasal düzenlemeler zorunludur. Yasal düzenlemelerle geçiş sürecinin işleyişini denetleyen bir mekanizma ve bunun bileşenleri oluşturulmalıdır. Geçiş sürecinin koordinasyonu ve doğru işleyebilmesi için geçiş sürecinde görev alacak ilgili personel sayısı arttırılmalı ve personelin niteliğini arttırmaya yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Özel eğitim hizmetleriyle ilgili mevcut yasal düzenlemelerde iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Toplumsal farkındalığı arttırmak için kitle iletişim araçlarının çalışmaları yapması gerekmektedir. Bu amaçla, özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ve eğitimleri gibi konularda toplumun farkındalığının, bilgisinin arttırılması bu bireylere yönelik tutumları da olumlu yönde etkileyecek ve önyargıların kalkmasına hizmet edecektir. Bu noktada

medyanın daha geniş kitleler üzerindeki etkisinden yararlanılarak bu farkındalık çalışmaları yurt çapında genişletilerek her kesime ulaşılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca, paydaşların özel eğitime, özel gereksinimli bireylere ve sunulan hizmetlere ilişkin bilgi ve becerilerini arttıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Sosyal yardım hizmetleri aileyi özel eğitimle ilgili yasal hakları konusunda bilgilendirmelidir. Ailenin hizmetlere erişimini kolaylaştıracak düzenlemeler yapmalı, hizmetlere erişimin önündeki engelleri kaldırmalıdır. Gerektiğinde aileye süreli ya da süresiz maddi destek sağlamalıdır.

Ailenin yakın çevresi de egzosistemin bir bileşenini oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler yoğunluğu dönemsel olarak değişse de sosyal desteğe gereksinim duymaktadırlar. Ailenin yakın çevresi gerekli sosyal destekleri sağlamalıdır.

4.2.4. Makrosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar

Makrosistemde kültürel tutumlar ve ideolojiler yer almaktadır. Modelin en dışında yer alan bu bileşenler de diğerleri gibi çocuğun gelişimini etkileyen önemli etmenlerdir (Can, 2011). Kültürel tutum ve ideolojiler olarak isimlendirilen bu bileşenler toplumsal farkındalığı arttıracak çalışmalar yapılmalıdırlar. Toplumsal farkındalığın artması, önyargıların azalmasına olanak sağlayacaktır. Yine önyargıları yıkmak için empati çalışmaları yapılması uygun olacaktır.

4.2.5. Kronosistemdeki bileşenler açısından yapılması gereken çalışmalar

Kronosistem, sistemler arasında zaman içinde gerçekleşen değişiklikleri temsil etmektedir (Odom vd., 2004). Bu sistemde yer alan bileşenler zaman içerisinde sistemin işleyişini izlemeli ve veriye dayalı olarak analiz etmelidir. Bu analizler sonucunda ortaya çıkan sorunları belirlemeli ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları üretmelidir. Bu süreci döngüsel şekilde yinelemelidir.

Bronfenbrenner'in geliştirdiği biyoekojik sistemler teorisi/kuramı (Bronfenbrenner ve Morris, 1998) çerçevesinde özel gereksinimli çocuğun mikrosisteminde yer alan tüm paydaş gruplarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, Türkiye'de sistemli ve planlı bir geçiş sürecinin ve geçişe ilişkin yasal düzenlemelerin olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu süreçte yer alan paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği konusunda sorunların olduğu, görev tanımlarının net olmaması nedeniyle her paydaşın sorumluluğu bir diğerine yüklediği görülmektedir.

Bu çalışmada paydaşlarla yapılan görüşmelerle onların görüşleri doğrultusunda Türkiye’de erken müdahaleden okulöncesine geçişin durumu ortaya konmuş, paydaşların gözünden sorunlar, öneriler ve beklentiler belirlenmiştir. Ardından varolan duruma ve ilgili alanyazına dayalı olarak erken müdahaleden okulöncesine geçişe ilişkin Bronfenbrenner’in biyoekolojik sistemler teorisine/kuramına dayalı bir model önerisi geliştirilmiş ve yapılacak çalışmalar ortaya konmuştur. Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar için etkili ve planlı bir geçiş sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Etkili ve planlı bir geçiş süreci, alanyazında belirtildiği gibi çocukların ve ailelerin yumuşak geçiş deneyimleri yaşamasına hizmet edecektir.

4.3.Sınırlılıklar

Araştırmada paydaşların görüşlerine dayalı olarak verilere ulaşmak amaçlandığı için yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler sayesinde araştırmaya katılan tüm paydaşlardan derinlemesine bilgiler elde edilmiştir. Bu sayede Türkiye’de geçiş süreçleriyle ilgili yaşanan durum belirlenmiş ve alanyazınla da desteklenerek bulgular tartışılmıştır. Ancak çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

1. Nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem, görsel ve yazılı dokümanların incelenmesi ve çevrimiçi bilgi kaynaklarının kullanılması teknikleriyle toplanmaktadır. Veri toplamada çoklu kaynakların kullanılması araştırmanın iç geçerliğini güçlendiren bir etmendir. Görüşmelerin yanı sıra gözlemler yapılması verilerin doğrulanması açısından etkili olacaktır. Araştırmada sadece yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla verilerin toplanmış olması araştırmanın bir sınırlılığı olabilir.
2. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı verilerin sadece nitel yolla toplanmış olmasıdır. Araştırmada nitel yaklaşımın yanı sıra farklı araştırma desenleri de kullanılarak bir planlama yapılabilirdi.

4.4.Öneriler

Yapılan araştırmadan çıkan sonuçlar bağlamında aşağıda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- a. Bulgular araştırmaya katılan tüm paydaşlar için “geçiş” kavramının aynı anlamı ifade etmediğini ortaya koymuştur. Bu durumu ortadan kaldırabilmek adına, ülke genelinde ilgili kişilerin ve paydaşların “geçiş” kavramı hakkında bilgilendirilmesi ve bir bakış açısı geliştirilmesini sağlamak üzere seminer, konferans vb. çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- b. Bulgular paydaşlar arasında yoğun bir iletişim ve iş birliği eksikliği olduğunu göstermiştir. Bu eksikliği gidermek üzere paydaşlara etkili iletişim teknikleri ve iş birliği içinde çalışma becerilerine yönelik hizmet-içi eğitimler ve seminerler verilerek bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- c. MEB’le iş birliği kurularak geçiş planlamalarıyla ilgili yasal mevzuatta gerekli düzenlemelerin ivedilikle yapılabilmesi için çalışmalar başlatılabilir.
- d. Bu çalışmanın bulgularına ve alanyazına dayalı olarak geliştirilen model önerisinin ivedilikle hayata geçmesi için çalışmalar başlatılabilir.
- e. Dikey geçişlerde yapılacak çalışmaları düzenleyebilmek için paydaşların rol ve sorumlulukları net olarak belirlenebilir.

4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- a. Bu araştırma Türkiye’nin farklı bölgelerinde de gerçekleştirilerek ülke genelinde yaşanan durumun genel bir profili ortaya konabilir.
- b. Bu araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Diğer nitel veri toplama tekniklerinin de işe koşulduğu farklı araştırmalar planlanabilir.
- c. Farklı dikey geçiş dönemleri için geçiş planlamalarının hayata geçirildiği deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- d. Bu araştırmada geliştirilen model önerisinin etkililiğinin sınındığı deneysel araştırmalar yürütülebilir.
- e. Geliştirilen model önerisine ilişkin boylamsal verilerin toplandığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2010). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alış, S. (2018). *Gelişim geriliği riski altındaki prematüre bebeklerin hastaneden eve geçişinde anne gereksinimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ardıç, A. (2010). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 19-50). Ankara: Maya Akademi.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Bagner, D. M., Frazier, S. L., and Berkovits, M. (2013). Getting ready for preschool: Linking early intervention and family mental health for infants and toddlers with developmental delay. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 41(6), 707-711.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Okulöncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 273-291.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 292-352). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Bakkaloğlu, H. (2010). Özel gereksinimi olan bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 203-242). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okulöncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online*, 6(2), 213-225.
- Bateman, D. F. and Cline, J. L. (2016). *A teacher’s guide to special education*. Virginia: ASCD Product.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bayguzina, S. (2010). *Okulöncesi eğitim kurumlarının geçiş sürecindeki koklear implantlı çocukların ebeveynlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bayhan San, P. ve Şipal, R. F. (2003). Engelli ergenlerin toplumsal yaşama katılımında geçiş planı hazırlanması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(8-9), 36-43.
- Bayraklı, H. ve Sucuoğlu, B. (2017). *Okul öncesinde kaynaştırma: Aile eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berndt, T. J. and Keefe, K. (1995). Friends’ influence on adolescents’ adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Berry, J. O. (1995). Families and deinstitutionalization: an application of Bronfenbrenner’s social ecology model. *Journal of Counseling and Development*, 73, 379-383.
- Birkan, B. (2010). Erken çocukluk eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 141-168). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Blasco, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Boethel, M. (2004). *Readiness: Family and community connections with schools*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods, 5th edition*. Londra: Pearson Education, Inc.
- Bohan-Baker, M. and Little, P. M. D. (2002). The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K., and Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs: timeline for early successful transitions (TEST). *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 204-211.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. A. (1998). The bioecological model of human development. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Volume One: Theoretical Models of Human Development, 6th edition* (s. 793-828). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Burns, C. I. (1984). *Self-instructional training and stress-inoculation training: a review of research*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burnaby: Simon Fraser University, Education Faculty.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Sekizinci Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2011). Çocuk gelişimi kuramları II. E. Ceyhan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim-1* içinde (s. 69-90). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Carter, E. W., Clark, N. M., Cushing, L. S., and Kennedy, C. H. (2005). Moving from elementary to middle school: supporting a smooth transition for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 8-14.
- Cavkaytar, A. (2012). Teaching cafe' waiter skills to adults with intellectual disability: A real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 426-437.
- Cesur Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2011). Veri toplama teknikleri: Nitel-nicel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.
- Ciğerli, Ö., Topsever, P., Alvur, T. M. ve Görpelioğlu, S. (2014). Engelli çocuğu olan anne-babaların tanı anından itibaren ebeveynlik deneyimleri: Farklılığı kabullenmek. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(3), 75-81.
- Conelly, A. M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 10(3), 10-16.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B. T., Zaidman-Zait, A., and Norman, N. (2017). The transition from early intervention to school for children who are deaf or hard of hearing: Administrator Perspectives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 131-140.
- Çifci Tekinarslan, İ. ve Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-75.
- Daley, T. C., Munk, T., and Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409-419.
- Değirmenci, H. D. (2010). *Zihin yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denkyirah, A. M. and Agbeke, W. K. (2010). Strategies for transitioning preschoolers with autism spectrum disorders to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 38, 265-270.
- Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Doğan, M. (2014). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 111-127.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., and Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Erdiller, Z. B. (2010). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 56-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. E. Tekin-İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* içinde (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530.
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2.Basım). ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s.51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farrant, B. M. and Zubrick, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Ferguson, C. and Wood, L. (2005). *Easing the transition from PreK to Kindergarten: What schools and families can do to address child readiness*. Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Foran, S. and Sweeney, J. F. (2010). Accessing specialist early intervention services for pre-school children. *Learning Disability Practice*, 13(2), 30-35.
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., and Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
- Foster, K. M. (2013). *Self-reported early intervention transition practices of special education directors in Southwestern Pennsylvania: Implications for policy and*

- practice*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Faculty of School of Education.
- Fotovatnia, Z., & Namjoo, M. (2013). The Effects of Cooperative versus Competitive Word Games on EFL Learners Vocabulary Gain, Motivation, and Class Atmosphere. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(1), 189-208.
- Gardiner, H. W., Mutter, J. D., and Kosmitzki, C. (1998). *Lives across cultures*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. W. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Londra: Pearson Education, Inc.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözün-Kahraman, Ö. ve Çetin, A. (2015). Gelişimsel geriliği olan bebeğe sahip annelerin tanı sonrası yaşadıkları sürece ilişkin görüşlerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 97-128.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (İkinci basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gündoğdu, A. (2010). *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsel, O. (2010). Özel eğitimde değerlendirme. İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsel, O. ve Ergenekon, Y. (2001). Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri. Antakya.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.2-53). Ankara: Pegem Akademi.

- Hanson, M. J. (1999). *Early transitions for children and families: Transitions from infant/toddler services to preschool education*. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC).
- Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D. and Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Hirsch, B. J. and Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: a longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Hoover, P. J. (2001). Mothers' perceptions of the transition process from early intervention to early childhood special education: Related stressors, supports, and coping skills. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- http-1:** <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-III> (Erişim tarihi: 06.06.2018)
- Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., and Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. and Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479-485.
- Kagan, S. (1992). The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. In striking together: strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school (Summary of a National Policy Forum). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T., Akçamete, G. ve Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.

- Katims, D. S. and Pierce, P. L. (1995). Literacy-rich environments and the transition of young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 219-234.
- Kemp, C. and Carter, M. (2000). Demonstration of classroom survival skills in kindergarten: A five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 20(4), 393-411.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Introduction to transition. C.A. Kochhar-Bryant and G. Greene (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities* içinde (s. 3-27). New Jersey: Pearson.
- Koçak, E. (2006). *Zihin engelliler iş okullarındaki öğretmenlerin mesleğe hazırlık etkinlikleri ve öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kohler, P. D. (1996). *Taxonomy for transition programming: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Champaign: University of Illinois.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kraft-Sayre, M. E. and Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families and schools*. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning Kindergarten Transition Studies.
- Kutlu, M. (2012). Geleceğe birlikte hazırlanalım. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* içinde (s. 88-105). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publishing.
- Landmark, L. J., Ju, S., and Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.
- Lombardi, J. (1992). Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services. ERIC Information Analysis Products No.ED345867.

- Lovett, D. L. and Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.
- Malone, D. G. and Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: a review of the literature. *Early Education and Development*, 20(4), 584-602.
- Malsch, A. M., Green, B. L. and Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: what early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47-66.
- Maras, P. and Aveling, E. L. (2006). Students with special educational needs: Transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 196-203.
- Mawdsley, H. P. and Hauser-Cram, P. (2013). Mothers of young children with disabilities: Perceived benefits and worries about preschool. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1258-1275.
- McCubbins, J. L. (2004). Transition into kindergarten: A collaboration of family and educational perspectives. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., and Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., and Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., and Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263.
- McLinden, M., Ravenscroft, J., Douglas, G., Hewett, R., and Cobb, R. (2017). The significance of specialist teachers of learners with visual impairments as agents of change: Examining personal preparation in the United Kingdom through a bioecological systems theory. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 111(6), 569-584.

- MEB (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. [http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf] (Erişim tarihi: 09.06.2018)
- MEB (2008). Yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı. [https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_yayngeliimselbozukluklardestekeitimprogram.pdf] (Erişim tarihi: 23.07.2018)
- MEB (2018a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf] (Erişim tarihi: 23.07.2018)
- MEB (2018b). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için (0-36 ay) erken çocukluk özel eğitim öğretim programı [http://orgm.meb.gov.tr/dosyalar] (Erişim tarihi: 28.07.2018)
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nelson, R. F. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 187-190.
- O'Connor, E. and McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(1), 17-49.
- Owens, L., & Barnes, J. (1982). The relationships between cooperative, competitive, and individualized learning preferences and students' perceptions of classroom learning atmosphere. *American Educational Research Journal*, 19(2), 182-200.

- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *The School Community Journal*, 20(2), 183-198.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E., and Cox, M. J. (1999). Introduction: an ecological approach to kindergarten transition. In R.C. Pianta and M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (s. 3-12). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., and Kraft-Sayre, M. (1999). Parents’ observations about their children’s transitions to kindergarten. *National Association for the Education of Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta, R. C. and Cox, M. J. (2002). Transition to kindergarten. *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 2(2), 1-8.
- Podvey, M. C., Hinojosa, J., and Koenig, K. (2010). The transition experience to pre-school for six families with children with disabilities. *Occupational Therapy International*, 17, 177-187.
- Quintero, N. and McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: A comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38, 411-420.
- Ramey, S. L. and Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at risk. In R.C. Pianta and M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (s. 217-251). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., and Cox, M. J. (2000). Teachers’ judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rimm-Kaufman, S. E. and Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

- Rosa, E. M. and Tudge, J. R. H. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5, 243-258
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., and Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K. T., Hains, A. H., and Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., and Dogaru, C. (2007). Successful transitions for young children with disabilities and their families: Roles of school social workers. *Children and Schools*, 29(1), 26-34.
- Rous, B. and Hallam, R. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., and Jung, L. A. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants and Young Children*, 20(2), 135-148.
- Rous, B., Harbin, G., and McCormick, K. (2006). A child outcome framework for the early childhood transition process (NECTC Research Brief). Lexington, KY: University of Kentucky, Human Development Institute.
- Rous, B., Myers, C. T., and Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention*, 30(1), 1-18.
- Rubin, H. J., and Rubin, I. S. (2005). Structuring the interview. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*, 2nd edition, 129-151. London: Sage.
- Sakellariou, M. and Sivropoulou, I. (2010). Family and kindergarten cooperation within the framework of children's transition from kindergarten to primary school. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 345-359.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sazak Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.

- Schischka, J., Rawlinson, C., and Hamilton, R. (2012). Factors affecting the transition to school for young children with disabilities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 15-23.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social science*, 3th edition. New York: Teachers College Press.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A. and Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. New Jersey: Pearson.
- Small, N., Raghavan, R., and Pawson, N. (2013). An ecological approach to seeking and utilising the views of young people with intellectual disabilities in transition planning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1-18.
- Sözdinler Karahan, S. H. (2007). *İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından toplumsal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Starr, E. M., Martini, T. S., and Kuo, B. C. H. (2014). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: a focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1-14.
- Suchodoletz, A. V., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. and Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okulöncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Tantekin Erden, F. ve Altun, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim ve ilköğretime geçiş süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 481-504.

- Tissington, L. D. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 106-110.
- Topsakal, M. ve Düzkanar Uysal, A. (2010). Zihin özürli çocuklara oto yıkama becerisinin öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 79-94.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., and Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 1, 198-210.
- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., and O'Brien, L. (2016). Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 8, 427-445.
- Tudge, J. R. H. (2017). Implicit versus explicit ways of using Bronfenbrenner's bioecological theory. *Human Development*, 59, 195-199.
- Tuş, Ö. (2011). *Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuş, Ö. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okulöncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Uçar, A. S. (2016). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varlıer, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-585.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*. Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., Frankel, E. B., Isaacs, B., Loh, A., Versnel, J., Weiss, J. (2013). The experience of

- parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 4-43.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D., and Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29.
- Warren, J. D., Vialle, W., and Dixon, R. M. (2016). Transition of children with disabilities into early childhood education and care centers, *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 18-26.
- Westling, D. L. and Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. New Jersey: Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Wildenger Welchons, L. and McIntyre, L. L. (2014). The transition to kindergarten for children with and without disabilities: An investigation of parent and teacher concerns and involvement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-11.
- Widmann, P., Paulsen, E., Donahue, M. and Miguelgorry, M. (2013). California department of developmental services, early start section and california department of education, special education division. effective early childhood transitions: A guide for transition at age three-early start to preschool. Sacramento: *WestEd Center for Prevention and Early Intervention*.
- Winterman, K. G. (2014). Collaborative teaming for better IEPs. In K. G. Winterman and C. E. Rosas (Eds.), *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs* (s. 21-34). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R. C. Pianta and M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (s. 253-280). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Yıkımsı, A. ve Özbey, F. Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *IOJES International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 124-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Onuncu basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Hacııbrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım Hacıbrahimoglu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-35.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücesoy, Ş. (2002). *Zihin özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücesoy Özkan, Ş. ve Kaya, Ö. (2013). Destek özel eğitim hizmetleri, tıbbi ve eğitsel rehabilitasyon. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi (DESÖP)* (s. 119-176). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-51-3.

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Veri Toplama Aracı (Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Soruları)

Ek-2: Gönüllü Katılım Formu

Ek-3: Etik Kurul Kararı

Ek-4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Ek-5: Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu Araştırma İzni

Ek-6: Üniversitesi Araştırma İzni

Ek-7: Örnek Günlük Sayfası

Ek-8: Görüşme Takvimi

Ek-9: Veri Analizi Kayıt Formu

Ek-10: Tema ve Alt Temalar Tablosu

Ek-1: Veri Toplama Aracı (Demografik Bilgi Formu ve Görüşme Soruları)

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (DOKTORLAR)

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Uzmanlık alanınız :
Mesleki deneyiminiz :

**1. GRUP: TANI KOYMA VE YÖNLENDİRME YAPAN UZMANLAR
(DOKTORLAR) İÇİN GÖRÜŞME SORULARI**

1. Çocuklarında bazı sorunlar gözleyen aileler ilk olarak size başvurumaktadırlar. Bu çocukların tanı almalarında ve ilk yönlendirmelerinde rol alan uzmanlar olarak aileler çocukları için size başvurduğunda neler yapıyorsunuz?
2. Tanı koyma ve Sağlık Kurulu Raporu alma sürecinde neler yapılıyor, süreç nasıl işliyor?
3. Rapor almak için size ilk kez başvuran, yeni tanı almış olan ya da risk grubundaki çocukların ailelerine yönelik olarak neler yapıyorsunuz?
 - 3.1.Rapor için size ilk kez başvuran ailelere yönelik olarak neler yapıyorsunuz?
 - 3.2.Değerlendirmeleriniz sonunda tanı koymuş olduğunuz çocukların ailelerine yönelik olarak neler yapıyorsunuz?
 - 3.3.Herhangi bir yetersizlik tanısı koymadığınızı, ancak risk grubunda bulunan çocukların ailelerine yönelik olarak neler yapıyorsunuz?
4. Tanı koyduğunuz çocukların takibini yapıyor musunuz?
(Evet, yapıyorum diyenler için)
 - 4.1.Çocuğun takibini ağırlıklı olarak hangi konulara (sağlığını, gelişimini, ilaçlarını, aşılarını, beslenmesini, eğitimini vb.) ilişkin olarak gerçekleştiriyorsunuz?
 - 4.2.Bu takipleri nasıl gerçekleştiriyorsunuz?
 - 4.3.Takipleri hangi sıklıkta yapıyorsunuz?
 - 4.4.Çocuğun takibini yaparken aileye yönelik neler yapıyorsunuz?
 - 4.5.Çocuğun takibi için başka uzmanlarla iş birliğiniz oluyor mu? Oluyorsa ne tür işbirlikleriniz oluyor?
 - 4.6.Çocuğun takibini daha iyi gerçekleştirebilmek için önerileriniz nelerdir?

(Hayır, yapamıyorum diyenler için)

- 4.1.Sizce çocukları takip edememenizin olası nedenleri nelerdir?
- 4.2.Takip sistemini gerçekleştirebilmek için neler önerirsiniz?
5. İnsanlar doğdukları andan itibaren yaşamlarının sonuna kadar çeşitli geçişler yaşarlar. Örneğin, çocuğun hastaneden eve çıkması, okulöncesi eğitime ilkokula başlaması vb. hep birer geçiştir. Bu geçişlerde çocukların eğitim aldıkları okullar, orada hizmet sunan personel, ortamdaki kurallar ve beklentiler değişir. Bu geçişlere çocukların uyum sağlaması da zaman alır. Çocukların yaşadıkları en temel geçişlerden birisi de okulöncesi eğitime geçiş sürecidir. Yetersizlik tanısı almış çocukların ve ailelerin yaşadığı bu geçişlerde bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?

(Rolü olduğunu düşünenler için)

- 5.1.Bu geçişlerdeki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
- 5.2.Bu geçişlerdeki rolünüzün sınırlarını çizecek olsanız rolünüzü nerede bitirirsiniz?
- 5.3.Bu geçişlerde sizin dışınızda kimler yer almalı?
- 5.4.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?

(Rolü olmadığını düşünenler için)

- 5.1.Neden bir rolünüz olmadığını düşünüyorsunuz?
- 5.2.Sizce bu geçişlerde kimler rol almalı?
- 5.3.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
6. Sizce geçiş süreçlerinde çocukların ve ailelerin gereksinim duydukları şeyler neler olabilir?
 - 6.1.Aileler ne tür bilgilere (eğitim, sağlık, beslenme, bakım, yasal haklar vb.) gereksinim duyabilir?
 - 6.2.Ailelerin gereksinim duyduğu bilgileri kimler vermelidir?
7. Çocuğa Sağlık Kurulu Raporu verildikten sonra Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) ve/veya yerleştirildiği eğitim kurumundan sizinle bağlantı kuran kişiler oluyor mu?
 - 7.1.Oluyorsa ne tür konularla ilişkili olarak sizinle bağlantı kuruyorlar?
8. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (RAM)

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Çalıştığınız kurumdaki görev unvanınız :
Mesleki deneyiminiz :

2. GRUP: YERLEŞTİRME SÜRECİNDE GÖREV ALAN MESLEK ELEMANLARI (RAM'DAKİ ÖZEL EĞİTİM DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ) İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Sağlık Kurulu Raporu alarak özel eğitim alma talebiyle size başvuran özel gereksinimleri olan çocuğu nasıl değerlendiriyorsunuz?
1.1 Özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri çocuk için nasıl bir değerlendirme yapıyor?
2. Değerlendirme sonucunda yapılan yerleştirme sürecini kısaca anlatır mısınız? Bu süreçte neler yapıyorsunuz?
3. Okulöncesi dönemdeki (0-6/8 yaş) özel gereksinimleri olan bir çocuğu kuruma yerleştirdikten sonra RAM olarak ne tür hizmetler sunuyorsunuz?
3.1.Çocuğun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanmasıyla ilgili olarak ne tür hizmetler sunuyorsunuz?
3.2.Çocuğun yerleştirildiği kurumdaki öğretmeniyle/uzmanlarla iş birliğiniz hakkında neler söylersiniz?
4. Bir kuruma yerleştirme yaptıktan sonra çocukların takibini yapıyor musunuz?
(Evet, yapıyorum diyenler için)
4.1.Bu takipleri RAM'da kimler yapıyor?
4.2.Bu takipleri nasıl gerçekleştiriyorsunuz (telefonla bilgi alarak, bizzat kuruma giderek, kurumun RAM'la bağlantı kurması)?
4.3.Takipleri hangi sıklıkta yapıyorsunuz?
4.4.Çocukların takibi sizce neden önemlidir?
4.5.Çocuğun takibini daha iyi gerçekleştirebilmek için önerileriniz nelerdir?
(Hayır, yapamıyorum diyenler için)
4.1.Sizce çocukları takip edememenizin olası nedenleri nelerdir?

4.2.Takip sistemini gerçekleştirebilmek için neler önerirsiniz?

5. Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri yerleştirme sonrasında ve daha sonraki dönemlerde eğitim ortamları arasında, sunulan hizmetlerde ve hizmetleri sunan kişilerde değişiklikler; bir başka deyişle, çeşitli geçişler yaşıyorlar. Çocukların ve ailelerin yaşadığı bu geçişlerde RAM olarak bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?

(Rolü olduğunu düşünenler için)

- 5.1.Bu geçişlerdeki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
- 5.2.Bu geçişlerdeki rolünüzün sınırlarını çizecek olsanız rolünüzü nerede bitirirsiniz?
- 5.3.Bu geçişlerde RAM olarak ne tür hizmetler sunuyorsunuz?
- 5.4.Bu geçişlerdeki sizin dışınızda kimler yer almalı?
- 5.5.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
- 5.6.Bu geçişler için ülkemizde yasal düzenlemeler var mı? (Geçiş sürecinin ne zaman başlayacağı, kimlerin rol alacağı, bu kişilerin rol ve sorumluluklarının neler olduğu, geçiş sürecinde ne tür planlamalar yapılacağı vb. konularda yasalarımızda doğrudan ilişkili madde var mı?) Varsa bu yasal düzenlemelerden bahsedebilir misiniz?

(Rolü olmadığını düşünenler için)

- 5.1.Neden bir rolünüz olmadığını düşünüyorsunuz?
- 5.2.Sizce bu geçişlerde kimler rol almalı?
- 5.3.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
6. Bunların dışında eklemek istediğiniz herhangi bir şeyler var mı? Varsa nelerdir?

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (GÖNDEREN KURUMDAKİ
ÖĞRETMENLER)**

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Branşınız :
Mesleki deneyiminiz :
Bu kurumdaki çalışma yılınız :

**3. GRUP: GÖNDEREN KURUMDAKİ ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME
SORULARI**

- 1 Kurumunuza özel gereksinimli bir çocuk ve ailesi eğitim talebiyle başvurduğunda neler yapıyorsunuz?
- 2 Çocuk için bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı (BEP) hazırlarken neler yapıyorsunuz?
 - 2.1.Çocuk için RAM tarafından belirlenen hedeflerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
 - 2.2.(Yeterli olmadığını söylüyorsa) Bu durumda ne yapıyorsunuz?
 - 2.3.Çocuğun BEP'ini hazırlarken ailelerle iş birliğiniz hakkında neler söylersiniz?
 - 2.4.Çocuğun BEP'ini hazırlarken tanılama ve yerleştirme sürecinde çalışan uzmanlarla iş birliğiniz konusunda neler söylersiniz?
- 3 Çocuk kurumunuza başvurdu ve ilk kez sistematik biçimde bir eğitim almaya başlayacak. Çocuk kurumunuzda **ilk kez eğitime başladığında** bu süreçte neler yaşıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 3.1.(Sorunlar yaşandığını söylüyorsa) Çocuğun yaşadığı bu sorunları (davranış sorunları, öğrenme sorunları vb.) çözmek için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 3.2.Çocuğun yaşadığı bu sorunları çözmek için kimlerden, ne tür destekler bekliyorsunuz?
4. Özel gereksinimleri olan çocuk kurumunuzun dışında yaşına uygun başka okullardan da eğitim alabilir. Örneğin sizin kurumunuzdan eğitim alırken aynı zamanda bir

okulöncesi kurumundan da eğitim almaya başlayabilir. Bu süreçte çocuğun okulöncesi bu kurumlara geçişi için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

4.1.Kurumda çalıştığınız çocukları geçiş yapacakları okulöncesi kurumlarına hazırlamak için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

4.2.Sözünü ettiğiniz bu hazırlıkları kurumunuza devam eden ve okulöncesi kurumuna geçecek her çocuk için yapıyor musunuz?

4.3.Sizce özel gereksinimleri olan çocuk, geçiş yapacağı bir sonraki okulda sunulan eğitimden yararlanabilmek için ne tür becerilere / davranışlara (özbakım, sosyal beceri, bilişsel beceri, iletişim becerileri, motor beceriler vb.) sahip olmalı? Örnekler verir misiniz?

4.4.Geçiş sürecinde okulöncesi kurumuna geçiş yapan çocuğun ailesiyle ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

4.5.Çalıştığınız çocukların geçiş yapacakları okullardaki öğretmenleriyle/öğretmenleriyle geçiş öncesinde ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

4.6.Çalıştığınız çocukların geçiş yapacakları okullardaki öğretmenleriyle/öğretmenleriyle geçiş sonrasında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

4.7.Sizin dışınızda bu geçiş sürecinde kimlerin, neler yapmasını beklersiniz?

Bir çalışma yapmıyorsa

4.1.Herhangi bir çalışma yapmamanızın nedenleri nelerdir?

5. Geçiş sürecinde öğretmen olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

5.1.Çocuğu geçiş sürecine hazırlarken öğretmen olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

5.2.Geçiş sürecinde ailelerle çalışırken yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

5.3.Çocuk ve ailenin bir sonraki okula geçiş sürecinde karşılaştığınız güçlüklerle baş edebilmek için neler (destek alma, uzmana başvurma vb.) yaptınız? Örnekler vererek açıklar mısınız?

Destek Aldıysa

5.3.1. Bu süreçte kimlerden, ne tür destekler aldınız ya da alıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

5.3.2. Aldığınız desteklerin yeterliliği konusunda neler söylersiniz?

Destek Almadıysa

- 5.3.1. Bu süreçte özel gereksinimleri olan çocuk ve sizin için ne tür destekler olsa bu süreci daha kolay atlatabileceğinizi düşünüyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
6. Çocuk ve aile bir sonraki okula geçiş yaptıktan sonra neler (okuldaki öğretmeniyle görüşme, okulu ziyaret etme, okulda gözlem yapma, aileyle görüşerek bilgi alma, okula yazılı rapor gönderme vb.) yapıyorsunuz?
- 6.1.Çocuğun geçiş yaptığı okul iş birliği içinde çalışma konusunda gönüllü değilse ne yapıyorsunuz?
7. Geçiş sürecinin çocuk ve aile açısından kolay geçmesi için önerileriniz nelerdir?
- 7.1.Alanda çalışan uygulamacılara önerileriniz nelerdir? Neler yapmalılar?
- 7.2.Ailelere neler önerirsiniz?
- 7.3.Okul yöneticilerine (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin yöneticileri ve okulöncesi kurumun yöneticileri) neler önerirsiniz?
8. Özel gereksinimleri olan çocukların geçiş süreçlerine ilişkin olarak beklentileriniz nelerdir?
- 8.1.Ailelerden beklentileriniz nelerdir?
- 8.2.Kurumlardan beklentileriniz nelerdir?
- 8.3.Devletten beklentileriniz nelerdir?
9. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (GÖNDEREN KURUMDAKİ YÖNETİCİLER /
EĞİTİM KOORDİNATÖRLERİ)**

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Branşınız :
Mesleki deneyiminiz :
Bu kurumdaki çalışma yılınız :

**4. GRUP: GÖNDEREN KURUMDAKİ YÖNETİCİLER / EĞİTİM
KOORDİNATÖRLERİ İÇİN GÖRÜŞME SORULARI**

1. Kurumunuza özel gereksinimli bir çocuk ve ailesi eğitim talebiyle başvurduğunda neler yapıyorsunuz?
2. Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri yerleştirme sonrasında ve daha sonraki dönemlerde eğitim ortamları arasında, sunulan hizmetlerde ve hizmetleri sunan kişilerde değişiklikler; bir başka deyişle, çeşitli geçişler yaşıyorlar. Örneğin özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam eden üç yaşındaki bir çocuk sizin kurumunuzdan eğitim almaya devam ederken aynı zamanda bir okulöncesi kurumuna başlıyor. Böyle bir çocuk için bu geçiş sürecinde neler yapıyorsunuz?
3. Az önce tanımladığım örnekteki çocuk ve ailesi için bu geçişlerde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olarak bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?

(Rolü olduğunu düşünenler için)

- 3.1.Okulöncesi kurumuna geçişlerdeki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
- 3.2.(Rolünü tanımlarsa) Bu anlattıklarınızı kurumunuza devam eden her çocuk için yapıyor musunuz?
- 3.3.Okulöncesi kurumuna geçişlerdeki rolünüzün sınırlarını çizecek olsanız rolünüzü nerede bitirirsiniz?
- 3.4.Okulöncesi kurumuna geçişlerde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi olarak ne tür hizmetler sunuyorsunuz?
- 3.5.Okulöncesi kurumuna geçişlerde sizin dışınızda kimler yer almalı?
- 3.6.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
- 3.7.Okulöncesi kurumuna geçişler için yasal düzenlemelerden bahsedebilir misiniz?

(Rolü olmadığını düşünenler için)

- 3.1.Neden bir rolünüz olmadığını düşünüyorsunuz?
- 3.2.Sizce bu geçişlerde kimler rol almalı?
- 3.3.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
4. Okulöncesi kurumuna geçiş sürecinin çocuk ve aile açısından kolay geçmesi için neler önerirsiniz?
 - 4.1.Eğitimcilere neler önerirsiniz? Neler yapmalılar?
 - 4.2.Ailelere neler önerirsiniz?
 - 4.3.Okul / kurum yöneticilerine neler önerirsiniz?
5. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (ALAN KURUMDAKİ ÖĞRETMENLER)

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Branşınız :
Mesleki deneyiminiz :
Bu kurumdaki çalışma yılınız :

5. GRUP: ALAN KURUMDAKİ ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınıza özel gereksinimleri olan bir çocuk geldiğinde neler yaşıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 1.1. Bu çocuğun sınıfınıza geleceğini kimden ve ne zaman öğreniyorsunuz?
 - 1.2. Özel gereksinimleri olan bir çocuk sınıfınıza yerleştirildiğinde ne tür bilgilere ihtiyaç duyuyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 1.3. (Herhangi bir bilgi verilmiyorsa) Bu süreçte size ne tür bilgiler sunulsa işinizin kolaylaşacağını düşünüyorsunuz?
2. Sınıfınıza özel gereksinimleri olan bir çocuk geldikten sonra neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 2.1. Özel gereksinimleri olan bir çocuğun ailesiyle neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 2.2. Özel gereksinimleri olan bir çocukla ilgili olarak sınıfınızda ne tür düzenlemeler (fiziksel, programa yönelik, araç-gereçler vb.) yapıyorsunuz?
 - 2.3. Özel gereksinimleri olan bir çocuğun sınıf arkadaşlarıyla neler yapıyorsunuz?
 - 2.4. Özel gereksinimleri olan bir çocuğu gönderen kurumla neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 2.5. Özel gereksinimleri olan bir çocukla daha önce çalışmış olan öğretmenle / uzmanlarla neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 2.6. Özel gereksinimleri olan bir çocuğun sınıf arkadaşlarının aileleriyle neler yapıyorsunuz?
3. Sizce özel gereksinimleri olan bir çocuğun anaokulu eğitiminden yararlanabilmesi için ne tür becerilere / davranışlara (özbakım, sosyal beceri, bilişsel beceriler, iletişim

becerileri, motor beceriler vb.) sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

3.1. Özel gereksinimleri olan çocuğun anaokulu eğitiminden yararlanabilmesi için ‘...’ becerilerine / davranışlarına sahip olması gerektiğini söylediniz. Sizce bu saydığınız beceri ve davranışları çocuğa öğretmek için kimler (gönderen kurumdaki öğretmeni, aile, gönderen kurum vb.), neler yapmalı? Örnekler verir misiniz?

4. Sınıfınıza özel gereksinimleri olan bir çocuk geçiş yaptığında yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

4.1. Geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğa ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

4.2. Geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğun ailesine ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

4.3. Özel gereksinimli çocuğun ve ailenin sınıfınıza geçiş sürecinde karşılaştığınız güçlüklerle baş edebilmek için (destek alma, uzmana başvurma vb.) neler yaptınız? Örnekler vererek açıkla mısınız?

Destek Aldıysa

4.3.1. Bu süreçte kimlerden, ne tür destekler aldınız ya da alıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

4.3.2. Aldığınız desteklerin yeterliliği konusunda neler söylersiniz?

Destek Almadıysa

4.3.3. Bu süreçte özel gereksinimleri olan çocuk ve sizin için ne tür destekler olsa bu süreci daha kolay atlatabileceğinizi düşünüyorsunuz? Örnekler verir misiniz?

5. Geçiş sürecinin özel gereksinimli çocuk ve ailesi açısından daha kolay olabilmesi için neler önerirsiniz?

5.1. Alanda çalışan uygulamacılara neler önerirsiniz? Neler yapmalılar?

5.2. Ailelere neler önerirsiniz?

5.3. Sınıftaki diğer çocukların ailelerine neler önerirsiniz?

5.4. Okul yöneticilerine neler önerirsiniz?

6. Özel gereksinimleri olan çocukların geçiş süreçlerine ilişkin olarak beklentileriniz nelerdir?

6.1. Ailelerden beklentileriniz nelerdir?

6.2.Kurumlardan beklentileriniz nelerdir?

6.3.Devletten beklentileriniz nelerdir?

7. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (ALAN KURUMDAKİ OKUL
YÖNETİCİLERİ)**

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Branşınız :
Mesleki deneyiminiz :
Bu kurumdaki çalışma yılınız :

**6. GRUP: ALAN KURUMDAKİ OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME
SORULARI**

Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri yerleştirme sonrasında ve daha sonraki dönemlerde eğitim ortamları arasında, sunulan hizmetlerde ve hizmetleri sunan kişilerde değişiklikler; bir başka deyişle, çeşitli geçişler yaşıyorlar.

1. Okuluza özel gereksinimli bir çocuk ve ailesi eğitim talebiyle başvurduğunda okul yönetimi olarak neler yapıyorsunuz?
2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden geçiş yapan özel gereksinimleri olan bir çocuğun anaokulu eğitiminden yararlanabilmesi için ne tür becerilere / davranışlara (özbakım, sosyal beceri, bilişsel beceri, iletişim becerileri, motor beceriler vb.) sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
 - 2.1.Özel gereksinimleri olan çocuğun anaokulu eğitiminden yararlanabilmesi için ‘....’ becerilerine / davranışlarına sahip olması gerektiğini söylediniz. Sizce bu saydığımız beceri ve davranışları çocuğa öğretmek için kimler (gönderen kurumdaki öğretmeni, aile, gönderen kurum vb.), neler yapmalı? Örnekler verir misiniz?
3. Okuluza özel gereksinimleri olan bir çocuk geçiş yaptığında yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
 - 3.1.Geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğa ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
 - 3.2.Geçiş sürecinde sınıftaki diğer çocuklara ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?

- 3.3.Geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğun ailesine ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
- 3.4.Geçiş sürecinde sınıftaki diğer çocukların ailelerine ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
- 3.5.Geçiş sürecinde özel gereksinimli çocuğun sınıf öğretmenine ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verir misiniz?
4. Özel gereksinimli çocuğun ve ailenin okulunuza geçiş sürecinde karşılaştığınız güçlüklerle baş edebilmek için (destek alma, uzmana başvurma vb.) neler yaptınız? Örnekler vererek açıkla mısınız?

Destek Aldıysa

- 4.1.Bu süreçte kimlerden, ne tür destekler aldınız ya da alıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
- 4.2.Aldığınız desteklerin yeterliliği konusunda neler söylersiniz?

Destek Almadıysa

- 4.1. Bu süreçte özel gereksinimleri olan çocuk ve sizin için ne tür destekler olsa bu süreci daha kolay atlatabileceğinizi düşünüyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
5. Çocukların ve ailelerin yaşadığı bu geçişlerde anaokulları olarak bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?

(Rolü olduğunu düşünenler için)

- 5.1. Bu geçişlerdeki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
- 5.2. Bu geçişlerdeki rolünüzün sınırlarını çizecek olsanız rolünüzü nerede bitirirsiniz?
- 5.3. Bu geçişlerde okul olarak ne tür hizmetler sunuyorsunuz?
- 5.4. Bu geçişlerdeki sizin dışınızda kimler yer almalı?
- 5.5. Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
- 5.6. Bu geçişler için yasal düzenlemelerden bahsedebilir misiniz?

(Rolü olmadığını düşünenler için)

- 5.1. Neden bir rolünüz olmadığını düşünüyorsunuz?
- 5.2. Sizce bu geçişlerde kimler rol almalı?
- 5.3. Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?
6. Geçiş sürecinin çocuk ve aile açısından kolay geçmesi için neler önerirsiniz?
- 6.1. Eğitimcilere neler önerirsiniz? Neler yapmalılar?
- 6.2. Ailelere neler önerirsiniz?
- 6.3. Okul / kurum yöneticilerine neler önerirsiniz?

7. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (AİLELER)

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Eğitim durumunuz :
Mesleğiniz :
Aile birliği :
Evli () Boşanmış () Eşlerden biri ölmüş ()
Ailedeki çocuk sayısı :
Özel gereksinimli çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu :
Özel gereksinimli çocuğun tanısı :

7. GRUP: AİLELER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

- Öncelikle çocuğunuzla ilgili bilgiler almak istiyorum. Çocuğunuzun tanısının ‘....’ olduğunu söylediniz.
 - Çocuğunuza tanısı ilk ne zaman kondu?
 - Çocuğunuza tanısı nerede kondu?
 - Tanı konma sürecinde neler yaşadınız? Örnekler verir misiniz?
- Çocuğunuza tanı konduktan sonra neler yaşadınız? Örnekler verir misiniz?
 - Çocuğunuza tanı konduktan sonra tanı koyan doktorunuz size çocuğunuzun tanısı ve eğitim süreci ile ilgili ne tür bilgilendirmeler yaptı?
 - Çocuğunuza tanı konduktan sonra tanı koyan doktorunuz size eğitim süreciyle ilgili ne tür yönlendirmeler yaptı?
- Çocuğunuzun ilk eğitim süreciyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 - Çocuğunuz tanı konduktan ne kadar süre sonra eğitime başladı?
 - Çocuğunuz nereden eğitim aldı?
 - Çocuğunuzun eğitim alacağı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezini nasıl belirlediniz? Bu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezini belirlerken neleri (eğitim kalitesi, öğretmen niteliği, eve yakınlık, servis vb.) dikkate aldınız?
 - Çocuğunuz belirlediğiniz özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden ne yoğunlukta bir eğitim aldı?
 - Çocuğunuz devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki bu eğitimden ne kadar süreyle yararlandı?

- 3.6 Devam ettiğiniz özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çocuğunuzla neler çalışıldı, ona neler öğretilirdi?
4. Çocuğunuzun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden okulöncesi eğitime geçiş süreciyle ilgili konuşmak istiyorum.
- 4.1 Çocuğunuzun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden anaokuluna geçiş yapmasına karar vermenizde neler etken oldu, açıklar mısınız?
- 4.2 Çocuğunuzun geçiş yapacağı anaokulunu nasıl belirlediniz? Bu okulu belirlerken neleri (eğitim kalitesi, öğretmen niteliği, eve yakınlık, servis vb.) dikkate aldınız?
- 4.3 Sizce çocuğunuzun anaokuluna geçebilmesi için gerekli olan beceriler / davranışlar neler? Örnekler verir misiniz?
5. Çocuğunuzun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, çocuğunuzun geçiş yapacağı anaokuluna hazırlamak için ne tür çalışmalar yaptı? Örnekler verir misiniz?
- 5.1 Geçiş sürecinde sizinle herhangi bir toplantı yapıldı mı?

Yapıldıysa

- 5.1.1. Bu toplantıyı kim / kimler yaptı?
- 5.1.2. Bu toplantı ne zaman yapıldı?
- 5.1.3. Bu toplantıda neler yapıldı? Örnekler verir misiniz?
- 5.1.4. Bu toplantıda yapılanlar sizin ve çocuğunuzun gereksinimlerini tümüyle karşıladı mı?
- 5.1.5. Sizin ve çocuğunuzun gereksinimlerini tümüyle karşılamak üzere neler yapılırsa sizin için yararlı olurdu?
- 5.2 Çocuğunuzun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çocuğunuzun geçiş yapacağı anaokuluna ne tür bilgiler aktardı?
- 5.3 Çocuğunuzun geçiş yapacağı anaokulundaki öğretmenleriyle ne zaman tanıştınız?
- 5.4 Çocuğunuzun devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenleri ile geçiş yaptığı anaokulundaki öğretmenlerin çocukla ilgili iletişimini ve iş birliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5.5 (İletişim ve iş birliği yoktu diyenler için) Sizce neler yapılırdı daha başarılı ve rahat bir geçiş süreci yaşanabilirdi?
6. Çocuğunuzun anaokuluna geçiş sürecinde kolaylıkla (öğretmeniyle iletişimi, arkadaşlarıyla iletişimi, okuldaki kurallara uyumu, okuldaki etkinliklere katılımı, etkinlikleri tamamlaması vb.) hallettiğiniz şeyler nelerdi? Örnekler verir misiniz?

7. Çocuğunuzun anaokuluna geçiş sürecinde zorlandığınız (öğretmeniyle iletişimi, arkadaşlarıyla iletişimi, okuldaki kurallara uyumu, okuldaki etkinliklere katılımı, etkinlikleri tamamlaması vb.) şeyler nelerdi? Örnekler verir misiniz?
8. Geçiş sürecinde karşılaştığınız güçlüklerle nasıl baş ettiniz? Örnekler verir misiniz?
9. Geçiş sürecinin çocuğunuz ve sizin için daha kolay geçmesi adına beklentileriniz nelerdir?
 - a. Öğretmenlerden beklentileriniz (davranış kontrolü, yeni davranışlar öğrenmesi, akranlarıyla iletişimi vb.) nelerdir?
 - b. Okul yönetimlerinden beklentileriniz nelerdir?
 - c. Sınıftaki diğer çocukların ailelerinden beklentileriniz nelerdir?
 - d. Devlettten beklentileriniz nelerdir?
10. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU (İL VE İLÇE MİLLİ EĞİTİM'DEKİ ÖZEL
EĞİTİMLE İLGİLİ ŞUBE MÜDÜRLÜKLERİNDEKİ ÇALIŞANLAR)**

Cinsiyetiniz :
Kadın () Erkek ()
Yaşınız :
Mezun olduğunuz üniversite/fakülte/bölüm :
Branşınız :
Çalıştığınız kurumdaki görev unvanınız :
Mesleki deneyiminiz :
Bu kurumdaki çalışma yılınız :

**8. GRUP: İL VE İLÇE MİLLİ EĞİTİM'DEKİ ÖZEL EĞİTİMLE İLGİLİ ŞUBE
MÜDÜRLÜKLERİNDEKİ ÇALIŞANLARA YÖNELİK GÖRÜŞME SORULARI**

1. İnsanlar doğdukları andan itibaren yaşamlarının sonuna kadar çeşitli geçişler yaşarlar. Örneğin, çocuğun hastaneden eve çıkması, okulöncesi eğitime ilkokula başlaması vb. hep birer geçiştir. Bu geçişlerde çocukların eğitim aldıkları okullar, orada hizmet sunan personel, ortamdaki kurallar ve beklentiler değişir. Bu geçişlere çocukların uyum sağlaması da zaman alır. Çocukların yaşadıkları en temel geçişlerden birisi de okulöncesi eğitime geçiş sürecidir. Türkiye’de özel gereksinimleri olan çocukların okullar arasındaki geçişi, örneğin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden anaokuluna geçiş süreçlerine ilişkin neler söylersiniz?
2. Çocukların ve ailelerin yaşadıkları bu geçişlerde bir rolünüz olduğunu düşünüyor musunuz?

(Rolü olduğunu düşünenler için)

- 2.1.Bu geçişlerdeki rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
- 2.2.Bu geçişlerdeki rolünüzün sınırlarını çizecek olsanız rolünüzü nerede bitirirsiniz?
- 2.3.Bu geçişlerde sizin dışınızda kimler yer almalı?
- 2.4.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?

(Rolü olmadığını düşünenler için)

- 2.1.Bu geçişlerde neden bir rolünüz olmadığını düşünüyorsunuz?
- 2.2.Sizce bu geçişlerde kimler rol almalı?
- 2.3.Bu saydığınız kişiler neler yapmalı?

3. Türkiye’de geçiş süreciyle ilgili yasal düzenlemelerden bahsedebilir misiniz?
Örnekler verir misiniz?
4. Sizce geçiş sürecini başarılı biçimde yürütebilmek için neler yapılmalı?
 - 4.1.Tanı koyma sürecinde doktorlar neler yapmalı?
 - 4.2.Yerleştirme sürecinde RAM neler yapmalı?
 - 4.3.Çocuğun daha önce eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri neler yapmalı?
 - 4.4.Çocuğun geçiş yaptığı anaokulları neler yapmalı?
 - 4.5.Aileler neler yapmalı?
 - 4.6.İl ya da ilçe milli eğitim müdürlükleri neler yapmalı?
 - 4.7.Devlet neler yapmalı?
5. Bunların dışında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı? Varsa nelerdir?

Ek-2: Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (DOKTORLAR)

Bu çalışma, “*Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Süleyman ÇELİK tarafından Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON’un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerindeki gereksinimlerini biyoekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alarak paydaş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda erken müdahaleden okulöncesine geçiş için izlenecek bir model ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinde izlenecek modeli ortaya koyma konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek tanılama sürecinde görev alan doktorlar olarak sizlerden bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde kendinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler

ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman ÇELİK'e (uzmpskscelik@gmail.com / 0 5.....) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının Adı-Soyadı : Süleyman ÇELİK

Adres : Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Mah.
..... Sok. No: /

İş Tel : 0

Cep Tel : 0 5.....

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (RAM)

Bu çalışma, “*Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Süleyman Çelik tarafından Doç. Dr. Yasemin Ergenekon’un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerindeki gereksinimlerini biyoekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alarak paydaş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda erken müdahaleden okulöncesine geçiş için izlenecek bir model ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinde izlenecek modeli ortaya koyma konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek yerleştirme sürecinde görev alan uzmanlar olarak sizlerden bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde kendinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım

formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman Çelik'e (uzmpskscelik@gmail.com / 0 5.....) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Süleyman Çelik
Adres : Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Mah. Sok. No: /
İş Tel : 0
Cep Tel : 0 5.....

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (AİLELER)

Bu çalışma, “*Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Süleyman Çelik tarafından Doç. Dr. Yasemin Ergenekon’un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerindeki gereksinimlerini biyoekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alarak paydaş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda erken müdahaleden okulöncesine geçiş için izlenecek bir model ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinde izlenecek modeli ortaya koyma konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek bu süreci yakından yaşayan kişiler olarak siz ailelerden bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde kendinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım

formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman Çelik'e (uzmpskscelik@gmail.com / 0 5.....) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Süleyman Çelik
Adres : Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Mah. Sok. No: /
İş Tel : 0
Cep Tel : 0 5.....

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (GÖNDEREN KURUM-ALAN KURUM ÖĞRETMENLER VE YÖNETİCİLER)

Bu çalışma, “*Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Süleyman Çelik tarafından Doç. Dr. Yasemin Ergenekon’un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerindeki gereksinimlerini biyoekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alarak paydaş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda erken müdahaleden okulöncesine geçiş için izlenecek bir model ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinde izlenecek modeli ortaya koyma konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek çocuğa eğitim sunan siz öğretmenlerden bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde kendinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler

ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman Çelik'e (uzmpskscelik@gmail.com / 0 5.....) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Süleyman Çelik
Adres : Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Mah. Sok. No: /
İş Tel : 0
Cep Tel : 0 5.....

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (İL VE İLÇE MİLLİ EĞİTİM)

Bu çalışma, “*Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Süleyman Çelik tarafından Doç. Dr. Yasemin Ergenekon’un danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerindeki gereksinimlerini biyoekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ele alarak paydaş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve elde edilen veriler doğrultusunda erken müdahaleden okulöncesine geçiş için izlenecek bir model ortaya koymaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, özel gereksinimleri olan çocukların erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreçlerinde izlenecek modeli ortaya koyma konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında görev alan siz eğitimcilerden bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde kendinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sorusu/talebi olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler

ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman Çelik'e (uzmpskscelik@gmail.com / 0 5.....) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Süleyman Çelik
Adres : Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Mah. Sok. No: /
İş Tel : 0
Cep Tel : 0 5.....

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

Ek-3: Etik Kurul Kararı

Kayıt Tarihi: 13.01.2016

Protokol No: 3403



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Erken Çocukluk Geçişleri İçin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Süleyman ÇELİK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	–
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

29.01.2016

Prof. Dr. Aydın AYBAR

Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK

Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK

Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN

Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM

Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Doç. Dr. Münevver ÇAKI

Güz. San. (Güz. San. Fak.)

Ek-4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

 T.C. VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 86896125/605.01/2228129 Konu: Süleyman ÇELİK'in Araştırma İzni	26.02.2016
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Genel Sekreterlik -Yazı İşleri Müdürlüğü)	
İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi b)12/02/2016 tarihli 302.14.01 sayılı yazınız Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Süleyman ÇELİK'in "Erken Çocukluk Geçişleri İçin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi" konulu araştırmasını, ..., ... ilçelerindeki RAM'lardaki meslek elemanı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve müdürlüklere bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yönetici ve çalışanlarına, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetici ve çalışanlarına, ailelere uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.	
Müdür a. İl Milli Eğitim Şube Müdürü	
EK: Makam Onayı (1 Sayfa)	
..... Memur Güvenli Elektronik İmza Aslı ile Aynıdır. 26 Şubat 2016 2016	
Yeni Hükümet Konağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Web: http://www.meb.gov.tr E-posta:@meb.gov.tr	Ayrıntılı Bilgi: VHKİ Tel: (0) Tel: (0)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 11c7-6e48-3e79-b343-1d22 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (sayfa 2)

	
T.C. VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 86896125/605.01/2163470	24.02.2016
Konu: Süleyman ÇELİK'in Araştırma İzni	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi	
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Süleyman ÇELİK'in "Erken Çocukluk Geçişleri İçin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi" konulu araştırma isteği Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 12/02/2016 tarihli 302.14.01 sayılı yazısı ile bildirilmektedir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Süleyman ÇELİK'in "Erken Çocukluk Geçişleri İçin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi" konulu araştırmasını [redacted] ilçelerindeki RAM'lardaki meslek elemanı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve müdürlüklere bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yönetici ve çalışanlar, okul öncesi eğitim kurumlarının yönetici ve çalışanları, ailelere uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formları aslı okul müdürlüklerince görüldükçe, gönüllülük esaslı ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması komisyonumuzca uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
İl Milli Eğitim Şube Müdürü	
OLUR 24.02.2016	
[redacted] Vali a. İl Milli Eğitim Müdürü	
Yeni Hükümet Konağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Web: http://www.meb.gov.tr E-posta: [redacted]@meb.gov.tr	Ayrıntılı Bilgi [redacted] VHKİ Tel: (0 [redacted]) Tel: (0 [redacted])
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden bbcf-0ebc-3018-8462-af05 kodu ile teyit edilebilir.	

Ek-5: Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu Araştırma İzni



T.C.
SAĞLIK BAKANLIĞI
Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu
[Redacted] İli Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği



Sayı : 88553808/773.99
Konu : Süleyman ÇELİK'in, Doktora Tezi
Araştırma Talebi Onayı

DAĞITIM YERLERİNE

Anadolu Üniversitesi Eğitim Birimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında eğitimine devam eden Süleyman ÇELİK'in, Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında hazırlamış olduğu "Erken Çocukluk Geçişleri İçin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi" başlıklı çalışmasını birliğimize bağlı [Redacted] Çocuk Hastanesi ve [Redacted] Eğitim Araştırma Hastanesinde, ilgili anket sorularını uygulamak isteği ile ilgili Genel Sekreterliğimiz Makamının 18.02.2016 tarih ve 3642 sayılı Olur'u yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini rica ederim

Op.Dr. [Redacted]
Genel Sekreter a.
İdari Hizmetler Başkanı

EK: 22 (Sayfa).

Dağıtım:

✓ [Redacted] Çocuk Hastalıkları Hastanesi
[Redacted] Eğitim Ve Araştırma Hastanesi

Yen Hekimlik Kontrol İşlemleri
KHB Genel Sekreterliği
18.02.2016
18.02.2016

[Redacted]

Evrakın elektronik imzalı suretine <http://e-belge.saglik.gov.tr> adresinden e7831981-d93f-418e-8bd3-1cc504c9c8d5 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-5: Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu (sayfa 2)



**T.C.
SAĞLIK BAKANLIĞI
Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu
Türkiye Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği**



Sayı : 88553808/774.99
Konu : Süleyman ÇELİK'in Doktora Tezi
Araştırma Talebi

GENEL SEKRETERLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Birimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programında eğitimine devam eden Süleyman ÇELİK'in, Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında hazırlamış olduğu "Erken Çocukluk Geçişleri İçin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi" başlıklı çalışmasını birliğimize bağlı Çocuk Hastanesi ve Eğitim Araştırma Hastanesinde, ilgili anket sorularını uygulamak isteği Başkanlığımızca uygun görülmüş olup;

Olur'larınıza arz ederim.

Op.Dr. [Redacted]
İdari Hizmetler Başkanı

OLUR
.../02/2016
Prof.Dr. [Redacted]
Genel Sekreter



Evrakın elektronik imzalı suretine <http://e-belge.saglik.gov.tr> adresinden 3473ecde-582f-4029-9e4e-b80f7bb2f8fd kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-6: Üniversitesi Araştırma İzni

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 24/02/2016-E.19251



**T.C.
[Redacted] ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik**



Sayı: 26468960-000/6437
Konu: Uygulama İzni

18/02/2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

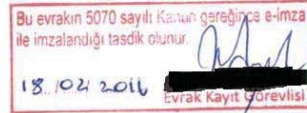
İlgi : 12.02.2016 tarihli ve 63784619-302.14.01-E.26187 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Süleyman ÇELİK'in, Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında hazırlamış olduğu "Erken Çocukluk Geçişleri İvin Paydaş Görüşleri Doğrultusunda Dinamik Etkiler Modeline Dayalı Yol Haritasının Belirlenmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemiz hastanesinde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

imza

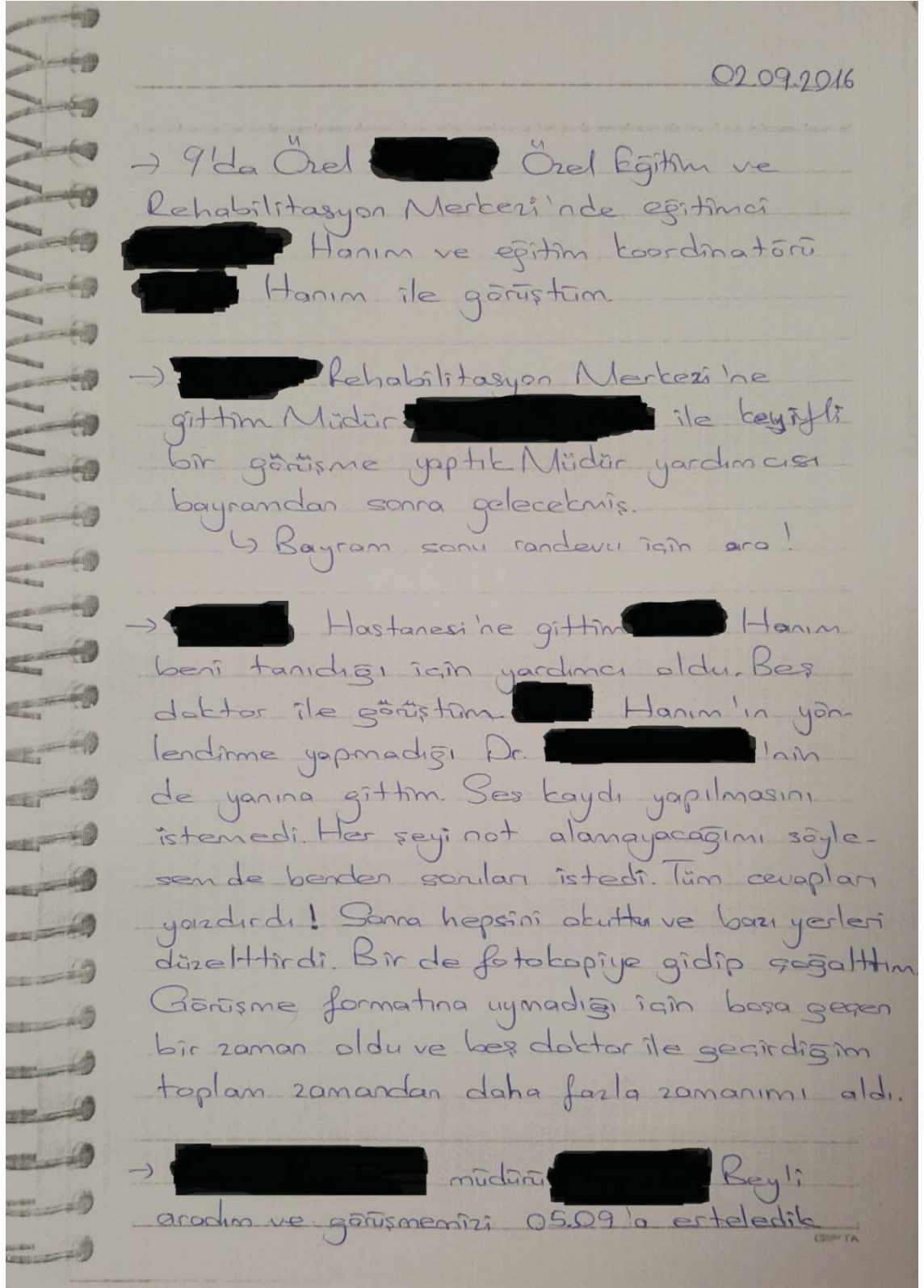
Prof. Dr. [Redacted]
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



Bu belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: [https://\[Redacted\].edu.tr/teyit/?tw31sCQmbU6mVFtja4igPg](https://[Redacted].edu.tr/teyit/?tw31sCQmbU6mVFtja4igPg)

Ek-7: Örnek Günlük Sayfası



Ek-8: Görüşme Takvimi

No	Kod İsim	Paydaş Grubu	Görüşme Tarihi	Görüşme Yapılan Yer	Süre
01	Ayşe	Aile	29.04.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	46 dk
02	Banu	Aile	04.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	22 dk
03	Cemile	Aile	04.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	47 dk
04	Lale	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	04.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	24 dk
05	Kadriye	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	04.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	30 dk
06	Çiğdem	Aile	17.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	35 dk
07	Deniz	Aile	17.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	16 dk
08	Nurdan	RAM kurul üyesi	17.05.2016	RAM	25 dk
09	Nergis	RAM kurul üyesi	17.05.2016	RAM	24 dk
10	Öznur	RAM kurul üyesi	17.05.2016	RAM	26 dk
11	Özgür	RAM kurul üyesi	17.05.2016	RAM	17 dk
12	Mine	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	17.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	25 dk
13	Nuran	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	17.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	27 dk
14	Ülkü	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	17.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	29 dk
15	Yasemin	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	18.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	20 dk
16	Yeşim	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	18.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	13 dk
17	Oya	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	18.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	29 dk
18	Emine	Aile	18.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	17 dk
19	Fatma	Aile	18.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	20 dk
20	Zuhal	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	23.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	26 dk
21	Aynur	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	23.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	31 dk

No	Kod İsim	Paydaş Grubu	Görüşme Tarihi	Görüşme Yapılan Yer	Süre
22	Ayda	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	23.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	17 dk
23	Özge	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	23.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	22 dk
24	Pınar	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	23.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	24 dk
25	Gamze	Aile	23.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	40 dk
26	Berrin	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	27.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	40 dk
27	Rana	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	27.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	21 dk
28	Emel	ÖÖERM öğretmeni	27.05.2016	ÖÖERM	38 dk
29	İlgin	ÖÖERM yöneticisi	27.05.2016	ÖÖERM	14 dk
30	Hülya	Aile	27.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	21 dk
31	İrem	Aile	27.05.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	18 dk
32	Seda	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	16.06.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	37 dk
33	Şeyda	Okulöncesi eğitim kurumu öğretmeni	16.06.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	22 dk
34	Bilge	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	16.06.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	36 dk
35	Pelin	RAM kurul üyesi	17.08.2016	RAM	25 dk
36	Polat	RAM kurul üyesi	17.08.2016	RAM	23 dk
37	Remzi	RAM kurul üyesi	17.08.2016	RAM	40 dk
38	Samet	RAM kurul üyesi	17.08.2016	RAM	25 dk
39	Burcu	Doktor	17.08.2016	Devlet hastanesi	16 dk
40	Ahmet	Doktor	17.08.2016	Devlet hastanesi	13 dk
41	Dinçer	ÖÖERM yöneticisi	18.08.2016	ÖÖERM	17 dk
42	Esra	ÖÖERM öğretmeni	18.08.2016	ÖÖERM	36 dk

No	Kod İsim	Paydaş Grubu	Görüşme Tarihi	Görüşme Yapılan Yer	Süre
43	Feride	ÖÖERM öğretmeni	18.08.2016	ÖÖERM	54 dk
44	Şule	RAM kurul üyesi	18.08.2016	RAM	22 dk
45	Şükrü	RAM kurul üyesi	18.08.2016	RAM	23 dk
46	Büşra	Okulöncesi eğitim kurumu yöneticisi	19.08.2016	Okulöncesi eğitim kurumu	19 dk
47	İzel	ÖÖERM yöneticisi	23.08.2016	ÖÖERM	25 dk
48	Jale	ÖÖERM yöneticisi	01.09.2016	ÖÖERM	13 dk
49	Ferda	ÖÖERM öğretmeni	01.09.2016	ÖÖERM	22 dk
50	Melek	ÖÖERM yöneticisi	02.09.2016	ÖÖERM	15 dk
51	Erhan	ÖÖERM yöneticisi	02.09.2016	ÖÖERM	22 dk
52	Gözde	ÖÖERM öğretmeni	02.09.2016	ÖÖERM	18 dk
53	Ceyda	Doktor	02.09.2016	Üniversite hastanesi	17 dk
54	Duru	Doktor	02.09.2016	Üniversite hastanesi	14 dk
55	Bora	Doktor	02.09.2016	Üniversite hastanesi	15 dk
56	Dilara	Doktor	02.09.2016	Üniversite hastanesi	19 dk
57	Derya	Doktor	02.09.2016	Üniversite hastanesi	16 dk
58	Feridun	ÖÖERM yöneticisi	05.09.2016	ÖÖERM	15 dk
59	Davut	ÖÖERM öğretmeni	05.09.2016	ÖÖERM	37 dk
60	Cem	Doktor	05.09.2016	Üniversite hastanesi	16 dk
61	Merve	ÖÖERM yöneticisi	07.09.2016	ÖÖERM	13 dk
62	Gökhan	ÖÖERM yöneticisi	07.09.2016	ÖÖERM	21 dk
63	Berke	ÖÖERM yöneticisi	07.09.2016	ÖÖERM	28 dk
64	Gülistan	ÖÖERM öğretmeni	07.09.2016	ÖÖERM	45 dk

No	Kod İsim	Paydaş Grubu	Görüşme Tarihi	Görüşme Yapılan Yer	Süre
65	Hande	ÖÖERM öğretmeni	07.09.2016	ÖÖERM	29 dk
66	Hilmiye	ÖÖERM öğretmeni	07.09.2016	ÖÖERM	27 dk
67	Derin	ÖÖERM öğretmeni	08.09.2016	ÖÖERM	29 dk
68	Murat	İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü	21.10.2016	İlçe Milli Eğitim	27 dk
69	Nazmi	İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü	21.10.2016	İlçe Milli Eğitim	45 dk
70	Okan	İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü	21.10.2016	İlçe Milli Eğitim	39 dk

Ek-9: Veri Analizi Kayıt Formu

2.3.4. Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması				
Soru No	Katılımcı Kod İsmi	Kod	Veri	Tema
2.3.4	Banu	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Yok, onu yapmadık.	Sorunlar
2.3.4	Cemile	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Toplantı böyle özellikle hani velileri toplayıp da değil de istediğiniz zaman gidip konuşabiliyorsanız, konuşuyorduk yani bir problemimiz olduğu zaman.	Sorunlar
2.3.4	Deniz	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Yok yapılmadı.	Sorunlar
2.3.4	Emine	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Yok, öyle toplantı falan yapılmadı.	Sorunlar
2.3.4	Fatma	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Geçiş süresinde, hayır yapılmadı. Maalesef böyle bi bilgiler verilmiyor. Hani insanlar, kanun gereğince yapılıyor. Biraz velinin istek süreci olmuyor. Çünkü ben oğlumda, kızım böyleydi ama oğlum daha farklı bi süreç yaşadığı için daha iyi biliyorum.	Sorunlar
2.3.4	Gamze	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Hayır yapılmadı.	Sorunlar
2.3.4	Hülya	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Yok.	Sorunlar
2.3.4	İrem	Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması	Yok, toplantı yapmadık. Zaten ben hani biraz yaşı da küçüktü ama biraz onlar da biliyor aceleci olduğumu her zaman. Geç kalmasın hani. Duyuyoruz hani üniversite okuyan bile var bunların. Neden benim kızım da olmasın diye... birazcık da hırs var herhalde.	Sorunlar

Ek-10: Tema ve Alt Temalar Tablosu

Tablo 1: Aile görüşmelerine ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
- Ailelerin okulöncesi eğitime geçiş öncesinde çocuklarının sahip olması gereken beceri ve davranışlara yönelik farkındalıklarının olması - Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etmede ailenin farklı yollar bulması - Ailelerin gelen öneriler ve çocuklarının gelişimi için okulöncesi eğitime geçiş yapmayı istemesi - Tanı konduktan sonra doktorun önerisiyle eğitime başlanması - Ailenin çocuğundaki farklılığı fark etmesi - Ailenin ÖÖERM'nin çocuğunu geçişe hazırlamak için yaptığı çalışmaları takip etmesi
Sorunlar
Alt Tema 1: Tanı ve sonrasındaki sürece ilişkin yaşanan sorunlar - Tanıyı kabullenme sürecinde ailelerin psikolojik olarak zorluklar yaşaması - Tanı sonrası yapacaklarını ailelerin kendi kendine araştırıp öğrenmesi - Tanı konduktan sonra eğitime hemen başlanamaması - Tanı süreci ve sonrasında doktorların ailelere bilgilendirme yapmaması
Alt Tema 2: ÖÖERM'ye ilişkin yaşanan sorunlar - Ailelerin destek eğitim alacakları ÖÖERM'yi belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması - ÖÖERM'nin çocuğu okulöncesi eğitime geçişe hazırlamak için herhangi bir şey yapmaması - Özel eğitim hizmetlerine başlarken uyum problemleri yaşanması
Alt Tema 3: Okulöncesi eğitime geçiş sürecinde yaşanan sorunlar - Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması - Okulöncesi eğitime alışma ve uyum sürecinde zorluklar yaşanması - Ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarını belirlerken net bir ölçütlerinin olmaması - Geçiş öncesi bilgilendirme toplantısı yapılmaması - Okulöncesi öğretmeniyle okula başlandığında tanışılması - Ailelerin birbirleriyle etkileşimlerinin olmaması
Öneriler
- Paydaşların iletişim ve iş birliği içinde çalışması - Öğretmenin ilgili ve iletişime açık olması - Okul yönetimlerinin çocukları kabul ederek eğitim kalitesini arttıracak çalışmalar yapması - Öğretmenin okula geçişi kolaylaştıracak tedbirler alması - RAM'ın yönlendirme sürecinde daha fazla bilgi vermesi - Doktorların tanı sürecine ilişkin daha iyi bilgilendirme yapması

Beklentiler
- Devletin eğitim hizmetlerini geliştirecek adımlar atması - Normal gelişen akranların ve ailelerinin çocuklarına ve kendilerine daha duyarlı olmaları - Devletin maddi desteği artırması - Kurumlar arasında iletişim ve iş birliğinin olması

Tablo 2: Tanı konma sürecinde rol alan doktorlarla yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
- Başvuru, tanılama ve yönlendirme sürecinde doktorun çocuğa ve aileye yönelik çalışmalar yapması - Doktorun tanı sonrası çocuğu takip etmeye yönelik çalışmalar yapması - Geçiş sürecinde doktorların destek olma ve yol göstericilik rolü
Sorunlar
- Tanı sonrası düzenli bir takip sürecinin olmaması - Tanı sürecinde ailelerin yaşadığı psikolojik süreçler nedeniyle doktorun zorluklar yaşaması - Tanılama sonrasında doktorların rolünün bittiği görüşü
Öneriler
- Sağlık, eğitim personeli ve ailenin yakın çevresinin geçiş sürecinde aileyi bilgilendirmesi - Takip sürecini iyileştirebilmek için iş birliğinin ve personel sayısının artırılması

Tablo 3: RAM'daki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyeleriyle yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
- Özel gereksinimli çocukların ayrıntılı değerlendirmelerinin yapılması - Değerlendirme sonuçlarına göre yerleştirmenin yapılması - Okullardan talep edildiğinde RAM'ın bilgilendirme çalışmaları düzenlemesi - RAM'ın aileleri özel eğitim hizmetleri konusunda bilgilendirmesi - Yerleştirmelerin uygunluğunu izlemek için okullarla iletişim içinde olunması
Sorunlar
Alt Tema 1: Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar - ÖÖERM'deki eğitimcilerle iletişim ve iş birliğinin olmaması - RAM'daki uzman ve personel sayısının yeterli olmaması - RAM çalışanlarının özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması - Eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocuklarla çalışan personelin yeterli bilgiye sahip olmaması

Alt Tema 2: İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar

- Çocuklardaki gelişmelerin yıllık olarak sadece evrak üzerinden takip edilmesi

- Tek bir değerlendirme sonucuna göre eğitim kurumuna yerleştirmenin yapılması
- Yönetmelikte okullar arası geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil takvim yaşına göre belirlenmesi
- Yerleştirme yapılan özel gereksinimli çocukların takibinin yapılamaması
- ÖÖERM'ye yerleştirilen çocuklar için planları RAM'ın hazırlayıp göndermesi

Öneriler

- Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması
- Geçiş sürecindeki paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması
- ÖÖERM'nin sıkı bir denetlemeye tabi tutulması
- Değerlendirmelerin çok yönlü ve ayrıntılı yapılması
- RAM'daki personel sayısının artırılması
- Toplumda özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalık yaratılması
- Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması
- Özel gereksinimli çocukların aileleri için aile eğitim merkezlerinin kurulması
- Bedensel engelli öğrencilerin Sağlık Bakanlığı tarafından destek eğitime yönlendirilmesi
- Teknolojiden yararlanarak çocukların takibinin yapılacağı bir sistem kurulması

Tablo 4: ÖÖERM'deki yöneticilerle yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler

- Özel gereksinimli çocukların kuruma başladığında değerlendirilmesi ve raporlarının tamamlanması
- Geçiş süreçlerinde ailelerin yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesi
- Okullarla iletişim içinde olunması ve okul ziyaretleri yapılması
- Çocuğu geçişe hazırlamak için gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapılması

Sorunlar

Alt Tema 1: Özel gereksinimli çocuklara yönelik yaşanan sorunlar

- Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması

Alt Tema 2: Yasal düzenlemelerle ilgili yaşanan sorunlar

- Geçişlerin çocuğun performansına ve yeterliliğine göre değil takvim yaşına göre belirlenmesi
- Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler konusunda yeterli bilgi sahibi olunmaması
- Yasal düzenlemeler yapılırken tüm paydaşların görüşlerinin alınmaması
- Yasaların uygulamaya geçirilmesinde sorunlar yaşanması

Alt Tema 3: İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar

- Okulöncesi kurumların personel sayısının ve/veya fiziki koşullarının yetersiz olması
- Çocukla ilgili bilgi paylaşımının evrak üzerinden yapılması
- Yöneticinin geçiş süreçlerinde önemli bir rolünün olmadığını düşünmesi
- RAM'ın sadece yönlendirme yapması ancak takip etmemesi

Öneriler
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması • Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması • Geçiş süreçlerinin koordine edilmesi • Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilenmesi • Okulöncesi kurumlarda özel gereksinimli çocuğun bulunduğu sınıfın mevcudunun azaltılması • RAM'ın okulöncesi kurumlardaki kaynaştırma uygulamalarını denetlemesi
Beklentiler
• Geçiş süreçlerine sağlık personelinin de dâhil olması • Devletin destek eğitim hizmetlerinin süresini arttırması

Tablo 5: ÖÖERM'deki öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
• Çocuğun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik test ve gözlemlerin yapılarak programının oluşturulması • Özel gereksinimli çocuğun eğitimi ve davranışlarıyla ilgili olarak ailesiyle ve okuldaki öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunulması • Geçiş yapmadan önce çocuğun gereksinim duyacağı becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılması • ÖÖERM'deki öğretmenlerin ailelere yönelik aile eğitimi çalışmaları düzenlemesi • ÖÖERM'deki öğretmenlerin aileleri okulöncesi kurumlarla nasıl iletişim kuracağı konusunda bilgilendirmesi
Sorunlar
• RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmelerde süre ve değerlendirme sayısının azlığı nedeniyle çocuğun gereksinimlerinin tam anlamıyla belirlenememesi • Özel gereksinimli çocuğun ilk eğitim sürecinde uyum sorunları yaşaması • Paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği eksikliği yaşanması • Ailenin yaşadığı psikolojik süreçlerin özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecini olumsuz etkilemesi • Özel gereksinimli çocuklara okulöncesi kurumlarda önyargılı yaklaşılması • ÖÖERM'de verilen eğitim süresinin çok az olması • Okulöncesi kurumunda davranış yönetiminde yaşanan sorunların ÖÖERM'deki eğitim sürecini olumsuz etkilemesi • Özel gereksinimli çocuğun hazır olmadan okulöncesi kurumuna geçiş yapması

Öneriler
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması • Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması • Paydaşların özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlayacak tedbirler alması • Okulöncesi öğretmeninin normal gelişim gösteren akranları empatik yaklaşım sergilemeleri için yönlendirmesi • Geçiş öncesinde okullarla görüşülerek sürecin daha iyi planlanması • RAM'ın ÖÖERM'nin çalışmalarını denetlemesi ve bilgi alması
Beklentiler
• Ailelerin çocuklarıyla okulda yapılanları destekleyecek çalışmalar yapılması • Toplumun özel gereksinimli çocuklara bakış açısının değiştirilmesi için çalışmalar yapılması • Kurumlarda çalışan eğitimcilerin alanında uzman kişiler olması • Özel gereksinimli çocuğa verilen eğitim süresinin çocuğun gereksinimine göre belirlenmesi • Okulöncesi eğitime başlayacak çocuğun temel düzeyde psikomotor, özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi • ÖÖERM'yi denetleyen müfettişlerin özel eğitim alanında uzmanlaşmış kişiler olması • Devletin ailelere maddi ve manevi destek olması

Tablo 6: Okulöncesi eğitim kurumundaki yöneticilerle yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
• Okula kaydedilen özel gereksinimli çocuğu tanımaya ve uygun sınıfa yerleştirmeye yönelik çalışmalar yapılması • Okulun çocuğun sosyalleşmesine ve eğitimine katkıda bulunması • Okullarda destek eğitim odalarının açılması • Okullarda aileleri ve öğretmenleri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapılması • Okulun geçiş sürecini kolaylaştıracak tedbirler alması • Özel gereksinimli çocuğun sınıf arkadaşlarının gelişimine katkı sağlaması
Sorunlar

Alt Tema 1: Paydaşlarla ilgili yaşanan sorunlar

- Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması
- Normal gelişim gösteren akranların ailelerinin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istememesi
- Paydaşlar arasında yeterli iletişim ve iş birliğinin olmaması
- Ailenin çocuğunun kaynaştırma eğitiminden daha yoğun süreyle yararlanmasını istemesi
- Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması
- Ailelerin okulda çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediğini düşünmesi

Alt Tema 2: İşleyişle ilgili yaşanan sorunlar

- Sınıflara yönetmelikte belirtilen sayının üzerinde özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi

Öneriler
• Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması • Okul personelinin özel gereksinimli çocuğa ve ailesine karşı empatik yaklaşım sergilemesi • Geçiş sürecindeki paydaşların iletişim ve iş birliği içerisinde çalışması • Sınıfta öğretmen yardımcılarının olması • Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması • Geçiş öncesinde okula gelinmesi ve öğretmenle tanışılması • Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması
Beklentiler
• Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi • RAM'ın okullardaki kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi • Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi • ÖÖERM'nin çocuğu okulöncesi eğitime hazırlaması • Devletin okullara maddi desteği arttırması

Tablo 7: Okulöncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
• Paydaşlar arasında karşılıklı bilgi paylaşımı yapılması • Özel gereksinimli çocuk için eğitsel düzenlemeler yapılması • Normal gelişim gösteren çocuklara ve ailelerine yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılması • Öğretmenin özel eğitim ve sınıf yönetimiyle ilgili kendisini geliştirecek çalışmalar yapması • Normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli çocuğu kabullenici davranışlar sergilemesi • Sınıf yönetiminde davranış problemlerini önleyici uygulamalara yer verilmesi
Sorunlar
• Kurumlar arasında bilgi ve iletişim eksikliği yaşanması • Özel gereksinimli çocuğun uyum sorunları yaşaması • Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması • Özel gereksinimli çocuğa yönelik önyargıların olması • Okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması • Aile ve öğretmenin çocuğa yönelik beklentilerinin birbirinden farklı olması • Okulöncesi sınıflarına çok sayıda özel gereksinimli çocuk yerleştirilmesi • Okulöncesi sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin ve materyallerin yetersiz olması

Öneriler
• Ailelerin çocuklarıyla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri • Paydaşların bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması • Okullarda geçiş sürecini koordine edecek uzmanların olması • Özel gereksinimli çocuk geçiş yapmadan önce öğretmene ayrıntılı bilgi verilmesi • Sınıfta yardımcı personel istihdam edilmesi • ÖÖERM'nin özel gereksinimli çocuğu geçişe hazırlaması • Okulöncesi eğitimin kaynaştırma yerine ayrı özel eğitim okullarında olması • Destek eğitim sınıflarında nitelikli personel istihdam edilmesi • Özel gereksinimli çocukların okulda kalma sürelerinin kademeli olarak arttırılması
Beklentiler
• Okulöncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocuğun temel düzeyde özbakım ve iletişim becerilerini yerine getirmesi • Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocukların kaynaştırmaya yönlendirilmemesi • Devletin kurumlara ve ailelere maddi ve manevi destek sağlaması • RAM'ın kaynaştırma uygulamalarını takip etmesi • Okul yöneticilerinin öğretmenlere ve ailelere yardımcı olması

Tablo 8: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü özel eğitim şube müdürleriyle yapılan görüşmelere ilişkin tema ve alt temalar

Olumlu Yönler
• Geçiş sürecinde ilçe milli eğitimin planlama, karar alma ve denetleme rolünün olması
Sorunlar
• Tanılamaya ilişkin sorunlar yaşanması • Özel gereksinimli çocuklara yönelik önyargıların olması • Ailelerin çocuğunun tanısını kabullenmemesi • Özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin yeterli olmaması • Eğitim çalışmalarının yürütülmesinde fiziksel ve eğitsel düzenlemelerde eksikliklerin olması • Özel gereksinimli çocukların ilkokulun gerekliliklerine hazır olmadan geçiş yapmak durumunda olmaları
Öneriler
• Paydaşlara yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılması • Okula yerleştirmenin uygun şekilde yapılması • Devletin maddi olanakları arttırması • Paydaşların iş birliği içinde çalışması • Nitelikli öğretmen / personel yetiştirilmesi • Çocukların geçiş için hazırlanması