

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**AİLE MERKEZLİ EĞİTİM MODELİ İLE ÇOKLU YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUĞU
OLAN AİLELERİN GÜÇLENDİRİLMESİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM

Ankara, Mayıs, 2017

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**AİLE MERKEZLİ EĞİTİM MODELİ İLE ÇOKLU YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUĞU
OLAN AİLELERİN GÜÇLENDİRİLMESİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

ADİLE EMEL SARDOHAN YILDIRIM

DANIŞMAN: PROF. DR. A. GÖNÜL AKÇAMETE

Ankara, Mayıs, 2017

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM'ın hazırladığı "Aile Merkezli Eğitim Modeli ile oklu Yetersizliğe Sahip ocuğu Olan Ailelerin G¼çlendirilmesi S¼recinin İncelenmesi" isimli bu araştırma j¼rimiz tarafından zel Eğitim Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. A. Gön¼l AKÇAMETE



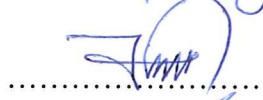
¼ye : Doç. Dr. Hasan G¼RG¼R



¼ye : Doç. Dr. Berrin BAYDIK



¼ye : Doç. Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN



¼ye : Yard. Doç. Dr. Pınar şAFAK



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınay Y¼netmelięi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki ğretim ¼yeleri tarafından.../.../... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca.../.../... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstit¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

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

Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM



ÖZET

AİLE MERKEZLİ EĞİTİM MODELİ İLE ÇOKLU YETERSİZLİĞE SAHİP ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN GÜÇLENDİRİLMESİ SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Sardohan Yıldırım, Adile Emel

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Gönül Akçamete

Mayıs, 2017, xiv + 208 Sayfa

Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerine verilen aile eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, ailelere verilen eğitimin; ailenin gereksinimlerine göre belirlenmesi, kültürel yapısına cevap verebilmesi, güçlenmesini sağlaması ve yaşam kalitesini yükseltmesi, uzman ve ailenin işbirliğiyle çalışmasını öngörmesidir. Bu noktaları kapsayan aile merkezli uygulamaların, özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini arttırmada etkili olduğu araştırma verileriyle kanıtlanmıştır. Ancak incelenen Türkiye alanyazında araştırma konusu ile ilgili sınırlılık dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimleri doğrultusunda yürütülecek aile merkezli eğitim hizmetleri sürecinin incelenmesidir. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmaya çocukları çoklu yetersizlik tanısı almış 3 anne ve çocukları katılmıştır. Okul ortamında yürütülen eğitimlerde 13 aile eğitimi oturum gerçekleştirilerek Aile Merkezli Aile Eğitim Desteği (AMAED) Programı oluşturulmuştur. Araştırma verileri günlükler, saha notları, belgeler, video kayıtları, görüşmeler, ses kayıtları, anne-çocuk oyun kontrol listeleri, sosyo-demografik bilgi formu, oturum planları ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler sistematik analitik analiz tekniği ile analiz edilmiş, veriler toplandıkça okunmuş, özetlenmiş ve karşılaştırılarak notlar alınmış böylelikle betimsel analiz de gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, annelerin dile getirdikleri gereksinimler aile merkezli aile eğitimi modeli temelinde karşılanmış ve güçlendiklerine dair kanıtlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağını düşündürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Aile Merkezli Eğitim, Çoklu Yetersizlik, Güçlendirme, Eylem Araştırması.

ABSTRACT**EXAMINING THE PROCESS OF STRENGTHENING FAMILIES OF
CHILDREN WITH MULTIPLE DISABILITY VIA FAMILY CENTERED
EDUCATION MODEL**

Sardohan Yıldırım, Adile Emel

Doctoral Dissertation, Department of Special Education

Advisor: Prof. A. Gönül Akçamete

May, 2017, xiv + 208 Pages

Important issues in education given to families of children with multiple disabilities are that education should be determined in accordance with the families' needs, respond to the cultural structure, strengthen the family and enhance the quality of life, predict the cooperation between the specialist and the family. The family centered practices that include in these issues are proved to be effective with research data in increasing the life quality of children with special needs and their families. However, limitedness in the national literature examined stands out. Accordingly, the aim of this study is to examine the process of family centered education services given to families of children with multiple disabilities in their early childhood. This research is designed as an action research. 3 mothers and their children with a diagnosis of multiple disability participated in the research. Family Centered Family Education Support (FCFES) Program is built by making 13 family education sessions with interventions in school environment. Research data is gathered via diaries, field notes, documents, video records, interviews, and voice records, control lists of mother-child games, socio-demographic information forms, session plans and observations. Datas are analysis via Systematic analytical analysis and datas gathered is read, summarized and notes are taken with comparison when it is gathered so that descriptive analysis is done. In the study, mothers' needs are tried to be satisfied in the basis of family centered family education model and evidence that they are strengthened is obtained. The results obtained makes us think that this research will light the way of future studies.

Key Words: Family Centered Education, Multiple Disability, Strengthening, Action Research.

TEŞEKKÜR

Her araştırma bir düşünceden başlar ve uygun koşullar sağlandığında gerçeğe dönüşür. Bu araştırmayı gerçeğe dönüştürmem de bana destek olan hocalarıma, arkadaşlarıma, öğrencilerime ve aileme teşekkür ederim.

Doktora ders dönemimden itibaren gereksinim duyduğum her anda yanımda olup, sesimden ve bakışlarımdan içinde bulunduğum durumu anlayıp, bana destek olan, cesaret ve değer vermesiyle doktora sürecimi başarıyla ve keyifle geçirmemi sağlayan, duruşuyla bana her zaman örnek olan, akademik annem ve değerli danışmanım Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE'ye ve ailesine sonsuz teşekkür ederim. Hocamın bana olan güveni, çabası, hoşgörüsü ve desteği olmasaydı bu çalışma olmazdı.

Doktora Yeterlik Sınavı jürimde aynı zamanda Tez İzleme Komitesinde olan ve tez sürecinde her mailime, telefonuma cevap veren, tezimle ilgili değerli görüş ve önerilerini benimle yapıcı bir şekilde paylaşan Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR ve ailesine çok teşekkür ederim.

Tez İzleme Komitesinde olan, çoklu yetersizliğe sahip çocuklarla ilgili uygulama, bilgisi ve deneyimleriyle tezime olan katkısı ve desteğiyle Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK ve ailesine teşekkür ederim.

Doktora Yeterlik Sınavı jüri üyelerinden Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU, Prof. Dr. Funda ACARLAR ve Prof. Dr. Hakan SARI'ya doktora yeterlik sınavıma katılıp beni onurlandırdıkları ve tez önerime getirdikleri öneriler için teşekkür ederim.

Tez jüri üyelerinden Doç. Dr. Berrin BAYDIK, Doç. Dr. İlknur ÇİFTÇİ-TEKİNARSLAN, Doç. Dr. Cevriye ERGÜL ve Doç. Dr. Necdet KARASU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Aile eğitim oturumlarına katılarak tezime katkı sağlayan uzmanlara teşekkür ederim.

Doktora sürecinin benim için en değerli kazanımlarımdan biri olan dostlarımla meslektaşlarımla Dr. Dolunay SARICA, Gamze ALAK, Dr. Mahmut ÇİTİL, Şaziye SEÇKİN YILMAZ ve Ümran DEMİRÖZ'e teşekkür ederim. Dr. Zehra SÜTÇÜ ATBAŞI'na lisans eğitimimden bu yana hocalığı ve ablalığı, Banu BAHÇECİ'ye yüksek lisans döneminden bu yana dostluğu için teşekkürü borç bilirim. Tezimin biçimi ve krokilerin, döngülerin çizimindeki desteği için Muharrem ŞENGÜL'e teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde birlikte çalıştığım arkadaşlarıma tez sürecinde bana verdikleri destekten ötürü kendilerine teşekkür ederim.

Tezime katılan ailelere ve çocuklarına, bana hayata daha umut dolu bakmamı sağladıkları, hiçbir zaman, hiçbir konuda asla pes etmemem gerektiğini öğrettikleri için kendilerine minnettarım. Onların azimli, istekli ve öğrenmeye açık olması kendimi bu süreçte güçlü hissetmeme destek olmuştur. Ayrıca Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi idarecilerine, öğretmenlerine ve diğer çalışanlarına çalışmamıza destek oldukları için minnettarım.

Bu araştırma TÜBİTAK 2214/A Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Bursu tarafından desteklenmiştir. Bu burs sayesinde ziyaretçi araştırmacı olarak bulunduğum Kent State University, Family-Child Learning Center ve Akron Children Hospital çalışanlarına teşekkür ederim. Prof. Dr. Linda ROBERTSON, Prof. Dr. Lynne ROWAN, Prof. Dr. Monica MILLER MARSH'a ve özel eğitimde aile merkezli uygulamalar konusunda derin bilgi sahibi olan danışmanım Dr. Marilyn ESPE-SHERWINT'e bana ve aileme Amerika'da kendimizi yabancı hissettirmemek için sağladıkları desteğe, bilgi paylaşımlarına ve hayata karşı yeni bir bakış açısı getirdikleri için minnettarım.

Ve ailem... Zaman zaman bana ettiği nasihatları aklıma gelen rahmetli dedem Mahmut SARDOHAN ve rahmetli babaannem Adile SARDOHAN'a minnettarım. Evet dediğiniz gibi her davranışımızla aslında ailemizi temsil ediyoruz...

Tez sürecimin ve yurtdışı araştırma sürecimin en yoğun dönemlerinde bana ve eşime, çocuğuma bakarak destek olmak için her zaman her koşulda yanımda olan kendini bize adayan annem Hacer SARDOHAN ve babam Turgut SARDOHAN'a emekleri için teşekkür ederim. Belki kendi çocuğum olmasaydı ve ailelerle yoğun çalışmasaydım bunların hiç birisinin farkında olamayacaktım. Kendilerine minnettarım. Kendileriyle gurur duyduğum kardeşlerim Mahmut SARDOHAN ve Sultan SARDOHAN'a da bana güç verdikleri için teşekkür ederim. İyi ki hayatımdalar.

Yükseklisans ve doktora dönemlerinde aynı zamanlarda kimi zaman stresli kimi zaman heyecanlı ve mutlu süreçleri yaşadığım eşim Yakup YILDIRIM'a aile kavramına sahip çıkmaya çalıştığı ve bu süreçte bana olan sabrından dolayı teşekkür ederim.

Ve oğlum Baturalp Yekta...Seninle yeniden doğdum, büyüyorum, olgunlaşıyorum. Ümitsizliğe düştüğün anda bu tezin sana yol göstermesi dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Aile Hizmet Modelleri.....	1
1.2. Aile Merkezli Uygulamalarla İlgili Kavramlar	2
1.3. Aile Merkezli Uygulamaların Teorik Temelleri.....	3
1.3.1. Aile Sistemleri Kuramı.....	4
1.3.2. Sosyal- Ekolojik Kuram	6
1.4. Aile Merkezli Uygulamaların İlkeleri	8
1.5. Aile Merkezli Uygulamaların Bileşenleri	9
1.6. Aile Merkezli Uygulamalar ve Erken Çocukluk Birimi Tarafından Önerilen Personel Yeterlilikleri.....	10
1.7. Aile Merkezli Uygulamaların Kazanımları	12
1.7.1. Kazanımların Ölçülmesi.....	12
1.7.2. Aile Merkezli Uygulamaların Etkileri.....	13
1.8. Aile Merkezli Uygulamaları Yürütürken Karşılaşılan Güçlükler	15

1.8.1. Kurum İçerisinden Kaynaklı Güçlükler	16
1.8.2. Kurum Dışından Kaynaklı Güçlükler.....	18
1.9. Çoklu Yetersizliğe Sahip ocuklar	19
1.10. Çoklu Yetersizliğe Sahip ocuğu Olan Aileler.....	22
2.1. Problem durumu	23
2.2. Amaç	26
2.3. nem	26
2.4. Tanımlar	29
BÖLÜM 2	30
YÖNTEM	30
2.1. Araştırma Modeli.....	30
2.1.1. Eylem araştırması süreci	32
2.2. Katılımcılar.....	35
2.2.1. Araştırmacı	35
2.2.2. Tez İzleme Komitesi yeleri	37
2.2.3. Geçerlik komitesi yeleri	38
2.2.4. Araştırmaya Destek Veren Uzmanlar.....	38
2.2.5. Araştırmaya Katılan Anne ve ocuklar	39
2.2.6. Araştırma Sürecine Başlamak için Ailelerden İzin Alınması	42
2.2.7. Araştırmaya Destek Veren Okul alışanları	42
2.2.8. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortamın belirlenmesi	43
2.2.9. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	44
2.2.9.1. Günlükler	45
2.2.9.1.1. Araştırmacı gnlĞu	46
2.2.9.1.2. Anne günlükleri	46
2.2.9.2. Saha Notları	46

2.2.9.3. Belgeler.....	46
2.2.9.4. Video Kayıtları	46
2.2.9.5. Gözlem.....	47
2.2.9.6. Oturum Planları	47
2.2.9.7. Ses Kaydı.....	47
2.2.9.8. Sosyo-demografik Bilgi Formu	48
2.2.9.9. Görüşmeler	48
2.2.9.9.1. Grup toplantısı	48
2.2.9.9.2. Odak grup görüşmesi.....	48
2.2.9.9.3. Okul çalışanları ile yapılan görüşmeler	49
2.2.9.9.4. Bireysel görüşmeler	49
2.2.9.10. Anne Çocuk Oyun Kontrol Listesi (AÇOKL).....	49
2.3. Araştırma Süreci.....	49
2.4. Araştırmanın İnanırcılığı	53
BÖLÜM 3.....	56
BULGULAR	56
3.1.AMAED Programı ile İlgili Bilgilendirme Oturumu	70
3.2.Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu	75
3.3.Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla ilgili Bilgilendirme Oturumu	79
3.4. SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu	85
3.5. Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu.....	90
3.6. Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu.....	96
3.7. Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu	101
3.8. Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu	111
3.9. Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu	114
3.10. Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu	118

3.11. Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu	122
3.12. Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumu	127
3.13. Özetleme Oturumu	129
3.14. Annelerin Dile Getirdikleri Bireysel Gereksinimlerini Karşılama Çabaları	134
4. AMAED Programı Sürecinin Değerlendirilmesi	136
4.1. Annelerle Odak Grup Görüşmesinin Yürütülmesi	136
4.1.1. AMAED Programının yapısına ve işleyişine ilişkin görüşler	137
4.1.2. AMAED Programının katkılarına ilişkin görüşler	139
4.1.3. Annelerin Güçlendiklerine Kanıt Oluşturan Görüşleri	143
4.1.4. Araştırmacıya İlişkin Görüşleri	144
4.1.5. Annelerin Önerileri	144
4.2. Okul Çalışanlarının AMAED Programı ile ilgili görüşleri	145
4.2.1. Annelerin eğitimden önceki durumları ve eğitim sürecindeki değişiklikleri	145
4.2.2. AMAED Programı İşleyişi	146
BÖLÜM 4	148
TARTIŞMA	148
4.1. AMAED Programını Geliştirmeye ve Uygulamaya Hazırlık	148
4.2. AMAED Programı Aile Eğitimi Süreci	151
SONUÇ ve ÖNERİLER	170
KAYNAKÇA	173
ÖZGEÇMİŞ	206

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1	Aile Sistemleri Kuramı5
2	Kontrol Listesi10
3	Veri Toplama Araç ve Teknikleri Matrisi45
4	Araştırma Süreci50
5	Annelerin Dile Getirdikleri Ortak Gereksinimleri.....65
6	Ortak Gereksinimler ve Bu Gereksinimleri Karşılama Amacıyla Planlanan Aile Eğitim Oturumları66
7	Annelerin Dile Getirdikleri Bireysel Gereksinimleri67
8	AMAED Programı İçeriği70
9	Bilgilendirme Oturumu Planı71
10	Zihin Yetersizliği İle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı76
11	Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı.....80
12	SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı86
13	Yasal Haklarla ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı91
14	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı.....97
15	Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı.....102
16	Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı111
17	Oyun Öğretimiyle ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı.....115
18	Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı119
19	Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı122
20	Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı.....127
21	Özetleme Oturumu Planı130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Aile ve Alt Sistemleri.....	4
2	Sosyal Ekolojik Kuram.....	7
3	Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü.....	31
4	Müdür Yardımcısı Odası Krokisi	43
5	Müdür Odası Krokisi	44
6	Sınıf Düzeni	44
7	Araştırmanın Döngüsü.....	56
8	Araştırmanın Birinci Aşamasının Döngüsü.....	57
9	Araştırmanın Birinci Aşamasının Üçüncü Adımının Döngüsü.....	61
10	Araştırmanın İkinci Aşamasının Döngüsü.....	64
11	Bilgilendirme Oturumu Döngüsü	71
12	Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Döngüsü	75
13	Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Döngüsü.....	80
14	SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Döngüsü	86
15	Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Döngüsü.....	91
16	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu Döngüsü.....	97
17	Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Döngüsü	102
18	Annelerin Çocuklarının Eğitimlerine Destek Olmayla İlgili Bilgi Edinme Gereksinimi Kapsamında Yürütülen Oturumların Döngüsü.....	109
19	Annelerin Çocuklarının Eğitimlerine Destek Olmayla İlgili Gereksinimlerinin Belirlenmesi Süreci.....	122
20	Özetleme Oturumu Döngüsü	130

KISALTMALAR

AMAED	: Aile Merkezli Aile Eğitim Desteği
SERÇEV	: Serebral Palsili Çocuklar Eğitim Vakfı
AÇOKL	: Anne Çocuk Oyun Kontrol Listesi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Aile Hizmet Modelleri

Ailelere sunulan erken özel eğitim hizmet modelleri, ailelerin çocuklarıyla ve uzmanlarla uygulama yapabilme düzeylerine göre farklı şekillerde uygulanmaktadır (Dunst, Johanson, Trivette ve Hamby, 1991; Bailey, Raspa ve Fox, 2012). Ailelere sunulan aile eğitim hizmetleri dört modelle açıklanmaktadır. Bu modeller, uzman merkezli, aile güdümlü, aile odaklı ve aile merkezlidir (Dunst ve diğ., 1991; McGonigel, Kaufmann ve Johnson, 1991; Dunst, 2002; Birkan, 2002a; 2002b; Camara, 2002; Espe-Sherwindt, 2008; Dempsey ve Keen, 2008; Bailey, Raspa ve Fox, 2012).

Uzman merkezli aile eğitim modeli

Uzman merkezli aile eğitim modelinde, uzmanlar çocuk ve ailenin gereksinimlerini ve bunları nasıl karşılayacaklarını belirleyen kişilerdir. Aileler birincil karar veren uzmana güvenmeyi, bağlanmayı ve aynı zamanda uzmanın kendilerine yardım etmesini beklemektedirler (Dunst, Johanson, Trivette ve Hamby, 1991; Espe-Sherwindt, 2008; Camara, 2002). Bu modelde ailenin daha işlevsel bir uygulama için uzman yardımına gereksinimi vardır. Aile yeterli görülmediğinden uygulama uzman tarafından yapılmakta (Birkan, 2002b; Camara, 2002) ve uzman modeli olarak da adlandırılmaktadır (Trivette, Dunst, Boyd ve Hamby, 1996).

Aile güdümlü aile eğitim modeli

Aile güdümlü aile eğitim modelinde, aileler uzmanlara eğitim sürecinde yardım etmektedirler. Bu uygulamada aileler uzman desteği olmadan en az seviyede olumlu değişiklik yapabilmektedirler (Espe-Sherwindt, 2008; Dunst ve diğ., 1991). Ayrıca aile, uzmanın yaptığı uygulamaları kısmen yapmaya başlamaktadır. Uzman ailenin yararına olabileceğini düşündüğü uygulamaları belirlemektedir. Aile çok düşük seviyede de olsa kendi problemlerini çözebilecek düzeyde olduğunda, sadece uzmanın kontrolü altında uygulama yapmakta (Birkan, 2002b; Dunst, 2002) ve bu model doğrudan rehberlik modeli olarak da adlandırılmaktadır (Trivette ve diğ., 1996).

Aile odaklı aile eğitim modeli

Aile odaklı aile eğitim modelinde, ailenin neye gereksinimi olduğu, aile ve uzmanın işbirliğiyle belirlenmektedir. Aile daha ön plandadır ancak, gereksinim duyulduğunda, uzmanın öneri ve rehberliğine başvurulmaktadır. Ailenin, mümkün olduğunca, önceden uzman tarafından belirlenen gereksinimleri karşılamaya yönelik programı uygulamaya teşvik edildiği belirtilmektedir (Birkan, 2002b; Dunst ve diğ., 1991; Camara, 2002).

Aile merkezli aile eğitim modeli

Aile merkezli aile eğitim modeli ise, ailenin merkezdeki rolünü belirleyen bir dizi prensibi, değeri ve inanışları temel almaktadır (McGonigel ve diğ., 1991 akt. Camara, 2002; Bailey, Raspa ve Fox, 2012). Ailelerin gereksinimleri ve algıları hizmetlerin tüm boyutlarını etkilemektedir. Uzmanlar, ailelerle birlikte ailenin karar verme becerileri, yetenekleri ve yeterliliklerini en üst seviyede desteklemeye çalışmaktadırlar.

Aile merkezli modelin temel hedefi aile işlevlerini güçlendirmektir (Camara, 2002; King ve diğ., 1997; Bailey, Raspa, Humphreys, ve Sam, 2011; Dunst ve diğ., 2007; Kesiktaş, 2012; Coogle, 2012). Trivette ve diğ., (1996) bu modelin güçlendirme modeli olarak da adlandırıldığını belirtmektedir. Aile merkezli modelin temel aldığı öğeler; aileye değer verme ve saygı gösterme (Dunst, 2002; Dunst ve diğ., 2000; Camara, 2002; Bailey, Raspa ve Fox, 2012); ailelerin gereksinimlerini karşılamak için bireysel hizmet verme (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, ve Poston, 2005); ailelerin güçlü yönlerine odaklanma (Dunst, Hamby, ve Brookfield, 2007; Park ve Turnbull, 2003); ailelerin aktif katılımını ve karar vermesini sağlama (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker ve Mallik, 2004; Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson ve Beegle, 2004; Crais, Roy ve Free, 2006; Park ve Turnbull, 2003; Summers ve diğ., 2005; Turnbull ve diğ. 2007); ailelerle etkili iletişim kurma (Dunst ve diğ., 2007; McWilliam ve diğ., 1998; McWilliam, Young, ve Harville, 1996); ve hizmetleri doğal ortamlarda ve rutinlerde uygulamaktır (Bailey ve diğ.,1998; Dunst ve diğ., 2007). Aile merkezli modelin temelinde yürütülen uygulamalarda, aile merkezli uygulamalar terimi kullanılmaktadır.

1.2. Aile Merkezli Uygulamalarla İlgili Kavramlar

Aile merkezli uygulamalar, farklı alanlarda farklı terimlerle anılabilmektedir. Bunlar; aile-merkezli uygulamalar (family-centered practices), aile merkezli yardım

sağlama (family-centered helpgiving), aile merkezli hizmetler (family-centered services) ve aile merkezli bakımdır (family-centered care) (Dunst ve diğ., 2007; Doğan 2015). Bu araştırmada, aile merkezli uygulamalar terimi kullanılmıştır.

Allen ve Petr (1996) ve Epley, Summers ve Turnbull (2010) ise alanyazında aile merkezli uygulamaların nasıl kullanıldığını araştırmışlardır. Allen ve Petr (1996) 120 makaleyi analiz ederek terim tanımlarını ve kullanımlarını açıklamıştır. Alanyazında, aile merkezli uygulamayla ilgili olarak 10 anahtar kavram ve bu kavramların kullanım sıklıklarını belirtmişlerdir. Bunlar, ailenin eğitimin merkezinde olması (%100), aile-uzman işbirliği (%36), aile gereksinimleri (%32), spesifik hizmet aktarım yöntemleri (32%), ailenin karar vermedeki gücü ve tercihleri (%29), ailenin güçlü yönlerinin vurgulanması (%25), çocuğun doğal ortamının korunması (%18), ailenin kültürel geçmişinin yanıtlanması (%7), ailelerin güçlendirilmesi (%7), ve ailelerin yaşamlarını desteklemedir (%7). Bu 10 kavram, 6 kategoride toplanmıştır. Bunlar, (1) ailelerin hizmetlerin odağında olması, (2) aile uzman işbirliği, (3) aile tercihi, (4) ailenin güçlü yönleri, (5) ailenin öncelikleri ve (6) bireysel hizmetlerdir.

Konu ile ilgili olarak yapılan diğer bir çalışma Epley, Summers ve Turnbull'un (2010) 1996- 2007 yılları arasında 63 makaleyi inceleyerek gerçekleştirdikleri çalışmadır. Bu araştırmacılar, Allen ve Petr'in yürüttükleri çalışmada (1996) belirttikleri 6 kategorinin yerine aile gereksinimleri ve bireysel hizmetler olarak tek bir başlık altına toplamış ve bireyselleştirilmiş aile hizmetleri olarak gruplandırmışlardır. Geriye kalan 5 kategoride ise, aile uzman işbirliği (% 90), ailenin tercihleri (%75), ailenin eğitimin merkezinde olması (%66), ailenin güçlü yönlerinin vurgulanması (%50) ve bireysel aile hizmetleri yer almaktadır (%50) (Epley, Summers ve Turnbull, 2010). Epley, Summers ve Turnbull'un (2010) çalışmasındaki bulgulara göre aile merkezli uygulamalardaki bireysel aile hizmetleri makalelerin yalnızca %50'sinde yer almaktadır. Doğru uygulanan aile merkezli uygulamalarda, hizmetler bireysel ve aile merkezli uygulamaların en temel ögesi olmalıdır.

1.3. Aile Merkezli Uygulamaların Teorik Temelleri

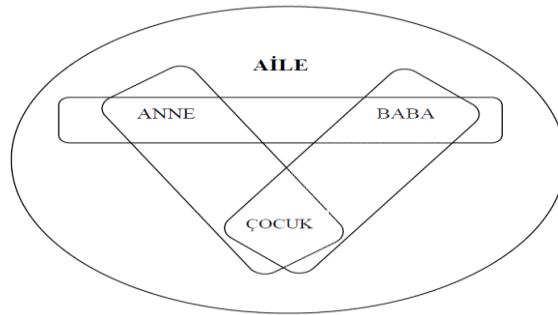
Çocuğun gelişimine ilişkin çağdaş kuramlar, kanıta dayalı bilimsel araştırmalar, ailenin çocuğun gelişiminde oynadığı temel rolü kabullenmenin çok ötesine geçerek, özellikle gelişimsel açıdan sorunları olan bebekler ve küçük çocuklar söz konusu olduğunda, yetersizliğe sahip çocuğun gelişimini desteklemede aile merkezli modeli benimsemişler ve bu bakış açısı da ülkelerinin yasal düzenlemelerinde yerini almıştır

(Mowder, 1997; Howard, Williams ve Lepper, 2010; Kesiktaş, 2012). Bu açıdan incelendiğinde aile merkezli uygulamaların temelini iki kuram oluşturmaktadır. Bunlar aile sistemleri kuramı ve sosyal-ekolojik kuramdır (Dunst ve diğ., 1988; 1994; Rosenbaum, King, Law, King ve Evans, 1998; Seligman ve Darling, 1997; Camara, 2002).

1.3.1. Aile Sistemleri Kuramı

Aile, ortak bir geçmişi paylaşan, aralarında duygusal bağlılık bulunan, hem aile üyelerinin bireysel gereksinimlerini hem de ailenin bir bütün olarak gereksinimlerini karşılamak üzere yöntem ve stratejiler geliştirmiş bireylerden meydana gelmektedir. **Aile sistemleri kuramı**, aile içi etkileşimleri olduğu kadar ailelerin yapısal karmaşıklığını da anlamaya yardımcı olmaktadır (Anderson, Sabveatelli, 2006). Aile sistemleri kuramında, tüm parçalar birbirleriyle ilişkili olduklarında anlamlı hale gelmektedirler. Aile sistemleri kuramı bir bütünün her zaman parçalarının toplamından fazla olduğu ilkesine dayanmaktadır (Camara, 2002). Dolayısıyla aile sadece insanlardan oluşan bir topluluk olarak algılanmamalı ve burada her bir üyenin kişiliğinden çok birbirleriyle kurdukları etkileşimler önem kazanmaktadır (Nichols ve Schwartz, 2007).

Aile sistemleri kuramında belirli bir hiyerarşi bulunmakta ve bu hiyerarşi, sistemi oluşturan çeşitli küçük alt-sistemlerin nasıl örgütlendiğini tanımlamaktadır. Bu alt sistemler genellikle kuşak ve cinsiyet temelinde oluşmaktadır. Şekil 1’de Aile ve alt sistemleri yer almaktadır.



Şekil 1. Aile ve Alt Sistemleri

Şekil 1, anne-baba ve bir çocuktan oluşan bir aile sistemini temsil etmektedir. Bu sistem anne, baba ve çocuktan oluştuğu gibi, birbirleri arasında yer alan ikili ve üçlü

alt sistemleri de içinde barındırmaktadır. Bireyler yalnızca bütünüyle ailenin bir parçası olmanın yanı sıra eş sistemi, kardeş sistemi, ebeveyn-çocuk sistemlerine de dahil olmaktadır (Schaffer, 1996).

Aile sistemleri kuramı, aile çalışmalarını yalnızca anne-baba-çocuk ilişkisi odağından çıkararak tüm ailenin sosyal bir sistem olduğunu vurgulamaktadır. Aile sistemleri kuramı açısından, açık bir sistemi oluşturan aile oldukça karmaşık bir bütün olup, doğrusaldan çok dairesel, düzenli etkileşim örüntülerinden oluşmakta ve (Minuchin, 1988) aile üyeleri arasındaki ilişkiler büyük önem taşımaktadır (Vangeliste, 2004).

Aile sistemleri kuramı, aile merkezli uygulamalar için teorik bir çerçeve sunar. Bu teoriyle, ailenin tüm üyelerinin güçlü yönleri ve gereksinimleri temel alınır. Pang (2010), Turnbull ve Turnbull (2001) bu kuram ile ilgili olarak ailelerin gösterdikleri temel davranışları tanımlamıştır (Çizelge 1). Bunlar; ailenin özellikleri, aile işlevleri, aile etkileşimleri ve ailenin yaşam döngüsüdür. Aile özellikleri, ailede yetersizliğe sahip birey, kardeş ve aile yapısını içine almaktadır. Aile işlevleri, ailenin kaynakları, ailenin kültürü ve ailenin direnç düzeyidir. Aile etkileşimi, aile işlevlerini etkileyen veya engelleyen faktördür. Son olarak, aile yaşam döngüsü, ailenin hayatındaki basamakları ve geçişleri kapsamaktadır. Aile sistemleri kuramı büyüyen çocuğun aile içindeki etkilerini vurgulamaktadır. Çizelge 1’de Aile sistemleri kuramı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 1

Aile Sistemleri Kuramı

Aile özellikleri	Aile işlevleri	Aile etkileşimleri	Aile yaşam döngüsü
<ul style="list-style-type: none"> • Ailede yetersizliğe sahip birey • Kardeş • Aile yapısı 	<ul style="list-style-type: none"> • Aile kaynakları • Kültür • Ailenin direnç düzeyi 	<ul style="list-style-type: none"> • Aile işlevlerini güçlendiren etkenler • Aile işlevlerini önleyen etkenler 	<ul style="list-style-type: none"> • Geçişler • Yaşam basamakları

Kaynak. Turnbull ve Turnbull, 2001, akt. Coogler, 2012

Bu kuramın katkılarından biri, aile büyüyen çocuğa doğrudan katkı sağladığı için eğitim uygulamaları da bu süreçten etkilenmektedir (Bruder, 2010). Buna ek olarak aile sistemleri kuramı aileyi çocuğu da etkileyen ailenin özellikleri, etkileşimleri, işlevleri ve yaşam döngüsünü de içine alan farklı boyutlarda/sistemlerde tanımlar. Aile

sistemleri kuramında her aile tektir. Ancak, hizmetler ailenin bütününe sunulmaktadır. Bu düşünceyle aile özellikleri, etkileşimleri, işlevleri ve yaşam döngüsü olarak her aile tektir, karmaşık sistemler de erken müdahale döneminde aile merkezli olarak sağlanmalıdır.

Aile sistemleri kuramı, yetersizliğe sahip çocuğu aileden izole olarak görmemektedir. Yetersizliğe sahip çocuk aile ile bir bütündür ve her bir aile üyesi, diğer aile üyelerini doğrudan etkilemektedir (Lynch ve Morley, 1995). Dolayısıyla bu kuram, yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere yönelik aile eğitimi çalışmalarında kullanılan modeller üzerinde oldukça etkili olmuştur (Camara, 2002; Yates, 2012). Bireylerin, etkileşim içinde olduğu diğer insanlar ve çevre ile ilişkileri incelenerek anlaşılabilceği düşüncesi temel alındığında, çocuktaki çoklu yetersizliğin yalnızca çocukla sınırlı kalmadığı aynı zamanda etkilerinin tüm aile bireyleri arasına da yayılacağı söylenebilmektedir.

1.3.2. Sosyal- Ekolojik Kuram

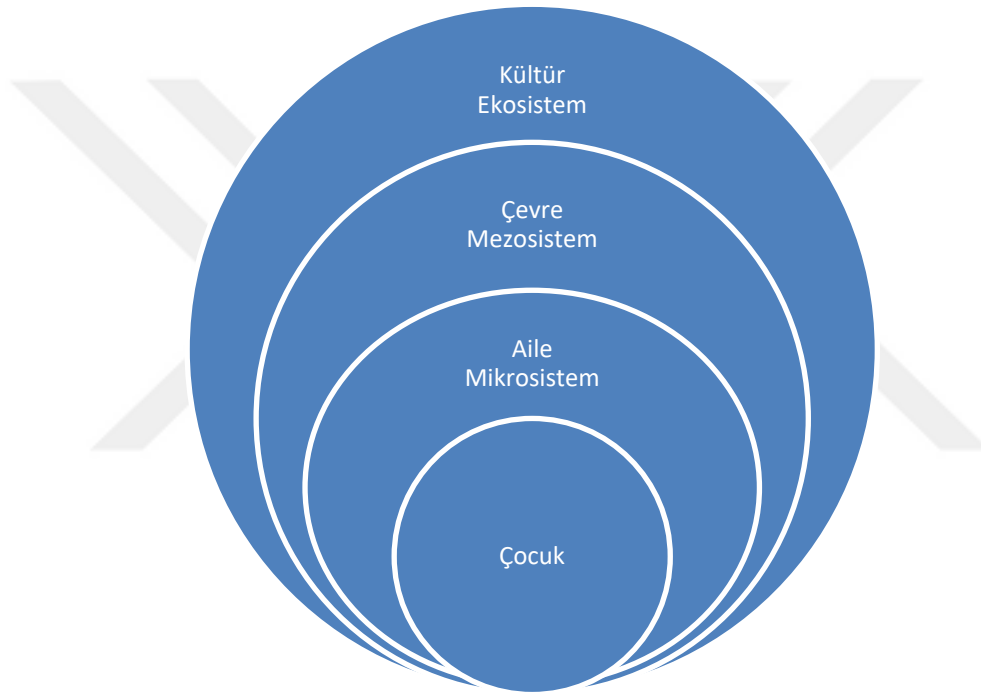
Sosyal-ekolojik kuram, büyüyen çocuk ile onu çevreleyen ve çocuğun aktif olarak yer aldığı ortam ve bağlam arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Kazak, 1989). Bu kurama göre çocuk, sistemler içinde yer alan bir sistem olarak ele alınmaktadır (Patterson ve Geber, 1991).

Bu kurama göre, çocuğu çevreleyen koşullar dört katmandan oluşmaktadır. Bu dört katman sırasıyla, (1) çocuğun doğrudan etkileşim içinde olduğu aile, okul, rehabilitasyon merkezi gibi bireyin çevresini tanımlayan *mikrosistem*; (2) annenin çocuğun okulda öğrendiklerini evde pekiştirmesi gibi ev ve okul arasında kurulan çeşitli mikrosistemler arasındaki bağlardan oluşan *mezosistem*; (3) çocuğun kardeşlerinin devam ettiği okul gibi çocuğun doğrudan etkileşiminin olmadığı ancak çocuğun gelişiminde dolaylı etkisi bulunan koşulları temsil eden *egzosistem*; ve (4) Çocuğun doğrudan etkileşim içinde olmasa da, yaşadığı kültürün inançlarını, değerlerini içeren ve çocuğun yaşamı üzerinde temel etkilere sahip olan (McDevitt ve Ellis Ormrod, 2010) geniş kurumsal örüntüleri kapsayan ve en dıştaki katmanı oluşturan *makrosistem*dir (Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm ve Clarke, 2004).

Sosyal-ekolojik kurama göre çocuk ile çevre arasında iki yönlü bir etkileşim bulunmaktadır (Kazak, 1989). Çocuğun sosyal çevresi, bir dizi iç içe geçmiş halkadan oluşmakta ve çocuk bu halkaların merkezinde yer almaktadır. Bu farklı sistemler arasında etkileşim ve hareket söz konusudur. Bir sistemde ortaya çıkan talepler,

gereksinimler ya da gerginlikler, diğer sistemlere taşınabilir ve diğer sistemlerce karşılanabilir ya da engellenebilirler. Tüm sistemlerin hedefi, kendi içsel kaynakları ya da başka sistemlerden aktarılan kaynaklarla gereksinimlerini karşılamak yoluyla yaşamını sürdürmek, büyümek ve gelişmektir. Bu süreçte iki tür dengeden söz edilebilir. Bunlardan biri, bireyin / sistemin kendi içindeki dengesi, diğeri ise bireyler / sistemler arasındaki dengedir (Patterson ve Geber, 1991). Şekil 2’de Sosyal ekolojik kuram gösterilmektedir.

Şekil 2. Sosyal Ekolojik Kuram



Aile merkezli hizmetlerin ve desteklerin uygulanması, geliştirilmesi için ailenin içinde bulunduğu çevrenin anlaşılması gerekmektedir (Swafford, Wingate, Zagumny ve Richey, 2015). Sosyal-ekolojik kuram (Bronfenbrenner, 1979 akt. Bronfenbrenner ve Morris, 1998) ailelerdeki çeşitliliğin kabul edilmesini, aileler arasında çocuk ve aile gibi karşılıklı ilişkilerde çoklu ortamların etkisinin anlaşılmasını vurgulamaktadır. Sosyal ekolojik kuram açısından, Bailey, Raspa ve Fox (2012) aile merkezli uygulamalarda ve çıktılarda uzman ve uygulamacılara odaklanmanın gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal ekolojik kuramın kapsamlı olarak anlaşılması uzmanların aileler hakkında önyargılı davranmalarını önlemekte ve her bir ailenin bireysel desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Swafford ve diğ., 2015).

1.4. Aile Merkezli Uygulamaların İlkeleri

Aile merkezli uygulamalar, belirli ilkeler çerçevesinde yürütülmektedir (Hiebert-Murphy ve diğ., 2011; Dinnebeil, Hale ve Rule, 1996; Camara, 2002; Trivette ve Dunst, 1998). Aile merkezli uygulamaların temel aldığı ilkeler;

İşbirliği: Yetersizliğe sahip çocuklar ve aileleri için sağlanan tüm hizmetler için aile ve uzman arasındaki bir temel yapıdır (Madsen, 2014).

Yeterlilik temelli: Ailenin kaynaklarını, güçlü yanlarını, isteklerini ve aile için öncelikli konuları ele almaktır. Ailenin yeterli oldukları alanlar çerçevesinde beceri, yetenek ve kaynak gelişimine yardımcı olur (Roberts, Rule ve Innocenti, 1998; Madsen, 2014)

Güçlendirme temelli: Aile üyelerinin kendisine güvenebilmesinin teşvik edilmesi ve aileler tarafından kullanılabilir anlaşılır ve pratik bilgilerin sağlanmasını kapsamaktadır (Kesiktaş, 2012). Güçlendirme uygulamalarında hem aile eğitilir hem de ailelerin kendileri için en iyi hizmeti bulmalarına yardımcı olacak beceri ve yetenekleri geliştirmeye yardım eden fırsatlar sağlanır (Darling, Baxter, 1996; Camara, 2002; Howard, Williams ve Lepper, 2010). Yetersizliğe sahip çocukta olduğu kadar aile üyelerinde de gözlenebilir değişimleri fark edilir. Aile üyelerinin değişimlerinin kanıtını, Singh (1995) bu kişilerin kendi yaşantılarında kontrolü ellerine almaları ve yaşam kalitelerini geliştirmek amacıyla bilgi, beceri ve kaynaklara ulaşabilmeleri olarak belirtmiştir. Güçlendirmenin temel bileşenleri bireyin öz-yeterlilik inancının yüksek olması, etkinliklere katılım ve bireylerle işbirliği, bireysel gereksinimlerini karşılama becerisi, gereksinimleri doğrultusunda kaynaklara ulaşma ve kişisel eylemler bulunmadır (Dempsey ve Dunst, 2004).

Aile dostu: Ailelere sunulan hizmetlerin evde ve ailenin içinde yaşadığı toplumda olmalı ve ailenin gereksinimleri zamanla değişebileceği için hizmetler esnek, aileye yanıt verebilir, uyarlanabilir ve ailenin rutinlerini bozmamalıdır (Howard, Williams ve Lepper, 2010; Kesiktaş, 2012)

Kültüre cevap verebilirlik: Etnik ve kültürel farklılıklara saygı gösteren, bu farklılıkların farkında olan ve hassas davranan, ailenin kültürel, inanış, gelenek, sosyo-ekonomik statü ve yaşam tarzlarına saygı gösteren ve toplumsal destekleri güçlendiren anahtar bir değerdir (Espe-Sherwindt, 2008). Aile merkezli uygulamalarda yer alan bu ilkelerde de ailenin çocuğun hayatında sürekli bir kişi ve çocuğunu en iyi bilen kişi olduğu anlaşılmaktadır.

1.5. Aile Merkezli Uygulamaların Bileşenleri

Aile merkezli uygulamaları diğer uygulamalardan ayıran en önemli özelliklerden bir diğeri de uygulamacıların sahip olması gereken ilişkisel ve katılımcı bileşenlere odaklanmasıdır (Dunst, Trivette ve Hamby, 2006; Dunst ve Trivette, 2007; Dunst ve diğ., 2014). Bu bileşenler;

İlişkisel bileşende uygulamalar aktif dinleme, empati, saygı, yargılamama gibi etkili iletişim becerilerini ve ailelerin güçlü yönleri ve yeterlilikleri ile ilgili olumlu tutumlar içinde olma ve ailelere güvenmeyi kapsamaktadır. Bu beceriler nitelikli bir eğitim sürecinde uzmanlarda veya hizmet sağlayanlarda olması gereken becerilerdir. Uygulamacının ailenin kaygılarını dinlemek ve söylediklerini örneklerle açmak veya ayırtılandırmak ilişkisel bileşenin içindedir (Dunst ve Trivette, 2007; 2009; Coogle, 2012)

Katılımcı bileşende uygulamalar bireyselleştirilmiştir. Esnek, aile önceliklerine önem veren ve kararlarda ve seçimlerde ailenin aktif yer alması için aileye fırsatlar sunan uygulamaları destekler ayrıca aile uzman işbirliği, hedeflenen amaçlara ve çıktılara ulaşmak için aileyi bilgilendirme sürecini içeren eylemleri kapsamaktadır. Tüm aileyi sürecin içine aktif olarak almayı hedeflemektedir (Coogle, 2012). Ailenin güçlüklerle mücadele etmesi için kapasitelerinin geliştirilmesine ve ailelerin güçlendirilmesine yardım edilir. Katılımcı bileşende uzmanın aile ile bilgi paylaşımı ve alış verişi, eğitim sürecinde işbirliği ve karar verme noktasında cesaretlendirmeye odaklanılmaktadır (Coogle, 2012). İşbirlikli karar verme katılımcı bileşenin en temel özelliğidir ve eğitim sürecine ailenin katılmasını vurgulamaktadır (Mak, Hiebert-Murphy, Walker ve Altman, 2014). Trivette ve Dunst (1998; akt. Coogle, 2012) uygulamacıların aile merkezli uygulamalarda ilişkisel ve katılımcı bileşenlerden hangisini kullandıklarını belirlemek için Çizelge 2’de yer alan kontrol listesini oluşturmuşlardır.

Çizelge 2

Kontrol Listesi

İlişkisel Bileşen	
Kişilerarası ilişkiler	<ul style="list-style-type: none"> • Aileleri yargılamadan ve onlara saygı duyarak eğitim sürecini yürütmek. • Ailelerle ılımlı ve empati kurarak etkileşime girmek, • Ailelerin anlama seviyeleri aile stillerini göz önünde bulundurarak net bir biçimde iletişime geçmek ve bilgi vermek
Beceri temelli tutumlar	<ul style="list-style-type: none"> • Belirlenen hedefe ulaşabilmek için ailelerin becerilerini dikkate almak, • Ailenin güçlü yönlerine ve değerlerine bireysel olarak odaklanmak, • Ailenin kişisel ve kültürel inanç ve değerlerine saygı duymak, • Aile ile olumlu olarak iletişime geçmek.
Katılımcı Bileşen	
Ailenin tercihi ve eylemi	<ul style="list-style-type: none"> • Aileye yeni becerileri öğrenmesi ve geliştirmesi için katılımcı fırsatlar sağlama, • Devam eden ebeveyn/aile girdisini sağlama ve ulaşılacak istenen hedefe aktif katılımı teşvik etme, • Ulaşılacak istenen hedef için en uygun kaynaklar değerlendirilmeli ve karar verme konusunda aileler desteklenmeli, cesaretlendirilmeli, • Aile tarafından belirlenen gereksinimlerin belirlenmesi ve vurgulanmasında ebeveyn/aile üyeleri ile işbirliği içinde çalışılmasıdır.
Uygulamacı tepkiselliği	<ul style="list-style-type: none"> • Ulaşılacak istenen hedefin başarılması için olumlu, planlı bir model izlenerek ailenin desteklenmesi, • Ailenin ilgilerini ve önceliklerini belirlerken ve yanıtlarken aileye yardım etme teklifinde bulunmak, • Aile ile esneklik ve bireysellik temel alınarak çalışma, • Aile üyelerinin kararlarını da desteklemek ve onlara saygı duymak, • Ulaşılacak istenen hedefi başarmak için ailenin çözüm önerilerini destekleme, • Tepki vermedir.

(Trivette ve Dunst, 1998, akt. Coogler, 2012)

İlişkisel bileşen ve katılımcı bileşen iki ayrı parça olarak görülebilir ancak ailelerle çalışırken tamamen aile üyelerinin kapasitelerinin artırılmasına odaklanan birbirleri ile bağlantılı bileşenlerdir ve ailelere hizmetlerin nitelikli bir biçimde aktarımı sürecinde kritik önemdedir.

1.6. Aile Merkezli Uygulamalar ve Erken Çocukluk Birimi Tarafından Önerilen Personel Yeterlilikleri

Erken Çocukluk Birimi'nde (Division of Early Childhood Council, DEC) erken müdahale ve eğitim uygulayıcıları ile ilgili olarak "Erken müdahale ve erken eğitim

alanında ailelerle çalışan uygulamacılar, kendi yaşam koşullarından farklı olan ailelerin kültürel, etnik, dilsel ve sosyal geçmişlerine kendilerini hazırlamalılar” ifadesi bulunmaktadır. Bununla birlikte Erken Çocukluk Birimi küçük çocuklarla ve aileleriyle çalışan personeli yetiştirirken aile merkezli modeli şiddetle savunmaktadır (Stayton, Miller, ve Dinnebeil, 2003). Erken Çocukluk Birimi “Eğitim süreçlerinde aile üyeleri ile kaynaşma, fakülte personelinin aile merkezli uygulamalarını anlamalarını destekler görüşüne inanmaktadır” (Stayton, Miller ve Dinnebeil, 2003; Sewell, 2007). Erken Çocukluk Birimi, erken çocukluk uzmanlığı için personel yetiştirme program standartlarını, Küçük Çocukların Eğitimi için Ulusal Birlik (The National Association for the Education of Young Children (NAEYC)) ve Uzman Öğretmen Standartları için Ulusal Heyet (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)) ile ilişkili olarak hazırlamıştır (Sewell, 2007).

Erken Çocukluk Birimi, erken müdahale alanında aile merkezli uygulamaları, personel yetiştirme programlarında ailelerle anlamlı, sürdürülebilir ve aktif etkileşimler kurmakta fırsatlar sunduğu için en önemli noktaya koymuştur. Öğrenciler, ailelerle bir çok yoldan çalışma imkanı bulmaktadırlar. Sınıf derslerinde, sınıf gösterilerinde, ailelerle ev ziyareti danışmanlıklarında ve resmi olan ve olmayan görüşmelerinde yüksek nitelikli personel yetiştirme programları öğrenme programlarına aile üyelerini dahil edebilmek için çok farklı yollar bulmaktadır (Hyson, 2003; Hemmeter ve diğ., 2005; Sewell 2007). Bu inanışla aşağıda geliştirilen standartlar Erken Çocukluk Birimi'nin personel yetiştirmede aile katılımının önemini vurgulamakta ve aile ile çalışmalar yürüten uygulamacılar için aşağıda yer alan standartları önermektedir (Erken Çocukluk Birimi, 2014). Bunlar;

1. Uygulamacılar ailelerle etkileşimleri süresince güvenilir ve saygılı bir yol izlemelidir. Ailelerin kültürlerine, diline ve sosyoekonomik farklılıklarına duyarlı bir biçimde yaklaşmalıdır.

2. Uygulamacılar, ailelere verecekleri bilgilerin güncel, tam ve çelişkisiz olmasına dikkat etmelidir. Bu bağlam ailenin kararları ve seçimleri hakkında bilgi sahibi olmasındaki temel yoldur.

3. Uygulamacılar, ailelerin kaygıları, öncelikleri ve değişen yaşam döngülerine cevap vermelidir.

4. Uygulamacılar ve aile çalışırken çıktıları ve amaçları birlikte oluşturmalı, bireysel planları geliştirmeli ve bu uygulamaları ailelerin öncelikleri ve kaygıları ayrıca çocuğun güçlü ve zayıf yönlerine göre bu eğitimleri uygulamalıdır.

5. Uygulamacılar aile ile işlevlerini desteklemeli, ailelerin kendilerine güven duymasını ve yeterliklerini sağlamalı ve aile çocuk ilişkisini güçlendirmelidir.

6. Uygulamacılar ailelerle çalışırken esnek, bireysel ve aile tercihlerine uygun bir biçimde ailelerin fırsatlarını desteklemeli, ebeveynlik bilgi ve becerilerini güçlendirmelidir.

7. Uygulamacılar aileler ile çalışırken formal ve informal kaynakları belirlemeli, kaynaklara ulaşmalı ve onları kullanmalıdır ayrıca aile tarafından belirlenmiş çıktı ve amaçları desteklemelidir.

8. Uygulamacılar, küçük çocuğu veya çocuğu gelişimsel gerilik/yetersizlik açısından risk altında ve çift dilli çocuğu olan ailelere çocuklarının birden fazla dil öğrenmesinin çocuğun gelişimine ve büyümesine olan katkısını ifade etmelidir.

9. Uygulamacılar ailelerin haklarını bilmelerine ve anlamalarına yardımcı olmalıdır.

10. Uygulamacılar aileleri liderlik, yasal savunuculuk ve savunuculuk becerileri geliştirme fırsatları hakkında bilgilendirmeli ve içlerinden ilgilerini çeken bir temaya katılmaları için cesaretlendirmelidir.

1.7. Aile Merkezli Uygulamaların Kazanımları

Aile merkezli uygulama modelleri, hizmet sağlayıcılar tarafından yürütülmekte, aileler ve çocuklara yönelik pek çok faydası bulunmaktadır (Bailey, Raspa, ve Fox, 2012; Bruder, 2010; Dunst ve Trivette, 2009; Epse-Sherwindt, 2008; Mahoney, O'Sullivan, ve Dennebaum, 1990; Guralnick, 2005, 2011; Kingsley ve Mailloux, 2013; Rosenbaum ve diğ., 1998; Barton, Fettig, 2013). Ancak, süreçteki olumlu kazanımlar zaman zaman karmaşık olabilmekte ve net olarak anlaşılmamaktadır (Bailey, Raspa ve Fox, 2012; Dempsey ve Keen, 2008). Çünkü aile merkezli uygulamalardaki değerlendirmeler tam anlamıyla tanımlanmamıştır ve aile merkezli uygulamaların ve kazanımların ölçülmesinde güçlükler bulunmaktadır (Longley, 2014).

1.7.1. Kazanımların Ölçülmesi

Aile merkezli uygulamaların kazanımlarının ölçülmesi bazı karmaşık süreçleri beraberinde getirmektedir. Aile merkezli uygulamaların doğasında hizmetlerin bireysel olması vardır. Standart ölçümler, erken müdahale uygulamacıları tarafından ailelere sunulan hizmetlerin faydalarını ailelerin bu hizmetlerden nasıl yararlandıklarını belirlemede yetersiz kalabilmektedir (Longley, 2014). Çünkü erken müdahale

hizmetlerine katılan her ailenin kendine özgü gereksinimleri, güçlükleri vardır ve süreç ve çıktılar kıyaslandığında her ailenin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bazı ailelerin çocuklarının erken müdahale hizmetlerine uygunluğu doğumda veya hastanede anlaşılırken, diğer ailelerin çocukları iki yaşına veya daha büyük yaşa kadar anlayamamaktadır. Sonuç olarak aile merkezli uygulamalara katılan ailelerin erken müdahale hizmetlerinden yararlanmaya başlama süreleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Ek olarak bazı aileler, geniş bir müdahale uzman ekibinden daha sık, daha yoğun bir hizmet alırken, diğer aileler ise bir uygulamacıdan ve daha seyrek hizmet almaktadır (Longley, 2014). Sağlanan hizmetlerin sıklığı ve yoğunluğu, ailelere sunulan desteklerin çok farklı olmasını sağlarken kazanımlarını da etkilemektedir. Ayrıca, kültürel düşünceler de kazanımları etkileyebilmektedir. Örneğin, Bailey ve ekibinin (2005) yaptığı çalışmada, ailenin kendi ve çocuğunun gereksinimleri için haklarını savunabilme yeteneği, aile merkezli uygulamanın bir kazanımıdır. Bazı aileler ise, erken müdahale sistemlerine dahil olduklarında önemli yaşamsal olayları deneyimlemektedir ve bu da aile deneyimlerinin kazanımlarını etkilemektedir. Sonuç olarak, yürütülen birçok çalışmada aile merkezli uygulamanın kazanımları, ailelerden veya personelden alınan kişisel belgelerle temellenmiştir (Camara, 2002; Swafford, Wingate, Zagumny, Richey, 2015; Sardohan Yıldırım ve Espe-Sherwindt, 2016). Uygulamacılar ve ailelerin aile merkezli uygulamaların kazanımlarını değerlendirmesi ile ilgili ayrıntılı görüşleri olmasına rağmen niteliği ölçecek standart testler bulunmamaktadır (Sardohan Yıldırım ve Espe-Sherwindt, 2016).

1.7.2. Aile Merkezli Uygulamaların Etkileri

Erken müdahalede, kazanımlar çocuktan aileye doğru yön değiştirmiş olmakla birlikte (Sparling, 1991; Jeffries, 2009; Bailey, Raspa ve Fox 2012; Epley, Summers ve Turnbull, 2011) aileleri etkileyen bu kazanımların hepsi çocukları da etkilemektedir (Bailey ve diğ., 1986; Odom ve Wolery, 2003; McWilliam ve Scott, 2001; Dunst ve diğ., 2007; Dunst ve Trivette, 2009).

Ailelere ve çocuklara hangi hizmetlerin sağlandığından çok, hizmetlerin nasıl sağlandığı kazanımları daha çok etkilemektedir (Dunst, 1999; Dunst, Hamby ve Brookfield, 2007; Dunst, Trivette, ve Hamby, 2007; Summers ve diğ., 2007; Thompson ve diğ., 1997; Ziviani, Feeney ve Khan, 2011). Aile merkezli uygulamalar, hizmet sağlayanlar ve aileler arasında işbirliğine dayalı bir çalışma olduğu için, işbirliğinin uygulamacılar ve aileler arasında aile merkezli hizmet aktarımı ile ilgili çıktıları

doğrudan etkilediği görülmektedir (Broggi ve Sabatelli, 2010; Dempsey ve diğ., 2009; Dempsey ve Keen, 2008; Dunst, Trivette ve Hamby, 1996, 2007; Keen, 2007; Odom ve Wolery, 2003; Ziviani, Feeney ve Khan, 2011). Bilindiği gibi uzmanlar çocukların yeni bilgileri öğrenmesine yardımcı olduğunda, aileler de desteklenmektedir. Uzmanlar ailelere, çocuklarına yeni bilgileri öğretmelerine yardımcı olacak kolaylaştırıcıları sunarsa ailelerin kendine güveni gelmekte ve çocuklarının günlük rutinlerine katılmaları olumlu yönde etkilenmektedir (Sameroff ve Fiese, 2000; Sardohan Yıldırım, Espe-Sherwindt, 2015; 2016).

Aile merkezli uygulamalardan hizmet alan aileler için aile merkezli uygulamaların olumlu etkileri aşağıda belirtilmiştir.

- Aile bağlılığının ve işlevlerinin artırılması (Broggi ve Sabatelli, 2010; Dunst, Hamby ve Brookfield, 2007; McBride ve diğ., 1993)
- Stres seviyesinin düşmesi (Dempsey ve diğ., 2009; Dunst, Trivette, 2009; Thompson ve diğ., 1997; Trivette, Dunst ve Hamby, 2010; Kyzar, Turnbull ve Summers, 2012)
- Ailelerin geleceğe yönelik iyimserlik duygularının artırılması (Dunst ve Trivette, 2009; Bailey ve diğ., 2005, 2007; Dunst, Leet ve Trivette, 1988; Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam ve Scott, 2001; Trivette, Dunst ve Hamby, 2010)
- Çocuğu özel eğitime gereksinimi olan ailelerin çocuklarının bakımını sağlama, çocuklarıyla etkileşimlerini artırma yeterliliklerinin artırılması (Bailey ve diğ., 2005, 2007; Dunst, Leet ve Trivette, 1988; Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam ve Scott, 2001; Broggi ve Sabatelli, 2010; McWilliam ve Scott, 2001; Ronski, Sevcik, Adamson, Smith, Cheslock ve Bakeman, 2011)
- Ailelerin resmi ve resmi olmayan destek sistemlerine ulaşmalarını ve faydalanmalarını sağlama (Dunst ve diğ., 1988; Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam ve Scott, 2001; Bailey ve diğ., 2005, 2006, 2007; Raspa ve diğ., 2010; Warfield ve diğ., 2000)
- Ailelerin güçlenme düzeyinin artırılması (Dunst ve diğ., 1988; Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam ve Scott, 2001; Bailey ve diğ., 2005, 2006, 2007; Chao ve diğ., 2006; Dempsey ve Dunst, 2004; Dunst ve Dempsey, 2007; Dunst ve Trivette, 1996; Fordham, Gibson ve Bowes, 2011)
- Uzmanlar ile işbirliği içinde çalışmada güven yeteneğinin artırılması (Bailey ve diğ., 2005; Peterander, 2000)

- Ailelerin güçlüklerle baş etme yeteneklerinin güçlendirilmesi (Bailey ve diğ., 2006; Dempsey ve Keen, 2008; Dunst, Hamby ve Brookfield, 2007)
- Alınan hizmetlerin doyumunu (Applequist ve Bailey, 2000; Peterander, 2000; Trute ve Hiebert-Murphy, 2007; Ziviani, Feeney ve Khan, 2011)
- Duygusal olarak iyi olma durumunun geliştirilmesi (Dunst, Leet ve Trivette, 1988; Dunst ve Trivette, 2009; McWilliam ve Scott, 2001; Dunst, Trivette ve Hamby, 2007; Faramarzi ve Afrooz, 2009; McBride ve diğ., 1993; Trivette, Dunst ve Hamby, 2010; Bailey ve diğ., 2005, 2006, 2007).
- Erken müdahaleden alınan hizmetlerden faydalanma düzeyinin artırılması (Bailey ve diğ., 2005; McBride ve diğ., 1993; Raspa ve diğ., 2010)
- Aile yaşam kalitesinin geliştirilmesi (Davis ve Gavida-Payne, 2009; Summers ve diğ., 2007; Wang ve diğ., 2006; Trivette, Dunst ve Hamby, 2010)

1.8. Aile Merkezli Uygulamaları Yürütürken Karşılaşılan Güçlükler

Aile merkezli uygulamaların olumlu etkileri görülmesine rağmen uygulamada birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Uygulamadaki bu güçlükler (a) kurum içerisinde karşılaşılan güçlükler ve (b) kurum dışından karşılaşılan güçlükler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Longley, 2014).

Kurum içerisinde aile merkezli uygulamaların aktarımındaki güçlükler; programlamadan kaynaklı güçlükler, uygulayıcıdan kaynaklı güçlükler ve aileden kaynaklı güçlükler olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır.

Programlamadan kaynaklı güçlükler, aile merkezli uygulamaların hizmet aktarımını engelleyen kurumun genel özelliklerini kapsamaktadır.

Ugulayıcıdan kaynaklı güçlükler, aile merkezli programlamanın aktarımında müdahale sürecinde yer alan görevli uygulamacıların özellikleriyle doğrudan ilişkilidir.

Aileden kaynaklı güçlükler ise, aile merkezli hizmetlerin aktarımında güçlük çıkaran aile tutum ve davranışlarıdır (Longley, 2014).

Kurum dışından kaynaklı güçlükler, kurum dışında meydana gelen faktörlerdir, hizmet aktarımı süresince yönetici ve planlama personelinin sıklıkla kontrolünün veya etkisinin dışında aksiliklerin olması durumudur bu durum hizmet aktarımında güçlük çıkarmaktadır.

1.8.1. Kurum İçerisinden Kaynaklı Güçlükler

Aile merkezli uygulamaların aktarımındaki içeriden kaynaklı güçlükler incelendiğinde, uygulamaların yrtldğu kurumda hizmetlerin aktarımını zora sokan boyutlar yer almaktadır.

Aşağıda yer alan faktörlerde Longley (2014) aile merkezli uygulamanın kurum içindeki uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri vurgulamıştır.

- Zayıf programlama liderliği ve yönetici desteğin olmayışı (Epley ve diğ., 2010; Mandell ve Murray, 2009; Murray ve Mandell, 2006)
- Yetersiz personel eğitimi (Mahoney ve O’Sullivan, 1990; McBride ve Peterson, 1997; McBride ve diğ., 1993)
- Kurumun yönetimsel özellikleri örneğin, kurumun altyapısı, tarihi ve/veya kurumun bürokrasisi (Kuo ve diğ., 2012; Pereira ve Serrano, 2014; Roush, Harrison ve Palsha, 1991; Shannon, 2004)
- Kaynakların ve ücretlerin sınırlı olması (Bailey ve diğ., 1992; Crais, Roy ve Free, 2006; Jolley ve Shields, 2009; Perrin ve diğ., 2008)
- Yönetici uygulamaları, süreçleri ve işlemleri (Crais ve Wilson, 1996; Dinnebeil, Hale ve Rule, 1996, 1999; Fleming, Sawyer ve Campbell, 2011)
- Yönetimsel iklim ve kurumun felsefesi (Bellin ve diğ., 2011; Dennis ve O’Connor, 2013; Law ve diğ., 2003)
- Kurumun davranış kalıplarının zor değişmesi (Bailey, McWilliam ve Winton, 1992; Bamm ve Rosenbaum, 2008; Bruder, 2000)
- Yönetici ve personel arasındaki görüşlerin felsefi perspektiflerinin uzlaşmaya varamaması (Epley ve diğ., 2010; Bailey ve diğ., 1992)
- Sunulan hizmet aktarım seçenekleri ve program ayarları (Humphry ve Geissinger, 1993; Iverson ve diğ., 2003; Judge, 1997; McWilliam, Tocci ve Harbin, 1998)
- Dava açılması korkusu (Tucker ve Schwartz, 2013)
- Aile merkezli bakımın uygulanmasında algılanan zorluk (McWilliam, 1999)
- Zamanın ve fırsatların kısıtlı olması (Campbell ve Halbert, 2002; Crais ve Belardi, 1999; Crais ve Wilson, 1996; Fingerhut ve diğ., 2013)
- Kurumdaki personelin tutum, inanç, değerler ve zellikleri (Brotherson ve diğ., 2010; Henneman ve Cardin, 2002; Howland ve diğ., 2006) olarak sıralanmaktadır.

Güçlük Kaynağı Olarak Uygulamacılar

Uygulamacıların aile merkezli uygulamalarda hizmetlerin aktarılması ve uygulamacılarla işbirliği oluşturmasında bazı güçlükler bulunmaktadır. Aşağıda uygulamacılardan kaynaklanan güçlükler alanyazını çerçevesinde belirtilmiştir. Bunlar;

- Aile merkezli uygulamaları yeterli anlamama ve değer vermeme (Dinnebeil ve Rule, 1994; Iverson ve diğ., 2003; Mandell ve Murray, 2009).
- Ailelerle ilişkilerin nasıl geliştirileceği ve ailelerle nasıl işbirliği kurulacağına dair beceri ve/veya bilgi eksikliği (Bamm ve Rosenbaum, 2008; Howland ve diğ., 2006; Mahoney ve Wiggers, 2007; Shannon, 2004).
- Ailelerle çalışırken huzursuz olma, çocukla çalışmayı tercih etme ve aileyi sürece dahil etmeyi istememe (Bruder, 2000; Crais, Roy ve Free, 2006; Dinnebeil, Hale ve Rule, 1999).
- Uzmanlık gerektiren uygulamaları değiştirmeyi istememe (Campbell ve Halbert, 2002; Campbell ve Sawyer, 2007; Epley ve diğ., 2010; Humphry ve Geissinger, 1993).
- Personelin ailelere yönelik olumsuz tutumları (Bailey ve diğ., 1992; Dinnebeil, Hale ve Rule, 1996; McBride ve Peterson, 1997; Pereira ve Serrano, 2014) olarak belirtilmiştir.

Güçlük Kaynağı Olarak Aileler

Aile merkezli uygulamaların aktarılmasında aileler de uygulamalarda güçlük kaynağı olarak görülebilmektedir. Yapılan çalışmalarda aile merkezli uygulamaların aktarılmasında ailelerin de güçlük kaynağı kategorisinde yer aldığı belirtilmiştir (Bellin ve diğ., 2011; Crais ve Wilson, 1996; Pereira ve Serrano, 2014; Roush, Harrison, ve Palsha, 1991; Shannon, 2004 akt. Longley, 2014). Uygulamacılar, aile merkezli uygulamaların aktarılmasında ailerden kaynaklanan güçlükleri aşağıda belirtmiştir:

- Katılım yetersizliği (Campbell ve Halbert, 2002; Childress, 2004; Mahoney ve O'Sullivan, 1990; Shannon, 2004).
- Tutumlar (Dinnebeil ve Rule, 1994; Mahoney, O'Sullivan ve Fors, 1989; Tomasella, Manning ve Dulmus, 2010).
- Uzmanlarla nasıl işbirliği kurulabileceğine yönelik beceri ve bilgi eksikliği (Crais, Roy ve Free, 2006; Howland ve diğ., 2006; McBride ve Peterson, 1997)
- Kültürel engeller (Dinnebeil, Hale ve Rule, 1996; Iverson ve diğ., 2003; McWilliam, Tocci ve Harbin, 1998).

- Ailelerin kaynakları ve işlevleri (Bailey ve diğ., 1992; Crais ve Belardi, 1999; Crais ve Wilson, 1996; Edwards ve diğ., 2003; Fingerhut ve diğ., 2013).
- Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin genellikle birden fazla işte çalışmak zorunda olması ve eğitim saatlerini planlamada güçlük yaşama (Hile, Santos ve Hughes, 2016).

Aile merkezli uygulamalarda ailelere değerlendirme, planlama ve uygulama sürecinde rehberlik yapılmaktadır (Sardohan Yıldırım ve Espe-Sherwindt, 2016). Aile merkezli uygulamalar, ailelerin sosyal hizmet sistemlerine erişmede yetersizliklerinin olduğu, kendi yeterliliklerinin ve güçlü yönlerinin farkında olmadığı durumlarda ailelere güçlü yönlerini, kaynaklarını ve yeterliliklerini fark etmelerini sağlamaya temellenmiştir (Dunst, Trivette, Davis ve Cornwell, 1994 akt. Longley, 2014). Eğer uygulamacılar olması gerektiği gibi aile merkezli uygulamaları ailelere sağarlarsa, aileler hizmet aktarımında güçlük çıkarmayacaktır. Sonuç olarak, aile merkezli uygulamaların aktarılmasında uygulamacılar ailelerin tutum, inanç ve algı olarak sahip oldukları değerleri aileden kaynaklı güçlük olarak görmektedir. Uygulamacıların ailelerle ilgili algıları da uygulamacı ve aile arasındaki etkileşimi etkilemektedir (Sewell, 2012). Kültürel farklılıklar –sosyo ekonomik eşitsizliği de içine almaktadır- uygulamacılar ve aileler arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir (Brinker, 1992; Dinnebeil ve Rule, 1994; Fleming, Sawyer ve Campbell, 2011; Nelson, Summers ve Turnbull, 2004). Bu farklılıklar ve algılar aile merkezli uygulamaların aktarılmasında ailelerin güçlük olarak görülmesine neden olmaktadır (Longley, 2014).

1.8.2. Kurum Dışından Kaynaklı Güçlükler

Aile merkezli uygulamaların aktarımında karşılaşılan güçlüklerin birçoğu kurumun dışındadır. Yöneticilerin idaresi dışında olmakta ve değiştirilememektedir. Aile merkezli uygulamalarda karşılaşılan kurum dışı güçlükler aşağıda belirtilmiştir (Longley, 2014). Bunlar;

- Aile merkezli uygulamaların net ve anlaşılabilir olarak tanımlanmaması (Epley, Summers ve Turnbull, 2010; Guralnick, 2005; Kuo ve diğ., 2012).
- Kurum dışında da hizmetlerin sunulduğu geniş noktaların olması – toplumun kültürü, coğrafi konumu, büyüklüğü ve özellikleri- (Bailey, McWilliam ve Winton, 1992; Crais ve Wilson, 1996; Dinnebeil, Hale ve Rule, 1996; Epley ve diğ., 2010).

- Bütçelerde ve mali konularda sınırlılıklar (Bamm ve Rosenbaum, 2008; Jolley ve Shields, 2009; Perrin ve diğ., 2007; Tomasello, Manning ve Dulmus, 2010).
- Kurumlararası ilişki ve işbirliği (Guralnick, 2001; McWilliam, Tocci ve Harbin, 1998; Shannon, 2004).
- Erken müdahale sistemi ve gerekliliklerinin bürokratik süreçleri ve kısıtlamaları (Bailey ve diğ., 1992; Crais ve Belardi, 1999; Dinnebeil, Hale ve Rule 1999; Fingerhut ve diğ., 2013; O'Neil ve Palisano, 2000).
- Uygun eğitim materyallerinin nitelik olarak yeterli olmaması (Bruder, 2000; Campbell ve Halbert, 2002).
- Faturalama ve geri ödeme kuralları (Dunst, 2012; Perrin ve diğ., 2007; Shannon, 2004).
- Lisans eğitimine devam eden öğrencilerin eğitim programlarında ailelere çalışmaya yönelik eğitim programlarının olmaması (Crais, Roy ve Free, 2006; Fleming, Sawyer ve Campbell, 2011; Mandell ve Murray, 2009; Pereira ve Serrano, 2014).
- Müdahale yöntemleri, hizmetleri ve metodlarının felsefesidir (Bruder, 2000; McWilliam, 1999).

Aile merkezli uygulamaların planlanmasında tüm bu etkenlerin dikkate alınması uygulamanın başarısında önemlidir.

1.9. Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuklar

Çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar, zihinsel yetersizliği olan, bunun yanında bir veya bir kaç önemli motor veya duyuşsal alanda yetersizliğe sahip olan ve desteğe gereksinim duyan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010; Orelove ve Sobsey, 2004; Putten, Vlaskamp, Reynders ve Nakken, 2005; Petry ve Maes, 2007; Mednick, 2007; Heward, 2003; Downing, 2004; 2008; Boon, Spencer, 2010; Best, Wolff-Heller, Bigge, 2010; Nakken ve Vlaskamp, 2007). Yetersizliğe Sahip Bireyler Eğitim Hareketi, (Individuals with Disabilities Education Act, (IDEA)) 2005'te birden fazla yetersizlik durumu çoklu yetersizlik olarak ele alınmakta ve bir yetersizliğe bir başka yetersizliğin eşlik etmesi olarak belirtilmektedir. Çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar özel eğitime gereksinim duyan çocuklar grubu içinde görme, işitme, fiziksel, zihinsel yetersizlik gibi birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar olarak da ifade edilmektedir. (Akçamete, 1996; Sarı, 2008; Şafak, 2012; Tekin- İftar, 2005). Çoklu yetersizliği olan çocuk terimi 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim

Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) "Birden fazla yetersizliği olan birey" olarak yer almakta ve bu yönetmeliğe göre; birden fazla yetersizliği olan birey; birden fazla alanda yetersizliklerin görülmesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Yazıcı (2009) çoklu yetersizlik teriminin içinde birçok yetersizlik birleşimini barındıran şemsiye bir terim olduğunu, genellikle her bir yetersizliğin birbirinin etkisini arttırdığını belirtmektedir.

Bu çocuklar günlük yaşamlarında sıklıkla yoğun desteğe gereksinim duydukları için aile işlevlerinin nitelikli olması bu çocukların gelişimi ve sağlığı açısından önemli olmaktadır (Wilder ve Granlund, 2015). Çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, günlük yaşamda ve tıbbi bakımda örn. ilaç kullanımının takibi veya oksijen tedavisi gibi konularda uzun süreli desteğe gereksinim duymakta ve bu işler, bu çocukları zorlayabilmekte ve genellikle aile üyeleri tarafından takip edilmektedir (Caicedo, 2014; Tadema ve Vlaskamp, 2010).

Çoklu yetersizliğe sahip çocukların yetersizliklerinin birden fazla olması ve gereksinimlerine yönelik müdahalelerin gereğince yapılamamasından dolayı hayat akışında karşılaştığı bir takım güçlükler bulunmaktadır. Birçok çoklu yetersizliğe sahip çocuk isteklerini ve gereksinimlerini belirtme, hayata dahil olma, isteklerine ulaşma, bağımsız hareket edebilme, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve düşüncelerini ifade etmek için çaba harcamaktadır (Kamenopoulou, 2012; Yates, 2012; Horn ve Kang, 2012). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğun gereksinimlerinin yoğunluğu çocuğun gelişimini, erken çocukluk yıllarını ve ailesini de yaygın olarak etkilemektedir. Ayrıca çoklu yetersizliğe sahip çocuklar özellikleri, yetenekleri ve öğrenme gereksinimleri nedeniyle heterojen bir grupta oldukları için birbirlerinden farklı özelliklere sahip olabilmektedirler (Downing, 2008; Orelve, Sobsey ve Silberman, 2004; Kamenopoulou, 2012).

Çoklu yetersizliğe sahip çocukların özellikleri ile ilgili olarak bu bireylerin motor becerilerinde, fiziksel ve kas gelişimlerinde genellikle sorun yaşadıkları bu sorunların başında çocukların kaslarının ya çok kasılması ya da fazla gevşek olması geldiği (Şafak, 2012) belirtilmektedir. Ayrıca bu bireylerin oturmada, ayakta veya desteksiz hareket etmede, ellerini-kollarını hareket ettirmede güçlüklerinin olabileceği (Şafak, 2012) ve duruş bozukluğu sergileyebilecekleri (Petitpierre, Wolf, Benz ve Adler, 2007) ifade edilmektedir.

Çoklu yetersizliğe sahip çocukların iletişim becerileri incelendiğinde, Friend'e (2011) göre konuşarak iletişim kurmak özellikle zihinsel ve fiziksel yetersizliklerinden

dolayı çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar için zor olabilmektedir. Bu öğrenciler ihtiyaçlarını anlatmak için konuşmayabilirler ya da onların konuşmalarını anlamak çevrelerindeki bireyler için oldukça güçtür. Çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar özellikle aile üyeleri ve arkadaşları tarafından fark edilebilen birkaç anlaşılabilir sözcük kullanabilirken bazı çoklu yetersizliğe sahip çocuklar yüz ifadeleri, vücut hareketleri, el işaretleri, resimler ve objeler gibi sözsüz diğer şekilleri kullanmaktadırlar (Downing, 2004; Heward, 2003). Çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların gereksinimlerini göz hareketleriyle, dokunmayla, yüz ifadeleriyle, mimiklerle veya bilgisayar gibi alternatif yollarla karşısındakine ifade ettiği (Downing, 2008, Chen, Klein ve Haney, 2007; Putten, Vlaskamp, Reynders ve Nakken, 2005; Westling ve Fox, 2009; Küçüközyiğit ve Şafak, 2015; Uyar, 2016) belirtilmektedir.

Çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar sosyal ve duygusal becerileri genellikle yetersizliğe sahip olmayan akranlarının gerisinde gelişme göstermektedir. İletişim becerileri ve dil gelişimindeki yetersizlikler de bu güçlükleri pekiştirmektedir. Öğrenciler iletişim ve sosyal becerilerdeki güçlüklerine rağmen sosyal ilişki ve iletişim kurmaya çalışmaktadırlar (Orelve ve Sobsey, 2004). Çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların sosyal davranışlarının, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bulunduğu ortamlarda daha çok kısıtlandığı bilinmektedir. Bir başka deyişle çoklu yetersizliğe sahip çocuklara, özel eğitime ihtiyaç duymayan çocuklarla etkileşim fırsatı sunulduğunda, sosyal becerilerin gelişimi artabilmektedir (Westling ve Fox, 2009; Bonati, 2014). Dolayısıyla alan yazında, çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların diğer çocuklarla iletişim içinde olması ve arkadaşlık fırsatı verilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. (Bonati, 2014; Nijs, Penne, Vlaskamp ve Maes, 2016; Orelve, Sobsey ve Silberman, 2004).

Çoklu yetersizliğe sahip çocukların davranışsal özellikleri incelendiğinde çoklu yetersizliğe sahip çocuklar amaçsız motor davranışlar, tekrarlayan hareketler ve uygun olmayan vücut duruşu gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Genel stereotip davranışlara sallanmak, başını öne ve arkaya sallamak, diş gıcırdatmak örnek olarak verilebilmektedir. Çoklu yetersizliğe sahip çocuklarda olduğu gibi ileri derecede zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda, kör veya az görenlerde de bu tip davranışlar yaygın olmaktadır (Meyen ve Skrtic, 1995; Tekin-İftar, 2005; Eldeniz Çetin, 2013).

Çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların bilişsel özellikleri incelendiğinde bu çocukların öğrenme özelliklerindeki sorunların dikkati yöneltme, bellek, gözleyerek öğrenme, beceri sentezi ve genelleme alanlarında olduğu görülmektedir (Turnbull ve

diğ., 2001; 2013). Bu çocuklar, çevresel özelliklere dikkatlerini yöneltecekleri zaman önemli sorunlar yaşamakta ve ileri derecede bellek sorunları yaşadıkları için sürekli yenileme ve hatırlatma çalışmalarına gereksinim duymaktadırlar (Kirk ve diğ., 2006). Çoklu yetersizliğe sahip çocukların bilişsel güçlükleri olduğundan öğrenmeleri gereken bilgileri yardımsız bir şekilde kavrayamamaktadırlar. Bu bireylerin dikkat süreleri kısadır (Westling ve Fox, 2009). Friend'e göre (2011), çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar, akademik özellikleri açısından önemli bilişsel güçlüklerine sahip olmaları nedeniyle, yeni beceriler öğrenmek için zamana ve bu becerileri uygulamak için birçok fırsata gereksinimleri vardır. Çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar daha yavaş bir hızda öğrenmelerine rağmen, onların da öğrenebileceği belirtilmektedir (Orelove, Sobsey ve Silberman, 2004; Downing, 2008). Uzmanların görevi okul süresince, var olan koşullar içinde öğretilebilir ve anlamlı becerileri seçmektir (Friend, 2011). Bazı çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar soyut kavramları anlamakta güçlük çektiklerinden bilginin somut bir şekilde sunulması gerekmektedir (Downing, 2004; Best, Wolff-Heller ve Bigge, 2010).

1.10. Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Aileler

Ailede çoklu yetersizliğe sahip çocuğun olması çocuğun yetersizliklerinden kaynaklı olarak aile üyelerinin umutsuzluk ve kaygı durumlarının artması gibi duyguların yaşanmasının yanı sıra aile hayatında aile içi tartışmalar, akrabaların ve komşuların aileden uzaklaşması, aile büyüklerinin ve eşlerinin birbirini suçlaması gibi durumlar görülebilmektedir. Tüm yetersizliğe sahip çocukların anne babalarında olduğu gibi çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının yetersizliğe sahip olduğunu öğrendikleri anda farklı duygular yaşamaktadır (Yates, 2012; Elson, 2000; Camara, 2002). Bu süreçte ebeveynler gereksinim duydukları aile içi ve aile dışı nitelikli destek hizmetlerinin kendilerine sunulmasını beklemektedir (Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2013). Sonuçta çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin çocuklarını desteklemeleri çocuklarının iyi olma durumlarını da etkilediği için önemli olmaktadır (Jansen ve diğ., 2014).

Çoklu yetersizliğe sahip çocuklar kadar bu çocukların ailelerin gereksinimleri de, çocuğun yetersizliklerinin türü, kaç farklı yetersizliğe sahip olduğu ve çocuğun yaşı gibi nedenlerden dolayı birbirinden farklılık göstermektedir (Jansen ve diğ., 2012). Ailelerin farklılaşan gereksinimlerini karşılamak için ailenin gereksinimlerini, karşılaştığı güçlükleri, bunlarla nasıl baş ettiğini, aldığı destekleri belirlemek, bunun

sonrasında ise bu bilgiler ışığında gereksinimleri en etkili şekilde karşılamak gerekmektedir. Winton (1986), öncelikle ailelerin gereksinimlerinin belirlenebilmesi için çocuğun özellikleri, bilgi, destek ve eğitim gereksinimleri, çocuk ve ebeveynler arasındaki etkileşimin doğası, ailenin çocuğun yetiştirilmesi ve yetersizliği olan çocukla yaşamaya ilişkin bakış açıları ve ailenin mevcut yaşam döngüsü ve koşulları olarak beş alanda değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye’de erken çocukluk döneminde farklı yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin en temel gereksinimlerinin bilgi (Sucuoğlu, 1995; 2001; Akçamete ve Kargın, 1996; Mert 1997; Sola 2008; Öztürk 2011) ikinci olarak maddi gereksinim (Akçamete ve Kargın, 1996) olduğu belirlenmiş ancak çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimlerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer ülkelerde okul öncesi dönemde çoklu yetersizliğe sahip çocukların ailelerinin gereksinimlerinin karşılandığı takdirde çocuk için ilerleyen yıllarda sosyal, bilişsel, duygusal gibi gelişim alanlarına çok önemli çıktılar sağlanacağı açıktır. Ailelerin çocuklarının erken çocukluk dönemindeyken destek almalarının yasal haklarını bilme ve anlamalarının, çocuklarının gereksinimlerini karşılayabilmelerinin, çocukları ile ilgili iletişim kurma becerilerinin geliştirmelerinin ve çocuklarının gelişmelerine ve öğrenmelerine katkı sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir (Bailey, Raspa ve Fox, 2012). Aileleri, çocuklarının ilk ve sürekli öğretmenleri olarak gören, ailelere çocuklarının eğitimleri sürecinde aktif rol veren, aile katılımının çocuğun gelişimindeki önemini vurgulayan bilgi ve beceri kazandırmaya dayalı aile eğitimi programlarının, ailelerin bu konulardaki bilgi/eğitim gereksinimini karşıladığı, onları çocuklarının davranış ve öğrenme sorunlarıyla başa çıkmada etkin hale getirdiği ve çocuklarıyla yaşadıkları iletişim problemlerini azalttığı belirtilmektedir.

2.1. Problem durumu

Çoklu yetersizliğe sahip çocukların farklı eğitim ortamlarında gerek eğitimciler, gerek aileler ve gerekse akranları tarafından olumsuz algılanmaları ve bu çocukların eğitimsel performansları dikkate alınmadan ayrıştırılmış sınıflarda yalnızca bireysel eğitim çerçevesinde eğitim almaları gibi hususlar, çoklu yetersizliği olan çocuklar kadar, aileleri için de sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle bu grupta yer alan çocuklara ve ailelerine olabildiğince erken dönemde ulaşılması ve yukarıda anılan güçlüklerin en aza indirgenmesi için ailelere destek hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir. Ancak incelenen aile eğitimi programı temelli araştırmaların aile merkezli olmadığı görülmekte

çoklu yetersizliğe sahip bireyler ve aileleri için aile merkezli uygulamaların ilkelerini, bileşenlerini temel alan bir aile eğitim programına gereksinim duyulmaktadır.

Yurtdışı ve yurtiçinde aile merkezli uygulamalarla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışındaki çalışmaların daha çok aile temelli olarak planlandığı yurtiçi çalışmaların ise ailelere çocukları ile ilgili bazı becerileri öğretmeyi temel alan çalışmalar olduğu söylenebilir. Camara (2002)'nin çalışmasında yetersizliğe sahip çocuğu olan yedi aileye aile eğitim oturumları düzenlemiştir. Çalışmada ailelerin yetersizliğe sahip çocukları ile ilgili konulardaki rolü ve hakları, ailelerin destek hizmetlerine erişimleri, bireyselleştirilmiş aile eğitim programları, geçişleri planlama konularında bilgiler ailelere sunulmuştur. Çalışmada ailelere gereksinim duyabilecekleri temel konuları içeren modüller oluşturulmuş ve bir tam gün veya ikiyarım olmak üzere aile eğitimi oturumları düzenlenmiştir. Çalışmanın sonucunda aileler aile eğitimi olumlu bulmuşlar ancak süre olarak daha uzun zamanın kendileri için daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Camara (2002)'nin çalışmasına odaklanan boylamsal bir çalışmayı Hiebert-Murphy, Trute ve Wright (2011) yürütmüştür. Araştırmaya çocukları yetersizliğe sahip otuz dokuz anne ve yirmi iki baba katılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılara hizmet koordinatörlerinin ilişkisel ve uygulama becerileri, sağlanan hizmet sistemi, aile gereksinimlerine yönelik hizmet aktarımının organizasyonu konularından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlara göre aile merkezli uygulamaları yönetecek daha fazla personele gereksinim olduğu, coğrafi yerleşmelerden dolayı hizmetlerin adaletli dağıtılmadığı belirtilirken, bu uygulamaların yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerle bağ kurmayı kolaylaştırdığı ifade edilmektedir.

Yates (2012) ileri derecede yetersizliğe sahip çocuğu olan aileleri destekleme konusunda yaptığı çalışmada 7-9 yaşları arasında çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan 5 aileyi çocuğun içinde yaşadığı ev, okul ve toplum bağlamlarında ailenin dile getirdikleri gereksinimlerini karşılamaya çalışmış, çalışmada eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temalar, ek destek ve hizmetlere gereksinim, uygun destek ve hizmetlerle ilgili doğru ve anlaşılır bilgi gereksinimi, ailenin spesifik ihtiyaçlarını vurgulayan destek gereksinimleridir. Araştırmanın sonucunda ailenin gereksinimlerinin giderilmesi için eylem planları oluşturulmuştur.

Türkiye'de aile eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerle Cavkaytar'ın (1999) gerçekleştirdiği çalışmada aile eğitiminin temel noktası ailelere çocuklarının öz bakım ve ev içi becerilerinin

öğretimidir. Araştırmacı Öz Bakım ve Ev İçi Becerilerin Öğretimine Yönelik Bir Aile Eğitim Programı (ÖZEBÖP) hazırlamış araştırmaya katılan anneler bu programda başarılı olmuştur.

Diğer bir çalışma da Diler-Sönmez (2008) tarafından yürütülen gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine çocuklarının gündüz tuvalet kontrolünü kazandırmaları amacına uygun olarak hazırlanmış Eve Dayalı Gündüz Tuvalet Kontrolü Aile Eğitimi Programını uygulanmasıdır. Sadece ev ortamında yapılan araştırma sonucuna göre anneler, çocuklarına tuvalet kontrolünü kazandırma becerisini edinmiş ve tuvalet kontrolü becerisini çocuklarına kazandırdıkları görülmüştür.

Karaaslan'ın (2010) İngilizce'den Türkçe'ye uyarladığı Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programında (EDEP) ise amaçlar, anne babalara çocuklarıyla etkileşimleri sırasında uygulayabilecekleri etkileşimsel davranışları kazandırmak ve desteklemek, çocukların da anne babaları veya birincil bakıcılarıyla etkileşimleri sırasında uygulayabilecekleri etkileşimsel davranışları uygulamalarını ve öğrenmelerini sağlamak ve desteklemek ayrıca çocukların iletişim, sosyal-duygusal ve bilişsel alanlarda ilerlemelerini sağlamak ve desteklemektir. Eğitim Programı sonucunda EDEP'in gelişimsel yetersizliğe sahip küçük çocukların ve annelerinin etkileşimsel davranışlarını kullanmada ve arttırmada ayrıca çocukların iletişim, sosyal-duygusal ve bilişsel alanlarında ilerleme göstermelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kesiktaş (2012) görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin desteklenmesi sürecini incelediği çalışmasında 0-3 yaş dönemindeki görme yetersizliği olan iki çocuk ve bu iki çocuğun anneleriyle eğitim süreci yürütülmüştür. Araştırma ortamı olarak ev ve merkez ortamında yürütülen veri toplama ve eğitim aşamalarında birinci anneyle 20, ikinci anneyle ise 7 oturum olmak üzere toplam 27 müdahale oturumu gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sürece katılan annelerin, anne-çocuk etkileşimini geliştirme çalışmaları başarıyla yürütülmüş ve katılımcıları desteklemiştir.

İncelenen bu çalışmaların aile merkezli eğitim ilkelerini temel almadığı çoklu yetersizliğe sahip çocukların aileleri ile geliştirilmiş eğitim programlarının ve bu ailelerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Ayyıldız, 2007; Sardohan-Yıldırım ve Akçamete, 2013; 2014).

Erken çocukluk döneminde çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere gereksinimleri doğrultusunda verilecek aile merkezli eğitim hizmetlerin aileleri güçlendireceği düşünülmektedir. Bu nedenle çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan

ailelerin gereksinimleri doğrultusunda uygulanacak aile merkezli eğitim sürecini incelemek çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

2.2. Amaç

Çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimleri doğrultusunda yürütülecek aile merkezli eğitim hizmetleri sürecinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere uygulanan Aile Merkezli Aile Eğitim Desteği (AMAED) Programı nasıl geliştirildi?
 - 1.1. Aile ve çocukların gereksinimleri nasıl belirlendi?
 - 1.2. Gereksinimleri karşılamak üzere ne tür konular/kazanımlar ele alındı?
 - 1.3. Gereksinimleri karşılamak üzere geliştirilen programın yapısı nasıldır?
2. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere uygulanan AMAED Programı nasıl uygulandı?
 - 2.1. AMAED Programına katılacak ailelerin belirlenmesi
 - 2.2. AMAED Programının uygulanmasına yönelik planlanması
 - 2.3. AMAED Programının sunulması
 - 2.4. İzleme çalışmaları
 - 2.5. AMAED Programının olumlu/başarılı yönleri
 - 2.6. AMAED Programı uygulanırken yaşananlar sorunlar ve çözümleri
3. Uygulanan AMAED Programının ailelere ve aile görüşlerine göre çocuklarındaki kazanımları neler olmuştur?
4. Uygulanan AMAED Programının araştırmacıya kazanımları neler olmuştur?

2.3. Önem

Erken çocukluk döneminde yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere sağlanan destekler ve hizmetler, çocuğun ailenin etkin bir üyesi olarak yaşamını sürdürmesine olanak vermektedir. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan aileler çocuklarını yetiştirirken sağlık, ortam, çevresel düzenlemelerden eğitimsel ve duygusal alanlara kadar birçok farklı güçlüklerle karşı karşıya kalabilir ve bu nedenle tek yetersizliği olan aileler ve çocukları için oluşturulan desteklerden yeterince yararlanamayabilirler (Yates, 2012; Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2013; Choi ve diğ., 2011; Trainor, 2010). Öte yandan çoklu yetersizliğe sahip çocukların yoğun olarak ek güçlüklerinin olması bu

çocukları yaşamları boyunca pek çok hastalıkla mücadele etmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla çoklu yetersizliğe sahip çocuklar sosyal ve eğitim ortamlarına etkin katılabilmeleri için bir yetersizliği olan çocuklardan çok daha yoğun ve ileri düzeyde desteğe gereksinim duymaktadır (Zijlstra ve Vlaskamp, 2005; Jansen ve diğ., 2014). Araştırmanın, bu grupta yer alan çocuklar ve ailelerin gereksinimlerinin belirlenebilmesi, uygun hizmetlerin sunulması ve ailelere destek olunabilmesi için etkili bir fırsat oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ailelerin gereksinimlerini, tercihlerini ve kişisel kaynaklarını temel alan aile merkezli eğitim modeli temel alınmıştır. Çocuk merkezli modellerin temel alındığı çalışmalarda ailelerin eğitimlere sadece gözlemci olarak katıldığı (Dunst, 2002) uzmanın çocukla doğrudan çalıştığı ve anne ve babaların gözlemlediği bu çalışmaları evde çocuklarına uyguladığı görülmektedir. Çocuk merkezli modellerde aile üyelerinin rollerinin, katılımlarının ve sorumluluklarının sorgulanması ile birlikte aile üyelerinin çocuklarının eğitimlerinde daha aktif ve daha fazla rol ve sorumluluklarının olması gerektiği gündeme gelmiştir (Dunst, Hamby ve Brookfield, 2007; Mahoney, 2009).

Türkiye’de aile merkezli uygulama gerek ilkeleri gerekse içeriği yönünden nadiren uygulansa da (Turan, 2010;2015, Bingöler Pekcici, Atay, Öztürk ve Ertem, 2011) uluslararası alan yazında sıklıkla kullanılan bir uygulamadır (Camara, 2002; Yates, 2012; Marian, 2011). Bu uygulamaya göre aile ile oluşturulan işbirliği, ailenin kuvvetli yönlerini desteklemek ve çocuklarının eğitimi ile ilgili yapabilirliklerini artırmak, uzmanın çocuğa belirli becerilerin öğretilmesinden daha etkili olduğu görülmektedir (Brown ve Nott, 2005; Childress, 2004; Desjardin, 2006; Desjardin, Eisenberg ve Hodapp, 2006; Mahoney, 2009, akt. Turan, 2010; Bailey, Raspa ve Fox, 2012; Kuhlthau, Bloom, Van Cleave, Knapp, Romm, Klatka, Homer, Newacheck ve Perrin, 2011).

Bu araştırma çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin, kendi kapasitelerinin farkına varmaları ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmaları açısından önem taşımaktadır. Ailelerin gereksinim duyduğu hizmetlere olan isteğine saygı göstererek, ailelerin gerçek değerini korumak ve kuvvetlendirmek gerekmektedir (Dunst, 2002; Trivette, Dunst ve Hamby, 2010). Bu çalışma ile ailelerin güven duygularının, bağımsız karar verme becerilerinin gelişeceği beklenmektedir. Aynı zamanda süreç içinde geliştirilen aile eğitim programının çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerinin eğitimlerinde yararlanılabilecek bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın erken çocukluk dönemindeki çoklu yetersizliğe sahip çocuklar için dolaylı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma ailelerin çocuklarıyla ilgili yapabilirliklerini arttırmaya yöneliktir. Çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, vakitlerini en fazla ailelerinin yanında geçirmektedir. Bir bakıma, anne babalar 0-8 yaş döneminde hem gereksinimi olan çocuklarının tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde hem de en yakınındaki kişilerin ve çocuklarının ilk öğretmenleri olarak hizmet verebilmektedirler (Evans, 2007). Konu ile ilgili olarak, Berkowitz, Derucher, Ganatra, Joyce, Schultheis, Vaillancourt (2016) yaptıkları çalışmada erken müdahale alanındaki en iyi uygulamaları araştırmıştır. İş uğraşı terapisti, fizyoterapist, özel eğitimci, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma patalogu ve hizmet koordinatörlerinden oluşan 60 erken müdahale alanında çalışan uzman araştırmaya katılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre erken müdahale alanında en iyi uygulamalar; doğal ortamın kullanımı, aile merkezli uygulamalar, koçluk, disiplinlerarası ekip yaklaşımı, telesağlık ve geçiş planlamalarıdır.

Aileler çocuklarının eğitim, sosyal, günlük yaşam gibi konularında ev, okul ve toplum hayatında güçlükler yaşamakta ve bu güçlüklerle nasıl baş edebileceklerini çoğu zaman bilememektedirler (Elson, 2000; Yates, 2012; Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2013). Araştırmanın, çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin çocuklarının yetersizlikleri ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerle baş etme becerisini geliştirme konularında ailelere destek sağlayacağı öngörülmektedir.

Aile merkezli modelde uygulanacak çalışmalar bireylerin içinde yaşadığı toplumun kültürüne ve ailenin sosyo-kültürel yapısına uygun olması etkililiği açısından önemlidir. Aile merkezli eğitim uygulamaları uluslararası alanyazında uzun yıllardır kullanılmakta (1980'lerin sonralarından itibaren) (Dunst, Trivette, Davis ve Cornwell, 1988; Camara, 2002) ve aileler ve çocuklar açısından olumlu sonuçlar alınmaktadır. Ancak Türk kültüründe aile merkezli eğitim çalışmasının uygulanabilirliği henüz bilinmemektedir. Bu çalışma ile uygulanabilir, etkili bir aile merkezli eğitimin özellikleri hakkında bilgi edinilmesi planlanmaktadır. Aynı zamanda sürecin incelenmesiyle ileride yapılacak çalışmaların planlanmasında bu araştırmanın yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, ayrıca çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan aileler ve çocukları için ilerleyen zamanlarda ortaya çıkma ihtimali yüksek olan problemleri önleme açısından önem arz etmektedir. Evans (2007), anne-babanın özel gereksinimi olan çocuk üzerindeki etki alanının çok geniş olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla yetersizliğe

sahip çocukların yaşamlarında temel faktör olan ebeveynlerin çocuklarının ilk yıllarını bilinçli ve nitelikli destek alarak geçirmeleri hem çocuğun yaşamının tüm dönemini etkileyen ilk yılların yetersizliklerinin olumsuz etkilerinden en az etkilenecek geçirmesini, muhtemel olumsuzlukları önlemeye çalışmasını hem de çocuğun erken eğitime başlamasını sağlayacağı umulmaktadır.

Konu ile ilgili alanyazını incelendiğinde çoklu yetersizliğe sahip çocuklar ve ailelerine yönelik sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Alan yazına önemli ve temel katkılar sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın ileri araştırmalara da yol göstermesi beklenmektedir.

2.4. Tanımlar

Çoklu yetersizliği olan birey (person with multiple disabilities): Birden fazla alanda görülen yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey (ÖEHY, 2012).

Aile merkezli uygulamalar (family centered practices): Ailelerin kapasitelerini güçlendirmek, desteklemek ve çocuğun gelişimini, öğrenmesini sağlamak için inançlar, ilkeler, değerler ve uygulamalar içeren hizmet (Dunst, 2000).

Aile eğitimi (family education): Tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bir eğitimidir (ÖEHY, 2012).

Eylem araştırması (action research): Mevcut problemi belirlemede neler yapıldığının ve bu mevcut problemin çözümüne yönelik neler yapılabileceğinin düşünülmesi, ortaya çıkan sonucun uygulanması, uygulama ile ilgili yansıtmanın yapılması ve yapılanların niçin daha iyi olduğunun belirlenmesi sürecidir (McNiff, Gendy ve Elliot, 2001).

Bu bölümde çoklu yetersizliğe sahip çocuklar ve aileleri, aile hizmet modelleri ve aile merkezli uygulamalarla ilgili alanyazından elde edilen bilgiler, konu ile ilgili araştırmalar, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Bir sonraki bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgileri bulacaksınız.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, aile merkezli eğitim modeli ile çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin güçlendirilmesi sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ve problem alanının doğası gereği araştırmaya en uygun desen eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Araştırmada, eylem araştırmasının seçilme gerekçeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

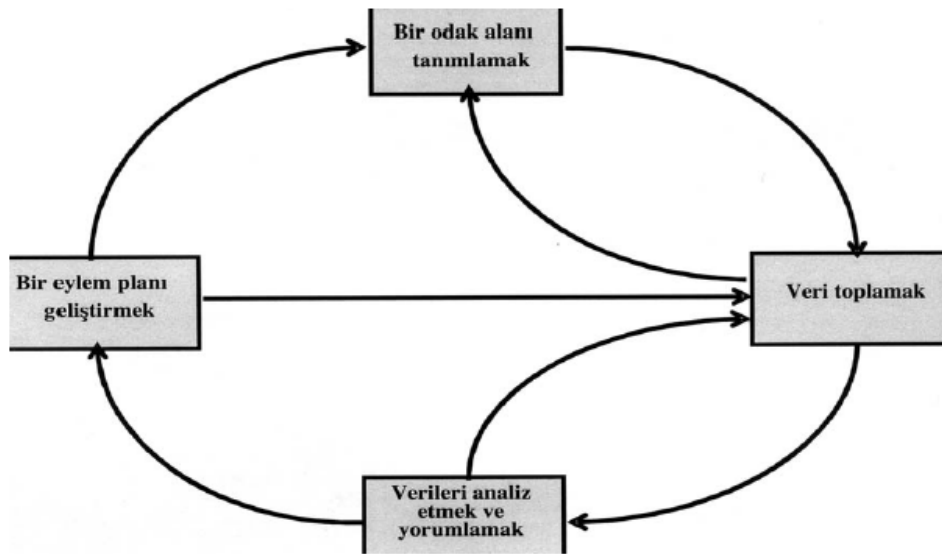
1. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin gereksinim deneyimlerinin belirlenmesinde ilk elden bilgiye gereksinim duyulması,
2. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin gereksinimlerinin aile merkezli aile eğitimi uygulamaları ile karşılanması ve güçlendirilmesi deneyimlerinde ilk elden ve derin bilgiye gereksinim duyulması,
3. Türkiye’de çoklu yetersizliğe sahip çocukların ailelerine yönelik eğitimi uygulamalarının sistematik ve planlı nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bilgilerin eksikliğidir.

Eylem araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek ortamlarda, katılımcılarla doğrudan ve uygulamalı çalışma süreci olarak tanımlanabilir (Hensen, 1996; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997; akt. Uzuner, Girgin, 2014). Eylem araştırmalarında temelde bir şeyleri değiştirmek, bir sorunu çözmek amaçlanabileceği ve uygulamaların geliştirilebileceği belirtilmektedir (Somekh, 2006). Eylem araştırması, önceden planlanmış, düzenlenmiş, sistematiklik odaklı ve ilgili paydaşlarla paylaşılabilen bir sorgulama ve sorgulamalara yanıt verme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Foshay, 1998; Tomlinson, 1995). Dolayısıyla eylem araştırmasında, mevcut problemi belirlemede neler yapıldığının ve bu mevcut problemin çözümüne yönelik neler yapılabileceği düşünülüp, ortaya çıkan sonucun uygulanması, uygulama ile ilgili yansıtmanın yapılması ve yapılanların sonuçlarının belirlenme aşamaları adımları bulunmaktadır (McNiff, Lomax, Whitehead, 1996; McNiff, Gendy ve Elliott, 2001). Eylem araştırmasının tanımları dört ana temayı içermektedir. Bu temalar uygulamacıların yetkin hale gelmesi, eylem planına katılım yoluyla işbirliği, sosyal değişimin ve gelişimin sağlanması ve bilginin edinilmesidir (Ferrance, 2000; Somekh,

2006). Bu dört tema eylem araştırmasının, eğitimde karşılaşılan güçlükleri çözme ve bu güçlüklerle yönelik iyileştirme çalışmaları potansiyelinin olduğunun göstergeleri olarak ifade edilmektedir (Flick, 2006; Tomal, 2010). Araştırmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesiyle;

- ✓ Sürecin içinde aileler ile birlikte yol alınmış,
- ✓ Ailelerin gereksinimlerini karşılarken kalıcı ve uygulanabilir değişiklikler yapılmış,
- ✓ Eğitim oturumlarında “ailelerin gereksinimlerini karşılarken daha nasıl etkili olunabilir?” şeklinde sorular sorulmuş ve bu doğrultuda yeni adımlar atılmış,
- ✓ Alan yazında var olan programları uyarlamanın ve-veya uygulamanın yerine içinde yaşadığımız kültüre uygun ve ailelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik sistematik döngüler halinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması yürütülmesi sürecinde verilerin tutarlılığını sağlama gerekliliğinden ve araştırma sürecinin her zaman çizgisel-doğrusal değil tekrarlanabilen bir süreç olduğundan (Johnson, 2002; Somekh, 2006) eylem araştırmasında döngü oluşturulması gerekmektedir. Araştırma döngüsü farklı aşamalarda uygulanabildiği için döngü; problem durumu, araştırma sahası, katılımcılara göre değişebilmektedir (McNiff, Whitehead, 2002; Greenwood ve Levin, 2007). Şekil 3’de Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü yer almaktadır.



Şekil 3. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü (Mills, G.E., 2011, s. 19).

2.1.1. Eylem araştırması süreci

Aşağıda araştırma süresince yürütülen işlemler yer almaktadır

1. *Problem alanının belirlenmesi*: Araştırmacının uzmanlık alanında olan, merak ettiği ve değişim yaratmak istediği bir durumu, uygulamayı ya da konuyu belirlemesidir (Flick, 2006).

Bu araştırmada araştırmacı çoklu yetersizliğe sahip çocukların ailelerinin gereksinimleri, aile katılımı, aileleri destekleme, anne çocuk etkileşimini destekleme gibi konulara odaklanmıştır. Araştırmada problem alanının belirlenmesi araştırmacının kişisel, mesleki deneyimleri ve alan yazını taraması sonucunda ortaya çıkmıştır. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimleri doğrultusunda aileleri güçlendirmek amacıyla uygulanacak aile merkezli eğitim modelinin sürecini incelemek çalışmanın problemidir.

2. *Veri toplama ve eylemi planlama*: Bu aşamada öncelikle verilerin hangi kaynaklardan, hangi tekniklerle, ne sıklıkta, ne zaman, nerede toplanacağına dair sistemli bir plan yapılmaktadır (Mills, 2011). Araştırmacı mevcut durumla ilgili veri toplarken, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini ortaya koyan üçgenleme-veri çeşitlemesi (data-triangulation) yaklaşımını benimsemesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Cohen ve Manion, 1997). Veriler en az iki kaynaktan toplanmalı ve bunlar bir arada değerlendirilerek yorumlanmalıdır. Eylem araştırmasında sık kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı notları, öğrenci yazıları- ödevleri, günlükler, bireysel ya da odak grup görüşmesi, gözlem, anket ve doküman incelemesidir.

Bu araştırmada ailelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik aile merkezli eğitim modeli temel alınmıştır. Araştırmaya katılacak ailelere karar verilmesinin ardından ailelerin gereksinimlerini belirlemek için eğitim oturumlarının yapılacağı kurumda ailelerle grup toplantıları düzenlenmiş, toplantılarda ailelere, çocukları ile ilgili hangi konularda gereksinimlerinin olduğu ve hayat akışında karşılaştıkları güçlükler hakkında tartışılmıştır. Aile merkezli eğitim modelinin ailelerin kültürel yapılarına uygun olması için ve ek bilgiler almak amacıyla çocukların rutin etkinliklerinde (örn. yemek zamanı gibi) video çekimleri ve gözlemler yapılmıştır. Aileler, araştırmacı ile işbirliği içinde problemi belirlemiştir.

3. *Verileri analiz etme ve yorumlama*: Eylem araştırmasında verilerin toplanırken analiz edilmesi süreci; toplanan verilerin gözden geçirilmesi, örüntülerin ve ilişkilerin ortaya çıkarılarak düzenlenmesi şeklinde açıklanmaktadır (Altrichter ve diğ., 1993; Johnson, 2012; MacNaughton ve Hughes, 2009; Mills, 2011, akt., Gürgür, 2016).

Verileri toplarken analiz etmenin gerekçesi; gerçekleştirilecek döngüye geçerli, güvenilir bir gerekçe oluşturmak, elde edilen bulgular temelinde sonraki eylemler için verilecek kararların dayanaklarını ortaya çıkarmak şeklinde açıklanmaktadır (Johnson, 2012; Mertler, 2014; Mills, 2011; Schoen ve Nolen, 2004; Akt. Gürgür, 2016). Eylem araştırmalarında döngüsel bir süreç izlendiğinden, verilerin toplanma, analiz edilme ve yorumlanma süreçleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (Mills, 2011). Bu araştırmada da, verilerin toplanması ve analiz edilmesi eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

Toplanan verilerin analiz edilmesi uygulamanın veya sürecin anlaşılmasını sağlar. Eylem araştırmasının ilk üç aşaması (problem alanının belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi aşamaları) eylem araştırma sürecinde problem çözme bölümü olarak da tanımlanabilir. Bu aşamalar değişim-iyileştirme yapılmaya gerek duyulan konuları ve alanları da tanımlamaktadır (Mills, 2011).

Bu araştırmada toplanan veriler bir araya getirilerek sistematik analitik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Eylem araştırmaları sürecinde verilerin sistematik analitik analizi; toplanan verilerin hızla gözden geçirilmesi, araştırma sorularıyla karşılaştırılması, varılan sonuçların sınılanması ve elde edilen bulgulara yansıtma yapılması (özdeğerlendirme) şeklinde betimlenmektedir (Gürgür, 2016). Araştırmacılar sistematik analitik analiz yaklaşımının; (1) verilerin eleştirel gözle gözden geçirilmesi (veriler arasındaki çelişkilerin ortaya konarak yorumlanması), (2) veriler toplanırken sonuçlara yansıtma yapılması (özdeğerlendirme), (3) verilerin sınılanması ve (4) süreçte gerçekleştirilecek ileri eylemlere dayanaklar sağlaması açısından avantajlar sağladığını açıklamaktadır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Gürgür, 2016).

Bu araştırmada, araştırma sürecinde toplanan veriler, toplandıkça okunmuş, özetlenmiş ve karşılaştırılarak notlar alınmış böylelikle betimsel analiz de gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte verileri özetleme, verilerin seçilmesi aşamasında gerçekleştirilen ilk tekniktir. Eylem araştırması sürecinde, belirli bir döngü içerisinde, verilerin toplanır toplanmaz hızla gözden geçirilmesi ve özetlenmesi anlamına gelmektedir (Gürgür, 2016).

Araştırmada, araştırmanın başlamasından sonlanmasına kadar olan süreçte, tez izleme toplantılarında ve geçerlik toplantılarında alınan kararların, araştırmacı günlüğünün, ailelerle, çocukların devam ettiği sınıfların sınıf öğretmenleriyle, idarecilerle, araştırmaya katılan uzmanlarla yapılan görüşmelerin, grup toplantılarının ses kayıtları ile video kayıtlarının tamamının dökümleri yapılmış ve ayrıntılı bir biçimde özetlenmiştir. Video kayıtlarının tamamı her eğitim oturumunun

sonunda danışman ve geçerlik komitesi üyelerinden o an için uygun olan üye tarafından izlenmiş ve geri bildirimler verilmiştir. Bu doğrultuda bir sonraki eğitim oturumu planlanmıştır.

4. *Eylem planı geliştirme*: Sürecin karar verme bölümüdür (Tomal, 2010). Bu aşama toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulama ya da sürece ilişkin bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirilmesiyle ilişkili olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Costello, 2007).

Sistemantik analitik analiz yaklaşımı ile ortaya çıkan ailelerin güçlendirilmesi gereken gereksinim alanları ile ilgili temalar ve ilgili alan yazın bir arada incelenmiş, aile merkezli eğitim modeline göre eylem planı geliştirilmiştir.

5. *Eylem planını uygulama*: Geliştirilen eylem planının uygulamaya konulacağı bölümdür. İşbirlikli süreci güçlendirmek için uygulamacı ve aileler sürece aktif katılır. Bu uygulama aşaması eylem araştırmasının gerçek eylem bölümünü temsil etmektedir (Tomal, 2010; Glesne, 2012). Uygulamanın sonunda değerlendirme ve izleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu aşamada aile merkezli modelin ilişkisel (örn. aile dostu, kişilerarası beceriler, tutum gibi) ve katılımcı (örn. aile tercihlerine öncelik verme, aileye yanıtlayıcı olma ve esnekliği gibi) özellikleri temel alınarak uygulanması planlanmıştır. Aileler desteklenirken öncelikle ailelerin ortak gereksinimlerinin giderilmesi hedeflenmiştir. Ortak gereksinimlerin yer almadığı oturumlarda her aile ile bireysel çalışmalar yapılmıştır.

Aile merkezli eğitim modeli uygulamaya başlamadan önce araştırmaya katılan ailelere süreçte araştırmacının ve ailenin görev ve sorumluluklarının tartışılacağı bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Eğitim oturumları için öneriler, dikkat edilmesi istenilen konular ve araştırmacının ailelerin birbirlerinden beklentileri tartışılmıştır. Ardından ailelerle işbirliği içinde çalışmalar başlamıştır. Ailenin öğrenme kaynaklarına göre eğitim oturumlarında araştırmacı ve araştırmaya katılacak uzmanlardan, slayt sunumu, kitapçık, broşür, video gösterileri gibi materyallerden yararlanılmıştır. Eylem planı uygulanırken gerçekleştirilen her bir oturumdan sonra, o oturum annelerle ve uygunsa oturumu yürüten uzmanla değerlendirilmiş ve annelerle bir sonraki oturum için yeni kararlar alınmış ve eylem planı her oturum için güncellenmiştir. Eylem planı uygulama sürecinde araştırmacı, oturumları yürüten uzmanlarla işbirliği içinde çalışmış ve atılacak her adımda annelerin ve çocuklarının rutinlerini ve görüşlerini de planlamaya katmıştır.

6. *Eylem Planını değerlendirme*: Değerlendirme aşamasında uygulama sonuçları analiz edilmekte ve problemin ne derece çözümlendiğine yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu değerlendirmede uygulamada ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların kaynakları, eylem planının etkililiği, benzer problemler için çıkarımlar ve aynı probleme yönelik olarak atılabilecek yeni adımlar ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Greenwood ve Levin, 2007; Bogdan ve Biklen, 2003). Eylem araştırmalarında diğer araştırma modellerinden farklı olarak sürecin bir parçası olarak uygulama ve değerlendirme eş zamanlı yürütülmektedir (Tomal, 2010).

Araştırmanın bu aşamasında, uygulanan aile merkezli eğitiminin uygulanabilirliği, işlevselliği, amaca uygunluğu açısından uygun olan ve olmayan noktaların belirlenmesi için araştırmaya katılan annelerle odak grup toplantısı yürütülmüş, okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu bölümde araştırmacı, araştırmaya katılan uzmanlar, tez izleme komitesi, geçerlik komitesi üyeleri, araştırmaya destek veren uzmanlar ve araştırmaya katılan aileler ve çocukları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı 2011 yılından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Zihin Engelliler Öğretmenliğinde lisans eğitimini, aynı üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacının yüksek lisans tez konusu çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerin kaynaştırılmaları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırmacı, 2008 yılında Konya'da Fatma Menekşe Eğitim Uygulama ve İş Okulu'nda Zihinsel Engelliler Öğretmeni olarak göreve başlamış ve sınıfındaki 6 öğrencisi de çoklu yetersizlik tanısı almıştır. Araştırmacı gerek kişisel ve mesleki deneyimleri gerekse alan yazını taramaları ile çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, aile eğitimi ve erken eğitim çalışma alanlarına ilgi duymaktadır. 2009-2011 yılları arasında Selçuk Üniversitesinde çalışmıştır. Araştırmacı, yüksek lisans ve doktora eğitimi ders döneminde Nitel Araştırma Yöntemleri, Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Eğitimleri, Aile Rehberliğinde Çağdaş Yaklaşımlar konulu dersler almıştır. Araştırmacı,

özel eğitimde aile merkezli uygulamaları yerinde incelemek ve aile eğitimlerine katılmak için Kent State Üniversitesi (Kent State University) ve Akron Çocuk Hastanesi'nin (Akron Children Hospital) ortaklaşa uygulamalar yürüttüğü Aile Çocuk Öğrenme Merkezi'nde (Family Child Learning Center) 10 Haziran 2015-10 Nisan 2016 tarihleri arasında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TUBİTAK) 2214-A Doktora Sırası Araştırma Bursu ile Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) bulunmuştur. Araştırmacı bu süreçte, hem Türkiye'de ki danışmanı hem de ABD'deki danışmanı ile işbirliği içinde merkezde verilen yüz yüze ve online aile eğitimlerine katılmış, özel gereksinimli çocukları olan ailelerle onların dahil oldukları aile eğitimleri hakkında görüşmeler yapmış, ailelerin gereksinimlerini belirlemiş, 30 aile eğitimi oturumunu Erken Çocukluk Bölümü'nde (Division of Early Childhood (DEC)) yer alan Aile merkezli uygulamalar standartlarına göre değerlendirmiş, sosyal çalışmacılarla aile merkezli uygulamalar hakkında odak grup görüşmesi yürütmüştür. Araştırmacı aynı zamanda Kent State Üniversitesi'nden Özel Eğitimde Aile Eğitimi, Çoklu Yetersizliğe Sahip Çocuklara Müfredat Geliştirme isimli doktora dersleri almıştır. Araştırmacı yaptığı akademik çalışmalarla da bu alandaki bilgi ve deneyimlerini zenginleştirmiştir. Çoklu yetersizliğe sahip çocuklarla ilgili tecrübeleri, bu çocuklara ve ailelerine duyduğu özel ilgiden dolayı bu çalışmayı yürütmeye karar vermiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı ailelerle işbirliği içinde yürüttüğü çalışmalarda ortaya çıkan gereksinimlerden dolayı zaman içerisinde farklı görev ve sorumluluklar üstlenecektir. Bu araştırma kapsamında araştırmacının uygulamacı olarak rolleri:

- ✓ Ailelerin gereksinimlerini belirleme (problem durumunu saptama),
- ✓ Oturumları ailelerin gereksinimleri doğrultusunda planlama,
- ✓ Aileye çocuğunun eğitim hedefleri ile ilgili konularda bilgi verme ve aileyi yönlendirme,
- ✓ Ailelerin, araştırmacının karar verme süreçlerine aktif şekilde katılımını sağlama,
- ✓ Ailelerin öğrenme kaynaklarına ve materyallere ulaşmalarını sağlama,
- ✓ Araştırmaya katılacak uzmanlarla eğitim gereksinimleri ile ilgili iletişim kurma, eğitim gereksinimlerini planlarken işbirliği içinde olma,
- ✓ Oturumları organize etme ve belirlenen oturumları yürütme olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı olarak rolleri:

- ✓ Planlama,
- ✓ Veri toplama,
- ✓ Verileri analiz etme,
- ✓ Araştırma raporu yazmadır.

2.2.2. Tez İzleme Komitesi Üyeleri

Araştırma sürecinde araştırmacının çalışmalarını izlemek, araştırma sürecinin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla Ocak 2014 tarihinde Tez İzleme Komitesi (TİK) oluşturulmuştur. Tez izleme komitesi ile ilk toplantı 18 Şubat 2014 tarihinde yapılmıştır. Komite üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Komite başkanı aynı zamanda araştırmacının tez danışmanıdır. Tez danışmanı, 1978 yılından beri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesidir. Kendisi, çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, erken çocukluk özel eğitimi, görme ve işitme yetersizliği olan çocuklar, aile eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programları, eğitsel değerlendirme, kaynaştırma uygulamaları, personel yetiştirme ve etik gibi özel eğitimin çeşitli alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Komitenin ikinci üyesi Eylül 2010 tarihinden itibaren Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesidir. Bu öğretim üyesi, doktora tez çalışmasını eylem araştırması modeliyle yürütmüştür. Nitel araştırma yöntemleri ile yürüttüğü birçok çalışma bulunmaktadır. Aynı zamanda işitme engellilerin eğitimi, kaynaştırma uygulamaları alanlarında çalışmalar yürütmektedir.

Üçüncü komite üyesi Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesidir. Komite üyesinin çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, kör-sağır çocuklarla ilgili birçok çalışması bulunmaktadır.

Tez İzleme Komitesi'nin araştırma sürecindeki rol ve sorumlulukları şunlardır:

- Araştırmacıya, kendi uzmanlık alanları çerçevesinde uygulama önerileri ve kararlar verme,
- tez İzleme Komitesi toplantılarına düzenli olarak katılma,
- süreci belirli dönemlerde izleyerek araştırmacıya dönütler verme, araştırmacının gerçekleştirdiği eylemleri onaylama ve araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini güçlenmesini sağlamaktır.

2.2.3. Geçerlik komitesi üyeleri

Geçerlik komitesi

18 Şubat 2014 tarihinde gerçekleştirilen Tez İzleme Komitesi'nde araştırmada geçerlik komitesinin de yer alması kararı alınmıştır. Geçerlik komitesi üyelerinden olan bir uzman, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde Yardımcı Doçent Doktordur. Komite üyesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndaki doktora tezini eylem araştırması modeliyle yürütmüştür. Erken çocukluk özel eğitimi, görme yetersizliği olan küçük çocuklar, anne-çocuk etkileşimi alanlarında çalışmalarını yürütmektedir.

Geçerlik komitesinin diğer üyesi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Öğretim Görevlisi Doktordur. Uzman yüksek lisans tezini nitel araştırma yöntemiyle desenlemiştir. Çalıştığı konular Otizm Spektrum Bozukluğu, erken dönem sosyal etkileşim becerileri ve dil gelişimi, oyun gelişimi, günlük yaşam ve sosyal becerilerin öğretimidir.

Geçerlik komitesinin bir diğer üyesi, 2011-2016 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmış, aynı zamanda Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalıştığı konular, Otizm Spektrum Bozukluğu, dil ve oyun gelişimidir.

Geçerlik komitesi'nin araştırma sürecindeki rol ve sorumlulukları şunlardır (TİK toplantısı kararları, 18.02. 2014):

- Araştırmacıya, kendi uzmanlık alanları çerçevesinde uygulama önerileri verme,
- süreci adım adım izleyerek araştırmacıya dönütler verme ve onaylama,
- toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına katılmadır.

2.2.4. Araştırmaya Destek Veren Uzmanlar

Araştırmada ailelerin gereksinimleri doğrultusunda, özel eğitim uzmanı, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanı ve cerebral palsi ile ilgili bir derneğin yönetim kurulu II. başkanı yer almıştır. Araştırmaya destek veren uzmanlar ve kişilerin araştırma sürecindeki rol ve sorumlulukları şunlardır:

- ✓ Annelere verilecek aile eğitim programı öncesinde araştırmacı ile annelerin gereksinimleri, soruları ve öğrenme kaynaklarına göre hazırlayacakları materyallerle ilgili görüşmeler yapma,
- ✓ eğitim oturumlarına belirlenen saatte gelme,
- ✓ belirlenen eğitim oturumlarını yürütmedir.

Araştırmaya destek veren uzmanlarla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Bunlar:

Fizyoterapist: Araştırmaya destek veren fizyoterapist özel eğitim alanında doktorasını yapmış bir uzmandır. Kendisi Ankara Üniversitesi Özel Eğitim ve Araştırma Merkezinde fizyoterapist olarak görev yapmıştır. Çalışma konuları, zihinsel yetersizliği olan cerebral palsili çocuklar, erken çocukluk özel eğitimidir.

Özel Eğitim Uzmanı: Araştırmaya destek veren özel eğitim uzmanı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler Öğretmenliğinde araştırma görevlisi doktordur. Uzmanın çalışma konuları yasalar ve özel eğitim, özel gereksinimli çocuklar ve aileleridir.

Sosyal Hizmet Uzmanı: Araştırmaya destek veren sosyal hizmet uzmanı, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümünden 2005 yılında mezun olmuştur. 2005 yılından bu yana Ankara Büyükşehir Belediyesi, Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı Engelliler Hizmet Müdürlüğünde çalışmaktadır. Araştırmaya destek veren ikinci sosyal hizmet uzmanı 2008 yılında Başkent Üniversitesi Sosyal Hizmetler Bölümü'nden mezun olmuştur. 2008 yılından bu yana Ankara Büyükşehir Belediyesi, Sosyal Hizmetler Daire Başkanlığı Engelliler Hizmet Müdürlüğünde çalışmaktadır

Dernek Yöneticisi: Serebral Palsili Çocuklar Derneği (SERÇEV) Yönetim Kurulu II. Başkanı olan konuğumuzun kendi çocuğu da serebral palsilidir. SERÇEV isimli vakfın kurucusudur, Vakıf 2002 yılında kurulmuştur.

2.2.5. Araştırmaya Katılan Anne ve Çocuklar

Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin aile merkezli eğitim modeli ile güçlendirilmesi sürecinin incelendiği bu araştırmada çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan (zihinsel yetersizliğe, süregen hastalığa, ortopedik yetersizliğe ve görme yetersizliğine sahip çocuklar) 3 anne katılmıştır. Araştırma etiği açısından annelerden araştırmaya katılımları ile ilgili onay alınmıştır (Miles, Huberman, 1994). Araştırmaya katılan anneler, gereksinimlerinin ortaya çıkarılması, veri toplama, eylem planı hazırlama, planı uygulama ve süreci değerlendirme aşamalarında yer almışlardır. Annelerin süreç içerisindeki rolleri şu şekilde planlanmıştır:

- Eğitim oturumlarına düzenli olarak katılma,
- araştırmacıya gerekli bilgileri sağlama,
- araştırma sürecinde günlük tutma,

- eğitimlerde materyal hazırlanması için öğrenme kaynaklarını belirtme,
- araştırmacının kendilerinden istedikleri görev ve sorumlulukları yerine getirme, yerine getiremedikleri görevleri gerekçeleriyle açıklama,
- araştırmada öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda uygulama ve araştırmacıya geri dönütler vermektir.

Araştırmaya katılan annelerin özellikleri aşağıda belirtilmiş, gerçek isimlerinin belirtilmemesi için kod isimler kullanılmıştır.

Buse Hanım ve kızı Işıl: Buse hanım 1984 doğumlu, lise mezunudur. Kendisi ev hanımıdır. Eşi asgari ücretle bir yapı dükkânında çalışmakta, aylık geliri 1300 tl'dir. Ankara Mamak'ta bir gecekonduda yaşamaktadır. Buse Hanım ve eşi yeşil kartlıdır. Çiftin 2012 yılında premature olarak doğmuş, normal gelişim gösteren bir erkek çocuğu daha vardır. Aile çekirdek aileden oluşmaktadır. Buse Hanım ve kızı Işıl okula, okulun servis aracı ile gelmekte ve Buse hanım tüm eğitim gününü okulda geçirmektedir. Bu süre zarfında Buse hanımın oğlu ile Buse hanımın annesi ilgilenmektedir.

Buse hanımın kızı Işıl, 17.01.2006, Ankara ili Altındağ ilçesi doğumludur. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu raporuna göre Orta düzeyde zihinsel yetersizlik ve bedensel yetersizlik tanıları almıştır. Işıl'ın yetersizliğini annesi 6. Ayda fark etmiş ve Işıl 1 yaşında tanı almış, 2 yaşına kadar raporsuz olarak özel eğitim ve rehabilitasyona merkezine devam etmiştir. Aradaki bu 1 yılda anne baba ayrı yaşamış ve Işıl'ın tüm sorumluluğunu anne almıştır (*Anne ile bireysel görüşme, 11.03.2014*). Daha sonra anne ve baba tekrar aynı evde yaşamaya başlamış (*Anne ile bireysel görüşme, 11.03.2014*) ve Işıl 2 yaşında rapor aldığından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine raporlu olarak devam etmektedir. Işıl'ın tanısı bir devlet üniversitesi tıp fakültesi hastanesinde konulmuştur (Hacettepe Üniversitesi, Sami Ulus Devlet Hastanesi).

Buse Hanım ve araştırmacı ilk olarak Mamak Eğitim Uygulama Okulunda görüşmüşlerdir (*Araştırmacı günlüğü, 11.03. 2014, s. 4*). Buse Hanım ile okulun Müdür Yardımcısı odasında bireysel olarak görüşülmüştür. Bu görüşmede Işıl'ın yetersizliği ve derecesi ile ilgili konular konuşulmuş, Buse hanıma planlanan çalışma açıklanmış, çalışma ile ilgili sorduğu sorular cevaplanmıştır. Buse hanımdan araştırmaya katılımına ilişkin onay alınmıştır.

Sude Hanım ve oğlu Emre: Sude Hanım, 1979 doğumlu, ilkokul mezunudur. Kendisi ev hanımıdır. Eşi serbest meslekte çalışmaktadır. Ankara'nın Mamak İlçesinde yaşamaktadırlar. Sude Hanım'ın eşinin sigortası vardır ve eşinden dolayı kendisinin de sigortası bulunmaktadır. Aile asgari ücretle geçimini sağlamaktadır. Ailenin yanında

yılın uzun bir zamanı babaanne kalmaktadır. Sude hanımın Ela isminde bir kızı, Emre isimli bir oğlu vardır. Çocuklarının ikisi de çoklu yetersizliğe sahiptir. Sude hanım ve çocukları okula, okulun servis aracı ile gelmekte ve tüm eğitim günü okulda kalmaktadırlar.

Ela, 01.01.2005, Altındağ doğumlu, orta düzeyde zihinsel yetersizlik, süreğen hastalık (epilepsi) ve bedensel yetersizlik tanısı almıştır. 1 yaşından itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir.

Emre ise, 13.02. 2006, Altındağ doğumlu, ağır düzeyde zihinsel yetersizlik, süreğen hastalık (epilepsi) ve bedensel yetersizlik tanısı almıştır. Sude hanım Emre'in yetersizliğini Emre doğduktan hemen sonra fark etmiştir. Emre 8 aylıktan itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir.

Araştırmaya başladıktan sonra araştırmacının gözlemleriyle Emre'in görme problemi olabileceği ihtimali üzerinde durulmuş ve Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Görme Araştırmaları ve Az Görme Rehabilitasyon Biriminde görev yapan bir profesörden randevu alınmıştır. İnceleme sonucunda Emre'ye az gören tanısı konulmuş ve gözlük kullanmaya başlamış, ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görme engelliler öğretmenliği mezunu bir öğretmenden bireysel ders almaya başlamıştır.

Sude Hanım ve araştırmacı ilk olarak Mamak Eğitim Uygulama Okulunda görüşmüşlerdir (*Araştırmacı günlüğü, 11.03.2014, s. 4*). Sude Hanım ile okulun Müdür yardımcısı odasında bireysel olarak görüşülmüştür. Bu görüşmede Emre'in yetersizliği ve derecesi ile ilgili konular konuşulmuş, Sude hanıma planlanan çalışma açıklanmış, çalışma ile ilgili sorduğu sorular cevaplanmıştır. Sude hanımdan araştırmaya katılımına ilişkin onay alınmıştır.

Aydan Hanım ve kızı Derya: Aydan hanım, 1974 doğumlu, lise mezunudur. Kendisi ev hanımıdır. Eşi Ankara Büyükşehir Belediye'sinde işçi olarak çalışmaktadır. Annenin eşinden dolayı sigortası bulunmaktadır. Ailenin aylık geliri 1300 tl'dir. Aile Ankara İli Mamak İlçesinde yaşamakta olan çekirdek bir ailedir. Aydan hanımın 1997 yılı doğumlu bir oğlu bir de 2007 yılında doğan Derya isimli bir kızı vardır.

Derya 23.04.2007 yılında premature olarak doğmuş, hafif bilişsel gecikme, hidrosefali (VP Shunt) ve serebral palsi tanısı almıştır. Ayrıca gözlerinde olan problemlerden dolayı konjektan katarak ameliyatı olmuştur. Aile Derya'nın yetersizliğini 3 aylıkken fark etmiş ve Ankara ilinde bulunan bir üniversite hastanesinde (Gazi Üniversitesi Gazi Hastanesi) hidrosefali tanısı koyulmuştur. Başka bir hastanede (Atatürk Hastanesi) katarak teşhisi konulmuş ve ameliyat olmuştur. Derya şuan gözlük

kullanmaktadır. Üç yaşından itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmektedir. Aydan Hanım ve Derya okula, okulun servis aracı ile gelmekte ve tüm eğitim günü okulda kalmaktadırlar.

Aydan Hanım ve araştırmacı ilk olarak Mamak Eğitim Uygulama Okulunda görüşmüşlerdir (*Araştırmacı günlüğü, 11.03.2014, s. 4*). Aydan Hanım ile okulun Müdür yardımcısı odasında bireysel olarak görüşülmüştür. Bu görüşmede Derya'nın yetersizliği ve derecesi konuşulmuş, Aydan hanıma planlanan çalışma açıklanmış çalışma ile ilgili sorduğu sorular cevaplanmıştır. Aydan hanımdan araştırmaya katılımına ilişkin onay alınmıştır.

2.2.6. Araştırma Sürecine Başlamak için Ailelerden İzin Alınması

Araştırmacı araştırmaya katılacak annelerden eğitimler başlamadan önce hazırladığı sözleşmeyi (EK A) okumalarını ve araştırmaya katılmayı kabul ettikleri takdirde imzalamalarını istemiştir.

2.2.7. Araştırmaya Destek Veren Okul Çalışanları

Araştırma sürecinde, araştırmacı okulda görev yapan müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve araştırmaya katılan 2 çocuğun sınıf öğretmeni ile etkili bir işbirliği içinde çalışmıştır. Araştırmacı bu katılımcılara araştırma süresince araştırma ile ilgili sorular sormuş ve görüşlerini almıştır.

Araştırmaya katılan okul personelinin süreç içindeki rolleri;

- Eğitim organizasyonlarında,
- okulla ilgili bürokratik işlemlerde,
- araştırma sürecinde kullanılacak olan bilgisayar, yazıcı gibi teknolojik aletlerin kullanımında ve
- okula uzman davet etme gibi konularda araştırmacıya destek olmaktır.

Aşağıda katılımcılarla ilgili bilgiler kod isimleri ile yer almaktadır.

Okul müdürü: Okul müdürü Ümit bey, 1960 yılı doğumludur ve 27 yıllık mesleki deneyimi vardır. Lisans ve yüksek lisans mezuniyet alanı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıktır. 2010 yılından 2015 yılına kadar araştırmanın gerçekleştirildiği okulda okul müdürü olarak görev yapmıştır.

Okul müdür yardımcısı: Okul müdür yardımcısı Melike hanım, 1971 yılı doğumludur ve 13 yıllık mesleki deneyimi vardır. Lisans mezuniyeti Zihinsel Engellilerin Öğretmenliğidir. 2009 yılında araştırmanın gerçekleştirildiği okulda müdür yardımcısı olarak atanmış halen bu okulda müdür yardımcısı olarak çalışmaya devam etmektedir.

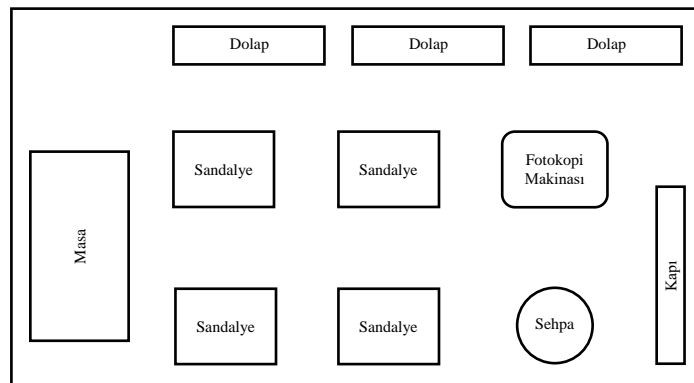
Rehber öğretmen: Okul rehber öğretmeni Nida hanım 1967 yılı doğumludur ve 21 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans mezuniyet alanı Psikoloji bölümüdür. 2008 yılından 2015 yılına kadar olan sürede okulun rehber öğretmeni olarak görev yapmıştır.

Sınıf öğretmeni: Sınıf öğretmeni Esra hanım, Işıl ve Emre'nin sınıf öğretmenidir. 1985 yılı doğumlu ve 10 yıllık mesleki deneyimi bulunmaktadır. Lisans mezuniyeti Zihinsel Engelliler Öğretmenliğidir. Esra Hanım 2009 yılında araştırmanın gerçekleştirildiği okulda çalışmaya başlamış ve halen bu okulda görev yapmaktadır.

2.2.8. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortamın belirlenmesi

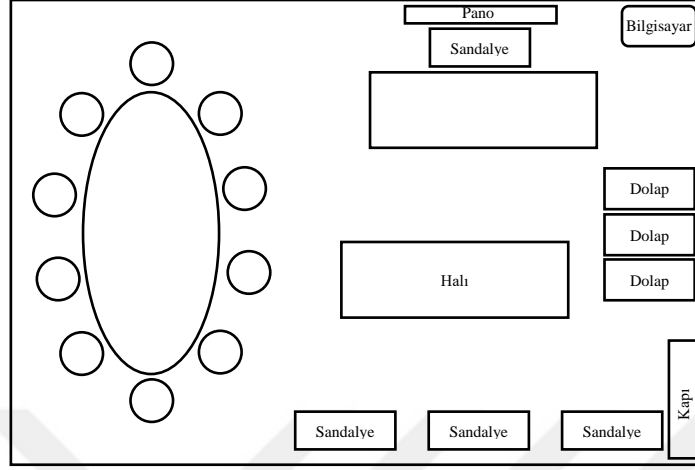
Araştırma Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde yürütülmüştür. Araştırmanın yürütülmesi için bu okulun seçilme gerekçesi öncelikle alt sosyoekonomik ailelerin çocuklarının devam ettiği bir okul olmasıdır. Ayrıca araştırmacının sorumlu olduğu lisans son sınıf öğrencileri ile staj uygulamasını yürüttüğü okul olduğu için araştırmacı, okulu, okula devam eden öğrencileri, aileleri, idarecileri, öğretmenleri ve sorunlarını uzun süredir gözlemlemiştir.

Annelerle tanışma toplantısı, 10,11, 12 ve 13. eğitim oturumu müdür yardımcısı odasında yürütülmüştür. Şekil 4'te müdür yardımcısı odasının krokisi bulunmaktadır.



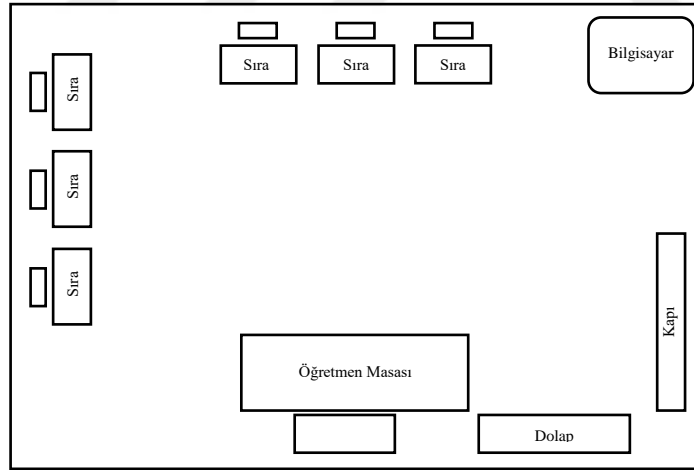
Şekil 4. Müdür yardımcısı odası krokisi

Annelerle grup toplantısı, teyit görüşmesi, 8. ve 9. Eğitim oturumu ve odak grup görüşmesi müdür odasında yürütülmüştür. Şekil 5'te müdür odasının krokisi yer almaktadır.



Şekil 5. Müdür odası krokisi

1.-7. Eğitim oturumu okulun bodrum katında yer alan 9B sınıfında yürütülmüştür. Şekil 6'da 9B sınıfının krokisi yer almaktadır.



Şekil 6. Sınıf düzeni

2.2.9. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için birden fazla kaynaktan veri toplanarak veri çeşitlemesi yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma da günlükler, saha notları, belgeler, video kayıtları, görüşmeler, annelerin öğrenme kaynaklarına göre hazırlanmış materyaller ve ses kayıtları kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma soruları ve bu araştırma sorularına yanıt aranırken kullanılan veri toplama araç ve teknikleri Çizelge 3'de yer alan matriste belirtilmiştir.

Çizelge 3

Veri Toplama Araç ve Teknikleri Matrisi

Araştırma sorusu	Veri toplama araç ve teknikleri											
	Araştırmacı günlüğü	Anne günlüğü	Saha notları	Belgeler	Video kaydı	Gözlem	Oturum planları	Ses kaydı	Sosyo- demografik bilgi formu	AÇOKL	Grup Görüşme	Odak grup görüşme
1. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere uygulanan Aile Merkezli Aile Eğitim Desteği (AMAED) Programı nasıl geliştirildi?	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2. Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere uygulanan AMAED Programı nasıl uygulandı?	X	X	X		X	X	X	X		X	X	
3. Uygulanan AMAED Programının ailelere, çocuklara, araştırmacıya kazanımları neler olmuştur?	X	X				X		X		X	X	X

Araştırma sürecinde uygulamalar için yararlanılan araç ve teknikler aşağıda belirtilmiştir.

2.2.9.1. Günlükler

Araştırmacı, araştırmaya hazırlık aşamasından itibaren günlük tutmuştur ve grup toplantısı yapıldığı andan itibaren ailelerden de günlük tutmasını istemiştir. Günlüğün bir araştırmanın sürecini bütün olarak görmede kullanılabilecek bilgiler için önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993; Johnson, 2002 akt. Gürgür, 2005). Ayrıca günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2.9.1.1. Araştırmacı gnlg

Araştırmacı gnlg araştırmacı bu konuya çalışmaya karar verdiği tarihten itibaren (22 Temmuz 2013) TİK yelerinin araştırmayı sonlandırabilirsin dedikleri (25 Kasım 2014) tarihe kadar tutulmuştur ve tümü 65 sayfa, 2095 satırdır.

2.2.9.1.2. Anne günlükleri

Anneler günlüklerini grup toplantısının yapıldığı günden (18.04.2014) itibaren araştırmacının annelere yanlarında rahat taşımaları için verdiği orta boy defterlerde tutmaya başlamışlardır. Anneler günlüklerine araştırma sürecini, kişisel gelişimlerini, çocuklarıyla ve diğer aile üyeleriyle yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri ve bunların kendilerine neler hissettirdiğini yazmışlardır. Buse hanım'a 1. gnlg (98 sayfa) bitirdikten sonra eşi 2. gnlg hediye etmiş (65 sayfa) ve o gnlkle birlikte toplam 163 sayfadır. Sude hanım 57 sayfa, Aydan hanım ise 80 sayfa günlük yazmışlardır. 20 Kasım 2014 tarihine kadar anneler günlük tutmaya devam etmişlerdir.

2.2.9.2. Saha Notları

Uygulama aşamasına hazırlık olması ve uygulama sürecinin nitelikli yürütülmesi amacıyla araştırmacı araştırmanın gerçekleşeceği yer olan Mamak zel Eğitim İş Okulu ve zel Eğitim Uygulama Okulu ile ilgili saha notları toplamıştır. Fiziksel ortamın betimlenmesi plan, fotoğraf, kroki vb. belgelerle gerçekleşmiştir. Böylelikle araştırmanın yapılacağı ortamın fiziksel koşullarına dair bilgiler elde edilmiştir.

2.2.9.3. Belgeler

Araştırmanın niteliğini daha da arttırmak amacıyla araştırmacı uygulama sürecinde çocuğa ait raporun, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının, ailenin çocuğu ile ilgili katıldığı etkinliklerin vs. belgelerini incelemiştir.

2.2.9.4. Video Kayıtları

Araştırmada yansıtma, grup toplantılarının ve her bir eğitim oturumunun video çekimi yapılmıştır. Video çekimleri eğitim oturumlarının bütün olarak incelenmesinde ve izlenmesinde önemli veri kaynağıdır. Video kayıtları verilerin belgelenmesi açısından unutmayan, yorulmayan ve hata yapmayan veri toplama araçlarından (Flick, 2006). Video kayıtları 13 aile eğitim oturumu, anne- ocuk oyun davranışlarının belirlenmesi ve odak grup toplantısı süresince yapılmıştır. 13 eğitimi oturumu 29 saat,

6', 32 saniyedir. Anne-çocuk oyun davranışlarının belirlenmesinde anne 1, 25', anne 2, 15', anne 3 ise 20', odak grup toplantısında ise 3 saat 20' video kaydı alınmıştır. Toplamda 33 saat 6' 32 saniye video kaydı bulunmaktadır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla video kayıtlarının doğrulması gerekmektedir. Bu süreçte video kayıtlarından elde edilen verilerin doğrulması için video kayıtları ve özetlenen veriler danışman ve alan uzmanı tarafından izlenilmiş, özetlemeler ile yürütülen eğitim oturumlarının tutarlılığı doğrulanmıştır.

2.2.9.5. Gözlem

Araştırmacı, uygulama sürecinde okulda araştırmaya katılan anneleri, çocuklarını, anne ve çocukların doğal dil öğretimi stratejilerini kullanmadaki güçlü ve zayıf yönlerini, annelerin okuldaki rollerini, gereksinimlerini gözlemlemiş ve gözlemlerini not almış, eğitim oturumlarını planlarken göz önünde bulundurmuştur. Gözlemler toplamda 4 sayfadır.

2.2.9.6. Oturum Planları

Aile eğitimi oturumlarının yürütülmesi süreci öncesinde araştırmaya katılan araştırmacı, danışman, anneler ve konuk konuşmacılarla eğitim oturumları kararlaştırılmış ve her bir eğitim oturumu için hazırlık, konuk konuşmacılar, ortam, süre, amaçlar, öğretim tekniği ve öğretim materyallerinin yer aldığı planlar yapılmıştır. Eğitim oturumları bu planlamalar çerçevesinde yürütülmeye çalışılmıştır. Oturum planları, her oturum sonunda incelenmiş, ailelerin eğitim oturumu sürecine ilişkin görüşleri alınmış, veriler değerlendirme aşamasındaki analizlerde kullanılmıştır.

2.2.9.7. Ses Kaydı

Araştırma sürecinde ailelerle yapılan tanışma ve grup ve bireysel toplantılarında, eğitim ve değerlendirme oturumlarında, anne çocuk oyun becerilerinin değerlendirilmesinde, odak grup toplantılarında, tez izleme komitesi ve geçerlik komitesi ile yapılan toplantılarda ses kaydı alınmıştır. Ses kayıt cihazı Philips markadır. Dinlenen ses kayıtları araştırmacı tarafından çeviri-yazıya dökülmüş ve analize hazır hale getirilmiştir.

2.2.9.8. Sosyo-demografik Bilgi Formu

Araştırmacı, uygulama sürecine katılan annelerin doldurması gereken sosyo-demografik bilgi formu hazırlamıştır. Tez danışmanı ve TİK üyeleri tarafından onaylanan sosyo-demografik bilgi formunda anneye yönelik 15 soru, özel gereksinimli çocuğa yönelik ise 12 soru bulunmaktadır (EK B).

2.2.9.9. Görüşmeler

Veri toplama tekniği olarak görüşme yoluyla kişiden özel bilgiler ya da ifadeler alınabileceği, birçok insandan farklı kanılara yönelik bilgi toplanabileceği ya da araştırmacının gözlemleyemediği bilgileri ortaya çıkarılabileceği belirtilmektedir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011; akt. Akay, 2016). Araştırma süresince araştırmacı annelerle grup toplantısı ve odak grup toplantısı gerçekleştirmiş, okul çalışanları ile görüşmeler yapmış ve araştırmaya katılanlarla ansızın gelişen durumlarda da bireysel görüşmeler gerçekleştirmiştir.

2.2.9.9.1. Grup toplantısı

Araştırma başlangıcında ailelerin gereksinimlerinin belirlenebilmesi için ailelerle yapılan grup toplantısında ailelere yaşam döngüleri ve araştırmadan beklentileri ile ilgili 9 soru sorulmuştur (EK 3). Grup toplantısı soruları hazırlandıktan sonra özel eğitim alanı uzmanı 3 kişiye ve TİK üyelerine gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucu sorulara son şekli verilmiş ve ailelere uygulanmıştır. Ses ve video kaydına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından çeviri yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Görüşme 1 saat 40' sürmüştür.

2.2.9.9.2. Odak grup görüşmesi

Araştırma sonunda annelerle çalışmanın planlanması ve yürütülmesi ile ilgili 10 soru sorulmuştur (EK D). Odak grup görüşme soruları hazırlandıktan sonra özel eğitim alan uzmanı 3 kişiye ve TİK üyelerine gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucu sorulara son şekli verilmiş ve alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından ailelere uygulanmıştır. Ses ve video kaydına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından çeviri yazıya dökülmüş, ayrı bir klasörde yansıtımlarla birlikte kaydedilmiş, danışman ve geçerlik komitesi tarafından bu kayıt dinlenerek doğruluğu onaylanmıştır. Odak grup görüşmesi 3 saat 20' sürmüştür.

2.2.9.9.3. Okul çalışanları ile yapılan görüşmeler

Araştırma sürecinde okulda görev yapan müdür, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve araştırmaya katılan iki çocuğun devam ettiği sınıfın öğretmeni ile araştırmacı bireysel görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı bu kişilere AMAED Programı ile ilgili sorular sormuştur (EK E). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alan uzmanı 3 kişiye gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Son haline getirilen form araştırmada kullanılmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından çeviri yazıya dökülmüş, ayrı bir klasörde yansıtılmalarıyla birlikte kaydedilmiş, danışman ve bir geçerlik komitesi üyesi tarafından bu kayıtlar dinlenerek doğruluğu onaylanmıştır.

2.2.9.9.4. Bireysel görüşmeler

Araştırma sürecinde, annelerle, uzmanla, okul personeliyle ve TİK ve Geçerlik Komitesi üyeleri ile ansızın gelişen durumlarda bireysel görüşmeler yapılmış ve araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Gerekğinde bulguları destekleyici belge olarak kullanılmıştır.

2.2.9.10. Anne Çocuk Oyun Kontrol Listesi (AÇOKL)

Araştırma süresince annelerin çocuklarıyla oyun oynama becerilerini değerlendirme ve çıkan sonuçlara yönelik eğitim planları hazırlamak için anne çocuk oyun becerilerini belirleme amacıyla annelerin çocukları ile oyun oynadıkları zamanlarda anne 1 için 25', anne 2 için 20' ve anne 3 için 15' video kaydı çekilmiştir. Çekilen video kayıtlar araştırmacı tarafından çeviri yazıya dökülmüş ve analizleri yapılmıştır. 08.07.2014'de gerçekleştirilen tez izleme toplantısında, TİK üyeleri analiz sonuçlarını incelemiş ve bu analiz sonuçlarına göre araştırmacıdan kontrol listesi hazırlanması istenmiştir (Tez izleme toplantısı notları, 08.07.2014). Araştırmacı bu doğrultuda Anne Çocuk Oyun Kontrol Listesini hazırlamıştır. Kontrol listesi hazırlandıktan sonra tez danışmanı, TİK üyeleri ve geçerlilik komisyonundan onay alınmıştır. Kontrol listesi 20 maddeden oluşmaktadır (EK F).

2.3. Araştırma Süreci

Çizelge 4'te araştırma sürecinden bahsedilmiştir.

Çizelge 4

Araştırma Süreci

Tarih	Zaman	Süre	Etkinlik
22.07.2013			Araştırmacı çalışmak istediği konuyu belirlemiş ve günlük yazmaya başlamıştır.
13.03.2013			Araştırmacı kütüphaneden indirdiği makaleleri okumaya başlamıştır.
03.09.2013			Araştırmacı yurtiçinde aile eğitimi ile ilgili yayınlanan tezleri okumaya başlamış. Araştırmacının okuduğu bir doktora tezinde (Birkan, 2002b) aile merkezli uygulamalarla ilgili konu başlığı dikkatini çekmiştir.
10.09.2013			Danışmanı araştırmacıdan yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimlerini özetlemesini istemiştir.
17.09.2013			Danışmanı araştırmacının çalışmak istediği konuyu onaylamıştır.
22.09.2013			Araştırmacının tez konusu belirlenmiştir.
18.02.2014	10.00-11.30	90'	Tez önerisi savunma toplantısı düzenlenmiştir.
10.03.2014			Eğitim Bilimleri Enstitüsünün tez önerisini onaylaması
11.03.2014	10.00-13.45		Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Okulunda araştırmaya katılmaya gönüllü 3 annenin bulunması
18.03.2014		Mail	Annelerle yapılacak grup toplantısı için görüşme soruları hazırlanmış, TİK ve uzmanlara gönderilmiştir.
19.03.2014-15.04.2014		Mail	TİK üyelerinden ve uzmanlardan grup toplantısında uygulanacak sorularla ilgili öneriler gelmiş ve TİK üyelerinin onayıyla toplantıda uygulanacak son haline getirilmiştir.
18.04.2014	09.40-11.10		Annelerle grup toplantısı yapılmış, gereksinimler belirlenmiştir.
22.04.2014	08.40-10.40		İkinci TİK üyesi ile araştırma üzerinde çalışılmıştır.
22.04.2014	11.30-12.10		Annelerle teyit görüşmesi yapılmıştır.
23.04.2014	11.10-12.00	50'	Babalarla tanışma
28.04.2014	15.45	Tel. görüşmesi (11')	Yasalarla ilgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmana karar verme ve arama
28.04.2014	16.30-17.15		Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmanla, oturum ve aileler hakkında bilgilendirmek için toplantı

(devam ediyor)

Çizelge 4 (devam)

Araştırma Süreci

29.04.2014	09.40-11.20		AMAED Programı İle İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesi
30.04.2014	09.11	Tel. görüşmesi (17')	Mamak Belediyesi ilgilileri ile engelli hizmet aracı ile ilgili görüşmeler yapıldı. Randevu alındı.
30.04.2014	09.30	Tel. görüşmesi (8')	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe sahip Kişilere ve Ailelerine Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesinde görev alacak uzman için Belediyeye talep dilekçesinin yazılması ve danışman onayı
02.05.2014	09.30	Fax	SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesinde görev alacak uzman için SERÇEV'e talep dilekçesinin yazılması
05.05.2014	09.48	Tel. görüşmesi (6')	SERÇEV kurucu müdürü oturumu yürütmeyi kabul ettiğini bildirdi.
06.05.2014	09.40-11.25		Zihin Yetersizliği İle İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi
07.05.2014	16.00		Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe sahip Kişilere ve Ailelerine Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesinde görev alacak uzman için Belediyeye talep dilekçesinin götürülmesi
11.05.2014	15.50	Tel. görüşmesi (3')	Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmanı teyit için arama
12.05.2014	09.50-12.01		Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi
16.05.2014	09.50-10.15	25'	Buse hanım ve kızı Işıl'ın anne-çocuk oyun videosunun çekilmesi
16.05.2014	10.40-11.00	20'	Aydan hanım ve kızı Derya'nın anne-çocuk oyun videosunun çekilmesi
16.05.2014	09.10-09.20	10'	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe sahip Kişilere ve Ailelerine Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesinde görev alacak uzmanla ilgili dilekçenin onaylanıp oturumun 27.05.2014 tarihinde yürütüleceğine dair tel. görüşmesi ve bu doğrultuda uzmana aile ile oturum hakkında bilgi verilmesi
16.05.2014	14.34-14.45	(Tel.görüşmesi) 11'	SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmana aileler hakkında bilgi verilmesi ve teyit görüşmesi

(devam ediyor)

Çizelge 4 (devam)

<i>Araştırma Süreci</i>			
20.05.2014	10.00-11.05	65'	SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi
20.05.2014	14.09	13'	Yasalarla İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmana ailelerin sorularını iletme, aileler hakkında bilgi verme
22.05.2014	09.17	13'	Mamak Belediyesini Engelli Hizmet Aracı ile ilgili görüşmek için randevu alınması için iletişime geçildi.
22.05.2014	10.55	(Tel. görüşmesi) 8'	Sude Hanımın oğlu Emre için Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Göz Hastalıkları ABD'dan göz muayenesi için randevu talep edildi.
23.05.2014	11.00-13.35	155'	Yasalarla İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesi
24.05.2014	10.30-10.44	14'	Sude hanım ve Oğlu ile anne-çocuk oyun videosunun çekilmesi
26.05.2014	09.13	6'	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe sahip Kişilere ve Ailelerine Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumunun yürütülmesinde görev alacak uzmanla oturumun saati ve yeri ile ilgili teyit görüşmesinin yapılması
26.05.2014	09.30		Sude Hanımın oğlunun göz muayenesi için Vehbi Koç Göz Hastanesinde buluşuldu ve Emre muayene oldu. Az görenler Birimine yönlendirildi.
27.05.2014	10.00-11.00	60'	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe sahip Kişilere ve Ailelerine Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi
30.05.2014	09.30-12.00		Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi
30.05.2014	13.13	Tel. görüşmesi (4')	Mamak Belediye Başkan Yardımcısı ile Engelli Hizmet Aracı ile ilgili görüşmek için 3 Haziran 2014 tarihine randevu alındı.
30.05.2014-	23.02	Mail	2. TİK üyesine oturumların analizleri, anne-çocuk oyun video analizleri gönderildi.
01.06.2014	09.40-10.20	40'	Annelerle 3 Haziran Salı günü fizik tedavi saatlerinin arttırılması için yazılması gereken dilekçe hakkında konuşuldu
03.06.2014	11.00-11.55	55'	Mamak Belediye Başkan Yardımcısı ile Engelli Hizmet Aracı ile ilgili toplantı ve 3. TİK üyesi ile tel. ile görüşme.
03.06.2014	16.00-16.40	40'	3. TİK üyesine oturumların analizleri, anne-çocuk oyun video analizleri ile ilgili toplantı

(devam ediyor)

Çizelge 4 (devam)

<i>Araştırma Süreci</i>			
06.06.2014	09.30-12.00,	150'	Oyun Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun (1. Kısım) gerçekleştirilmesi
	12.40-14.00	80'	
09.06.2014	09.00-09.45	45'	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Cebeci Hastanesi Az Görenler Rehabilitasyon Merkezi'nde Emre muayene oldu.
10.06.2014	09.30-12.00,	150'	Oyun Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun (2. Kısım) gerçekleştirilmesi
	12.40-14.00	80'	
23.06.2014	10.40-11.27	47''	Mamak Belediye Başkan Yardımcısı ile Engelli Hizmet Aracı ve ilçedeki ailelerin gereksinimleri ile ilgili toplantı
08.07.2014	10.30-12.00	90'	Tez İzleme Komitesi toplantısı
17.10.2014	09.30-12.00	150'	Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumunun (1. Kısım) gerçekleştirilmesi
24.10.2014	09.30-12.00	150'	Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumunun (2. Kısım) gerçekleştirilmesi
28.10.2014	09.30-12.00	150'	Yardım sunma/İpuçlarının Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi
07.11.2014	09.30-12.00	150'	Özetleme Oturumunun gerçekleştirilmesi
08.11.2014	14.30	13'	Odak grubu yönetecek uzmanla danışmanın ve araştırmacının görüşmesi. Uzmanla aileler, eğitim programı hakkında bilgi verilmesi
21.11.2014	10.00-12.00	120'	Odak Grup Görüşmesinin yürütülmesi
	12.40-14.00	80'	
30.01.2015	10.30-12.00	90'	Tez İzleme Komitesi toplantısı
06.10.2016	11.00-12.30	90'	Tez İzleme Komitesi toplantısı
07.03.2017	11.00-12.30	90'	Tez İzleme Komitesi toplantısı

2.4. Araştırmanın İnanırlılığı

Eylem araştırmalarında, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, “inandırıcılık” terimi altında yer almaktadır. Bu bağlamda da eylem araştırmalarının uygulama

sürecinin yoğun ve geniş kapsamlı olmasından dolayı çok farklı kaynaklardan veri toplamayı gerektirmektedir. Bu araştırmada gözlem, belge, ses kayıtları, video kayıtları, araştırmacının ve annelerin günlükleri, bireysel-grup ve odak grup görüşmeleri, sosyo demografik bilgi formu, oturum planları, AÇOKL ve saha notları kullanılmıştır ve ayrı ayrı klasörlenmiştir (Creswell, 2005; Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Mills, 2011). Dolayısıyla farklı kaynaklardan toplanan veriler ile araştırmanın birçok yönden doğrulanabilmesi sağlanmıştır (Creswell, 2005; Yin, 2012; Greenwood ve Levin, 2007). Ayrıca bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla aşağıdaki maddeler uygulanmıştır.

1. Araştırmacı tüm anne-çocuk çiftleriyle veri toplama ve uygulama sürecinde eşit ve yeterli zaman geçirmiştir.

2. Araştırma verileri birden fazla veri toplama tekniği ile toplanmıştır.

3. Eğitim oturumlarının planlamaları danışman, TİK üyeleri ve Geçerlilik Komitesi Üyelerine onaylatılarak oturumlar alınan geribildirimlere göre yürütülmüştür.

4. Hazırlık, uygulama ve değerlendirme oturumlarından toplanan veriler ayrı ayrı klasörlenmiş ve üzerlerine etiketlerle açıklamaları yazılmıştır.

5. Tez izleme komitesinde, geçerlilik komitesinde, araştırmanın yürütüldüğü okuldaki idarecilerle, öğretmenlerle ve araştırmaya katılan annelerle yapılan tüm görüşmelerde ve toplantılarda veri kaybını önlemek ve belgeleyebilmek amacıyla dijital ses kaydı alınmıştır.

6. Veri toplama sürecinde hazırlanan görüşme soruları, sosyo-demografik bilgi formu ve AÇOKL alanyazını taraması sonucunda oluşturulmuş, ardından alan uzmanlarına gönderilip, görüş alınmış ve bu doğrultuda yeniden hazırlanmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Eylem araştırmalarında, diğer araştırmalarda olduğu gibi dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil paylaşım ilkeleri geçerlidir ve bu araştırmada da ilkere bağlı kalınmaya çalışılmıştır. Bu süreçte araştırma etiği ile ilgili olarak:

1. Katılımcıların özel yaşamlarını korumak amacıyla araştırma raporunda kod isimler kullanılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve araçları için katılımcıların tamamından onay alınmıştır.

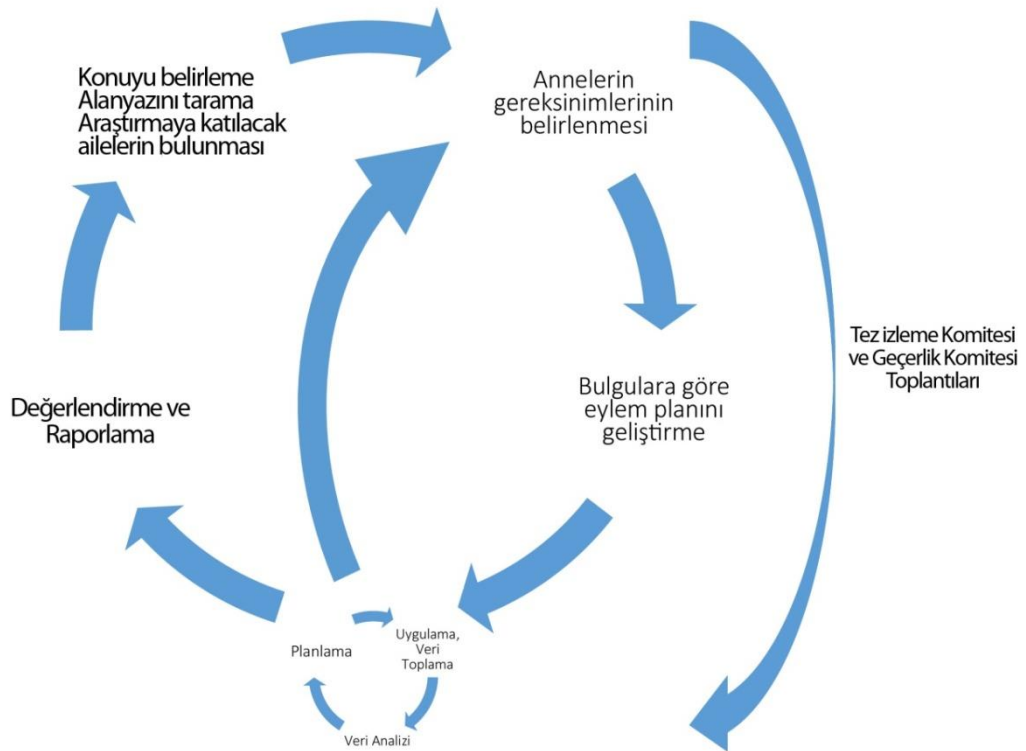
3. Araştırmacı tüm süreçte, TİK, Geçerlilik Komitesi ve uzmanların görüşlerini dikkate almıştır.

4. Araştırma sürecinin tamamı katılımcıların günlük yaşamlarını/rutinlerini güçleştirmeyecek zamanlar ve ortamlarda gerçekleştirilmiştir.
5. Dürüstlük ve şeffaflık ilkesi gereği (Denzin ve Giardina, 2011; Miles ve Huberman, 2014, akt. Akay, 2016) verilerin tamamına yakını ses kaydı, video kaydı ve gözlemler ile toplanmış, annelerin, araştırmacıdan sır olarak saklanmasını istediği konular kayıt altına alınmamıştır.
6. Araştırma verileri TİK ve Geçerlik Komitesi üyeleri dışında hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş ile paylaşılmamış ve katılımcılara araştırmaya başlamadan önce bu konuda bilgi verilmiştir.
7. Çoklu yetersizliğe sahip çocukları ve aileleriyle ileride yürütülecek çalışmalarda zarar verici uygulamalara neden olmaması amacıyla, araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazınla karşılaştırılmış ayrıca uzmanlar ile katılımcıların teyitlerine başvurulmuştur.

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda, Aşama 1’de araştırmacının konuyu belirlediği, alan yazın taraması yaptığı ve araştırmaya katılacak aileleri nasıl belirlediğine ilişkin süreç, Aşama 2’de araştırmaya katılacak aileleri tanıma ve gereksinimlerini belirleme süreci, Aşama 3’de AMAED Programı’nın eğitim oturumu ve son olarak ise AMAED Programı’nın değerlendirme süreci yer almaktadır. Araştırma döngüsü Şekil 7’de yer almaktadır.

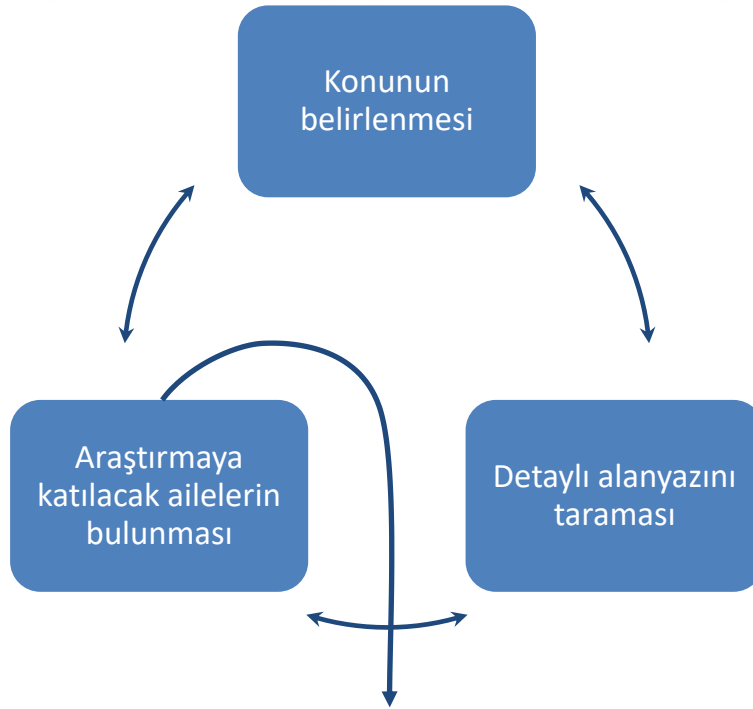


Şekil 7. Araştırmanın döngüsü

Aşama 1: Konuyu Belirleme, Alan Yazın Tarama ve Araştırmaya Katılacak Ailelerin Bulunması

Araştırmacı bu aşamada çalıştığı konuyu hangi gerekçelerle belirlediği, yaptığı alanyazın taramalarını ve araştırmaya katılacak ailelerin bulunmasıyla ilgili bilgi verecektir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda bu aşamanın kendi içinde üç adımdan oluştuğu görülmüştür. Bunlar; konunun belirlenmesi, detaylı alanyazın taraması ve araştırmaya katılacak ailelerin bulunmasıdır. Araştırmaya katılacak ailelerin bulunması adımı sonrakine göre araştırmacının Birinci Aşamasının Üçüncü Adımına geçildiğini göstermektedir (*Araştırmacı günlüğü, 11.03.2014, s. 4*).

Bu aşamanın gerçekleştirilme döngüsü Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Araştırmanın birinci aşamasının döngüsü

Konunun belirlenmesi

Her ailenin, hayat akışında kendileri için en iyi hizmeti bulmasını sağlayacak bağımsız ve tutarlı karar vermeye yani güçlenmeye ihtiyacı vardır. Bu amaçla araştırmacı aileleri güçlendirme ile ilgili araştırma konusunu 22.07.2013 tarihinde belirleyerek günlük tutmaya başlamıştır (*Araştırmacı günlüğü, 22.07.2013, s. 1*). Araştırmacı bu konuda çalışmasının gerekçelerini kendi mesleki deneyimi, aileyi merkeze alan, gereksinim odaklı bir aile eğitim programına duyulan gereksinim,

uzmanlarla ve ailelerle yaptığı görüşmeler ve yaptığı alanyazın taramaları sonunda belirlemiş ve aşağıda açıklamıştır.

Deneyim: Araştırmacı, Zihin Engelliler Öğretmeni olmaya ortaokul 2. Sınıfta karar vermiştir. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerle, aileleriyle vakit buldukça etkinliklere katılmış ve bu ortamlarda bu bireyleri ve ailelerini gözlemlemiştir. Lisans öğrenimi ve öğretmenlik yaptığı süreçte bu bireyleri ve ailelerini daha profesyonel anlamda gözlemlemiş, hayat akışlarında yaşadıkları olumlu ve olumsuz yönleri incelemiş ve uygulanabilir çözüm önerileri düşünmüştür.

Hizmete olan gereksinim: Türkiye’de çoklu yetersizliğe sahip çocukların ailelerinin bağımsız karar verebilmeleri, kendilerine yetebilmeleri kısaca güçlenmeleri için temel etkinliğin ailelerin bilgilendirilmesi/eğitim alması olduğunu düşünen araştırmacı buna yönelik yürütülen aile eğitim programlarını incelemiş, bu konuda herhangi bir aile eğitimi temelli çalışmaya rastlayamamıştır. Türkiye’de çoklu yetersizliğe sahip ailelerin gereksinimlerinin temel alınıp, eğitim sürecinde uzmanla işbirliği içinde süreci yöneten, güçlü yönlerinin temel alındığı, rutinlerini bozmayan, esnek bir aile eğitimine gereksinim duyduğu ortadayken böyle bir sistemin olmaması araştırmacıyı ailelerle çalışma konusunda daha spesifik düşünmeye ve bu doğrultuda bir araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Sonuçta her birey sahip olduğu özellikler bakımından farklı olduğu gibi gereksinimleri de farklıdır. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesinin yanısıra öncelikler de tespit edilmeli ve aileler en çok neye gereksinim duyuyor ve en hızlı hangisi giderilebilecekse planlamaya o gereksinimin alınması planlanmalıdır. Konu ile ilgili olarak araştırmacı “*Tezimde de tüm ailelerin bireysel farklılıklarını ayrı ayrı göz önünde bulundurabileceğim, işbirliği içinde çalışabileceğim, ailelerin halinden anlayabileceğim konu seçmeliyim. Her ailenin kendi durumuna göre aile eğitimleri mesela...öyle kalabalıklara, kocaman salonlara ihtiyaç duymuyorum... çok samimi gelmiyor, ailelerin içine girip, aile üyesinin o gün yüzü asıksa en azından nedenini tahmin edebilmeliyim.*” (Araştırmacı günlüğü, 01.09.2013, s.2) demektedir.

Uzmanlarla ve ailelerle görüşmeler: Araştırmacı, danışmanı ve alan uzmanı meslektaşları ile görüşmelerinde Türkiye’de yetersizliğe sahip çocukların ailelerine aile eğitimi verilirken, ailelerin isteklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığını, ailelerin uzmanla işbirliği içinde çalışmadığı ve kendilerini yalnız hissettiklerinde her hangi bir sosyal destek almadıklarını fark etmiş ve buna yönelik de bir çabanın olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin, araştırmacının görüştüğü alan uzmanı kişi “2009 da yaptığım bir araştırmada görme engelli çocuğu olan ailelerin

yaşadıkları güçlükleri ve hizmetlere kendi başlarına ulaşmaya çalıştıklarını gördüm. Çoklu yetersizliğin, öğretmen ve ailelerin önyargılardan dolayı çok daha zor olduğunu da görüyorum. Yani tek engel tamam ama çift engel çifte sorun gibi algılanıyor. Bu algının olduğu ortamda çoklu yetersizliği olan çocuk aileleri daha da mağdur. Tek engelde hizmetlere ulaşamıyor, çoklusu olunca kimse yanaşmıyor bile.” (Uzmanla bireysel görüşme, 01.06.2013) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Araştırmacı danışmanı ile öncelikle ailelerin neye gereksinimi olduğunu belirlemeyi amaçlamış ve bu konu ile ilgili olarak annelerle görüşmeler yapılmıştır (Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2014). Araştırmacı konu ile ilgili olarak “... *aslında bu fikir annelerle görüşmelerimde, gözlemlerimde ortaya çıktı, hep keşke sihirli bir değneğim olsa da annelerin gözyaşlarını dindirsem, ezilmişliklerini bitirsem.” (Araştırmacı günlüğü, 22.07.2013, s.1) sözlerine günlüğünde yer vermiştir.*

Alanyazını taraması: Araştırmacı, zihinsel engelliler öğretmenliğine başladığı yıl olan 2008’den bu yana çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimleri, aile eğitimleri ve bu eğitimin içerikleri, stresle başa çıkma durumları, yaygınlık ve ekonomik olarak iyi olma durumları gibi konu başlıklarını içeren makaleleri, tezleri okumuştur (örn. Kyzar, Turnbull ve Summers, 2012; Jansen, Putten ve Vlaskamp, 2012; Jansen ve diğ., 2014; Ghosh, Parish, 2013; Kishore, 2011; Elson, 2000; Cavkaytar, Ceyhan, Adiguzel, Uysal ve Garan, 2012). Bu geniş kapsamlı konu başlıklarında ailelerin nitelikli bir aile eğitimi ile güçleneceğini ve destekleneceğini öngörmüştür. Bu doğrultuda çalışmak istediği konunun alandaki boşluğu dolduracağını düşünmüş ve danışman ve alan uzmanı ile görüşmesinde de bu konuyu tartışmış, onların da düşüncelerinin kendisiyle aynı doğrultuda olduğunu görmüştür (*Danışman ve alan uzmanı ile bireysel görüşme, 17.09.2013*).

Detaylı Alanyazın Taraması

Araştırmacı belirlediği çalışma konusuna göre anahtar kelimeleri belirleyip daha detaylı alanyazın taraması yapmış ve araştırmasına dayanak olacak makale, tez, araştırma raporu ve projeleri ayrıntılı okumuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazın taraması: Araştırmacı, çalıştığı konu ile ilgili olan ulusal ve uluslararası makale, araştırma raporu, proje ve tezleri Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Kent State Üniversitesi, Cleveland State Üniversitesi ve Perkins School for the Blind kütüphanelerinden taramış ve indirmiştir. Bu süreç 13.08.2013-01.01.2017 tarihleri arasındadır. Araştırmacının detaylı alanyazın

taramasında kullandığı anahtar kelimeler; aile eğitimi, aile merkezli uygulamalar, ağır ve/veya çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, erken çocukluk özel eğitimi, aileleri güçlendirme, desteklemedir.

Araştırmanın dayanakları: Araştırmacı, özetlediği kaynaklar arasından Camara, 2002; Turan, 2015; Yates, 2012; Jackson, Traub ve Turnbull, 2008; Murray ve Mandell, 2006; Elson, 2000; Jansen, Putten, Post ve Vlaskamp, 2014; Winton, 1986; Bailey, Raspa ve Fox, 2012; Howar ve diğ., 2010; Espe-Sherwindt, 2008; Birkan, 2002a, 2002b; Coogole, 2012; Kesiktaş, 2012'nin çalışmalarını araştırmaya dayanak olarak görmüştür. Özellikle yurtdışında yapılan tezlerde (Camara, 2002; Yates 2012) ailelerin aile merkezli aile eğitimi ile güçlendiği belirtilmektedir. Danışmanı ile araştırmacı konu ile ilgili uluslararası alanda vurgulanan konuları tartışmışlardır. Vurgulanan konular:

a. Aile merkezli uygulamaların, aile çocuk etkileşimini kolaylaştırırken, aile işlevlerini de güçlendirdiği,

b. aile merkezli uygulamaların, aile üyelerinin çocukları ile ilgili konularda beceri ve bilgilerindeki eksikliklerden kaynaklanan güçlüklerini çözmeye yardımcı olduğu ve yaşam kalitelerini yükselttiği,

c. aile merkezli uygulamalarda uzmanların ailelerle birlikte, ailelerin karar verme becerilerini, kapasitelerini ve yeterliliklerini en yüksek seviyeye çıkarmaya çalıştığı,

d. aile merkezli uygulamaların, ailelerin değerlerini, inanışlarını, kültürlerini anlayıp bunlara yanıt verdiği şeklindedir.

Yurtdışındaki alanyazında vurgulanan noktaların Türkiye'de uygulanabilirliği de mevcut koşullar içinde tartışılmış, uygulanabileceği görülmüş ve araştırmada benimsenecek eğitimin aile merkezli olmasına karar verilerek (*Araştırmacı günlüğü, 17.09.2013, s. 2*), 22.09.2013 tarihinde araştırmacının tez konusu belirlenmiş (*Araştırmacı günlüğü, 22.09.2013, s.3*) ve 18.02.2014 tarihinde tezini Tez İzleme Komitesi üyelerine savunarak, komite üyeleri tarafından tez önerisi onaylanmıştır (*Tez Önerisi Savunma Toplantısı Ses kaydı, 18.02.2014*).

Araştırmaya Katılacak Ailelerin Bulunması

Araştırmacı, katılımcı ailelerin belirlenmesi, çocuklarda bulunması gereken özellikleri ve araştırmanın gerçekleşeceği yerin belirlenmesi ile ilgili süreci bu adımda açıklamaktadır. Bu adımın gerçekleştirilme döngüsü Şekil 9'da gösterilmektedir.



Şekil 9. Araştırmanın birinci aşamasının üçüncü adımının döngüsü

Katılımcı ailelerin belirlenmesi: Araştırmacı ve danışmanı, yetersizliğe sahip çocukların ailelerine erken çocukluk döneminde sağlanan desteklerin, ailenin ve çocuğun ilerleyen yaşantılarının şekillenmesindeki ve karşılaşılabilecekleri güçlükleri önlemedeki kritik önemi bilmeleri gerekçesiyle araştırmaya katılacak ailelerin çocuklarının erken çocukluk döneminde (0-8 yaş arası) olmasına karar vermişlerdir. Bu amaçla araştırmaya katılacak ailelerde bulunması gereken ölçütleri şu şekilde kararlaştırmışlardır (*Araştırmacı günlüğü, 05.03.2014, s. 4; danışman ile bireysel görüşme, 05.11.2013*):

- ✓ Çocuklarının çoklu yetersizliğe sahip olması,
- ✓ çocuklarının erken çocukluk döneminde (0-8 yaş aralığında) olması,
- ✓ ailelerin bu aile eğitimi programına ihtiyaç duyması,
- ✓ araştırmaya katılmada gönüllü olması,
- ✓ ailelerin alt SED’de ve
- ✓ okur yazar olması olarak belirlemiştir.

Çocuklarda bulunması istenilen ölçütler: Araştırmacı ile danışmanı araştırmaya katılacak çocuklarda bulunması gereken ölçütleri şunlar olarak belirlemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 22.07.2013, s. 3; danışman ile bireysel görüşme, 22.07.2013*):

- ✓ çocukların erken çocukluk döneminde ve

- ✓ çoklu yetersizliğe sahip olmalarıdır.

Araştırmanın gerçekleşeceği yerin belirlenmesi: Araştırmacı, 18.02.2014 tarihinde tez önerisini TİK üyelerine sunmuştur. Toplantıda, araştırmaya katılan tüm ailelerin çocuklarının aynı okuldan olması kararı verilmiştir. Bu kararın gerekçeleri ise, uygulamada ve ailelere erişimde kolaylık, ailelerin işbirliği becerilerinin geliştirilmesi, ailelerin birbirlerine destek olması, eğitim sürecinde okul idaresi ile işbirliği konularında tutarlılık sağlamadır (*Karar defteri, 18.02.2014, s.1*)

Araştırmacı, gerçekleştirilen tez önerisi savunma toplantısından sonra, toplantıda verilen önerilere göre okul arayışına girmiştir. Araştırmanın gerçekleşeceği yerin belirlenmesi sürecine bağlantılı olarak araştırmacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden 10 kişinin öğretmenlik uygulaması dersinden sorumludur. Öğretmenlik uygulamasını (staj) yürüttüğü okul Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezidir. Araştırmacı bu okula 2013-2014 eğitim öğretim yılının başından beri gitmektedir. Araştırmacının okulda yaptığı gözlemler, tuttuğu saha notları, görüştüğü anneler, öğretmenler ve idareciler okulda bazı konularda eksiklik olduğunu araştırmacıya hissettirmektedir. Bu eksiklikleri nasıl gidereceğini düşünen araştırmacının aklına tezinin uygulamasını uygun olursa bu okulda yapmak gelmiştir. Araştırmada aileleri aile merkezli aile eğitim programı ile güçlendirme esas alındığı için güçlendirmenin temel amacını göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Bu doğrultuda hizmetlere ulaşamayacak, dezavantajlı konumdaki ailelerin kendilerine en uygun hizmeti bulmalarını sağlayacak beceri ve bilgiler sunarak bu aileleri desteklemeli, güçlendirmelidir. Araştırmacı ilk önce bu konuyu danışmanı ile paylaşmış, alınan karara göre okul idaresi ile görüşmüştür. 07.03.2014 tarihinde araştırmacı danışmanı ile buluşup, Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'ni danışmanına anlatmış ve yürütülecek eğitimi okul kabul ederse o okulda yapabileceklerini söylemiştir (*Danışman ile bireysel görüşme, 07.03.2014*).

Araştırmacı 11.03.2014'de Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'ne gidip, okulda uygulama yapıp yapamayacağını müdür yardımcısı ile görüşmüştür. Okul idaresinden olumlu yanıt alan araştırmacı aynı gün çalışmaya katılacak aileleri, müdür yardımcısı ile birlikte belirlemiştir. Ardından belirlenen anneleri müdür yardımcısı odasına tek tek davet ederek, araştırmayı anlatmış ve annelere araştırmaya katılıp katılmayacaklarını sormuştur. Belirlenen 3 anne de araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmacı konu ile ilgili olarak "*Çalışmaya katılacak aileler çalışmaya katılacakları için çok mutlu olduklarını dile getirdiler.*

Olaylar beklediğimden daha hızlı ilerledi ve ben bu durumdan çok memnundum sonuçta ailelerin ne kadar istekli olduğunun bir kanıtı bu. Artık çalışma grubum bulunduğuna göre çalışmalarımı hızlandırabilirim.” (Araştırmacı günlüğü, 11.03.2014, s,4) sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Araştırma sürecinde Aşama 1’in genel değerlendirilmesi

Araştırmacının gerçekleştirdiği birinci aşama ile ilgili genel değerlendirmeleri şunlar olmuştur (*Araştırmacı günlüğü, 11.03.2014, s. 4*):

1. Kendi deneyimlerini düşünüp, bu deneyimlerinin sonucunda böyle bir hizmete gereksinim olduğunu görmüştür. Ardından danışmanı ve uzmanlarla yaptığı görüşmeler ve alanyazın taraması sonucunda araştırma konusunu belirlemiştir.
2. Ulusal ve uluslararası alanyazında erişebildiği tüm kaynakları taramış, detaylı okumuş ve araştırmanın dayanaklarını ortaya koymuştur.
3. Danışmanı birlikte araştırmaya katılan ailelerin belirlenmesi, çocuklarda bulunması gereken özellikler ve araştırmanın gerçekleşeceği yeri kararlaştırmıştır.

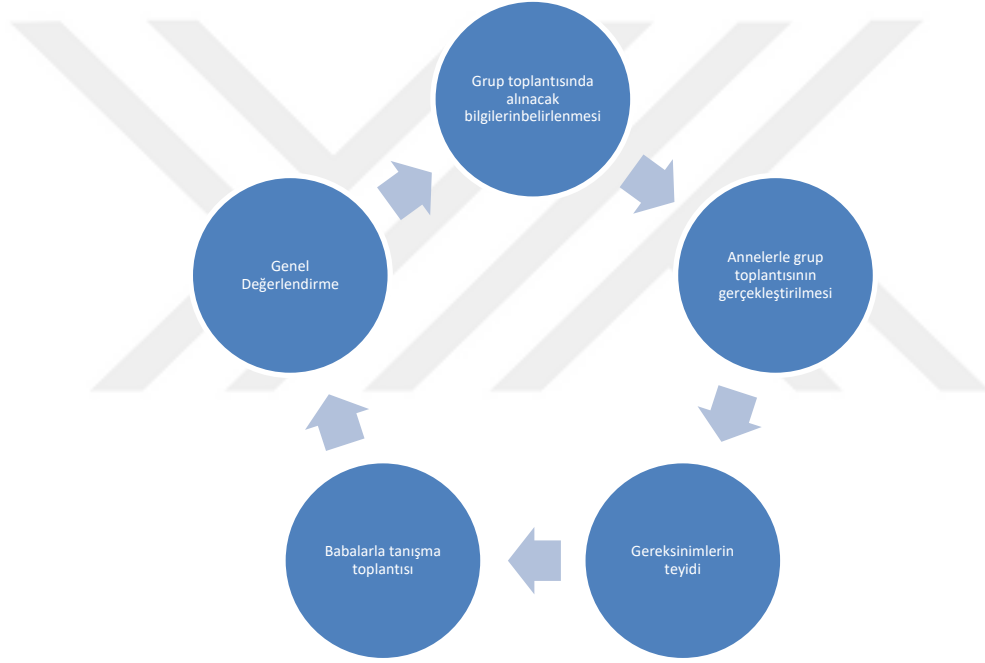
Araştırmacı, bu aşamada herhangi bir güçlüklerle karşılaşmamıştır. Bu durumu destekleyen kolaylaştırıcılar şunlardır (*Araştırmacı günlüğü, 11.03.2014, s. 4*):

1. Araştırmacı, danışman ve TİK üyelerinin işbirliği içinde uyumlu çalışmaları,
2. danışman ve TİK üyelerinin, araştırmacının maillerine ve telefonla aramalarına hemen cevap verip yol göstermeleri,
3. araştırmacının bu konuyu uzun yıllardır çalışmak istemesi ve böyle güzel bir fırsatı en iyi şekilde değerlendirmek istemesi,
4. araştırmanın gerçekleşeceği okulda çalışan okul idarecilerinin, rehber öğretmenlerin ve ailelerin süreci desteklemeleri ve kolaylaştırmalarıdır.

Sürecin birinci aşamasına ilişkin değerlendirmeler, süreçte yapılanlar ve yaşanan güçlükler ile baş etme durumları ile birlikte geçerlilik komitesi üyeleri ile yapılan görüşmelerin sonunda artık araştırmanın katılımcıları ve sürecin planına ilişkin ayrıntılar elde edilmiştir. Bu durumun gözden geçirilmesinin sonucunda araştırmanın ikinci aşamasına geçilmesine karar verilmiştir. Bunun gerekçesi ise ailelerin dile getirdikleri gereksinimlerini bir an önce belirlemek ve en kısa zamanda gidermeye başlamaktır.

Aşama 2: Aileleri Tanıma ve Gereksinimlerini Belirleme

Araştırmacı 2. Aşamada, AMAED Programı'nda aile merkezli uygulamaların temel ilkeleri olan aile-uzman işbirliğini, ailenin güçlü yönlerini ve önceliklerini temel alan, aileye yanıt verebilen, aileyi güçlendiren, ailenin bireysel farklılıklarına ve kültürel özelliklerine saygıyı dikkate alan aile eğitim programını planlayacaktır. Bu doğrultuda nitelikli ve sürdürülebilir bir program uygulayabilmek için öncelikle grup toplantısında ailelerden alınacak bilgileri belirlemiş ardından annelerle grup toplantısı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, annelerin gereksinimlerini teyit ettikten sonra babalarla tanışmış ve toplanan verileri analiz etmiştir. Bu aşamanın döngüsü Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Araştırmanın ikinci aşamasının döngüsü

Grup toplantısında annelerden alınacak bilgilerin belirlenmesi

Annelerle yürütülen grup toplantısında alınacak bilgiler annelerin çocuğuyla geçirdiği bir günün öyküsü, çocuğuyla yaşarken karşılaştıkları güçlükler, bu güçlüklerle başa çıkarken annelere kimlerin nasıl destek olduğu, karşılaştıkları güçlükleri gidermek için hangi stratejileri geliştirdikleri, çocuğunu büyütme ile ilgili beklentileri, çocuğunu nasıl değerlendirdikleri, çocuğuyla birlikte tüm gün okulda olmalarının, anneleri memnun etmeyen yönlerinin neler olduğu ve fırsatları olsa neleri değiştirmek istedikleri, çocuğu için en temel gereksinimlerin neler olduğu ile ilgilidir.

Annelerle grup toplantısının gerçekleştirilmesi

Grup toplantısı annelerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı, annelere grup toplantısının amacını açıklamış, annelere konu ile ilgili olarak anlaşılmayan yerler olup olmadığını sormuştur. Anneler, araştırmacıya anlaşılmayan yer olmadığını belirtmiştir. Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde Müdür odasında yürütülen toplantı 18.04.2014 tarihinde saat 09.40-11.20 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gereksinimlerin teyidi için 22.04.2014 tarihinde 12.10'da annelerle toplantı kararı (*Ses kaydı, 18.04.2014, süre, 11'10"*) verilmiştir. Grup toplantısı hem video kamera hem ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı, grup toplantısını izleyen iki gün içinde toplantı dökümlerinin analizlerini yapmıştır. Analiz sonuçlarına göre annelerin ortak gereksinimleri Çizelge 5'te gösterilmektedir.

Çizelge 5

Annelerin Dile Getirdikleri Ortak Gereksinimleri

Annelerin dile getirdikleri ortak gereksinimleri			
Çocuğunun sahip olduğu yetersizlikler ile ilgili bilgi edinme gereksinimi	Fizik tedavi saatinin az olması ve bunu nasıl arttırabileceği öğrenme gereksinimi, Çocuklarının bez masraflarının tamamının SGK kapsamına alınması gereksinimi	Hastaneye ulaşım sağlanması ile ilgili gereksinim	Çocuklarının eğitimlerine destek olma gereksinimi

Araştırmacı, danışmanı ve TİK üyesine ortaya çıkan analiz sonuçlarını onaylatarak gereksinimlerin teyidi ile ilgili toplantıya hazır hale getirmiştir (*Araştırma süreci, s. 2; Danışman ve TİK üyesi ile bireysel görüşme, 18.04.2014*). Buse Hanım grup toplantısı ile ilgili olarak günlüğünde şu sözlere yer vermiştir “...Bugün beni mutlu eden bir şey daha oldu. Emel Hanım, Aydan abla ve Sude ablayla beraber yapabileceklerimizin kararını aldık ve eminim ki başarabileceğiz, üçümüz de çok istekliyiz ve istediklerimiz de genelde aynı” (*Anne günlüğü, 18.04.2014, s. 3*). Annelerle grup toplantısı ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu sözlere yer vermiştir “...insanın sevdiği konuyu çalışması ve evet başaracağız hissi kadar güzel bir duygu yokmuş, şimdiden çok mutlu ve heyecanlıyım. İlerisini düşünemiyorum.” (*Araştırmacı günlüğü, 18.02.2014, s.4*)

Grup toplantısı görüşmelerin teyidi

22.04.2014 tarihinde saat 08.40'da araştırmacı, TİK üyesi Doç. Dr. Hasan Gürgür ve danışmanı ile belirlenen gereksinimler üzerinde tartışmış ve döngüyü planlamışlardır. TİK üyesi Doç. Dr. Hasan Gürgür ve danışman, araştırmacının aile eğitimi sürecine başlayabileceğini onaylamıştır ve tüm süreç ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 22.04.2014, s. 6*). Toplantının ardından, annelerle grup toplantısında ortaya çıkan gereksinimleri teyit edip, aile eğitimi oturumlarını nitelikli yürütmek için 22.04.2014 tarihinde saat 12.10'da eğitimin yürütüldüğü okulda müdür odasında toplanmıştır. Araştırmacı her bir anneye, gereksinimlerinin yazılı olduğu kâğıdı vermiş ve gereksinimler üzerinden toplantı devam etmiştir (*Ses kaydı, 22.04.2014, süre, 12'.15"*). Anneler, grup toplantısında ortaya çıkan gereksinimlerin giderilmesini teyit etmişler ve sürece başlama kararı almışlardır. Tüm toplantı süreci ses ve video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 22.04.2014, s.6*). Konu ile ilgili olarak Aydan Hanım "*Okulda Derya'yı öğretmenine bıraktım, Biz de Sude abla, Buse ve ben, bizim ve Derya'nın geleceği hakkında daha verimli olacağını düşündüğümüz bir projeye yavaş yavaş imza atıyoruz. Hocamız sayesinde bilgi dağarcığımızı biraz daha ilerletmek bilinmeyenleri görüp öğrenmek için daha çok çabalıyoruz*" (*Anne günlüğü, 22.04.2014, s, 5*) sözlerini günlüğüne yazmıştır.

Babalarla tanışma toplantısı

Aile merkezli uygulamalar aracılığıyla ailelere sunulan hizmetlerin aktarımındaki uygulama ve davranışların ailenin tümüne ve uygulamacılar arasındaki işbirliği ve karşılıklı güven esasına dayandığı için araştırmacı, babalar ile 23.04.2014 tarihinde Mamak Eğitim Uygulama Okulu'nda tanışma toplantısı düzenlemiştir. 23 Nisan tarihinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulan nokta babalar çalıştığı için içlerinden izin almakta güçlük yaşamamaları ve zaten çocuklarının etkinliklerini izlemek için okula gelecek olmalardır. Araştırmacı ve tüm aile bireyleri 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinliklerini birlikte izlemiş ve ardından okul bahçesinde sohbet etmişlerdir (*Araştırmacı günlüğü, 23.04.2014, s. 6*). Araştırmacı babalarla tanışmış, çocukları ve ev rutinleri hakkında konuşmuş, eğitim programını anlatmış, kendilerinin programa eklemek istedikleri bir konu olup olmadığını sormuş ve babalar gerektiğinde sürece dahil olabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı konu ile ilgili olarak "*Babalar çocuklarının gösterilerini heyecanla izlediler ve annelerin bu*

eğitime katılmasından memnun olduklarını söylediler” (Araştırmacı gnliğ, 23.04.2014, s.6) yazmıştır.

Annelerin dile getirdikleri ortak ve bireysel gereksinimleri ve gereksinimleri karşılama amacıyla planlanan oturumlar

Annelerle görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre annelerin dile getirilen gereksinimlerini karşılama amacıyla TİK yeleri ile birlikte oturumlar planlanmıştır (Karar defteri, 22.04.2014, s.1). Planlanan oturumlar izelge 6’da yer almaktadır.

Çizelge 6

Ortak Gereksinimler ve Bu Gereksinimleri Karşılamak A amacıyla Planlanan Aile Eğitim Oturumları

Annelerin Adı	Dile Getirilen Ortak Gereksinim	Gereksinimi Karşılama A amacıyla Planlanan Oturum
Buse Hanım Sude Hanım Aynur Hanım	1.ocuğun sahip olduğu yetersizlikler ile ilgili bilgi edinme gereksinimi	1. Zihin Yetersizliği İle ve 2. Serebral Palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili bilgilendirme
	1. Fizik tedavi saatinin az olması ve bunu nasıl arttırabileceği öğrenme gereksinimi 2. ocuklarının bez masraflarının tamamının SGK kapsamına alınması gereksinimi	1.Gereksinime göre ilgili yerlere başvurma sürecinin ğretimi 2. Sahip oldukları yasal hakların ğretimi
	1.Hastaneye ulaşım sağlanması ile ilgili gereksinim	1.Sosyal destek kapsamında Ankara Büyükşehir Belediye'sinin yetersizliğe sahip bireylere ve ailelerine sağladığı imknların öğretilmesi 2.SERÇEV'in işlevlerinin tanıtımı 3.Mamak İlçesinde Engelli Hizmet Aracının hizmete açılması için çaba harcama
Buse Hanım Sude Hanım Aynur Hanım	1.ocukların eğitimlerine destek olma gereksinimi	1.çocukla oyun oynama becerilerinin ğretimi, 2.çocuğun ilgisini izlemenin öğretilmesi, 3.Sıra almanın öğretilmesi, 4.çocuğa ynelti miş dilin öğretilmesi, 5.ğretim fırsatları yaratma stratejilerinin öğretilmesi, 6.Yardı m sunma/ ipuçlarının öğretilmesi, 7. Fırsat ğretimi üzerine amaçlar alınmıştır.

Annelerle gerçekleştirilen görüşmelerin analiz sonuçlarına göre annelerin birbirlerinden farklı gereksinimleri de ortaya çıkmıştır. Çizelge 7’de katılımcı annelerin araştırma sürecinde dile getirdikleri bireysel gereksinimleri ve bu gereksinimleri karşılama stratejileri ve karşılanamayan gereksinimlerin gerekçeleri yer almaktadır (*Karar defteri, 24.04.2014, s.2*).

Çizelge 7

Annelerin Dile Getirdikleri Bireysel Gereksinimleri

Annelerin Bireysel Gereksinimleri		
Buse Hanım	Sude Hanım	Aydan Hanım
1. Okul aile işbirliğinin sağlanması 2. Kızının RAM’da önyargısız değerlendirilip kızı için uygun amaçların alınmasını öğrenmek istemesi	1.Eşinin de bu eğitime katılmasını istemesi 2.Epilepsi, görme yetersizliği, kalça çıkıklığı ve önlenmesi ile ilgili bilgi edinmek istemesi	1. Eşinin de bu eğitime katılmasını istemesi 2. Şant kullanımını öğrenme 3. Uzay terapisi, robotların kızı için faydalı olup olmadığını öğrenmek istemesi
Annelerin Bireysel Gereksinimlerinin Karşılanmasında Planlanan Stratejiler ve Karşılanamayan Gereksinimlerin Gerekçeleri		
1. Annelerin dile getirdikleri bireysel gereksinimleri (örn. Şant kullanımını öğrenme, epilepsi gibi), araştırmacı planlanan oturumlardaki içeriğe ek olarak oturumu yürütecek uzmanlarla oturum planlama görüşmesinde eğitim oturumuna dahil edilmesini istemiştir. Planlanan oturumlarla bağlantısı olmayan gereksinimleri (örneğin, görme yetersizliği gibi) annelere bireysel destek sağlayarak yürütmeyi kararlaştırmıştır. 2. Araştırma süresince Buse Hanım’ın kızının RAM’da önyargısız değerlendirilip kızına uygun amaç belirlenmesi gereksinimi de ele alınamamıştır. Bu durumun nedeni RAM’ın farklı bir kurum olmasıdır. 3. Sude Hanım ve Aydan Hanım’ın babaların eğitime katılması ile ilgili gereksinimi ele alınamamıştır. Babaların tamamı hafta için tüm gün haftasonu da bir gün çalışmaktadır.		

Grup toplantısının analizinin yapılmasının ardından araştırma sürecinin 2. Aşamasının değerlendirmesi adımına geçilmiştir.

Araştırma sürecinin Aşama 2’nin genel değerlendirilmesi

1. Araştırmacı ve TİK üyeleri tüm annelerin dile getirdikleri gereksinimlere göre oturumlar planlamışlar ve her bir oturumun konu başlıklarını, her bir oturum için oturuma destek verecek alan uzmanlarını belirlemişlerdir (*Karar defteri, 25.04.2014, s.2*). Her bir oturuma konu ile ilgili alan uzmanının davet edilmesinin gerekçeleri;

- ✓ Hizmete ulaşmakta güçlük çeken ailelere hizmeti alabilecekleri, ailelerin en uygun ortamında gerekli hizmeti sunmak,
- ✓ annelerin tüm gün çocuklarının eğitim gördüğü okulda veli bekleme odasında çocuklarını beklemekte olduğu ve bu süreçte çocuklarının özbakım ihtiyaçlarını karşıladıkları için ailelerin rutinlerini bozmamak,
- ✓ planlanan oturumların disiplinlerarası bir ekiple yürütülmesi gerekliliği ve annelerin oturumlarla ilgili sorularını, öğrenmek istedikleri konuları doğrudan alan uzmanı kişiye sormalarıdır.

2. Oturumların annelerin hepsinin okulda olduğu Salı ve Perşembe günü tüm gün yürütülmesine karar verilmiştir. Konu önceliği ise oturumu yürütecek uzmanların kendilerine uygun olan zamanlarına göre belirlenmiştir.

3. Annelerin öğrenme kaynakları öğrenilmiş ve bu öğrenme kaynaklarına göre annelere materyal ve kaynak sunulmasına karar verilmiştir.

4. Araştırmacı bu aşamada, okulun desteğini gördüğü için çok memnundur bu durum motivasyonunu da arttırmaktadır.

5. Gereksinim belirleme ve teyit oturumu Müdür bey'in odasında yürütülmüştür. Ancak daha sonraki oturumların, aynı zamanda okulun toplantı ve eğitim salonu olarak ta kullanılan 9-B sınıfında yürütülmesine karar verilmiştir. Aile eğitimleri süresince 9-B sınıfının öğrencileri 9-A sınıfı ile aynı sınıfta ders görmüşlerdir. Konu ile ilgili olarak araştırmacı *"Belki de bu araştırmada yaşadığımız en büyük sorun, biz eğitim veriyoruz ama o sınıfın öğrencileri bizim eğitimimiz sırasında belki de nitelikli eğitim alamıyor ama okulun fiziksel durumu ortada, (Araştırmacı günlüğü, 23.04.2014, s. 7)* sözlerine günlüğünde yer vermiştir.

Aşama 3: AMAED Programı aile eğitimi oturumları

Aile merkezli uygulamaların temel ilkeleri göz önüne alınarak, annelerin dile getirdikleri gereksinimlerine odaklanılarak TİK üyeleri ile birlikte planlanan AMAED Programı'na son şekli verilmiştir. *(Araştırmacı günlüğü, 24.04.2012, s. 7)*. Programda eğitim oturumlarının yürütülmesinde alan uzmanlarından destek alınmıştır. AMAED Programı Bilgilendirme oturumu dahil toplam 13 oturumdan oluşmuştur. Programın içeriği Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 8

AMAED Programı İçeriği

Oturum sırası	AMAED Programı İçeriği
1	AMAED Programı ile İlgili Bilgilendirme Oturumu
2	Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu
3	Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu
4	SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu
5	Yasalarla İlgili Bilgilendirme Oturumu
6	Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Kişilere ve Ailelerine Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu
7	Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu
8	Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu (1. Kısım)
9	Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu (2. Kısım)
10	Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu (1. Kısım)
11	Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu (2. Kısım)
12	Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu
13	Özetleme Oturumu

İlk planlama

Araştırmanın içeriğinin planlanması sürecinde, eylem araştırmasının yapısının esnek olmasından dolayı annelerin talepleri ile programın içeriği tekrar düzenlenebilir özelliktedir. Eğitim oturumlarında kullanılacak materyallerin seçiminde annelerin öğrenme kaynakları göz önünde bulundurulmuştur. Eğitim oturumlarının uygulanma sırasının belirlenmesinde kurumlarla yazışmalar, oturumu yürütecek olan uzmanın ve annelerin uygun olduğu günlerin eşleşmesi gibi konular göz önünde bulundurulmuştur.

Bu kısımda her bir oturumla ilgili genel bilgi, eğitim döngüsü, oturum planı, oturumun gerçekleştirilmesi, gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması ve son olarak verilerin analizi yer almaktadır.

3.1.AMAED Programı ile İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı bu aşamada AMAED Programı İle İlgili Bilgilendirme Oturumu'nu yürütmüştür. Tüm eğitim oturumlarının nitelikli ve planladığı gibi yürütülmesi için oturumlara katılan ve oturumu yürüten tüm bireylerin karşılıklı olarak süreçle ilgili tüm kuralları, beklentileri bilmesi ve buna göre hareket etmesi gerekmektedir. Araştırmacı

bu süreçte, Bilgilendirme Oturumu'nu planlamış, Bilgilendirme Oturumu'nu gerçekleştirmiş ve oturumu annelerle değerlendirip bir sonraki oturumu planlamış ardından verileri analiz etmiştir. Şekil 11'de, bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



Şekil 11. Bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 9'da Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 9

Bilgilendirme Oturumu Planı

1. Oturum Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Araştırmacının, süreci daha iyi yönetmesi ve annelerin kendilerini sürecin daimi bir parçası olarak görmeleri adına düzenlenen bir oturumdur. Aile eğitim oturumlarına başlamadan önce ailelere çalışmanın gerekçelerini açıkladığı, karşılıklı olarak beklentilerin, katkıların, görev ve sorumlulukların ve çalışma planının (araştırma döngüsünün) aktarılması amaçlanmaktadır.
İçerik	Araştırmacı ve annelerin neden işbirliği içinde çalışmalarını gerektiğinin gerekçelerinin açıklanması, araştırmacının ailelerle çalışma gerekçeleri, çalışmanın başarılı ve etkili olması için ihtiyaç duyulanları, araştırmacının annelere katkısı ve rolü, çalışma sistemi (örn. Araştırmacının ailelerden yapmasını istediği ödevleri yapmaları, yerine getiremedikleri görevleri açıklamaları gibi), ve çalışma planını açıklamadır.

(devam ediyor)

Çizelge 9 (devam)

AMAED Programı İçeriği

1. Oturum Bilgilendirme Oturumu Planı	
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	29.04.2014-09.40-11.20
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, projeksiyon cihazı, lazer sunum kalemi, “Hollanda’ya hoş geldiniz” başlıklı kısa yazı, “Aile Bilgilendirme Toplantısı” başlıklı power point sunusu ve çıktısı

Bu oturumun amacı, annelerle bilgilendirme oturumuna başlamadan önce karşılıklı beklentileri, istekleri tartışıp, belirledikten sonra tüm eğitim oturumlarını bu ilkelere göre yürütmek olmuştur. Annelerden beklentiler ise annelerin bilgilendirme oturumuna aktif katılması ve bundan sonraki süreçlerde bu ilkelere uymalarıdır.

Bilgilendirme Oturumu’nun gerçekleştirilmesi

Anneler ile yürütülen ilk oturum, belirlenen amaçlar doğrultusunda öncelikle araştırmacının annelere “Hollanda’ya Hoşgeldiniz” (EK G) başlıklı kısa yazıyı okumaları ve ardından araştırmacı ile tartışmaları şeklinde planlanmıştır. ‘Hollanda’ya Hoşgeldiniz’ başlıklı kısa yazı yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların duygularını anlatmaktadır. Araştırmacı da annelerle daha içten iletişim kurmak ve yetersizliğe sahip çocuk yetiştirmenin arkasındaki duygularını, düşüncelerini öğrenmek istemektedir. Araştırmacı, annelere ‘Hollanda’ya Hoşgeldiniz’ başlıklı kısa yazıyı dağıtıp okumalarını ve ardından bu konuyla ilgili konuşacaklarını söyledi (*Ses kaydı, 29.04.2014, süre 3’40”-5’30”*). Anneler yazıyı okurken Buse Hanım ağlamaya başlamış, Aydan Hanım ise “*Hocam ben artık ağlamaktan yorulduğum, ağlayamıyorum*” demiştir (*Video kaydı, 29.04.2014, süre 5’40”-6’34”*). Araştırmacı o anda annenin gözündeki çaresizliği görmüş ve “*o an üzerimdeki sorumluluğun ne kadar ağır bir o kadarda kıymetli olduğunu anladım.*” (*Araştırmacı günlüğü, 29.04.2014, s. 7*) sözlerini günlüğüne yazmıştır.

Bütün anneler okudukları yazıyı kendi yaşadıklarına benzetmiştir. Buse Hanım, çocuğunun yetersizliğe sahip olduğunu öğrenince neler hissettiğini anlatmaya başlamış ve “*İlk çocuğun, heyecanla bekliyorsun, doğumunu, ilk anne demesini, ilk yürümesini, her şeyi iyi bekliyorsun.*” demiştir (*Ses kaydı, 29.04.2014, süre 7’50”-11’32”*)

araştırmacı ve diğer anneler Buse Hanımı jest ve mimiklerle onaylamıştır (*Video kaydı, 29.04.2014, süre 10'50"-11'40"*) ve bu yazıyı eşine okutup onun düşüncelerini öğrenmek için araştırmacıdan istemiştir. Ardından araştırmacı Bilgilendirme Oturumu'na özel hazırladığı sunuma geçmiş ve annelere neden bir arada olduklarını, neden ailelerle çalışmak istediklerini, çalışmanın başarılı ve etkili olması için nelere ihtiyaçları olduğunu, çalışma planını tartışmışlar ve ardından annelere süreçteki katkılarını ve rollerini açıklamıştır (*Ses kaydı, 29.04.2014, süre 26'50"- 62'16"*). Bu süreçte araştırmacı çalışmanın işleyişini anlatırken anneler “...o zaman kendimize güvenimiz artacak.” demiştir. Buse Hanım ve Aydan Hanım “*insanlar bize bir soru sorunca bazen böyle bakıp kalıyoruz ama artık bilince öyle bakıp kalmayacağız hakkımızı arayacağız*” dedikten sonra Buse Hanım “*bir şey isteyince neden onu istediğimizi de belirteceğiz.*” demiştir (*Ses kaydı, 29.04.2014, süre 32'02"-34'50"*). Araştırmacı, birbirlerini anlama ve güvenme başlığında, anneler birbirlerini sevdiklerini ve okulda da çok iyi anlaştıklarını, birbirlerinin sırlarını paylaştıklarını, bu grupta oldukları için çok mutlu olduklarını söylemişlerdir. Araştırmacı annelere “*sizler için en uygun olanı planlıyorum*” dediğinde ise Aydan Hanım “*biz de buna inanıyoruz, size güveniyoruz*” demiş, Aydan Hanım'ın bu söylediğini diğer annelerde “*evet*” diyerek onaylamıştır. Buse Hanım “*Ben sizin yanınızda burada kendimi özel hissediyorum, buraya oturunca her şey bizim için hazırlanmış, etkinliği sadece tek kâğıt olarak ta verebilirdiniz ama siz dosyaya koydunuz ben gerçekten bu kadar ilgiye alışık değilim.*” (*Ses kaydı, 29.04.2014, süre 40'07"-43'59"*) demiştir. Araştırmacı annelerle sunumun içeriğini tamamlayarak oturumu sonlandırmıştır.

Gerçekleştirilen oturumun ailelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Gerçekleştirilen Bilgilendirme Oturumu sonunda anneler oturumdan memnun olduklarını, kendilerini mutlu hissettiklerini ve uygun olursa her hafta aile eğitimlerinin devam etmesini belirttiler. Ayrıca aileler, okul yönetiminin çalışmayı desteklemesinden çok memnunlar. Bir sonraki oturumun planlama aşamasında anneler araştırmacıdan zihinsel yetersizliğin tanımı, sınıflandırılması, nedenleri gibi temel konuları öğrenmek istediklerini belirtmişler ve araştırmacıda bu istekleri not almıştır.

Araştırmacı annelerden Serebral palsi ve süregen hastalıklar ile ilgili olan 2. Oturumla ilgili sormak istedikleri soruları, öğrenmek istedikleri konuları belirlemelerini ve 06.05.2014 tarihinde yapılması planlanan 1. Oturuma kadar yazmalarını istemiştir.

Anneler 1. ve 2. Oturumun öğrenme kaynakları olarak konu ile ilgili Powerpoint sunumu ve sunumun çıktısının olmasına karar vermişlerdir.

Bu değerlendirme ve planlama sürecinin ardından Bilgilendirme Oturumu tamamlanmıştır (*Video kaydı, 29.04.2014, süre 65'04"-88'24"*).

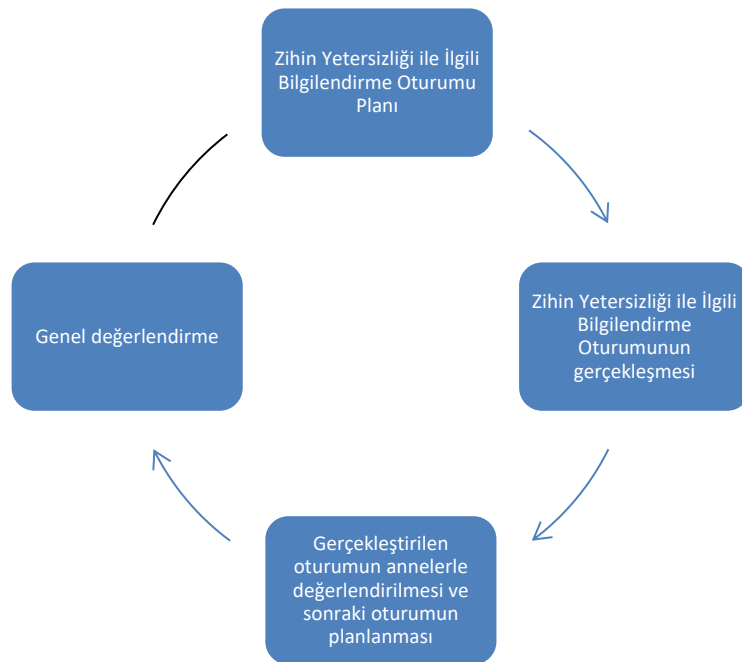
Bilgilendirme oturumunun genel değerlendirilmesi

1. Annelere AMAED Programına başlamadan önce süreçle ilgili bilgilendirmelerin yapılmaya çalışıldığı bu oturumda video kaydı, ses kaydı ve araştırmacı günlüğü bir araya getirilerek veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın yazma sürecinde annelerin günlükleri de bu sürece katılmıştır. Verilerin analizine göre; anneler Bilgilendirme Oturumu sunumuna belirlenen saatte gelmiş ve sunumun içeriğinde yer alan tüm görevleri kabul etmişlerdir. Bu da annelerin bu aile eğitimine katılmaya ne kadar istekli ve azimli olduğunu göstermektedir.
2. Ailelere değer verme ilkesi aile merkezli uygulamaların bir diğer prensibidir. Araştırmacının aile eğitimi oturumunda annelere verdiği sunumu dosyaya koyması ve okul idaresi tarafından ikram edilen çayların araştırmacının isteği üzerine cam bardakta gelmesi ailelere kendini değerli hissettirmiştir. Buse ve Sude Hanım “*Şimdi kendimizi nasıl özel hissetmeyelim? Bunlar (çalışanlar) bize normalde cam bardakta çay mı getirir?*” demiştir (*Ses kaydı, 29.04.2014, süre, 25'11"-25'54"*).
3. TİK üyesi Doç. Dr. Hasan Gürgür ve Danışman ile yapılan toplantıda aile eğitimi oturumlarının (*Araştırmacı günlüğü, 22.04.2014, s. 6*) iki haftada bir yapılmasına karar verilmiştir. Ancak aileler bu kararı kabul etmeyerek aile eğitimi oturumlarının her hafta yapılmasını istemişlerdir. Araştırmacı bu fikri TİK üyelerine sorup, verilen kararı kendilerine söyleyeceğini belirtmiştir (*Video kaydı, 29.04.2014, süre 65'14-68'14"*).
4. Araştırmacı süreçte, annelerle, okul idaresi ve okuldaki diğer çalışanlarla nitelikli etkileşim ve işbirliği kurmuştur. Bu durum araştırma sürecini hızlandırmaktadır.
5. Araştırmacı ve TİK üyeleri annelerin evde kahvaltı yapmaya fırsatlarının olmadığını ve okulda veli bekleme odasındaki kahvaltıyı da aile eğitimi oturumuna katıldıkları için yapamadıklarını fark etmiştir. Bunun için araştırmacı her aile eğitimi oturumuna ve annelerle yapılan toplantılara aperatif yiyecek getirme kararı almıştır (*Araştırmacı günlüğü, 29.04.2014, s.6*).
6. Annelerin her hafta aile eğitimi oturumu yürütülmesi teklifini TİK üyeleri kabul etmiştir.

7. Araştırmacı ve aileler aile eğitimi oturumlarının yrtldğı sınıftan çok memnun olmamıştır. Çünkü oturum sırasında kapıya uyarı asılmasına ve çalışanların, öğrencilerin uyarılması gibi önlemler alınmasına rağmen sınıfa girebilmektedirler. Ancak bu sorunun herhangi bir çözümü yoktur. Bunun gerekçesi ise okulun fiziki şartlarının uygun olmamasıdır. Araştırmacı bu konu ile ilgili olarak danışmanı ile yaptđđı görüşmede mevcut imknları en iyi şekilde değerlendirmeleri gerektiđđi konusunda karara varmışlardır (*Danışman ile bireysel görüşme*, 30. 04. 2014; *Araştırmacı günlüğü*, 29.04.2014, s.6).

3.2.Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacının lisans eğitimini ve yüksek lisans eğitimini özel eğitim alanında tamamlaması nedeniyle bu oturumu araştırmacının yürütmesini TİK yeleri uygun bulmuştur. Bu aşamada araştırmacı, ailelerin Zihin Yetersizliği ile ilgili dile getirdikleri gereksinimlere göre TİK yeleri ve ailelerle birlikte oturumun içeriğini hazırlamıştır. İçeriğin ailelerle birlikte hazırlanmasının amacı, tamamen çalışmaya katılan ailelerin gereksinimleri doğrultusunda bir eğitim programı hazırlamaktır. Böylece aile hem merkezde olacak hem de sürecin her aşamasına aktif katılmış olacaktır. Araştırmacı bu süreçte, eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu gerekleştirmış, annelerle oturumu değerlendirmış ve bir sonraki oturumu planlamış ve verileri analiz etmiştir. şekil 12’de, bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



şekil 12. Zihin yetersizliği ile ilgili bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 10'da Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 10

Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Ailelerin zihin yetersizliği ile ilgili bilgi gereksinimlerinin karşılanmasıdır.
İçerik	Zihin yetersizliği ile ilgili bilgi sahibi olmanın neden önemli olduğunu, zihin yetersizliğinin ve zekânın tanımını, uyumsal davranışların neler olduğunu, zihin yetersizliğine sahip çocukların düzeylerine göre sınıflandırılması, özellikleri, zihin yetersizliğinin nedenlerini kapsamaktadır. Ayrıca annelere 'Zihin yetersizliği denildiğinde en çok duyduğunuz 3 kelime nedir?' konulu bir etkinlik yaptırılacak ve ailelerin bu 3 kelimeye katılıp-katılmadıkları ve kendilerinin çocuklarını nasıl tanımladıkları tartışılacaktır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	06.05.2014-09.40-11.30
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, projeksiyon cihazı, lazer sunum kalemi, 'Zihinsel Yetersizlik –tanımı, sınıflandırılması ve nedenleri, özellikleri-' başlıklı power point sunusu ve çıktısı, 'Zihinsel yetersizlik denildiğinde en çok duyduğunuz 3 kelime' başlıklı etkinlik kağıdı

Zihin yetersizliği ile ilgili bilgilendirme oturumunun amacı annelerin zihin yetersizliği ile ilgili bilgi gereksinimlerini gidermektir. Annelerden eğitim oturumuna aktif katılım sağlamaları, öğrendikleri konuları çevrelerinde bu bilgilere gereksinimi olan diğer bireylere de anlatmaları beklenmektedir.

Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi

Aile eğitimi oturumuna araştırmacı, annelere konunun kendileri ve çevreleri için önemli olduğunu vurgulamak amacıyla "Zihin yetersizliği ile ilgili bilgi sahibi olma neden önemlidir?" sorusuyla başlamıştır. Çocuğumun haklarını savunma ve benimle aynı durumda olan ailelere gerekirse yol gösterme maddelerinde Buse ve Aydan Hanım çevrelerindeki insanların kendilerinin şevklerini kırdığını söylemişlerdir. Aydan Hanım "Bana 3 kişi ile 5 kişi ile olacak işler değil dediler" demiş, Sude Hanım ise "damlaya

damlaya göl olur” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Araştırmacı bu aşamada bu süreçteki çabaları kartopuna benzeterek “*umudumuzu kaybetmiyoruz ve olumsuz sözlerle kulak asmıyoruz*” diyerek annelere destek olduğunu göstermiştir (Video kaydı, 06.05.2014, süre 03’02”-14’07”). Ardından araştırmacı annelere “Zihin yetersizliği denildiğinde en çok duyduğunuz 3 kelime nedir? Ve siz bunlara katılıyor musunuz” başlıklı etkinlik kâğıdını annelere dağıtmıştır. Buse Hanım gerizekalı, deli ve akli yok kelimelerini, Sude Hanım, gerizekalı, deli kelimelerini duyduğunu ve doğustan mı sorusunu sorduklarını yazmış, Aydan Hanım ise gerizekalı, bundan adam olmaz ve aptal kelimelerini duyduklarını yazmıştır. Araştırmacı annelere siz bu kelimelere katılıyor musunuz diye sorduğunda annelerin hepsi “*hayır katılmıyoruz*” demişlerdir. Buse Hanım bekârken zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuk gördüğünde ona gerizekalı dediğini ve şimdi çok pişman olduğunu ancak böyle demeyi de çevresinden öğrendiğini, yakın akrabalarının böyle kişilere hep deli ve geri zekâlı dediklerini belirtmiş araştırmacı da tutumların küçüklükten nasıl şekillendiğini anlatmıştır. Ardından araştırmacı annelere çocuklarını nasıl gördüklerini sormuş, Aydan Hanım “*benim çocuğum yaşlılarından 2 yıl geride giden bir çocuk bu da çok önemli değil*” demiş, Buse Hanım da “*Ben soranlara Işıl sadece bedensel engelli diyorum ama çocuğuma sakat diyenlerle de konuşmuyorum, bu okulu bu yüzden çok seviyorum kimse kızıma sakat demiyor*” demiştir (Video kaydı, 06.05.2014, süre 15’50”-24’56”).

Araştırmacı zihin yetersizliğinin tanımı ile oturuma devam etmiş, zihinsel işlevler, uyumsal davranışları açıklamıştır. Araştırmacı zihinsel yetersizliğe sahip bireyler dört’e ayrılır. Bunlar hafif, orta, ağır ve çok ağır dediğinde anneler sadece orta, ağır ve çok ağır sınıflandırılmasını duyduklarını söylemiş ve araştırmacı bu sınıflandırmaları açıklamıştır. Zihin yetersizliğine sahip bireylerin özelliklerini ve zihin yetersizliğine neden olan faktörleri de anlatıp annelere bu oturumdan neler öğrendikleri ve sormak istedikleri soru olup olmadığı sorulmuştur. Anneler bu konu ile ilgili olarak;

1. Öncelikle zihinsel yetersizliğin 4’e ayrıldığını ve bunların özelliklerini,
2. Çocuklarının tanıları aynı olsa bile farklı özelliklere sahip olabileceğini,
3. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde hayata uyum becerilerinin de önemli olduğu ve
4. Çocukları ile ilgili kelimelere neden katılmadıklarını, bu kelimeleri kullanmada tutumların etkili olduğunu söylemişlerdir.

Bu görüşler alındıktan sonra oturumun ailelerle değerlendirmesi kısmına geçilmiştir (Video kaydı, 06.05.2014, süre 62’39”-94’00”).

Gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Araştırmacı eğitim oturumunu bitirdikten sonra annelerin oturumdan faydalanıp faydalanmadığını ve olası olumsuzlukları öğrenmek amacıyla oturumu değerlendirmeye başlamıştır. Bu süreçte annelere “*bu eğitimden memnun kaldınız mı?*” sorusunu sormuştur. Buse Hanım “*ben çok memnun kaldım, ders olarak çok güzel*”, Sude Hanım “*çok memnun kaldım ben, bilinçleniyorum her konuda*” ve Aydan Hanım ise “*çok memnunum hocam bilmediklerimizi öğrendik*” demiştir (Video kaydı, 06.05.2014, süre 96’05”-100’56”) Anneler bu düşüncelerini günlüklerinde de paylaşmıştır örneğin Buse Hanım “*...ben bu dersten sonra zihinsel yetersizliği olan çocuğa düzeyine göre eğitim verildiğini öğrendim*” (Anne günlüğü, 06.05.2014, s. 19) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Ardından araştırmacı annelerle bir sonraki haftanın planını yapmaya başlamış, uzman fizyoterapistle sormak istedikleri soruları uzmana vermek için annelerden almış ve 12.05.2014’de Serebral palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili aile eğitimi oturumunu ve annelerin öğrenme kaynaklarını teyit etmiştir (Video kaydı, 06.05.2014, süre 103’04”-115’-40”).

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Zihin Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun ardından anneler örgütlenme sürecinde kendilerini yalnız hissetmektedirler. Örneğin anneler dilekçe yazmayı öğrendikten sonra çocuklarının devam ettikleri fizik tedavi derslerinin seans saatlerinin arttırılması için ilgili yere başvurmada yakın arkadaşlarına söylediklerinde bile kendilerine destek bulamamışlardır. Bu durumla ilgili olarak Buse Hanım “*...ancak bizim milletimiz cahil dilekçeye imza atılacak dediğimizde, devlete başvuru yapacağız dediğimizde korkuyorlar çekiniyorlar, elimizdeki maaşa el koyarlar. Devlet fizik saatini artırır ama maaşımızı keserse ne yapacağız diyorlar*” (Video Kaydı, 06.05.2014, süre 14’08”-15’44”) demiştir. Araştırmacı konu ile ilgili olarak günlüğünde “*Bu aileler gerçekten ekonomik olarak çok zayıf, refah seviyeleri çok düşük, belki de ellerine düzenli geçen tek para çocuklarının bakım maaşı*” (Araştırmacı günlüğü, 06.05.2014, s.9) diye yazmıştır. Sistemsel değişiklikler yapmadan önce ailelerin refah seviyesi yükseltilmeli ve onların daha güvenli, mantıklı ve çocuğuna faydalı şeyler yapılmasını düşünceleri sağlanmalıdır.

2. Buse Hanım çocuğunu Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezine göndermekten çok mutludur. Çünkü anneye çocuğu ile ilgili olumsuz sözler söyleyen kimsenin olmadığını söylemiştir. Bu Mooney'in (2011) ileri derecede yetersizliğe sahip bireylerin kaynaştırılması ve Kamenopoulou'nun (2012) kör-sağırın kaynaştırılması ile ilgili yaptıkları çalışmaları desteklemektedir. Aileler tüm olumsuzluklara rağmen çocuklarını kaynaştırma uygulamalarının devam ettikleri okullara değil çocukları ile aynı yetersizlik türünde olan akranlarının devam ettikleri okula göndermek istemektedirler (*Araştırmacı günlüğü, 06.05.2014, s. 9*).

3. Buse Hanım saat 13'00 de çocuğunun doktor randevusu olduğunu, normal şartlarda okula gelmeyeceklerini ancak bu eğitim olduğu için okula geldiklerini söylemiş ve bu durum araştırmacının motivasyonunu arttırmıştır (*Buse Hanımla bireysel görüşme, 06.05.2014*).

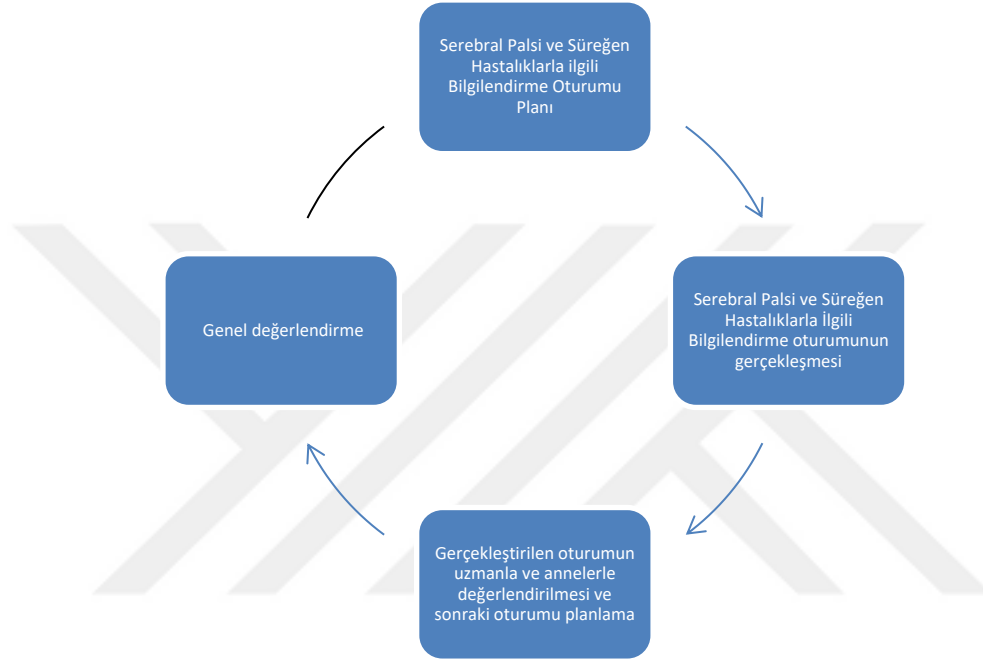
4. Araştırmacı Buse Hanımın gereksinimine göre ilgili yerlere başvurma konusunda kimseden destek alamadığı için moralinin bozuk olduğunu bildiğinden akşam saatlerinde telefonla aramış ve anneye destek olmuştur. Bu etkinlik aile merkezli uygulamaların ilişkisel bileşeninin içindedir (*Araştırmacı günlüğü, 06.05.2014, s.9*).

5. Anneler, serebral palsi ve süregen hastalıklarla ilgili oturum için hazırlamaları gereken soruları vaktinde hazırlamışlardır. Bu durum öncelikle ailelerin bilgilendirme oturumunda alınan kararları uyguladıklarını ve ailelerin motivasyonlarının ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.Serebral Palsi ve Süregen Hastalıklarla ilgili Bilgilendirme Oturumu

Bu oturum annelerin çocuklarının Serebral palsi ve süregen hastalıklarla ilgili bilgi edinme gereksinimlerini karşılamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Danışman ve araştırmacı erken çocukluk döneminde serebral palsili çocuklarla çalışan hem de özel eğitim alanında lisansüstü eğitimini tamamlamış bir fizyoterapistin oturumu yürütmesi düşünülmüş ve bunun için en verimli kişinin oturumu yürüten uzman olabileceğine karar verilmiştir. Danışman 28.04.2014 tarihinde uzmanı telefonla arayarak oturuma destek vermesini istediklerini söylemiş, uzman da kabul etmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 28.04.2014, s.7*). Araştırmacı bu aşamada ailelerin serebral palsi ve süregen hastalıklarla ilgili dile getirdikleri gereksinimlere göre TİK üyeleri, araştırmaya destek veren uzman ve ailelerle birlikte oturumun içeriğini hazırlamıştır. İçerik hazırlanmasında araştırmacı, ailelerin uzmana sormak istedikleri soruları ve konu anlatımında daha detaylı değinmesini istedikleri konuları uzmana iletmış, ayrıca uzmanı, ailelerin ve çocukların

özellikleri hakkında bilgilendirmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 29.04.2014, s. 7*). Bu da çalışmaya katılan ailelerin gereksinimlerine odaklanılarak bir eğitim programı hazırlamayı sağlamaktadır. Araştırmacı bu süreçte, eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu yürütecek uzmanla işbirliği içinde çalışmış, annelerle ve uzmanla oturumu değerlendirip, bir sonraki oturumu planlamış ve verileri analiz etmiştir. Şekil 13’de, bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



Şekil 13. Serebral palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 11’de Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 11

Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Uzman Fizyoterapist Gönül Arısoy
Amaç	Ailelerin serebral palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili bilgi gereksinimlerinin karşılanmasıdır.

(devam ediyor)

Çizelge 11 (devam)

Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
İçerik	Serebral Palsi (SP), SP’de hareketle ilgili olarak ne tür sorunlar görülür?, SP’nin nedenleri (doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası), SP’nin derecesine (hafif, orta, ağır) göre sınıflandırılması, SP’nin tipleri (hipotonik, spastik, atetoid, ataksik, rijit, tremorlu, karışık tip), SP vücutta nerelerde hareket sorunlarına neden olur?, SP’de erken tanı, SP’de hareketle ilgili tedaviler (bobath yöntemi, uzay terapisi, robotla tedavi, atla terapi, duyuşsal entegrasyon, ameliyatlar, botox uygulaması, ortezleme), SP’de kalça çıkıklığı, epilepsi, psikomotor nöbet, hidrosefali, şant ameliyatı, SP’de aileye düşen görevler, ülkemizde SP ile ilgili sivil toplum örgütleri
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	12.05.2014- 09.40-11.59
Öğretim tekniğı	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, projeksiyon cihazı, lazer sunum kalemi, ‘Serebral Paralizi ve ilgili konular’ başlıklı power point sunusu ve çıktısı

Bu oturumun amacı annelerin Serebral Palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili ortak ve bireysel bilgi gereksinimlerini karşılamak, sürece aktif katılımı sağlamaktır. Eğitim oturumu sonucunda annelerin eğitim oturumunun kapsadığı bilgileri öğrenmeleri, yaygınlaştırmaları beklenmektedir.

Serebral Palsi ve Süreğen Hastalıklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi

Araştırmacı, oturum başlamadan önce uzmanla aileleri tanıştırmış, uzman aile eğitimi oturumunun içeriğini araştırmacının annelerin öğrenmek istedikleri konuları kendisine iletmesini ve içeriğe eklemeler yapıp konuyu hazırladığını belirtmiştir. Ayrıca uzman annelere sormak istedikleri soruları oturum süresince kendisine sorabileceklerini de söylemiştir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 00’30-03’28”*).

Uzman aile eğitimi oturumuna SP’nin tanımını yaparak başlamış ve SP’de hareketle ilgili olarak görülen nöbet, denge bozukluğu, kasılma, zihin yetersizliği, dil-konuşma problemleri, bağımsız yaşam becerilerindeki yetersizlikler gibi karşılaşılan sorunları anlatarak oturuma devam etmiştir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 05’05”-22’47”*)

Uzman SP’nin nedenlerini açıklarken anneler bir önceki oturumda öğrendikleri bilgileri de uzmanla tartışmış ve ailelere genetik danışmanlığı, kan uyuşmazlığı,

hamilelikte annenin dayak yemesi, annenin sigara, içki içmesi gibi durumlarda da çocuğun yetersizliğe sahip olabileceğini belirtmiştir. Uzman kuvöze ihtiyacı olan çocukların kuvöze konulması gerektiğinden bahsederken Aydan Hanım “*ben doğumdan sonra eve gelince kuvözün sıcaklığını sağlayabilmek için plastik su şişelerine sıcak su koyup çocuğun kuvözün sıcaklığını hissetmesini sağladım*” demiştir. Araştırmacı bu fikri nerden öğrendiğini sorduğunda ise kendisinin bulduğunu söylemiştir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 48’48”-52’20*).

Uzman annelere ‘*Dikkat ediyor musunuz, hepiniz bu anlatılanlardan şu da var bu da var diyorsunuz*’ demiş ve Buse Hanım da “*ben bu işlenenleri yazdım akşam eşime göstereceğim çünkü eşim inanmıyor hamile iken üzüntüye, dayağa ya da doğum sonrası yetersiz beslenmeye, çocuktaki ateşe inanmıyor. Ama ben göstereceğim bunları*” demiştir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 52’57”-53’12*).

Uzman SP’nin hafif, orta ve ağır derecelerinden bahsetmiştir. Anneler ağır derecede SP’nin özellikleri anlatılırken uzman çocukta spastite nedeniyle ağrı olabileceğini söyleyince annelerin hepsi çocuklarının ağrılarını açıklamış ve ağrıların nedeninin büyük olasılıkla spastiteden kaynaklandığını öğrenmişlerdir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 58’32”-61’-50”*).

Uzman annelere SP’nin tiplerini açıklamış ve anneler çocuklarının SP tipini bilmediğini söylemişlerdir. Uzman her bir tipi anlatırken anneler de çocukları üzerinden örnek verip, çocuklarının SP tipini öğrenmeye çalışmışlardır (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 64’12”-71’-04”*).

Uzman botoks, uzay terapisi, robotlar, havuz terapisi, kalça çıkıklığı, epilepsi, hidrosefali ve şant ameliyatı ve kullanımı konularına değinmiştir. Uzman şant kullanımında dikkat edilmesi gereken noktaları anlatmış, Buse Hanım Işıl’da şant olmadığını ancak komşularının çocuğunda şant olduğunu ve onun için dinlediğini belirtmiştir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 75’02”-121’-36”*). Uzman annelere çocukları ile ilgili yapmaları gerekenleri anlatmış ve ardından Türkiye’de SP ile ilgili dernek ve vakıfları açıklamıştır. Uzman SERÇEV’in 20.05.2014 tarihinde aile eğitimi yürütmesinin anneler için çok verimli olacağını açıklamıştır (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 122’-30”-136’55”*).

Uzman oturumu bitirmeden önce annelere kendisine sormak istedikleri soru olup olmadığını sormuş ve anneler eğitimden çok memnun kaldıklarını ve tüm sorularının cevaplarını aldıklarını belirtmişlerdir (*Video kaydı, 12.05.2014, süre 136’55-139’-17*). Oturumun bitiminden sonra oturumu değerlendirme kısmına geçilmiştir.

Gerçekleştirilen oturumun uzmanla ve ailelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Araştırmacı, oturum sonunda uzmanla birlikte okuldan ayrılmış ve gerçekleştirilen eğitimi tartışma fırsatı bulmuştur. Uzman araştırmacıyı ailelerle ve kendisiyle nitelikli bir işbirliği yaptığı için tebrik etmiş ayrıca annelerin gereksinimlerine göre bir program hazırlamanın sistemi güçlendireceğini belirtmiştir (*Uzmanla bireysel görüşme, 12.05.2014*).

Sude Hanım 12.05.2014 tarihindeki aile eğitimi oturumundan 11.52’de ayrıldığı için aynı gün oturum değerlendirilmesi yapılamamıştır. Araştırmacı da 13.05.2014’de annelerle oturumu değerlendirmek için tekrar okula gitmiştir. Araştırmacı annelere oturumdan memnun kalıp kalmadıklarını sorduğunda Sude Hanım, “*Ben çok memnun kaldım, her şeyi daha detaylı, daha açık öğrendik, eskiden çocuğuma bir şeyler yapıyordum (egzersiz kastedilmiştir) acaba iyi olacak mı diye hep düşünüyordum ama bundan sonra o yaptıklarımı daha çok yapmam gerekiyor diye düşünüyorum*” (*Ses kaydı, 13.05.2014, süre 00’20-05’21*) demiştir.

Buse Hanım “*Önceden bilgim olmasını çok isterdim, önceden Işıl her yerim ağrıyor diyordu, doktorlara nedenini sorduğumuzda, bir şey demiyor sadece ağrı kesici veriyorlardı meğerse kalça çıkıklığı ve spastiktenmiş*” (*Ses kaydı, 13.05.2014, süre 05’59”- 07’38”*) demiştir. Ayrıca Buse Hanım ise nöbet konusu anlatılırken çok şaşırdığını, spastiklerin 18 yaşına kadar nöbet geçirebileceğini bilmediğini, bazen kızının dalıp gittiğini ama nöbet mi yoksa gözlerinin mi daldığını bilmediğini söylemiş ve artık kızına daha çok dikkat edeceğini söylemiştir. Buse Hanım kızının yetersizliğinin sebeplerini eşine anlatmak istemiş ancak eşi dinlememiştir. Bu konuyu Buse Hanım “*Nedenlerini ben anlatırken aslında duymak istemediği için gitti. Ben çok dayak yemiştım hamileyken ama eşim o konuların tekrar açılmasını istemediği için beni dinlemedi*” (*Ses kaydı, 13.05.2014, süre 22’50”-28’14”*) demiştir.

Araştırmacı ve aileler bir sonraki oturumu planlamış ve 20.05.2014’de SERÇEV’in olacağı teyit edilmiştir. Araştırmacı annelere SERÇEV’den gelecek olan uzmana sormak istedikleri soruları not almalarını ve kendisine vermelerini istemiştir. Buse Hanım da “*Benim bu eğitimde not aldığım tüm soruları hocamız cevapladı çok mutlu oldum, SERÇEV için de soru hazırlayacağım*” demiştir. Sude Hanım da kendisinin yavaş yazdığını, Buse ve Aydan Hanımın kendisine yardımcı olmasını istemiştir. Buse Hanım kendisine yardımcı olacağını söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 13.05.2014, s. 11*).

Ardından araştırmacı annelere Yasal haklar ile ilgili bilgilendirme oturumu ile ilgili de sormak istedikleri soruları hazırlamaya başlamalarını önermiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 13.05.2014, s. 11).

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Aydan Hanımın kızı hastaneden çıktığında kızının uyuduğu ortamın sıcaklığının kuvöz sıcaklığına benzemesi için pet şişelere sıcak su koyması ve bunu kendisinin düşünmesi aslında annelerin hastaneden eve geçiş aşamasında ve bebeğine bakım ile ilgili konularda ne kadar yalnız olduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca kızının şant ameliyatından sonra da şant ameliyatı ve bakımı ile ilgili gereksinim duyduğu konularda bilgisinin olmaması da ayrı bir kritik noktadır. Bu durumu Aydan Hanım günlünde “ *Bilmediğim ne kadar çok şey varmış, mesela şant tıkanınca nasıl açılacağını, neler yapılacağını öğrendim. Bilgiye açım*” (*Anne günlüğü*, 12.05.2014, s. 17) diyerek belirtmiştir.

2. Buse Hanım eğitim oturumu ile ilgili olarak “*Bütün iş annelere düşüyor, eğer biz çok güzel fizik tedavi yaparsak (çocuklarımıza), bir yerlere gelebilirler. Ben buna inanıyorum. Bizim için iyi bir yol gösterici bulmamız ve onun izinden gitmemiz gerekir*” (*Anne günlüğü*, 13.05.2014, s.24) diyerek yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin sorumluluklarının aslında ne kadar büyük olduğunu ve kendilerine gerektiğinde danışmanlık yapacak, destek olacak birine gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

3. Buse Hanımın kendi çocuğu şant kullanmamasına rağmen komşusunun çocuğu için konuyu dikkatle dinlemesi taktir edilecek bir konudur. Buse Hanım çevresinde yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin neler yaşadıklarını, karşılaştıkları güçlükleri analiz etmiş ve kendince bu annelere destek olmaya çalışmaktadır (*Araştırmacı günlüğü*, 12.05.2014, s. 11).

4. Sude Hanım eğitim oturumunu değerlendirdikten sonra “*Bilgiye çok ihtiyacımız var, çocuklarla hiçbir şeye fırsatım olmuyor, evde bir kitap bile okumaya fırsatım yok, kitap insanı çok güçlendiriyor*” (*Ses kaydı*, 13.05.2014, süre 29’32”-30’14”) demiştir.

5. Oturum sürecinde anneler uzmanın anlattıklarını dikkatli dinlemişler ve hiç ara verilmesini istememişlerdir. Araştırmacı da annelerin dikkatini dağıtmamak için teneffüslerde katılımcı annelerin çocuklarıyla ilgilenme kararı almıştır. Bu hem anneler için hem de araştırma süreci için önemli bir adımdır. Öncelikle anneler araştırmacıya ne kadar güvendiklerini göstermişler, eğitim oturumuna ara vermedikleri için hiçbir bölünme yaşamamışlardır. Araştırma süreci içinde araştırmacı çocuklarla nitelikli vakit

geçirmeye çalışmış ve çocukları daha yakından tanımak için gözlemlemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 12.05.2014, s.11*).

6. Anneler uzmana sormak istedikleri soruları, öğrenmek istedikleri konuları önceden hazırlayıp araştırmacıya vermesinden ve araştırmacının da bu soruları ve konuları uzmanlara iletmesinden çok memnundurlar. Aynı şekilde uzman da bu durumu memnuniyetle karşılamıştır. Bu adım, aile merkezli uygulamaların temel ilkelerinden biri olan ailenin gereksinimlerine odaklanma süreci içindedir (*Uzmanla bireysel görüşme, 12.05.2014*).

7. Annelerin Serebral palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili dile getirdikleri bireysel gereksinimleri de bu oturumda karşılanmıştır.

8. Araştırmacının motivasyonu annelerdeki gelişmeleri gördükçe artmaktadır. Anneler kendilerine verilen görevleri zamanında yerine getirmektedirler.

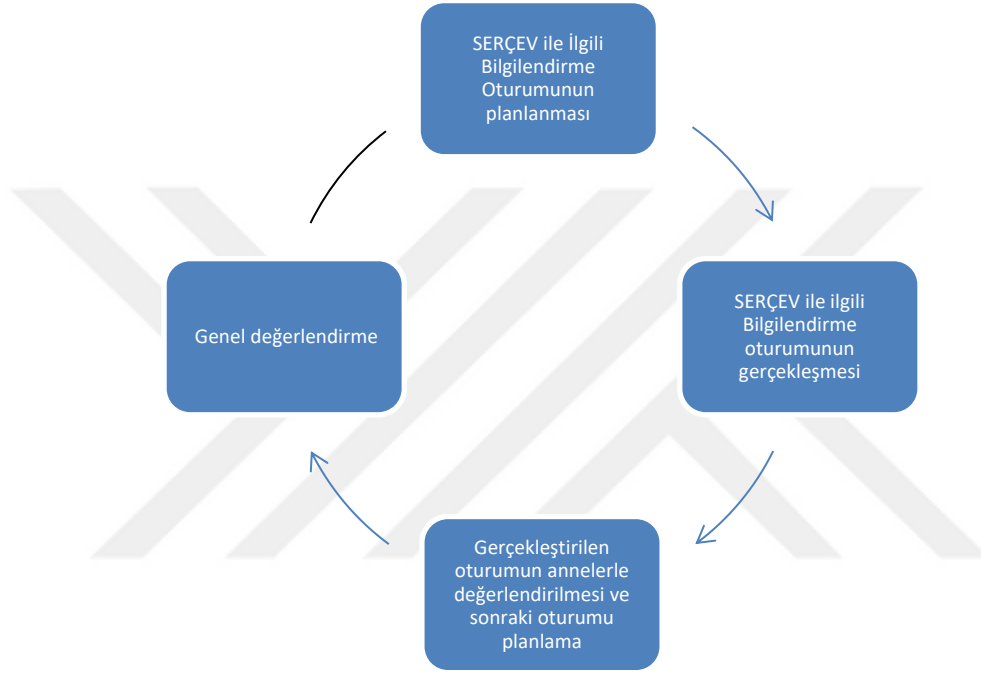
3.4. SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı bu aşamada, SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumunu koordine etmiştir. Bu oturum annelerin çocuklarının yetersizlikleri ile ilgili sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi sahibi olmaları, örgütlenme sürecinde fikir alış verişini sağlama ve gerektiği durumlarda kendilerine sosyal destek olması için araştırmacı, TİK üyeleri ve anneler tarafından ortak kararlar planlanmıştır. Bu süreçte oturuma destek vermesi istenilen dernekle ilgili TİK üyeleri ve araştırmacı tarafından; aktif çalışmalar ve etkinlikler yapma, yasal savunuculuk rollerinin olması, geniş üye ağının olması ve ailelere yönelik eğitimler düzenlemesi gibi ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütleri taşıyan SERÇEV isimli dernekte karar verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte oturuma destek verecek uzman talebi için SERÇEV'e 02.05.2014 tarihinde dilekçe yazmıştır. 05.05.2014 tarihinde dilekçeye yanıt vermek için araştırmacıyı Vakfın kurucu müdürü telefonla aramış ve uzman olarak araştırmaya destek vereceğini 20.05.2014'de dilekçede yer alan adreste ve saatte olacağını belirtmiştir. Araştırmacı, 16.05.2014'de Vakfın kurucu müdürünü aramış, müdüre aileler, çocukları hakkında kısa bir bilgi vermiş ve eğitim oturumundan beklentilerini ve SERÇEV'le ilgili sormak istedikleri soruları söylemiştir. Bu sorular vakfın etkinliklerinden nasıl haberdar olacakları, vakfın işlevleri ile ilgilidir (*Araştırmacı günlüğü, 16.05.2014, s. 13*).

Araştırmacı uzmanın eğitim oturumuna katılımının teyidini yapmak üzere uzmanı 19.05.2014 tarihinde danışmanı ile birlikte iken aramıştır. Uzman vakıf başkanının vefat ettiğini ve morga gittiğini söylemiştir. Danışman, araştırmacı

aracılığıyla uzmana eğitim oturumunu iptal edebileceğini söylemesine rağmen uzman bunu kabul etmemiş ve oturuma geleceğini teyit etmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 19.05.2014, s. 14*).

Araştırmacı bu aşamada, eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu yürütecek uzmanla işbirliği içinde çalışmış, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ve uzman ile değerlendirip, annelerle bir sonraki oturumu planlamış ve son olarak verileri analiz etmiştir. Şekil 14’de bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



Şekil 14. SERÇEV ile ilgili bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 12’de SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 12

SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	SERÇEV Yönetim Kurulu 2. Başkanı Mehmet Gürkan
Amaç	Annelerin SERÇEV ile ilgili bilgi sahibi olmaları, derneğin misyonu, vizyonu ve işlevlerinin açıklanmasıdır.
İçerik	SERÇEV ile ilgili tanıtım sunusunun izlenmesi, SERÇEV ile ilgili tanıtım kitapçığının annelere dağıtılması ve SERÇEV’in etkinliklerinin tartışılması, annelerin SERÇEV’le ilgili sorularının cevaplandırılması

(devam ediyor)

Çizelge 12 (devam)

SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	20.05.2014- 10.00-11.05
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, projeksiyon cihazı, SERÇEV tanıtım sunusu ve tanıtım kitapçığı

Bu oturumun amacı annelerin çocuklarının yetersizlikleriyle ilgili olan bir vakıf hakkında bilgi almalarını sağlamak ve gerektiğinde bu vakfın kendilerine sunduğu hizmetlere katılmaları ve bu hizmetlerden yararlanmalarını sağlamaktır. Oturum sonunda annelerin SERÇEV’le ilgili bilgileri öğrenmesi, bu bilgileri yaygınlaştırması ve kendilerine de uygun olursa SERÇEV’e üye olmaları beklenmektedir.

SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi

AMAED Programının SERÇEV ile ilgili bilgilendirme oturumu başlamadan önce araştırmacı, uzmanı ve aileleri tanıştırmıştır. Uzman geliş amacını SERÇEV hakkında bilgi vermek olarak açıklamış ve derneğin tanıtım videosunu annelere izletmiştir (*Video kaydı, 20.05.2014, süre 00’48-10’46”*).

Derneğin, Milli Eğitim Bakanlığı desteğiyle açmış olduğu “Engelsiz Meslek Lisesi” ile ilgili olarak Aydan Hanım bu okulun sadece Ankara ile sınırlı kalmaması gerektiğini söylemiş, uzman ise “*hep birlikte yapacağız. Gönüllüler, dostlar, anneler, babalar hep derneğe topu attığımız zaman olmuyor. Ben günde 10 saat derneğe harcıyorum. Bu gönüllü işi”* demiş ardından, “*Dernek işi gönül işi, gece yarısı insanlar bizi çağırıyor. Hastam var diyor. Gidiyoruz. Hastane işlerini takip ediyoruz. Tekerlekli sandalye ihtiyacı olanları temin ediyoruz. Bağış alıyoruz. Sandalyeden bilgisayara kadar yetiştirmeye çalışıyoruz”* demiştir (*Video kaydı, 20.05.2014, süre 11’54”-13’31”*).

Uzman vakfın en temel amacının tüm çocukların çocuklarımızla eşit oluncaya, diğer bireylerin özel gereksinimli çocukları kabul edinceye ve bütün mekanların özel gereksinimli bireylere göre yapılmasına kadar çok işlerinin olduğunu belirtmiştir. Ardından anneler günlük hayatta karşılaştıkları çevre düzenlemeleri (örn. Kaldırımlar, merdivenler gibi) ile ilgili problemleri anlatmışlardır (*Video kaydı, 20.05.2014, süre 20’02”-21’48”*).

Uzman, vakıf olarak öncelikli hedeflerinin yetersizliğe sahip çocukları kaynaştırmak olduğunu belirtmiş ve “Çocuklarımızı engellilerin arasına koyduğumuzda daha da kaybediyoruz. Çocuğumuzdan veriyoruz. Yasalardaki gibi çocuğu evine en yakın okul nerdeyse oraya götüreceksin. Orda gerekirse kapıda bekleyeceksin” (Video kaydı, 20.05.2014, süre 24’42”-26’10”) demiştir.

Uzman çocukların eğitiminde gerekli olan sandalye gibi aparatları yaptıracağını söylemiş, Buse Hanım kızının tekerlekli sandalyeye ihtiyacı olduğunu belirtmiş, uzman vakfa başvurmaları gerektiğini eğer şartları taşırırlarsa kendilerine tekerlekli sandalye temin edebileceklerini söylemiştir. Ardından anneleri Çukurambar’daki merkezlerine davet etmiş, orada yapılan etkinliklerden bahsetmiştir (Video kaydı, 20.05.2014, süre 30’38”-46’50”).

Ardından uzman vakfa üye olma sürecini açıklamış, annelerin uzmana sormak istedikleri sorular tartışılmış ve eğitim oturumu sonlandırılmıştır (Video kaydı, 20.05.2014, süre 46’50”-55’40”). Bu adımdan sonra eğitim oturumunu değerlendirmeye ve bir sonraki oturumu planlamaya geçilmiştir.

Gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

1. Gerçekleştirilen SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun ardından annelerle oturum değerlendirilmiştir. Araştırmacı annelere oturumdan memnun kalıp kalmadıklarını sorduğunda Sude Hanım “Evet çok memnun kaldım, uzman çok faydalı şeyler anlattı” demiştir. Annelerden Sude Hanım uzmanın ısrarla çocuklarınızı kaynaştırmaya verin sözlerine dayanarak iki çocuğunun da çoklu yetersizliğe sahip olduğu için bu okulun onlar için iyi olduğunu kızıyla burada ilgilendiklerini, bu okulda gözünün arkada kalmadığını söylemiştir. Buse Hanım da konu ile ilgili olarak “Benim bu okula gelme nedenim; gözüm arkada kalmıyor. Derste ne yapıldığını biliyorum. Ben Işıl’ı kaynaştırmaya götürmeyi de bilirim ama Işıl düştü mü 40 kişinin içinde öğretmen Işıl’la ilgilendi mi diye düşünürüm. Burası benim kendi tercihim, bizim burayı seçme nedenimiz güvenlik aslında, biz buraya güveniyoruz” demiştir (Video kaydı, 20.05.2014, süre 00’24”-16’37”).

2. Araştırmacı annelere “şimdi elinizde bir fırsat olsa çocuklarınızı kaynaştırmaya verir misiniz?” diye sormuş. Buse Hanım, “Ben vermem” demiş ve konu ile ilgili olarak günlüğüne “Ben Işıl’ı anasınıfında kaynaştırmaya götürdüğümde oradaki çocuklar bu çocuk niye yürüyemiyor, niye konuşamıyor deyince üzülüyordum,

ben o yüzden kaynaştırma almadım” (Anne günlüğü, 20.05.2014, s. 30) demiştir. Sude ve Aydan Hanım ise “Güvenecek öğretmen bulursam öğretmeni destekleyecek birini bulursam öyle veririm, yoksa güvenemeyiz” demiştir (Video kaydı, 20.05.2014, süre 18’55”-19’39”).

3. Sude Hanım “Bugünkü eğitime eşim gelse çok faydalı olurdu” demiş. Buse Hanım da “Nerde benimki geldi de hemen geri gitmiş” demiştir (Video kaydı, 20.05.2014, süre 29’04”-29’30”).

Araştırmacı annelere SERÇEV’e üye olma ile ilgili bilgileri edinmesi için kendi aralarından birini seçmelerini önermiştir. Anneler Aydan Hanımı seçerek üye olma ile ilgili soruları Aydan Hanım’ın vakfa sormasını istemişler ve ardından bir sonraki oturum olan Yasal Haklar İle İlgili Bilgilendirme Oturumunu planlamışlardır. Araştırmacı annelerden Yasal Haklar İle İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmana sormak istedikleri soruları ve daha detaylı anlatmasını istedikleri konuları öğrenmiştir (Video kaydı, 20.05.2014, süre 21’23”-22’30”).

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Anneler çocuklarını mevcut şartlarda kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfa göndermemek istememektedir. Ancak alanyazında, yönetmeliklerde yazdığı gibi uygulanırsa Sude ve Aydan Hanım çocuklarını kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullara gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Bu da kaynaştırma uygulamalarının nasıl uygulanacağı ile ilgili tüm bilgilerin gerekli yönetmeliklerde yer almasına rağmen halen uygulama ve teorideki boşluğun doldurulamaması anlamına gelmektedir.

2. Anneler gerektiğinde çocuklarına tekerlekli sandalye desteği sağlanabileceğini öğrendikleri için çok mutlu olmuşlardır. Sude Hanım araştırmacı ile görüşmesinde “Böyle bir vakfın varlığından bile haberdar değildik hocam, çok zorlanırsak tekerlekli sandalye isteriz” (Sude Hanım ile bireysel görüşme, 20.05.2014) demiştir.

3. Anneler eğitim oturumlarına eşlerinin de katılmasını istemişlerdir. Bu da annelerin hayat akışlarında kendilerine destek aradıklarını ve çocukları ile ilgili konularda eşleri ile işbirliği içinde olmak istediklerinin bir göstergesidir. Konu ile ilgili olarak Sude Hanım “keşke eşim de katılsa bu eğitimlere, bu faydalı bilgileri o da öğrense, yeri geliyor tek başıma yoruluyorum” (Sude Hanım ile bireysel görüşme, 20.05.2014) demiş, Buse ve Aydan Hanım, Sude Hanımı onaylamıştır.

4. Uzmanın bir cenaze programına katılması gerekmesine rağmen eğitim oturumuna gelmesi araştırmacıyı ve anneleri çok memnun etmiştir. Bu da katılımcıların motivasyonunu yükseltmiştir.

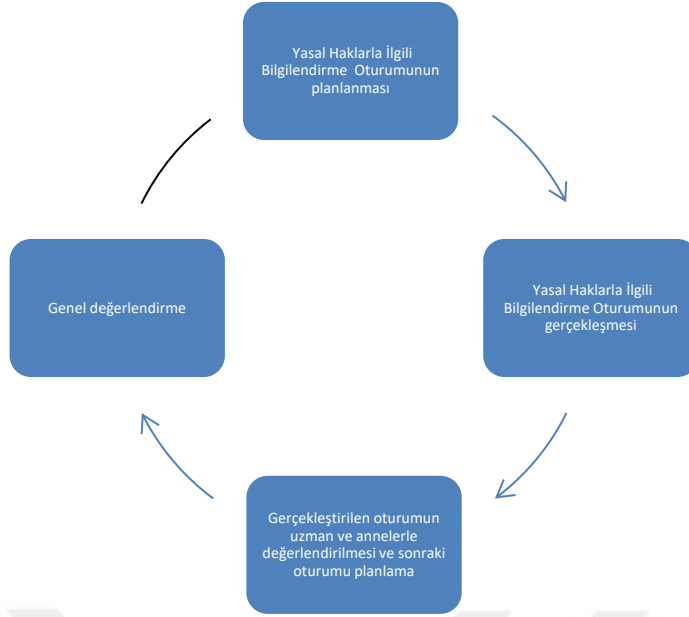
5. Anneler 24.10.2014 tarihinde SERÇEV'e üye olmuşlardır (*Araştırmacı günlüğü*, 25.10.2014, s. 48).

3.5. Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı AMAED Programının Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunu koordine etmiştir. Annelerin yasal hakları ile ilgili bilgi edinme istemelerini dile getirdikleri için bu oturum düzenlenmiştir. Danışman ve araştırmacı tarafından hem özel eğitim alanında hem de yetersizliğe sahip bireylerin yasal hakları konusunda alanda çalışan ulaşabilecekleri uzmanlar incelenmiş ve bir kişiye karar verilmiştir. Araştırmacının danışmanı, çalışmayı yürütmesi planlanan uzmanı 28.04.2014 tarihinde telefonla arayıp araştırmaya destek verip veremeyeceğini sormuş, uzman oturum gününün kendisine uygun olduğu takdirde oturumu yürütebileceğini söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 28.04.2014, s. 7). Bunun ardından araştırmacı oturumun 23.05.2014 tarihinde kendisine uygunsa gerçekteşebileceğini sormuş ve olumlu yanıt almıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 07.05.2014, s. 10). Araştırmacı, TİK üyeleri, oturumu yürütecek uzman ve annelerle eğitim oturumunun içeriği belirlemiş ve ardından eğitim oturumunun son halinin uygulanması için TİK üyelerinden onay almıştır.

Araştırmacı annelerden 20.05.2014 tarihinde gerçekteşirilen SERÇEV İle İlgili Bilgilendirme Oturumu sonrasında Yasal Haklar ile İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürütecek uzmana sormak istedikleri soruları ve daha detaylı öğrenmek istedikleri konuların listesini ve annelerin öğrenme kaynaklarını uzmanı cep telefonundan arayarak iletmiştir. Uzman annelerin isteklerini oturumun içeriğine ekleyeceğini belirtmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 20.05.2014, s. 15). Araştırmacı uzmanı 22.05.2014 tarihinde arayarak oturuma katılmasını, okulun adresini ve oturumun saatini teyit etmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 22.05.2014, s. 17).

Araştırmacı bu aşamada, ilk olarak eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu yürütecek uzmanla işbirliği içinde çalışmış, gerçekteşirilen eğitim oturumunu uzman ve anneler ile değerlendirip, annelerle bir sonraki oturumu planlamış ve ardından verileri analiz etmiştir. Şekil 15'te bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



Şekil 15. Yasal haklarla ilgili bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 13'te Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 13

Yasal Haklarla ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Dr. Mahmut Çitil
Amaç	Annelere Dünya'da ve Türkiye'de yetersizliği olan bireylerin sahip olduğu yasal haklar ve bu hakların tarihsel gelişimi ile ilgili bilgi vermek, ailelerin ve çocuklarının hakları konusunda bilgilendirmektir.
İçerik	Tarihsel süreçte yetersizliği olan bireylerin hakları, T.C. tarihinde yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin eğitimi ve yasal düzenlemelerdeki yeri, ailelerin eğitim, sağlık, bakım, güvenlik, istihdam, ulaşım ve erişilebilirlik, sosyal, kültürel, siyasal, vergi muafiyeti ve indirim hakları ve Ankara Büyükşehir Belediyesinin sunduğu hizmetlerdir.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	23.05.2014- 11.00-13.35
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, projeksiyon cihazı, lazer sunum kalemi, "Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Yasal Hakları" isimli kitap, annelerin konu ile ilgili not almaları için not kağıtları ve kalem

Bu oturumun amacı annelere, kendilerinin ve çocuklarının sahip olduğu yasal haklarla ilgili bilgi vermek ve çevrelerinde bu bilgilere gereksinim duyan bireylere öğrendikleri bilgileri yaymalardır. Eğitimin sonunda annelerden oturumun içeriğini öğrenmeleri, diğer bireylere ilgili konularda öncülük etmeleri ve yasal savunucuk yapmaları beklenmektedir.

Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunun Gerçekleştirilmesi

AMAED Programı Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumu başlamadan önce araştırmacı uzman ve anneleri tanıştırmıştır. Uzman öncelikle annelerin sorduğu soruları cevaplamıştır. Bunlar; 1. "Başbakan annelere emeklilik hakkı diyor, bu hak neden sadece sigortası olan annelere? 2. Otobüsler bedava ama neden hastanelere giderken her otobüse inip binme sorunu yaşıyoruz? 3. Bez yardımı alabilmemiz için neden bir rapor daha çıkartmak zorundayız? 4. Özel eğitimlerde neden kafalarına göre öğretmen seçiyorlar, yasal hakkımızı kullanamaz mıyız? (Burada imza atan öğretmenle çocuğa ders veren öğretmenin farklı olması bahsediliyor) 5. Fizik tedavi dersinin saatinin arttırılması, devlet neden sınırlandırıyor? 6. Çocuğa RAM'da tanı koyulduktan itiraz etme durumu nedir? (Video kaydı, 23.05.2014, süre 00'25"-08'23") sorularıdır.

Uzman hazırladığı sunuma geçerek yetersizliğe sahip olan bireylerin tarihsel sürecinden ve bununla bağlantılı olarak eğitim oturumlarının yürütüldüğü okulun fiziksel özellikleri açısından aslında yetersizliğe sahip bireylerin eğitimine uygun olmadığından bahsetmiştir (Video kaydı, 23.05.2014, süre 08'30-14'39"). Uzman konu ile ilgili olarak yetersizliğe sahip bireylerle ilgili yapılan araştırmalarda en sık ortaya çıkan bulgunun toplumda bu bireylere değer verilmediği olduğunu söylemiş ve anneler de bunu onaylamıştır. Uzman, M.Ö. Mısır, Roma, Yunan, Hititler, M.S. Avrupa'da yetersizliğe sahip bireylere yönelik tutumlarının bilindiğini söylemiş ve örnekler vermiş, ardından tıbbi modelin ve sosyal modelin bu bireylere etkisini anlatmıştır (Video kaydı, 23.05.2014, süre 20'45"- 30'45"). Ardından uzman 10 ve 11. yy'da Osmanlı'da, 17 ve 18. yy'da Avrupa'da ve Türkiye'de yetersizliğe sahip bireyler ve bu bireylere uygulanan eğitimler ve geliştirilen zekâ testleri, açılan okullar hakkında bilgi vermiştir (Video kaydı, 23.05.2014, süre 30'45"-39'33"). Uzman yetersizliğe sahip bireyler için açılan ayrı okulları, kaynaştırma sınıflarını ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarını anlatırken Sude Hanım "Ben 2 sene kızımı anasınıfına gönderdim. Biz aileler tarafından bile dışlanıyoruz. Benimle anasınıfındaki çocuğu olan annelerden hiçbiri arkadaşlık kurmadı, 23 Nisan bayramına bile benim çocuğum giremedi, ben

ağlaya ağlaya geldim, çocuğumu da okuldan aldım, 23 Nisan'dan sonra o okula göndermedim” demiş Buse Hanım da başından geçen benzer bir olayı anlatmıştır. Uzman da bu aşamada sınıf öğretmenlerinin sınıflarına kaynaştırma öğrencisi kayıt olduğunda yapması gereken etkinlikleri anlatmış, anneler öğretmenin hiçbir etkinlik yapmadığını belirtmişlerdir. Anneler çocuklarının devam ettikleri sınıftaki öğrencilerin yetersizliğe sahip çocukları dışlamayı kendi ailelerinden öğrendiğini söylediler. Buse Hanım konu ile ilgili olarak kendi kız kardeşinin de kendisini anlamadığını ve yetersizliğe sahip bireylere önyargılı yaklaştığını anlatmıştır (Video kaydı, 23.05.2014, süre 39’45”-47’53”).

Uzman yasalarda ve yönetmeliklerde yetersizliğe sahip bireylerin sahip olduğu hakları ve bu hakları nasıl elde ettiklerini anlatırken *“Aile güçlü olduğu zaman süreç ilerliyor”* demiş ve ardından *“evet nerede ne yapacağını bilen güçlü insanlar, ben bu okulda veli olsam bu halifleksi 100 kere değiştirmiştin”* dediğinde Buse Hanım *“Evet haklısınız burada neden halifleks var bilmiyoruz”* dedi. Uzman *“Bu okulda okul aile birliği yok mu? Toplansın okul için yapabileceklerini yapsınlar, en azından Mamak’ta ses getirsin”* (Video kaydı 23.05.2014, süre 47’53”-54’25”) demiştir.

Uzman yetersizliğe sahip çocuğun değerlendirilme durumunda annelerinde isterlerse çocuklarının yanlarında olabileceklerini söylemiş ardından Buse Hanım *“Bana sen kimsin derlerse ben ne yapacağım?”* diye sormuştur. Uzman *“Bakın madde var, benim de yer almam gerekiyor, ben sizin benim çocuğumla ilgili ne karar verdiğinizi bilmek istiyorum, beni aydınlatmanızı istiyorum, bana vakit ayırmanızı istiyorum diyeceksiniz”* (Video kaydı, 23.05.2014, süre 71’43”-78’21”) demiştir. Uzman anneleri çocuklarının sadece RAM’da değil aynı zamanda çocuğun doğal ortamında da değerlendirebileceğini ve bir saatlik olan değerlendirme süresini görevlilerin doldurması gerektiğini belirtmiştir. Buse Hanım *“Randevu alırken bize 1 saatlik randevu veriyoruz araya kimseyi alamayız diyorlar ama bizimle 1 saat ilgilenmiyorlar. 10 dakika kâğıdı imzalıyorlar haydi güle güle diyorlar. Yemin ederim ben bir saat durmuyorum orada herkesin hakkını bilmesi lazım”* (Video kaydı, 23.05. 2014, süre 80’49”-81’02”) demiştir. Anneler uzmana fizik tedavi saatinin artırılması ile ilgili yazacakları dilekçeyi nereye teslim edeceklerini konuşmuştur (Video kaydı, 23.05.2014, süre 85’53”-87’34”).

Uzman annelere BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecini, çocuklarının devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin, okulların ve RAM’ın ailelere aile eğitimi vermek zorunda olduğu, nitelikli kurumda bulunması gereken özellikleri anlatmıştır ve ailelerle tartışmış ve iki hafta sonrası için annelerle

Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurma Oturumu için sözleşmiş ve oturumu bitirmiştir (*Video kaydı, 23.05.2014, süre 88'23"-140'21*).

Oturumun ardından araştırmacı uzman ve annelerle oturumu değerlendirmiş ve annelerle bir sonraki oturumu planlamıştır.

Gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Gerçekleştirilen Yasal haklarla ilgili bilgilendirme oturumunun değerlendirilmesi iki kısma ayrılmaktadır. Birincisi uzmanın ve annelerin eğitim oturumunda mevcut eğitim oturumunu ve araştırmayı değerlendirmeleri, ikincisi de oturum bitince araştırmacının annelerle oturumu değerlendirmesidir. Birincisi;

Eğitimle ilgili olarak oturumda uzmana Buse Hanım “*Aslında sizin verdiğiniz eğitimi bütün engelli çocuğu olan annelere topluca vereceksiniz, herkes hakkını bilince yanlış yerleştirmeler olmaz, anneler haklarını bilirler, bilinçli davranırlar*” demiş Aydan Hanım da “*Evet hocam bu okulda bile yukarıdaki anneler eğitime katılmak istiyor, eğitimi merak ediyor*” demiştir. Buse Hanım da “*Biz onlara anlatıyoruz ama yeterli olmuyor*” dedikten sonra (*Video kaydı, 23.04.2014, süre 109'40"-112'15*) uzman “*Emel'in araştırması çok güzel çok özel bir araştırma, ben duyunca hem çok mutlu oldum, hem hoşuma gitti*” demiş, Buse Hanım “*Bizim de çok hoşumuza gidiyor, biz çok şanslı olduğumuzu hissediyoruz*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Uzman “*Benim bir çalışmamda ve doktora çalışmamın sonucu da aynı böyle çıktı, aileye bire bir müdahale edeceksin, Türkiye'de degeceksin aileye, onlara dokunacaksın*” demiş, Buse Hanım “*Yukarıdakiler diyor ki, siz çok şanslısınız, biz çocukların yaşından dolayı kaybettik eğitime katılmayı diyorlar*” dedikten sonra Aydan Hanım “*Keşke eğitimlerinize biz de katılsaydık diyorlar*” derken Buse Hanım “*Özellikle bugünkü konuya Yasalar'a hepsi gelmek istedi, ama biz olamayacağını söyledik*” dedi. Uzman “*Sonra olur ama şimdi kalabalıklarda etkileşimimiz azalır*” (*Video kaydı, 23.05.2014, süre 112'15"-113'50*) demiştir. Uzman “*Bu tezin konusunu ben her yerde herkese öneriyordum muhtemelen bunun sonunda siz çok fazla gelişmiş hissedeceksiniz kendinizi*” demiş ve Buse Hanım “*Ben şimdi bile çok gelişmiş hissediyorum*” demiştir. Sude ve Aydan Hanım da bu eğitime katıldıkları için çok mutlu olduklarını söylemiştir. Uzman “*Olması gereken o biz o yüzden çıktık geldik inanıyorum ben bu çalışmaya*” (*Video kaydı, 23.05.2014, süre 113'50"-115'16*) demiştir.

İkinci olarak annelerle oturum bittikten sonra aynı sınıfta bir değerlendirme toplantısı yapılmış, annelerin hepsi oturumdan memnun kaldıklarını belirtmiştir. Buse Hanım “*Çok memnun kaldım, hiç bilmediğim şeyleri öğrendim ayrıca eskiden engellilere yapılanları da öğrendim*” (Ses kaydı, 23.05.2014, süre 16’08”-18’20”) demiştir.

Değerlendirme oturumunda Buse ve Aydan Hanıma BM İnsan Hakları Sözleşmesini ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğini okuma görevleri verilmiştir. Sude Hanıma evde misafirlerinin olması ve çocuklarını doktora götürdüğü için okuma görevi verilmemiştir (Ses kaydı, 23.05.2014, süre 08’23”-11’04”).

Buse Hanım okul aile birliği başkanı olmayı istediğini “*Keşke ben okul aile birliği başkanı olsam*” diyerek belirtmiş ve ardından Eylül ayında seçimlere adaylığını koyacağını açıklamıştır. Ardından Sude ve Aydan Hanım da Buse Hanımın yardımcıları olarak Okul Aile Birliğine adaylıklarını koyacaklarını belirtmişlerdir (Ses kaydı, 23.05.2014, süre 02’45”-05’34”).

Oturumun Genel Değerlendirilmesi

1. Annelerden Sude Hanım çocuğunu iki yıl kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anasınıfına gönderdiğini ve sınıfta veya okulda kızı için herhangi bir uyarılama yapılmadığını söylemesi kaynaştırma uygulamalarının içinde bulunduğu çıkmazı ortaya koymaktadır. İdarecilerin, öğretmenlerin ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin yetersizliğe sahip çocuklara ve ailelerine yönelik olumsuz tutumları değişmemektedir. Bu da okulu yöneten idarecinin, sınıfta eğitim veren öğretmenin kaynaştırma ile ilgili yerine getirmesi gereken görevleri yapmaması anlamındadır. Hatta Buse Hanım kendi kız kardeşinden bile destek görmediğini anlatırken aslında yetersizliğe sahip çocukların annelerinin ne kadar yalnız olduğu ortaya çıkmaktadır (Uzmanla bireysel görüşme, 25.05.2014).

2. Buse Hanımın kızının tıbbi tanılanması sürecinde doktorun “*Zaten çok yaşamaz, sen bu çocuğa umut bağlama*” sözü yine Tıp Fakültelerinin ders içeriklerinde hasta ile iletişim konusunun geliştirilmesini gündeme getirmiştir (Uzman ve danışmanlar bireysel görüşme, 23.05.2014; Araştırmacı günlüğü, 23.05.2014, s. 18).

3. Anneler RAM’da çocukları değerlendirilirken yanlarında olmaları gerektiğini bilmemekte ve çocuklarının yanında olma talebini uzmanlara ilettiklerinde reddedilme korkusu yaşamaktadır. Bu yine Türkiye’de yasalar ve yönetmeliklerde bulunan maddelerin uygulanmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

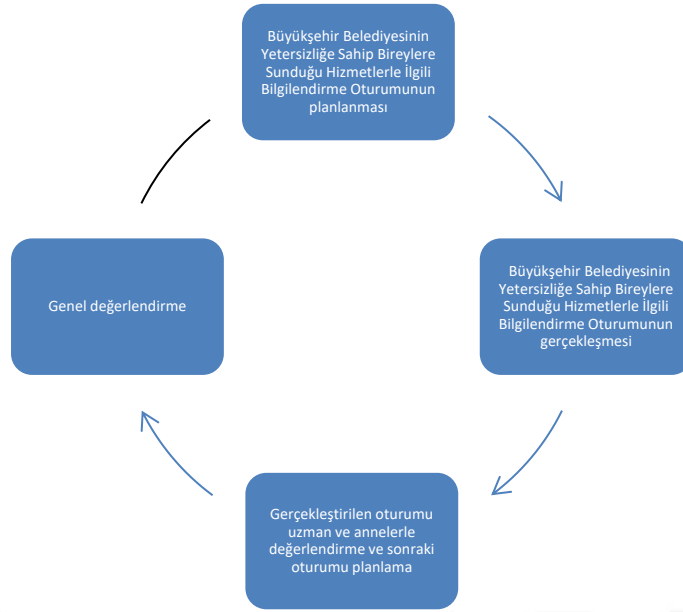
4. Anneler okulda artık aktif rol ve sorumluluk almak istemektedirler. Bunu da annelerin Okul Aile Birliğinde yer alma istekleri açıklamaktadır (*Araştırmacı günlüğü, 23.05.2014, s. 18*).

5. Anneler 2014-2015 eğitim öğretim yılında okulda Okul Aile Birliğine Buse Hanım Okul Aile Birliği Başkanı, Sude ve Aydan Hanımlar ise Okul Aile Birliği Başkan Yardımcısı olarak seçilmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 25.11.2014, s.60*).

3.6. Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı, AMAED Programının Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle ilgili Bilgilendirme Oturumunu koordine etmiştir. Annelerin çocuklarını hastaneye götürürken ulaşım sağlanması gereksinimi sonucunda TİK üyeleri, araştırmacı ve annelerle alınan ortak karar sonucunda bu oturum kararlaştırılmıştır. Araştırmacı 07.05.2014 tarihinde Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı Engelliler Rehabilitasyon Şube Müdürlüğü'ne oturuma destek vermesi için bir görevli talep ettiğini belirten dilekçe yazmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 07.05.2014, s. 10*). Dilekçeye yanıt vermek için Şube Müdürlüğünde görevli bir sosyal hizmet uzmanı 16.05.2014 tarihinde araştırmacıyı aramış ve 27.05.2014 tarihinde eğitim oturumuna katılabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı uzmana okulun adresi ve oturum saatini söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 16.05.2014, s. 13*). Ardından 26.05.2014 tarihinde uzman araştırmacı ile tekrar telefon görüşmesi yapmış ve oturuma katılacağını teyit etmiştir. Bu telefon görüşmesinde araştırmacı uzmana ailelerin ve çocuklarının özelliklerini, öğrenme kaynaklarını söylemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 26.05.2014, s. 20-21*).

Araştırmacı bu aşamada, eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu yürütecek uzmanla işbirliği içinde çalışmış, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ve uzman ile değerlendirip, annelerle bir sonraki oturumu planlamış ve verileri analiz etmiştir. Şekil 16'da bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



Şekil 16. Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere sunduğu hizmetlerle ilgili bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 14’te Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 14

Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Sosyal Hizmet Uzmanı Gül Gürcan ve Gamze Aslan
Amaç	Annelerin Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere sunduğu hizmetlerle ilgili bilgi gereksinimini karşılamaktır.
İçerik	Engelliler ve Rehabilitasyon Şube Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığının kimlere hizmet verdiği, şube müdürlüğünün yönetiminde olan birimler, Engelliler Hizmet ve Rehabilitasyon Merkezi ile ilgili bilgilendirme, başvurma şartları, merkezde verilen hizmetler (Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, sağlık hizmetleri, ev içi temizliği, her türlü ev içi bakım ve onarımı, psikolojik destek hizmetleri, fizyoterapi hizmeti, bilgisayar, okuma yazma ve İngilizce kursları), engelliler rehabilitasyon hizmetleri (Engelli öğrencilere kahvaltı, öğle ve akşam yemeği, sosyal etkinlikler, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler), görme engelliler eğitim ve teknoloji merkezi, ulaşım ve ortak alanların kullanımı, engelli ticaret merkezi, ekonomik destek hizmetleri, sosyal yardımlar, eğitim destek hizmetleri ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.

(devam ediyor)

Çizelge 14 (devam)

Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	27.05.2014 - 10.00-11.06
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, Sosyal Hizmetler Dairesi Başkanlığı Engelliler ve Rehabilitasyon Şube Müdürlüğünün sunduğu hizmetlerle ilgili broşür.

Bu oturumun amacı anneleri, Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere ve ailelerine sunduğu hizmetlerle ilgili bilgilendirmedir. Oturum sonunda annelerden öğrendiklerini yaygınlaştırmaları, oturumu yürüten kişilerin getirdiği broşürleri çocuklarının devam ettiği kurumlarda uygun olan panolara asmaları ve görevlilere vermeleri beklenmelidir.

Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle İlgili Bilgilendirme oturumunun gerçekleştirilmesi

Oturum başlamadan önce araştırmacı uzmanları ve aileleri tanıştırmıştır. Uzmanlar yanlarında getirdikleri broşürleri annelere dağıtmış ve oturuma başlamışlardır. Uzman, annelere “*Belediyeye bağlı üç merkez vardır: Biri Sincan’da Engelliler Hizmet Merkezi belki biliyorsunuzdur. Hizmet alıyor musunuz?*” diye sormuş, 3 anne de “*Bilmiyoruz hiç hizmet almadık*” demişlerdir. Ardından uzman annelere merkezlerin verdiği hizmetlerden bahsetmiştir (Video kaydı, 27.05.2014, süre 00’01”-01’50”). Uzman annelere “*Bize üye olabilmeniz için broşürde telefonlarımız var. Telefonla isim soy-isim alıyorlar, eve Sosyal Hizmet Uzmanı geliyor. Çocuğun engel durumuna göre size hangi hizmetler uygunsa onları veriyor. Daha sonra hizmet almaya başlıyorsunuz*” demiştir. Ardından anneler merkezde verilen fizyoterapi hizmetleri ile ilgili uzmandan bilgi istemişler ve uzman da açıklamıştır. Buse Hanım, uzmana çocukları fizyoterapi hizmeti verilen yere kendilerinin mi götürdüğünü sormuş uzman “*Eğer Eryaman, Etimesgut tarafındaysanız servisimiz var*” demiş. Sude Hanım’da, “*Yok biz hepimiz buradayız*” dedikten sonra uzman “*Orada öyle bir imkân var*” demiştir (Video kaydı, 27.05.2014, süre 03’43”-04’12”).

Anneler ulaşımda yaşadıkları güçlüklerden konuşurken uzman, “*Araç hizmeti var, araçlarımız asansörlü çok yoğun bir hizmet, randevu sisteminde çalışıyor, birkaç gün öncesinden randevu alıyorsunuz. Evinizden sizi ve çocuğunuzu alıyorlar, hastaneye bırakıyorlar ve dönüşte geri eve bırakıyorlar. Bu şekilde bir hizmet ama dediğim gibi randevulu sistem, randevusuz çalışmıyoruz. O zaman çok yığılma oluyor*” diye belirtmiştir (Video kaydı, 27.05.2014, süre 05’52”-06’38”).

Ardından uzman anneleri merkeze üye yapmak için gerekli bilgileri almış, broşürün içindeki tüm hizmetleri açıklamış, annelerle tartışmış ve annelerin sormak istedikleri soruları cevaplamıştır. Ardından Buse Hanım uzmanlara “*Ben seneye okul aile birliğine üye olmayı düşünüyorum. O zaman sizi çağırdığımızda velilere toplu olarak gelip bunları anlatır mısınız?*” diye sormuş, uzman da “*Evet bize de uygun olursa geliriz*” demiş ve oturumu sonlandırmıştır (Video kaydı, 27.05.2014, süre, 08’50”-66’08”). Oturumun bitiminde araştırmacı ve anneler bu oturumu değerlendirmiş ve bir sonraki oturumu planlamışlardır.

Gerçekleştirilen oturumun uzmanlarla ve annelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Uzmanlar, araştırmacı ve annelerle birlikte oturumu değerlendirmiştir. Uzman “*3 kişiye hiç gitmemiştik. Bu çok hoş oldu çok memnun kaldık. Yine bir başka toplantıya davet ederseniz geliriz. Soracağınız sorular olursa telefonla görüşürüz. Müdürlükteyiz biz*” demiş anneler memnuniyetlerini ifade etmişler ardından uzman “*Böyle bir toplantı daha verimli oldu, 3 aile diğer annelere de anlatacak, kalabalık olduğu zaman belki akılda kalmayacak ama böyle daha verimli oldu. Ailenin tek tek gereksinimlerini belirleyerek o konu üzerinden gittik. Sonuçta kalabalığa çok ulaşamıyoruz. 1 kişiyle konuşursak 2 kişiyle konuşamıyoruz. Zaman dar oluyor, sıkılıyorlar. Çok kalabalık mesela 30 kişi olunca herkes konuşmak istiyor. Bu sefer süre uzuyor. İnsanlar sıkılıyor ama bu şekilde insanlarla hem daha samimi oldu hem küçük bir grup çalışması gibi oldu*” demiştir. Ardından araştırmacı annelerle birlikte teneffüsün ardından oturumu değerlendirmiştir. Anneler öncelikle uzmanların kendileriyle olumlu tarzda konuşmalarından çok mutlu olmuşlar. Oturumundan memnun kaldıklarını belirtmişler ve bu eğitime katılmayan okuldaki ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki arkadaşlarına bu hizmetleri söyleyeceklerini belirtmişler ardından araştırmacı annelere okula ve rehabilitasyon merkezlerine asmaları için broşürlerden vermiştir. Buse Hanım konu ile ilgili olarak “*Eğitimden o kadar memnun kaldım ki hemen Reyhan ablaya*

anlattım bile “çok güzelmiş” dedi. O da hastaneye gitme aracına sevindi. Üye oluyorsun ondan sonra randevu alıyorsun dedim. Evin temizliğini, badanayı söyledim. Eşi yok böyle şeylere en çok onun ihtiyacı var. Hastaneye gittiğinde destek istiyor çünkü tek başına çok zor” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Anneler “Büyükşehir Belediyesi bizim artık yanımızda diyoruz” demiş Aydan Hanım “Demek bunlar gerçekmiş, bir telefon etmemiz yetermiş” derken Buse Hanım “Bize üye olun diye direk kendileri söyledi. Üye olun gelelim diye net konuştular, bize özel değil bizden başka engelli ailesi de olsa gideceklerine eminim, bunlar hemen numaralarımızı aldılar biz sizinle iletişime geçeriz dediler” demiştir (Video kaydı, 27.05.2014, süre 00’03”-30’02).

Konu ile ilgili olarak Buse Hanım günlüğüne “Broşürleri dağıttıktan sonra benim ilgili çeken şey arkadaşlarımdan biri zaten buna üyeymiş ama yanlış anlaşılırım düşüncesi ile bize söylememiş” (Anne günlüğü, 27.05.2014, s. 36) yazmıştır.

Aydan Hanım “...bunları öğrenmek çok güzel bir şey” (Anne günlüğü, 26.05.2014, s. 20-21) yazarak düşüncelerini dile getirmiştir.

Değerlendirmenin ardından annelerle bir sonraki oturumun planlamasına geçilmiştir. Annelerle oturumun gerçekleştirileceği saat teyit edilmiştir.

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Anneler Büyükşehir Belediyesinin hizmetlerinin tamamını konunun uzmanından öğrenmişler ve sormak istedikleri soruları doğrudan uzmana sormuşlardır.

2. Anneler çocuklarını doktora götürmek istediği zaman ulaşımın belediye tarafından sağlandığını öğrendikleri için çok mutlu olmuşlardır.

3. Anneler okula ve çocuklarının devam ettikleri özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerine broşürleri asmışlardır. Bu konu ile ilgili olarak Aydan Hanım “...bu konular hakkında öğrendiklerimi anlattım. Bana verilen broşürlerden panoya yapıştırdım. Gelen giden okudu, bir kişi daha kazanmış oldum diye sevindim” (Anne günlüğü, 28.05.2014, s. 21) yazmıştır.

Buse Hanım ise “...engelli ailelerine yardım etmek, onları bilgilendirmek hoşuma gidiyor. Seneye okul aile birliği başkanı seçilirsek, bu okulda birçok şeyi değiştireceğim” (Anne günlüğü, 28.05.2014, s. 37) diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

4. Buse Hanım okulda belediyenin hizmetlerini bilen arkadaşının bildiklerini hiç kimseye söylememesini kendi açısından “Hocam kimse benim de anne bakım maaşı aldığımı bilmiyor, herkes bizi fakir zanneder ve bunların durumu iyi neden maaş alıyorlar diye şikâyet ederler, maaşımız kesilir diye çekindiğim için kimseye

söyleyemiyorum, güvenecek insan az ama bu belediyeyi hiç bilmiyormuşuz, seneye okul aile birliği başkanı olursa hem bu kişileri çağıracağım hem de her yere okulun ihtiyacı için dilekçe yazacağım” araştırmacı ile görüşmesinde söylemiştir (*Buse Hanımla bireysel görüşme, 27.05.2014*). Aslında bu durum yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin, kendi ailelerine benzer insanlar yanında bile ne kadar yalnız ve güvensiz olduğunun göstergesidir (*Araştırmacı günlüğü, 27.05.2014, s. 23*)

5. Bu oturumun ardından araştırmacının dikkatini çeken önemli bir nokta okuldaki idarecilerin ve öğretmenlerin de Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere sunduğu hizmeti bilmemeleri ve okula gelen broşürleri odalarına asmak için araştırmaya katılan annelerden istemiş olmalarıdır (*Araştırmacı günlüğü, 27.05.2014, s.23*).

6. Annelerin oturum sonunda kendilerine verilen görevleri ilk fırsatta yerine getirmeleri araştırmacıyı çok mutlu etmiştir.

7. Anneler okul aile birliğinde yer almak ve okulda değişim yaratmak için sabırsızlanmakta ve diğer annelerin taleplerini dinlemektedirler.

8. Anneler, eğitim oturumunun ardından Ankara Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle ilgili birimde görevli kişiler annelerin evlerini 02.06.2014-30.07.2014 tarihleri arasında ziyaret etmiş ve anneler bu ziyaretten çok memnun kaldıklarını belirtmişler. Annelere ücretsiz olarak araç temini, gıda, kömür, evde sağlık hizmeti, giysi verilmesi kararı alınmış ve Sosyal Hizmetler Eğitim ve Yardım Vakfı (SOS) hakkında bilgilendirme yapılmıştır (*Annelerle bireysel görüşme, 10.08.2014*).

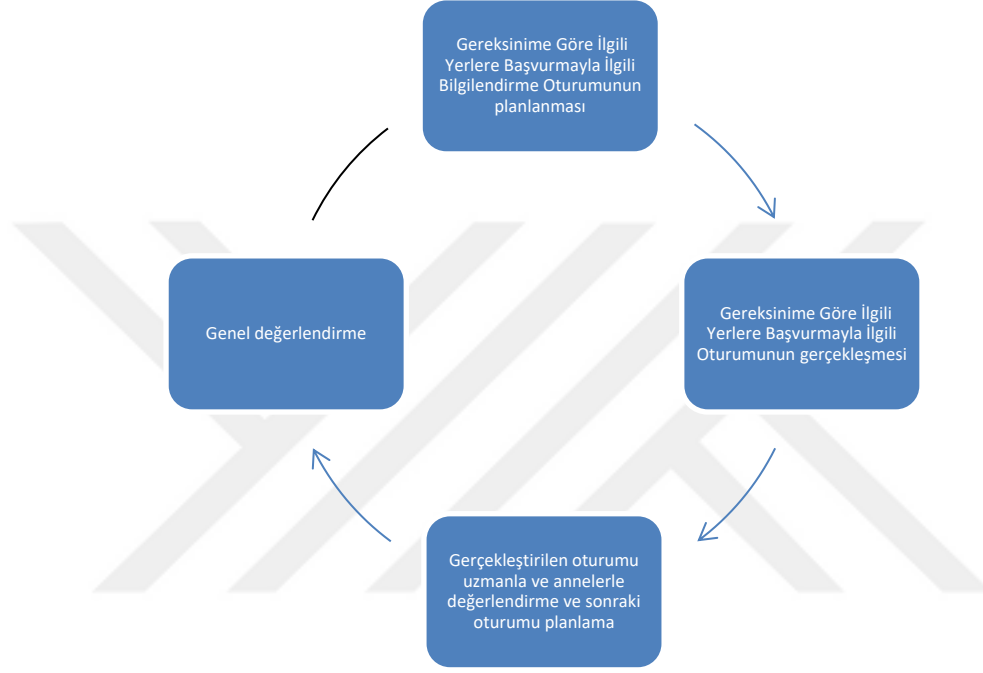
9. Anneler bir önceki oturum olan Yasal Haklarla İlgili Bilgilendirme Oturumunda kendilerine verilen okuma görevlerini yerine getirmişler ve Büyükşehir Belediyesinin Yetersizliğe Sahip Bireylere Sunduğu Hizmetlerle ilgili Bilgilendirme Oturumu bitiminde araştırmacı ve kendi aralarında tartışmışlardır.

3.7. Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı, annelerin dile getirdikleri gereksinimler doğrultusunda TİK üyeleri, uzman ve annelerle bu oturumu planlamıştır. Araştırmacı, annelerin bu alanda uzman kişiden eğitim almasını sağlamak için bu oturumu koordine etmiştir. Araştırmaya destek verecek kişi Yasal Haklar İle İlgili Bilgilendirme Oturumunu yürüten uzmandır. Araştırmacı uzmanı 29.05.2014 tarihinde aramış ve oturuma katılmasını teyit etmiştir. Ardından uzmanın araştırmacının mail adresine oturumda kullanacağı materyalleri mail

atmış ve araştırmacı her bir anne ve kendisi için çıktı almıştır (*Araştırmacı günlüğü*, 29.05.2014, s. 24).

Araştırmacı bu aşamada, eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu yürütecek uzmanla işbirliği içinde çalışmış, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ve uzman ile değerlendirip, annelerle bir sonraki oturumu planlamış ve ardından verileri analiz etmiştir. Şekil 17’de bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



Şekil 17. Gereksinime göre ilgili yerlere başvurmayla ilgili bilgilendirme oturumu döngüsü

Çizelge 15’te Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 15

Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı

<i>Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı</i>	
Oturumu yürüten kişi	Dr. Mahmut Çitil
Amaç	Annelerin dilek, şikâyet ve önerilerini gereksinimlerine göre ilgili yerlere başvurmalarının öğretimiyle ilgili bilgi gereksinimini karşılamaktır.
İçerik	Annelere dilekçe yazmanın öğretimini ve gereksinimlerine göre yazdıkları dilekçeleri ilgili yerlere iletmenin bilgilendirmesini kapsamaktadır.

(devam ediyor)

Çizelge 15 (devam ediyor)

Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	30.05.2014- 10.10-12.00
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, dilekçe yazma ile ilgili belge

Bu oturumun amacı, annelerin dilek, şikâyet ve önerilerinin gereksinimlerine göre ilgili yerlere başvurularıyla ilgili bilgilendirilmesini sağlamaktır. Annelerden bu oturumun sonunda dilekçe yazmayı öğrenmeleri, dilekçeleri ilgili yerlere iletmeyi, öğrendiklerini yaygınlaştırmaları ve diğer annelere öncülük etmeleri beklenmektedir.

Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Bilgilendirme Oturumunun Gerçekleştirilmesi

Araştırmacı uzman oturuma gelmeden önce saat 09.40-10.10 saatleri arasında annelerle eğitimin yapılacağı sınıfta buluşmuş ve genel olarak tüm oturumlarla ilgili görüş alışverişinde bulunmuştur. Anneler SERÇEV'e üye olmayı düşündükleri için Aydan Hanım, SERÇEV'i aradığını söylemiş ve annelere üye olma şartlarını açıklamıştır. Aydan Hanım, başvuru formlarının e-mail adreslerine gönderileceğini söylemiş ardından Buse Hanım e-mail ne demek diye sormuştur. Araştırmacı annelere e-maili açıklamış ve isterlerse danışmanın da onayını alıp, annelere e-mail açmayı öğretebileceğini söylemiştir. Anneler kabul etmiştir.

Uzman eğitimin yapılacağı sınıfa gelmiş ve oturumu başlatmış ve dilekçe yazma kısmına geçmiştir.

Uzman dilekçe yazmada önemli olan dört soruyu açıklamıştır. Bunları uzman "1. Nereye yazacağım, kime başvuracağım, 2. Kendimi nasıl tanıtmalıyım yani ben kimim, neyim, 3. Ne istiyorum, ben bu dilekçeyi niye yazıyorum, 4. Bilgi olarak ne sunacağım, adım soyadım, TC, adres, telefon ya da ek olarak ne sunacağım" diyerek açıklamıştır. Ardından annelere e-mail adreslerinin olup olmadığını sormuş anneler de olmadığını söylemiş ve uzman annelere e-mail adresi açmalarını önermiştir. Ardından, uzman annelere "Çocuğunuzla ilgili yaşadıklarınızı, engelleriniz, yaşadığınız koşullarla ilgili kafanıza takılan üç tane çözülmesi gereken problem belirleyiniz. Mesela bu çocuğunuzun bezi olabilir, okulun durumu olabilir, mahallenin yolu olabilir" diyerek dilekçe yazma etkinliğini başlatmıştır (Video kaydı, 30.05.2014, süre 53'47"-57'48"). Tüm annelere belirledikleri sorunlar üzerinden uzmanın desteğiyle dilekçelerini

yazmıştır. Buse Hanım “*Ben bu okula park yapılmasını istiyorum dilekçe yazabilir miyim?*” diye sormuştur. Uzman okul idaresine dilekçe yazabileceğini söylemiş Sude Hanım da bu konu ile ilgili olarak “*Hocam biz hiç böyle bir çabaya girişmedik, ev işi, eşin işi, hastane işi derken uğraşamadık bunlarla*” deyince uzman cevap olarak “*Bundan sonra sorumluluk sahibisiniz yapabilirsiniz*” demiştir (Video kaydı, 30.05.2014, süre 60’40”-84’22”). Uzman annelere yazılan dilekçelerle ilgili olumlu ve olumsuz örnekleri gösterip annelerden yapılan hataları bulmalarını istemiş, kurumlarda dilekçelerini nerelere vermeleri gerektiğini ve dilekçenin tarih ve sayı numaralarını almalarını belirtmiş ve ardından eğitim oturumunu bitirmiştir (Video kaydı, 30.05.2014, süre 84’22”-106’55”)

Gerçekleştirilen bu eğitim oturumunun ardından araştırmacı, anneler ve uzmanla oturumu değerlendirmiştir.

Gerçekleştirilen oturumun ailelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Araştırmacı, uzman ve annelerle gerçekleştirilen oturumu değerlendirmiş ve bir sonraki oturumu planlamıştır.

Bu adımda ses kaydı, anne ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Uzman oturumla ilgili olarak; eğitimden memnun kaldığını, toplumsal farkındalığı arttırıcı genel bilgileri kalabalığa vermenin iyi olduğunu ama spesifik konularda, beceri öğretimi gibi konularda küçük grup iyi olduğunu ve katılımcı sayısının küçüldükçe kalitenin arttığını söylemiştir (Ses kaydı, 30.05.2014, süre 00’30-04’23”).

Anneler gerçekleştirilen oturumla ilgili olarak;

Sude Hanım: “*Yasalardan ve diğer anlattıklarından hiçbirini bilmiyordum. Sadece su parasını ödemedede, eşime çocuğun 18 yaşını doldurması lazım demişler ama o da öyle değilmiş, 18 yaşından önce de oluyormuş bilmiyorduk*” demiştir.

Buse Hanım: “*Geçen sene kızıma BEP kararı çıktığında ben ona itiraz edebileceğimi bilmiyordum. Kimseye hiçbir şey diyemedim. Kabul etmek zorunda kaldım ama şimdi her şeyde bilinçliyim. Çocuk değerlendirilirken yanında duracağım öyle bir hakkım varmış. Dilekçe yazmayı bilmiyordum. Nereye başvuracağımı bilmiyordum. Rahatladım bu eğitimde. Kendimi **güçlü** hissediyorum, günlüğüme de yazdım. Uzmanın konuşması çok yapıcı, konuşması insanları etkiliyor. Eğer Sude abla o dilekçeyi yazabilirdiyse o uzmanın yapıcı tarzı sayesinde oldu bence. Bu uzmandan ve Büyükşehir Belediyesinden görevliler geldikten sonra demek ki biz yalnız değiliz dedim.*

Geçen Büyükşehir Belediyesinden geldiklerinde broşürde engellileri insan yerine koyduk yazıyordu. Biz neyiz ki merak ettim” demiş araştırmacı da “Önceden bu tarz ifadelerle dikkat ediyor musunuz?” diye sorunca “Hayır eğitimlerden sonra dikkat etmeye başladım” demiştir.

*Aydan Hanım: “Hocam çok rahatladım, çünkü dilekçe yazmasını kesinlikle bilmiyordum. Onu öğrendim. Artık nereye nasıl başvuracağımı biliyorum. Hangi kurumlar, altlarını, üstlerini öğrendim. **Güçlendim.** Ben önceden karamsardım. Ne yapacağımı, nasıl yapacağımı düşünürdüm. Bu bilgileri aldıkça **güçlendim.** Kendime önceden neden öğrenmedim bu bilgileri diye sordum. Ama öğrenecek bir yerim yoktu. Böyle bir imkanım yoktu bilgilenmek için. Ayrıca benim bildiğim bir şeyi başkalarının da bilmesi acayip hoşuma gitti. O da gidecek belki komşusuna arkadaşına anlatacak. Kendimle gurur duyuyorum. Bir şeyi başarıyor muyum ben diye kendi kendime soruyorum. Keşke bu eğitimleri daha önceden alsaydım. Çocuğum biraz daha ufakken bunları bilseydim. Çocuğum küçükken bu eğitimleri alsaydık hayatımızda çok şeyler değişirdi. Benim için de çok şeyler değişirdi” demiştir (Ses kaydı, 30.05.2014, süre 04’28-32’20”).*

Oturumun genel değerlendirmesi

1. Anneler gerçekleştirilen oturumun sonunda dilekçe yazmayı öğrenmişlerdir.
2. Anneler araştırmada kullanılan güçlenme ile ilgili terimleri daha sıklıkla kullanmaya başlamışlardır.
3. Anneler, yasal haklarını ve dolayısıyla haksızlığa uğradıklarını düşündükleri konu ile ilgili şikayet edecekleri yeri bilmedikleri için hiçbir işlem yapamamaktaydılar. Bu da anneleri çaresizliğe ve kaderciliğe itmiştir. Bu duruma son vermek amacıyla Buse Hanım günlüğüne “*Bu benim ilk dilekçem ama son dilekçem olmayacak*” (Anne günlüğü, 30.05.2014, s. 39) diye yazmıştır.
4. Anneler çocukları daha küçük yaşta iken bu eğitimleri almak istemektedir. Anneler gittikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki arkadaşlarına da oturumları hafta hafta aktarmaktadır.
5. Anneler okul idaresi ile görüşüp, bilgisayarı kullanmaları gereken durumu açıklamış ve okul idaresinden bilgisayar kullanmak için izin almıştır ayrıca eğitim oturumunda etkinlikler planlanırken birbirlerine fikir vermişlerdir bu da annelerin güçlenmeye başladıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

6. Araştırmacı bu oturumun sonunda annelerin kendi değerlerinin farkına vardıklarını ve güçlendiklerini gördükçe daha fazla motive olmaktadır (*Araştırmacı günlüğü*, 30.05.2014, s. 24-25).

7. Annelere her oturuma ait yazılı belge vermeleri, annelerin eğitimlerde aldıkları bilgileri unutmadan ve atlamadan arkadaşlarına paylaşmalarını sağlamaktadır.

8. Aydan Hanım'ın SERÇEV'i neden üç haftalık gecikme ile aradığı bu oturumda ortaya çıkmıştır. Aydan Hanım "*SERÇEV'i çekindiğim için geç aradım, aramadan önce şimdi arayacağım acaba ne diyeceğim, nasıl karşılayacaklar diye düşündüm ama şimdi kendimi kuş gibi rahat hissediyorum. Ben o gün SERÇEV ile de konuşunca dedim ki ben bunu yapabiliyorsam her şeyi yapabilirim*" demiştir (*Ses kaydı*, 30.05.2014, süre 27'19"-29'43").

9. Araştırmacı annelere e-mail adresi alma öğretimini danışmanı ile paylaşmış ve danışmanı destek olmayı onaylamıştır.

10. Anneler çocuklarının fizik tedavi saatlerini arttırmak amacıyla 10.06.2014 tarihinde yürütölen oturumun ardından hep birlikte dilekçe taslağını yazmışlar ve 11.06.2014 tarihinde ise okula ait bilgisayarda dilekçeye son halini vermişler ve okulda bulunan diğer annelere imzalatmaya çalışmışlardır. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım "*Bugün hayatımdaki ilklerden birini daha yaşadım. Tek başıma bilgisayarda dilekçe yazdım. Biraz geç oldu ama yazdım. İmzalatmaya başlayalım diye çıktısını aldık. Birine imzalatmak istedim, imzalamadı. Gerekeesi ise elimizdekileri de alırlar diye korktu ve bundan diğerleri de etkilendi dilekçeyi imzalamadı*" (*Anne günlüğü*, 11.06.2014, s. 53) diye günlüğüne yazmıştır.

Araştırmacı konu ile ilgili olarak günlüğüne "...Aslında anneler dilekçe taslağını yazmada bile çok heyecanlılardı ve mesela Buse Hanım dayanamayıp 03.06.2014 tarihinde taslak dilekçe yazmış. Ancak eşi "*devletin verdikleriyle yetin!*" diyerek yazdığı dilekçeyi yırtmış, anneyle küfürleşmişler. Eşi de destek olmuyor bu kadına kim destek olacak? Kadın kime içini açacak? Ama Buse Hanım pes etmedi ve bugün yine dilekçe yazdık. Yine yırtınlar yine yazarız!" (*Araştırmacı günlüğü*, 11.06.2014, s.32) diye yazarak düşüncelerini dile getirmiştir.

Annelerin amaçlarına ulaşma konusunda yalnız oldukları bir gerçektir. Okuldaki annelerle fizik tedavi saatlerinin arttırılması ile ilgili olarak defalarca konuşmalarına, anlatmalarına rağmen halen imza toplamakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum annelerin ve araştırmacının motivasyonunu düşürse de anneler çocuklarının devam

ettikleri özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde de konu ile ilgili imza toplama kararlılıklarındalar (*Araştırmacı günlüğü, 11.06.2014, s.32*).

11. 2014 yılının Eylül ve Ekim aylarında imza toplama ile ilgili olarak Buse Hanım kızının devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki fizyoterapistten imza toplamalarına destek olmalarını istemiştir. Ancak kurum fizyoterapisti kendi kurmayı planladıkları cerebral palsi ile ilgili derneğin de böyle bir imza kampanyası başlatmayı düşündüğü ve bizim kendilerine destek olmamızı istemiştir. Konu ile ilgili olarak araştırmacı “*Az önce okuldan geldim anneler dilekçeleri çocuklarının gittikleri kurumlardaki fizyoterapistlere daha fazla imza toplanması için vermişler 1 imza 1 imzadır diyorlar. Ayrıca Buse Hanımın fizyoterapisti biz de böyle bir imza çalışması başlatacağız, birbirimize destek oluruz demiş.*” (*Araştırmacı günlüğü, 31.10.2014, s. 53*) diye günlüğüne düşüncelerini yazmıştır.

Bu gelişmelerle birlikte, Büyükşehir Belediyesi ve Çankaya Belediyesi bünyesinde yetersizliğe sahip bireylerin hastane, sınav yeri gibi merkezlere ulaşımını sağlayan engelli hizmet aracının varlığını araştırmacı görevli olduğu açköğretim sınavında fark etmiştir. Konu ile ilgili olarak günlüğüne “*...bu arada sınavda engelli hizmet aracı diye bir araç gördüm, içinden yetersizliğe sahip bireyler indi sınava o araçla gelmişler. Aklımda her zaman tez olduğu için hemen aracın yanına gittim şoför beyden araç hakkında bilgi aldım, meğer Büyükşehir Belediyesinin bir hizmetiymiş, ailelerin çocuklarını hastaneye götürürken ambulans istemelerini de bu hizmet aracıyla çözebiliriz diye düşündüm. Yerel yönetimler olmadan bu işler olamaz.*” (*Araştırmacı günlüğü, 27.04.2014, s. 7*) sözlerini yazmıştır. Araştırmacı Büyükşehir Belediyesinin bu hizmetini annelere anlatmış ve hizmetin aynısını araştırmaya katılan annelere de Mamak Belediyesinden de talep edebilecekleri konusunda cesaretlendirmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı ve anneler, Mamak Belediye Başkanından randevu talep etmiştir (*Araştırmacı günlüğü, 30.04.2014, s. 8*), ardından araştırmacıyı Mamak Belediye Başkanının sekreteri aramış ve bu konu ile ilgilenen Belediye Başkan Yardımcısının bilgilerini vermiştir. (*Araştırmacı günlüğü, 22.05.2014, s. 16-17 ve 30.05. 2014, s. 24-25*) tarihlerinde Başkan Yardımcısı aranarak randevu talep edilmiş ve 03.06.2014 tarihine Belediye Başkan Yardımcısından randevu alınmıştır. Belediye Başkan yardımcısı ile gerçekleştirilen toplantıda anneler Başkan Yardımcısına öncelikle randevu taleplerini kırmadığı için teşekkür etmiş, ardından engelli hizmet aracı ile ilgili olan gereksinimlerini dile getirmişler ve yazdıkları dilekçeleri Başkan Yardımcısına okutmuşlardır. Toplantıda Hasan Bey, araştırmacıdan Mamak İlçesinde yaşayan

yetersizliğe sahip bireylerin ve ailelerinin gereksinimlerini kendisine iletmesini isteyerek araştırmacıya 23.06.2014 tarihine randevu vermiştir. Konu ile ilgili olarak Buse hanım günlüğüne “*Hasan Beyle konuştuk, Doğru söylemek gerekirse benim hiç umudum yoktu. Hasan Bey çok pozitif yaklaştı. Bizim gereksinimlerimizi söylememizi ve uygunsu yapacaklarını söyledi. Ben çok umutluyum bu kadar umutlanmama sebep olan da Emel Hanım. O kadar çok inanıyor ki onun inancı da bize yansıyor, bizi güçlendiriyor*” (Anne günlüğü, 03.06.2014, s. 44-45) sözlerini yazarak duygularını dile getirmiştir.

Bu toplantının bitiminde anneler dilekçelerini Mamak Belediyesindeki ilgili birime teslim etmişlerdir. Araştırmacı da 23.06.2014 tarihinde Başkan Yardımcısı ile toplantıya katılmış ve yetersizliğe sahip bireyler ve ailelerinin gereksinimlerini kendisine rapor olarak iletmiş ve fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

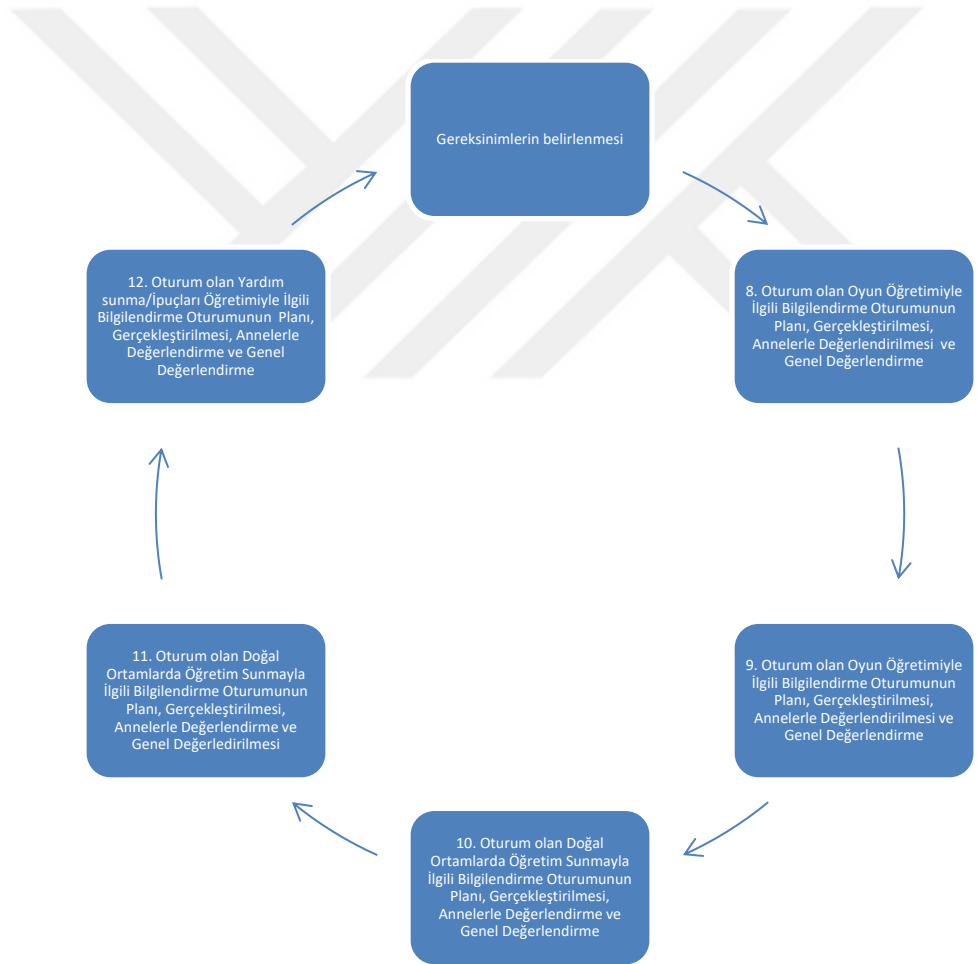
Araştırmacı ve anneler bu süreçten sonra zaman zaman Belediye’yi aramış ve Engelli Hizmet Aracı ile ilgili gelişmeleri takip etmiştir. Mamak Belediyesi Sağlık İşleri Müdürlüğüne Engelli Nakil Aracı 2015 yılında hizmete açılmıştır. Konu ile ilgili olarak araştırmacı, danışmanı ile görüşmesinde “*Engelli hizmet aracını gördüğüm zamanki şoku bu yaşıma kadar en fazla 5 olayda yaşamışumdur. Bu araç benim annelerimin kıvılcımı sayesinde oldu*” (Danışman ile bireysel görüşme, 08.02.2017) sözlerini dile getirmiştir. Hemen ardından araştırmaya katılan anneleri tek tek arayan araştırmacı bu hizmetten annelerin haberi olmadığını öğrenince hemen Mamak Belediyesinde ilgili birimi aramış ve Mamak ilçesinde yetersizliğe sahip bireylere yapılan hizmetlerin duyurulması için afiş, broşür ve tanıtım seansları yapılmasını önermiştir (Belediye görevlileri ile tel. görüşmesi, 09.02.2014). Böylece hem annelerin çocuklarının hastaneye ulaşımalarının sağlanması ile ilgili gereksinimi karşılanmış hem de Mamak ilçesinde yaşayan yetersizliğe sahip bireylerin hastane, sınav gibi merkezlere ulaşımını sağlayan bir sistem ortaya çıkmıştır.

Bilgilendirme oturumundan 8. Oturum olan Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumuna kadar olan oturumlardan Bilgilendirme ve Zihin Yetersizliği İle İlgili Bilgilendirme Oturumu dışındaki oturumlar, araştırmacının uzman olmadığı konular olduğu için, araştırmanın niteliği açısından oturumlarda konu ile ilgili alan uzmanları araştırmacı ile işbirliği içerisinde oturumları yürütmüştür. 8., 9., 10., 11., 12. Oturumlarda annelerin dile getirdikleri çocukların eğitimine destek olmayla ilgili bilgi edinme gereksinimleri kapsamında yürütülen oturumlarda araştırmacının eğitim

geçmiş göz önünde bulundurulmuş ve TİK üyelerinin kararıyla 8., 9., 10., 11., 12. oturumları araştırmacının kendisi yürütmüştür (*Karar defteri, 24.04.2014, s.3*).

Çocukların eğitimine destek olmayla ilgili bilgi edinme gereksinimleri kapsamında yürütülen 8., 9., 10., 11., ve 12. oturumlar

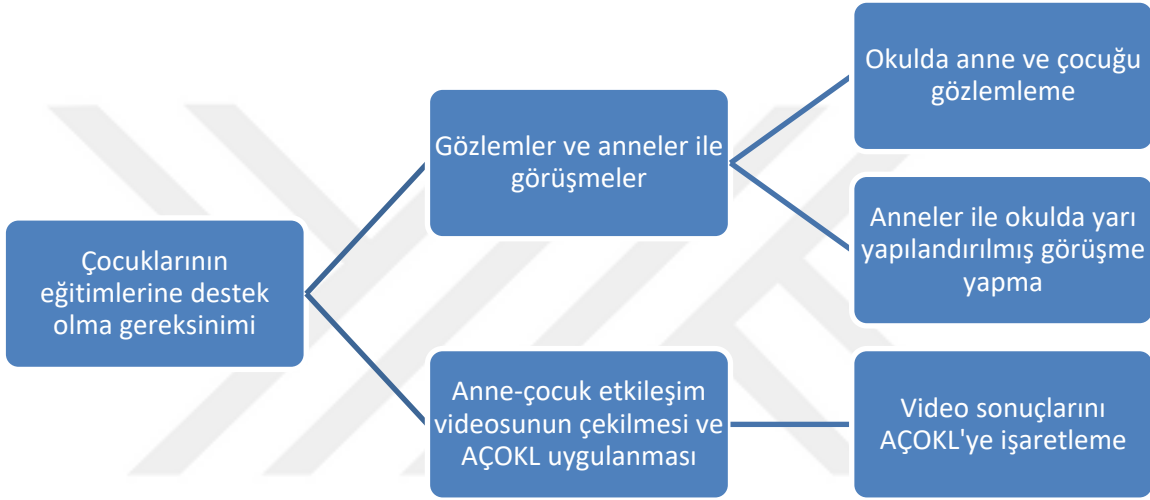
AMAED Programının 8., 9., 10., 11. ve 12. Oturumları, annelerin çocuklarının eğitimlerine destek sağlama ile ilgili bilgi edinme gereksinimini karşılamayı amaçlamaktadır. Bu oturumların tamamını araştırmacı yürütmüştür. 8., 9., 10., 11., 12. Oturumlar bütün olarak yürütüldüğü için tek bir döngü üzerinde gösterilmiştir. Şekil 18’de annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olmayla ilgili bilgi edinme gereksinimi kapsamında yürütülen oturumların döngüsü yer almaktadır.



Şekil 18. Annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olmayla ilgili bilgi edinme gereksinimi kapsamında yürütülen oturumların döngüsü

Gereksinimlerin belirlenmesi

Bu süreçte TİK üyeleri ile birlikte veri toplama yöntemleri belirlenmiş ve annelerin gereksinimleri belirlenirken gözlemler ve anneler ile görüşmeler yapılmış ardından anne-çocuk etkileşim videoları çekilmiş ve Anne Çocuk Oyun Kontrol Listesine sonuçları işaretlenmiştir. Toplanan veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş, TİK ve Geçerlik Komitesi üyeleri tarafından analiz sonuçları kontrol edilmiş, onaylanmış ve anneler için alınacak amaçlar belirlenmiştir. Şekil 19'da Annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olmayla ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi süreci yer almaktadır.



Şekil 19. Annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olmayla ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi süreci

Yapılan analizler sonucunda annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olmayla ilgili ortak gereksinimleri doğrultusunda;

- ✓ Çocukla oyun oynama becerilerinin öğretimi,
- ✓ çocuğun ilgisini izlemenin öğretilmesi,
- ✓ sıra almanın öğretilmesi,
- ✓ çocuğa yöneltilmiş dilin öğretilmesi,
- ✓ öğretim fırsatları yaratma stratejilerinin öğretilmesi,
- ✓ yardım sunma/ipuçlarının öğretilmesi,
- ✓ fırsat öğretimi üzerine amaçlar alınmıştır.

Aile merkezli uygulamaların tüm aile bireylerinin gereksinimlerinin giderilmesine odaklandığı için bu süreçte araştırmaya Buse ve Sude Hanımın diğer çocukları da katılmıştır. Anneler diğer çocuklarının da eğitimine ve gelişimine katkıda

bulunmak için gereksinimlerini araştırmacıya belirtmişlerdir. Buse Hanım araştırmacı ile bireysel görüşmesinde çocuğunu doktora götürdüğünde doktorun “*ocuğun dil gelişiminde gerilik var. Normal yaşıtlarının gerisinde, çocuğunuzla nitelikli vakit geçirin yoksa akranları ile arasındaki uçurum artacak*” dediğini araştırmacı ile paylaşmış, çocuğunun özelliklerini araştırmacıya söylemiş, araştırmacı da zaten okulda zgr’ sürekli gözlemediği için anneyi onaylamış ve TİK yelerinin de onayıyla araştırmaya zgr’n özelliklerini de dahil etmiştir. zgrle ilgili yapılan gözlem ve görüşmenin sonucunda Buse Hanım’ın zgr ile ilgili gereksinimlerinin anneler için alınan ortak amaçlar dahilinde olduğu ortaya çıkmış ve TİK ve Geçerlik Komitesinin onayları alınmıştır (*Anne ile bireysel görüşme, 10.05.2014; Karar defteri, 15.05.2014, s.4*).

3.8. Oyun ğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu

Bu oturumu araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacı annelerin öğrenme kaynaklarına uygun bir sunum hazırlamış ve çocukların yetersizliklerine ve ilgilerine uygun materyaller almıştır. TİK ve Geçerlik Komitesinin onayları ile eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu gerçekleştirmiş, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ile değerlendirip, bir sonraki oturum için önerilerini dinlemiş ve verileri analiz etmiştir. Çizelge 16’da Oyun ğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu planı yer almaktadır.

Çizelge 16

Oyun ğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Oyun ğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Anneleri, çocuklarının eğitimlerine destek olmada oyun ve önemi, oyunun diğer alanlarla ilişkisi, oyun oynarken dikkat edilecek noktaların ğretimi ile ilgili bilgilendirmediir.
İçerik	Annelerin oyunun önemi, oyunun gelişim alanları ile ilişkisi (zihinsel, duygusal, sosyal, motor, dil gelişimine), oyun oynarken dikkat edilecek noktaların (ocuğun liderliğini izleme, oyuncakla oyun, kaba motor oyun, duygusal oyun) ğretimini kapsamaktadır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	06.06.2014- 09.40-14.00
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma ve rol oynama
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, sunum kalemi, parmak kuklalar, içinden tavşan çıkan müzikli şapka, mutfak seti, top, oyuncak bebek, oyuncak hayvan ve annelerin gözlerini bağlamak için fular

Bu oturumun amacı, anneleri çocuklarının eğitimlerine destek olmada oyun ve önemi, oyunun diğer alanlarla ilişkisi, oyun oynarken dikkat edilecek noktaların öğretimi ile ilgili bilgi gereksinimlerinin giderilmesidir. Bu oturumun sonunda annelerden oturumun içeriğini öğrenmeleri, yaygınlaştırmaları, fırsat buldukları her zaman çocuklarıyla uygulamaları beklenmektedir.

Oyun öğretimi oturumunun gerçekleştirilmesi

Araştırmacı oturumun başında annelere kısaca oturumu açıklamış ve oyunun öğretimi başlıklı sunumu anlatmaya başlamıştır. İlk olarak annelere çocuklarınızla neden oyun oynuyorsunuz, en sık oynadığınız oyunlar neler ve kaç dakika sürmektedir? Sorularını sormuştur. Oyunun önemini ve oyunun gelişim alanlarına katkısını anlatmıştır. Oyunda çocuğun liderliğini izleme kısmına geçmiş ve yapacakları etkinlikleri kısaca annelere açıklamıştır (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 00'10"-39'24"*).

Araştırmacı bu sırada Sude Hanımın çocuğunun az gören olmasından dolayı annenin gözlerini bağlayarak rol oynama modeliyle çocuğun liderliğini izlemeyi ve çocukla yüz yüze pozisyonda etkinlik yapmayı anlatmış, etkinlikler yaptırmıştır (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 40'01"-53'32"*).

Araştırmacı oyuncakla oyun kısmını anlatırken, Buse Hanıma parmak kukla takarak etkinliği anlatmıştır. Anne kızının hiç parmak kuklası oynamadığını söylemiş ve araştırmacı anneye teneffüste kızıyla parmak kuklayı oynaması için vermiş ve nasıl oynayacağını açıklamıştır (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 54'26"-65'43"*).

Buse Hanım teneffüsten sonra kızıyla gerçekleştirdiği etkinliği anlatmaya başlamış etkinlikte oyuncuğu kızının kucığına koyduğunu, “oyun oynayalım mı?” diye sorduğunu ve kızının parmak kuklasına elini uzattığını önceden kızına hiç fırsat vermediğini belirtmiştir (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 71'53"-82'57"*).

Araştırmacı Sude ve Aydan Hanım için de parmak kuklalarla çocuklarıyla nasıl oynayabileceklerini gözlerini bağlayarak rol oynama yöntemiyle anlatmıştır. Buse Hanım diğer annelere “Çok işe yarıyor, lütfen çocuklarınıza düşünme hakkı verin, ben az önceki etkinlikte kızımın düşünmesini çok bekledim, hiç bu kadar çok beklememiştim, demek ki kızım izin verilirse, isteklerini anlatacak” demiştir. Sude Hanımla etkinlik yapılırken araştırmacı Sude Hanımın gözlerini bağlamış ve teneffüste oğluyla oynayacağı oyunu planlamışlardır (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 83'03"-97'07"*).

Araştırmacı kaba motor oyunları anlatırken annelere çocuklarının özelliklerine göre el çırpma, sallanma ile ilgili etkinlikler göstermiş ve annelerle birlikte etkinlik

yapmışlar, annelerin sorularını cevaplamıştır (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 97.20-102'03"*).

Teneffüste çocuğuyla oyun oynayan Sude Hanım, oyun oynama sürecini anlatmış, oğluyla steteskopla oynadıklarını ve -annenin kalbini dinle- yönergesine oğlunun uyduğunu söylemiştir. Sude Hanım, “*Çok güzel bir andı, mükemmeldi*” demiş Buse Hanım da “*Evet ben de izledim gerçekten çok güzeldi, biz hakikaten çocuklarımızla hiç oyun oynamıyormuşuz*” demiştir (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 118'32"-120'56"*). Ardından anneler eğitimin bugünlük yeterli olduğunu çünkü günlük yazarken ve tekrar ederken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı da annelerin isteği üzerine eğitimi sonlandırmış, annelerin sormak istedikleri soruları cevaplandırmış ve değerlendirme adımına geçmiştir (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 121'56"-126'21"*).

Gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi ve bir sonraki oturumun planlanması

Araştırmacı annelerle gerçekleştirilen oturumu değerlendirmiş ve bir sonraki oturumu planlamıştır. Bu adımda video kaydı, anne ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Anneler grup eğitiminden ve kendi aralarındaki bilgi paylaşımı, deneyim aktarımı gibi konulardan çok memnundurlar (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 03'24"-07'20"*).

Buse Hanım, Sude Hanımın çocuğuyla oynadığını ilk defa gördüğünü söylemiştir (*Video kaydı, 06.06.2014, süre, 08'10"-09'21"*). Sude Hanım da günlüğüne konu ile ilgili olarak “*Hocam beni bilinçlendirdi, daha farklı şeyler söyledi Emre ile oynamak için, Emre ile doktorculuk oynadık. Çok güzel tepki verdi ben çok memnun oldum ve ne söyleyeceğimi bilemedim*” yazmıştır (*Anne günlüğü, 06.06.2014, s. 25*).

Buse Hanım günlüğüne “*Bugün çok mutlu oldum. Çocukla nasıl oyun oynanır onu öğrendim, evet öğrendim diyorum çünkü bilmiyordum, ona söz hakkı vermeyi, onu dinlemeyi hiçbir zaman yapmamıştım*” diye yazmıştır (*Anne günlüğü, 06.06.2014, s. 47*).

Araştırmacı ise gerçekleştirilen oturumla ilgili olarak günlüğüne “*Sevgili günlük! günlük o kadar güzel bir eğitim geçti ki anlatamam...annelere rol oynama tekniğiyle uygulama yaptırdım, şaşırdılar ve ardından zil çalınca hemen kendi çocuklarına öğrendiklerini uygulamaya gittiler. Sonuç muhteşemdi, hatta Buse Hanım hayatının miladını yaşadığını söyledi.*” (*Araştırmacı günlüğü, 06.06.2014, s. 30*) diye yazarak

düşüncelerini dile getirmiştir. Ardından anneler fizik tedavi saatlerinin arttırılması ile ilgili yazacakları dilekçenin içeriğini taslak olarak planlanmasının 10.06.2014 tarihinde olmasına karar vermişlerdir. Araştırmacı annelerle dilekçeyi yazarken 11.06.2014 tarihinde okulun bilgisayarını kullanacak ve dilekçeyi birlikte yazacaklardır.

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Annelerin bu eğitimden çok memnun kalmalarının en büyük kolaylaştırıcılarından biri annelere çocuklarının yetersizliklerinin türüne göre etkinlik yapmalarını öğretmektir. Ayrıca annelere rol oynama modeli ile eğitimler devam ettirilmiştir. Bu durum annelerin kendilerini çocuklarının yerine koymalarını ve ona göre davranmalarını desteklemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 06.06.2014, s. 30*).

2. Anneler bu eğitimden sonra öğrendikleri her şeyi teneffüste hemen çocuklarıyla uygulamışlar ve araştırmacıdan geri bildirim almışlardır. Bu da annelerin çocukları için faydalı olduğunu düşündükleri konuları ilk fırsatta uygulamaya geçirdiklerinin göstergesidir (*Araştırmacı günlüğü, 06.06.2014, s. 30*).

3. Anneler memnun kaldıkları etkinlikleri, durumları hemen diğer annelerle paylaşmışlardır. Bu annelerin birbirlerini cesaretlendirmeleri ve paylaşımına açık olduklarını göstermektedir.

Buse ve Sude Hanım gerçekleştirilen etkinlikleri diğer çocukları için de uyarlamışlardır.

4. Araştırmacı ve anneler oturum sürecinden çok memnun kalmıştır. Okuldaki diğer anneler ve öğretmenler de çalışmaya katılmak istemektedir. Bu da katılımcıların motivasyonunu yükseltmektedir (*Müdür yardımcısı ile bireysel görüşme, 06.06.2014*).

5. Anneler çocuklarının oynamaktan hoşlanacağını düşündükleri materyalleri kendi evlerine götürüp, bir sonraki oturumda getirmeyi araştırmacıya teklif etmiş araştırmacı da annelerin bu teklifini kabul etmiştir. Araştırmacı annelere bir sonraki oturumda oyuncaklarla nasıl oynadıklarını anlatmalarını istemiştir (*Araştırmacı günlüğü, 06.06.2014, s. 30*).

3.9. Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı TİK üyelerinin onayıyla bu oturumu bir önceki oyun oturumunda yarım kalan konuları açıklayarak sürdürmüştür (*Karar Defteri, 06.06.2014, s. 4*).

Araştırmacı, TİK ve Geçerlik Komitesinin süreci onaylamaları ile bu oturumda, bir önceki oturumu özetlemiş, anneleri dinlemiş ardından bir önceki oturumda

anlatılmayan kısımdan başlayarak eğitim oturumuna devam etmiş, eğitim oturumunu gerçekleştirmiş, annelerle eğitim oturumunu değerlendirmiş ve ardından verileri analiz etmiştir. Çizelge 17’de Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu planı yer almaktadır.

Çizelge 17

Oyun Öğretimiyle ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Oyun Öğretimiyle ilgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Anneleri, çocuklarının eğitimlerine destek olmada oyun ve önemi, oyunun diğer alanlarla ilişkisi, oyun oynarken dikkat edilecek noktaların öğretimi ile ilgili bilgilendirmedir.
İçerik	Annelere canlı ve neşeli olma, etkinlikle ilgili coşkulu davranma, abartılı jestlerin kullanımı, abartılı yüz ifadelerin kullanımı, durumları yansıtan ve hareketlere eşlik eden seslerin kullanılması, bekleme, sıra alma, oyun oynarken dikkat edilecek noktaların ve kavramlarla öğrenme ile ilgili etkinliklerin öğretimini kapsamaktadır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 9B sınıfı
Tarih ve zaman	10.06.2014- 09.40-14.00
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası ve rol oynama
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, sunum kalemi, parmak kuklalar, içinden tavşan çıkan müzikli şapka, mutfak seti, top, oyuncak bebek, oyuncak hayvan ve annelerin gözlerini bağlamak için fular, erik, kurabiye

Bu oturumun amacı, anneleri, çocuklarının eğitimlerine destek olmada oyun ve önemi, oyunun diğer alanlarla ilişkisi, oyun oynarken dikkat edilecek noktaların öğretimi ile ilgili bilgilendirmedir. Oturum sonunda annelerden oturumun içeriğindeki bilgileri öğrenmeleri, yaygınlaştırmaları ve fırsat buldukları her an çocuklarına uygulamaları beklenmektedir.

Oyun Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumunun gerçekleştirilmesi

Araştırmacı annelerle eğitim oturumuna başlamadan önce bir önceki oturumda annelerin neler yaptıklarını özetlemelerini istemiştir. Buse Hanım kızı ellerini kullanamadığı için üzülmesin diye hiç oyuncak tencere, tava, bardak almadığını ama iki çocuğunun da bu oyuncaklarla birlikte oyun oynadığını görünce hem şaşırdığını hem de bu durumdan çok memnun olduğunu söylemiştir. Ayrıca Buse Hanım oğlu ile hiç

eğitici-öğretici etkinlikler yapmadığını, oğlunun sadece bakım ihtiyacını karşıladığını ve sürekli kızı ile ilgilendiğini söylemiş ve bu durumu da bu eğitimleri almaya başladıktan sonra fark ettiğini belirtmiştir (*Video kaydı, 10.06.2014, süre, 01'32"-09'04"*).

Sude Hanım, çocuğuna oyun kovası aldığını, çocuğunun dokunarak kovayı tanmasına fırsat verdiğini, oyun oynamak için kürek ve kazma arasından küreği seçerek seçim yaptığını ve kürekle oynamayı çok sevdiğini çok uzun süre oynadığını belirtmiştir. Sude Hanım, yaz aylarında çocuğunun bahçede kürekle oynaması için yaptığı planı anlatmıştır. Diğer anneler bu etkinliğin Emre ve annesinin birlikte oynaması için çok önemli olduğunu söylemişlerdir. (*Video kaydı, 10.06.2014, süre, 10'26"-16'04"*).

Aydan Hanım, kızının şapkadan tavşan çıkan oyuncakla nasıl oynadığını anlatmaya başlamış, kızına oyuncağı tanıttığını, oyuncağa dokunmasına yardımcı olduğunu ve oyuncağı birlikte oynadıklarını belirtmiştir (*Video kaydı, 10.06.2014, süre, 16'00"-18'08"*).

Araştırmacı canlı ve neşeli olma konusunu anlatmıştır. Anneler araştırmacının anlattığı konularla ilgili etkinlikleri çocuklarına uyarlayarak yapacakları etkinlikleri tartışmışlardır (*Video kaydı, 10.06.2014, süre, 30'08"-68'48"*).

Ardından araştırmacı annelere oyun oynarken dikkat edilecek noktaları açıklamış ve annelerin çocuklarıyla oynadıkları oyunlardan örnekler vermiştir. Ardından araştırmacı günlük yaşamdaki kavramları öğrenme ile ilgili etkinlikleri anlatırken Sude Hanımın çocuğuna yemek yedirme sürecini göstermesi için araştırmacı kendi gözlerini bağlamış, Sude Hanımın çocuğunun yerine geçmiş ve Sude Hanımla etkinlik başlatmıştır. Ardından Sude Hanımın gözlerini bağlamış ve Sude Hanımın az önceki etkinlikte yaptığı hataları düzelterek açıklamış, çay içme, erik yeme ile ilgili örnekler vermiş ve diğer annelere de model olmuştur (*Video kaydı, 10.06.2014, süre 70'34"-81'25"*).

Araştırmacı, annelere örnek olarak oyuncak tombalasını açıklamış ve her çocuğun yetersizliğine göre nasıl oynayacaklarına yönelik etkinlikler söylemiş, ardından vücudun kısımlarını çocuklarına nasıl öğretebileceklerine dair etkinlikler planlamışlardır (*Video kaydı, 10.06.2014, süre, 90'11"-94'31"*). Annelerin sormak istedikleri soruların cevaplandırılmasının ardından oturum sonlandırılmış ve annelerle çocuklarının fizik tedavi saatlerinin arttırılmasıyla ilgili dilekçe yazmaya geçilmiştir (*Video kaydı, 10.06.2014, süre, 95'45"-115'30"*).

Gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi

Eğitim oturumunda Aydan Hanımın çok hızlı konuştuğu ve kızına söz hakkı vermediği anne çocuk oyun videosunda ortaya çıkan bir bulgu olduğu için bu durumu önleme amacıyla araştırmacı anneye bireysel görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı anneye önerilerde bulunmuştur. Bunun sonucunda Aydan Hanım kızı ile daha yavaş konuştuğunu, yönergeleri kızının anladığını emin olduktan sonra iletişime devam ettiğini, kızına söz hakkı verdiğini söylemiş, önceden ve şimdi neler yaptığını kıyaslayarak anlatmıştır. Ayrıca Aydan Hanımın annesi de kızının yavaş ve sakin konuşmasına, Derya ile iletişimine çok şaşırdığını ve “*Sen böyle yapmazdın, ne oldu?*” diye kendisine sorduğunu anlatmıştır (Video kaydı, 10.06.2014, süre, 18’30”-22’08”).

Buse Hanım da çocuklar oyun oynarken sürekli karışmadığını ve çocukların bu duruma çok şaşırdığını önceden olsa çocuklara hemen müdahale ettiğini söylemiştir. Oğlunun önceden bu okula gelmeyi hiç istemediğini ancak şimdi Işıl’la oyun oynamayı keşfettiği için okula gelmek istediğini belirtmiş ayrıca eşi de Buse Hanımın bu sakinliğine olumlu tepki verdiğini ve eşinin bu sakinlikten memnun olduğunu belirtmiştir (Video kaydı, 10.06.2014, süre, 23’01”-26’30”).

Annelerden Buse Hanım günlüğüne “*Aydan abla çok güçlü bir kadın ve sorumluluk sahibi, bugün cenazesi olmasına rağmen okuldaydı, onu takdir ediyorum. Eğitimin bize iyi geldiğine emimin, hepimiz öğrendiklerimiz uyguluyoruz ve başarılı oluyoruz*” “*Kendi açımdan söylüyorum ben Işıl’a hiç söz hakkı vermiyordum ona söz hakkı vermeyi öğrendim. Bu bile oyunlarını değiştirdi. Bu eğitimden aldığım bilgileri oğlumda da uyguluyorum çok işe yarıyor*” (Anne günlüğü, 10.06.2014, s. 52) diye yazıp düşüncelerini dile getirmiştir.

Sude Hanım günlüğüne “*Emre’ye yemek yedirirken birkaç kaşık verince, anne ver demesini bekledim, birkaç dakika bekledim. Daha sonra anne ver dedi. Bugün benim için çok güzel bir gündü*” (Anne günlüğü, 10.10.2014, s. 33) yazarak düşüncelerini dile getirmiştir.

Araştırmacı konu ile ilgili olarak günlüğüne “*Buse Hanım çok hasta, Sude Hanım hasta sayılır ve çocukları çok, Aydan Hanımın da cenazesi vardı. Yine de gelmişler eğitime ... çok güzel bir eğitimdi, annelerin her şeyi dikkatli izleyip, nasıl yaparız, nasıl uyarlarız, ben şöyle yapıyorum, ama böyle de olur mu diye sormaları beni mutluluktan delirtecek ... annelerle ilk önce hafta sonu çocuklarıyla bir önceki derste öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarını sordum, hemen uygulamışlar, nasıl*

heyecanla anlatıyorlar. Yüzlerindeki o mutluluk ve başarı ifadesini herkesin görmesini isterdim (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2014, s. 31) yazmıştır.

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Annelerin eğitim oturumunda birbirlerine etkinlik söylemeleri, birbirlerini uyarmaları annelerin özgüvenlerinin, karar verme ve bağımsız çalışma becerilerinin arttığını göstermektedir. Bu da annelerin her oturum sonunda daha fazla güçlendiğini ortaya koymaktadır.

2. Etkinliklerdeki rol oynama sürecinde anneler çok keyif almıştır ve çocuklarına karşı davranışları ve uygulamaların etkilerini fark etmişlerdir.

3. Annelerin eğitim uygulamasında öğrendikleri konuları teneffüslerde çocuklarında uygulamakta ve araştırmacıdan geri bildirim almaktadırlar. Bu durum annelerin yaptıkları uygulamalarda başarılı olacaklarından emin olmaları ve kendilerine duydukları inanç ve güven ile ilgili olabilmektedir. Araştırmacı eğitim oturumlarında her çocuğun ilgisine ve yetersizliğine uygun materyallerle etkinlikler yapmaktadır. Anneler bu etkinlikler üzerinden birbirlerine fikir vermektedirler. Bu durum annelerin uygulamaları nasıl yapacaklarına dair bilgi, beceri ve güvenlerinin arttığını göstermektedir (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2014, s. 31).

4. Sude Hanım, çocuğunun yaz aylarında kürekle oynaması için plan yapması annelerin ilerisi için de etkinlik düşündüğünü ve sahip olduğu tüm fırsatları değerlendirmeye başladıklarını ortaya koymaktadır (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2014, s. 31).

5. Araştırmacı bu oturumda annelerin motivasyonlarının arttıkça kendisinin de motivasyonun yükseldiğini fark etmektedir.

6. Ayrıca annelerin (örn. sağlık, cenaze gibi özel durumları olmasına rağmen) eğitime düzenli katılmaları, kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri araştırmaya ve araştırmacıya duyduklarını güveni de ortaya koymaktadır.

3.10. Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olma ile ilgili gereksinimlerini karşılamak için TİK ve Geçerlik Komitesi üyelerinin onayı ile öğretim fırsatları yaratma ile ilgili bir eğitim oturumu planlamıştır. Araştırmacı, bu oturumda annelerin öğrenme kaynaklarına uygun olarak sunum hazırlamış ve çocukların yetersizliklerine ve ilgilerine uygun materyaller alıp etkinlikleri gerçekleştirmiştir. TİK

ve Geçerlik Komitesinin onayları ile eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu gerçekleştirmiş, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ile değerlendirip, bir sonraki oturum için önerilerini dinlemiş ardından verileri analiz etmiştir. Çizelge 18’de Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu planı yer almaktadır.

Çizelge 18

Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Annelere çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerine fırsat sağlayacak öğretim fırsatları yaratma stratejilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.
İçerik	Doğal ortam, doğal rutinler, öğretim fırsatları yaratma, talep etme konularını kapsamaktadır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdür odası
Tarih ve zaman	17.10.2014- 09.40-12.00
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma, rol oynama
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, Öğretim Fırsatları Yaratmayla ilgili sunum ve çıktısı, sunum kalemi, annelerin gözlerini bağlamak için fular, simit, çikolata, oyuncak tencere, kaşık, çatal

Bu oturumun amacı, annelere çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerine fırsat oluşturmanın, buldukları her koşulda çocuklarına girdiler sağlamanın, dil gelişimlerini desteklemenin ve öğretim fırsatları yaratma stratejilerinin öğretilmesidir. Bu oturumun sonunda annelerden eğitim içeriği olan doğal ortam, doğal rutinler, öğretim fırsatları yaratma, talep etme konularını öğrenmeleri, çevrelerindeki bireylere yaygınlaştırmaları ve içinde buldukları her koşulda uygulamaları beklenmektedir.

Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumunun Gerçekleştirilmesi

Araştırmacı, eğitim oturumu başlamadan önce annelere yaz tatilinde neler yaptıklarını anlatmalarını istemiştir. Anneler çocuklarıyla yaptıklarıyla etkinlikleri önceki yaptıkları ve şimdi yaptıklarıyla kıyaslayarak anlatmışlardır.

Buse Hanım çocuklarının işbirliği içinde oynadığını ve oğlunun dil gelişimindeki ilerlemelerini fark ettiği için çok memnun olduğunu dile getirmiştir. Sude Hanım oğlu ve kızıyla birlikte oyun oynadığını ve oğlunun artık kendisiyle iletişime geçtiğini, isteklerini ifade edebildiğini belirtmiştir. Aydan Hanım kızıyla çok güzel

vakit geçirmeye başladıklarını ve eğitimlerde öğrendiklerini uygulamaya çalıştığını ifade etmiştir (*Ses kaydı, 17.10.2014, süre 00'32"-11'07"*). Ardından araştırmacı doğal ortamı annelere açıklayarak eğitim oturumuna başlamıştır. Ardından öğretim fırsatları yaratmayı açıklamış ve talep etme stratejisini anlatmıştır. Seçenek sunmada ise araştırmacı annelere “*Hadi evcilik oynayalım mı daha cazip yoksa bebekle mi veya kamyonla mı oynayalım daha cazip geliyor*” diye sormuştur. Konuyu açıkladıktan sonra Buse Hanım “*Ben eğitimden önce ev dağılmasın diye bir oyuncak seçer ve kızımın onu oynardım ama artık çocuklarıma seçme şansı veriyorum, ne isterlerse beraber oynuyorlar*” demiştir. Sude Hanım ben hep “*Al oğlum şingirakla oyna, al oğlum topla oyna derdim artık demiyorum, şingirakla mı topla mı oynamak istersin diyorum*” diye eklemiştir.

Ardından Sude Hanım çocuğuna iki çeşit yemek yedirme rutinini anlatmış ve araştırmacı, annelerle o süreci değerlendirip Sude Hanıma geri bildirim vermiş ve bu konuyu evde nasıl uyarlayabileceklerini tartışmışlardır. Daha sonra çikolata ve simit kullanarak annelerle talep etme ve seçenek sunma etkinlikleri yapılmış, teneffüste çocuklarıyla uygulama yapmaları için annelere çikolata ve simit verilmiştir (*Video kaydı, 17.10.2014, süre 13'50"-54'23"*).

Teneffüsün ardından anneler eğitim oturumuna gelince Sude Hanım yaptığı etkinliği anlatmaya başlamıştır. Çikolata ve simidi iki çocuğuna da tanıttığını (çikolata için fındıklı ve tatlı, simit için susamlı ve tuzlu) ve ardından kızının çikolatayı doğrudan seçtiğini oğlunun ise çikolatayı dokunarak seçtiğini belirtmiştir. Araştırmacı bu aşamada annelere farklı etkinlikleri meyve, oyuncak gibi kavramlara nasıl uyarlayabileceklerini çocuklarının yetersizliklerine uygun örneklerle açıklamıştır (*Video kaydı, 17.10.2014, süre, 55'40"-69'13"*).

Araştırmacı, annelere ulaşılmaz hale getirmeyi nasıl uygulayacaklarını açıklamıştır. Araştırmacı annelere evde bu konuyu çocuklarıyla nasıl uygulayabileceklerini sormuştur. Anneler evde çocuklarıyla uygulayabilecekleri etkinlikleri tartışmışlardır (*Video kaydı, 17.10.2014, süre, 70'12"- 80'23"*).

Araştırmacı, annelere sınırlı oranda vermeyi anlatmayı açıklamış ve annelerle yapabilecekleri etkinlik örneklerini tartışmaya başlamıştır. Buse Hanım bu strateji ile ilgili olarak çocuklarının lego oynamasını uyarlamış, Aydan ve Buse Hanımda çocuklarının yemek yeme sürecini uyarlamış ve araştırmacı annelere geri bildirim vermiştir. Ardından oturum sonlandırılmış ve değerlendirme adımına geçilmiştir (*Video kaydı, 17.10.2014, süre, 85'30"-97'40"*).

Gerçekleştirilen oturumun annelerle değerlendirilmesi

Araştırmacı annelere gerçekleştirilen oturumda öğretilen dört stratejiyi, gelecek oturuma kadar evde uygulamalarını ve uyguladıkları etkinlikleri araştırmacının verdiği kâğıda yazmalarını istemiştir.

Anneler eğitim oturumundan çok memnun kaldıklarını, rahatladıklarını ve araya giren yaz tatilinde eğitim olmadığı için eğitimleri çok özlediklerini belirtmişlerdir (*Ses kaydı, 17.10.2014, süre, 20'34"-29'21"*). Araştırmacı bu konu ile ilgili olarak günlüğüne “*Anneleri yine eski heyecanlarında görmek ne mutlu! tabi bir de geçen sene eğitimden önce şunları yapıyorduk artık öyle yapmıyoruz ve bundan fayda gördük demeleri ne güzel..daha ne desinler...derse aktif katılım tamdı*” (*Araştırmacı günlüğü, 17.10.2014, s. 45*) sözlerini yazmıştır.

Buse Hanım konu ile ilgili olarak günlüğüne “*Ulaşılmaz hale getirmeyi kızımda denedim ve birkaç kelime fazla söylettim*” (*Anne günlüğü, 18.10.2014, s. 74*) diye yazmıştır.

Aydan Hanım “*...oyuncaklarını ulaşılmaz hale getirmek hiçbir zaman aklıma gelmemişti. Oyuncağına isteyerek uzanmak istemesi bile mucizevi bir şey*” (*Anne günlüğü, 17.10.2014, s. 42*) sözlerini günlüğüne yazmıştır.

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Araştırmacı annelere etkinlik örnekleri verirken annelerin rutinlerini öğrenip ona uygun etkinlikler öğretmektedir. Bu etkinlikler, annelerin hayat akışlarını bozmadan çocuklarına uygulayabilecekleri işlevsel fırsatlar sunmaktadır.

2. Anneler kendi etkinliklerini kendileri üretmektedirler. Örn. Sude Hanım ulaşılmaz hale getirme stratejisi için oğlunun güçlü yönü olan sürünmesine odaklanarak en sevdiği oyuncasını ulaşılmaz hale getirip çocuğunun sürünmesini desteklemek istemektedir. Bu sonuç annelerin etkinlik uyarlamada çok yol kat ettiğinin bir göstergesidir.

3. Araştırmacı, her anlattığı konudaki etkinlikleri, örnekleri çocukların yetersizliklerine uygun olanlardan seçmesidir. Bu durum annelerin etkinlik uyarlama, üretme ve başarmasını desteklemektedir. Ayrıca anneler birbirlerinin çocukları için de etkinlik uyarlamaktadır (*Danışmanla bireysel görüşme, 19.10.2014*).

4. Anneler her teneffüste çocuklarına o oturumda hangi konuları öğrendilerse uygulamakta ve eğitim oturumuna geçince annelere ve araştırmacıya anlatmakta

ardından birbirlerine geri bildirim vermektedirler. Annelerin çocukları ile etkinlik uygulamadaki istekliliğine bağlı olarak oyun etkinlikleri gelişmektedir. Anneler bu süreçte daha bağımsız kararlar verip, etkinlik örneklerini arttırmaktadır. Bu da annelerin kendine güvenlerinin arttığını açıklayabilmektedir (*Araştırmacı günlüğü, 17.10.2014, s.46*).

5. Araştırmacı eğitim oturumları başladığı için çok mutludur. Bununla ilgili olarak “*Eğitimin ardından eve geldim ve bu güzel süreci yürüttüğüm için hem kendimle gurur duydum hem de ailelerime içten teşekkür ettim...*” (*Araştırmacı günlüğü, 17.10.2014, s. 45*) sözlerini günlüğüne yazmıştır.

3.11. Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olma ile ilgili gereksinimlerini karşılamak için TİK ve Geçerlik Komitesi üyelerinin onayı ile öğretim fırsatları yaratma ile ilgili bir eğitim oturumunun devamını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, bu oturumda bir önceki oturumda hazırladığı sunumu ve materyalleri kullanmıştır. Bu oturumda eğitim oturumunun devamı planlanmış, eğitim oturumunu gerçekleştirmiş, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ile değerlendirip, verileri analiz etmiştir. Çizelge 19’da Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 19

Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Annelere çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerine fırsat sağlayacak, dil gelişimlerini destekleyecek öğretim fırsatları yaratma stratejilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.
İçerik	Seçenek sunma, ulaşılamaz hale getirme, az miktarda (sınırlı oranda) verme konularını kapsamaktadır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdür odası
Tarih ve zaman	24.10.2014- 10.20-12.00
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma, rol oynama
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, Öğretim Fırsatları Yaratmayla ilgili sunum ve çıktısı, sunum kalemi, annelerin gözlerini bağlamak için fular, oyuncak tencere, kaşık, çatal

Bu oturumun amacı, annelere çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmelerine fırsat oluşturmanın, buldukları her koşulda çocuklarına girdiler sağlamanın, dil

gelişimlerini desteklemenin ve öğretim fırsatları yaratma stratejilerinin öğretilmesidir. Bu oturumun sonunda annelerden seçenek sunma, ulaşılamaz hale getirme, az miktarda (sınırlı oranda) verme konularını öğrenmeleri, yaygınlaştırmaları ve uygulamaları beklenmektedir.

Öğretim Fırsatları Yaratmayla İlgili Bilgilendirme Oturumunun Gerçekleştirilmesi

Araştırmacı oturuma başlamadan önce annelere bir önceki hafta öğrendikleri ile ilgili neler yaptıklarını açıklamalarını istemiştir. Anneler çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri anlatmıştır. Buse Hanım kızına meyve yedirirken seçenek sunmayı gerçekleştirmiş, mandalina ve muz arasından seçim yapmasını sağlamış, kızı mandalinayı seçince de büyük ve küçük olan mandalina arasından tekrar seçim yaptırmıştır. Aydan Hanım kızıyla bir önceki oturumda öğrendiği tüm stratejileri uyguladığını, kızının ilk defa etkinliklere devam etmede bu kadar istekli olduğunu ve kızıyla oyun oynarken oyuncakları tanıttığını belirtmiştir. Aydan Hanım “*Eğer bu öğrendiklerimi denemeseydim, bu oyunların hiç birini oynayamazdım*” demiştir (Video kaydı, 24.10.2014, süre, 00’45”-10’22”).

Sude Hanım oğluna bal ve pekmez arasında seçim yaptırdığını, ilk önce çocuğuna bu yiyecekleri ve tabaklarının şeklini tanıtmıştır. Ardından çok az miktarda pekmezi ve balı teker teker tattırdığını ve çocuğuna pekmez mi yemek istiyorsun diye sorunca “*hu*” diye anneye cevap verdiğini ve pekmezi çocuğuna yedirdiğini, krem peynir yedirirken talep etmeyi kullandığını anlatmıştır (Video kaydı, 24.10.2014, süre, 10’22”-12’25”). Daha sonra kızıyla ve oğluyla yaptığı etkinliği özetlemiştir. Bu etkinlikte anne, kızıyla ve oğluyla talep etme stratejisini şekerle sayı sayma etkinliğinde kullanmıştır.

Buse Hanım da oğluyla ve kızıyla yaptığı etkinlikte topitop kullanarak talep etme stratejisini nasıl uyguladığını anlatmış ve o etkinlikte kızının yediği topitopları hesaplayarak, 3’den geriye doğru saydığını ve bu kızından asla böyle bir performans beklemediğini, çok şaşırdığını, kızına fırsat vermeseydi kızının sayamayacağını belirtmiştir (Video kaydı, 24.10.2014, süre, 12’25-18’30”). Anneler gerçekleştirdikleri etkinlikleri anlatmayı bitirdikten sonra araştırmacı oturuma başlamıştır. Etkinlikleri eksik bırakma stratejisini anlatırken annelerin çocuklarıyla olan günlük rutinlerinden etkinlik örnekleri vermiştir. Ardından her bir anne çocuklarının yetersizliğine uygun bir etkinlik belirlemiş ve bu etkinlikler annelerle tartışılmıştır (Video kaydı, 24.10.2014, süre, 18’30-35’37”).

Araştırmacı, şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma stratejisini açıklayarak oturuma devam etmiştir. Anneler ve araştırmacı konuyla ilgili olarak çocuklarının yaşantılarından örnek etkinlikler tartışmış ve üretmişlerdir (*Video kaydı, 24.10.2014, süre, 38'46"-55'03"*).

Araştırmacı, paralel ve kendi kendine konuşma stratejisini anlatırken öncelikle paralel konuşmayı açıklamış ve annelerle örnekler üzerinden tartışmış ardından kendi kendine konuşma stratejisini açıklamaya devam ederek bu konu üzerinden annelerle örnekler üretmişlerdir. Örn. anneler, mutfakta yemek pişirirken çocuklarına bu yemek pişirme basamaklarını, aile üyelerinin kıyafetleri ayırırken ve çocuğun rutinlerini yaparken nasıl açıklayacaklarını tartışmışlardır (*Video kaydı, 24.10.2014, süre, 55'03"-75'35"*).

Araştırmacı daha sonra genişletme stratejisini açıklamıştır. Buse Hanım kızının sadece “su” dediğini ancak “su ver” demesini istediğini dile getirmiş ve nasıl bir yol izlemesi gerektiğini araştırmacı ve annelere sormuştur. Bu sırada Sude Hanım “Kızın su dediğinde “su vermeme mi istiyorsun?” diyebilirsin bundan sonra kızın “su ver” diyebilir” diyerek çözüm üretmiştir (*Video kaydı, 24.10.2014, süre, 76'34"- 84'46"*). Ardından araştırmacı konu sunumu sonlandırmış ve annelerle değerlendirme adımına geçmiştir.

Gerçekleştirilen Oturumun Annelerle Değerlendirilmesi

Araştırmacı oturumun ardından annelerle oturumu değerlendirme adımına geçmiştir. Bu adımda araştırmacı annelere ilk olarak “Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusunu sormuştur. Buse Hanım “Kendimi mükemmel hissediyorum, bu eğitimleri çok seviyorum” demiş, Aydan Hanım “Aynen bende mükemmel hissediyorum” demiştir. Sude Hanım “Bunları uygulayınca oğlumdaki gelişmeleri görüyorum, daha çok ilerleyeceğimizi umut ediyorum, kendime güveniyorum, mesela az önce bile çocuğuma yemek yedirirken “ver” demesini bekledim ve “ver” dedi”, demiş Buse Hanım da anneyi onaylayarak “Önceden olsa çocuk hemen doysun diye ne varsa ağzına tıkdık, şimdi öyle değil, az önce Sude abla bunu çok güzel başardı” diyerek düşüncelerini ortaya koymuştur.

Ardından Aydan Hanım “Eşim bile beni tanıyamadığını söyledi, sesin çıkmaya başladı diyor bana” demiş ve ardından başından geçen bir olayı anlatmıştır. Artık özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de hakkını savunduğunu, mesela geçen gün kızının ders saatinin azaltılmasıyla ilgili bir süreç yaşadığını ve bunun için kuruma

dilekçe verdiğini anlatmış, dilekçesi olumlu sonuçlanırken kurumdaki yetkili kişinin “Aydan Hanım bu işleri çok iyi öğrenmişsiniz, çok iyisiniz, baya açıldınız” dediğini dile getirmiştir (*Video kaydı, 24.10.2014, süre, 00’45”-18’23”*). Oturum ile ilgili olarak anneler günlüklerine düşüncelerini yazmışlardır. Sude Hanım oğluyla seçenek sunma stratejisi aracılığıyla gerçekleştirdiği bir etkinlikte başarılı olunca mutlu olduğunu yazmış (*Anne günlüğü, 25.10.2014, s.35*), Buse Hanım da “Kızımın gelişmesinde aldığımız derslerin çok faydası var, Işıl’ın daha çok kelime çıkartması için çabalıyorum” (*Anne günlüğü, 24.10.2014, s.77*) diye yazarak düşüncelerini dile getirmiştir.

Anneler eğitim oturumlarında öğrendiklerini evde uygularken, etkinliklere daha farklı kavramlarda eklemişlerdir. Buda annelerin artık çözüm odaklı, özgün ve üretken düşündüklerinin bu doğrultuda da bağımsız karar verme ve uygulama becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Güçlendirmenin bir diğer tanımı da ailelerin kendi bilgilerine güven duymaları ve kendilerini zorlayan durumlarda problem çözme becerileriyle baş edebilmeleridir (Dunlap, 1999, akt., Smith, Gartin, Murdick ve Hilton, 2006).

Güçlenmekte olan annelerdeki farklılıkları eşleri, anneleri, çocukları ve çevrelerindeki diğer bireyler sürekli olumlu olarak dile getirmektedir. Bu da anneleri daha fazla motive etmekte ve davranışlarının sürekliliğini desteklemektedir (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s.47-48*).

Anneler eğitimlerden sonra kendilerini mükemmel hissettiklerini dile getirmektedir. Bunu destekleyen en önemli gerekçeleri; eğitimlerin, annelerin tamamen gereksinimleri doğrultusunda desenlenmiş ve tüm etkinliklerin çocuklarının yetersizliğine ve rutinlerine göre planlanmış olmasıdır. Ayrıca anneler eğitimlerde öğrendikleri her konuyu ilk fırsatta çocuklarında uygulamakta ve başarılı olmaktadır. Bu annelerdeki olumlu duyguları pekiştirmektedir (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47-48; Müdür yardımcısı ile bireysel görüşme, 24.10.2014*).

Anneler eğitimlerde birbirlerine etkinlik örnekleri sormakta ve birbirlerinin etkinlikleriyle ilgili fikir yürütmektedir. Bu durum annelerin konuları tamamen anlayarak dinlediklerinin bir göstergesidir (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s.47-48*).

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Anneler eğitim oturumlarında öğrendiklerini evde uygularken, etkinliklere daha farklı kavramlar da eklemişlerdir. Bu da annelerin artık özgün ve üretken düşündüklerinin bu doğrultuda da bağımsız karar verme ve uygulama becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Güçlenmekte olan annelerdeki farklılıkları eşleri, anneleri, çocukları ve çevrelerindeki diğer bireyler sürekli olumlu olarak dile getirmektedir. Bu da anneleri daha fazla motive etmekte ve davranışlarının sürekliliğini desteklemektedir (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47-48*).

2. Anneler eğitimlerden sonra kendilerini mükemmel hissettiklerini dile getirmektedir. Bunu destekleyen en önemli gerekçeleri; eğitimlerin, annelerin tamamen gereksinimleri doğrultusunda desenlenmiş ve tüm etkinliklerin çocuklarının yetersizliğine ve rutinlerine göre planlanmış olmasıdır. Ayrıca anneler eğitimlerde öğrendikleri her konuyu ilk fırsatta çocuklarında uygulamakta ve başarılı olmaktadır. Bu annelerdeki olumlu duyguları pekiştirmektedir (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47-48; Müdür yardımcısı ile bireysel görüşme, 24.10.2014*).

3. Anneler eğitimlerde birbirlerine etkinlik örnekleri sormakta ve birbirlerinin etkinlikleriyle ilgili fikir yürütmektedir. Bu durum annelerin konuları tamamen anlayarak dinlediklerinin bir göstergesidir (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47-48*).

4. Bu oturumda araştırmacıyı en mutlu eden olaylardan biri Buse Hanıma günlük yazması için eşinin kalem ve yeni bir günlük hediye etmesidir. Bilindiği gibi eşi, Buse Hanımın bu eğitime katılması konusunda pek istekli değildi ve zaman zaman Buse Hanımın eğitimle ilgili etkinliklere katılmasında güçlük çıkarmıştır. Ancak araştırmaya başladığımız ve şuan içinde bulunduğumuz noktayı kıyaslayınca Buse Hanımın eşinin artık kendisini desteklediğini, motive ettiğini görmekteyiz. Ayrıca eşi, Buse Hanımın Okul Aile Birliği Başkanı olmasını da desteklemektedir. Konu ile ilgili olarak araştırmacı günlüğüne “*Buse Hanım o kadar mutlu ki konu hediye edilen kalem ve günlük değil, konu artık eşinin de kendisini desteklemesi ona güvenmesi...*” (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47-48*) diye yazarak düşüncelerini dile getirmiştir.

5. Araştırmacı annelerin kendilerine verilen tüm ödevleri ve görevleri yerine getirmelerinden ve sürecin bu denli verimli ilerlemesinden memnundur, bu durum araştırmacının motivasyonunu arttırmaktadır. Konu ile ilgili olarak düşüncelerini “*...ben de eğitimlerden sonra okuldan çok mutlu ayrılıyorum...*” (*Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47-48*) diyerek günlüğünde ifade etmiştir.

3.12. Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumu

Araştırmacı annelerin çocuklarının eğitimlerine destek olma ile ilgili gereksinimlerini karşılamak için son eğitim oturumu olan Yardım sunma/İpuçlarının öğretimi ile ilgili bilgilendirme oturumunu TİK ve Geçerlik Komitesi üyelerinin onayı ile yürütmüştür. Araştırmacı, bu oturumda yine çocukların sahip oldukları yetersizliklere ve annelerin öğrenme kaynaklarına uygun sunumu ve materyalleri kullanmıştır. Bu oturumda da eğitim oturumunu planlamış, eğitim oturumunu gerçekleştirmiş, gerçekleştirilen eğitim oturumunu anneler ile değerlendirmiş ve verileri analiz etmiştir. Çizelge 20’de Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimiyle İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 20

Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı

Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Annelere çocuklarıyla hayat akışlarında nitelikli vakit geçirmelerine fırsat ve çocuklarının bağımsızlaşmasına destek sağlayacak yardım sunma/İpuçlarının öğretilmesi amaçlanmıştır.
İçerik	Fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu, sözel olmayan ipucu konularını kapsamaktadır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdür yardımcısı odası
Tarih ve zaman	28.10.2014- 09.40-10.20
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma, rol oynama
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, Öğretim Fırsatları Yaratmayla ilgili sunum ve çıktısı, bilgisayar, sunum kalemi, annelerin gözlerini bağlamak için fular

Bu oturumun amacı, annelere çocuklarıyla hayat akışlarında nitelikli vakit geçirmelerine fırsat ve çocuklarının bağımsızlaşmasına destek sağlayacak yardım sunma/İpuçlarının öğretilmesidir. Bu oturumun sonunda annelerden fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu, sözel olmayan ipucu konularını öğrenmeleri, yaygınlaştırmaları ve uygulamaları beklenmektedir.

Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimi ile İlgili Bilgilendirme Oturumunun Gerçekleştirilmesi

Araştırmacı annelere okulda çocukların derslerine giren öğretmenlerin çocukların yetersizliklerine göre hangi ipuçlarını kullandıklarını anlatarak ipuçlarına kısa bir giriş yapmıştır. Ardından araştırmacı, fiziksel yardımı anlatmaya başlamıştır. Tam ve kısmi fiziksel yardımı anlatırken annelere çocuklarının yetersizliklerine göre nasıl destek olabileceklerini anneler rol oynama tekniği ile göstermiştir (*Video kaydı, 28.10.2014, süre, 02'23"-17'45"*).

Araştırmacı model olma ipucunu anlatırken yine annelere çocuklarının rutinlerinde, rol oynamayla çocuklarını nasıl destekleyebileceğini açıklamış, annelerin önceden bu ipucunu kullanıp kullanmadıklarını tartışmıştır (*Video kaydı, 28.10.2014, süre, 17'45"-28'22"*).

Sözel ipucu başlığında, araştırmacı iki tür sözel ipucu olduğunu annelere anlatmıştır. İlk önce doğrudan sözel ipucu, ardından dolaylı sözel ipucunu açıklamıştır. Araştırmacı annelerle çocuklarına bu ipucunu nasıl uygulayabileceklerini sormuş ve fikir üretmelerini istemiştir (*Video kaydı, 28.10.2014, süre, 28'22"-32'20"*).

Son ipucu olan sözsüz ipucunu anlatırken araştırmacı annelere öncelikle konuyu anlatmış ve ardından annelerle birlikte çocuklarının yetersizliklerine uygun etkinliklerle örneklendirmiştir (*Video kaydı, 28.10.2014, süre, 28'22"-36'30*). Ardından araştırmacı konu sunumunu sonlandırmış ve annelerle oturumu değerlendirme kısmına geçmiştir.

Gerçekleştirilen Oturumun Ailelerle Değerlendirilmesi

Anneler gerçekleştirilen eğitim oturumu ile ilgili olarak ipuçları ile ilgili oturumdan çok memnun kaldıklarını ve kendilerini daha mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu son oturumla eğitim oturumlarının bittiğini bildiklerini ve çok üzülüklerini de sözlerine eklemişlerdir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım günlüğüne “*Bugün eğitimimizin son oturumunu yaptık, yine çok faydalı şeyler öğrendik ama oturumunun bitiminde hepimiz çok üzüldük, bilgi anlamında da moral anlamında da Emel hoca bize çok iyi geliyordu*” (*Anne günlüğü, 28.10.2014, s. 82*) diye yazmıştır.

Aydan ve Sude Hanım da araştırmacı ile bireysel görüşmelerinde eğitimlerden çok faydalandıklarını, artık bağımsız olarak kendi kararlarını savunabileceklerini ve hareket edebileceklerini ancak yanlarında kendilerine destek olan, moral veren birini görmekten de mutluluk duyacaklarını söylemişlerdir (*Aydan ve Sude Hanımla görüşme, 28.10.2014*). Araştırmacı bu konu ile ilgili olarak günlüğüne “*...ailelerde farkındalık*

oluşturduk, artık elinde olanlarla yetinmeyecekler...” (Araştırmacı günlüğü, 28.10.2014,.s. 49) diye yazmıştır

Oturumun genel değerlendirilmesi

1. Anneler bu son eğitim oturumundaki her bir konu başlığında kendi ve diğer annelerin çocuklarıyla ilgili uygulayabilecekleri birden fazla örnek etkinlikler vermiştir. Bu verdikleri örneklerin tamamı çocukların yetersizliklerine ve aile ve çocuk rutinlerine uygun örnek etkinliklerdir. Böylece tüm örnek etkinlikler uygulanabilir ve başarılı olunacağına inanılan etkinliklerdir (*Danışman ile bireysel görüşme, 28.10.2014*).

2. Anneler eğitimlerde öğrendikleri tüm konuları fırsat buldukları her mekanda uygulamakta ve uygulamadıkları takdirde çocuklarında ilerleme olmayacağını kabul etmektedir. Bu annelerin süreci değerlendirmelerinde önemli bir gelişmedir. Anneler çocuklarında ilerleme gördükçe tüm etkinlikleri uyguluyor ve etkinlikleri uyguladıkça çocuklarında ilerleme görüyorlardır. Bu durum eğitimin çıktılarının uzun vadede verimli olmasını destekleyecektir (*Araştırmacı günlüğü, 28.10.2014,.s. 49*).

3. Anneler eğitim bittiği için üzgündür ancak annelerin üzgün olmasının en önemli sebeplerinden biri araştırmacının kendilerine sosyal destek de sağlamasıdır. Bilindiği gibi araştırmacı annelerle aile merkezli uygulamaların ilişkisel ve katılımcı bileşenleri doğrultusunda iletişim halindedir. Bu bileşenler aile eğitimlerinde eğitimlerin ve annelerle görüşmelerin niteliğini arttırmaktadır (*Araştırmacı günlüğü, 28.10.2014, s. 49*).

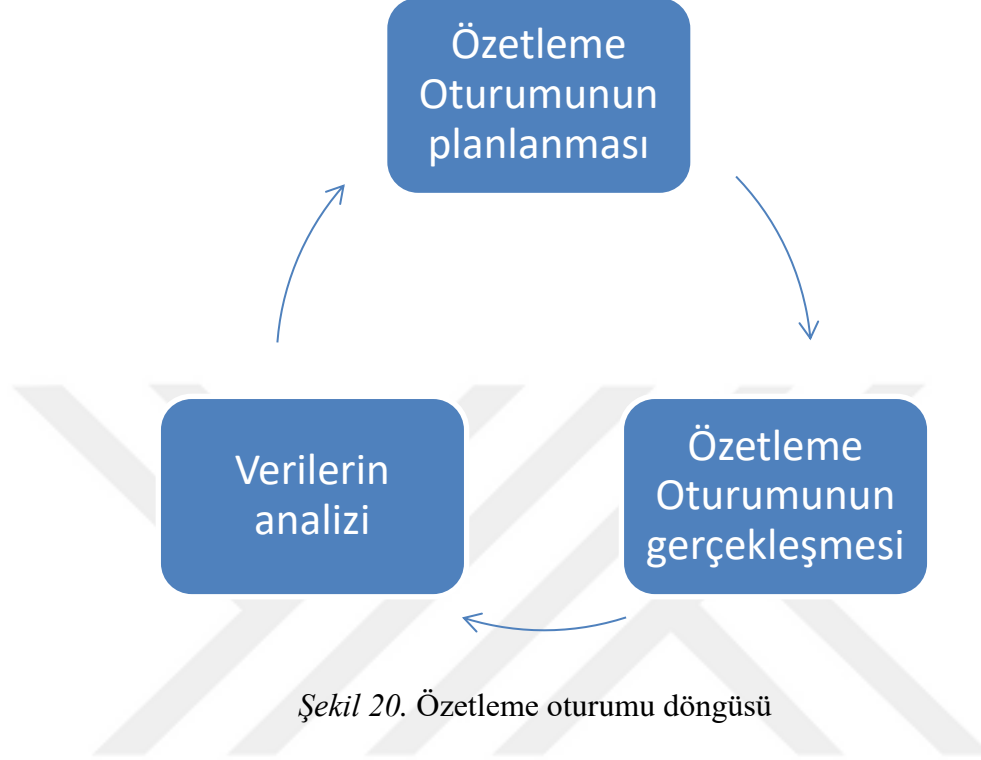
4. Oturum planında da belirtildiği gibi araştırmacı bu oturumu okulun müdür yardımcısının odasında yürütmüştür. Eğitim oturumları okul çalışanlarının destekleri ve katkıları ile kolaylaştırılmıştır.

3.13. Özetleme Oturumu

Araştırmacı, TİK üyelerinin onayıyla, tüm süreci değerlendirme, oluşturulan programın gözden geçirilmesi ve niteliğinin geliştirilmesi için annelerden öneriler almak ve süreçteki iyi yönleri ve sorunların belirlenerek nitelikli bir yapı oluşturmak amacıyla bu oturum planlamıştır. Araştırmacı, annelere, oturumların öncelikle hangi gerekçelerle planlandığını açıklamış, her bir oturumda o oturumla ilgili daha ayrıntılı açıklanmasını istedikleri konu olup olmadığını sormuş ve annelerin süreçle ilgili düşüncelerini öğrenmiştir. Ardından araştırmacı annelerle tüm süreci değerlendirmiştir.

Araştırmacı bu oturumda özetleme oturumunu planlamış, özetleme oturumunu gerçekleştirmiş annelerle süreci değerlendirilmiş ve verileri analiz etmiştir.

şekil 20’de bu aşamanın döngüsü yer almaktadır.



şekil 20. Özetleme oturumu döngüsü

Çizelge 21’de Özetleme Oturumu Planı yer almaktadır.

Çizelge 21

Özetleme Oturumu Planı

Özetleme Oturumu Planı	
Oturumu yürüten kişi	Araştırmacı
Amaç	Annelere, araştırma süreci başlamasından özetleme oturumuna kadar olan tüm oturumların açıklanarak tekrarlanması amaçlanmıştır.
İçerik	Araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm oturumların özetlerini kapsamaktadır.
Ortam	Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdür yardımcısı odası
Tarih ve zaman	07.11.2014- 09.40-12.00
Öğretim tekniği	Doğrudan anlatım, soru cevap, tartışma, rol oynama
Materyaller	Video kamera, ses kayıt cihazı, Özetleme oturumu ile ilgili sunum ve çıktısı, bilgisayar, sunum kalemi

Bu oturumun amacı tüm süreci değerlendirme, oluşturulan programın gözden geçirilmesi ve niteliğinin geliştirilmesi için annelerden öneriler almak ve süreçteki iyi yönleri ve sorunların belirlenmesiyle nitelikli bir yapı oluşturmaktır. Bu oturumun sonunda annelerden AMAED Programı ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri, önerilerini dile getirmeleri ve tüm süreci değerlendirmeleri beklenmektedir.

Özetleme Oturumunun Gerçekleştirilmesi

Araştırmacı annelerle oturum başlamadan önce yaptığı rutin konuşmalarda Sude Hanım konuşmasına “*Verdiğiniz kâğıtlar (sunum çıktılarını kastederek) çok işe yarıyor. Ona tekrar bakıp, uygulamaları onun üzerinden yapınca çok iyi oluyor*” demiştir ve Aydan Hanım da Sude Hanımı onaylamıştır (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 00’00”-00’17”).

Buse Hanımın oturumun yürütüleceği odaya gelmesiyle özetleme oturumu başlamıştır (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 04’56”).

Araştırmacı sürecin nasıl başladığını açıklamış, annelerle bireysel ve grup toplantıları, bir araya gelme amacı ve ilkelerini kısaca anlatmıştır.

Annelere araştırmadaki aktif katılımları için çok teşekkür etmiştir. Sude Hanım da “*Biz de sana çok teşekkür ediyoruz, çok faydası oldu bu eğitimlerin bize*” demiştir. Ardından araştırmacı “*nelere ihtiyacımız vardı?*” sorusunu sorarak oturuma devam etmiştir. Birbirimize güvenme başaracağımıza inanma ile ilgili olarak Buse Hanım “*Sude abla hasta iki çocuğunu evde bırakıp eğitime geliyorsa, ben çok hasta olmama rağmen eğitime geliyorsam, biz her şeyi başarırız. Bu kendimize mi yoksa size verdiğimiz bir söz mü ya da bize iyi geldiğinizi düşündüğümüz için mi bilmiyoruz. Mesela ben bugün gelmesem de olurdu ama bu ortamı bir daha yaşayamazdım. Ben okullardaki toplu eğitimlere de katılıyordum ama hiçbir şey bize bu kadar ayrıntılı anlatılmadığı için hiç ilerleme göstermiyordum*” diye düşüncelerini dile getirmiştir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 05’12”-14’33”).

Araştırmacı “*Neden aile merkezli uygulamalar*” başlığını anlatırken Aydan Hanım “*Öğretmen çocukla haftada iki saat ilgileniyor, ben hep onunlayım ama ne yapacağımı bilmiyorum, bize hiç göstermiyorlar*” demiştir.

Hizmetleri doğal ortamlarında sunma ile ilgili olarak anneler eğitimlerin okulda yapıldığı için çok memnun olduklarını dile getirmişler ve hizmetlere ulaşmada sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 14’33”-20’50”).

Araştırmacı gereksinimlerin belirlenmesi kısmını anlatmaya devam etmiş ve öğrenme kaynaklarını belirleme, öğrenmenin nasıl kalıcı olacağı ve bu eğitimle çocuklara ve yakın çevrede nasıl faydalı oluruz konularını açıklamıştır. Daha sonra araştırmacı, eğitim oturumlarındaki konu başlıklarını özetleyerek oturuma devam etmiştir.

Gereksinime Göre İlgili Yerlere Başvurmayla İlgili Oturumda Buse Hanım Temmuz-Ağustos 2014 tarihinde kızının raporunun hatalı verilmesi ile başlattığı süreci anlatmış ve “...*bu eğitimden sonra hakkımı savundum, bilinçli ve güvenli konuştum bilmeseydim tamam diyecektim, kızım altı ay eğitim alamayacaktı bir de kendi hataları olunca eski raporu yırt at dediler bana ama ben yırtmadım eve koydum, ilerde nolur belli olmaz*” demiştir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 20’50”-60’41”).

Ardından araştırmacı Oyun Öğretimiyle İlgili Oturumlara geçmiş ve annelerle eğitimden önceki yaptıkları ve eğitimden sonraki yaptıklarını karşılaştırmalarını istemiştir. Buse Hanım “*Ben önceden Işıl’a hiç söz hakkı vermiyordum, şimdi söz hakkı veriyorum, kendi diyor şunu-bunu oynayalım diye*” demiştir. Sude Hanım “*Bekliyorum çocuğumu, önceden tek bal derdi ama şimdi “anne bal ver” de diyorum, bekliyorum ve “anne bal ver” diyor*” diye düşüncelerini belirtmiştir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 61’34”-82’21”).

Anneler, önceden çocuklarına aldıkları oyuncakları bile çocuklarının nasıl oynayacağını bilmediğini, mesela çocuğa çingirak aldıklarında direk eline verdiklerini ve nasıl oynayacağını çocuğa göstermediklerini ve hatta çocukla hiç oyun oynamadıklarını söylemişlerdir. Ancak eğitimden sonra çocuklarıyla nitelikli oyun oynadıklarını, çocuklarının taleplerini göz ardı etmediklerini belirtmişlerdir. Buse Hanım bu konu ile ilgili olarak “...*kızım bana anne sen değiştin diyor ben kendimi kıyasladığımda gerçekten değiştim*” demiştir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 82’21”-88’34”).

Öğretim Fırsatları Yaratma ve Yardım Sunma/İpuçlarının Öğretimiyle İlgili Oturumlara geçilmiş ve yine anneler eğitimden önceki ve sonraki yaptıklarını karşılaştırmışlardır. Anneler öğrendiklerini hemen uygulayıp başarılı olunca çocuklarının ve kendilerinin daha çok mutlu vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 90’31”-100’10”).

Ardından anne-çocuk etkileşim videolarından kesitler izlenerek annelerin “*şimdi olsa bu oyunu nasıl oynardım?*” diye açıklamaları istenmiştir.

Buse Hanımın videosu izlenirken Buse Hanım “*O kadar hızlı konuşmuşum ki şimdi konuştuğumu ben bile anlamıyorum*” demiş ve ardından kendi yaptığı hataları bulup onları nasıl düzeltebileceğini açıklamıştır. Örneğin “*...kızıma sürekli sorular sormak yerine onun cevaplamasını beklerdim, fırsat verirdim ona*” demiştir.

Ardından Sude Hanım şimdi bu oyunu oynasa her şeyi çocuğa açıklayacağını, seçenek sunacağını, adım adım her şeyi çocuğa söyleyeceğini belirtmiştir. Diğer annelerde Sude Hanımın eğitimden sonra uyguladığı stratejilerden örnekler verip, annenin bu stratejileri uyguladığını onaylamıştır.

Aydan Hanım ise bu oyunu şimdi oynasa, çocuğuyla çorba pişirme etkinliğinde pişirilecek çorba için seçenek sunacağını, çocuğunun cevabını alternatif iletişim yöntemiyle öğrenebileceğini belirtmiştir. Video da çocuğu az gören olmasına rağmen oyuncakları dokundurarak tanıtmadığını ve bunları şimdi artık yapmadığını belirtmiş ardından kendisinin aynı şeyi çok sık tekrar ettiğini ve hızlı konuştuğunu söylemiş artık bu alışkanlıklarından vazgeçtiğini bildirmiştir. Annelerle izlenen videoların ardından oturum sonlandırılmıştır.

Oturumun genel değerlendirilmesi

Anneler gerçekleştirilen bu oturumda, tüm oturumlarda işlenen konuları tekrar etmiş, eğitimden önce neler bildiklerini ve eğitimden sonra neler öğrendiklerini karşılaştırmışlardır.

Anneler birbirlerine yeri geldikçe uygulama önerilerinde bulunmuşlardır. Örn. Aydan Hanımın kızının gözlük takmak istemediğini, gözlüğünü sürekli çıkarmak istediğini söylediğinde Sude Hanım, evdeki aile üyelerinin de numaralı olmayan gözlük takmasını ve çocuğa model olmasını ve çocuk gözlüğünü çıkardığında “*Neden gözlüğü çıkardın veya hiç gözlük takmıyorsun demek yerine çocuğa aa gözlüğünü çıkarmışsın hadi geri takalım*” demesini önermiştir. Burada en dikkat çeken noktalardan biri Sude Hanımın “*Kullandığımız dili değiştirmeliyiz, bu yüzden kaybediyoruz. Eğitimden önceki kullandığım dili bazen unutup kullanıyorum ama sonra aklıma geliyor hemen kendimi düzeltiyorum*” demiştir (Video kaydı, 07.11.2014, süre, 90’21”). Bu konuda Sude Hanımı tüm anneler onaylamıştır.

Sude Hanım ile yapılan bireysel görüşmelerde, anne kendisine diğerleriyle iletişim kurmada, konuşma ve davranış biçiminde araştırmacıyı örnek aldığını söylemiştir. Bu söylem aile eğitiminde çalışan kişilerin üstlendiği büyük sorumluluğun bir göstergesi olarak düşünülebilir (Araştırmacı günlüğü, 11.10.2014, s.57-58).

Ayrıca araştırmacı gnlgne “*Buse Hanımın eşi, kendisinin güzel giyinmesini, süslenmesini merak etmiş ve nedenini sormuş. Buse Hanım da “Emel hoca hep bakımlı geliyor ben de öyle gidiyorum okula, bu onun bize saygısı olduğunu gösteriyor, ben de onlara saygı duyuyorum, hatta Aydan Hanımın da giyinmesi değişti daha güzel giyiniyor artık” demiştir. Ayrıca Buse Hanım “Bana ayrı bir zgven geldi hatalarımı da artık söylüyorum” demiştir... ” diye yazmıştır (Araştırmacı gnlg, 11.10.2014, s.57-58).*

Anneler SERÇEV ile İlgili Bilgilendirme Oturumuna dair oradaki ailelerin çok zengin olduğunu ve gereksinim duydukları her türlü bilgiye, eğitime ulaşabileceklerini söylemişlerdir. Kendileri alt SED’de olan anneler eğer araştırmacı bu okulda araştırmayı yrtmeseydi bu eğitimi alamayacaklarını dile getirmişlerdir. Bu noktada sosyal devlet modelinin kendi içinde çelişkiye düştüğünü ve yerine getirmesi gereken işlevleri yerine getirmediğini söyleyebiliriz. Anneler kendilerini yetersiz, maddi olanakları olmadığı için dışlanmış ve kendilerine şuan içinde buldukları durumu reva görmektedir. Atacakları her adıma hissettikleri bu duygu yn vermekte ve aileleri adım adım geriye itmektedir (Araştırmacı gnlg, 11.10.2014, s.57-58).

3.14. Annelerin Dile Getirdikleri Bireysel Gereksinimlerini Karşılama abaları Sude Hanımın Dile Getirdiği Bireysel Gereksinimlerini Karşılama abası

Bu araştırmada annelerin dile getirdikleri ortak gereksinimlerinin yanı sıra bireysel gereksinimlerinin de karşılanmasına çaba harcanmıştır. Bilindiği gibi Sude Hanım oğlunun görme sorunu ile ilgili bilgi edinme gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Bu gereksinimin karşılanması için anne ve araştırmacı bireysel çalışmıştır. Öncelikle 22.05.2014 tarihinde saat 10.55’ de Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Göz Hastalıkları ABD’den randevu alınmıştır. Araştırmacı bu süreci gnlgnde şöyle özetlemiştir “*Doktor ocuğun durumu ile ilgili olarak “ocuğun görebildiğinden emin değilim, ocuk görmüyor bizi” dedi. Ben çok oldum, anne öyle kaldı ve “ben şimdi ne yapacağım?” dedi. Doktor “sizi şaşılık Bölümüne yönlendiriyorum, görmemesinin nedenlerini bulup ona göre bir şeyler yapacağız” dedi. Anne yine de mutluydu sonuçtan çünkü çocuğuna tanı konabilmişti, annenin kafasındaki sorular değişti artık. Bu arada anne “ilk defa ocuğumu bu kadar iyi muayene ettiler, çocuğum durdu muayene olurken, doktor çok iyiydi” dedi. Ardından şaşılık Bölümüne geçtik ve pazartesi 10.00’a randevumuzu aldık. ocuk 8 yaşında ve nihayet gözlerine tanı koyabildik. Demek ki*

anne 8 yıldır bu ülkedeki sağlık hizmetlerinden yeterince faydalanamıyor.” (Araştırmacı günlüğü, 22.05.2014, s. 16-17).

26.05.2014 tarihinde anne, çocuk ve araştırmacı Ankara Üniversitesi Vehbi Koç Göz Hastanesinde sabah 09.30’da buluşmuştur. Bu süreç ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde “...çocukta optik atrofi çıktı, doktor, anneye çocuk için gözlük verelim mi diye sordu, anne de ne yapın dersiniz ben onu yaparım dedi, doktor hanım gözlük verdi. Bizi Az Görenler Hastanesindeki doktor hanıma yönlendirdi, oraya çıktık, ama çıkış ne çıkış... Anne bebek arabasını kucağına aldı ve öylece 1 kat çıktı, arabada çocuk varken bir de, yani nasıl asansör olmaz, hele bir de az görenler katına...neyse orada da 9 Haziran saat 9’a randevu aldık.” Araştırmacı günlüğü, 26.05.2014, s. 20) sözleriyle açıklamaktadır.

Anne hastaneye gidilen gün ile ilgili olarak “Emre’ye gözlük uygun gördüler, gözlükle az da olsa görebilirmiş” (Anne günlüğü, 26.05.2014, s. 18) sözlerini günlüğüne yazmıştır.

09.06.2014 tarihindeki doktor muayenesinde ise “Doktor Hanım çocuğun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden görme ile ilgili ders alması gerektiğini söyledi, doktor.....isimli özel özel ve rehabilitasyon merkezindeki dersine Hülya Hanım girecekmış, onun yapması/çalışması gerekenleri kağıda yazdı ve bize verdi” (Araştırmacı günlüğü, 09.06.2014, s. 31) sözlerini günlüğüne yazmıştır.

Yaşanan bu olaydan sonra kendi çocuğu da optik atrofi tanısı almış araştırmacının bir arkadaşı Sude Hanım için evde uygulayabileceği etkinlikleri göndermiş, araştırmacı Sude Hanıma bu etkinlikleri nasıl uygulayabileceğini birebir materyalleri üzerinde göstermiştir. Konu ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde “Emre’nin göz kaslarını geliştirmek için cd, masa başı etkinliklerde masayı kaplamaları için siyah karton, birde zıt renklerde A4 kâğıtları aldım, siyahta daha belirgin olur diye” (Araştırmacı günlüğü, 24.10.2014, s. 47) yazmıştır.

Araştırmacının anneye açıkladığı etkinlikleri evde uygulayan anne günlüğüne “Emre’nin gözlüklerini taktım ve cd ile çalıştık” (Anne günlüğü, 11.11.2014, s. 51) yazmıştır.

Anne bu desteklerle çocuğunun görme ile ilgili probleminin nedenini, eğitim etkinliklerini öğrenmiş ve süreçten memnun kaldığını “Hocam aklıma oğlumun az gören olduğu hiç gelmemişti desteğinizle bu etkinlikleri de öğrendim, başardım, çocuğuma faydalı oluyorum” (Anne ile bireysel görüşme, 07.11.2014) sözleriyle dile getirmiştir.

Araştırmada grup ve bireysel eğitim oturumlarının bitimiyle araştırmanın aile eğitimi süreci sona ermiştir. Bu aşamanın ardından annelerle AMAED Programını genel anlamda değerlendirmek için odak grup görüşmesi yürütülmüştür.

AMAED Programı aile eğitimi sürecinde öncelikle danışmanın onayıyla çalışacağı konuyu belirlemiş, alan yazın taraması yapmış ve TİK üyelerinin onayıyla araştırmaya katılacak ailelerin özelliklerini belirlemiş ardından araştırmaya katılacak aileleri tanımış ve annelerin gereksinimlerini belirlemiştir. Son olarak AMAED Programı aile eğitimi sürecinde araştırmanın niteliğini arttırmak için bazı oturumlarda alan uzmanlarından destek alınmış ve aile eğitimi süreci sonlandırılmıştır.

Aşağıda, AMAED Programı sürecini genel olarak değerlendirmek için annelerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yer almaktadır.

4. AMAED Programı Sürecinin Değerlendirilmesi

4.1. Annelerle Odak Grup Görüşmesinin Yürütülmesi

AMAED Programını değerlendirme amacı ile annelerle odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Araştırmacının annelerle yoğun bir eğitim programı yürüttüğü ve annelerin kendilerini daha rahat ifade edebileceklerini düşündükleri için AMAED Programını değerlendirmede dışarıdan bir uzmanın araştırmaya katılmasına TİK üyeleriyle karar verilmiştir. TİK üyelerinin onayıyla odak grup görüşmesini erken çocukluk özel eğitimi, görme yetersizliğine sahip çocuklar, erken müdahale ve odak grup görüşmelerini deneyimli bir uzman yürütmüştür.

Danışman, odak grup görüşmesini yürütecek uzmanı 08.11.2014 tarihinde aramış ve oturumu 21.11.2014 tarihinde yürüteceğinin onayını almıştır (*Araştırmacı günlüğü, 08.11.2014, s. 57*). Ardından araştırmacı, uzmanı aramış ve odak grup görüşmesinin amacı, karşılıklı beklentileri, araştırmaya katılan aileleri ve araştırma sahasının özellikleri ile ilgili bilgi vermiştir (*Araştırmacı günlüğü, 08.11.2014, s. 57*).

Odak grup görüşmesi, 21.11.2014 tarihinde yürütülmüş ve görüşmeye geçilmeden önce araştırmacı annelere ve uzmana üzerlerinde isimlerinin yazılı olduğu yaka kartı hazırlamıştır. Odak grup görüşmesi Mamak Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi Müdür odasında anneler, uzman ve araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi 200 dakika sürmüştür.

4.1.1. AMAED Programının yapısına ve işleyişine ilişkin görüşler

Gereksinime dayalı olması

Anneler araştırmacının, kendilerinin dile getirdikleri gereksinimlerine göre programı oluşturduğunu, bu durumu doğru bulduklarını ve programdan çok faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Aydan Hanım “*Bizim neye ihtiyacımız varsa ona göre bir plan program çizdi*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 04’17-04’54”) demiştir.

İçerik

Anneler, programının içeriğini araştırmacıyla birlikte belirlediklerini, gereksiz hiçbir ders/konu işlemediklerini ve tüm amaçlar belirlenirken ortak karar aldıklarını belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Sude Hanım “*Bizi gereksiz ders almamız için hiç zorlamadı*” (Ses kaydı, 21.11.2014, s. 05’43”-06’31”) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Buse Hanım da “*Biz de faydasını gördüğümüz için üstüne bu kadar düştük. Belki ilk yapıp karşılığını almasaydık, o zaman zaten işe yaramıyor deseydik belki üstelemezdik. Ama o Işıl’ın kalemi tuttuğunu gözlerimle gördüm...*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 11’23”-13’41”) diyerek düşüncelerini söylemiştir.

Yöntem-teknik

Anneler araştırmacının kullandığı yöntem-tekniklerden en çok rol oynama tekniğinden faydalandıklarını artık çocuklarının yerine kendilerini koyduklarını ve ona göre uygulama yaptıklarını belirtmişler ayrıca eğitim oturumundan hemen sonra çocukları üzerinde öğrendikleri tüm etkinlikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Buse Hanım “*Sude ablanın gözünü bağladı. Su içirecek mesela ama Sude abla korktu çünkü ne içeceğini bilmiyor. Ağzına değıyor ama ne içeceği belli değıl. O benim çok hoşuma gitmişti.*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 67’43”-68’54”) demiştir.

Sude Hanım (oğluna) “*bak benim gözümde ne var dedim ama Emre beni hiç umursamadı. Ama Emre'nin elini başımdaki gözlüğe dokundurduğumda Emre gözlerini fal taşı gibi açtı. Etrafına baktı. Dokundurmasaydım hiç bakmıyordu mesela*” demiştir.

Buse Hanım “*Bir de biz burada bire bir işliyorduk ya mesela bir şey oluyor o an anlatıyordu hocam bize hemen burada denettiriyordu. Sonra burada tekrar*

anlatıyorduk. Burda deniyorduk Emre'nin veya Işıl'ın üzerinde o anda yani canlı canlı yaptığımız için aklımızda kaldı” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 70’23”-72’41”) demiştir.

Materyal

Anneler eğitim oturumlarında kullanılan materyallerin kendilerinin öğrenme özelliklerine uygun olarak seçildiğini ve araştırmacının kendileri ile ortak karar alarak materyalleri hazırladığını belirtmişlerdir. Anneler eğitim materyallerini, araştırmacının verdiği dosyada sakladıklarını, evde eşlerinin okuduğunu ve kendilerinin de takıldıkları konuları okuyarak tekrar yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Sude Hanım “*Ben onları okuyup uygulama yapıyorum akşamları” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 105’21”-106’34”) demiştir.*

Çocukların öğrenmelerine katkı sağlamak için kullanılan materyalleri de, araştırmacının çocukların öğrenme özelliklerine uygun olan materyalleri temin ettiğini belirtmişlerdir. Anneler, çocuklara etkinlik yaparken kullanılan materyallerin de eğitimden önce satın almak kendi akıllarına hiç gelmediğini söylemişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Buse Hanım “*Işıl'ın dikkatini o kadar çok çekti ki. Ben diyorum ki ben Işıl'ın annesiyim ben bu çocuğa neden parmak kuklası almadım daha önceden...*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 60’32”-64’21”) demiştir.

Uzman desteği

Anneler, araştırmacının bir uzmana ulaşmasının ve kendilerini gerekli konularda bilgilendirmesinin günlük hayattaki işlerini kolaylaştırdığını ve uzmanların çocuklarının devam ettiği okula geldikleri için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının sağlık problemleri ile ilgili olarak ne yapacaklarını ve çocuklarına nasıl davranacaklarını bilmedikleri ancak uzmanların eğitimleriyle ve desteğiyle çocuklarıyla ilgili konuları öğrendiklerini söylemişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Aydan Hanım “*...mesela benim kızımda şant var. Şant tıkanınca ne olacağını bilmiyordum. Kızarıklık, ateş oluyormuş, onu can kulağıyla dinledim, şimdi bir şey oldu mu kızımın burasına (şantın olduğu yere) bakıyorum, önlem alabiliyorum” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 18’45-20’23”) demiştir.*

4.1.2. AMAED Programının katkılarına ilişkin görüşler

Çocuklarıyla ve aile bireyleriyle kurdukları iletişimdeki kazanımlar

Anneler AMAED Programının katkısıyla çocuklarıyla ve aile bireyleriyle kurdukları iletişiminin niteliğinin arttığını belirtmişlerdir. Anneler çocuklarıyla ve aile bireyleriyle sakin, anlayışlı, emir içermeyen bir tarzda konuştuklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklarına her şeyi sözel olarak ifade etmeye başladıklarını da dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım “...eskiden Oğuz, Işıl’ın dersini yaptır diyordum. Oğuz da bana bana ne sen yaptır diyordu. Ama şimdi ben o cümleyi kullanmıyorum... Evet iletişimimiz değişti. Aslında konuşmalarımıza yansdı bu etkileşim. Oğluma da ben bir şey isterken emir vermiyorum artık rica ediyorum. ... Biz ailecek değiştik bu eğitimden sonra gerçekten”(Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 100’21”-103’54”) demiştir.

Buse Hanım “Hatırlıyor musun? Biz zaten arkadaşlık eskiden de. Arıyordum Aydan ablayı temizlik yapıyor ama Derya nasıl çığlık atıyor. Derya niye ağlıyor? derdim. Derya’yı oturttum cam siliyorum demişti. Yanında olmayınca çocuk bunu çağırıyor aslında. Ama şimdi konuştuğumuzda Derya hiç ağlamıyor çünkü Derya’yı yanında götürüyor” demiş Aydan Hanım da “Derya her dakika yanımda artık.” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 34’45”-37’05”) demiştir.

Çocuklarına beceri kazandırma ve çocukların gelişimlerdeki kazanımlar

Anneler çocuklarına beceri kazandırma ve gelişimlerdeki ilerlemelerle ilgili olarak, eğitimle birlikte çocuklarının özelliklerini öğrendiklerini dolayısıyla performansının farkına vardıklarını, çocuklarından beklentilerinin de arttığını, çocuklarının özelliklerine uygun olarak nasıl etkinlik yapacaklarını öğrendiklerini, çocuklarının güçlü yönlerinin farkına vardıklarını ve buna göre uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak;

Buse Hanım ““Işıl yemek yiyelim dediğim zaman Işıl yemekleri tanıdığı için çorba diyordu ben direk yediriyordum hani hiç şunu beklemiyordum yani ben Işıl’dan “anne bana çorba ver”. Yani ben Işıl’ın evet’ini evet olarak kabul ediyordum ama hiçbir zaman ben Işıl’dan ikinci bir cümleyi ikinci bir kelimeyi demesini beklemedim ta ki bu eğitimi alana kadar. Demek Işıl şu anda 3 kelimeyi üst üste söyleyebiliyor.” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 109’12”-111’34”) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Aydan Hanım “...çocukla nasıl konuşacağımızı, çocukla nasıl oynayacağımızı, nasıl davranacağımızı hiçbir şey bilmiyormuşuz ama bu eğitimle bir şeyler öğrenmeye

başladık, bu ne bu ne demekten yani çocuğa aynı soruları sormaktan vazgeçtim mesela.”(Ses kaydı, 21.11.2014, süre, 115’35”-117’21”) demiştir.

Sude Hanım “*Emre ile oyun oynarken mesela hangi oyuncakla oynamak istersin oğlum diye sormazdık eline verirdik Emre sesli oyuncakları severdi, verirdim ben de sesli oyuncakları seviyor diye. Emre sen bunla oyna oğlum ben yemek yapacağım veya temizlik yapacağım derdim. Sadece oyuncakla oynardı çocuk ondan sonra öyle olmadığını öğrendik oyuncakla hangisini oynayacaksa seçenek sunduk hangisini oynamak istiyorsun oğlum diye sordum. Emre hangisi hoşuna gidiyor hangisiyle oynamak istersen elini ona uzat oğlum diye söyledim. Emre bir iki sefer tepki vermedi üçüncüye ona da alıştı.” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 119’54”-122’21”) demiştir.*

Buse Hanımın oğlu ve Sude Hanımın kızı da araştırmaya dahil olmuş ve anneler bu çocuklarındaki gelişmeleri de fark etmiştir. Ayrıca önceden çocuklarının birlikte oynamadığını ama eğitim sürecinden itibaren çocuklarının da birbirleriyle olan ilişkilerinin düzeldiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım “*Benim bir de oğlum var eskiden ikisi birlikte oyun oynamayı bilmezlerdi. Özgür, Işıl hep vururdu. Ben bu eğitimden sonra 2 çocuğu idare etmesini öğrendim”(Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 130’11”-131’22”) demiştir.*

Sude Hanım eğitim oturumlarında öğrendiği bilgilerle kendi stratejisini oluşturmuş ve çocuğunun vurma davranışını söndürmüş, gözlük takma becerisini arttırmıştır. Konu ile ilgili olarak Sude Hanım “*Oğlumun vurma alışkanlığı vardı 2 gün oldu onu da bıraktırdık. Emre bize küt küt vuruyordu. Hocanın bize verdiği bilgilere dayanarak bir fikir geldi aklıma. Oğlum, elini öptürmek mi istiyorsun anneye diye tepki verdim sonra oğlum güldü ver oğlum öperim ben senin ellerini dedim. Sonra evde babaannemiz vardı yanında Emre olmadığı zaman onu da uyardım, “elini öptürmek mi istiyorsun oğlum de ve elini öp” dedim. Aynı uyarıyı babasına da yaptım ve 2-3 gün üstünde durduk. Emre vurmaya unuttu 2 gündür hiç vurmuyor.” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 148’34”-153’21”) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.*

Annelerin kendilerinde ve diğer aile bireylerinde gözlemledikleri kazanımlar

Annelerin tamamı kendilerinde gözlemledikleri kazanımlarla ilgili olarak, AMAED Programı süresinde yürütülen eğitim oturumlarında dilekçe yazma, gereksinime göre ilgili yerlere başvurma, annelerin Okul Aile Birliğinde başkan ve başkan yardımcısı olmak üzere aktif görev almak istemeleri, SERÇEV’e üyelik ve Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere sunduğu hizmetlerden

faydalanma, zihinsel yetersizlik, serebral palsi ve süreğen hastalıklarla ilgili kazanımlarını dile getirmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Aydan Hanım *“Hocalarımız geldi CP hakkında bilgiler verdi, yasal haklarımı öğrendim, nereye nasıl başvuru yapacağımı bilmezdim, gelişigüzel ne derlerse tamam derdik, dilekçe yazmayı öğrendim, kendi hakkımı savunmayı öğrendim daha doğrusu ayaklarımın üzerinde durmayı öğrendim, kızımın hakkını savunmasını öğrendim.”* (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 94’02”-95’38) demiştir.

Buse Hanım *“Yani bu eğitimle bizim düşüncelerimiz bile değişiyor. Sosyal anlamda da olsun aşağıdakilerde (Veli bekleme odasındaki anneler) bunu fark etmiş ki gerçekten”* (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 98’11”-98’57”) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

AMAED Programı süresince anneler eşlerinde olan gelişimlerle ilgili olarak eşlerinin kendilerine olan güvenlerinin arttığını, eğitim oturumlarında kendilerine verilen materyalleri okuduklarını, evde annelerin etkinlik yapmaları ve eğitim oturumlarına katılmaları ile ilgili olarak destek verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca babalarda, annelerdeki gelişmeleri gördükçe kendileri de uygun günlerinde araştırmacıdan eğitim almak istediklerini de dile getirmiştir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım *“Eşim bana kızdı çok kavga ettik ama benim azmimi gördü dilekçeyi yırtmıştı yeniden yazdım dedi ki tamam Buse senle uğraşmayacağım. Sonra Işıl’daki ilerlemeyi Özgürdeki ilerlemeyi gördükten sonra tamam Buse bu eğitim sana iyi geliyor devam et dedi. Günlük ve kalem hediye aldı, mesela ben eve gidiyorum eğitimden sonraki günlerde o da mutlu oluyor kavga edecek bir şey bulamıyoruz ki ben çocuklarla uğraşıyorum yani gerçekten çocuklarla uğraşıyorum ya o günü anlatıyorum ona o da beni dinlemek hoşuna gidiyor gülerek anlatıyorum çünkü”* (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 23’53”-25’02”) demiştir.

Sude Hanım *“...eşıme gözlüğü ben de takacağım oğlumla birlikte gözlük takacağım dedim....oğlum bak dedim. Emre bakmadı. Babası bak oğlum anneye, bana hiç böyle güzel yakışmıyor annene ne güzel yakıştı gözlük takınca dedi. Emre böyle baktı baktı gülümsedi dokundurdum gözlüğe ama gel önce bir dokun ondan sonra bir bak sonra sana takalım dedim, gözlüğü taktı. Eşim eğitimden önce bunların farkında değildi artık beni destekliyor”* (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 42’21”-44’37”) demiştir.

Toplumdaki ilgili kişi ve kurumlarla iletişim kurmadaki kazanımlar

Anneler AMAED Programı süresince ilgili kişi ve kurumlarla etkileşim kurma ile ilgili olarak diğer bireylere nasıl hitap edeceklerini öğrendiklerini, iletişime geçmekle ilgili çekincelerini bıraktıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım *“Bizim hastane raporumuz yanlış çıkmıştı eskiden olsa ben o raporu direk kabullenir bu okul çıkmıyordu zaten başka okul çıkıyordu deyip ona giderdim ama ben bu dilekçe yazmayı öğrenmiştim zaten çok mutlu oldum o zaman da, ben direk gittim heyet toplantısının yerine “ben dilekçe yazıyorum başhekimliğe raporunun düzeltilmesi için dedim” sadece bu cümleyi kullandım tamam Buse Hanım hallediyoruz, yanlışlık bizdeymiş dediler”* demiştir.

Aydan Hanım *“Belediyeden iki bayan geldi, ben önceden cesaret edip de telefon edip de randevu alamazdım. Telefon ettim randevu aldım Sincan’da fiziki tedavi rehabilitasyon merkezi varmış geldiler beni aldılar Derya’yı havuza götürdüm, Fizik tedavi saatini 2 saate çıkardım. Dilekçe ile RAM’a başvurdum”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Buse hanım *“Engelli Hizmet Aracı Mamak’ta da hizmet versin diye Belediye Başkan Yardımcısına gittik, bizi dinledi. Bu eğitime katılmasaydık, böyle bir şey aklımıza bile gelmezdi ama şimdi daha büyük düşünüyoruz. Bununla ilgili dilekçemizi kendimiz yazdık, gidince de verdik”* demiştir.

Diğer annelerde farkındalık yaratma ve etkileşimle ilgili kazanımlar

Anneler kendi yakın akrabalarında ve çocuklarının devam ettiği okulda ve özel özel eğitim rehabilitasyon merkezindeki annelerde yarattıkları farklılıklar ve etkileşimlerle ilgili olarak, diğer annelerin bir sorunları olduğunda doğrudan kendilerine soru sorduklarını ve kendi fikirlerine değer verdiklerini, annelere eğitimlerde öğrendikleri konuları sormaları ve kendilerine de anlatmalarını rica etmeleri, kendilerine verilen broşürleri diğer annelere de dağıttıklarını ve annelerin de bunlardan memnun olduklarını dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım *““Biz bu eğitimi alınca onlar ne olarak görüyor bilmiyorum ama Sude ablaya Aydan ablaya bana gelip direk bize soruyorlar...” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre 48’21”-49’43”)* demiştir.

Buse Hanım kız kardeşinin çocukları yetersizliğe sahip olmadığı halde eğitimde öğrendiklerini kız kardeşine anlattığını ve kız kardeşinin uyguladığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak *“...kız kardeşime gidiyordum çocuklar oyuncakları getiriyorlardı*

oynuyor diyordu. Hadi sorsana çocuk hangisiyle oynamak istiyor, hangisini yemek istiyor diye söylüyordum. Abla niye diyor? ya siz sorun gerçekten faydasını göreceksin diyorum. Kız kardeşim mesela müge (Yeğenin ismi) çok ilerledi ben ona renkleri öğrettim dedi. kız kardeşime bir kere de sor diyordum ne istiyorsun. Yemek getiriyorlar yediriyorlar ya bizim yaptığımızı yapıyorlar normal geliyordu bize önceden ama şimdi kız kardeşlerimin üçü de yemeği getirip soruyorlar daha tencereden koyarken hangisini yemek istiyorsun diye” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 52’16”-54’56”) demiştir.

4.1.3. Annelerin Güçlendiklerine Kanıt Oluşturan Görüşleri

Annelerin, görüşme sürecinde kendilerini güçlenmiş hissettiklerini söylemeleri, okulda bulunan diğer anneleri etkinliklere katmak için öneri getirmeleri, kendileriyle ilgili karar verip bunu uygulamada kendilerine güvenmeleri, okulda bilgilerinden dolayı kendilerine saygı duyulması, özgüvenlerinin arttığını, eleştiriye açık olmaya başladıklarını, arkadaşlarına ve akrabalarına eğitimde öğrendikleri bilgileri anlatmaları ve annelerin tüm aile olarak değişim göstermesi konularında gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca anneler, eğitim sürecinde öğrendikleriyle, başka konularda kendi stratejilerini geliştirmektedir. Konu ile ilgili olarak Aydan Hanım “*Emel hoca bize başımızın çaresine bakmayı öğretti. Ne yapacağımızı bilelim diye. Mesela SERÇEV’de Mehmet beyin numarası var, email numarası var Mehmet bey siz bize gelmişsiniz, bir oturum yapmıştık, tekrar bize gelip bize bir oturum yapar mısınız diye sorarız” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 161’34”-162’44”) demiş,*

Buse Hanım “*Gerçekten ben, iletişim kurmayı öğrendiğim için direkt (Özel özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezindeki) fizyoterapistle muhatap olurum. Fizyoterapistte derim ki bizim okulda bir sunum yapılması gerekiyor, bunu hocam siz yapar mısınız derim. Ha tabi Emel hoca olsa yanımda çok iyi olur ama, olmasa artık bize öyle iletişime kurmayı öğretti ki.. Ben Mahmut beyin adını yazsam zaten, Mahmut bey direkt çıkacak, ben ona direkt yazı yazarım: “Mahmut bey, Emel hocaya ulaşamıyoruz, bizim okulda bir sunum yapmamız gerekiyor, gelir misiniz?” diye davet ederiz. Tamam Emel hoca çok iyi, boşluğunu hissederim hissetmem değil. Ama en azından oturup ağlamam, ben napıcam demem, müdür yardımcısından yardım isterim, rehber öğretmenden yardım isterim...” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 163’31”-165’52”) diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.*

4.1.4. Araştırmacıya İlişkin Görüşleri

Anneler, araştırmacı ile ilgili olarak araştırmacının desteğiyle kendilerinin farkına vardıklarını, güler yüzlü ve sıcakkanlı olduğunu, başkalarının konuyu anlattıktan sonra sınıftan çıktığını ancak araştırmacının kendilerini telefonla aradığını, önemseydiğini, söylemleri ve davranışlarıyla motivasyonlarını arttırdığını söylemişlerdir. Ayrıca araştırmacının kendilerine güç verdiğini, sadece eğitim vermediğini aynı zamanda özel konularını da dinlediğini söylemişlerdir. Anneler ayrıca araştırmacının kendilerini yaz boyunca aradığını ve takip ettiklerini belirtmişlerdir. Anneler araştırmacının her çocuğun yetersizliğine göre uygulama yaptığını ve materyal aldığını bu sayede tüm konuları bu kadar iyi öğrendiklerini, araştırmacının da çocuklara uygun materyal bulmak için çok çaba harcadığını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Sude Hanım araştırmacının kendileri hastaneye gittiklerinde aradığını ve çocuklarının durumunu sorduğunu söylemiş. Kendisini çocuğu ile ilgili sürekli cesaretlendirdiğini belirterek “*Mesela Emre üç kelimeli cümle kuramıyordu. Şimdi Emre'yle üç kelimeli cümle kuruyoruz. Anne bak ver. Üç kelimeli cümle kurabildik*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 81’23”-83’12”) demiştir.

Buse Hanım “*Yazın eğitim yoktu ve Emel hoca bizi aramayabilirdi ancak Işıl'ın hastane raporu sürecinde ve etkinlikleri uygulayıp uygulamadığımızı öğrenmek için düzenli aradı*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 172’21”-173’32”) diye düşüncelerini ifade etmiştir. Anneler kendilerini aramayan, önemsemeyen bir araştırmacıyla çalışacak olsalardı bu kadar ilerleme göstermeyeceklerini, mutlu olmayacaklarını ve öğrendiklerini uygulayamayacak ve dolayısıyla unutacaklarını belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak Buse Hanım “*Bilmiyorum ben kendimi o kadar özel hissettim ki. Bize aşağıdan çay geldi. Hatta bu bardaklarla (cam bardağı göstererek) gelmişti hiç unutmuyorum. Hatta bunu günlüğüme de yazdım. İlk defa bize özel davranan bir insan olduğunu hissettim, sabah kahvaltı yapmayacağımızı düşünerek sabah erkenden simit puaca alıyor*” (Ses kaydı, 21.11.2014, süre. 78’26”-80’31”) demiş. Aydan Hanım “*En küçük ayrıntımıza kadar düşünüyor iyi, özverili bir insan*” demiştir.

4.1.5. Annelerin Önerileri

Annelerin AMAED Programı kapsamında önerileri araştırmanın yapıldığı okulda bu tarz eğitimler için bir toplantı salonunun yapılmasıdır.

4.2. Okul Çalışanlarının AMAED Programı ile ilgili görüşleri

Araştırmacı, okuldaki idareciler, rehber öğretmen ve çocukların devam ettikleri sınıfta görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Görüşme yapılan kişilerle araştırmacı, araştırma süreci ile ilgili konularda süreç içinde zaman zaman informal görüşmeler yapmıştır. Eğitim oturumlarının yürütüleceği ortamların organizasyonu, uzmanı davet etme gibi konularda araştırmacıya destek olmuşlardır. Araştırmacı ve danışmanı bu nedenle araştırma süreci ile ilgili bu kişilerden sosyal geçerlik verisi toplama kararı almışlardır. Görüşmeye katılanlara ailelerin eğitimden önceki durumları ve eğitim sürecindeki değişiklikleri, ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin karşılandığını düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur.

Okul çalışanları ile eğitim sürecinde aktif iletişim içinde olan araştırmacı 10.06.2014 tarihinde müdür (Bireysel görüşme ile veri toplanmıştır), müdür yardımcısı (Bireysel görüşme ile veri toplanmıştır) ve sınıf öğretmeni (Ses kaydı ile veri toplanmıştır) ile 07.11.2014 tarihlerinde ise müdür yardımcısı (Ses kaydı ile veri toplanmıştır) ve rehber öğretmen (Bireysel görüşme ile veri toplanmıştır) ile görüşmeler yapmıştır.

4.2.1. Annelerin eğitimden önceki durumları ve eğitim sürecindeki değişiklikleri

Eğitimden önceki durumları

Araştırmacı görüşmeye katılanlara, eğitim öncesinde annelerde var olan durumu sormuştur. Görüşmeye katılanlar; annelerin çocuklarını okula düzenli getirmemeleri (n2), okuldaki öğretmenlerle problem yaşamaları (n2), annelerin içlerine kapanık olması ve okuldaki etkinliklere çok fazla katılım göstermemeleri (n4), çocuklarıyla ilgili konularda pasif olmaları ve her şeyi öğretmenlere bırakmaları (n3) olarak düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Çocukların sınıf öğretmeni bu konu ile ilgili olarak “*Sude Hanımda ki gelişmelere inanamadım, beni çok şaşırttı. Sude Hanımla sıkıntılarımız vardı bizim mesela kapıyı vurmada sınıftan içeri girerdi, çocuklarıyla ilgili uçuk şeyler isterdi...*” demiştir (Ses kaydı, 10.06.2014, s. 02’31-03’56”).

Eğitim sürecindeki değişiklikleri ise şöyle ifade etmişlerdir;

Araştırmacı görüşmeye katılanlara annelerde eğitim sürecindeki değişiklikleri sormuş, görüşmeye katılanlar; annelerin çocuklarını okula düzenli ve mutlu olarak getirmeleri (n4), etkinliklere katılmada ve organize etmede ilk sıralarda ve istekle yer almaları (n2), okuldaki diğer ailelere yasal savunuculuk, gereksinime göre ilgili yerlere

başvurma, sosyal destekler bulma konularında öncülük etmeleri (n4), okuldaki öğretmenlerle iyi anlaşmaya başlamaları ve işbirliği içine girmeleri (n2), çocuklarının eğitimlerine aktif olarak destek ve karar vermeleri (n4) olarak açıklamışlardır.

Konu ile ilgili olarak okulda görev yapan müdür yardımcısı “*Derya'nın annesini fark ettim İstiklal Marşı okunurken hep böyle geride durmayı tercih ederdi. Ama geçen hafta İstiklal Marşında veya diğer etkinliklerde daha böyle kendine güvenen, daha dik duran bir tarzı olmuş, özgüveni yerine gelmiş. Özgüveni olan insan güçlenir ve hayata daha umutla bakar. Tabi biz ailelerle konuşurken doğrudan bu çalışmayla ilgili sorular sormuyoruz ama farkı hemen anlayabiliyoruz.*” demiştir (Ses kaydı,07.11.2014, s. 04'43"-06'21").

4.2.2. AMAED Programı İşleyişi

Gereksinimlerin belirlenmesi

Annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ile ilgili olarak katılımcılar annelerin gereksinimlerinin araştırmacı tarafından görüşme ve gözlemlerle belirlenmesinin annelerin araştırmacıya kendilerini açmaları, güvenmelerini ve dolayısıyla araştırmacının derinlemesine bilgi sahibi olduğunu belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili olarak rehber öğretmeni “*Bizim ailelerimiz kapalı kutu gibidir, zaten okuryazarlık seviyeleri de ortada, öyle anket form gibi kağıtları da doldurmayı bilmezler ama siz yaptığınız görüşmelerle annelerin kendilerini size açmalarını sağladınız ve onların seviyelerine indiniz, onların anladıkları dilden konuştunuz, size güvendiler*” demiş (Rehber öğretmen ile bireysel görüşme, 07.11.2014), okulun müdür yardımcısı ise “*annelerde müthiş bir motivasyon vardı, Sude Hanım hasta çocuklarını evde bırakıp eğitime gelmiş. “Sen neden tek geldin? diye sordum, “dersim var benim...” dedi...”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir (Okul müdür yardımcısı ile bireysel görüşme, 10.06.2014).

Gereksinimlerin karşılanıp karşılanmaması

Annelerin gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığı konusunda ise görüşmeye katılanlar annelerin belirlenen gereksinimlerine odaklanılması, oturumlara uzman kişilerin davet edilmesi, eğitimlerin kurum temelli olması, annelerin destek hizmetlerine ulaşması olarak dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak okulun müdürü “*Her şeyden önce ailelerin ihtiyacı olmayan eğitimleri almamaları onlar için çok verimli oldu, vakit kaybı yaşamadılar, sıkılmadılar. Oturumlara alan uzmanın gelmesi aileler için 2 açıdan yararlı oldu. 1. Gerekli bilgiyi doğrudan uzmandan aldılar, ona soru sordular ve 2.*

olarak kendilerine değer verildiğini hissettiler bence en önemlisi bu oldu çünkü kendilerini yalnız ve değersiz hissediyorlardı” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir (Okul müdürü ile bireysel görüşme, 10.06.2014).

Bu bölümde annelerle yapılan eğitimlerde annelerin, çocuklarının ve diğer aile üyelerinin AMAED Programı süresince elde ettikleri kazanımlarla, hayat akışlarındaki değişimlerle ve AMAED Programının uygulanabilirliği ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Tartışma bölümünde ortaya çıkan sonuçlar alanyazını ile desteklenerek açıklanacak ve tartışılacaktır.



BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu araştırmada, aile merkezli aile eğitimi modeliyle çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin güçlendirilmesi süreci incelenmiş ve araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen tüm eğitimler, etkinlikler TİK ve Geçerlik Komitesinden onay alınarak yürütülmüş ve uygun oldukça yürütülen her bir oturum sonunda araştırmacı anneler, uzmanlar ile değerlendirmeler yaparak bir sonraki oturumu planlamıştır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular alan yazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

4.1. AMAED Programını Geliştirmeye ve Uygulamaya Hazırlık

Çoklu yetersizliğe sahip çocuklar yetersizliklerinin karmaşık ve birden fazla olmasından dolayı kendilerine verilen destek hizmetlerinden yeterince faydalanamamakta aynı zamanda çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan aileler de hizmetlere erişimde farklı engellerle karşılaşabilmektedir. Ailelerin, çocukları için gereksinim duyduğu destek hizmetler, çocuklarının karşılaştığı güçlükler farklılaştıkça, yetersizliklerinin birden fazla olmasından dolayı tek bir hizmet sistemine uyum sağlayamamakta, dolayısıyla ailelerin gereksinimleri ve gereksinimlere yönelik aile eğitimi aşaması göz ardı edilmektedir (Wesley, Buysse ve Tyndall, 1997, akt. Williams, Perrigo, Banda, Matic ve Goldfarb, 2013). Ek olarak çocuklarının alması gereken destek hizmetlere erişimde ailelerin güçlük yaşaması onların hizmetlere olan güvenlerini ve ileriki yaşamlarında da çocukları ile ilgili konularda çevreden yardım ve destek arama/alma düşüncesini de olumsuzlaştırmakta dolayısıyla ailenin yaşam kalitesini, iyi olma durumunu, çocuğunun eğitimlerine destek olma gibi konuları da etkilemektedir (Cramm, Nieboer, 2011; Bustos, 2011; Dunst, Espe-Sherwindt, 2016; Bishop, Snyder, Algina, Leite, 2016). Bronfenbrenner'de (1974), aile merkezli erken müdahaleyi alanyazında kullanan ilk kişi olarak çocukların aileleriyle, çocuklarla ve diğer aile üyeleriyle çalışma erken çocukluk müdahalesinde en yüksek yararı getiren bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim erken müdahale ve erken çocukluk müdahalelerinde çocuk merkezli uygulamaların, aile merkezli uygulamalara dolayısıyla aile sistemleri yaklaşımına ve ekolojik yaklaşıma doğru odaklandığı görülmektedir

(Bronfenbrenner, 1974; akt. Dunst, Espe-Sherwindt, 2016; Odom, 2016). Sonuçta aile kavramı bütüncül bir sistemdir, içinde yer alan tüm dinamikler birbirlerini etkileyeceği ve çoklu yetersizliğe sahip çocuk ailesinden ayrı düşünülemez (Guralnick, 2008; Bailey, Raspo ve Fox, 2012) için ilgili alanyazın incelendiğinde aile merkezli uygulamaların;

- ✓ çocuğun, ailenin yaşamında sürekli olması,
- ✓ ailenin karar verme sürecinde aileye konu ile ilgili tam, açık ve çelişkisiz bilgiler sağlaması,
- ✓ ailenin güçlü yönlerinin inşası ve güçlü yönlerin aileye fark ettirilmesi,
- ✓ aile-uzman işbirliği, ailelerin birbirine destek olması ve
- ✓ aileye uygun esnek, ulaşılabilir ve yanıtlayıcı müdahaleler uygulanması,
- ✓ farklı kültür, ırk, etnik kökene sahip ailelere saygı duyulması gibi konularda delile dayalı uygulama olması araştırmacının aile merkezli uygulamalara odaklanmasına yol açmıştır.

Dunst, (2002); Espe-Sherwindt, (2008); Hiebert-Murphy, Trute ve Wright, (2011); Cole, (2014); Camara (2002); Gregg, Rugg ve Souto-Manning, (2011), Seliner, Latal ve Spirig, (2016) aile merkezli uygulamalarla ilgili yaptıkları çalışmalarda, aile merkezli uygulamaları kullanmalarının gerekçelerine yukarıda yazılanlara ek olarak;

- ✓ yetersizliği olan çocuğu geliştirme ve gereksinimlerini karşılamada aileye yardımcı olma,
- ✓ aileye, çocuğun gelişimi ve gereksinimi ile ilgili konuları anlamasına yardımcı olma,
- ✓ yüksek nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi sağlama,
- ✓ ailenin bağımsız karar vermesini sağlama,
- ✓ ailelerin yasal savunuculuk yapmalarını destekleme,
- ✓ aileleri güçlendirme temalarını dile getirmişlerdir.

Aile merkezli uygulamaların tanımı da incelendiğinde tüm bu gerekçeleri kapsadığı görülmektedir (Dunst, 2002; Dempsey ve Keen, 2008; Bailey ve diğ., 2012; Dunst ve Espe-Sherwindt, 2008; 2016; Hiebert-Murphy ve diğ., 2011).

Araştırmacı, aile merkezli uygulamalarla ilgili incelediği kaynaklarda (Turan, 2010; Camara, 2002; Espe-Sherwindt, 2008; Orelove ve diğ., 2004; Howard ve diğ., 2010) Türkiye koşullarında çoklu yetersizliğe sahip çocukların ve ailelerin gereksinimlerinin farklı branşlardaki uzmanlıklardan karşılanması gerekliliği ve yoğun olabileceği düşüncesiyle, ailelerle kurulacak iletişimde ve onlara yönelik yapılacak

eğitimlerde en uygun modelin aile merkezli olmasına karar vermiş ve yukarıda bahsedilen tüm gerekçeleri kazanımlar haline getirerek aile merkezli uygulama temelli bir aile eğitim programı oluşturmuştur. Bilindiği üzere aile merkezli uygulamaların en önemli çıktılarında biri aileleri güçlendirmektir. Bir program ne kadar çok aile merkezli uygulamalara odaklanırsa, gerçekleştirilen uygulamalar o kadar güçlendirme amaçlı olmaktadır. (Trivette, Dunst, Boyd ve Hamby, 1996). Güçlendirme kelimesini araştırmacılar (Conger ve Kanungo, 1988; Dunst ve diğ., 1993; Robertson ve Minkler, 1994 akt. Wakimizu, Fujioka, Yoneyama, 2010) bireylerin diğer insanlarla etkileşimler yoluyla hedeflerine ulaşabileceği tutum veya eylemlerle ilgili olduğunu vurgularken Koren, DeChillo ve Friesen, (1992) güçlenmeyi, bireylerin diğer insanları, kurumları ve çevreyi etkileme yeteneğinin artışıyla, güçsüzlüğün azalma süreci ve topluluklara demokratik katılım olarak ifade etmiştir ve güçlenme sürecini Gutierrez, Ortega, (1991); Dodd ve Gutierrez, (1990) 3 evrede açıklamıştır. Bu 3 evreye değindiğimizde bunların 1. kişisel, 2. kişilerarası ve 3. politik güçlenme olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişisel evre, bireylerin öz yeterlik ve bireysel güçlerini hissetmesiyle başlamaktadır. Bunun ardından 2. evre olan kişilerarası evrede birey, diğer bireyleri etkileyebilme yeteneğine sahip olmaktadır. 3. evre de ise, yaşadığı toplumdaki bireyleri sosyal değişim ve sosyal hareket için etkilemekte ve gücünü diğer bireylere de aktarmaktadır. İncelenen alanyazında ailelerin ne kadar güçlenirse topluma aktif katılımının o kadar artacağına söylenebileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla **güçlendirmenin amacı**, ailenin gücü, yeterliği, karar alma becerilerini geliştirmek ve kendileri tarafından belirlenen hedeflere yönelik hareket etmelerini sağlamaktır. Ancak güçlendirme temelli yapılan ve yapılacak olan eğitimlerde uzmanların en çok güçlük yaşadığı durum, güçlendirmeden en fazla yararlanması beklenen ailelerin (kültürel, etnik köken gibi konuları içine alan azınlıklar ve düşük gelirli aileler) bu tür hizmetlerden en az oranda yararlanıyor olmasıdır. Çocukların çoklu yetersizliğe sahip olmasından dolayı çok karmaşık ve yoğun gereksinimlerinin olması, (Seliner ve diğ., 2016; Orelove ve diğ., 2004) ve ailelerin içinde buldukları dezavantajlı durumlarından dolayı bu gereksinimleri karşılaması gereken kurumlara, kişilere ulaşmada güçlük yaşamaları ailelerin içinde buldukları durumu daha da olumsuz hale getirmektedir. Bu araştırmada yer alacak ailelerle ilgili yapılması gereken en önemli şey, bu araştırmada kendilerine ulaşılamayan ve hizmetlerin gitmediği düşük gelirli ailelerin araştırmaya dahil edilmesidir. Bu amaçla araştırmacı, Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sorumlu olduğu okuldan 3 aileyi araştırma sürecine dahil etmiştir. Araştırmaya katılan 3

anneninin de çocuklarının aynı okula devam etmesi, annelerin tüm gün çocuklarının okulunda bulunması, birbirleriyle iyi arkadaş olmaları ve bu araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları birer avantajdır. Bu durum aile merkezli uygulamalarda aile-uzman işbirliğini kolaylaştırdığı gibi ailelerin birbirleriyle iletişimde ve işbirliği içinde davranma becerilerini de desteklemektedir. Ayrıca, okul yönetiminin okulda yürütülecek bu araştırmayı onaylaması ve araştırmaya destek vermesi aile eğitimlerine hazırlık sürecini kolaylaştırmıştır.

4.2. AMAED Programı Aile Eğitimi Süreci

AMAED Programı çerçevesine öncelikle ailelerin gereksinimleri belirlenmiştir. Gereksinim belirleme aşaması zor bir aşamadır ve gereksinim kavramının kuramsal tanımları, bireyin var olan ile arzu edilen yetenek ya da durum arasındaki farka odaklanması olarak belirtilmiştir, burada önemli olan nokta da gereksinimlerin kim tarafından ve nasıl belirlendiği olmakta gereksinimlerin aileyle birlikte belirlenmesi önerilmektedir (Epley ve diğ., 2011). Bu doğrultuda araştırmacı, annelerin ve çocuklarının gereksinimlerini belirlerken TİK üyeleri ile işbirliği halinde şu maddeleri göz önünde bulundurmıştır; a) annelerin *tam olarak* neye gereksinimi olduğunu belirleme, b) aile ve çocuklar için öncelikli amaçların aile eğitimi sürecine alınmasıyla boşa zaman harcamama ve dolayısıyla *zamanı etkili kullanma*, c) gereksinimleri *aile merkezli uygulamaların ilkeleri* doğrultusunda belirlemektir (*Tez Önerisi Savunma Toplantısı, 18.02.2014*). Bu amaçlar, aynı zamanda tezin uygulanabilirliği ve işlevselliği açısından atılan adımlardan birisi olmuştur.

Araştırmacı, annelerin gereksinimlerini düzenlediği grup toplantısında belirlemiştir. Grup toplantısı düzenlemesinin amaçları; annelerin eğitim seviyelerine uygun olan ve araştırmacıya belli bir güven duydukları için kendilerini en iyi ifade edebilecekleri ortam olmasıdır. Ayrıca araştırmacının grup toplantısında ailelere sorduğu sorularda, Orelove ve diğ., (2004) ve Hanson ve Espinosa'nın (2016) önerilerini dikkate almıştır. Araştırmacıların da belirttiği gibi, ailelerle görüşme sürecinde onlara çocuklarıyla ilgili günlük rutinleri, umutları, beklentileri hakkında soru sorma kritik önemdedir. Ayrıca araştırmacı, çocukların performanslarını ve anne-çocuk etkileşimlerini ortaya çıkarmak için birden fazla kaynaktan, çocukların doğal ortamından veri toplamış, böylelikle toplanan tüm verilerin analizleriyle araştırmacı, annelerin dile getirdikleri gereksinimlerini tam olarak belirleyebileceğini umut etmiştir. Araştırmacının bu tutumu Bailey ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmadaki önerilerle

paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, aile merkezli uygulamaları çocuğun eğitim aldığı kurumlarda yürütmenin ve gereksinimlerin daha net belirlenmesi için birden fazla kaynaktan veri toplanmasının avantajlarından bahsetmişlerdir.

Bu araştırmada annelerin dile getirdikleri ortak gereksinimler; bilgi edinme, çocukların fizik tedavi saatlerinin az olması ve bu saatlerin artırılması, yasal hakları öğrenme, hastaneye ulaşım sağlama, gereksinime göre ilgili yerlere başvurmayla bilgi edinme ve çocuklarının eğitimine destek olmayla ilgili bilgi edinme ve uygulama yapma gereksinimleridir. Ortaya çıkan gereksinimler incelendiğinde annelerin gereksinimlerinin farkında olduklarını söyleyebilmekteyiz. Ayrıca bu gereksinimler genel çerçevede bilgi ve uygulama boyutu olarak gruplandırılabilir ve Camara (2002) ve Yates'in (2012) yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkan gereksinimlerle benzerlikler göstermektedir. Adı geçen araştırmacılar aile eğitimlerini grup eğitimi şeklinde yürütmüştür. Bu araştırma da ise annelerin dile getirdikleri ortak gereksinimler grup eğitimi, ortak olmayan gereksinimler ise bireysel eğitimlerle karşılanmaya çalışılmıştır (*Karar defteri*, 22.04.2014, s.1). Annelerin dile getirdikleri bireysel gereksinimleri de okul-aile işbirliğinin sağlanması, görme yetersizliği ile ilgili bilgi edinme gereksinimidir. Bireysel gereksinimleri de olan anneleri bireyselleştirilmiş bir müdahale çerçevesinde desteklemenin doğruluğu alanyazında belirtilmektedir (Bernstein ve diğ., 1991; McCollum ve Hemmeter, 2000, akt. Kesiktaş, 2012). Ayrıca aile merkezli uygulamalarda, aile çıktıları ve aile yaşam kalitesi belirlenirken, ailelerin gereksinimlerinin belirlenip buna uygun bireysel hizmetlerin de ailelere sağlanmasında kritik önemdedir (Epley ve diğ., 2011). Annelerin dile getirdikleri gereksinimler incelendiğinde aslında sadece çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin değil aynı zamanda yetersizliğe sahip tüm çocukların ailelerinin dile getirebileceği gereksinimler olduğu incelenen kaynaklarda görülmektedir (Bernstein ve Barta, 1988; Çetinkaya ve Öz, 2000; Berger, 2008; Sucuoğlu, 1995; Akçamete ve Kargın; 1996; Kesiktaş, 2012). Burada dikkati çeken nokta Blackhurst (1993)'un da belirttiği gibi ailelerin yaşadıkları sorunlar ve gereksinimler ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine, çocuğun yetersizliğinin şiddetine ve sayısına, anne babanın yetersizlik hakkındaki bilgi düzeyine göre farklılaşmakta olduğunun görülmesidir (Akt., Sağıroğlu, 2006; Ghosh, Parish, 2013). Bu doğrultuda yetersizliğe sahip çocuğa olan ailelerin karşılaştıkları sorunlarla mücadele edebilme düzeyleri de aldıkları desteğe, hizmete ve desteklerin tatmin ediciliği ile faydalılığına göre farklılaşabilmektedir (Akkök, 1989; Trivette ve diğ.,

2010; Jansen ve diğ., 2014). Bu noktada da ailelere verilecek destek hizmetlerin niteliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de çoklu yetersizliğe sahip çocukların ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu ortadadır (Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2013; 2014). Aslında bu durum bile çoklu yetersizliğe sahip çocukların ve ailelerinin ne kadar desteksiz olduğunun göstergesi olabilmekte, bu grupta yer alan çocuklar ve ailelerinin gereksinimlerinin de göz ardı edildiği söylenebilmektedir. Bunun gerekçelerinden birini öğretmen ve öğretmen adaylarının da çoklu yetersizliğe sahip bireylere yönelik olumsuz tutumları olarak değerlendirebiliriz. Annelerle okuldaki görüşmelerde annelerin araştırmacıya en sık dile getirdiği konuların başında okuldaki öğretmenlerin ve stajyer öğrencilerin çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerin öncelikle fiziki görünümünün çok itici ve çalışılmayacak öğrenci gibi durduğunu belirtmeleridir. Konu ile ilgili olarak annelerden Buse Hanım “...hocam bizim çocuklar öncelikle tipten kaybediyor, benim çocuğumu gören bu çocuktan adam olmaz deyip, bırakıyor, sonra yok salyasına yok sümüğüne bahane buluyorlar” (Anne ile bireysel görüşme, 03.03.2014) demiştir. Sardohan Yıldırım ve Sarıca’nın (2015), Mooney (2011) yaptıkları çalışmalarda araştırmacının bu bulgusunu destekler niteliktedir. Sardohan Yıldırım ve Sarıca (2015) Zihinsel ve Görme Engelliler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine başladıklarında çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışmak istemediği ortaya çıkmıştır. Mooney (2011) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin, ileri ve çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerle beraberken kendilerini huzursuz hissettiklerini, bu çocuklara yönelik olumsuz tutumlarının değişmesine gerek görmediklerini ve çocukları ileriye yönelik hazırlamadıklarını ve çocukların ailelerine de destek olamadıklarını ortaya koymuştur. Oysaki özel gereksinimli çocukların aileleri gibi çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan aileler içinde çocukları ile ilgili gereksinimlerini ve buna yönelik beklentilerini açık ve net bir şekilde dile getirmek önemlidir (Jansen ve diğ., 2014). Dolayısıyla, çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere destek vermek, gerekli hizmetleri sunmak, ailenin güçlü yanlarını ortaya çıkarmak, eğitim programlarının içeriğini belirlemek, gerekli destek hizmetlerini uygun şekilde verebilmek ve aile katılımını sağlamak için aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin ve ailenin temel alındığı bir aile merkezli program oluşturmak önemli bir süreçtir.

AMAED Programı oluşturulurken aile merkezli uygulamalar temel alınmış ve ailelerin gereksinimleri kazanımlara dönüştürülmüştür. Bunun gerekçeleri olarak; örn. ailelerin düzenlenen etkinliklere aktif katılımının sağlanması, aile-uzman işbirliğinin ve iletişiminin niteliğinin artırılması, hizmetler sonucunda ailelerin doyumunun artırılması, ailelere esnek, ulaşılabilir ve aileye yanıtlayıcı müdahaleler sunmak, ailenin rutinlerine bağlı kalmak olarak sıralanabilir (Seliner, Latal ve Spirig, 2016; Bustos, 2011; Fults, 2011; Coogle, 2012). Bu verilen gerekçeler, AMAED Programının temelini oluşturmuş ve araştırmacı, araştırmacının tüm sürecinde aile merkezli uygulamaların ilkelerine (Coogle, 2012; Sardohan ve Espe-Sherwindt, 2015; 2016; Bustos, 2011), bileşenlerine (katılımcı ve ilişkisel) (Fults, 2011; Brody, 2015; Espe-Sherwindt, 2008) bağlı kalmıştır. Aile merkezli uygulamalarla ilgili araştırma desenlemek isteyen araştırmacılarında, araştırmalarının niteliği ve aile merkezli uygulamaları doğru yansıtabilmek adına uygulamalarında bu ilkelere ve bileşenlere bağlı kalmaları önerilmektedir.

AMAED Programında araştırmacı, ailelerin gereksinimlerine göre alan uzmanlarıyla işbirliği içinde çalışmıştır. Bunun amacı, ailelerin alan uzmanlarından en uygun şekilde eğitim almalarının sağlanmasıdır (*Tez önerisi savunma toplantısı, 18.02.2014*). Araştırmacı aynı zamanda araştırmacı-uzman-aile-çocuk koordinasyonu da sağlamış, oturumları organize etmiştir. Bu süreçte araştırmacının dikkat ettiği noktalar, ailelere uzman hakkında bilgi verme, ailelerin gerçekleştirilecek oturumla ilgili sormak istedikleri soruları belirlemelerini isteme ve bu soruları oturumu yürütecek uzmana iletme, uzmana aileler hakkında bilgi verme ve uzmanla eğitim oturumunu değerlendirmedir. Araştırmanın planlandığı gibi yürütmesi için uzmanların, ailelerin ve araştırmacının işbirliği içinde sistemli bir yapıda çalışmalarını gerekmektedir.

Bu programın yapısı gereğince, ailelerin güçlü yönlerini ortaya çıkarma ve ailelere yeni ebeveynlik becerileri kazandırarak ailelerde kapasite oluşturmak ele alınan bir başka noktadır. McCollum ve Yates (1994, akt. Dunst ve Espe-Sherwindt, 2016) ailelerde bu becerilerin geliştirilmesinin önemini vurgulayarak hem ailelerin destekleneceğini hem de ailenin yeterliliklerinin ve kendilerine güvenlerinin artacağını belirtmiştir. Bu da aile-uzman işbirliğinin niteliğine bağlıdır (Fults, 2011). Bilindiği gibi aile-uzman işbirliğinin temelini oluşturan ölçütlerden bazıları karşılıklı saygı, güven, açık iletişim, ailenin kültürel değerlerine hassas davranmadır (Allen, Cowdery, 2015; Hanson, Espinosa, 2016). Araştırmacının, araştırmacının gerçekleştirildiği okula çocuğu devam eden aileleri uzun süre gözlemlemesi, onlarla tenefüslerde ve

yemekhanede eğitim ve destek sistemleri ve çocuklarıyla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimleri, çözülemeyen problemleri hakkında sohbet etmesi onlarla açık iletişime geçmesini destekleyerek hem aileler tarafından saygı ve değer görmesini sağlamış hem de karşılıklı güven duygusunu oluşturmuştur. Araştırmacının bu aşamada yararlandığı kaynakta da belirtildiği gibi (Orelove, Sobsey ve Silberman, 2004) ailelerle iletişimde iyi bir başlangıç yapmak için ailelere çocuklarının ilgilerini, güçlü yönlerini ve nelere gereksinimi olduğunu ve ailenin çocuğuyla ilgili neyi öğrenmek istediğini sormayı, ailenin anlayacağı tarzda aileyle iletişim kurmayı önermişlerdir. Araştırmacı bu iletişim sürecinde okuldaki ailelerin kültürel değerlerini öğrenmeye başlamış, konuşma, giyim ve davranışlarını bu kültürel değerlere göre şekillendirmiştir. Sözü ettiğimiz bu süreç aşlında araştırmacının okulda uygulama yapmaya karar vermeden önce başlamıştır. Eylül 2013 yılında araştırmacı, bu okula öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında araştırmanın yürütüldüğü okula haftada 2'şer yarım gün gitmiş ve okulun, okulda görev yapan idarecinin ve öğretmenlerin, okula devam eden çocukların ve ailelerinin rutinlerini gözlemlemiş, yapılandırılmamış görüşmeler yapmış ve notlar almıştır. AMAED Programının yapısının bu denli sistemli oluşturulmasında araştırmacının yeterli gözlemleri, idareci, öğretmen ve aile görüşmeleri ayrıca tuttuğu notların etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacının bu gözlemlerinde kullandığı veri toplama kaynakları Spagnola, Fiese'nin (2007) rutinlerin öğrenilmesindeki önerdiği ifadelerle tutarlıdır.

Aile eğitimi sürecinde gözlem, yapılandırılmamış görüşme, saha notu tutma gibi farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin analiziyle annelerin gereksinimleri belirlenmiştir. Annelerin dile getirdikleri gereksinimlerle sürecin adım adım ilerlemesi ve her adımda TİK üyelerinden onay alınması gerekliliği ilkesi nedeniyle, aile eğitimi sürecinde her oturum annelerle işbirliği içinde planlanmış, anneler ve uzmanla değerlendirilmiş ve tüm veri kaynakları kapsamlı analiz edilerek annelere kazandırılması istenilen amaçlar uygun bir sırada kazandırılmaya çalışılmıştır.

Oturumların Yürütülmesi

Araştırmacı oturumların yürütülmesi sürecinde daha öncede değinildiği gibi annelerin gereksinimlerini AMAED Programında amaçlar ve kazanımlar olarak uyarlamıştır. Öncelikle araştırmacı annelerle Bilgilendirme Oturumunu yürütmüştür. Bu oturumda, araştırmacı ailelere AMAED Programını açıklamıştır. Burada dikkati çeken noktalardan biri programın yapısı gereğince ailelere bir sonraki oturum olan Zihin

Yetersizliği ile İlgili Bilgilendirme Oturumunda araştırmacıdan öğrenmek istedikleri konuları belirlemiş olmalarıdır. Araştırmacı hazırladığı sunuma annelerin neler öğrenmek istediğini de eklemiştir. Ayrıca aile merkezli uygulamaların ilkelerinden biri olan “*aileye değer verme ve saygı duyma*” ilkesi bu süreçte araştırmacının, annelere eğitim materyallerini dosyaya koyup kendilerine vermesi ve ikram edilen çayların cam bardakta sunulması gibi uygulamalar anneler tarafından fark edilmiş ve Buse ve Sude hanım “*Şimdi kendimizi nasıl özel hissetmeyelim. Bunlar (çalışanlar) bize normalde cam bardakta çay mı getirir? (Ses kaydı, 29.04.2014, süre, 25’11”-25’54”)*” sözleriyle ifade etmişlerdir. Brody (2015), Garza, Kinsworthy ve Watts (2009) da ailelere saygı duymanın ve değer vermenin, onların etkili anne-babalık becerilerini daha da güçlendirdiğini ve yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir.

Ortaya çıkan bir diğer bulgu annelerin eğitim oturumlarından öğrendikleri konuları günlüklerine yazmaya başlamalarıdır. Örn. Buse hanım’ın eğitim oturumu sonunda zihinsel yetersizliği olan çocukların düzeylerine göre eğitim verildiğini öğrendiğini günlüğüne yazmıştır. Bilindiği gibi Buse Hanımın kızı Işıl, 2006 yılında doğmuş ve 1 yaşından eğitim oturumunun gerçekleştirildiği tarihe kadar özel eğitim sürecinin içinde yer almıştır. Bu uzun zaman diliminde annenin çocuğunun düzeyine göre eğitim alıp almadığını bilmemesi araştırmada ortaya çıkan acı bir gerçektir. En baştan ele alındığında yetersizliğe sahip çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama sürecinde aile ile işbirliği içinde çalışmak gereklidir. Bu süreçte aile, çocuğunun tanılama, değerlendirme süreçlerine katılmalı, uzmanlar tarafından aileye bilgi verilmeli ve gerekli konularda ailenin onayı alınmalıdır (Skaff, Kemp, Sternesky, McGovern ve Fantacone, 2014; Gatmaitan ve Brown, 2015). Buse Hanımın söyleminden yola çıkarak Işıl ve ailesinin özel eğitim sürecinde tanınıp, değerlendirilmediğini dolayısıyla bireyselleştirilmiş eğitim planının da sadece resmiyette hazırlandığını ve ailelerin de bunu incelemeyen imzaladıklarını söyleyebiliriz. Bu bulgular Sardohan Yıldırım ve Akçamete’nin (2014) çalışmasındaki bulgularla paraleldir. Araştırmacılar da, araştırmaya katılan annelerin çocuklarının BEP toplantılarına katılmak istediklerini ancak bu tekliflerinin reddedildiği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla aileler çocuklarının eğitim süreçlerine adeta yabancısıdır. Konu ile ilgili olarak, Allen ve Cowdery (2015), Gatmaitan ve Brown (2016) BEP toplantılarında ailelerden süreçte çocukla ilgili bilgi alınmasının ve kararlara katılımının ve sürece dahil edilmesinin çocukların hedeflenen becerilere ulaşmasını desteklediğini

belirtmişlerdir. Çalışmanın bulguları ise BEP sürecinin gerektiği gibi işlemediği, ailelerin BEP sürecine aktif katılımlarının sağlanmadığını ortaya koymuştur.

Anneler, dile getirdikleri gereksinimlerden biri olan çocuklarının devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki fizik tedavi saatlerinin artırılmasıyla ilgili olarak kendileriyle aynı durumda olan ailelerden imza toplama kampanyası başlatmayı düşünmüşler ancak kendilerine destek olacak hiçbir aile bulamamışlardır. Bu durum anneleri üzmüştür. Bunu fark eden araştırmacı, Buse hanımı o günün akşamı aramış ve kendisine moralini bozmamasını ve her şeyin daha başında olduklarını söyleyerek destek olmuş, Sude ve Aydan hanım telefona cevap vermedikleri için o annelerle de okuldaki ilk toplantıda görüşmüştür. Bu tarz bir destek bilindiği gibi aile merkezli uygulamaların ilişkisel bileşeni içindedir. Zaten ailelerle çalışılan modellerden aile merkezli uygulamaları ayıran özelliklerden biri ilişkisel ve katılımcı bileşenin uzmanlar tarafından doğal akışta kullanılmasıdır (Dunst, Trivette ve Hamby, 2007; Dunst, 2002; Sardohan Yıldırım ve Espe-Sherwindt, 2016). Espe-Sherwindt (2008) aile merkezli uygulamaları kusursuz danışmanlık olarak tanımlamış ve bunu da uzmanların ilişkisel ve katılımcı bileşenlerin kullanılmasıyla temellendirmiştir.

Eğitimler sürecinde ortaya çıkan bir başka bulgu annelerden Aydan hanımın, kızının doğduğunda hastanede kuvözde kaldığını ve eve geçtiklerinde kızına kuvöz ortamı sağlamak için pet şişelere sıcak su doldurup, kızının yatağına koyduğunu belirtmesidir. Bu durum annenin hastaneden eve geçişte yaşadığı güçlüğü ifade etmektedir. Konu ile ilgili olarak, 5 yaş altı bebek ölüm nedenlerine bakıldığında bu nedenlerin başında prematüre doğuma bağlı yan etkiler gelmektedir. Her yıl yaklaşık 6,3 milyon beş yaş altı bebek ölümünün 1,1 milyonu prematürenin yan etkilerine bağlı olmaktadır (<http://prembaby.org.au/why-is-there-a-world-prematurity-day/>; Galeano, Carvajal, 2016). Prematüre doğup yaşayan bebekler ise bazı sağlık problemleri ile karşı karşıya kalabilmekte (Brodsgaard, Zimmermann ve Petersen, 2015) ve serebral palsi, zihinsel, işitme ve görme yetersizlikleri gibi çeşitli sağlık problemleri oluşabilmektedir. Yenidoğan premature bebek bakımı bu denli kritik önemdeyken annelerin çocuklarının hastaneden çıkışı ve evde bakımı gibi konularda güçlük yaşamaları bu ailelerin streslerini arttırmaktadır (Solan, Beck, Brunswick, Sauers, Wade-Murphy, Simmons, Shah, Sherman, 2015; Hewitt-Taylor, 2012). Aileler güvenli hastane ortamından evlerine geçtiklerinde çocuklarının bakımıyla ilgili tüm sorumlulukları yüklenmek zorunda kalmakta, karşılaştıkları sağlık sorunlarıyla başa çıkmakta zorlanmaktadırlar. Bu durum anne-bebek bağlılığını kesintiye uğratacağı gibi (Bakkaloğlu, 2011) aileler

premature ve yenidoğan çocuklarının evde bakımını sağlayacak yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse, ölüm gibi talihsiz olaylarla karşılaşılabilir (Boykova, Kenner, 2012; Meleis, Sawyer, Im, Hilfinger Messias, Schumacher, 2000; Galeano, Carvajal, 2016). Yurtdışında incelenen bazı hastanelerde, premature bebek doğumlarında hastanenin ailelere uzmanların yoğun destek vermesinin yanı sıra aileden aileye destek (parent to parent support) verdiği, ailelerin bebekleriyle, bebeklerinin beslenmesi, sağlık durumu, gelecekte kendilerini nelerin beklediği gibi konularda ve süreçle ilgili karşılaştığı durumlarda online ve telefonla destek aldıkları ve aileler arasında bir ağ oluşturdukları görülmektedir (https://www.akronchildrens.org/cms/neonatal_intensive_care/; <http://my.clevelandclinic.org/childrens-hospital/specialties-services/programs-services/special-care-units>).

Bu çalışmadaki annelerden Aydan Hanım kızı şant ameliyatı olduğunda da şantın bakımı gibi konularda bilgilendirilmediğini belirtmiştir. Annenin çocuğunun sağlığını tehdit eden nasıl bir durumla karşı karşıya kaldığını anlayamaması ve ne yapacağını bilememesi de olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilmektedir. Bu durumlarla karşılaşmaması için araştırmacılar aile merkezli bakımı önermektedir (Solan ve diğ., 2015; Hewitt-Taylor, 2012). Aile merkezli bakım; çocuğun/ailesinin fiziksel, duygusal, entelektüel, sosyal, kültürel yönlerden bir bütün olarak ele alındığı bütüncül bakım yaklaşımlarını içermektedir ve aileler tarafından gereksinimlerini en yüksek seviyede karşılayan sağlık bakımı olduğu dile getirilmektedir (Dur, Gözen, Bilgin, 2016; Aykanat, Gözen, 2014; Harrison, 2009, Kuo ve diğ., 2012) Aile merkezli bakımla ailelere, gereksinimlerine göre ulaşılabilir, aile merkezli koordineli, tamamlayıcı, sürekli ve kültüre hassas davranarak temel sağlık bakımının sağlanması gerekmektedir (Geer, Rosenberg, 2016). Bilindiği gibi ailenin gereksinimlerinin karşılanması, tüm ailenin yaşam kalitesini etkilemektedir. Bu sürecin desteklenmesi için ailelerle ve uzmanlarla iletişim kurulması, bakımın koordine edilmesi, hastaneden çıkış sürecin yönetim planlarının aileler tarafından anlaşılmasının, ortak kararlar verilmesinin ve önerilerinin dinlenilmesi gerekmektedir (Solan ve diğ., 2015; Kuo ve diğ., 2012). Trivette ve diğ., (1996) aile merkezli uygulamaların erken müdahale süreçlerinde daha etkili yer almasını desteklemek için politika ve uygulamaların değişmesi veya geliştirilmesi gerektiğine çaba harcanmasını önermektedir. Burada işin büyük kısmının politika yapıcılara düştüğünü söyleyebiliriz.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bir diğer bulgu, annelerin çocuklarının fizik tedavi eğitimlerine özel özel eğitim rehabilitasyon merkezindeki fizyoterapistlerin

bilgisi dahilinde evde de devam etmeleridir. Annelerden Buse Hanım çocuğuna, kendisinin de fizik tedavi yaptırdığında ilerlemeler kaydedeceğini belirtmiş, diğer annelerde bu söylemi onaylamıştır. Hanson ve Espinosa'ya (2016) göre bazı aileler çocuklarına öğretim yapmayı sadece uzmanların işi olarak görüp kendileri çocuklarıyla öğretim sürecine girmek istemezler ancak çocuğun birincil bakıcısının aynı zaman da çocuğun öğretmenin olduğu alanyazında sıkça dile getirilmektedir (Dunst, Trivette, Davis ve Cornwell, 1988; Kaiser ve Hancock, 2003; Mahoney ve Wheedan, 1997; Dunst, Hamby ve Brookfield, 2007; Mahoney, 2009). Ancak ortaya çıkan bulgular incelendiğinde anneler çocuklarına fizik tedavi eğitimi yaptırmaktan veya çocuklarının eğitimine destek olmaktan kaçınmamaktadır bu da incelenen alanyazınla paraleldir. Dikkat çeken nokta annelerin bundan sonraki beklentilerinin Türkiye'de ki özel eğitim sistemiyle ilgili bize net bir fikir verdiğidir. Anneler, kendilerine gerektiğinde destek olacak tam zamanlı ve kalıcı bir uzmana gereksinim duymaktadır. Bu durum da annelerin mevcut özel eğitim sisteminden memnun olmadığını anlayabiliriz. Araştırmacının aile merkezli uygulamaları incelemek için Amerika Birleşik Devletleri, Aile Çocuk Öğrenme Merkezindeki yaptığı gözlemlerde, orada yaşayan ailelerin çocuklarının devam ettikleri merkezde, çocuklarına gereksinimleri doğrultusunda eğitimler verildiği ve ailelere de hem online hem de merkezde aile eğitimleri verildiğini belirtmiştir. Burada bu eğitimleri diğer online veya yüzyüze eğitimlerden farklı kılan noktalardan biri annelerin, çocuklarıyla karşılaştıkları güçlükler ve çocuklarının eğitimleri ile ilgili olarak uzmanlara telefonla veya e-maile sürekli iletişim kurabildikleridir. Ayrıca annelerin evine, online eğitimlere başlamadan bir saat önce annenin eğitim alacağı konuları da bilen başka bir uzman gitmekte ve online eğitim sürecine katılmaktadır. Bu uzman anneye konuların anlaşılmayan yerlerini açıklamak ve uygulamalarda örnek olmakla görevlidir. Anneler bu uzmana çalışmada telefonla veya e-maile her zaman ulaşabilmektedir (Sardohan Yıldırım, Espe-Sherwindt, 2016). Bu gözlemleri sırasında araştırmacının aklına gelen konu da annelerin beklentilerinin bu tarz bir uygulamayla karşılanabileceğidir.

Araştırma sürecinde anneler araştırma terminolojisini de kullanmaya başlamıştır. Örn. Sude Hanım *“Kitap insanı güçlendiriyor”* (Ses kaydı, 13.05.2014, süre 30'00"-30'14"), Buse hanımın *“Emel Hanım o kadar çok inanyor ki, onun inancı da bize yansıyor ve bizi güçlendiriyor”* (Anne günlüğü, 03.06.2014, s. 44-45) ve Aydan hanımın *“Hocam kendimi hiç bu kadar ayakları yere basan ve güçlü hissetmemiştim”* (Anne ile

bireysel görüşme, 13.05.2014) cümleleri annelerin farkındalık düzeyinin arttığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Oturumlarda ortaya çıkan bulgulardan biri annelerin çocuklarının devam ettiği eğitim uygulama okulundan çok memnun oldukları ve çocuklarını kaynaştırma uygulamalarının devam ettiği sınıflara göndermek istememeleridir. Bu bulgu Mooney (2011), Kamenopoulou'nun (2012), Romer, Haring, (1994) Mar ve Sall'ın (1995) araştırma bulguları ile paraleldir. Tüm çalışmalarda, anneler sadece yetersizliğe sahip çocukların devam ettiği okullarda bazı sorunlarla karşılaşmalarına rağmen yine de çocuklarını bu tür okullara göndermeye devam etmeleridir. Bunun olası nedenleri, çocukların karmaşık ve yoğun gereksinimlerinin olması, çocuklarının eğitimleriyle ilgilenilmeyeceğine dair kaygıları, bu okulların kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullara kıyasla daha korumalı bir ortama sahip olması, okul çalışanlarının ve normal gelişim gösteren akranlarının yetersizliğe sahip çocuklara karşı olumsuz tutumları, istismarlarıdır. Ayrıca Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullara yetersizliğe sahip öğrencilerin kabulü aşamasında öğrencilerin belli ölçütleri taşıması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili Hurley ve Horn'un (2010) ve Bruns ve Moogharreban (2007) yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarının herkese erişimi içermesi gerektiğini ve eğer kaynaştırma uygulamalarına bir dizi ölçüt koyulduğunda bunun kaynaştırma uygulaması olmadığını, yetersizliğe sahip öğrencilerin genel eğitim sınıflarına ait olduklarını savunmaktadır. Bu görüşe göre kaynaştırma uygulamasına devam eden her bir öğrenci için sınıf içi ve sınıf dışı tüm uyarlamalar yapılmalı, kaynaştırma uygulamalarındaki tüm ilgili personelle işbirliği sürecinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anneler araştırma sürecinde SERÇEV gibi bir vakfı ve işlevlerini öğrendikleri için mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Anneler çocuklarının yetersizliği ile ilgili olan bu vakfı, araştırma sürecinden önce hiç duymamışlardır. Burada ele alınması gereken konulardan biri de Türkiye'deki mevcut sivil toplum örgütlerinin işleyişleridir. Yeri geldiğinde serebral palsili çocuğu olan ailelere materyal ve sosyal destek gereksinimlerini karşılayan vakıf, aynı ilin içinde yaşayan serebral palsili çocukları olan tüm ailelere ulaşamadığı görülmektedir. Aynı zamanda sivil toplum örgütlerinin ailelere yasal haklarını öğretmede kritik role sahip olması erişilebilirliğin önemini daha da arttırmaktadır. Aileler bu çalışmadan önce bu vakfı bilselerdi, çocuklarının daha iyi bir eğitim almasını destekledikleri gibi birçok sorunu da daha önceden çözebilirlerdi.

Ortaya çıkan diğer bulgular incelendiğinde, anneler, yasal haklarla ilgili bilmedikleri ve öğrenmek istedikleri konulara ilişkin bilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili oturumda anneler okulun Okul-Aile Birliğinde aktif görev almak istediklerini dile getirmiş, geçmişe kıyasla daha bağımsız karar alan, özgüveni yüksek ve kendinden emin bir davranışlar sergilemişlerdir. Ayrıca Aydan Hanım SERÇEV’i arayıp SERÇEV’in üyelik şartlarını öğrenmeyi telefonda konuşmaktan çekindiği için ertelediğini ancak daha sonra cesaretini toplayıp aradığını belirtmiştir. Bu durum annelerin güçlendiklerinin en önemli göstergelerinden biridir. Bu süreçte annelerin kazandığı becerilerde güçlenmenin 3 evresinden ilk evresini olan kişisel güçlenmeyle bu becerileri kazandıklarını görebiliriz. Anneler kişisel güçlenme evresinin gereğince kendilerini odaklandıkları konuda güçlü ve yeterli hissetmişlerdir. Bunu okul-aile birliğinde aktif görev almak istemeleriyle açıklayabiliriz.

Annelerin çocuklarının hastaneye ulaşmalarının karşılanması gereksinimi ile ilgili düzenlenen oturumda anneler, Belediye’nin çocuklarına ve kendilerine sunduğu hizmetleri öğrenmişlerdir. Burada dikkati çeken bir nokta annelerin bu oturum yürütülmeden önce bu hizmetlerle ilgili bilgilerinin olmamasıdır. Yetersizliğe sahip çocuklara ve ailelerine geniş kapsamlı hizmetler sunan yerel yönetimlerdeki ilgili birimlerin hizmetlerini yaygınlaştırmaları için çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin yetersizliğe sahip bireylerin yoğun olarak buldukları okul, merkez gibi yerlerde bilgilendirici afişler asılmalı, ilgili kişilere broşürler dağıtılmalıdır. Araştırmacının bu önerileri vermesinin gerekçeleri oturumu yürüten uzmanların oturumda dağıttıkları broşürleri annelerin araştırmanın yürütüldüğü okuldaki ve çocuklarının devam ettikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki panolara asmalarınıdır. Annelerin bu girişiminin ardından okuldaki idarecilerin ve rehber öğretmenler, annelerden odalarına asmak için broşürlerden istemişlerdir. Yetersizliğe sahip bireylerin devam ettiği okulda, ailelere destek olma amaçlı olarak bu tarz broşürlerin bulunmaması eksiklik olarak nitelenebilir. Annelerin broşürleri gönüllü olarak panolara asmaları ve diğer annelere anlatmaları ise güçlendirmenin ikinci evresi olan kişilerarası güçlenme evresi (Gutierrez, Ortega, 1991; Dodd ve Gutierrez, 1990) ile ilişkilidir. Bu evre, bireysel yetenekleriyle diğer insanları etkileyebilme durumudur. Anneler, kendinden emin bir biçimde Büyükşehir Belediyesinin sunduğu hizmetleri diğer annelere anlatmışlar ve durumdan çok memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Annelerle yapılan görüşmelerde (*Annelerle bireysel görüşme, 10.06.2014*) Ankara Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere ve ailelerine sunduğu hizmetlere önceden inanmadıklarını ancak

kendilerine bu hizmet verildikten sonra inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum sosyal devlet yapısına aykırı bir durumdur. Ancak durumu daha vahim hale getiren annelerin bu hizmetler kendilerine sağlanıncaya kadar bunlara inanmamasıdır. Bilindiği üzere eğer kişi bir kişiye/kuruma inanmıyorsa ona güvenmesini de beklememek gerekir.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bir diğer bulgu, annelerin gereksinimlerine göre ilgili yerlere dilekçe yazmayı öğrenmesi ve bunu uygulamaya koymalarıdır. Örneğin çocuklarının fizik tedavi saatlerini arttırmak, hastanede ve çocuklarının devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde uğradıkları haksızlıkların giderilmesi için ilgili yerlere dilekçe ile başvurmuşlardır. Anneler ayrıca çocuklarına hastaneye götürürken kendileri ile benzer güçlükleri yaşayan ailelerin de gereksinimlerini karşılamak için Mamak İlçesinde yeni bir hizmet sistemi oluşturmaya karar vermişlerdir. Bu doğrultuda Büyükşehir ve Çankaya Belediyelerinde yetersizliğe sahip bireyleri ve refakatçilerini hastane ve sınava götürmek için tahsis edilen Engelli Hizmet Aracının Mamak İlçesinde de olması için Mamak Belediyesi Sağlık Kültür Müdürlüğüne dilekçeler yazmışlar ve dilekçe yazımında da okuldaki diğer ailelere öğretmişler, rehberlik etmişlerdir. Bu dilekçe ilgili yerlerde olumlu bulunmuş ve Engelli hizmet aracı Mamak İlçesinde yaşayan yetersizliğe sahip kişilerin ve refakatçilerinin hizmetine sunulmuştur. Kendilerine uzak mesafede olan hizmetleri kendi yaşadıkları ilçeye de getirmek için dilekçe yazmışlardır. Bu süreçte anneler çoğu kişinin cesaret edemeyeceği bir işi gerçekleştirmiştir. Bu durum, güçlenmenin 3. Evresi olan politik güçlenmenin gerçekleşmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu süreçte aileler, sosyal olarak değişim ve gelişim yaratmışlardır. Ayrıca bilindiği gibi aile merkezli uygulamaların değerlendirildiği çıktılardan biri de ailelerin, hizmetler için yasal savunuculuk becerilerinin geliştirilmesidir (Bailey ve diğ., 1998 akt., Bailey, Raspa ve Fox, 2012; Bailey ve diğ., 2008). Bu süreçte araştırmaya katılan annelerde yasal savunuculuk becerilerinin geliştiğini söyleyebiliriz. Burke (2016) de ailelerin yetersizliğe sahip çocuklarının uygun eğitim hizmetleri almasıyla ilgili olarak yasalara olan inançlarının giderek yükselmesine vurgu yaptığı çalışmasında Gönüllü Savunuculuk Projesi'ni yürütmüş ve yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerle ve özel eğitim alanında çalışan toplam 90 kişiyle 40 saatlik yasal savunuculuk ve özel eğitim kanunları ile ilgili bilgi ve becerilerinin öğretimiyle ilgili eğitim vermiştir. Araştırmacı yasal savunuculuk becerilerini ailelere öğretme sürecinin, özel eğitim kanunlarını öğretmeyle tamamlandığını vurgulamıştır. Eğitimin sonunda ailelerde ve uzmanlarda yasal savunuculuk, özel eğitim kanunları ile ilgili bilgi ve becerilerinin artışı görülürken,

ailelerde çocukları ve kendilerinin hakkını savunma, uzmanlarda ise yetersizliğe sahip herhangi bir kişinin hakkını savunma becerilerinde artış ortaya çıkmıştır.

Araştırma sürecinde anneler çocukları daha küçükken bu eğitimleri almak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda (Kaiser, Hancock, 2003; Jansen ve diğ., 2014; Sardohan Yıldırım ve Akçamete, 2014), yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelere, aile eğitimlerinin erken yaşta verilmesinin önemi bahsedilmiştir. Türkiye’de de, yürürlükte olan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin 36. Maddesinde yetersizliğe sahip çocukların ailelerinin eğitimlerinin nasıl sağlanabileceği ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Ancak, ailelerin bu zamana kadar sistemli bir biçimde aile eğitimi almamaları hem yasaların uygulanabilirliğini hem de uygulanmadığı takdirde yetkili kişilere olan yaptırımlarının olmamasının önemli bir eksiklik olduğunu düşündürmektedir.

Çocukların eğitimine destek olmayla ilgili bilgi edinme gereksinimleri kapsamındaki oturumlarda, araştırmacı çocukların yetersizliklerine ve ilgilerine uygun materyaller ve öğretim yöntemleri kullanarak annelerle birlikte etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Aileleri farklı eğitim yöntemlerini de içine alan bireysel, grup eğitimi, ailelere yazılı materyaller vermek, sınırlı ve doğrudan danışmanlık yapmak aile ve çocuk davranışında etkili değişiklikleri sağlamaktadır (Kaiser ve Hancock, 2003). Aile üyelerinin çocuğun eğitim sürecine katıldığında çocuğun akademik başarısının ve sosyal-duygusal işlevlerinin yüksek oranda arttığı belirlenmiştir (Fantuzzo, Gadsden, Li, Sproul, McDermott, Hightower, Minney, 2013). Bilindiği gibi anne-babalar, çocuklarının gelişimini izlemeye, çocuklarını desteklemeye uzmanlara ve çocuğun hayatındaki diğer kişilere kıyasla daha fazla etkiye sahiptir (Mahoney ve Perales, 2005). Dolayısıyla oturumlarda kullanılan materyallerin çocukların ilgisine ve yetersizliğine göre belirlenmiş ve öğretim teknikleri de annelerin öğrenme kaynaklarına göre seçilmiştir. Bunun gerekçeleri ise, aile merkezli uygulamaların göz önünde bulundurularak; annelerin öğrendiklerinin sürdürülebilir olması, annelere, çocuklarına uygun materyaller seçmelerini öğretmek, anneleri materyal üretmelerine teşvik etmek ve bu materyallerle oyun oynamalarını ve bu oyunları farklı beceri geliştirme aşamalarında kullanabileceklerini desteklemektir. Nitekim tahmin edildiği gibi Buse Hanım, kızı için araştırmacının aldığı parmak kuklayı kızıyla oyun oynarken kullanmış ve bu sürecin kendisi ve kızı için bir milat olduğunu dile getirmiştir (*Araştırmacı günlüğü*, 06.06. 2014, s.30). Bu durumu etkileyen tek faktör seçilen materyal değil aynı zaman da anne-çocuk arasındaki oyun etkileşiminin de daha nitelikli olmasıdır. Buse

hanım, eğitim de öğrendiği çocuğun liderliğini izleme, çocukla yüz yüze pozisyonda etkinlik yapma, yanıtlayıcı olma, çocuğa söz hakkı verme gibi konularını kızıyla etkinliğinde uygulamış ve kızıyla olan oyununu genişletmiştir. Çocuğun oyununu genişletmek etkileşimi zenginleştirici bir unsur olarak görülmektedir (Cole ve Flexer, 2007, akt. Ertürk Mustul, Turan, Uzuner, 2016). Ayrıca bilindiği gibi anne ile çocuk arasındaki oyun etkileşiminde annenin sözel ifadelerinin etkileşimin kalitesini çok önemli düzeyde etkilediğine inanılmakta (Akgün, Yeşilyaprak, 2011; Kesiktaş, 2012; Kaiser ve Hancock, 2003) ve bu durumun çocuğun günlük etkileşimlerinde işlevsel iletişimi arttırdığı bilinmektedir.

Buse hanımın kızıyla oyun etkileşimi sürecinde yaşadığı deneyimin benzerlerini Sude ve Aydan Hanım da yaşamıştır. Burada dikkat çeken nokta Buse hanımın, Sude hanım hakkında söyledikleridir. Buse hanım, Sude hanımın ilk defa oğluyla oynadığını gördüğünü belirtmiştir. Sude hanım'ın günlüğüne yazdıkları incelendiğinde “...Enes'le oynamak için farklı şeyler söyledi, onu yaptık Enes ile doktorculuk oynadık, Emre çok güzel tepki verdi ben çok memnun oldum, ne söyleyeceğimi bilemedim ilerledi, daha farklı şeyler yapacağımıza inanıyorum” (Anne günlüğü, 06.06.2014, s. 25) sözleriyle annenin, bilinçlendiği ve araştırmacının kendisine bu zamana kadar olan eğitimcilerden daha farklı şeyler söylediğini belirttiğini ve bunları da günlüğüne yazdığı görülmektedir. Aslında burada annelerin süreçten bu kadar memnun ve mutlu olmalarının bir başka sebebi daha vardır. Bu da araştırmacının uygulama sürecinde kullandığı rol oynama tekniğidir. Her bir anne ile çocuğunun farklı özelliklerine göre uyarlamalar yapılmış, oyunlar oynanmıştır. Dolayısıyla tamamen her bir anne ve çocuğuna özel olan bu uygulama sonucunda anneler de çok memnun kalmıştır. Araştırmacının bu süreçte rol oynama tekniğini kullanmasının gerekçeleri annelerin memnuniyeti ve uygulamadaki başarılarıyla amacına ulaşmıştır. Rol oynama tekniği, düşünce, durum, problem ya da olayın bir grubun tümü ya da grubun önünde gruptan seçilen belirli üyelere canlandırılmasına dayanmaktadır (Adıgüzel, 2006). Rol oynamada, bireyler, kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmektedir ve birey, kendisini farklı birinin yerine koymakta dolayısıyla hayata farklı bireylerin bakış açılarından bakmayı ve bu bakış açılarına da saygı duymayı öğrenmektedir. Araştırmacının, uygulama sürecinde bu tekniği seçmesinin gerekçesi annelerin çocuklarına fırsat vermemeleri ve çocuklarının yetersizliklerinden kaynaklanan yavaş hareketlerine az da olsa tahammül edememeleri ve oturumların amaçları öğretilirken kullanılması en uygun teknik olmasıdır. Alan yazını incelediğinde rol oynama tekniğinin aile eğitimlerinde

kullanılmasının önerildiği (Kaiser ve Hancock, 2003) ancak genellikle yetersizliğe sahip öğrencilere olumlu davranışlar kazandırılırken uygulandığı görülebilmektedir (Baker, Paver, Zavelin, 2011; Simpson ve Bui, 2016). Annelere bu teknikle öğretim yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla incelenen alan yazında araştırmanın bu boyutunun yapılan ilk çalışma olması ve önemli sonuçlar alınması dikkate değer bulunmuştur. Bu teknikle anneler çocuklarını daha iyi anlamaya başlamış, çocukları ile ilgili hangi konularda dikkat etmeleri gerektiğini öğrenmiş ve çocuklarına yönerge verirken, etkinlik planlarken çocuklarına uyum sağlamışlardır.

Anneler eğitim oturumları süresince öğrendiklerini bir sonraki teneffüste çocuklarıyla hemen uygulamış ve teneffüsten sonraki oturumda annelere yaptıkları etkinlikle ilgili hemen bireysel geribildirim verilmiştir. Kaiser ve Hancock'a (2003) göre, eğitime yönelik geribildirimler, annelerin eğitim ve okuma seviyesine, öğrenme stiline uygun olmalı ayrıca olumlu cesaretlendirici bilgileri içermelidir. Bu araştırma sürecinde de anneler yaptıkları her etkinlik sonucunda çocuklarında ilerleme görmüş ve bu da annelerin öğrendiklerini günlük rutinlerinde ve fırsat buldukları her yerde uygulamalarını desteklemiştir. Burada dikkat çeken bir diğer nokta, annelerin bir süre sonra birbirlerine geribildirim vermeleridir. Araştırmacının dikkatle izlediği bu süreçte, annelerdeki ilerlemelerin hemen fark edilmesi araştırmacı için ayrı bir motive kaynağı olmuştur (*Araştırmacı günlüğü, 10.06.2014, s. 31*). Bu süreç annelerin çocuklarıyla ilgili etkinlik uygulamalarında özgüvenlerinin yükseldiğinin ve gerçekleştirdikleri etkinliklerde başarılı olduklarının farkına vardıklarının göstergesi olabilmektedir. Ayrıca birbirlerinin geribildirimlerini gayet anlayışla karşılayan anneler için de bu kendini geliştirme sürecinin bir başka boyutu olarak görülebilir. Anneler, çocukları için faydalı buldukları etkinlik ve durumları, çocuklarındaki ilerlemeleri gerçekleştirdikleri her etkinlik sonunda okuldaki diğer ailelerle ve öğretmenler de paylaşmışlardır. Araştırmacı ile okulun müdür yardımcısı, o haftaki eğitim oturumu bittiğinde sohbet ederken, müdür yardımcısı, okuldaki tüm velilerin ve öğretmenlerin bu çalışmaya katılmak istediğini söylemiştir. Bu durum araştırmacıya okulun bir bütün olarak böyle bir çalışmaya gereksinimi olduğunu bir kez daha hatırlatmıştır (*Araştırmacı günlüğü, 10.06.2014, s. 31*).

Annelerde gerçekleştirilen eğitim oturumları süresince çocuklarının güçlü yönlerini fark edip, güçlü yönlerine odaklanmaya başlamışlardır. Örneğin Sude Hanım, ulaşılmaz hale getirme stratejisini oğlunda uygulamak için oğlunun güçlü yönlerinden biri olan sürünmesine odaklanmıştır. Bu durum annelerin eğitim oturumlarında

öğrendikleri bilgileri başka kişi ve durumlara aktarabildiklerinin, çözüm ve etkinlik ürettiklerinin ispatıdır. Bu bilgi aktarımını ve çözüm ve etkinlik üretmeyi kolaylaştıran etkenlerin başında uygulamaların ailelerin ev rutinlerinde de kolaylıkla gerçekleştirilmesi gelmektedir. Spagnola, Fiese (2007) aile rutinleri ile ilgili yaptıkları çalışmada rutinler sürecinde çocukların desteklenmesinin çocukların dil, akademik ve sosyal becerilerinin gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Anneler, eğitim süreçlerinde birbirlerinin eğitimlerini izleyip, kıyaslamalar yapmış, geri bildirimler vermiş ve bunların yanı sıra birbirlerini övmüşlerdir. Bu hem motivasyonlarının artmasını hem de etkinliklerin sürdürülebilirliklerinin artmasını desteklemiştir. Kaiser ve Hancock'a (2003) göre bütün aileler, çocuklarının gelişimlerini desteklemek için yeni ve etkili stratejiler öğrenmekte ancak bu ailelerin bir kısmı bu öğrendiklerini uygulamak için hazır ve gönüllü olmayabilmektedir. Bu araştırmada araştırmaya katılan annelerin motivasyonlarının yüksek ve öğrendiklerini uygulamada gönüllü olmaları annelerin aile eğitimi sürecinden fayda gördüğünün göstergesi olup araştırmayı değerli kılan bir diğer özelliktir.

Aile eğitimi sürecinde anneler araştırma sürecinde öğrendikleri stratejileri kullanırken aile üyelerinin de desteğini aldıkları için hem kendilerine daha çok güvenmişler ve uyguladıkları stratejinin etkilerini daha hızlı görmüşlerdir hem de aile hayatları da olumlu etkilenmiş, aile uyumları artmıştır. Bilindiği gibi ailelerde uyum ne kadar yüksekse, ailedeki denge, iyi olma hali ve aile işlevleri yüksek olduğu gibi uyum ne kadar azsa aile hayatı karmaşık ve düzensiz olmaktadır (Einav, Levi ve Margalit, 2012). Aile eğitimi sürecinden önce ve sonrasında aslında araştırmaya katılan anneler haricindeki tüm aile üyeleri (eş, diğer çocuklar) aynı kişilerdi. Tek değişim gösteren kişi bilindiği üzere annelerdir. Buradan da çıkarılabilecek sonuç, annenin güçlü birey olması, ailenin iklim boyutlarında (uyum ve denge) annelik stresiyle baş etmesine destek vermektedir.

Einav ve diğ., (2012) annelerin umutlu olmaları ve sosyal desteğe sahip olmalarının eğitim programlarının etkililiği ile ilgili olduğunu belirtmiş, bireylerde umutlu olma yükseldikçe mevcut durumdan daha farklı beklenti ve gelişime açık bir durum olduğunu da ortaya çıkarmıştır. Roesch, Duangado, Vaughn, Aldridge ve Villodas, (2010), bireyin kendini zorlayan bir durum içindeyken gelecekle ilgili düşünceler ve planlar içindeyse, bu bireyin iyi olma ve karşılaştığı güçlüklerle baş etme stratejilerini iyi anladığının tek göstergesi olduğunu belirtmiştir. Umut, bireyin başarı ve anlamlı hedefler başarması deneyimleriyle edinilebilmekte aynı zamanda umut dolu

düşünceler daha öğretici ve daha faydalı çıktılar sağlamaktadır (Snyder, 2002). Bilindiği gibi Sude Hanım aylar öncesinde oğluyla yaz mevsimi geldiğinde evlerinin çevresinde yapacakları düzenlemeleri ve etkinlikleri planlamaya başlamıştır. Bu durum annenin aile eğitimi sürecindeki başarısı, oğlundaki ilerlemeleri görmesi geleceği hayal etmesiyle doğrudan ilişkilidir. Anne kendini daha fazla umut dolu hissettiğinde çocuğunun gelişimine daha yoğun çaba harcayıp, pasif kalmamakta ve zorluklarla mücadele etme konusunda içinde buldukları durumu stressiz ortama dönüştürmektedirler. Araştırmacı konu ile ilgili olarak “*Umut her şeyin başı*” (Araştırmacı günlüğü, 11.10.2014, s.58) sözüyle konuyu özetlemektedir.

Araştırmaya katılan annelere okuldaki diğer anneler takıldıkları konularda sorular sormaya başlamışlardır. Bu durum annelerin araştırma sürecinde edindikleri bilgilerin, oluşturdukları farklılıkların dış çevre tarafından algılandığını dolayısıyla anneleri soru sormaya değer bulduklarıyla açıklanabilmektedir. Annelerin çocukları iki yıldır araştırmanın yürütüldüğü okula devam etmektedir. Bu süre boyunca okuldaki bütün anneler aynı seviyede varsayılıyordu. Ancak bu eğitimin ardından araştırmaya katılan anneler bu seviyenin üstüne çıkmışlardır. Hem evlerinde hem de okullarında değer verilmesi annelerin motivasyonunu arttırmış, kendilerini sürekli olarak geliştirmek zorunda olduklarını hissetmişlerdir. Annelerin motivasyonlarının çok yüksek olduğu, cenazeleri olduğunda, kendileri ve çocukları hasta olduğunda ve eşleriyle tartıştıktan sonra bile eğitim oturumlarına gelmeleri ve kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmeleri ile açıklanabilir. Anneler işbirliği içinde çalıştıkları ve düzenli görüştükleri için birbirlerindeki değişiklikleri de fark etmişlerdir. Anneler, bu süreçte birbirlerini daha rahat uyarılmış ve önceden tepki alan bu uyarma davranışında eğitimle birlikte tepki almamaya başlamış, bu durumda annelerin bilgi alışverişini desteklemiş ve bu bağlamda aileden aileye destek modeli doğal yoldan ortaya çıkmıştır.

Annelerin araştırmacı ile ilgili görüşleri

Anneler araştırma sürecinde araştırmacıyı özverili, güler yüzlü bulmuş, kendilerini özel hissettirdiği için mutlu olmuşlardır. Bu durum annelerin araştırmacı ile daha nitelikli işbirliği içinde çalışmalarını desteklemiştir. Araştırmacı kişisel ilkeleri çevresinde eğitimin yürütülmediği yaz tatilinde annelerin cep telefonlarını aramış, mesaj yollamış, süreci takip etmiş ve olumsuz bir duruma karşı önlemler alabileceğini belirtmiştir. Bu da annelerin yaz tatilinin ardından eğitimlere motivasyonlarının daha da artarak katılmasını sağlamıştır. Allen ve Cowdery (2015), ailelerle etkili iletişimin

anahtar ögesinin ailelerle sadece problem olduğu zamanlarda değil her zaman düzenli görüşmeler yapmak olduğunu belirtmiştir. Bu iletişim kurma sürecinin de telefonla görüşme, email gönderme, yazılı notlar hazırlama ve mesaj göndermeyle desteklenebileceğini belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak Buse Hanım günlüğüne “...Sonuçta yazın eğitim yok, bizi aramayabilirdi ama öyle bir şey yapmadı, düzenli aradı, sordu. Güvenimizi boşa çıkarmadı” (Anne günlüğü, 07.07.2014, s. 61) sözlerini yazmıştır.

Araştırmacı, odak grup görüşmesi yürütüldükten sonra ailelere tüm eğitim materyallerini, eğitim cd’lerini, her bir annenin uygulama yaparken en çarpıcı anlarının fotoğraflarını ve çocukların oynamaktan en çok zevk aldığı oyuncakları bir dosya içinde annelere vermiştir. Anneler kendilerine verilen bu dosya için çok mutlu olmuşlar ve şaşırılmışlardır. Konu ile ilgili olarak Kaiser ve Hancock (2003) eğitim sürecinde kullanılan materyallerin, video kayıtlarının, anne-çocuk etkileşiminde kullanılan oyuncak ve etkinliklerin verilmesini önermiştir. Nitekim araştırmaya katılan annelerde kimi zaman öğrendikleri bilgileri tekrar etmek kimi zaman da eğitim oturumlarını özledikleri için eğitim cd’lerini izlediklerini belirtmişlerdir (Annelerle bireysel görüşme, 03.12.2014). Araştırmacı konu ile ilgili olarak günlüğüne “Anneler gerçekten keşfedilmemiş cevher ... kendileriyle gurur duyuyorum” (Araştırmacı günlüğü, 21.11.2014, s. 65) yazmıştır.

Okul çalışanlarının araştırma süreci ile ilgili düşünceleri

Aile merkezli uygulamalardaki aile eğitimi sürecinde anne ve çocuk çıktılarının ölçülebilirliği kritik önemdeyken okul yönetiminin de aile merkezli uygulamalara ve okul, aile ve uzman işbirliğine yönelik görüşleri de önem kazanmaktadır. Okul yönetimin aile merkezli uygulamalara yönelik politikaları ve buna bağlı olarak uygulamaları, uzman yeterliliği ile bağlantılı olduğu gibi aile ve uzman arasındaki işbirliğinden de etkilenmektedir (Epley, Gotto IV, Summers, Brotherson, Turnbull, Friend, 2010). Aile uzman arasındaki nitelikli işbirliği olduğunda bunun doğal sonucu olarak da aileler güçlenmektedir (Horwath, 1998 akt. Smith ve diğ., 2006) Bu araştırmada süreci destekleyen ve ailelerin güçlendiğine kanıt oluşturan en önemli kolaylaştırıcıların başında araştırmacının okul idaresi ile işbirliği gelmektedir. Bilindiği gibi yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin ve çocuklarının gereksinimlerini etkili bir şekilde karşılamak okul idaresinin görevidir (Epley ve diğ., 2010) ve okul çalışanları, hem aile eğitim programlarına ve destek gruplarına bilgi sağlamalı hem de tüm aileleri

eğitmeli. Ayrıca okullar işbirliği sürecinde aile eğitim oturumlarının yürütülmesinde gereksinim duyacağı uzmanların sayısını arttırabilmekte, bu da hem aileler hem de okul personelinin daha fazla deneyim ve fırsat edinmesini desteklemektedir (Smith ve diğ., 2006). Bu süreçte araştırmacı okul idaresine ailelerin gereksinimlerin belirlenmesi, dile getirilen gereksinimler, gereksinimlere yönelik verilecek hizmetler gibi tüm süreci içine alan bilgilendirmeleri sıklıkla yaparak alanyazından güç alarak süreci ilerletmiştir. AMAED Programı süresince tüm okul çalışanları, ailelerle ilgili olan görüşleri yeniden gözden geçirmiş, aileleri daha iyi anlamaya başlamış ve aile eğitimlerinde kurum dışından araştırmaya katılan alan uzmanlarının süreci gayet donanımlı ve minimum hata ile yürüttüklerini fark etmişler ve her bir oturum sonrasında işbirliğine daha yatkın ve daha paylaşımcı olmuşlardır. AMAED Programı sonrasında okuldaki tüm ailelerin bu programa gereksinimi olduğunu okul müdür yardımcısı, araştırmacı ile yaptığı bireysel görüşmede belirtmiştir (*Okul müdür yardımcısı ile bireysel görüşme, 10.10.2014*). Bilindiği gibi aile merkezli uygulamalarda okuldaki iklim, ailelerle, uzmanlarla ve okul idaresiyle işbirliğini desteklemelidir (Espe-Sherwindt, 2016; Epley ve diğ., 2010). AMAED Programı süresince de okulun iklimi aile merkezli uygulamaları nitelikli bir şekilde yürütmeyi desteklemiş ve okul idarecileri, uzmanla ve ailelerle işbirliği içinde çalışma, gereken konularda fikir üretme ve diğer ailelerin de gereksinimlerini göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim sürecini yeniden planlamışlardır. Okul rehber öğretmenleri araştırmacı ile sürekli fikir alışverişinde bulunmuş ve kurumlar arası iletişim, işbirliği konularında daha katılımcı olmuş ve işlerin hızlı yürümediğine dair önyargıları da kaybolmuştur. Sonuçta aile merkezli aile eğitim uygulamalarının okuldaki koordinatörlüğünü okul rehber öğretmenleri yürütebilecektir. Okul çalışanlarının, okulun diğer kurum ve kuruluşlardan çocukları, aileleri ve okulu destekleyip bu kişilere eğitim verebilmesine yardımcı olacak uygun ve ulaşılabilir kişi ve kaynaklarla erişim sağlaması, ailelerin çocuklarının eğitimlerine destek olabilmeleri için yüksek düzeyde katılım sağlamalarının öneminin farkına varılması, ailelerin gereksinim duyduğu konularda onlara eğitim, destek ve hizmet verilmesi gibi konularda AMAED Programı sonunda ideal olan okul-aile işbirliği becerilerinde farkındalık kazandıklarını söyleyebiliriz.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Aile merkezli aile eğitim modeli ile çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin güçlendirilmesi sürecinin incelendiği bu araştırmada annelerin gereksinimleri temel alınarak AMAED Programı geliştirilmiş, uygulanmıştır.

Araştırmanın en çarpıcı sonuçları;

1. AMAED Programı süresince annelerin dile getirdikleri ortak ve bireysel gereksinimler karşılanmıştır.
2. Araştırmaya katılan annelerin ve okuldaki diğer anneleri örgütleyip birlikte yazdıkları dilekçeler ile Ankara ilinin, Mamak İlçesinde günde 5-7 yetersizliğe sahip bireyin yararlandığı Engelli Hizmet Aracı hizmet vermeye başlamıştır.
3. Anneler çocuklarının yetersizlikleri ile ilgili bir vakıf olan SERÇEV'e üye olmuş ve etkinliklerine katılmaya başlamışlardır.
4. Ankara Büyükşehir Belediyesinin yetersizliğe sahip bireylere ve ailelere sunduğu hizmetlerden (Örneğin ev temizliği gibi) faydalanmaya başlamıştır.
5. Anneler gereksinimlerine göre ilgili yerlere başvurarak, yasal haklarını aramayı öğrenmişlerdir.
6. Anneler okul-aile işbirliğini nitelikli olarak sürdürmek için Okul Aile Birliği Başkanı ve Başkan Yardımcısı olmuştur.
7. Anneler güçlenmenin 1. Kişisel, 2. Kişilerarası, 3. Politik güçlenme evrelerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca anneler güçlendiklerinin farkına varmış ve diğer aile bireylerini ve anneleri etkiliyerek sağlıklı iletişim kurmayı başarmışlardır.
8. Ailenin gereksinimlerinin karşılanması çerçevesinde ilgili kişi ve kurumlarla etkili işbirliği süreci gerçekleşmiştir.
9. Aileler diğer aile bireylerini ve diğer anneleri sürece katmayı başarmışlardır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ilerideki araştırma ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

İlerideki araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada anneler araştırma sürecine babaların da dahil edilmesini istemişler ancak babaların çalışma saatlerinin araştırma sürecine uymaması sonucunda babalar bu araştırmaya dahil edilememiştir. İleri araştırmaların babaları da kapsayacak şekilde yürütülmesi önerilmektedir.

2. Aile merkezli uygulamaları temel alacak olan modelde uygulamayı yürütecek kişilerin aile merkezli uygulamalar, aile eğitimleri ve engel grupları hakkında yeterli deneyim ve bilgi birikimine sahip olması için ayrıca yetiştirilmesi önerilmektedir.
3. Araştırmanın çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerle sınırlı kalmayıp, tüm özel eğitime gereksinime sahip olan farklı yaşlardaki çocukların aileleriyle nitel ve nicel araştırma modelleri aracılığıyla yürütülmesi önerilmektedir.

İleri uygulamalara yönelik öneriler

1. İleri uygulamalar için daha çok sayıdaki ailelere ulaşılması önerilmektedir.
2. Aile merkezli uygulamaları yaygınlaştırmak için özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de benzer bir uygulama yapılması önerilmektedir.
3. Okulun güçlendirilmesi açısından araştırmacıların okul rehber öğretmenini sürece daha yoğun bir şekilde dahil etmesi önerilmektedir.
4. İleri araştırmalarda yetersizliğe sahip bireylerle ilgili olarak okul yönetimleri, Milli Eğitim Müdürlükleri, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimlerle daha yoğun işbirliğine girilmesi önerilmektedir.

➤ Okul yönetimi ile ilgili öneriler;

1. Okullarındaki rehber öğretmen ve yetersizliğe sahip çocuğun devam ettiği sınıfta görev yapan sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmalarını ve her bir aile ile bireysel görüşmeler yapmasını ve ailelerin kaygılarını, gereksinimlerini öğrenmesi, çalışmaların gereksinimler doğrultusunda planlanması önerilmektedir.
2. Bu planlama çerçevesinde sürece destek olacak uzmanlar üniversitelerden, hastanelerden davet edilmesi önerilmektedir.

➤ Milli Eğitim Müdürlüğü ile ilgili öneriler

1. Özel Eğitim Okulu ve Uygulama Merkezlerine ihtiyaç dahilinde özel eğitim ve aile merkezli uygulamalar konusunda yüksek lisans ve doktora eğitimi almış bireyler kısmı zamanlı da olsa görevlendirilmesi önerilmektedir.
2. Özel Eğitim Okulu ve Uygulama Merkezlerinde görev yapan paydaşlarla işbirliği içinde çalışarak ailelerin gereksinimlerine yönelik daha hızlı çözüm önerileri geliştirilebilir.

➤ **Sivil toplum örgütleri ile ilgili öneriler**

1. Sadece kendi yakın çevrelerinde değil aynı zamanda tüm şehirdeki yetersizliğe sahip bireylere ulaşmak için okul ziyaretleri yapmaları önerilmektedir.
2. Gerçekleştirecekleri etkinlikleri ailelerin öğrenme kaynaklarına göre mesaj, mail, afiş, broşür gibi araçlarla yetersizliğe sahip bireyler ve ailelerin tamamına ulaşmasını sağlamaları önerilmektedir.

➤ **Yerel yönetimlerle ilgili öneriler**

1. Öncelikle sorumlu oldukları bölgede yaşayan yetersizliğe sahip bireylerin listelerini oluşturmak için mahalle muhtarlıklarıyla işbirliği içinde çalışmaları önerilmektedir.
2. Muhtarlıklardan elde ettikleri liste dahilinde mümkünse tüm yetersizliğe sahip bireyleri ve ailelerini ziyaret edip, yaşadıkları koşullar hakkında bilgi edinilebilir.
3. Yaşadıkları koşulları analiz ettikten sonra (ki ortaya ailelerin gereksinimleri çıkacaktır) yerel yönetimler olarak yapmaları gerekenleri uzmanlarla ve üniversitelerden destek alarak planlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). *Yaratıcı drama 1985-1998 Yazıları*. (2. baskı). Naturel Yayıncılık: Ankara.
- Akçamete, G. (1992). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 145-150.
- Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 11-20
- Akkök, F. (1989). Özürlü bir çocuğa sahip anne ve babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 26-38.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education (8th ed.)*. Stamford, CT: Cengage Learning
- Allen, R. I., & Petr, C., G. (1996). Towards developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. G. H. W. Singer, L. E. Powers, ve A. L. Olsen (Edt.), *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships* (pp. 57-85). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anderson, S. A., & Sabatelli, R., M. (2006). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective (4th ed.)*. Boston: Pearson
- Applequist, K., L., & Bailey, D., B. (2000). Navajo caregivers' perceptions of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 23(1), 47-61.
- Aykanat B., ve Gözen D. (2014). Çocuk sağlığı hemşireliğinde aile merkezli bakım yaklaşımı, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 683-695
- Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale, *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(10), 50-52.
- Bailey, D. B. (1986). Family-focused intervention: A functional model for planning, implementing, and evaluating individualized family services in early intervention. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10(2), 156-171.
- Bailey, D. B., Buysse, V., Edmondson, R., & Smith, T. M. (1992). Creating family-centered services in early intervention: Perceptions of professionals in four states. *Exceptional Children*, 58, 298-309.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics*, 113, 887-896.

- Bailey, D. B. (2001). Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early Intervention*, 24(1), 1-14.
- Bailey, D. B., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C., Kahn, L., Mallik, S., Markowitz, J., Spiker, D., Walker, D., & Barton, L. (2006). Recommended outcomes for families of young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 28(4), 227-251.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., & Nelson, L. (2005). Thirty-six month outcomes for families of children who have disabilities and participated in Early Intervention. *Pediatrics*, 116(6), 1346-1352.
- Bailey, D. B., McWilliam, P. J., & Winton, P. J. (1992). Building family-centered practices in Early Intervention: A team-based model for change. *Infants & Young Children*, 5(1), 73- 82.
- Bailey, D. B., Raspa, M., Olmsted, M. G., Novak, S. P., Sam, A. M., Humphreys, B. P., Nelson, R., Robinson, N. & Guillen, C. (2011). Development and psychometric validation of the Family Outcomes Survey - Revised. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 6-23.
- Bailey, D. B., Raspa, M., & Fox, L. C. (2012). What is the future of family outcomes and family-centered services?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 216-223.
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Darkes, L. A., Hebbeler, K., Simeonsson, R. J., Spiker, D., & Wagner, M. (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64(3), 313-328.
- Bailey, D. B., Raspa, M., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2011). Promoting family outcomes in early intervention. In J. M. Kauffman ve Hallahan (Ed.). *Handbook of special education* (pp. 668-684). New York, NY: Routledge.
- Bailey, D.B., McWilliam, P.J., Winton, P.J., & Simeonsson, R.J. (1992). How do we involve families in team meetings and decision-making? D.B. Bailey, P.J. McWilliam, P.J. Winton, R.J. Simeonsson (ed.) *Implementing Family Centered Services in Early Intervention: A Team-Based Model for Change*, Cambridge, MA: Brookline Books
- Baker, M., Paver, J., & Zabelin, R., (2011). *Increasing Respectful Behavior Through Verbal/Physical Recognition and Mini-Lessons With Ninth Through Twelfth Grade Students in Family and Consumer Science and Special Education*, Saint Xavier University Master of Arts Teaching and Leadership Program Chicago, Illinois.
- Bakkaloğlu, H. (2011). Prenatal, natal ve postnatal süreçte gelişim ve risk. G. Akçamete (Ed.), *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar* (pp. 189-236). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bamm, E. L., & Rosenbaum, P. (2008). Family-centered theory: Origins, development, barriers, and supports to implementation in rehabilitation medicine. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 89(8), 1618-1624.
- Barton, E., E., & Fettig, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities: a review of fidelity features, *Journal of Early Intervention*, 35 (2), 194-219.
- Beach Center on Disabilities (2003). Family-professional partnership self-assessment. [www.beachcenter.org/products/ Family-ProfSelf- Assessment.doc](http://www.beachcenter.org/products/Family-ProfSelf-Assessment.doc) adresinden 22.01.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Bellin, M. H., Osteen, P., Heffernan, C., Levy, J. M., & Snyder-Vogel, M. F. (2011). Parent and health care professional perspectives on family-centered care for children with special health care needs: Are we on the same page? *Health and Social Work*, 36(4), 281-290.
- Berger, H. E. (2008). *Parents as partners in education: families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Berkowitz, S., Derucher, S., Ganatra, S., Joyce G., Schultheis, A., & Vaillancourt, C. (2016). *Best practices in early intervention across the disciplines*. (Unpublished Master Thesis). Utica College, New York.
- Bernstein, M. E., & Barta, L. (1988). What do parents want in parent education?. *American Annals of the Deaf*, 133(3), 235-246.
- Bernstein, V.J., Hans, S.L., & Percansky, C. (1991). Advocating for the young child in need through strengthening the parent-child relationship. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(1), 28-41.
- Berryhill, F., L., (2013). *Family-centered practices ve positive behavior support: a qualitative examination of families' perspectives of managing preschoolers' challenging behaviors*, (Unpublished Doctorate Thesis) Faculty of the Graduate School Tennessee Technological University, Tennessee
- Best, J. S., Wolff-Heller, K., & Bigge, J. L. (2010). *Teaching individuals with physical or multiple disabilities (6th ed.)*. USA: Pearson.
- Bingöler Pekcici, B.; Atay, G., ve Öztürk, E. (2011). Özel gereksinimi olan çocukların aile merkezli yaklaşım ile değerlendirilmesi, *Türkiye Çocuk Hastalığı Dergisi*, 5(2), 123-128
- Birkan, B. (2002a). Erken Özel Eğitim Hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 99-109.
- Birkan. B. (2002b). *Küçük adımlar kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımlar'ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. (Yayınlamamış Doktora Tezi) Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Bishop, C. D., Snyder, P. A., Algina, J., & Leite, W. (2016). Expanding frontiers in research designs, methods, and measurement in support of evidence-based practice in early childhood special education. Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, A. A., Odom, S. L. (ed.) *Handbook of Early Childhood Special Education*, (pp. 501-539). Sweden: Springer.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education an introduction to theory methods*. Boston Allyn and Bacon.
- Bonati, M., (2014). *Peer interactions and roles of high school students with severe disabilities during inclusive service-learning*, (Unpublished Doctorate Thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Boon, R. T., & Spencer, V. G. (2010). *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success*. Waco; Prufrock Press.
- Boykova M. & Kenner K. (2012). Transition from hospital to home for parents of preterm infants. *Journal of Perinat Neonatal Nurs.* (26), 81-87.
- Brinker, R. P. (1992). Family involvement in early intervention: Accepting the unchangeable, changing the changeable and knowing the difference. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(3), 307-322.
- Brødsgaard A, Zimmermann R., & Petersen M. (2015), A preterm lifeline: early discharge programme based on family-centred care. *Journal of Special Pediatr Nurse*, (20), 232–243.
- Brody, J.J. (2015). *Decreasing the pervasive achievement gap between latino and white students through targeted school-based, family-centered interventions*. (Unpublished Doctorate thesis). University of Oregon, Oregon.
- Broggi, M. B., & Sabatelli, R. (2010). Parental perceptions of the parent-therapist relationship: Effects on outcomes of early intervention. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(3), 234-247.
- Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Brotherson, M. J., Summers, J. A., Naig, L. A., Kyzar, K., Friend, A., Epley, P., Gotto, IV, G. S., & Turnbull, A. P. (2010). Partnership patterns: Addressing emotional needs in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 32-45.
- Brown, P. M., & Nott, P. (2005). Family centered practice in early intervention for oral language development: Philosophy, methods and results. P. E. Spencer (Ed.), *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard of Hearing Children* , (pp. 136-165). NC, USA: Oxford University Press.

- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Bruns, D. A., & Moogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 2(3), 299-241.
- Burke, M., M., Goldman, E., S., Hart, M., S., & Hodapp, R., M. (2016). Evaluating the efficacy of a special education advocacy training program, *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 269-276
- Bustos, E.C. (2011). *Parent experiences of a family-centered intervention: examining ethnocultural group differences*, (Unpublished Doctorate thesis). University of Oregon, Eugene, Oregon
- Caicedo, C. (2014). Families with special needs children: Family health, functioning, and care burden. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 20(6), 398-407.
- Camara, C. (2002). *Parent education in family-centered practice with families of children with special needs: A partnership towards family empowerment*, (Unpublished Master Thesis). University of Manitoba Winnipeg, Manitoba.
- Campbell P. H., & Halbert, J. (2002). Between research and practice: Provider perspectives on early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(4), 213-226.
- Campbell, P. H., & Sawyer, L. B. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29(4), 287-305.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihinsel engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitim programının etkililiği*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adiguzel, O. C., Uysal, H., & Garan, O. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99
- Chao, P., Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2006). Family-centered intervention for young children at risk for language and behavior problems. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 147-153.
- Childress, D. C. (2004). Special Instruction and Natural Environments: Best Practices in Early Intervention. *Infants and Young Children*, 17(2), 162-170.

- Choi, E. K., Lee, Y. J., & Yoo, I. Y. (2011). Factors associated with emotional response of parents at the time of diagnosis of Down Syndrome. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16, 113-120.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research methods in education (4th ed.)*. London: Routledge.
- Cole, B. L. (2014). *A Qualitative Case Study of Five Mothers' Experiences With Early Intervention Services and Preschool Choices For Their Children With Disabilities*, School of Graduate Studies and Research, (Unpublished Doctorate Thesis). Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania
- Cole, E., & Flexer, C. (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking birth to six*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Coogle, G., C. (2012) *A Study Of Family Centered Help Giving Practices in Early Intervention*, (Unpublished Doctorate Thesis) Florida State University, Tallahassee, Florida
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research*. Continuum Books: London.
- Crais, E. R., Roy, V. P., & Free, K. (2006). Parents' and professionals' perceptions of the implementation of family-centered practices in child assessments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 365-377.
- Crais, E. R., & Belardi, C. (1999). Family participation in child assessment: Perceptions of families and professionals. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 9(3), 209-238.
- Crais, E. R., & Wilson, L. B. (1996). The role of parents in child assessment: Self-evaluation by practicing professionals. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 6(2), 125-143.
- Cramm J. M., & Nieboer A. P. (2011). Psychological well-being of caregivers of children with intellectual disabilities: using parental stress as a mediating factor. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15, 101–113.
- Conger J.A., & Kanungo R. N. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy Management Review*. 13, 471–482.
- Çetinkaya, Z., ve Öz, F. (2000). Serebral palsili çocuğu olan olan annelerin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına planlı bilgi vermenin etkisi, *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4, 40-51.
- Darling, R., & Baxter, C. (1996). *Families in focus: sociological methods in early intervention*, Figure 8.2, s. 283-286, PRO-ED, Autism, Texas.
- Davis, K., & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 34(2), 153-162.

- Dempsey, I., Keen, D., Pennell, D., O'Reilly, J., & Neilands, J. (2009). Parent stress, parenting competence and family-centered support to young children with an intellectual or developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 30(3), 558-566.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 40-51.
- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52.
- Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92.
- DesJardin, J., L. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *Volta Review*, 106 (monograph), 275-298.
- Diler Sönmez, N. (2008). *Eve Dayalı Gündüz Tuvalet Kontrolü Aile Eğitim Programı'nın annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (1996). A qualitative analysis of parents' and service coordinators' service coordinator practices 185 descriptions of variables that influence collaborative relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 322-347.
- Dinnebeil, L. A., & Rule, S. (1994). Variables that influence collaboration between parents and service coordinators. *Journal of Early Intervention*, 18(4), 349-361.
- Division for Early Childhood. (2014). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014. 02.08.2014 tarihinde <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices> adresinden indirilmiştir.
- Dodd, P., & Gutierrez, L. (1990). Preparing students for the future: a power perspective on community practice. *Administration in Social Work*, 14(2), 63-78.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 111-127.
- Downing J. E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers.* 3rd ed. Baltimore (md): Brookes Publishing Co.

- Downing, J. E. (2004). Communication skills, F.P. Orelove, D. Sobsey ve R.K. Silberman (eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. Baltimore: Paul Brookes Publishing. pp. 529-562.
- Dunlap, K., M. (1999). *Family Empowerment: One Outcome of Parental Participation in Cooperative pre-school education*. New York: Garland.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104.
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141–149.
- Dunst, C. J. (2012). Parapatric speciation in the evolution of early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 208-215.
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2002). Family-oriented program models and professional helpgiving practices. *Family Relations*, 51(3) 221-229.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: Does context and setting matter? *School Community Journal*, 24(1), 37-48.
- Dunst, C. J., Hamby, D. W., & Brookfield, J. (2007). Modeling the effects of early childhood intervention variables on parent and family well being. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(3), 268-288.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., & Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164.
- Dunst, C. J., Johnson, C., Trivette, C. M., & Humby, D. (1991). Family-oriented early intervention policies and practices: Family-centered or not? *Exceptional Children*, 58(2), 115-126.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting and strengthening families*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2006). *Family support program quality and parent, family and child benefits*, Winterberry Press, Asheville, NC.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Davis, M., & Cornwell, J. C. (1994). Characteristics of effective helpgiving practices. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, ve A. G. Deal (Eds.), *Supporting ve strengthening families: Methods, strategies and practices in family support* (s. 171-186). Cambridge, MA: Brookline.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318.

- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1994). Aims and principles of family support programs. Dunst, C. J., Trivette, C. M., & A. G. Deal (Ed.), *Supporting ve strengthening families: Methods, strategies and practices family support* (s. 30-48). Cambridge, MA: Brookline.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1996). Empowerment, effective helping practices and family-centered care. *Pediatric Nursing*, 22(4), 334-337.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*. 12(2), 119-143.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Meta-analytic structural equation modeling of the influences of family-centered care on parent and child psychological health. *International Journal of Pediatrics*. Volume 2009, doi: 10.1155/2009/576840.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early childhood intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 40-52.
- Dunst, C.J., & Espe-Sherwindt, M. (2016), Family Centered Practices in Early Childhood Intervention, (s. 37-57), Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, A. A., Odom, S. L. (ed.) *Handbook of Early Childhood Special Education*, Sweden: Springer.
- Dunst, C.J., Carol, M., Trivette, C. M., & Hamby, D. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 13(4), 370 – 378.
- Dunst, C.J., Leet, H. E., & Trivette, C. M. (1988). Family resources, personal well-being and early intervention. *Journal of Special Education*, 22(1), 108-116.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., Davis, M., & Cornwell, J. (1988). Enabling and empowering families of children with health impairments. *CHC*. 17(2), 71-81.
- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141-147.
- Dunst, C. J., Trivette, C.M., Starnes, A. Hamby, D., & Gordon, N. (1993). *Building Evaluating Family Support Initiative*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Dur Ş., Gözen D., ve Bilgin, M. (2016). Devlet ve özel hastanedeki hemşirelerin aile merkezli bakıma ilişkin tutum ve davranışları, *Journal of Current Pediatrics*, 14, 1-9.
- Edwards, M. A., Millard, P., Praskac, L. A., & Wisniewski, P. A. (2003). Occupational therapy and early intervention: a family-centered approach. *Occupational Therapy International*, 10(4), 239-252.
- Einav, M., Levi, U., & Margalit, M. (2012). Mothers' coping and hope in early intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 265-280.

- Eldeniz-Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elson, V., M., (2000), *The social and economic impact on families of children with severe disabilities*, (Unpublished Doctorate Thesis). The Union Institute, Cincinnati, Ohio
- Epley, P. H., Summers, J. A., ve Turnbull, A. (2011). Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 201-219.
- Epley, P., Gotto IV, G., S., Summers, J., A., Brotherson, M., J., Turnbull, A., P., Friend, A., (2010), Supporting families of young children with disabilities: Examining the role of administrative structures. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 20-31.
- Epley, P., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2010). Characteristics and trends in family-centered conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, 13(3), 269-285.
- Ertürk Mustul, E., Turan, Z. ve Uzuner, Y. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143.
- Evans, I. (2007). *Inclusion*. New York: Routledge.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: evidence for a short form of the family involvement questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.
- Faramarzi, S., & Afrooz, G. (2009). The effect of psychological and educational family centered Early Intervention on fathers' mental health of children with Down Syndrome. *Journal of Psychology*, 13(Autumn), 272-288.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Fingerhut, P. E., Piro, J., Sutton, A., Campbell, R., Lewis, C., Lawji, D. & Martinez, N. (2013). Family-centered principles implemented in home-based, clinic-based, and school-based pediatric settings. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(2), 228-235.
- Fleming, J. L., Sawyer, L. B., & Campbell, P. H. (2011). Early Intervention providers' perspectives about implementing participation-based practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(4), 233-244.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research (3th ed.)*. London: Sage Publications.

- Fordham, L., Gibson, F., & Bowes, J. (2011). Information and professional support: Key factors in the provision of family-centered early childhood intervention services. *Child: Care, Health and Development*, 38(5), 647-653.
- Foshay, A. W. (1998). Action research in the nineties. *The Educational Forum*, 62(2), 108-112.
- Friend, M. (2011). *Special education, contemporary perspectives for school professionals (3rd ed.)*. Boston: Pearson Custom Education.
- Fults, R. M. (2011). *A qualitative examination of the barriers and facilitators of family centered care and service provision in the natural environment*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Miami, Coral Gables, Florida.
- Galeano, M., D., & Carvajal, B., V. (2016). Coping in mothers of premature newborns after hospital discharge. *Newborn & Infant Nursing Reviews*, 16, 105–109.
- Garza, Y., Kinsworthy, S., & Watts, R. E. (2009). Child–parent relationship training as experienced by hispanic parents: a phenomenological study. *International Journal of Play Therapy*, 18, 217-229.
- Gatmaitan, M., & Brown, T. (2016), Quality in individualized family service plans guidelines for practitioners, programs, and families. *Young Exceptional Children*, 19(2), 14-32.
- Geer, B., & Rosenberg, C. R. (2016). Early childhood special education in context of pediatrics and medical home, Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Ed.). *Handbook of early childhood special education*. Sweden: Springer.
- Ghosh, S., & Parish, S. (2013). Prevalence and economic well-being of families raising multiple children with disabilities. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1431–1439.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed.: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gregg, K., Rugg, M., & Souto-Manning, M. (2011). Fostering family-centered practices through a family-created portfolio. *The School Community Journal*, 71(1), 53-70.
- Guralnick M. J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*. 102, 319–345.
- Guralnick, M. J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants & Young Children*, 14(2), 1-18.

- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 313-324.
- Guralnick, M. J. (2011). Why Early Intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.
- Gutierrez, L. & Ortega, R. (1991), Developing methods to empower latinos: The importance of groups. *Social Work with Groups*, 14(2), 23-43.
- Gürgür, H., (2005), *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgür, H. (2016). Eylem Araştırması, Saban, A., Ersoy, A., (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hanson, M., & Espinosa, L. (2016). Culture, Ethnicity, and Linguistic Diversity: Implications for Early Childhood Special Education, (pp. 455-473), Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, A. A., Odom, S. L. (Ed.) *Handbook of Early Childhood Special Education*, Sweden: Springer.
- Harrison T. M. (2009). Family Centered Pediatric Nursing Care: State Of The Science. *Journal of Pediatric Nursing*, 25, 335-343.
- Hemmeter, M. L., Smith, B. J., Sandall, S., & Askew, L. (Ed.). (2005). *DEC recommended practices workbook: Improving practices for young children with special needs and their families*. Missoula, MT: Division for Early Childhood.
- Henneman, E. A., & Cardin, S. (2002). Family-centered critical care: A practical approach to making it happen. *Critical Care Nurse*, 22(6), 12-19.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education (4th ed.)* pp. 53-66. New York: Macmillan.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hewitt-Taylor, J. (2012). Identifying, analysing and solving problems in practice, *Nursing Standard* 26(40), 35-41.
- Hiebert-Murphy, D., Trute, B., & Wright, A. (2011). Parents' definition of effective child disability support services: Implications for implementing family-centered practice. *Journal of Family Social Work*, 14, 144-158.
- Hile, K., A., Santos, R., M., & Hughes, M., A., (2016). Preparing early interventionists to implement family-centered practices, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 314-330.
- Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248.

- Horwath, A. (1998). Empowering family members to work as partners with professionals. Hilton, A. & Ringlaben, R. (Ed.), *Best and promising practices in developmental disabilities* (s. 287-293). Austin, TX: Pro-Ed.
- Howard, V., Williams, B., & Lepper, C. (2010). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers (4th ed.)*. Upper Saddle River N.J: Pearson Education.
- Howland, A., Anderson, J. A., Smiley, A. D., & Abbott, D. J. (2006). School liaisons: Bridging the gap between home and school. *The School Community Journal*, 16(2), 47-68.
- <http://my.clevelandclinic.org/childrens-hospital/specialties-services/programs-services/special-care-units> Erişim 03.02.2016.
- <http://prembaby.org.au/why-is-there-a-world-prematurity-day/> Erişim: 02.11.2016
- https://www.akronchildrens.org/cms/neonatal_intensive_care/ Erişim: 02. 11.2016
- Humphry, R., & Geissinger, S. (1993). Issues in early intervention: Measuring attitudes about family-centered services. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 13(3), 147-162.
- Hurley, J. J., & Horn, M., E., (2010), Family and professional priorities for inclusive early childhood settings, *Journal of Early Intervention*, 32(5), 335-350.
- Hyson, M. (ed.), (2003). *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Iverson, M. D., Shimmel, J. P., Ciacera, S. L., & Prabhakar, M. (2003). Creating a family-centered approach to early intervention services: Perceptions of parents and professionals. *Pediatric Physical Therapy*, 15(1), 23-31.
- Jackson, C. W., Traub, R. J., & Turnbull, A. P. (2008). Parents' experiences with childhood deafness: Implications for family centered practices. *Communication Disorders Quarterly*, 9, 82-98.
- Jansen, S. L., Putten, A. A. J., Post, W. J., & Vlaskamp, C. (2014). Family-centredness of professionals who support people with profound intellectual and multiple disabilities: Validation of the Dutch "Measure of Processes of Care for Service Providers" (MPOC-SP-PIMD). *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1623-1630.
- Jansen, S.L.G., Putten, A. A. J., & Vlaskamp, C. (2012). What parents find important in the support of a child with profound intellectual and multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 39(3), 432-441.
- Jeffries, L. (2009). Within a family-centered practice, how can family outcomes be identified?. *Physical ve Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(2), 129-132.

- Johnson, A. (2002). *A short guide to action research*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research (4th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Jolley, J. & Shields, L. (2009). The evolution of family-centered care. *Journal of Pediatric Nursing*, 24(2), 164-170.
- Judge, S. L. (1997). Parental perceptions of help-giving practices and control appraisals in Early Intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 457-476.
- Kaiser, P. A., & Hancock, T., B., (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development, *Infants and Young Children*, 16(1), 9-21.
- Kamenopoulou, L. (2012). A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools: Key findings and implications for research and practice. *British Journal of Special Education*, 39(3), 137-145
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kazak, A.E. (1989). Families of chronically ill children: A systems and social-ecological model of adaptation and challenge. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(1), 25-30.
- Keen, D. (2007). Parents, families, and partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 339-349.
- Kesiktaş, A.D. (2012). *Görme yetersizliği olan küçük çocuklarda anne-çocuk etkileşimini destekleyen müdahale örneği: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- King, G. A., Rosenbaum, P. L., & King, S. M. (1997). Evaluating family-centered service using a measure of parents' perceptions. *Child: Care, Health, and Development*, 23(1), 47-62.
- Kingsley, K., & Mailloux, Z. (2013). Evidence for the effectiveness of different service delivery models in early intervention services. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 431-436.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J., & Coleman, M. R. (2006). *Educating Exceptional Children (11th ed.)*. U.S.A: Houghton Mifflin Company
- Kishore, M. T., (2011). Disability impact and coping in mothers of children with intellectual disabilities and multiple disabilities, *Journal of Intellectual Disabilities* 15(4) 241–251.

- Koren, P., DeChillo, N., & Friesen, B. (1992). Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: A brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology, 37*(4), 305-321.
- Kuhlthau, K. A., Bloom, S., Van Cleave, J., Knapp, A. A., Romm, D., Klatka, K., & Perrin, J. M. (2011). Evidence for family-centered care for children with special health care needs: A systematic review. *Academic Pediatrics, 11*(2), 136–143.
- Kuo, D. Z., Houtrow, A. J., Arango, P., Kuhlthau, K. A., Simmons, J. M., & Neff, J. M. (2012). Family-centered care: current applications and future directions in pediatric health care. *Maternal and Child Health, 16*(2), 297-305.
- Küçüközyiğit, M.S., ve Şafak, P. (2015), Arttırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(1), 27-37
- Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., & Summers, J. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes: A synthesis of key findings from research on severe disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 37*(1), 31-44.
- Law, M., Hanna, S., King, G., Hurley, P., King, S., Kertoy, M., & Rosenbaum, P. (2003). Factors affecting family-centered service delivery for children with disabilities. *Child: Care Health and Development, 29*(5), 357-366.
- Longley, J.M., (2014) *How Do Administrators of New York City Early Intervention Programs Conceptualize and Implement Family-Centered Care?* (Unpublished Doctorate Thesis). Seton Hall University, South Orange, New Jersey.
- Lynch, R. T., & Morley, K. L. (1995). Adaptation to pediatric physical disability within the family system: a conceptual model for counseling families. *Family Journal, 3*(3), 207-218.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Berkshire: Open University Press.
- Madsen, W. (2014). Applications of collaborative helping maps: Supporting professional development, supervision and work teams in family-centered practice. *Family Process, 53*(1), 3-21
- Madsen, W. (2014). *Collaborative helping: A strengths framework for home-based services*. New York, Wiley.
- Mahoney, G. (2009). Relationship focus intervention (RFI): enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education (int-jecse), 1*(1), 1-16.
- Mahoney, G., & O'Sullivan, P. (1990). Early intervention practices with families of handicapped children. *Mental Retardation, 28*(3), 169-176.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: a comparative study. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(2), 77-85

- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1997). Parent-child interaction: The foundation for family-centered early intervention practice: A response to Baird and Peterson. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 165-184.
- Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Dennebaum, J. (1990). A national study of mothers' perceptions of family-focused early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(2), 133-146.
- Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Fors, S. (1989). The family practices of service providers for young handicapped children. *Infant Mental Health Journal*, 10(2), 75-83.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The role of parents in early intervention: Implications for social work. *Children and Schools*, 29(1), 7-15.
- Mak, L., Hiebert-Murphy, D., Walker, J. R., & Altman, G. (2014). Parents' decision making and their information needs concerning treatments for child anxiety: Implications for family-centered practice. *Journal of Family Social Work*, 17, 51-67.
- Mandell, C. J., & Murray, M. (2009). Administrators' understanding and use of family centered practices. *Journal of Early Intervention*, 32(1), 17-37.
- Mannan, H., Summers, J. A., Turnbull, A. P., & Poston, D. P. (2006). A review of outcome measures in early childhood programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(4), 219-238.
- Mar, H.H., & Sall, N. (1995). Enhancing social opportunities and relationships of children who are deaf-blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89(3), 280-286.
- Marian, M. (2011). *Family-centered practices for families of latino heritage with young children with disabilities in rural areas*, (Unpublished Doctorate Thesis) Faculty of the Graduate School at the University of North Carolina at Greensboro
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. (5th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mastropieri, A.M., & Scruggs, T.E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River NJ: Pearson Education.
- McBride, S.L., Brotherson, M.J., Joanning, H., Whiddon, D., & Demmit, A. (1993). Implementation of family-centered services: Perceptions of families and professionals. *Journal of Early Intervention*, 17(4), 414-430.
- McBride, S.L., & Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities: Who is doing what?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 209-233.
- McCullum, J. A., & Yates, T. J. (1994). Dyad as focus, triad as means: A family-centered approach to supporting parent-child interactions. *Infants & Young Children*, 6(4), 54-63.

- McCollum, J.A., & Hemmeter, M.L. (2000). Parent-child interaction intervention when children have disabilities. In. M.J. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of early interveniton* (s. 549-576). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McDevitt, T.M., & Ellis Ormrod, J. (2010). *Child development and education (4th. Ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- McGonigel, M. J., Kaufmann, R.K. & Johnson, B.H. (1991). A family-centered process for the individualized family service plan. *Journal of Early Intervention*, 15 (1), 46-56.
- McNiff, J., Gendy, L. M., & Elliot, M. R. (2001). *Time to listen: An Evaluation* (Online). <http://www.jeanmcniff.com>
- McNiff, J. J., Whitehead, (2002). *Action Research: Principles and Practice (2nd ed.)*. London, Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. New York: Routledge
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. in. R. McTaggart (Eds.), *Participatory action research* (s.1-12). Albany, NY: SUNY Press.
- McWilliam, R. A. (1999). Controversial practices: The need for a reacculturation of Early Intervention fields. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 177-188.
- McWilliam, R. A., Tocci, L., & Harbin, G. L. (1998). Family-centered services. Service providers' discourse and behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 206-221.
- McWilliam, R. A., & Scott, S. (2001). A support approach to Early Intervention: A three-part framework. *Infants & Young Children*, 13(4), 55-66.
- McWilliam, R. A., Young, H. J., & Harville, K. (1996). Therapy services in early intervention: Current status, barriers, and recommendations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(3), 348-374.
- Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities*. New York, Continuum International Publishing Group.
- Meleis, I. A, Sawyer, L. M, Im E. O, Hilfinger Messias D. K., & Schumacher K. (2000). Experiencing transitions: an emerging middle-range theory. *ANS Adv Nurs Sci*, 23(1), 12-28.
- Mert, E. (1997). *Farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Mertler, C.A. (2014). *Action research: Improving schools and empowering educators (4th ed.)*. London: Sage Publication.

- Meyen, L. E., & Skrtic, T. M. (1995). *Special education student disability an introduction traditional, emerging and alternative perspectives. (4th ed.)*. Colorado: Love Publishing Company
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California: SAGE publications Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf tarihinde 04.01.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher (4th ed.)*. Boston: Pearson.
- Minuchin, P. (1988). *Relationships within the family: A systems perspective on development. Relationships within Families*. Oxford: Clarendon Press.
- Mooney, L. R. (2011). *Inclusive education for students with severe disabilities: illuminating the issues*, (Unpublished Master Thesis) University of Calgary, Calgary, Canada
- Mowder, B. A. (1997). Family dynamics. In. A.H. Widerstrom, B.A. Mowder & S.R. Sandall (Eds.), *Infant development and risk: An introduction (2nd ed.)* (125-154). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Murray, M. M., & Mandell, C. J. (2006). On-the-job practices of early childhood special education providers trained in family-centered practices. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 125-138.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87.
- Nelson, L. G. L., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in family-professional relationships: Implications for special education. *Remedial and Special Education*, 25(3), 153-165.
- Nichols, P., & Schwartz, R.C. (2007). *The essentials of family therapy (3rd. ed.)*. Boston: Pearson.
- Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2016). Peer interactions among children with profound intellectual and multiple disabilities during group activities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 366–377.
- O'Neil, M. E., & Palisano, R. J. (2000). Attitudes toward family-centered care and clinical decision making in early intervention among physical therapists. *Pediatric Physical Therapy*, 12, 173-182.

- Odom, S. L. (2016). The role of theory in early childhood special education and early intervention, Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Ed.). *Handbook of early childhood special education*. Sweden: Springer.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *Journal of Special Education, 37*(3), 164-173.
- Orelove, F. P., & Sobsey, D. R. N. (2004). *Educating children with multiple disabilities a transdisciplinary approach*. Baltimore; Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pang, Y. (2010). Facilitating family involvement in early intervention to preschool transition. *School Community Journal, 20*(2), 183-198.
- Park, J., & Turnbull, A. P. (2003). Service integration in early intervention: Determining interpersonal and structural factors for its success. *Infants & Young Children, 16*(1), 48-58.
- Patterson, J.M., & Geber, G. (1991). Preventing mental problems in children with chronic illness or disability. *Journal of Child Health Care, 20*(3), 150-161.
- Pereira, A. P. D. S., & Serrano, H. A. M. (2014). Early Intervention in Portugal: Study of professionals' perceptions. *Journal of Family Social Work, 17*, 263-282.
- Perrin, J. M., Romm, D., Bloom, S. R., Homer, C. J., Kuhlthau, K. A., Cooley, C., Duncan, P., Roberts, R., Sloyer, P., Wells, N., & Newacheck, P. (2007). A family-centered, community-based system of services for children and youth with special health care needs. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161*(10), 933-936.
- Peterander, F. (2000). The best quality cooperation between parents and experts in early intervention. *Infants and Young Children, 12*(3), 32-45.
- Petitpierre, G., Wolf, D., Dietrich, A., Benz, M., & Adler, J. (2007). Integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2), 141-151.
- Petry, K., & Maes, B. (2007). Description of the support needs of people with profound multiple disabilities using the 2002 aamr system: An overview of literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(2), 130-143.
- Putten, A., Vlaskamp, C., Reynders K., & Nakken, H., (2005). Children with profound intellectual and multiple disabilities: the effects of functional movement activities; *Clinical Rehabilitation, 19*(6), 613-620.
- Raspa, M., Bailey, D. B., Murrey, G. O., Nelson, R., Robinson, N., Simpson, M. E., Guillen, C., & Houts, R. (2010). Measuring family outcomes in Early Intervention: Findings from a large-scale assessment. *Exceptional Children, 76*(4), 496-510.

- Roberts, R. N., Rule, S. & Innocenti, M. (1998). *Strengthening the family-professional partnership in services for young children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Robertson, A., & Minkler, M., (1994) New health promotion movement: A critical examination. *Health Education Quarterly* 21(3), 295–312.
- Roesch, S.C., Duangado, K.,M., Vaughn, A., A., Aldridge, A., A., & Villodas, F., (2010). Dispositional hope and the propensity to cope: a daily assessment of minority adolescents. *Cultural Diversity Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 191-198
- Romer, L.T., & Haring, N.G. (1994), The social participation of students with deaf-blindness in educational settings, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(2), 134–144.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Smith, A., Cheslock, M., & Bakeman, R. (2011). Parent perceptions of the language development of toddlers with developmental delays before and after participation in parent-coached language interventions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(2), 111-118.
- Rosenbaum P., King S., Law M., King, G., & Evans, J. (1998). Family-centered service: A conceptual framework and research review. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 18(1), 1-20.
- Roush, J., Harrison, M., & Palsha, S. (1991). Family-centered early intervention: The perceptions of professionals. *American Annals of the Deaf*, 136(4), 360-366.
- Sağıroğlu, N. (2006). *Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Çocuklarının Devam Ettiği Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinden Beklentileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). *Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention, handbook of early childhood intervention*, J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Cambridge University Press, New York.
- Sardohan Yıldırım A.E., ve Akçamete, G. (2014), Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(1), 74-89.
- Sardohan Yıldırım, A.E., ve Espe-Sherwindt, M. (2015), Yayınlanmamış TUBİTAK Ara Raporu
- Sardohan Yıldırım, A.E., ve Espe-Sherwindt, M. (2016), Yayınlanmamış TUBİTAK Final Raporu
- Sardohan Yıldırım, A.E., ve Sarıca, D. (2015), *Choose a disability group that you would not want to work with: the views of undergraduates*. International Conference on New Horizons in Education, 10-12 June 2015, Barcelona-Spain

- Sardohan Yıldırım, A.E., & Akçamete, G. (2013) *An identification of problems faced by mothers of multiply handicapped children - (Turkey)* International Society on Early Intervention Regional Conference. 1-3 July 2013, Saint Petersburg, Russia
- Sarı, H. (2008). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler, (Editör: İbrahim Halil Diken), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, Ankara: Pegem Akademi.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI-Skylight Training and Publishing.
- Schoen, S.F., & Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 26-29.
- Seligman, M., & Darling, R. B. (1997). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability (2nd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Seliner, B., Latal, B., & Spirig, R., (2016), When children with profound multiple disabilities are hospitalized: A cross-sectional survey of parental burden of care, quality of life of parents and their hospitalized children, and satisfaction with family-centered care. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*. 21(3), 147-157.
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families? *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 259-263.
- Sewell, T.A. (2007). *Family-centered Practice in Early Intervention and Early Childhood Special Education Personnel Preparation*, (Unpublished Doctorate Thesis). Tennessee Technological University, Cookeville, Tennessee
- Shannon, P. (2004). Barriers to family-centered services for infants and toddlers with developmental delays. *Social Work*, 49(2), 301-308.
- Sheridan, S.M., Warnes, E.D., Cowan, R.J., Schemm, A.V., & Clarke, B.L. (2004). Family-centered positive psychology: Focusing on strengths to build student success. *Psychology in the Schools*, 41(1), 7-17.
- Simpson, A.L., & Bui, Y. (2016). Effects of a peer-mediated intervention on social interactions of students with low-functioning autism and perceptions of typical peers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(2), 162-178.
- Singh, N. N. (1995). In search of unity: Some thoughts on family-professional relationships in service delivery systems. *Journal of Child and Family Studies*, 4, 3-18
- Skaff, L., F., Kemp, J.,N., Sternesky McGovern, A.,L., & Fantacone, M., J. (2014) Educator and parent views of the effectiveness of individualized learning plans for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 68-78.

- Smith, T., O., C., Gartin, B., C., Murdick, N., L., & Hilton, A. (2006). *Families and Children with Special Needs*, Columbus, Ohio, Pearson.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275
- Solan, G.L., Beck, A. F., Brunswick, S.A., Sauers, H. S., Wade-Murphy, S., Simmons, J., M., Shah, S., S., & Sherman, S, N. H2O Çalışma grubu adına, (2015), The Family Perspective on Hospital to Home Transitions: A Qualitative Study, *Pediatrics*, 136 (6).
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press.
- Spagnola, M., Fiese, B., H. (2007). Family Routines and Rituals, A Context for Development in the Lives of Young Children, *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299.
- Sparling, J. W. (1991). The cultural definition of the family. *Physical ve Occupational Therapy in Pediatrics*, 11(4), 14-29.
- Stayton, V, Miller, P., & Dinnebeil, L. (Ed.) (2003). *Personnel preparation in early childhood special education: Implementing the CEC recommended practices*. Missoula, MT: Division of Early Childhood.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne/babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Sucuoğlu, B. (2001). Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nın gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı* (53-75). İstanbul: Cümle Yayınları
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., & Poston, D. (2005). Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.
- Swafford, M. D., Wingate, K. O., Zagumny, L., & Richey, D. (2015). Families living in poverty: Perceptions of family-centered practices. *Journal of Early Intervention*, 37(2).
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tadema, A. C., & Vlaskamp, C. (2010). The time and effort in taking care for children with profound intellectual and multiple disabilities: A study on care load and support. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 41-48.
- Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (81-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Thompson, L., Lobb, C., Elling, R., Herman, S., Jurkiewicz, T., & Hulleza, C. (1997). Pathways to family empowerment: Effects of family-centered delivery of early intervention services. *Exceptional Children*, 64(1), 99-113.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators (2nd ed.)*. New York: Roman ve Littlefield Education.
- Tomasello, N. M., Manning, A. R., & Dulmus, C. N. (2010). Family-centered early intervention for infants and toddlers with disabilities. *Journal of Family Social Work*, 13(2), 163-172.
- Tomlinson, C. A. (1995). Action research and practical inquiry: An overview and an invitation to teachers of gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 467- 484.
- Trainor, A. (2010). Reexamining the promise of parent participation in special education: An analysis of cultural and social capital. *Anthropology ve Education Quarterly*, 41(3), 245–263.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1998). *Family centered help giving practices*. Paper presented at the 14th annual Division for Early Childhood International Conference on Children with Special Needs, Chicago.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. & Hamby, D. (1996). Characteristics and consequences of help-giving practices in contrasting human service programs. *American Journal of Community Psychology*, 24(2), 273-293.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D.W. (1996). Factors associated with perceived control appraisals in a family-centered Early Intervention program. *Journal of Early Intervention*, 20(2), 165-178.
- Trivette, C. M., Dunst, C., J, Boyd, K., & Hamby, D.W. (1996), Family-oriented program models, helpgiving practices and parental control appraisals, *Exceptional Children*, 62 (3) 237-248.
- Trivette, C. M., Dunst, C., J., & Hamby, D.W. (2010), Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development, *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19
- Trute, B., & Hiebert-Murphy, D. (2007). The implications of “working alliance” for the measurement and evaluation of family-centered practice in childhood-disability services. *Infants & Young Children*, 20(2), 109-119.
- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents’ perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3-14.
- Turan, Z. (2015). Yetişkin eğitimi bakış açısıyla işitme kayıplı çocuğu olan ailelerle çalışmak. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 9-16.

- Turan, Z. (2010), İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1697-1756
- Turnbull, A. P., Summers, J. A., Turnbull, R., Brotherson, M. J., Winton, P., & Roberts, R. (2007). Family supports and services in early intervention: A bold vision. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 187-206.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionally: Collaborating for empowerment (4th Ed.)*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M.L., & Shogren, K.A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools. (7th Ed.)*. Pearson, New York, NY.
- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzuner, Y., ve Girgin, Ü. (2014). Eylem araştırmasına giriş. Uzuner Y. ve Özten Anay M. (Çev. Ed.), *Eylem araştırması el kitabı* (s. 19-25). Ankara: Anı Yayıncılık
- Vangeliste, A. L. (2004). *Handbook of family communication*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, M., Summers, J. A., Little, T., Turnbull, A., Poston, D. & Mannan, H. (2006). Perspectives of fathers and mothers of children in Early Intervention programmes in assessing family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 977-988.
- Warfield, M. E., Hauser-Cram, P., Krauss, M. W., Shonkoff, J. P., & Upshur, C. C. (2000). The effect of Early Intervention services on maternal well-being. *Early Education and Development*, 11(4), 499-517.
- Wakimizu, R., Fujioka, H., Iejima, A., Miyamoto, S., (2014) Effectiveness of the Group-Based Positive Parenting Program with Japanese Families Raising a Child with Developmental Disabilities: A Longitudinal Study. *Journal of Psychology Abnormal Child* 3, 113. doi:10.4172/2329-9525.1000113
- Wesley, P. W., Buysse, V., & Tyndall, S. (1997). Family and professional perspectives on early intervention: An exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 435-456.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Wilder, J., & Granlund, M. (2015). Stability and change in sustainability of daily routines and social networks in families of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(2), 133-144.

- Williams, M. E., Perrigo, J. L., Banda, T. Y., Matic, T., & Goldfarb, F. D. (2013). Barriers to Accessing Services for Young Children, *Journal of Early Intervention*, 35(1), 61–74.
- Winton, P. (1986). Effective strategies for involving families in intervention efforts. *Focus on Exceptional Children*, 19(2), 1-12.
- Yates, A. (2012), *Supporting parents of young children with severe disabilities: An action research study*, Doctorate Thesis of Education, Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA
- Yazıcı, A. (2009), *Çok engelli çocukların annelerinin, çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zijlstra, H. P., & C. Vlaskamp. (2005). The impact of medical conditions on the support of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 18, 151–161.
- Ziviani, J., Feeney, R., & Khan, A. (2011). Early intervention services for children with physical disability: Parents' perceptions of family-centeredness and service satisfaction. *Infants and Young Children*, 24(4), 364-382.



EKLER

EK A**AİLE İLE SÖZLEŞME**

.../.../....

Değerli Aile üyesi,

Öncelikle işbirliği içinde yürütülmesi gereken bu araştırmaya katkı sağlayacağımız ve katılmaya gönüllü olduğunuz için çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin gereksinimleri doğrultusunda yürütülecek aile merkezli destek hizmetlerinin niteliğini araştırmaktır.

Birlikte yürüteceğimiz bu süreçte, belirleyeceğimiz zamanlarda, çocuğunuzla ilgili gereksinimleriniz doğrultusunda uzmanlar tarafından aile eğitimleri verilecektir.

Süreç içerisinde bilimsel veri olarak her tür doküman, ses ve görüntü kaydı toplanacak ve toplanan verilerin analizleri yapılacaktır. Kimlik bilgilerinizin ve alınan kayıtlar, ben ve Tez İzleme Komitesi üyeleri (3 öğretim üyesi) dışında kimseyle paylaşılmayacak ve yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Veriler istediğiniz takdirde size tarafımdan ulaştırılacaktır.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır.

Araştırmacı

Anne/Baba

Araş. Gör. Emel SARDOHAN YILDIRIM

(İmza)

(İmza)

EK B**SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

İsminiz:

Çocuk ile yakınlığınız:

Yaşınız:

Medeni durumunuz:

Öğrenim durumunuz:

Çalışma durumunuz:

Sosyal güvenceniz:

Ailenin ortalama aylık geliri:

Evinizde yaşayan diğer bireyler:

Evdaki diğer çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, engelinin olup olmaması:

Gerektiğinde özel gereksinimli çocuğa bakacak biri var mı, kim?

Aldığınız destek hizmetler:

İletişim bilgileriniz:

Tel:

Adres:

Özel gereksinimli çocuğunuzun:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Öz/ Üvey olma durumu:

Kaçıncı çocuk olduğu:

Engelinin ne zaman öğrenildiği:

Tanıları (ailenin anladığı şekilde):

Tanıyı koyan kişi/kurum:

Şu an devam ettiği eğitim kurumları:

Özel eğitim merkezine devam ediyorsa başlama yaşı:

Alınan destek hizmetler:

Çocuğunuzun kullandığı yardımcı cihazlar:

EK C

GRUP TOPLANTISI GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzla geçirdiğiniz bir günü anlatır mısınız?
(Ev ve okul) ("mesela sabah uyandınız...")
2. Çocuğunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce nasıl bir çocuk?
3. Çocuğunuzla yaşarken karşılaştığınız sorunlardan bahseder misiniz?
4. Karşılaştığımız güçlükleri gidermek için hangi stratejileri geliştirdiniz?
5. Bu sorunlarla başa çıkarken size yardımcı olanlar var mı? Kimlerdir bunlar ve size hangi konularda yardımcı oldular/oluyorlar?
6. Çocuğunuzu düşündüğünüzde, gelecekle ilgili ne tür beklenti ve hedefleriniz var?
7. Çocuğunuzla birlikte tüm gün okuldasınız, bu durum sizi nasıl etkiliyor?
8. Çocuğunuz, kendiniz ve aileniz için en temel ihtiyaçlarımız nelerdir?
 - Bilgi gereksinimi (çocuğunun engelleri, özellikleri, gelişimi vs.)
 - Sosyal destek ağları (yasal haklar, kamu ve özel sektörün sağladığı sosyo-ekonomik destekler, sivil toplum kuruluşları ve gönüllü kuruluşlar bilgisi, katılım ve sosyal ağ oluşturmaya ilişkin bilgi gereksinimi)
 - Çocuğa çalışma becerileri kazandırma (Beceri öğretimi, okuldaki çalışmaların evde desteklenmesi, davranış kontrolü/değiştirme, sosyal beceri öğretimi vs.)
 - Okul uygulamalarına ilişkin bilgi gereksinimi (bep, öğretmenlerle (kurum ve okul) işbirliği kurma vs.)
 - Çocuk sağlığına ilişkin bilgi gereksinimi (çocuğunun sağlık durumu, ileride karşılaşılabileceği hastalıklar vs.)
 - Maddi gereksinim
9. Birlikte yürüteceğimiz çalışmalarda benden beklentileriniz nelerdir?

EK D**ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ SORULARI****AİLE MERKEZLİ EĞİTİM MODELİ İLE ÇOKLU YETERSİZLİĞE SAHİP
ÇOCUĞU OLAN AİLELERİN GÜÇLENDİRİLMESİ SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

Anneler ile sürecin değerlendirilmesine yönelik odak grup görüşme soruları

1. Çalışmanın planlanması ve yürütülmesi ile ilgili düşünceleriniz?
2. Gerçekleştirilen bu süreç aile merkezli uygulamalar olarak adlandırılıyor. Bu süreç ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
3. Sürecin sizde yarattığı değişimler nelerdir?
4. Oturumlardan önce uzmanlarımız ve ben size bir takım broşür ve sunumlar verdik. Bunlar yararlı oldu mu? Ne gibi yararlar gördünüz?
5. Çalışmalarımızda farklı öğretim teknikleri kullandık, kullanılan öğretim teknikleri faydalı oldu mu?
6. Çalışmamıza genel olarak baktığımızda:
7. Eğitim süresi planladığımız amaçlar için yeterli miydi? Önerileriniz nelerdir?
8. Okuldaki diğer bireyleri (aileler, öğretmenler, idareciler) düşündüğünüzde onlarda bir farklılık gördünüz mü?
9. Uygulamacı olarak benimle ilgili görüşleriniz nelerdir?
10. Önerileriniz

EK E**OKUL ÇALIŞANLARINA YÖNELİK AMAED PROGRAMI İLE İLGİLİ
GÖRÜŞME SORULARI**

1. AMAED Programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. AMAED Programı süresinde annelerde ne gibi farklılıklar gözlemlediniz?
3. Okulunuzda yürütülen aile merkezli aile eğitimi uygulamaları ile ilgili beklentileriniz nelerdir?



EK F

ANNE ÇOCUK OYUN KONTROL LİSTESİ

Anne Çocuk Oyun Kontrol Kontrol listesi	Evet	Hayır
1. Oyunda çocuğun ilgisini izler.		
2. Çocuğu ile etkileşimde farklı ses tonları kullanır.		
3. Çocuğu ile sıra alarak oynar.		
4. Çocuğu ile sıra alarak iletişime geçer.		
5. Çocuğun düzeyine göre sözel dil kullanır.		
6. Çocuğa yöneltilmiş dil kullanır		
7. Çocuğun hangi oyun aşamasında (keşfedici, ilişkisel, işlevsel, sembolik) olduğunu bilir.		
8. Çocuğun oyun seviyesine uygun oyun oynar.		
9. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için talep etme stratejisini kullanır.		
10. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için seçenek sunma stratejisini kullanır.		
11. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için ulaşılmaz hale getirme stratejisini kullanır.		
12. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için az miktarda verme stratejisini kullanır.		
13. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için etkinlikleri eksik bırakma stratejisini kullanır.		
14. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma stratejisini kullanır.		
15. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için paralel konuşma stratejisini kullanır.		
16. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için kendi kendine konuşma stratejisini kullanır.		
17. Oyun oynarken çocuğun kendisi ile etkileşime girmesi için genişletme stratejisini kullanır.		
18. Oyun oynarken gerektiğinde çocuğa sözel ipucu verir		
19. Oyun oynarken gerektiğinde çocuğa fiziksel yardımda bulunur		
20. Oyun oynarken gerektiğinde çocuğa model olur.		

EK G

HOLLANDA'YA HOŞGELDİNİZ

Bir bebek sahibi olacağınız zaman, bu muhteşem bir tatil planlamak gibidir; İtalya'ya. Bir sürü rehberlik kitapları alırsınız ve harika planlar yaparsınız. Büyük Tiyatro, Kolosyum, Michelangelo, David, Venedik'teki gondollar. Bazı İtalyanca işe yarar cümleler öğrenirsiniz. Hepsi çok heyecan vericidir. Aylar süren hevesli bekleyişten sonra, nihayet beklenen gün gelir. Bavulunuzu toplar ve gidirsiniz. Saatler sonra uçak iner. Hostes içeri gelir ve "Hollanda'ya hoşgeldiniz." der.

"Hollanda!?" dersiniz. "Ne demek Hollanda? Ben İtalya için yer ayırtmıştım. Benim İtalya'da olmam gerekiyor. Bütün hayatım boyunca İtalya'ya gitmeyi hayal ettim."

Ama uçuş planında bir değişiklik olmuştu. Hollanda'ya indiler ve orada kalmak zorundasınız.

Önemli olan şey sizi korkunç, pis bir yere, salgın, kıtlık ve hastalık dolu bir yere götürmediler. Burası sadece değişik bir yer.

Evet, gidip yeni rehberlik kitapları almalısınız. Ve tümüyle yeni bir lisan öğrenmelisiniz. Ve asla tanışamayacak olduğunuz tümüyle yeni bir grup insanla tanışacaksınız.

Burası sadece değişik bir yer. İtalya'dan daha yavaş akıyor, İtalya kadar çarpıcı değil. Ama burada bir süre bulunduktan ve biraz nefes almaya vakit bulduktan sonra, etrafınıza bakarsınız... Ve farketmeye başlarsınız ki... Hollanda'nın yeldeğirmenleri var... ve Hollanda'nın laleleri var. Hollanda'nın Rembrandt'ları bile var.

Fakat tanıdığınız herkes İtalya'ya gidip gelmekle meşgul... Ve herkes orada ne kadar harika zaman geçirdiklerini anlatıp övünüyor. Ve hayatınızın geri kalanı boyunca "Evet, orası benim de bulunmam gereken yerdi. Ben de onu planlamıştım." diyeceksiniz.

Ve bu acı hiç, hiç, hiç ama hiç geçmeyecek... Çünkü o rüyanın kaybı çok çok önemli bir kayıp.

Ama... Eğer hayatınızı İtalya'ya gitmediğiniz gerçeğine yas tutmakla harcarsanız, o çok özel, çok hoş şeylerden zevk alma özgürlüğünü hiç bulamayabilirsiniz... Hollanda'ya ait olan.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM
 Doğum yeri/ tarihi : Isparta / 04.04.1985
 İletişim Bilgileri : (0312) 363 3350- 2045
 E-Posta Adresi : emelsardohan@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece		Yıl
Lise	Isparta/Gönen Anadolu Öğretmen Lisesi	2000-2004
Lisans	Selçuk Üniversitesi	2004-2008
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	2008-2011
Doktora	Ankara Üniversitesi	2011-2017

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen (MEB)	Konya	2008-2009
Araştırma Görevlisi	Selçuk Üniversitesi	2009-2011
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2011-2017

Ödüller

Kurum	Yıl
Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü	2004-2005
Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü	2005-2006
Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü	2006-2007
Türk Eğitim Vakfı Bölüm Birinciliği Ödülü	2007-2008

Burslar

Kurum	Yıl
TÜBİTAK 2214/A Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Bursu	2015-2016

Yayınlar (Bir kısmı)

Makale olarak basılan yayınlar

Sardohan Yıldırım A. E., Akçamete, G., (2014), Çoklu Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 74-89

Akçamete,G., Büyükkarakaya, S., Bayraklı, H., **Sardohan, A. E.**, (2012) Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel ve Özel Eğitim. *Educational Sciences and Practice*, 11 (22), 191-208

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Akçamete, G., **Sardohan E.**, Bayraklı, H., Büyükkarakaya, S., (2012) Kaynaştırma Ortamlarında Eğitim Alan Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin, Annelerinin ve Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri (Karşılaştırmalı bir Çalışma), 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Ekim 2012, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Uluslar arası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Sardohan Yıldırım, A.E., ve Akçamete, G., (2013) *An Identification of Problems Faced by Mothers of Multiply Handicapped Children - (Turkey)*, International Society on Early Intervention Regional Conference. 1-3 July 2013, Saint Petersburg, Russia

Akçamete, G., Alak G, **Sardohan Yıldırım, A.E.**, ve Bahçeci B. (2014) *Determination of Mentally Disabilities Teacher's Opinions Regarding The Special Field Competence*, International Conference on Sustainable Development, 25-26 September 2014, Roma, Italy

Sardohan Yıldırım, A.E., ve Sarıca, D., (2015), *Choose a Disability Group that you would not Want to Work With: The Views of Undergraduates*, International Conference on New Horizons in Education, 10-12 June 2015, Barcelona, Spain

Sardohan Yıldırım, A.E., ve Akçamete, G., (2016), *Special Educational Needs and Classroom Management*, Multidisciplinary Academic Conference MAC 8, 14-15 October 2016, Prague, Czech Republic

Ceviri Kitap Bölümleri

Sardohan Yıldırım E., (2014) *Özel Gereksinimli Okul Öncesi Çocukların Öğretiminde ve Kaynaştırılmasında Temel Yapı Taşları* Bakkaloğlu H. (Edt.) (2014) içinde “Kısım III Temel Yapı Taşları Sistemine İlişkin Önemli Konular” syf. 165-195 Ankara Pegem Akademi Yayıncılık

Katıldığı projeler

Intensive ERASMUS Bid Projesi, Effective Leadership and Management in Inclusive Schools in Europe, Avrupa Birliği Destekli Erasmus IP Projesi, University of Oslo, 13-29 Temmuz 2009, Oslo, Norveç

Intensive ERASMUS Bid Projesi, Effective Leadership and Management in Inclusive Schools in Europe, Avrupa Birliği Destekli Erasmus IP Projesi, University College Dublin, 14-29 Temmuz, Dublin, İrlanda

EU Comenius 2.1. ‘REBELS: Race and Ethnicity Based Education: Local Solutions’ projesi 29 Nisan-1 Haziran 2006, Varşova, Polonya