ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKULÖNCESİ DÖNEMDEN İLKOKULA GEÇİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN YAŞANTILARININ İNCELENMESİ

Damla ALTIN

(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2014

ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKULÖNCESİ DÖNEMDEN İLKOKULA GEÇİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN YAŞANTILARININ İNCELENMESİ

Damla ALTIN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos, 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Damla ALTIN'ın "Annelerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçiş Sürecine İlişkin Yaşantılarının İncelenmesi" başlıklı tezi 27.08.2014 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. İbrahim H.DİKEN	.....
Üye	: Doç.Dr. E.Sema BATU	.....
Üye	: Yard.Doç.Dr. Ramazan AKDOĞAN	.....

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

ANNELERİN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARININ OKULÖNCESİ DÖNEMDEN İLKOKULA GEÇİŞ SÜRECİNE İLİŞKİN YAŞANTILARININ İNCELENMESİ

Damla ALTIN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos/2014

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli çocuk annelerinin a) çocuğun ilkokula yerleştirilmeden önceki b) çocuğun ilkokula yerleştirildikten sonraki ve c) annelerin ilkokula geçiş sürecindeki beklenti ve önerilerine ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırma verileri Sakarya ilinde bulunan dokuz anne ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler için önceden bir görüşme formu hazırlanmış, görüşmeler annelere uygun gün ve saatte gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Ardından görüşmelerin dökümü yapılmış ve tümevarım yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda E-okul sistemi sayesinde annelerin özel gereksinimli çocuklarının bir ilkokula yerleştirilmesinde ciddi bir sorunla karşılaşmadıkları; ancak bazı okulların bu çocukları kendi okullarına kabul etmeyip özel eğitim okullarına yönlendirdikleri görülmüştür. Araştırmada annelerin yetkili makamlara şikayette bulunarak çocuklarını bir ilkokula kaydettirebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise ilkokula geçiş sürecinde ilkokullarda hiçbir hazırlık yapılmamasıdır. Anneler çocuklarının öğretmenleriyle okulun ilk günü tanıştıklarını, gerekli fiziksel düzenlemelerin çocuk okula başladıktan sonra yapıldığını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğun ilkokula yerleştirilmesi sonrasında ortaya çıkan fiziksel düzenlemeler, maddi sorunlar gibi konularda okul müdürlerinin ailelerin taleplerini yerine getirmeleri ve ailelere destek olmaları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Araştırma kapsamında görüşme yapılan anneler

ilkokulageçiş sürecine ilişkin okul yönetimi ve öğretmenlerden özel gereksinimli çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelerini beklerken; ailelere haklarını savunarak sabırlı ve kararlı olmalarını, ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşayabilecekleri olası sorunlara karşı önceden hazırlanmalarını ve bu konuda bilgilenmelerini önermektedirler.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan, özel gereksinimli çocukları ilkokula geçiş yapan ailelere yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. İlköğretime geçiş sürecinin yalnızca okula yerleştirilme değil, geçişin tüm boyutlarıyla takip edilmesi ve kurumlar arasında koordinasyon sağlanarak ailelere hem yerleştirme öncesinde hem de yerleştirme sonrasında geçiş hizmetleri sağlanması öneriler arasında sayılabilir. Ayrıca öğretmen ve okul müdürlerinin özel eğitim ve yasal yönetmelikler konularında eğitilmesi de araştırma bulgularından elde edilen önerilerden bazılarıdır.

ABSTRACT

EXAMINING OPINIONS OF MOTHERS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS ON TRANSITION PROCESS FROM PRESCHOOL TO ELEMENTARY SCHOOL

Damla ALTIN
The Department of Special Education
MA Program in Special Education in Early Childhood
Anadolu University
August/2014

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

The purpose of this study is to obtain the views of the mother of children with special needs with regard to the following topics a) process before the elementary school level, b) the process of elementaryschool level, and c) mothers' expectations and suggestions in the transition to elementary school. The research data were collected through the semi-structured interviews with nine mothers in the city ofSakarya. An interview form was prepared in advance for interviews. Interviews were carried out in suitable day and time for mothers and audio recordings were taken. Then interviews were transcribed and analyzed inductively.

It was observed that thanks to e-school system, mothers have not encountered a serious problem in placing an elementary school of children with special needs, but some schools have not accept these children and have led them to special schools in the findings obtained at the end of the research. Mothers have complained to the authorities and children were accepted to school in this way. According to another result of the research, any preparation did not carry out in elementary schools during the transition to elementary school. Mothers have met with children's teachers the first day of school and necessary physical arrangements have made after the child have started to school. Another finding of the study was the support of parents and the fulfillment of the demands of parents by school managers on issues such as physical arrangements, financial problems emerging after placing children with special needs to elementary school. The interviewed mothers under the study waited for more attention for

their children with special needs from school management and teachers related to the transition to elementary school; and school management recommended being patient and committed, preparation against possible future problems related to the transition to elementary school, defending their own rights to parents and being informed about these.

Thanks to the findings obtained from the scope of this study, various suggestions have developed. Monitoring all aspects of the transition in the transition to elementary school, ensuring coordination between institutions, providing of transition services for families before and after placement can be considered among the suggestions. In addition, training of teachers and school management on special education and legal regulations are some of the suggestions obtained from research findings.

ÖNSÖZ

Öncelikle çalışmaya gönüllü olarak katılan annelere ve onlarla tanışmamı sağlayan kurum yöneticilerine teşekkür ederim.

Kendisiyle çalışma fırsatı bulmaktan her zaman gurur ve mutluluk duyduğum tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e yüksek lisans eğitimim süresince kazandırdığı vizyon, destek ve anlayışı için sonsuz teşekkürler.

Çalışmamın her aşamasında yardım, öneri ve desteklerini esirgemeyen, kapılarını ne zaman çalsam geri çevirmeyen ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili Yrd. Doç Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN, Öğrt. Gör. Fidan ÖZBEY ve Arş. Gör. Canan Sola ÖZGÜÇ'e sonsuz teşekkürler. Bu zorlu süreçte destek ve anlayışlarını esirgemeyen çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Uğur YASSIBAŞ ve Arş. Gör. Hande CİHAN'a ve tez çalışmama katkılarından dolayı öğrencimiz Emine TEKİN'e de teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmamın güvenirlik çalışmalarına katkılarından ve değerli önerilerinden dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLUve Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Beni özel eğitimle tanıştıran, başarabileceğime inandıran, geleceğe dönük planlarımın değişmesini sağlayan, şu anda bulunduğum ve bundan sonra bulunacağım yerdeki en önemli pay sahiplerinden sevgili Terhi OJELL ve Markku TOLVANEN'e, ayrıca onlarla tanışmama sebep olan sevgili hocam Doç. Dr. Erdoğan KAYA'ya da çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince ihtiyacım olanzamanlarda hep yanımda olan, en zor zamanlarımda yüzümde tebessüm oluşturan dostlarım başta Özlem ATLIER, Taha TUTKUN, Cansu GÜVENÇ ve Didem ALÇI olmak üzere tüm arkadaşlarıma ne kadar teşekkür etsem azdır...

Ve en büyük teşekkür… Çalışmam boyunca her zaman yanımda olan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tez sürecinde yaşadığım mutlulukları ve zorlukları benimle birlikte yaşayanve bu zorlukları aşmamda yine en büyük destekçim ve ilham kaynağım olan canım babama, anneme ve kardeşime en içten duygularımla sonsuz teşekkürler…

Damla ALTIN

Ağustos, 2014

ÖZGEÇMİŞ

Damla ALTIN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans	2009	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise	2005	Eskişehir Cumhuriyet Lisesi

İş

2009-2010	Comenius Asistanı	Kuoppanummen Koulukeskus (Finlandiya)
2010-2011	Yardımcı Öğretmen	Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü
2011-2012	Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni	Rehabilitasyon merkezi
2012-	Araştırma Görevlisi	Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Kisisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı	:	Eskişehir, 28.06.1988
Cinsiyeti	:	Bayan
Yabancı Dili	:	İngilizce

Ulusal ve Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler

Sola-Özgüç, C. ve Altın, D. (Nisan, 2014). *Bir özel eğitim anaokulunda çalışan öğretmen ve yöneticilerin deneyimleri* [Bildiri]. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Antalya, Türkiye

Gulec-Aslan, Y. , Cihan, H. ve Altin, D. (Şubat, 2014). *Experiences of The Preservice Teachers Doing Internship in The Field of Autism* [Poster]. ABAI's 8th Annual Autism Conference, Louisville, USA

Gulec-Aslan, Y., Cihan, H. ve Altin D. (Şubat, 2014). *Living With a Child With Autism Spectrum Disorders (ASD): Experiences of Turkish Mothers* [Poster]. ABAI's 8th Annual Autism Conference, 2014, Louisville, USA

Güleç-Aslan, Y. , Cihan, H. ve Altın, D. (Kasım, 2013). *Otizm alanında staj yapan öğrencilerin deneyimlerine ilişkin metaforları*[Poster]. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu, Türkiye

Altın, D. (Kasım, 2013). *Zihin Engelliler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Zihin Engelliler Öğretmeni Algısına İlişkin Metaforları*[Poster]. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu, Türkiye

Altin, D.(Kasım, 2013). *A special education teacher is like…*[Poster]. EAPRIL's 8th Annual Conference, Biel/Bienne, Switzerland

Makaleler

Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., ve Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 50(13), 96-111*

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i
ÖZET ii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ vi
ÖZGEÇMİŞ vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
KISALTMALAR LİSTESİ xiii

BÖLÜM I 1
1. GİRİŞ 1
1.1. İlgili Alanyazın 1
1.1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Geçiş 2
1.1.1.1. Geçiş Sınıflamaları 2
1.1.1.2. Geçiş Sürecini Etkileyen Etmenler 4
1.1.1.3. Geçişin Planlanması 6
1.1.1.4. Geçiş Sürecinde Ailelerle İşbirliği 6
1.1.2. Kaynaştırma 7
1.1.2.1. Özel Eğitimde Değerlendirme Süreci 9
1.1.2.2. Kaynaştırma Hazırlık Çalışmaları 13
1.2. Özel Gereksinimli Çocukların Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçişi KonusundaYürütülen Araştırmalar 15
1.3. Araştırmanın Amacı 18
1.3. Araştırmanın Önemi 18

BÖLÜM II 20
2. YÖNTEM 20
2.1. Araştırma Modeli 20
2.2. Verilerin Toplanma Süreci 23
2.2.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması 23
2.2.2. Katılımcıların Belirlenmesi 23
2.2.3.Katılımcılar 25

2.3. Verilerin Toplanması 27
2.4. Verilerin Dökümü ve Analizi 28

BÖLÜM III 32

3. BULGULAR VE TARTIŞMA 32
3.1. İlköğretimden Önceki Geçiş Yaşantıları 33
3.1.1. Olumsuz Yaşantılar 33
3.1.2. Olumlu Yaşantılar 36
3.2. Geçiş Kararı ve Yerleştirilme Süreci 38
3.2.1. Çocuğun Okula Başlamaya Hazır Olması 39
3.2.2. Çocuğun Okula Başlamaya Hazır Olmaması 40
3.2.3. Okul Seçim Kriterleri 41
3.2.4. Öğretmen Seçim Kriterleri 43
3.2.5. Geçiş Kararı 44
3.3.Yerleştirilme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Alınan Destekler 46
3.3.1. Yerleştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar 47
3.3.2. Yerleştirme Sürecinde Alınan Destekler 49
3.4.Yerleştirilme Sonrasındaki Olumsuz Yaşantılar 51
3.4.1.Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar 53
3.4.2.Öğretmen Kaynaklı Sorunlar 55
3.4.3.Çocuk Kaynaklı Sorunlar 62
3.4.4. Diğer Ailelerden Kaynaklı Sorunlar 65
3.4.5. Maddi Sorunlar 66
3.4.6. Denetim Sorunları 66
3.4.7. Okulun Eksiklikleri ve Fiziksel Sorunlar 67
3.4.8. Aile Kaynaklı Sorunlar 68
3.5.Yerleştirilme Sonrasındaki Olumlu Yaşantılar 71
3.5.1.Okul Yönetimiyle Olumlu Yaşantılar 72
3.5.2.Öğretmenle Olumlu Yaşantılar 74
3.5.3.Rehber Öğretmen Desteği 78
3.5.4.Akranlarla Olumlu Yaşantılar 80
3.5.5.Diğer Ailelerle Olumlu Yaşantılar 82

3.5.6.Aile bireylerinin destekleri 82
3.5.7.Devlet kurumlarından alınan destekler 83
3.6.Yerleştirilme Sonrasındaki Olumlu Yaşantılar 84
3.6.1.Okul Yönetiminden Beklentiler 85
3.6.2.Öğretmenden Beklentiler 86
3.6.3.Devletten Beklentiler 89
3.6.4.Ailelere Öneriler 91

BÖLÜM IV 97

4. SONUÇ VE ÖNERİLER 97
4.1. Sonuçlar 97
4.2. Sınırlılıklar 98
4.3. Öneriler 98
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 98
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 99

EKLER 100
KAYNAKÇA 109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Özel gereksinimli çocukların hayatları boyunca yaşadıkları olası yatay ve dikey geçişler 3
Tablo 2. Katılımcı Anne ve Çocuk Özellikleri 26
Tablo 3: Kategori ve Kodlar 29
Tablo 4: *İlköğretimden önceki geçiş yaşantıları* teması ve bu temaya ait alt temalar frekans dağılımları 33
Tablo 5: *Geçiş kararı ve yerleştirilme süreci* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları 38
Tablo 6: *Yerleştirilme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları 46
Tablo 7: *Yerleştirilme sonrasındaki olumsuz yaşantılar* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları 52
Tablo 8: *Yerleştirilme sonrasındaki olumlu yaşantılar* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları..... 71
Tablo 9: *Geçiş sürecine ilişkin beklenti ve öneriler* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları..... 85

KISALTMALAR LİSTESİ

EÇEM : Özel Eğitim Anaokulu

OÇEM : Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim temel bir insanlık hakkıdır ve herkesin bu haktan eşit şekilde yararlanabilmelidir. Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamaları ancak bu şekilde söz konusu olabilecektir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010). Son yıllarda savunulan görüşler ve uygulanan eğitim programları incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla tek bir eğitim programında birleştirildiği kaynaştırma eğitiminin gerekliliği üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren yaşıtlarıyla normal sınıflarda eğitim ve öğretimine özel bir şekilde dahil edilmektedirler. Diğer bir anlatımla kaynaştırma sayesinde özel gereksinimli çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurması kolaylaşmaktadır (Özgür, 2011). Alanyazında başarılı bir kaynaştırma uygulamasının en önemli ölçütünün başarılı bir geçiş çalışması olduğu belirtilmektedir (Chadwick ve Kemp, 2002). Geçiş, tüm bireyler için ortak bir konudur ve hayatın çeşitli dönemlerinde olduğu gibi ilkokuldaki kaynaştırma sürecinde de karşılaşılmaktadır. Kaynaştırma uygulamalarının planlama süreci ile ilgili doğrudan net bir süre belirlenmiş olmasa da, araştırmacılar kaynaştırmaya geçiş planının çocuğun okula yerleştirilmesinden 6-12 ay öncesi ile yerleştirildikten sonraki 2-3 aylık bir süreyi önermektedirler (Kemp, 2003). Buradan hareketle ilgili alanyazın bölümünde önce özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçleri açıklanacak, ardından ilkokuldaki kaynaştırma ortamına yerleştirilme süreci ve kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarına değinilecektir.

1.1. İlgili Alanyazın

Bu bölümde özel gereksinimli bireylerin geçiş süreçleri ve ilkokul kaynaştırma eğitimine yerleştirilme ve hazırlık çalışmaları açıklanacaktır.

1.1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Geçiş

Tüm bireyler hayatları boyunca değişim yaşarlar. Bu değişimler mezuniyet, işe başlama, evlilik, boşanma, başka bir şehre taşınma olabilir. Yaşamımızdaki değişimler pozitif etkiye sahip olabileceği gibi, negatif etkiye de sahip olabilir. Değişimler adaptasyon ve yeni duruma uygun düzenlemeleri kapsadığı için strese zemin hazırlamaktadır (Hanson, 2005).

Geçiş kavramı kesin olan bir durum ile kesin olmayan bir başka sürece gidiş olarak tanımlanmaktadır. Bu bilinmeyen süreçteki yaşantılar araştırmacı ve alan uzmanları açısından önem taşımaktadır. Çünkü hayat boyu yaşanan geçiş süreçleri bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Berliner, 1993). Hayatın bir aşamasından diğerine geçiş süreci çocuk ve ailesi için heyecan verici olsa da bu durum stres ve endişeye de sebep olabilir (Hanson, 2005).

Geçiş beraberinde yeni sorumluluklar, bilinmezlikler ve uyarlamalar getirmektedir. Ebeveynler sıklıkla çocuklarının yeni öğretmenlerinin beklentilerini tahmin etmekle meşguldürler ve yeni bir sınıfa ya da okula geçmiş çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda emin değildirler. Geçişler özellikle özel gereksinimli bireylerin aileleri için stresli bir süreç olabilir. Çünkü aileler yeni kural ve düzenlemeler, uygunluk kriterleri, finansal hazırlıklar ve diğer konularla özel gereksinimli çocuğu olmayan ailelerden çok daha fazla yüzleşmektedirler (Epstein, 2011; Hanson, 2005).

1.1.1.1 Geçiş Sınıflamaları

Alanyazında özel gereksinimli bireylerin geçiş süreci iki farklı şekilde sınıflandırılmaktadır: Bunlardan ilki *dikey ve yataygeçişler*dir. *Dikey geçişler* tüm çocuklar tarafından sıralı olarak gerçekleştirilen bir sınıftan diğerine geçme, bir okul sisteminden diğer sisteme geçme gibi süreçleri kapsamaktadır. Dikey geçişlerin planlanması zorunlu olarak görülmektedir. Çünkü etkili veya başarılı olmayan geçiş planları öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Adreon ve Stella, 2001; Kagan ve Neuman, 1998). *Yatay geçişler* ise özel gereksinimli bireyin bir durumdan diğerine yaptığı ve dikey geçişler kadar tahmin edilebilir olmayan geçişleri kapsar (Polloway ve diğ., 2001). Yatay geçişler evden okula geçiş, okulda etkinlikler arasındaki geçiş olabileceği gibi doktor ziyareti, tatile gitme de olabilir (Adreon ve Stella, 2001; Dettmer ve diğ., 2000). Özel gereksinimli çocukların hayatları boyunca yaşadıkları olası yatay ve dikey geçişler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Özel gereksinimli çocukların hayatları boyunca yaşadıkları olası yatay ve dikey geçişler (Patton ve Dunn (1998)'un *Transition from School to Young Adulthood: Basic Concepts and Recommended Practices*kitabından uyarlanmıştır)

Doğum

↓ Hastane → Ev

Teknoloji desteği → Teknoloji olmaması

Okulöncesi Yıllar

↓ Ev → Okulöncesi

Kamu düzenlemeleri → Özel düzenlemeler

Okul Yılları (İlköğretim)

↓ Uzak okul → Yakın okul

Özel eğitim → Genel eğitim

Okul Yılları (Ortaöğretim)

↓ Özel eğitim → Genel eğitim

Özel/genel eğitim → Alternatif eğitim

Erken Yetişkinlik

↓ Bekar → Evli/partner (çocuk)

Aileyle yaşama → Yalnız/başkalarıyla yaşama

Orta Yetişkinlik

↓ Ailenin bakımı → Alternatif bakım

Bakımevinde yaşama → Toplum içinde yaşama

Geç Yetişkinlik

↓ Aile ilişkileri → Yalnız

Alanyazındaki bir diğer geçiş sınıflaması Wolery (1989) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada erken çocuklukta özel eğitimde üç tür geçiş ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. *Gelişimsel geçişler* yaş odaklı, sıralı, ardışık geçişlerdir ve geçişler tartışılırken sıklıkla düşünülen türdür. Bu geçişler, hastaneden eve ya da erken müdahale/eğitim programından okulöncesi programa ve okulöncesi programdan anasınıfına/ilkokula geçişi kapsamaktadır. *Gelişimsel olmayan* geçişler genellikle bir programdan sınırlıyıcılığı ve normal gelişim gösteren akranlarla ilişki kurma derecesi değişen diğer bir programa hareket etmeyi kapsamakta ve her yaşta ortaya çıkmaktadır. *Sınıf içi geçişler* merkeze dayalı programlarda ortaya çıkmakta ve bir etkinlikten diğerine geçiş yapmayı kapsamaktadır (Akt., Bakkaloğlu, 2004).

1.1.1.2. Geçiş Sürecini Etkileyen Etmenler

Geçiş süreci göründüğünden çok daha karmaşıktır. Geçiş çocuğun yalnızca yeni bir sınıfta ya da okulda eğitime başlaması değildir. Çocuk ve ailesi hayatlarında yeni bir düzen oluşturma ve yeni sürece ilişkin beklentileri ile ilgili ciddi bir durumla baş etmek ve en önemlisi bunları çocuğun erken yaşlarında üstesinden gelmek durumunda kalmaktadırlar. Her geçiş çocuk, ailesi ve hizmet sağlayıcılar için çok büyük düzenlemeleri de beraberinde getirmektedir. Geçiş sürecinin başarısını etkileyen dört temel bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenler; (1) kişisel özellikler ve deneyimler, (2) katılımcılar arasındaki ilişki, (3) yasal düzenlemeler ve (4) destek türleri ve miktarı olarak sıralanabilir (Hanson, 2005).

I. Kişisel özellikler ve deneyimler:*Özel gereksinimli çocuk, ailesi* ve *uzmanlar* geçiş sürecine kendi kişisel özelliklerini ve deneyimlerini de beraberlerinde getirirler. Geçiş sürecinde yer alan her bir birey kendi kişiliğini, amaçlarını ve beklentilerini geçiş sürecine yansıtır. *Çocuğunkişisel özellikleri ve deneyimleri* (dışa dönük, içine kapanık vs.), akranlarıyla iletişim becerileri, engel türü gibi pek çok özelliği bir öğrenme ortamına veya yerleştirme seçeneğine başarılı şekilde geçiş yapabilmesini etkileyebilir. Özel gereksinimli çocuklarda çocuğun yetersizliği veya risk durumu ihtiyaç duyduğu hizmet türünü belirlemektedir. Örneğin Hanson, Beckman ve diğ. (2000) yaptıkları çalışmada çocuğun davranış ve gelişim düzeyinin karar verme sürecinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. *Ailenin kişisel özellikleri ve deneyimleri* de geçiş sürecinde en az çocuğun özellikleri kadar önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin etnik ve kültürel kimliğinin yanında, geçiş sürecini ve yerleştirme kararını etkileyen başka unsurlar da bulunmaktadır. Aileler geçiş sürecinde ırk, cinsiyet veya

çocuğun engel düzeyi gibi sebeplerle dışlanma deneyimi yaşadıklarında, beklendiği üzere değerlendirme ve yerleştirme konularında çok daha hassas olacaklar ve önceki olumsuz tecrübelerinden kaynaklı iletişim sorunları yaşayacaklardır. Bunların dışında ailenin sosyoekonomik statüsü de geçiş sürecini etkileyebilmektedir. *Uzmanların kişisel özellikleri ve deneyimleri* de geçiş sürecinin başarısını etkileyen bir başka unsurdur. Uzmanlar geçiş sürecine beraberlerinde tutumlarını, beklentilerini, deneyimlerini ve kültürel geçmişlerini de getirmektedirler. Uzmanlar geçiş sürecinde beraberlerinde getirdikleri bu unsurları çalıştıkları ailelerle yaptıkları çalışmalara senkronize ederlerse daha olumlu sonuçlar almak mümkün olacaktır. Örneğin erken müdahaleye geçiş yapan bir ebeveynin çocuğu için oyun ve sosyal etkileşime dayalı bir program talebi varsa ve bu isteği sağlanacak hizmet ve öğretmenlerle uyuşuyorsa, o zaman daha uyumlu bir geçiş süreci yaşanabilir. Ancak sıklıkla aileler ve öğretmenler çocukla ilgili beklentiler, çocuğun öğrenme yöntemi ve çocuğun yerleştirileceği yeni ortama etkili şekilde katılmasını sağlayan hangi becerilere ihtiyacı olduğunu belirleme konularında ayrım yaşamaktadırlar (Hanson, 2005; Smith ve diğ., 2004)

II. Katılımcılar Arasındaki İlişki: Etkili geçişler aile ve hizmet sağlayıcılar arasındaki işbirliği ile tanımlanmaktadır. Çocukları en iyi aileleri tanımaktadır ve çocuğun hizmet ve bakımı ile ilgili karar vermekten sorumludurlar. Uzmanlarsa ailelerin çocuklarının gelişimi için neler yapmaları gerektiği konusundaki bilgiyi ellerinde tutmaktadırlar. Ailelerle hizmet sağlayıcılar arasında olumlu yönde iletişimin artması geçiş sürecinin başarısını doğrudan etkileyecektir (Hanson, 2005).

III. Yasal Düzenlemeler: Yurt dışında geçiş sürecine ilişkin çeşitli yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin Amerika'da 1997 yılında yürürlüğe giren IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) yasasında 3 yaşındaki özel gereksinimli çocukların erken müdahale hizmetlerinden okulöncesi eğitim hizmetlerine geçişi ile ilgili resmi bir geçiş planı yapılması zorunlu tutulmaktadır (Hanson, 2005). Ancak Türkiye'de geçiş ve geçiş çalışmaları yeni bir konudur ve ilgili mevzuatta geçişe ilişkin yasal düzenlemeler bulunmamaktadır (Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013).

IV. Destek Türleri ve Miktarı: Geçiş sürecinde her birey aynı geçiş yaşantılarına sahip olmadığı için farklı türde desteklere ihtiyaç duymaktadır. Destek çocuk ve aileyi hazırlamak için "gönderen'' hizmet sağlayıcılar tarafından daha formal veya sistematik şekilde sağlanabilir. Sağlanacak destekler çocuğun yeni ortama uyumunu kolaylaştırıcı becerileri kazanması ve ailelere geçiş konusunda bilgilendirme yönünde olmalıdır. Bunun yanında

aileleri dinleme onlara cesaret verme şeklinde informal destekler de sağlanabilir (Hanson, 2005).

1.1.1.3. Geçişin Planlaması

Çocuklar anasınıfı ve ilkokul eğitimine başladıklarında önceki deneyimlerinden farklı bir çevre ile karşılaştıkları ve bu farklılıkların çocukların okula uyumunu, öğrenmelerini ve gelişimsel süreçlerini etkilediği ifade edilmektedir. Bu nedenle okula kolay bir geçiş yapmak, okulun ilk yıllarında çocuğun başarılı olması için ortaya konulan önerilerin bir araya getirilerek sistematik bir geçiş planı oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Margetts, 2002, Akt., Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013). Geçiş planlamasının amacı hizmetlerin ve desteklerin sürekliliğini en üst düzeye çıkararak hizmetlerdeki kesintiyi ve değişen hizmetler, kurumlar ve personelin neden olduğu rahatsızlıkları en aza indirerek geçiş sürecindeki stresi azaltmaktır. Yazılı bir plan, sorumlulukları ve rolleri tanımlayarak ilgili bütün bireylerin katılımını garanti altına almaktır. Bu plan alan programa çocuğu ve aileyi yönlendirme, yollarını ve çocuk ile ailesini destekleme yöntemlerini sistematik olarak belirlemektedir. Plan, ilgili katılımcıların rollerine ve sorumluluklarına, zaman çizelgesine, kurumlar arasında paylaşılacak bilgiye, aile katılımını sağlama yollarına, çocuğun değerlendirilmesinde tekrarları azaltacak işlemlere ve en az kısıtlayıcı çevreye ilişkin bilgileri içermelidir (Fox ve diğ., 2002; Akt., Bakkaloğlu, 2004). Planlama ve takip eden periyodun uzunluğu konusunda bir görüş birliğine varılmamıştır. Pratikte planlama çocuğun okula başlamasından bir yıl önce başlar ve çocuk okula başladıktan birkaç ay sonra devam eder. Planlama süreci ile ilgili doğrudan net bir süre belirlenmiş olmasa da araştırmacılar geçiş planının çocuğun okula yerleştirilmesinden 6-12 ay öncesi ile yerleştirildikten sonraki 2-3 aylık bir süreyi önermektedirler (Kemp, 2003).

1.1.1.4. Geçiş Sürecinde Ailelerle İşbirliği

Geçiş planı çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan ve ebeveynlerin kabul edebileceği, eski ortamdan yeni ortama pürüzsüz bir geçişin sağlandığı ve uygun bir hizmetlere zamanında erişimin gerçekleştiği bir süreci kapsamaktadır (Fiechtl, Rule ve Innocenti, 1989). Geçişin işbirliğine dayalı bir süreç olduğunu göz önüne aldığımızda bu süreçte ebeveynlerin sorumlulukları şu şekildedir:

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantılarına katılmak
- Ailenin spesifik bilgi sağlayabilmesi ve bunu yapmaya istekli olması kadar geçişte yer alan ekip üyelerine aile ve çocuğun ihtiyaçları hakkında bilgi vermek,
- Çocuğun aile ve sosyal hizmet kuruluşlarına olan bağımlılığının azaltılarak topluma entegre edilmesi için hazırlanan planı desteklemesi
- İkametgah, dinlenme, koruma, ekonomik, tıbbi, sosyal, davranışsal ve diğer hizmet alanları ve endişeleri hakkında talepte bulunmak
- Geçişte birbirini tamamlayan beceriler hakkında yapılan programı desteklemek (Shea ve Bauer, 1991)

McDonald ve diğ. (1989) geçiş sürecinin yerleştirme yapılmadan 6 ay önce başlamasını önermektedir. Geçiş planlamasında aileye sürece nasıl katılacaklarına ilişkin mutlaka bilgilendirme yapılması gerektiğini belirtirken, hizmet sağlayıcıların ailelerle işbirliğini sağlamada izlemesi gereken adımları şu şekilde ifade etmektedir:

I. Ailelerle işbirliği kurarak geçişe ilişkin zaman çizelgesi hazırlanması
II. Bireysel aile planına geçişin hedeflerinin eklenmesi
III. Program tanımları ve gözlem gibi hem ailelere hem de personel yönelik aktivitelerin olduğu bir zaman tüneli oluşturma(Akt. Tuş, 2010).

1.1.2. Kaynaştırma

Özel gereksinimli bireylerin, toplumsal yaşam içinde başkalarına bağımlı olarak yaşamasını engellemek, onları topluma kazandırmak ve toplumdan kopuk tutmamak için yapılan eğitime kaynaştırma veya bütünleştirme eğitimi denir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006).

Yapılan araştırmalar özel gereksinimli bireylerin normal sınıflara yerleştirilmesinin hem özel gereksinimli çocuk hem de normal gelişim gösteren çocuklar için çeşitli yararları olduğunu göstermektedir (Special Education Inclusion, 2001). Rudd (2002), özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarına katılımlarının, bu çocukların akademik, davranışsal ve sosyal alanlarda önemli mesafeler kat etttiğini; özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarına katıldıklarında akademik becerilere ilgilerinin daha fazla arttığını ve akranlarıyla iletişim kurarken kendilerini çok daha rahat hissettiğini ifade etmiştir. Bricker (2000), kaynaştırma eğitimi alan çocukların normal gelişim gösteren akranlarını rol model aldıklarını ve bunun özel gereksinimli çocuk için olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Wood (1993), özel gereksinimli bireylerle iletişim kurmanın normal gelişim gösteren çocukların fiziksel,

zihinsel ve duygusal farklılıkların diğer bireylerin kendi dünyalarının bir parçası olduğunun farkına varmalarını sağladığını belirtmektedir.

Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırma eğitimine öncelik tanınması yasa ve prosedürlerle belirlenmiştir. 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 37. maddesinde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte, bu bireyler için bakanlıkça her tür ve kademede örgün ve yaygın özel eğitim okul ve kurumları da açılır. Gerçek ve özel kişiler, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve öğretimleri için 8/6/1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'ndaki esaslara uygun olarak özel okul veya kurum açabilirler." ifadesi yer almaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel eğitim ilkelerinin sıralandığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 6. maddesinde, özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitim görmeleri vurgulanır:

''(c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

(ç) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

(d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

(e) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki

özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.

(f) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımları ve eğitimleri sağlanır.

(g) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde çalışılır.

(ğ) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.” (Tohum Otizm Vakfı, ERG, 2011).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 49. maddesinde özel gereksinimli çocukların alacağı kaynaştırma eğitim hizmetleri ile ilgili izlenecek adımlar “Rehberlik ve araştırma merkezleri; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerir” ifadesiyle yer almaktadır. İzleyen bölümde bu basamaklarla ilgili açıklamalar alanyazınla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

1.1.2.1. Özel Eğitimde Değerlendirme Süreci

Kaynaştırma ortamına başarılı bir geçişin sağlanması için değerlendirme süreci önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesi sürecinde nasıl bir yol izleneceği bu süreçte belirlenmektedir.

Değerlendirme öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler, değerlendirme etkinlikleri ile elde edilen bilgilere dayalı olarak öğrencilerin eğitim gereksinimlerini belirleme, öğretimi planlama ve etkili olarak öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik çeşitli kararlar alırlar (Gürsel, 2012). Genel eğitim sınıflarında öğrenimlerini sürdüren öğrenciler akademik, davranışsal ve fiziksel alanlarda çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Bu sorunlar öğrencinin eğitimin sağladığı fırsatlardan yararlanmasını engelleyebilir. Bu nedenle öğrencilerin gelişim ve disiplin alanlarındaki sorunlarını belirlemek ve öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim planlarına ve değişikliklere gitmek gerekir. Tüm bunların yapılabilmesi için, öğrencilerin gelişim ve disiplin alanlarında ayrıntılı olarak eğitsel değerlendirilmesinin yapılması gerekir (Gürsel ve Vuran, 2010). Eğitsel değerlendirme özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarında nasıl destekleneceğinin anlaşılması amacıyla yapılmaktadır (Çitil, 2012) Eğitsel değerlendirme 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 7. maddesinde “Eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilmesi” olarak yer almaktadır.

Eğitsel değerlendirme sürecinde izlenecek basamaklar şu şekilde sıralanabilir (Cohen ve Spenciner, 2003; Mercer ve Mercer, 2005; Akt.Gürsel ve Vuran,2010)

I. Farkına Varma-Tarama: Tarama, değerlendirme sürecinin ilk adımıdır. İlk belirleme basamağının temel amacı okulun/ sınıfın temel gereklerini yerine getirmede güçlük yaşayan, öğrenme özellikleri nedeniyle derslerde akranlarından geri kalan ve desteğe gereksinim duyan öğrencileri belirlemektir (Kargın, 2007). Tarama sürecinde toplanan bilgilere dayalı olarak, öğrencinin daha ayrıntılı değerlendirmeye gereksinimi olup olmadığına karar verilir (Gürsel, 2012).

Farkına varma süreci iki aşamalı olarak planlanmalıdır (Gürsel ve Vuran, 2010). Birinci aşama olan *gönderme öncesi süreç*te engelli ya da risk durumunda olduğu düşünülen öğrencilerin belirlenmesinin ardından, bu öğrencileri genel eğitim sınıfıyla bütünleştirmek için çeşitli önlemlerin alındığı, eğitimsel müdahalelerin yapıldığı gönderme öncesi süreç başlatılır (Mastropieri ve Scruggs, 2000; Turnbull ve ark. 2007; Wood, 1998; Akt., Kargın, 2007). Gönderme öncesi süreç, öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezlerine göndermeden önce daha çok sınıf öğretmeninin eğitim yöntemlerinde, materyallerinde, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesinde, amaçlarda ve gerektiğinde ev ödevlerinde uyarlamalar yapması ve öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitim görmesi/kalması için yapılan çabalardır. Bu sürecin temel amacı, daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin gereksiz yere değerlendirmeye alınmasını önlemek ve böylece öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeden kurtarmaktır (Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006; Akt., Kargın, 2007). Gönderme öncesi süreçte alınan önlemlere, yapılan uyarlamalara rağmen öğrencide beklenen gelişme görülmüyorsa farkına varma sürecinin ikinci aşaması olan *gönderme süreci* başlatılır (Gürsel ve Vuran,2010). Bu süreçte öğrenci için alınan tüm önlemler, yapılan tüm uyarlamalar, uyarlama sonuçları ve öğrenci hakkında toplanan tüm bilgiler rapor haline getirilir. Böylece ayrıntıl değerlendirme sürecine öğrenci daha fazla bilgi ile gönderilmiş olur. Öğrencinin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmesi kararı, sınıf öğretmeni ile birlikte oku rehberlik servisi ve öğrencinin ailesinin birlikte vermesi gereken bir karardır (Kargın, 2007)

II. Ayrıntılı Değerlendirme Süreci: Ayrıntılı değerlendirme, öğrencinin özel eğitime gerek duyup duymadığını belirlemek ve çocuğun yetersizliklerinden kaynaklanan bir okul performansı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılır. Bu süreçteki değerlendirmeler başvuru öncesi süreç ve tarama amacıyla yapılandan daha derinlemesine yapılmaktadır. Okul

başarısının belli başlı alanlarında, sosyal beceri geliştirmede, zeka konusunda ve ilgili başka alanlarda bireysel testler yürütülerek farklı ortam ve kaynaklardan çeşitli bilgiler derlenir (Çitil, 2012; McLoughlin ve Lewis, 2005).

III. Özel Eğitime Uygunluğunu Belirleme ve Yerleştirme: Ayrıntılı değerlendirme etkinlikleri sonucunda toplanan bilgiler özetlendikten ve rapor edildikten sonra öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasının uygun olup olmadığına karar verilir.Bu amaçla öğrencinin yetersizliği, öğrenme ve davranışsal özellikleri, yönetmeliklerde belirtilen uygunluk ölçütünü karşılayıp karşılamadığına bakılır. Özel eğitime uygunluk, yetersizlik kategorilerine göre örneğin görme, işitme ya da zihinsel yetersizliğe göre yapılabilir. Özel eğitime uygunluğu belirleme aşamasında (1) hiçbir özel eğitim desteğine gerek kalmadan aynı sınıfta eğitimine devam etmesi, (2) özel gereksinimli öğrenci olarak kendi sınıfında eğitim alması ve öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması ve (3) özel eğitim okulunda/sınıfında bireyselleştirilmiş eğitim planı doğrultusunda eğitimini sürdürmesi kararlarından biri alınır. Özel eğitime uygunluğunu belirleme sürecinin bir başka boyutu uygun yerleştirme ve özel eğitim hizmetlerinin neler olabileceğini belirlemektir. Özel gereksinimli öğrenciler en az kısıtlayıcı eğitim ortamından, en çok kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim hizmetlerinden yararlandırılabilirler (Gürsel ve Vuran,2010; Gürsel, 2012).

Batu (2012) yasalara göre, özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinde aşağıdaki hususların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir:

- Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kuırumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürecek şekilde yerleştirilmesine dikkat edilir.
- Yerleştirme, bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim gereksinimleri ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılır.
- Yerleştirme, bireyin yerleştirileceği okulun ya da kurumun personel durumu, öğrenci mevcudu ve eğitim ortamı göz önünde bulundurularak yapılır.
- Yerleştirme kararında velinin yazılı görüşü dikkate alınır.
- Birey, e-okul sistemiyle ikamet adresine göre mümkün olan en yakın okula ya da kuruma yerleştirilir. Ancak bu durum bireyin ailesinin kararına bırakılmıştır. Özel gereksinimli bireyin ailesi istediği takdirde çocuklarının nakillerini istenilen resmi okula

aldırılabilecektir
(http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf)

- Yerleştirme kararına, bireyin velisi karar tarihinden itibaren 70 iş günü, yerleştirme kararı verilen okul ya da kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ise kayıt tarihinden itibaren 70 iş günü içinde itiraz edebilir.
- Eğitimin her aşamasında, bireyin gelişimi ve eğitim performansı doğrultusunda durumuna uygun yeni bir okula yerleştirilmesi kararı alınır.

IV. Programı Planlama (BEP Geliştirilmesi): Özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen ve bir okul ya da kuruma yerleştirilen öğrenci için eğitsel değerlendirme sürecinin bir sonraki adımı ise bireyselleştirilmiş eğitim programlarının planlanması için yapılan değerlendirme çalışmalarıdır. Bu tür değerlendirme ile öğrencinin var olan performans düzeyinin ne olduğu, sınıfta, evde ve toplumsal ortamda öğrenci için gerekli olan eğitim gereksinimlerinin neler olduğu araştırılır. Bu tür değerlendirme çalışmasıyla elde edilen bilgiler, özel gereksinimi olan öğrenciye ne öğretileceğinin ve nasıl öğretileceğinin planlandığı bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılır (Gürsel ve Vuran, 2010). Bu eğitim programının yapılmasındaki amaç; engelli çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin işlerini kolaylaştırmak, çocukların nasıl eğitilmesi gerektiğini açıklamak ve özel öğretim öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda eğitim almalarını sağlamaktır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Bir okula yerleştirilen öğrencinin BEP'i okulda yer alan ekip tarafından birlikte hazırlanır. Hazırlanan programda olması gereken unsurlar aşağıda yer almaktadır:

- Öğrencinin şu anki eğitsel performans düzeyi,
- Bulunduğu gelişim evresi ve yaş gibi faktörler dikkate alınarak belirlenen bir yıl sonunda gerçekleşecek uzun dönemli amaçlar (yıllık amaçlar),
- Yıllık amaçlara ulaşmada basamak oluşturacak ölçülebilir, gözlenebilir kısa dönemli amaçlar,
- Belirlenen amaçlara ulaşmada kullanılacak olan öğretim yöntemleri ve materyaller,
- Öğrenciye sağlanacak bu hizmetlerin ne zaman başlayacağı ve biteceği tarih ve süreyi, değerlendirme zamanlarını belirten zaman çizelgesi,

    - Öğrenciye sunulacak hizmetlerden kimlerin sorumlu olduğu, BEP üyelerinin rollerinin tanımı ve imzaları,
    - BEP'in objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceği,
- Öğrenciye sağlanacak özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler,
- Anasınıfına ya da ilkokula geçişi kolaylaştıracak özel geçiş planı (Çolak, 2012).

V. Gelişimi İzleme: Bu adımın amacı; öğrencideki ilerlemeyi belirlemek ve ilerleme yoksa öğrencinin öğretiminde değişiklik yapılıp yapılmayacağına karar vermektir. Öğretimin akışı içinde öğretmenler yeni kararlar alabilmek için sürekli tanılamaya dayalı bir öğretim modelini uygulamaya koymalıdır. Tanılamaya dayalı öğretim modelinde, öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde şu adımların izlenmesi gerekir: (1) öğrencinin gereksinimlerini belirlemek, (2) amaçları belirlemek, (3) öğretim yöntemlerini seçmek, (4) öğretim materyallerini seçmek ve (5) değerlendirme araçlarını hazırlamaktır (Gürsel ve Vuran, 2010).

VI. Programı Değerlendirme: Değerlendirmenin önemli bir amacı da öğrenciye uygulanan programın etkililiğini belirlemek için gerçekleştirilir. Program değerlendirmesi, öğrencilerin öğretim sonundaki performansını ve gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi hedefler.BEP'in değerlendirilmesi iki amaca hizmet eder. Bunlardan birisi, öğrencinin uygulanmakta olan BEP ile iyi bir gelişme gösterip göstermediği ve programda değişikliklerin gerekli olup olmadığının belirlenmesidir. Değişiklikler amaç belirlemede, stratejilerde, yöntemlerde, materyallerde, kaynaklarda, uygulayıcılarda ve izleme sistemlerinde gerçekleştirilmelidir. Değerlendirmenin ikinci amacı ise, ekibin, BEP'i geliştirme ve uygulama, zamanı kullanma, iletişim, kayıtları tutma, uygun yerleştirme, hizmetlerin planlandığı şekilde zamanlanması ve sağlanmasında yeterli olup olmadığının belirlenmesidir (Gürsel, 2012; Kargın, 2007).

1.1.2.2. Kaynaştırmaya Hazırlık Çalışmaları

Alanyazında başarılı bir kaynaştırma uygulamasının en önemli ölçütünün başarılı bir geçiş çalışması olduğu belirtilmesi (Chadwick ve Kemp, 2002) ve kaynaştırma uygulamalarının planlama sürecinin çocuğun okula yerleştirilmesinden 6-12 ay öncesi ile yerleştirildikten sonraki 2-3 aylık bir süreyi kapsadığı (Kemp, 2003) göz önüne alındığında, özel gereksinimli çocukların kaynaştırmaya hazırlık çalışmalarının geçiş sürecinin bir parçası olduğu sonucuna varılabilir.

Kaynaştırmanın doğru bir şekilde uygulanabilmesi için pek çok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu unsurların tamamı işlevlerini tam olarak yerine getirirse, başarıyla uygulanan bir kaynaştırmadan söz etmek mümkün olabilecektir Ayrıca, her bir unsurun kaynaştırmaya hazırlanması da gerekmektedir (Batu, 2000).

I. Öğretmenler: Sınıf öğretmenleri kaynaştırmanın önemli öğelerinden biridir. Çünkü, kaynaştırma bir ekip işidir ve sınıf öğretmeni bu ekibin en önemli üyesidir. Özel gereksinimli öğrencinin yerleştirildiği sınıfta sınıf öğretmenin öncelikle kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenin, sınıfındaki özel gereksinimli öğrencinin gereksinim türünün ne olduğu ve özellikleri, eğitim programını nasıl düzenleyeceği, öğretim çalışmalarında neler yapacağı, fiziksel donanımı nasıl düzenleyeceği, karşılaşılan problemleri nasıl aşacağı ile ilgili doğru bilgi ve yeterli beceriye sahip olması kaynaştırma uygulamalarının başarısı açısından önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005)

II. Normal öğrenciler: Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının olabilmesi için gerekli bir başka unsur sınıftaki özel gereksinimli olmayan öğrencilerin kaynaştırmaya hazırlanmasıdır. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin en güzel ve belki de en ilginç sonuç, özürlü olmayan öğrencilerin özürlü öğrencileri kabullenmiş olmalarıdır (Batu, 1998; York, Vandercook, Macdonald, Heise-Neff ve Coughey, 1992; Akt. Batu, 2000). Başarılı kanaştırma uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için sınıf öğretmeninin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutum ve düşüncelerinin olumlu olmasının, normal gelişim gösteren öğrencileri etkilemesinin yanında, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması gerekmektedir (Yigen, 2008).

III. Özel gereksinimli öğrenciler:Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması da kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesinde çok önemli unsurlardan bir diğeridir Eğer özel eğitim ortamından normal eğitim ortamına geçişin başarılı olması isteniyorsa, kaynaştırılan öğrenci, normal sınıfın davranışsal ve akademik gereklerine hazırlanmalıdır. Hazırlık sırasında bir dizi etkinlikten yararlanılabilir Bunlar arasında, normal sınıfta gerekli becerilerin kazandırılması (örneğin, not tutma becerisinin öğretilmesi) ya da uygulamalı davranış analizine dayalı sosyal beceri öğretimi ve benzen çalışmalar sayılabilmektedir (Salend, 1984; Akt. Batu, 2000)

Öğretmenler, normal öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra *okul müdürleri* ve *hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle* yapılacak hazırlık çalışmaları; bunların yanında *fiziksel ortamdaki gerekli düzenlemeler* de başarılı kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilebilmesindeki önemli etmenler olarak sayılabilir.

1.2. Özel Gereksinimli Çocukların Okulöncesi Dönemden İlkokula Geçişi Konusunda Yürütülen Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli çocukların okulöncesi dönemden ilkokulageçişi ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu durum, anasınıfı eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile anasınıfına geçiş sürecine yönelik araştırmalara daha çok yer verilmesi, birinci sınıf geçişlerini doğrudan hedef alan çalışmaların yetersiz olması, bu nedenle özellikle ulusal düzeyde yürütülen büyük çaplı anasınıfı geçiş araştırmalarının birinci sınıf geçiş çalışmaları için kaynak oluşturması ile açıklanmaktadır. (La, Paro, Pianta ve Cox, 2000; Akt. Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013). Buradan hareketle alanyazında ilkokula geçişten ziyade, daha çok erken müdahaleden okulöncesi eğitime geçiş süreci ile ilgili çok sayıda çalışma (Bakkaloğlu, 2004; Bakkaloğlu, 2008; Chadwick ve Kemp, 2000; Çifci Tekinarslan ve Bircan, 2009; Jewet ve diğ., 1998; Hanson ve diğ., 2000; Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001; Kaufman ve Pianta, 2000; Lovet ve Haring, 2003; McIntyre, 2010; Podvey, Hinojosa ve Koenig, 2010; Odluyurt, 2007; Odluyurt ve Batu, 2009; Odluyurt ve Batu, 2010; Tuş, 2010) olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak okulöncesinden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Stoner ve diğ, 2007; Shevlin, Kenny ve Loxley, 2008; Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013).

Stoner ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ebeveynlerinin geçiş konusundaki bakış açıları ve kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri erken müdahaleden okulöncesi veya ilkokula geçmiş otizm spektrum bozukluğu dört anne ve dört babadan nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Veriler değişken yönelimli çapraz vaka analizi (cross-case analysis) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda

altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar şunlardır: (a) ebeveynlerin etkili bulduğu geçişler çocuk merkezlidir, (b) okul ve ev arasındaki iletişim başarılı bir geçişin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir, (c) geçiler için hazırlık çocuğu tanımakla başlar, (d) ebeveynler geçişin başarısındaki engelleri tanımlamaktadırlar, (e) ebeveynler geçişin farklı türleri olduğunun bilincinde olsalar da yatay geçişlere odaklanmaktadırlar, (f) ebeveynler etkili geçiş stratejilerini belirlemektedirler.

Shevlin, Kenny ve Loxley (2008) ilköğretim kaynaştırma ortamlarına geçişte karşılaşılan güçlükleri belirlemek amacıyla aile, okul yöneticileri ve ilköğretim öğretmenleri ile çalışmışlardır. Araştırmada odak grup görüşme yöntemi ile veri toplanarak, aile, yönetici ve öğretmen grubunun her biri ayrı görüşme grubu olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerden oluşan odak grup görüşmesi beş sınıf öğretmeni ve beş destek öğretmen olmak üzere toplam on öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada, destek öğretmenler bilgi ve kaynak alanında destek sunan kişiler olarak tanımlanmıştır. Tüm katılımcılardan elde edilen ortak bulgu olarak, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamına geçişlerinin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği, akranlarıyla iletişim içinde bulunmalarını sağladığı bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise, öğretmenler sınıflarına geçiş yapan öğrenciler hakkında yeterli bilgi sağlanmadığını ve öğrencilerin gereksinimlerini nasıl karşılayacaklarını bilmediklerini, bilgiye ihtiyaç duyduklarında aile, okuldaki diğer öğretmenler ve internete başvurduklarını, engel ve özel eğitim hakkında bilgiye ve eğitime ihtiyaç duyduklarını, özellikle müfredatı uyarlama konusunda eğitime gereksinim duyduklarını, sınıf öğretmeni ve destek öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının önemli olduğunu, özellikle okuma etkinliklerinde ses çalışması yaparken özel gereksinimli öğrencilerin tüm sınıf içerisinde zor durumda kaldıklarını belirterek, özel gereksinimli öğrenciye desteğin sınıf dışında kaynak odada verilmesini öngörmüşlerdir (Akt. Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013).

Alanyazında Türkiye'de doğrudan özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreci ile ilgili yapılmış yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Yıldırım-Hacıibrahimoğlu (2013) tarafından yapılmış olan doktora tezinde özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla sıralı açıklayıcı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak

tarama modeli ile özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçiş sürecinde yaşadıkları güçlüklere yönelik öğretmen görüşleri belirlenerek, bu görüşlerin öğretmen özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın nicel verileri Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 36 ilköğretim okullarından toplam 209 öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen İlköğretime Geçişte Yaşanılan Güçlükleri Belirleme (İGYGB) ölçme aracı ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel veri bulguları incelendiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklere yönelik ‘‘Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler’’ boyutunda öğretmenin cinsiyet, öğrenim durumu, engelli öğrenci ile çalışma deneyim süresi, sınıfındaki engelli öğrenci sayısı, özel eğitime ilişkin eğitim alma ve bu eğitimin süresi, destek alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken öğretmenin hizmet süresi, sınıfında engelli öğrenci bulunma değişkeni ve görev yaptıkları ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden ilköğretime geçişte beceri, okul, sınıf, öğretmen, aile özelliklerinin her birinin kendi içinde en önemli beş maddesinin ne olduğu ve bu beş özelliğin önem sırasını belirtmeleri sorusu yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenler, beceri özellikleri boyutunda ‘‘Aileden ayrılamaması”, okul özellikleri alanında ‘‘Okulda engelli öğrenciye özel destek verecek elemanların (özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen) olmaması’’, sınıf özellikleri alanında ‘‘Geçiş yapılan sınıfın içerisinde öğrenmeyi destekleyecek yeterli eğitim materyalinin olmaması’’, öğretmen özellikleri alanında ‘‘Sınıf öğretmeninin, engelli öğrenciye karşı olumsuz tutum (sınıfında istememe, başarısızlık beklentisi içinde olması gibi) sergilemesi’’, aile özellikleri alanında ‘‘Ailenin, çocuğun eğitimine karşı ilgisizliği’’ maddelerini en önemli madde olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler ilköğretime geçişte özel gereksinimli öğrencinin yaşadığı en önemli güçlüğü aile boyutu olarak göstermiştir. Araştırmanın ilk basamağında nicel araştırma verileri elde edildikten sonra, ikinci basamağı olan nitel araştırma kısmına geçilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel bulgulardan yola çıkılarak odak grup görüşme yöntemiyle Giresun ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dokuz ilköğretim okulundan 43 birinci sınıf öğretmeniyle en az dört kişilik sekiz odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel araştırma bölümünde geçiş ve geçiş sürecine ilişkin ortaya çıkan durumlar kavramsal geçiş çerçevesinde yer alan tema (kurumlar arası hizmet sistemi, geçiş stratejiler, çocuk-aile uyumu, çocuk-aile hazırlanması) ve kategoriler (destekleyici alt yapı, devamlılık ve düzen, iletişim ve ilişkiler, geçiş için hazırlanma, çocuk ve ailenin hazırlanması) ile incelenmiştir. Bu araştırmada bu boyutların altında daha çok olumsuz durumlara yer verildiği görülmüştür.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı ilkokula geçiş tecrübesi yaşamış özel gereksinimli çocukların annelerinin ilkokula geçiş sürecindeki yaşantılarının, sürece ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocuk annelerinin, ilkokuldan önceki geçiş yaşantıları nelerdir?
2. Annelerin özel gereksinimli çocuklarının ilkokula başlamaya hazır olup olmaması ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Okulöncesinden ilkokula geçişte özel gereksinimli çocuğa uygun okul ve öğretmen seçimi hangi kriterlere göre yapılmaktadır?
4. İlkokula yerleştirilme sürecinde özel gereksinimli çocuk anneleri ne tür sorunlar yaşamaktadır? Bu sorunlar nasıl çözülmektedir?
5. Özel gereksinimli çocuğun ilkokula kaydı yapıldıktan sonra anneler kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu ve olumsuz nelerle karşılaşmaktadır?
6. Özel gereksinimli çocuk anneleri ilkokula geçiş sürecine ilişkin okul yönetiminden, öğretmenden ve devletten neler beklemektedir?
7. Özel gereksinimli çocuk annelerinin okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin, benzer süreçleri yaşayacak diğer ailelere önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Geçiş, tüm eğitim programlarında karşılaşılan doğal bir süreçtir. Özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrenciler öğretmen, sınıf arkadaşları, ders programı ve okul rutinlerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamakla karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim kademesindeki değişimlere (okulöncesinden ilkokula, ilkokuldan ortaokula geçiş gibi) veya yeni bir okula/sınıfa uyum sağlamak, özellikle özel gereksinimli çocuklar için çok daha zorlu bir süreç olabilir. Geçiş, tüm bireyler için ortak bir konudur ve hayatın çeşitli dönemlerinde olduğu gibi ilkokul sürecinde de karşılaşılmaktadır. Tüm çocuklar altı-yedi yaşlarına geldiklerinde, okulöncesi eğitimden daha formal bir eğitim ortamı olan ilkokula başlamaktadırlar. Çeşitli araştırmacı ve yazarlar, okulöncesi eğitim döneminden ilkokula geçmenin çocuklar için belirli koşulları gerektiren bir durum olduğu görüşündedirler. Bazı çocuklar bu geçişi kolayca başarırlarken, bazılarının başarmak için daha fazla desteğe

ihtiyaçları olduğu görülebilir (Oktay, 2002). Ancak özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş sürecinde normal gelişim gösteren çocuklara nazaran ihtiyaçları artmakta, aile ve öğretmenlerin bu süreçte daha fazla plan ve program yapması gerekmektedir (Prat, 2000). Bu bağlamda okulöncesi dönemden ilkokula geçiş, özel gereksinimli çocuklar için son derece önemli bir süreç olmasına rağmen, özel eğitim alanında yapılan geçiş çalışmaları incelendiğinde genellikle "yetişkinliğe geçiş" ve okulöncesi dönemi kapsayan "okula geçiş/okulöncesi eğitime geçiş" konuları ile ilgili çalışmalar bulunmakta (Bakkaloğlu, 2004; Blacher, 2001; Hallum, 1995; Hanline, 1988; Jewet ve diğ., 1998; Scal, 2005; Odluyurt, 2007; Rosenkoetter, 2001; Thorin, 1992; Tuş, 2010); okulöncesinden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Stoner ve diğ, 2007; Shevlin, Kenny ve Loxley, 2008; Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013).

Alanyazın incelendiğinde bir sistemden diğerine geçiş sürecinde özel gereksinimli çocukların geçiş sürecine ilişkin çeşitli ihtiyaçlarının olmasının yanında, ailelerinin de kaygı ve stres yaşadıkları görülmektedir (Hanson ve diğ., 2000; Lovett ve Haring, 2003). Ailelerin geçiş sürecine ilişkin deneyimlerinin incelendiği araştırmalarda, aileler ve uzmanların (özel eğitimciler, öğretmenler, rehber öğretmenler, okul müdürleri vs) bu süreçte işbirliği yapmalarının önemine vurgu yapılmaktadır (Duchnowski ve diğ., 2013; Podvey ve diğ., 2013). Ancak ne var ki, yapılan çalışmalar arasında okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecinde ailelerin deneyimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazında gerek ilkokula geçiş sürecine ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olması, gerekse ilkokula geçişte ailelerin deneyimlerini inceleyen bir çalışma olmaması göz önüne alındığında; özel gereksinimli çocuğu daha önce okulöncesinden ilkokula geçiş sürecini yaşamış annelerin sürece ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan bu araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilkokula geçiş sürecinde, özel gereksinimli çocukların annelerinin yaşantılarının, sürece ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri ile bir alanda derinlemesine veri toplama sürecini içeren, olayların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde verilmesini hedefleyen araştırma olarak tanımlanabilir (Gay, Mills, ve Airasian, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemi gözlem, görüşme ve belge incelemeleridir (Cresswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yöntemler içerisinde en sık kullanılanı ise görüşmedir. Görüşme, katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve tutumlarını ortaya koymada kullanılan güçlü bir yöntem olarak belirtilmektedir. Belirli bir amaca yönelik olarak bilgi toplama amacıyla katılımcılara sorular yöneltilir ve yanıtlamaya dayalı yüz yüze karşılıklı bir iletişim süreci gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 2006; Gay, Mills, ve Airasian, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme tekniği içeriğinin yapılandırılması açısından üç düzeyde gruplandırılmaktadır. Bunlar yapılandırılmamış görüşme, yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşmelerdir (Bogdan ve Biklen, 2006).

*Yapılandırılmamış görüşmeler*den yaygın olarak kullanılan ‘sohbet şeklinde görüşme’ olup; görüşmenin karşılıklı bir diyalog içerisinde ‘amaçlı sohbetler’ olarak gerçekleştirilmesidir (Ekiz, 2003). *Yapılandırılmış görüşme*, önceden hazırlanan soruları kullanarak kendisiyle görüşülen kişinin araştırılan konuya ilişkin görüş ve tutumlarını belirleme amacı ile yapılan

görüşme türüdür Yapılandırılmış görüşmede, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). *Yarı-yapılandırılmış görüşme* ise, yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı sorulacak belli başlı soruları hazırlar. Bu soruları sorar ve mülakat sırasında yeni sorular sorma gereği ortaya çıkarsa onları sorar ve kaydeder (Erdoğan, 2003). Bu araştırmada katılımcıların konuyla ilgili derinlemesine düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992; akt Özdemir, 2010). Diğer bir deyişle nitel analiz yapan araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çabalamaktadır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikler taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımlar gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel verilerin analizi konusunda alanyazında farklı kavram ve yaklaşımlar bulunmaktadır (Dey, 1993; Miles ve Huberman, 1994; Strauss ve Corbin, 1990; Wolcott, 1994;). Bu araştırmada verilerin derinlemesine analiz edildiği ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan tümevarım analizi kullanılmıştır.

Tümevarım analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Tümevarım analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz aşamasında aşağıdaki basamaklar izlenmektedir:

1. ***Verilerin kodlanması:*** Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Bu aşamada önemli olan, anlamlı bölümlere tanımlayıcı isimler yani kodlar bulmaktır. Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra, bir kod listesi oluşur ve bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde anahtar liste

görevini görür. Toplanan verilerin farklı bölümlerinde benzer anlamlara sahip veriler, bu yolla aynı kodlarla isimlendirilir ve bu şekilde, farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin biraraya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olur. Verilerin kodlanması nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

1. ***Temaların bulunması:*** Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temalar, araştırmacının verilerden oluşturulan kodlar yardımıyla ortaya çıkardığı kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1992). Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder. Bu olguya ilişkin kodların bir araya getirilmesi ve aralarında anlamlı ilişkiler kurmak mümkün olabilir. Tematik kodlama yapmadan, ilk aşamada yapılan kodlama ile verileri düzenlemek ve aralarında anlamlı ilişkiler kurmak mümkün olmayabilir. Tematik kodlama için ilk aşamada, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirebilecek türden temaların belirlenmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).
2. ***Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:*** Verilerin okuyucunun anlayacağı bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması aşamasıdır. Aynı kod ya da tema altında, veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan veriler tanımlanır ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgileri birbiriyle ilişkili bir biçimde sunulur. Bu aşamada araştırmacı mümkün olduğunca elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunar. Araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).
3. ***Bulguların yorumlanması:***Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur. Toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında yardımcı olabilecek araştırmacının görüş ve yorumları nitel araştırmada önemli bir yer tutar. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Verilerin Toplanma Süreci

Bu başlık altında görüşme sorularının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi ve katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması

Bu araştırmada araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu "Araştırma İzin Formu", "Anne ve Çocuğa İlişkin Demografik Bilgiler" ve "Görüşme Soruları" olmak üzere toplam 3 bölümden oluşmaktadır.

Görüşme soruları araştırmacının özel eğitim anaokulu ziyaretlerinde yaptığı gözlemlerden, alanyazın ve ilgili çalışmalardan (Tuş, 2001; Bakkaloğlu, 2013) yararlanılarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra görüşme sorularının güvenirliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan sorular özel eğitim alanında çalışan ve nitel araştırma deneyimleri bulunan doktora düzeyinde üç alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarının ikisinin "geçiş" konusuna ilişkin çalışmaları bulunmaktadır. Görüşme formu bu uzmanlar tarafından değerlendirilerek, uzmanların görüş ve önerileri alınmıştır. Sorular uzmanların önerileri ışığında yeniden düzenlenerek son haline getirilmiştir (Ek 2).

2.2.2. Katılımcıların Belirlenmesi

Nitel araştırma esnek bir araştırma deseni yaklaşımını gerektirir. Başta ortaya çıkan desen, yeni çıkan durumlara göre tekrar biçimlendirilebilir. Nitel araştırmalarda kullanılan örneklem seçim yöntemlerinden amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örneklemede çıkacak her birey ve objeye eşit şans tanıma yerine, birey ve objelerin belirli özellikleri dikkate alınarak örnekleme alınması ya da alınmaması vardır (Aziz, 2011). Araştırmada özellikle özel gereksinimli çocuğu birinci sınıfa geçiş tecrübesi yaşamış annelere

ulaşılması amaçlandığı için amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Araştırma katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden olan kartopu (zincirleme) örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir. Kartopu veya zincirleme örneklemede süreç "Bu konuda en çok bilgi sahibi kim olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" sorusuyla başlar (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yaklaşımda ilk aşamada örneklem az sayıda, araştırmacının yakın çevresinden *ihtimali olmayan* yöntem özelliklerine göre seçilir. İkinci aşamada bu örneklemdeki denekler kendi yakın çevrelerinden ikinci bir örneklem çekerler. Üçüncü ve devam ederse dördüncü ve beşinci aşamalarda o grup denekler kendi çevrelerinden denekler çekerek örneklemin tümünü oluştururlar. Az denekle başlayıp giderek çoğalan bu tür örneklem, bir kartopunun yuvarlanarak büyümesine benzediğinden kartopu yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Aziz, 2011).

Araştırmaya katılacak annelerin belirlenmesi amacıyla öncelikle Sakarya ilinde bulunan bir Rehberlik ve Araştırma Merkez'ine gidilmiş ve araştırmanın amacı ve aranan katılımcı özellikleri merkez müdürüne aktarılmıştır. Merkez müdürünün yönlendirmesiyle Sakarya il merkezinde bulunan rehabilitasyon merkezleri ziyaret edilmiş ve bu şekilde katılımcılara ulaşılmıştır. Bu amaçla kurum ziyaretlerine Sakarya il merkezinde bulunan ve araştırmacının daha önceden bildiği bir rehabilitasyon merkezinden başlanmıştır. Bu rehabilitasyon merkezinin müdürüne araştırmanın amacı ve nasıl yapılacağı aktarılmış ve katılımcı bulma konusunda yardımcı olup olamayacağı sorulmuştur. Ziyaret edilen rehabilitasyon merkezinin müdüründen araştırmaya uygun özellikte katılımcıların bulunması konusunda yardım alınacağına ilişkin sözlü onay alınmıştır. Ancak yeterli sayıda katılımcıya ulaşabilmek için rehabilitasyon merkezi müdürünün önerdiği Sakarya ilinde bulunan başka iki rehabilitasyon merkezi de ziyaret edilmiş ve bu kurumların müdürlerinden de araştırmaya uygun özellikte katılımcıların bulunması konusunda yardım alınacağına ilişkin sözlü onay alınmıştır.

Katılımcıların seçileceği kurumların belirlenmesinin ardından araştırmaya katılacak annelerin belirlenmesi amacıyla bu üç rehabilitasyon merkezinin kurum müdürleri ile tekrar görüşülmüştür. Kurum müdürlerine özel gereksinimli çocuğu daha önce ilkokula geçiş tecrübesi yaşamış annelerden (özellikle çocuğu birinci sınıfa devam eden anneler arandığı vurgusu yapılmıştır) veri toplanacağı önkoşulu arandığı ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı söylenmiştir. Kurum müdürlerinin görüş ve önerileriyle çalışmaya katılabilecek annelerin bir listesi oluşturulmuş ve kuruma geldikleri gün ve saatler belirlenmiştir. Oluşturulan listeye, yeterli katılımcı sayısına ulaşamama ihtimaline karşı,

birinci sınıfa geçiş yapmış, ancak araştırmanın yapıldığı tarihte farklı bir sınıf düzeyinde eğitim gören özel gereksinimli çocuk anneleri de eklenmiştir. Bu annelerin belirlenmesinde özellikle çocuğunun birinci sınıfa başlama sürecini hatırlayan ve bu sürece ilişkin deneyim, fikir ve önerilerini sunabilecek anneler olması göz önünde bulundurulmuştur. Listenin hazırlanmasının ardından belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı rehabilitasyon merkezlerine gitmiştir. Araştırmacı listedeki annelere kendisini tanıtmış ve çalışmanın amacını ve nasıl yapılacağını anlatmıştır. Annelere araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 11 anneden randevu alınarak görüşmelerin yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir.

2.2.3 Katılımcılar

Araştırmacı, araştırmaya katılacak tüm anneler ile yaptığı görüşmelerde, araştırmanın amacını açıklamış ve araştırma verilerini ses kayıt özelliği olan bir cep telefonuna kaydedileceğini söylemiştir. Ayrıca araştırmacı, bu kayıtları araştırmacı, tez danışmanı ve güvenirlik çalışmasını yapacak uzman dışında kimsenin dinleyemeyeceğini ve ses kayıtlarının yazılı dökümlerinin bu kişilerin dışında kimse tarafından okunmayacağını belirtmiştir. Araştırmaya katılan annelerden görüşme öncesinde izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir (Ek 1).

Araştırmaya katılmayı kabul eden annelerden biri, sağlık sorunları sebebiyle, çalışmaya katılmaktan vazgeçmiş ve bunu görüşmenin yapılacağı gün ve saatten önce bildirmiştir. Toplam 10 anne ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler annelerin çocuklarının eğitim gördüğü rehabilitasyon merkezlerinin kullanılmasına izin verilen veli bekleme salonunda gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler yapıldıktan yaklaşık bir ay sonra, çalışmaya katılan annelerden biri, ailevi sebeplerle, çalışmadan çekilmek istediğini bildirmiştir. Araştırmada geriye kalan dokuz anne ile yapılan görüşmelerin verileri kullanılmıştır.

Tablo 2. Katılımcı Anne ve Çocukların Özellikleri

Anne Özellikleri						***Çocuk Özellikleri***			
Katılımcı Kodu	**Doğum Yılı**	**Öğrenim Durumu**	**Mesleği**	**Aylık Ortalama Gelir Düzeyi**		**Doğum Yılı**	**Cinsiyet**	**Tanı**	**Sınıfı**
A1	1979	Önlisans	Ev hanımı	1000 tl		2006	Erkek	Otizm	1
A2	1969	Lise	Ev hanımı	1500 tl		2000	Kız	Down Sendromu	6
A3	1975	İlkokul	Ev hanımı	2100 tl		2007	Kız	Spina Bifida	1
A4	1967	İlkokul	Ev hanımı	1500 tl		2002	Kız	Serebral palsi	4
A5	1967	İlkokul	Ev hanımı	1750 tl		2006	Erkek	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	1
A6	1974	Lisans	Memur	5300 tl		2006	Kız	18. Kromozom Anomalisi	1
A7	1980	Ortaokul	Ev hanımı	1500 tl		2004	Erkek	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	3
A8	1982	İlkokul	Ev hanımı	1000 tl		2006	Erkek	Serebral palsi	1
A9	1983	İlkokul	Ev hanımı	850 tl		2006	Erkek	Otizm	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere, arastırmaya katılan dokuz anneden sekizi ev hanımı ve biri devlet memurdur. Annelerin yaşları 31-47 arasında değişmektedir. Annelerin beşi ilkokul, biri ortaokul, biri lise, biri önlisans ve biri de lisans mezunudur. Katılımcıların aylık gelirleri 850 tl - 5300 tl arasında değişmekte ve ortalama 1833,33 tl'dir.

Annelerin daha önce ilkokula geçiş deneyimi yaşamış özel gereksinimli çocuklarına bakıldığında ise çocukların dördü kız, beşi erkektir ve yaşları 8-14 arasında değişmektedir. Çocukların ikisi otizm, ikisi serebral palsi, biri down sendromu, biri spina bfida, biri 18. kromozom bozukluğu, biri hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve biri de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısına sahiptir. Araştırmanın yapıldığı tarihte çocukların altısı birinci sınıf, biri üçüncü sınıf, biri dördüncü sınıf ve biri de altıncı sınıfta farklı devlet okullarında kaynaştırma sınıflarında eğitimlerini sürdürmektedirler.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 04.02.2014-12.06.2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Tüm katılımcılarla 04.02.2014-19.02.2014 tarihleri arasında ilk görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler anneler ile daha önce belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde her bir katılımcıdan araştırma izin formunu okuyarak imzalamaları istenmiştir. İsteyen anneler için form araştırmacı tarafından okunmuştur. Araştırma izin formunun (Ek 1) imzalanmasının ardından görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler annelerin çocuklarının eğitim gördüğü rehabilitasyon merkezlerinin veli bekleme salonunda yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler tamamlandıktan bir ay sonra bir anne araştırmadan çekilmiştir. Araştırmadan çekilen anneye ait verilerin tamamı silinmiş ve çalışma bulgularına bu veriler yansıtılmamıştır.

Annelerle yapılan görüşmelerin ses dökümleri yapıldıktan sonra, tüm veriler araştırmacı tarafından tekrar okunmuştur. Görüşme veri analizinin "Görüşme Kodlama Anahtarı" oluşturulması sırasında iki anne ile yapılan görüşmelerde bazı sorulara net yanıtlar alınmadığı ve bu sorulara uygun olmayan farklı yanıtlar alındığı fark edilmiştir. Cevabı net olmayan soruları tekrar sormak amacıyla bu annelere tekrar ulaşılmış ve görüşme yapmak için her iki anneyle uygun bir tarih ve saat belirlenmiştir. Bu ikinci görüşmeler 12.06.2014 tarihinde katılımcıların kendi ikamet ettikleri adreslerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde annelerden izin formunu tekrar okuyup imzalamaları istenmiş ve ardından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin her ikisi de araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Dökümü ve Analizi

Görüşme verilerinin dökümü ve analizi basamağında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Araştırmacı ilk görüşmeleri tamamladıktan sonra görüşmelerin ses kayıtlarının döküm işlemine başlanmıştır. Döküm işleminden önce her bir görüşme için ayrı görüşme formları hazırlanmıştır.

2. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarında yer alan ifadeler değiştirilmeden, görüşmeci-görüşülen sırasıyla, olduğu şekliyle araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Görüşme kayıtlarının ses dökümlerinin doğru yapılıp yapılmadığının kontrolünde bilgisayar kullanımını bilen ve bir devlet üniversitesinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programında eğitim gören bir öğrenciden yardım alınmıştır. Kontrolü yapacak kişiye kontrolün nasıl yapılacağına ilişkin önceden bilgi verilmiştir. Bilgilendirme esnasında ses kayıtlarındaki ifadelerin olduğu gibi yazıya aktarılıp aktarılmadığı, eksik ifadelerin tamamlanması ve yazıya yanlış aktarılmış ifadelerin değiştirilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Kontrolde, ortaya çıkan eksikler tamamlanmış ve hatalar düzeltilmiştir.

3. Görüşme dökümlerinin kontrolü tamamlandıktan sonra bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme formuna veriler yüklenmiş ve yazılan her bir satıra numara verilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında da yapılan alıntıların sonuna satır numaraları eklenmiştir.

4. Kategorilerin ve kodların oluşturulması için öncelikle verilerin bir bütün olarak değerlendirilmesine imkân sağlayacak şekilde her sayfa numaralandırılmıştır. Sayfalar birbirini takip edecek şekilde organize edilerek, verilerin analiz edilmesi için kolaylık sağlanmıştır. Toplam 246 sayfa veri olduğu saptanmıştır.

5. Sayfa numaralandırma işlemi tamamlandıktan sonra tüm veriler okunarak değerlendirilmiş ve ardından görüşme sorularına paralel olarak kategorilerin oluşturulması sağlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Görüşme Kodlama Anahtarı (Ek 3) oluşturulmuştur. Görüşme Kodlama Anahtarı her bir soru maddesinin altında yer alabilecek cevap kategorilerinden oluşmaktadır. Görüşme kodlama anahtarı görüşme sorularına verilen yanıtlarından elde edilen olası kategoriler, kodlar ve kodları kapsayan olası temaları içermektedir. Görüşme Kodlama Anahtarı verilerin analizinde olası kategori ve temaların belirlenmesi aşamasında kullanılmıştır. Görüşme Kodlama Anahtarı oluşturulması sırasında örneğin; “Geçiş öncesi süreçte karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verilecek cevaplar için “Geçiş öncesi yaşanan sorunlar” kategorisi oluşturulmuş. Tüm veriler bir kez daha okunarak çıkarılan kategoriler listelenmiştir. Her bir kategori daha sonra kullanım kolaylığı açısından en fazla üç harften oluşacak şekilde kodlanmıştır. Belirlenen kategoriler ve kodlar Tablo-3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Kategori ve Kodlar

ÖGY: İlkokuldan önceki geçiş yaşantıları
İHO: Özel gereksinimli çocuğun ilkokula hazır olması/olmaması
GK: Geçiş kararı
ESY: E-Kayıt sistemi ile yerleştirilme
OSK: Okul seçim kriterleri
GÖS: Geçiş öncesi yaşanan sorunlar
GÖH: Geçiş öncesi hazırlıkları
ÖS: Öğretmen seçimi
GK: Geçiş kararı
DAD: Devlet kurumlarından alınan destekler
SD: Sosyal destek
OSD: Okulun sağladığı destek ve hizmetler
ÖTD: Öğretmen tutum ve davranışları
DTD: Diğer ailelerin tutum ve davranışları
YTD: Okul yönetiminin tutum ve davranışları
KRÖ: Kaynaştırmada rehber öğretmenin rolü
AT: Akran tutumları
OEY: Okulun eksiklikleri ve fiziksel yetersizlikler
MS: Maddi sorunlar
DE: Denetim eksikliği
TÇT: Toplum ve çevrenin tutumları
ÇKS: Özel gereksinimli çocuk kaynaklı sorunlar
AÖD: Annenin öğretmene desteği
ÇİK: Çocuğa ilişkin kaygılar
ABE: Aile bireylerine olumlu/olumsuz etkisi
ÇE: Çocuğa olumlu/olumsuz etkileri
YB: Okul yönetiminden beklentiler
ÖB: Öğretmenden beklentiler
DB: Devletten beklentiler
ÇİB: Özel gereksinimli çocuğa ilişkin beklentiler
AÖ: Ailelere öneriler

6. Görüşme kodlama anahtarından elde edilen kategori ve kodların düzenlenmesinde özellikle alanyazında yer alan “geçiş” konusuna ilişkin çalışmalardan da (Bakkaloğlu, 2013; Tuş, 2011) yararlanılmıştır. Kategori ve kodların üzerinde özel eğitim alanında nitel çalışmaları olan bir alan uzmanı ile görüş birliği sağlanmıştır.

7. Daha sonra bu kategorilerden ve alanyazından da (Bakkaloğlu, 2013; Tuş, 2011) faydalanarak olası tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

8. Bu çalışmanın ardından, araştırmacı kategori ve temaların tutarlılığını incelemiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra kategori ve temalar arasındaki güvenirliği saptamak amacıyla kategori ve temaların bulunduğu tablo özel eğitim alanında nitel çalışmaları olan bir alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda kategori ve temalar tekrar düzenlenmiştir. Örneğin yerleştirme sonrasındaki yaşantılara ilişkin alınan cevaplardan “yerleştirme sonrasına ilişkin olumlu ve olumsuz yaşantılar” ve “kaynaştırma eğitiminin etkileri” temaları oluşturulmuştur. Güvenirlik aşamasında başlangıçta oluşturulan bu iki tema ve alt temalar birleştirilip tekrar gözden geçirilerek “yerleştirilme sonrasındaki olumlu yaşantılar” ve “yerleştirilme sonrasındaki olumsuz yaşantılar” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan sekiz tema, uzman tarafından da gözden geçirilerek birleştirilmiş ve altı tema elde edilmiştir.

9. Daha sonra annelerin konuşmalarından alıntılar yapılarak veriler elektronik ortamda açılan tema ve alt tema klasörlerine alınmıştır.

10. Kategori ve temaların yeniden düzenlenmesinin ardından, verilerin içerik ve temalarla uyumunun güvenirliğinin sağlanması amacıyla yansız olarak üç görüşme (verilerin % 30’u) seçilmiştir. Bu üç görüşme tema ve alt temaların bulunduğu tablo ile birlikte bir alan uzmanına gönderilmiştir. Araştırmacı ile diğer alan uzmanının görüş birliğine vardığı tema ve alt temalar olduğu şekliyle kabul edilirken, ayrılıkların olduğu temalar birlikte okunarak, üzerinde uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

11. Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların veri kaynakları (katılımcılar) ile teyit edilmesinde yarar vardır. Veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla içerik ve temaların güvenirliğinin yapılmasının ardından, bir başka geçerlilik ve güvenirlik önlemi olan katılımcı teyidini sağlamak amacıyla çalışmaya katılan bir anne ile oluşturulan tema ve alt temalar üzerinde görüşülmüştür. Katılımcı teyidinin sağlanmasında lisans mezunu, eşi de bir devlet üniversitesinde öğretim üyesi olan ve daha önce bilimsel araştırma süreçleri ile ilgili gözlem ve deneyimleri olan A6 kodlu anneye telefonla arayarak ulaşılmıştır. A6 kodlu anneye araştırmanın amacı tekrar hatırlatılmış, araştırmanın analiz süreci ile ilgili bilgi verilmiş ve ardından katılımcı teyidinin nasıl yapılacağı anlatılmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiş ve katılmayı isteyip istemediği sorulmuştur. Onay alındıktan

hemen sonra araştırmacı araştırma verilerini özetleyerek ulaştığı tema ve alt temaları A6 kodlu anneye aktarmıştır. Ardından araştırmacı, anneden araştırma kapsamında daha önce yapılan görüşmeyi ve çalışmanın amacını göz önünde bulundurarak bu tema ve alt temaların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir. Böylece katılımcının eklemek istediği fikirlerin araştırmaya yansımasına fırsat verilmiştir. Katılımcı teyidinin son aşamasında A6 kodlu anne ile uzlaşma sağlanmış, tema ve alt temalar üzerinde bir değişiklik yapılmamasına karar verilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan altı tema, her bir temanın alt temaları ile çıkarımları ve elde edilen bulguların alanyazınla ilişkilendirilerek tartışması yer almaktadır. Bulguların sunulmasında görüşme formunda yer alan soruların sıralanışı temel alınmıştır. Araştırma bulgularını oluşturan temalar şu şekildedir:

1. İlkokuldan Önceki Geçiş Yaşantıları
2. Geçiş Kararı ve Yerleştirilme Süreci
3. Yerleştirilme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Alınan Destekler
4. Yerleştirilme Sonrasındaki Olumsuz Yaşantılar
5. Yerleştirilme Sonrasındaki Olumlu Yaşantılar
6. Geçiş Sürecine İlişkin Beklenti ve Öneriler

3.1. İlkokuldan Önceki Geçiş Yaşantıları

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere ‘‘Çocuğunuzun ilk kez eğitim aldığı dönemi göz önüne aldığınızda eğitim alacağı okulu bulma, eğitime başlama vb. süreçle ilgili deneyimlerinizi paylaşır mısınız?’’ sorusu yöneltilmiştir. Anneler okulöncesine geçiş sürecine ilişkin görüşlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt tema altında ifade etmişlerdir. A3 kodlu anne çocuğunun daha önce okulöncesi eğitime geçiş tecrübesi yaşamadığını belirttiği için anneden bu bölüm için veri elde edilememiştir. İlköğretimden Önceki Geçiş Yaşantıları temasına ilişkin alt tema, çıkarım ve frekanslar Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4: *İlköğretimden Önceki Geçiş Yaşantıları* teması ve bu temaya ait alt tema ve çıkarımların frekans dağılımları

Alt Temalar	**Çıkarımlar**	**Ebeveyn Kodu**	**f**
3.1.1. Olumsuz Yaşantılar	Okula kabul edilmeme	A1, A6, A8	3
	Maddi sorunlar	A6, A7	2
	Öğretmenin ilgisiz olması/sınıfa kabul etmemesi	A6	1
	Okulun eğitim süresini azaltması	A1	1
	Ailevi sorunlar	A7	1
3.1.2. Olumlu Yaşantılar	Okulun/öğretmenin çocuğu kabul etmesi	A2, A4, A5, A9	4
	Çocuğun durumunun fark edilmesi	A7	1
	Maddi destekler	A4	1

3.1.1. Olumsuz Yaşantılar:

Araştırmaya katılan dört anne okulöncesi eğitime geçiş öncesi, geçiş süreci ve sonrasına ilişkin çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin okulöncesi geçiş sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlardan okula *kabul edilmeme, maddi sorunlar, öğretmenin ilgisiz olması/sınıfa kabul etmemesi, okulun eğitim süresini azaltması* ve *ailevi sorunlar* çıkarımları yapılmıştır. Anneler bu dönemde en çok okula kabul edilmede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Okula kabul edilmeme:

Araştırmaya katılan üç anne okulöncesi eğitime geçiş sürecinde çocuklarının okula kabul edilmediğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Ondan sonra EÇEM açıldı. EÇEM açıldığında haftada 1 gündü. 1 gün götürüyorduk, o da pek verimli olmuyordu. Hem rehabilite merkezi, hem haftada bir gün orası. Çünkü anaokulları istemiyordu bizim gibi çocukları...’’* (s. 3)
- A6 kodlu anne *‘‘…Birkaç yere yazdırmaya çalıştım ben. Bir ay köy okullarına bile bakındım. Yani ona bile hayır dendi. Yerleşemedim herkes yerimiz yok filan diyordu. Sonra yerleştik bir okula… Bir anaokulu öğretmenimizle de müdire hanımla da görüşmüştüm. Daha önce müdire hanım bana şey dedi yerimiz yok demişti. İşte o sınıfta bile iki tane var filan neyse kaydettirdik. Müdire hanım dedi ki ama ben kendimi tanıtmamıştım ıı hani şurada çalışıyorum burada çalışıyorum dememiştim.. Neden dedi burayı seçtiniz dedi. Neden daha önce şey yapmadınız. Müdire hanım dedim hatırlamıyorsunuz ama geldiğimde siz bana bunu söylediniz dedim. Şu kadar kaynaştırma öğrencisi var şu sınıfta, bu kadar öğrenci var bu sınıfta. Halbuki M.’nin gittiği sınıfta gördüm ki hiç yok, bir tek M. oldu…’’* (s. 148)
- A8 kodlu anne *‘‘…Valla öğretmenle bizim müdürümüz baştan okula istemedi zaten. Biz dedik yani çocuk tuvaletini kendi yapamıyordu benim oğlum. Yani belini kaldıramıyordu. Ondan sonra normal çocuklar da yapamıyor. Bir o yüzden, bir de şey kafasına vurmaması lazım dedik biz. Yani o konuda baya hassasız biz, havale geçirme ihtimali çünkü yüksek olduğu için. Sonra müdürle baya bocalaştık yani çocuğu istemediler okula. Biz bu sorumluluğu alamayız, işte B.’nin tuvaletini yaptırırken öğretmen, öbür çocuk kaçıp yola fırlarmış, araba çarparmış. Baya bir bocaladık. Milli Eğitim’e bile çıktım ben. Sonra kabul ettiler...’’* (s. 207)

Maddi sorunlar:

Araştırmaya katılan iki anne okulöncesine geçiş sürecinde yaşadıkları maddi sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A6 kodlu anne *‘‘…Zaten onunla da ilgilenilmedi. Üç gün sınıfa gidiyordu. Üç günde de yanında bir ablamız vardı özel eğitimci. Yani bunlar hep ücretli idi tahmin edersiniz ki…’’* (s. 148)

- A7 kodlu anne ‘‘…*Dört ay gitti. Daha sonrasında maddiyat girdi araya o yüzden devam etmedi. Okul uzaktı. Çok tepede bir yerdeydi benim evim, okul da çok aşağıdaydı. Özel taksi tutup… Hani araba yok, yağmur yaş oluyor. Mesela götüremiyorum küçük bebek. Servis yok. İşte orası köy gibi gelişmemiş bir yer fazla ondan. Burada olsa ben göndermez miydim! Servis tutardım gönderirdim. Şimdi bile çok yakın okul, servisle yolluyorum ben çocuğumu. O zaman öyle bir imkanımız yoktu, babası taksi tuttu. Taksi de fazla para aldı yani, fazla para mal oluyor fazlaya. Üç yüz-dört yüz milyon aylık mesela mal oluyordu bize. Taksi getirip götürüyordu sadece. Yani ben götürüp getiremiyordum küçük çocuğum hasta oluyordu sürekli. O zaman kalp ameliyatı olmamıştı. Onun için hasta etmemem gerekiyordu. Onu ansızın ameliyata çağırsalar onu, sağlıklı olması gerekiyordu çocuğun diye fedekarlık yani. Ondan bundan ıı çekiyor çocuklar da hani. Ya gecikiyor eğitimleri ondan da kaynaklanıyor...’’* (s. 180)

Öğretmenin ilgisiz olması/çocuğu kabul etmemesi:

Araştırmaya katılan bir anne okulöncesi eğitim sürecinde çocuğunun sınıfta okulöncesi öğretmeni tarafından istenmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu anne ‘‘…*Zaten onunla da ilgilenilmedi. Üç gün sınıfa gidiyordu. Üç günde de yanında bir ablamız vardı özel eğitimci yani bunlar hep ücretli idi tahmin edersiniz ki. İki gün daha gitsin istediğimde öğretmen dedi ki istemiyorum M.’yi sınıfta dedi. Sınıfın düzenini bozuyor dedi işte velilerden şikayet var dedi filan. Tabi bunu tabi bire birken söyledi…’’* (s. 148)

Okulun eğitim süresini kısaltması:

Araştırmaya katılan bir anne okulöncesi eğitime geçiş sürecinde okulöncesi kurumun çocuğun normal gelişim gösteren akranlarından daha az sürede eğitim almasını talep ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne ‘‘…*Bir keresinde devlet anaokulunu denedik. Oradan E. kaçtı. Ve ben daha sonra oradan aldım onu. Özellere götürdüm. Özelde de tam gün gelmesin, bir gün gelsin, haftanın bir günü gelsin. Bu şekilde söyleniyordu. Götürdüm ama o da verimli olmadı. Mesela bir yıl, haftanın bir günü götürdüm…’’* (s. 3)

Ailevi sorunlar:

Araştırmaya katılan bir anne okulöncesi eğitime geçiş sürecini etkileyen ailevi sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne ‘‘…*Etki… Hani böyle şey… Karşılığını alıyordum onun ama bir-bir buçuk aylık sürede bile uyum sağladı o kreşe. İstanbul'da fakat orada da yine işte maddiyat. Ortaktı eşim akrabalarımızla. İşte karıştılar. İşte senin çocuğun kreşe gidiyor İşte bizimkisi masraf oluyor şu bu derken sonra da iflas ettiler. Ben çocuğu kreşten onların o lafını duyunca geri çektim. Masraf masraf... Onların yoktu öyle bir masrafı, çocuğu küçüktü bebekti daha o zaman. Olmayınca şimdi ben özel kreşe gönderiyorum çocuğumu diye gözlerine battı. Benim o zamanlar küçük çocuğum yoktu…’’* (s. 196)

3.1.2. Olumlu Yaşantılar:

Araştırmaya katılan altı anne okulöncesi eğitime geçiş öncesi, geçiş süreci ve sonrasına ilişkin çeşitli olumlu yaşantılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin okulöncesi geçiş sürecine ilişkin olumlu yaşantılarından *okulun/öğretmenin çocuğu kabul etmesi, çocuğun durumunun fark edilmesi* ve *maddi destekler* çıkarımları yapılmıştır. Anneler bu dönemde en çok okulun ve öğretmenin çocuklarını okula kabul etmesine ilişkin olumlu yaşantıları olduğunu bildirmiştir.

Okulun/öğretmenin çocuğu kabul etmesi:

Araştırmaya katılan dört anne okulöncesi eğitime geçiş sürecinde öğretmenin ve okulun çocuklarını kabul ettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A2 kodlu anne ‘‘…*Yok yani diyorum ya bu konuda çok şanslıyım. Hiç bu konuda geri çevirmediler beni…’’* (s. 41)
- A4 kodlu anne ‘‘…*Bir yere gitti. Oraya gittim. Tanıdıkları için beni açıkçası yani, Kabullendiler…’’* (s. 89)
- A5 kodlu anne ‘‘…*Yok köydeydi. Köyde olduğu için, yani anaokulu bir tane olunca zorluk çekmedik…’’* (s. 119)

- A9 kodlu anne ‘‘…*Anaokuluna da gitti, bir sene gitti. Orada da öğretmenle bir sorunum yoktu. Diğer çocuklarla, diğer veriler vs hiç olmadı…’’* (s. 235)

Çocuğun durumunun fark edilmesi:

Araştırmaya katılan bir anne çocuğunun durumunun okulöncesi eğitimi sırasında öğretmen tarafından fark edildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne ‘‘…*Bu anaokulunda belli oldu hiperaktif durumu . Derse kaynaşmama, dersin ortasında işte ders düzenini bozma uyum sağlamama gibi problemleri… Anaokulu öğretmeni beni çağırdı bir gün, gözlemledim. Ondan sonra buraya geldiğimizde işte hızlı atlıyorum oraları ıı şeye gittim devlet hastanesi işte. Altı yaşındayken gitti… Öğretmeni fark etti. Bir gün okula çağırdı beni işte orda sınıfa siz de gelin oturun dedi hani ben hiçbir şey anlatmayayım bir gözlemleyin dedi…’’* (s. 171)

Maddi destekler:

Araştırmaya katılan bir anne okulöncesi eğitime geçiş sürecinde okulöncesi kurumun sağladığı maddi desteği şu şekilde ifade etmektedir:

- A4 kodlu anne ‘‘…*Ücret de almadılar benden. Ben çünkü ücretli olsaydı ödeyemezdim. Maddiyatım yoktu eşim iflas ettiği için. Biliyordu onlar da. Olsun gel dediler. Yeter ki sen yetiş, çocuğuna eğitim olsun. Z. de çok güzel dediler. Gelişmiş, şey olduğu için kabul ettiler…’’* (s. 89)

Kendisiyle görüşme yapılan annelerin yarısına yakınının ilkokuldan önceki geçiş yaşantılarında okula kabul edilmeme, öğretmenin özel gereksinimli çocuğu sınıfında istememesi gibi yaşantıları olduğu görülmektedir. Anneler çocuklarını okula kabul etmeyen okulöncesi kurumların boş kontenjan olmamasını sebep gösterdikleri, özel gereksinmli çocuğun sorumluluğunu almak istemediklerini belirtmiş; kabul eden kurumların da çocuğun haftanın belli günlerinde gelmesi koşuluyla kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan annelerin kalan yarısı ise okulöncesi kurumun ve öğretmenin çocukları sınıflarına kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Tuş (2011)’un araştırmasında özel

gereksinimli çocukları okullarına kabul eden ve etmeyen okul müdürleri olduğu bulgusuna rastlanmaktadır.

3.2. Geçiş Kararı ve Yerleştirilme Süreci

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere ‘‘Çocuğunuzun ilkokuldaki eğitime hazır olup olmadığı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?’’, ‘‘Geçiş öncesi süreçte karşılaştığınız güçlükler nelerdir?’’, ‘‘Çocuğunuzun okul değişiminde (okul öncesi kurumundan ilkokula geçiş) ne tür desteklere ihtiyaç duydunuz? (Bilgi, duygusal, maddi, vb.)’’ ve ‘‘Çocuğunuzun bu sene yerleştirildiği okulu nasıl belirlediniz?’’ soruları yöneltilmiştir. Anneler ilokula geçiş kararı ve yerleştirme sürecine ilişkin görüşlerini beş at tema altında ifade etmişlerdir. Geçiş Kararı ve Yerleştirilme Süreci temasına ilişkin alt tema, çıkarım ve frekanslar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5: *Geçiş kararı ve yerleştirilme süreci* teması ve bu temaya ait alt tema ve çıkarımların frekans dağılımları

Alt Temalar	**Çıkarımlar**	**Ebeveyn Kodu**	**f**
3.2.1. Çocuğun Okula Başlamaya Hazır Olması	Çocuğun istekli olması	A4	1
	Ailenin ilgilenmesi	A2	1
	Çocuğun daha önce özel eğitim almış olması	A2	1
3.2.2. Çocuğun Okula Başlamaya Hazır Olmaması	Özbakım becerilerinde gerilik	A1, A5	2
	Bilişsel gelişimde gerilik	A5, A6	2
	Fiziksel gelişimde gerilik	A8	1
	Davranış sorunları	A1	1
3.2.3. Okul Seçim Kriterleri	E-okul sistemiyle yerleştirilme	A1, A3, A5, A7, A9	5
	Eve/iş yerine yakınlık	A2, A6	2
	Öğretmen tavsiyesi	A8	1
3.2.4. Öğretmen Seçim Kriterleri	Öğretmenin cinsiyeti	A2, A3, A4, A7, A8	5
	Çocuğu kabul eden öğretmenin seçimi	A9	1
3.2.5. Geçiş Kararı	-	A1, A4, A5, A6, A7, A8, A9	7

3.2.1. Özel Gereksinimli Çocuğun Okula Başlamaya Hazır Olması:

Araştırmaya katılan iki anne çocuklarının ilkokula başlamaya hazır olduğunu ifade etmişlerdir. Annelerin çocuklarının ilkokula hazır olmasına ilişkin görüşlerinden *çocuğun istekli olması, ailenin ilgilenmesi* ve *çocuğun daha önce özel eğitim almış olması* çıkarımları yapılmıştır.

Çocuğun istekli olması:

Araştırmaya katılan bir anne çocuğunun ilkokula başlamadan önce okula başlamaya istekli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Hazırdı tabi. Çok istiyordu. Kendi hala istekli…’’* (s. 97)

Ailenin ilgilenmesi:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun ilkokula başlamaya hazır olmasını çocuğuyla birebir ilgilenmesiyle şu şekilde ilişkilendirmiştir:

- A2 kodlu anne *‘‘…İşte evde ben evde çok ilgilendim onunla. Yani yani çok ilgilendik. Ona kitaplar okudum, hikayeler okudum, anlattırdım. Yani bir de bu evin en küçüğü olduğu için yani bütün her şey onun üzerindeydi…’’* (s. 42)

Çocuğun daha önce özel eğitim almış olması:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun özel eğitim almış olmasının çocuğun ilkokula hazırlanmasında önemli bir rol oynadığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A2 kodlu anne *‘‘…Ya biz okula zaten şimdi rehabilitasyona geldikleri için çocukların yani pek böyle bir yabancılık çekmediler. Hazırdı. Çünkü rehabilitasyonda böyle hep boyamalar, okuma-yazma falan yaptığı için…’’* (s. 41)

3.2.2. Çocuğun Okula Başlamaya Hazır Olmaması

Araştırmaya katılan altı anne çocuklarının ilkokula başlamaya henüz hazır olmadığını ifade etmiştir. Annelerin çocuklarının ilkokula başlamaya henüz hazır olmadığına ilişkin görüşlerinden *özbakım becerilerinde gerilik, bilişsel gelişimde gerilik, fiziksel gelişimde gerilik* ve *davranış sorunları* çıkarımları yapılmıştır. Anneler çocuklarının en çok özbakım becerilerinde ve bilişsel gelişimindeki gerilik sebebiyle ilkokula başlamaya hazır olmadığını belirtmişlerdir.

Özbakım becerilerinde gerilik:

Araştırmaya katılan iki anne çocuklarının özbakım becerileri konusunda sorun yaşadıklarını ve bu sebeple çocuklarının ilkokula başlamaya hazır olmadığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Yani bunun dışında mesela özbakım olarak da daha tam hazır değildi. E. ufak tuvaletine alıştı, büyük tuvaletinde sorun yaşıyor. Ama bir rutin yaptı kendine, dışarıda yapmıyor. Büyük tuvaletini dışarıda yapmıyor. Evde yapıyor ama. Tuvalete yapmakta direniyor. Onu daha aşamadı E. ….’’* (s. 7)
- A5 kodlu anne *‘‘…O zaman pantolonunu falan çekemiyordu, şimdi kendi ihtiyacını kendi görebiliyor okulda...’’* (s. 139)

Bilişsel gelişimde gerilik:

Araştırmaya katılan iki anne çocuklarının bilişsel gelişim yönünden ilkokula başlamaya hazır olmadığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A5 kodlu anne *‘‘…Hani konuları algılayamıyor. Çünkü harfleri fazla tanımıyor, renkleri de bilmediği için E. 2 yaş, 1,5 yaş geriden geliyor arkadaşlarından, çocuklardan yani. Ondan daha erken ama dedi siz dedi yine dedi vermişsiniz dedi…’’* (s. 139)
- A6 kodlu anne *‘‘…Hayır değildi. Yani bir kere okul öncesi dönemde daha birçok becerisi o yüzden. Ya bence özel eğitim öğrencilerine yaş şartı biraz daha esnetilmeli diye düşünüyorum. Yani hani birinci sınıf değil de…’’* (s. 153)

Fiziksel gelişimde gerilik:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun fiziksel gelişim yönünden ilkokula başlamaya hazır olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

- A8 kodlu anne *‘‘…Ya hem mecbur ya fiziksel açısından düşünürsek hiçbir zaman hazırlanamaz B. ...’’* (s. 216)

Davranış sorunları:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun davranış problemleri olduğu için ilkokula başlamaya hazır olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Değildi. Ben 1 sene daha anaokuluna göndermek istedim. Eee E’nin hazır olmadığını biliyordum. Ama artık mümkün olmadığını, 1 sene rapor aldık çünkü, uzattık E’yi. Normalde 6 yaşında… İlköğretime başlaması gerekirken, 7 yaşında başlattık. Daha fazla mümkün olmadığını, ilkokula başlayacak artık dediler… Hangi yönlerden hazır değildi? E. bazı boş… Yani kavramlar var oturtmadığı kafasında. Bazı böyle boşluklar var E.’de. Onlar tamamlanmadı. Onlar tamamlanınca birinci sınıfa başlasa daha doğru olurdu. Mesela davranış sorunları vardı. Örneğin sırada oturmama. Hatta başladığımızda da onlar devam etti. Daha sonra yeni yeni düzene girmeye başladı onlar. Yaklaşık 4 ay sonra falan. Iıı sınıfta bağırma gibi Davranış problemleri ağırlıklı…’’* (s. 6)

3.2.3. Okul seçim kriterleri

Araştırmaya katılan altı annenin okul seçim kriterlerine ilişkin görüşlerinden *e-okul sistemiyle yerleştirilme, eve/iş yerine yakınlık* ve *öğretmen tavsiyesi* çıkarımları yapılmıştır. Annelerin çoğu çocukları için okul seçimi yapmadıklarını, okul kaydının E-okul sistemiyle otomatik olarak gerçekleştirildiğini ifade etmişleridir.

E-okul sistemiyle yerleştirilme:

Araştırmaya katılan beş anne çocuklarının okul kaydının E-okul sistemiyle gerçekleştirildiğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Oraya bağlı olan, işte E’nin nüfus kaydının düştüğü okula gidiyor… Tabi aklımıza başka okula göndermek de geldi. Bunun sebebi de şuydu. Arkadaşlardan falan duyuyorum. Müdür… Yani oranın müdürü bu gibi çocuklara daha hoş yaklaşıyormuş. Hoşgörülü yaklaşıyormuş. Yani kabul etmeme gibi bir şansınız olmuyor genelde. İyi konuşuyor, alıyor, kabul ediyormuş okula ve yardımcı olmaya çalışıyormuş. Ama kendi evimiz…’’* (s. 5)
- A3 kodlu anne *‘‘…Milli eğitimden şey geldi bize* (E-Okul demek istiyor)*…’’* (s. 68)
- A5 kodlu anne *‘‘…E yakın. Biz oraya bağlı olduğumuz için oraya gönderdik. Oraya bağlı olduğumuz için hani köyün okulu olduğu için…’’* (s. 120)
- A7 kodlu anne *‘‘…Hemen kayıt ettirdim evimin yakınında bu A. İlköğretim Okulu’na bağlı olduğumuz için direkt kayıt olmuş zaten. Otomatikman bilgisayarda ordaydı…’’* (s. 181)
- A9 kodlu anne *‘‘…Başka okul yok zaten köydeyiz biz. O yüzden mecbur…’’* (s. 240)

Eve/iş yerine yakınlık:

Araştırmaya katılan iki anne okul seçiminde eve/işe yakın olmasını kriter olarak belirlediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A2 kodlu anne *‘‘…Hiçbir zorluk yaşamadık. Çünkü S’de oturuyorum ben. Okuluma gittim. Hatta müdürüm bana kızdı. Çocuğu niye bir sene geciktirdin okula diye kızdı…’’* (s. 38)
- A6 kodlu anne *‘‘…İlkokul ortaokul diye ayrıldığı için eğitim ilkokul da M.İlköğretim Okulu’nda vardı ve iyi bir okul olarak bilindiği için… Özel eğitim okuluna gitmedi Z. İlköğretim Okulu’na kaydı gitti. Oraya da ıı yönlendirildik, M. İlköğretim Okulu’na yönlendirdiler orası daha uygundu. Hem benim tercih sebebim de şeydi yakın olmasıydı. Bir şey olsa hemen iki dakikada inebileceğim bir yerdi. O yüzden düşünüyordum önerilince de kaydettirdik…’’* (s. 152)

Öğretmen tavsiyesi:

Araştırmaya katılan bir anne okul bulma konusunda çocuğun kaydının yapıldığı okuldan bir öğretmenin tavsiyesini aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A8 kodlu anne *‘‘…İlkokula da A. İlköğretim Okulu’na yolladım, kızımı da oraya yolladım. Çünkü bizim çok dolu. Çocuklar… Öğretmenler de önüne geçemiyor. Anasınıfında bile çocuğumuz kafası mesela bir kere vurdu, dikiş atıldı.Çok hırçındı oradaki çocuklar. E çocuklar zaten belli. Öğretmen artık önüne geçemiyordu… Bir de oradaki bir tane öğretmenimiz akrabamız oluyor. Onun tavsiyesiyle yolladık…’’* (s. 206)

3.2.4. Öğretmen Seçim Kriterleri

Araştırmaya katılan altı anne çocuklarının sınıf öğretmeni seçimiyle ilgili görüşlerini *öğretmenin cinsiyeti* ve *çocuğu kabul eden öğretmenin tercih edilmesi* çıkarımları yapılmıştır.

Öğretmenin cinsiyeti:

- A2 kodlu anne *‘‘…Bizi, pardon bir de bayan oluşu çok fark etti. Bayanlar daha farklı. Şimdi ben de bayan olduğum için iletişimimiz daha güzel…’’* (s. 48)
- A3 kodlu anne *‘‘…Baştan söyledim müdürüme. Müdüre çıktım, okul müdürüne çıktım. Böyle böyle benim bedensel engelli dedim benim dedim ….(anlaşılmıyor). Sonda oluyor, bezleniyor benim çocuğum bedensel engelli olunca. Ondan sonra dedi tamam dedi. Ben dedim kadın, bayan istiyorum dedim…’’* (s. 69)
- A4 kodlu anne *‘‘…Müdür bey iki öğretmen var dedi. Biri erkekti iki sınıf vardı. Biri bayandı, bayan olana verin daha rahat olursunuz dedi…’’* (s. 165)
- A7 kodlu anne *‘‘…Şimdi öğretmen biraz erkek olduğu için imkansız kadınlarla hani fazla diyaloğa girmiyor… Çok iyiydi ama o anasınıfı öğretmeni. Telefon açıyordu mesela bir problem olsa hemen beni arıyordu. Bayandı yani ıı aile gibi sıcak davranıyordu yani…’’* (s. 175)
- A8 kodlu anne *‘‘…Bana kalsa ben ilkokulu erkeği istiyordum B.’yi aslında. Çünkü burada da hep bayanlarla uğraştık. Ama eşim istemiyor erkeği…’’* (s. 217)

Çocuğu kabul eden öğretmenin tercih edilmesi:

Araştırmaya katılan bir anne aynı okulda yalnızca çocuğunu sınıfına kabul eden öğretmeni seçtiğine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- A9 kodlu anne *‘‘…Hususi eşim gitti. Zaten aynı köyden öğretmen. Yani tanıdık, söyledik. Yani dedi bundan ağır çocuk okuttum dedi. Yani bundan daha ağır. Çocuk yani bir harf bile söyleyemiyordu. Sadece komutu alıyor. Otur, kalk o komutları aldı. Ben dedi Y'yi ist… O tabi ki dedi, ne demek dedi. Allah razı olsun, şey yaptı hemen aldı...’’* (s. 234)

3.2.5. Geçiş kararı

Araştırmaya katılan yedi anne çocuklarının okula başlama yaşı sebebiyle ilkokula başlama kararı verdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Hayır. Birinci söylediğiniz, yaştan dolayı...’’* (s. 19)
- A4 kodlu anne *‘‘…6-7 yaşındayken gittim şeye. 8 yaşında şeye gittim, normal okula kaydettirdim. 8'i bitirdi zaten…’’* (s. 89)
- A5 kodlu anne *‘‘…Bana göre hazır hani yaşı biraz… Yani bir sene sonra geç başladı. Bir sene vermedim okula. Şu an 7 yaşında başladı. 8'e girdi. Yani 8'den gün aldı. Bu sene başladı okula. Geçen sene vermedim. Vermemek için de… Atak geçirdiği için de vermedik biz bunu. Anasınıfına devam etsin dedik. İşte mayısta nöbet geçirdi. .. Ne bileyim bence öyle, hani nasıl olur bilmiyorum. ….*(anlaşılmıyor) *bazı desteğimiz olur derken biz de verdik. Hani onlar demediler, bir şey söylemedikleri için hani biz de verdik yani. Hatta bize dediler hani psikiyatriste falan gidip de o rapora göre şey yapmayın. Biz o rapora göre yapmadık. Biz kendimizden verdik dedik yani okula. Hani yaşı büyük olduğu için…’’* (s. 121)
- A6 kodlu anne *‘‘…Yani bir kere okul öncesi dönemde daha birçok becerisi. O yüzden ya bence özel eğitim öğrencilerine yaş şartı biraz daha esnetilmeli diye düşünüyorum. Yani hani birinci sınıf değil de...’’* (s. 153)
- A7 kodlu anne *‘‘…Hemen kayıt ettirdim 7 yaşında. Evimin yakınında bu A. İlköğretim Okulu'na bağlı olduğumuz için direkt kayıt olmuş zaten…’’* (s. 181)
- A8 kodlu anne *‘‘…2006 doğumlu. Şimdi birinci sınıfa gidiyor. Bu sene kaydı tekrar yapıldı. Geçen sene ameliyat olduk. Her gün fizik almamız lazımdı 3 ay hiç*

bırakmadan. Hem okul, hem fizik yapamadık. Sağlığını düşünerek okulu bıraktık. Geçen sene okula başladık, 2,5 ay gittik....'' (s. 205)

- A9 kodlu anne *''…Eee normalde ikiye gidecekti benim oğlum. Tam yaşında göndermiştik. Ama geçen sene okul istemeyince şimdi yeniden birinci sınıfa başladı…''* (s. 231)

Kendisiyle görüşme yapılan annelerin çoğu çocuklarının ilkokula başlamaya hazır olmadığını ancak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 29. maddesinin 21.07.2012'de "37-66 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bu bireyler için okul öncesi eğitim Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile velisinin yazılı onayı doğrultusunda eylül ayı sonu esas alınarak 78 aya kadar uzatılabilir. e-Okul sistemi üzerinden kaydı yapılan ve okul öncesi eğitim süresi uzatılan çocuklar velisinin resmi başvurusu ve il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararı ile uygun kuruma yerleştirilir." olarak değiştirilen maddesi gerekçesiyle 78 ayı doldurmuş özel gereksinimli çocuklarını ilkokula başlattıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan annelerin çoğu çocuklarının okulöncesi eğitim aldığı halde ilkokula geçiş sonrasında özbakım, bilişsel ve fiziksel gerilik, davranış sorunları gibi problemler yaşadıklarını ve bu yönlerden ilkokula başlamaya hazır olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazında özel gereksinimli çocukların ilkokula hazırlanmasında okulöncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için önemini belirten araştırmalarla paralellik göstermemektedir. Barnet (2008) yaptığı araştırmada risk altındaki çocukların kaliteli bir okulöncesi kaynaştırma eğitiminde edindikleri erken öğrenme becerilerini ilkokul eğitimi süresince kullandıklarını ortaya koymuştur. Holahan ve Costenbader (2000) yaptıkları araştırmada okulöncesi dönemdeki kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini ve kendini yönetme becerilerini geliştirdiği, ayrıca dil ve bilişsel gelişim alanlardaki gelişimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu bayan öğretmenlerle daha iyi iletişim kurdukları ve öğretmen tercihlerini bu yönde yaptıkları görülmektedir. Ancak alanyazında bu bulguyla paralellik göstermeyen çalışmalar mevcuttur. Hacıibrahimoğlu (2013) tarafından yapılan özel gereksinimli öğrencilerin ilkokula geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesinin incelendiği araştırmada sınıf öğretmeninin cinsiyetinin geçiş uygulamalarında herhangi bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Ansted (1996) tarafından yapılan

yöneticilerin, anasınıfı öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin geçişe ilişkin bilgilerinin ve geçiş etkinliklerinin incelendiği araştırmada da cinsiyet faktörünün geçiş uygulamalarında herhangi bir etkisi olmadığı ortaya konulmuştur.

3.3. Yerleştirilme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Alınan Destekler

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere ‘‘Çocuğunuzun ilkokuldaki eğitime hazır olup olmadığı ile ilgili neler düşünüyorsunuz?’’, ‘‘Geçiş öncesi süreçte karşılaştığınız güçlükler nelerdir?’’, ‘‘Çocuğunuzun okul değişiminde (okul öncesi kurumundan ilkokula geçiş) ne tür desteklere ihtiyaç duydunuz? (Bilgi, duygusal, maddi, vb.) ve ‘‘Çocuğunuzun bu sene yerleştirildiği okulu nasıl belirlediniz?’’ soruları yöneltilmiştir. Anneler ilkokulageçiş kararı ve yerleştirme sürecine ilişkin sorunları ve bu sorunlarla nasıl baş ettiklerine ilişkin görüşlerini iki alt tema altında ifade etmişlerdir. Yerleştirilme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Alınan Destekler temasına ilişkin alt tema, çıkarım ve frekanslar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6: *Yerleştirilme sürecinde yaşanan sorunlar ve alınan destekler* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları

Alt Temalar	**Çıkarımlar**	**Ebeveyn Kodu**	**f**
3.3.1. Yerleştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Okulun çocuğu kabul etmemesi/Özel eğitim okuluna yönlendirmesi	A1, A4, A9	3
	Sorun yaşamama	A1, A7	2
	Uzman arayışı	A1	1
	Okul seçiminde kararsızlık	A1	1
3.3.2. Yerleştirme Sürecinde Alınan Destekler	Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nden alınan destekler	A9	1
	Özel eğitim öğretmeninden alınan destekler	A1	1
	Aile bireylerinin destekleri	A1	1

3.3.1. Yerleştirilme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan dört anne ilkokul sürecinde okula yerleştirilmeye ilişkin sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin ilkokula yerleştirilme sürecinde yaşadıkları sorunlardan *okulun çocuğu kabul etmemesi/özel eğitim okuluna yönlendirmesi, uzman arayışı, okul seçiminde kararsızlık* ve *sorun yaşamama* çıkarımları yapılmıştır. Anneler bu dönemde en çok ilkokulun çocuklarını okula kabul etmemesi ya da özel eğitim okuluna yönlendirmesi sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Genel eğitim okulunun özel gereksinimli çocuğu kabul etmemesi/özel eğitim okuluna yönlendirmesi:

Araştırmaya katılan üç anne çocuklarının E-okul sistemiyle yerleştirildikleri/başvurdukları okullara kabul edilmediklerini ya da bir özel eğitim okuluna yönlendirildiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

- A1 kodlu anne ‘‘…*Biz biraz zorunlu tuttuk. Onların bize tepkileri şöyle oldu. Niye Otistik Çocuklar Eğitim Okulu'na gitmiyor? S'de bu çocuklar için okul var, niye orayı tercihe etmiyorsunuz? Biz de onlarla ikna etme yoluna gittik. Oraya… Oradaki öğretmenlerin, müdürlerin E'nin iyi bir çocuk olduğunu ve normal yaşıtlarıyla eğitim görmesi gerektiğini söylediklerini söyledik ve biz E'nin yaşıtlarıyla birlikte eğitim almasını istiyoruz dedik. Bunun için de ne gerekiyorsa yapacağız, direnmemiz gerekiyorsa direneceğiz dedik… Bir yerde zorunluluktan tabi. Yoksa yine bizi istemeyeceklerdi. Yani E. gelmesin, başka okula gitsin ya da şuraya gitsin. Herkes topu birbirine atıyor. Yani normal devlet okullarına atıyor. Devlet okullarındakiler onlara atmaya çalışıyor. Öyle sürekli bir top atmaca var. Arada biz kaynıyoruz…*’’ (s. 9)
- A4 kodlu anne ‘‘…*Ben dedim torpil kullanmasaydım çocuğu kaydettiremiyordum orada. O kadar sıkıntı yaşadım. A.'da oturuyorum. Bütün okullarda müdürlerden tepki gördüm yani. Yani böyle küçümseyerek çocukla hiç konuşmuyor veya çocuğun neyi var diyen yok. Raporuna bakıyor kaynaştırma yazıyor Rehberlik Araştırma Merkezi beni yönlendirdi okula gidecek diye. Çocuğu görüyorlar sandalyede. Diyor ki yaa bizim sınıfımız uygun değil bu. Bizim okulumuza uygun değil. Rampamız yok, asansörümüz yok. Asansörü olan da kabul etmiyor. Bütün okulları gezdim,*

başlatamadım… İl milli eğitim. Onlara da aynısını söyledim. Dedim torpil olmasa ben bu çocuğu kaydettiremem. Onlar bile diyor ki bu çocuk bir şey öğrenemez ki. Ben bir ilk girdiğimde çocuğu test ettim diyor. Yani bu çocuk diyor bir şey öğrenemez diyor...'' (s. 92)

- A9 kodlu anne *''…Başka bir okul olmuş olsaydı gerçekten alacaktım onu ama yokmuş öyle bir seçeneğim de yok… Bu sefer müdür istemiyorum dedi. Kesinlikle istemiyorum dedi. Bu okula gelemez diyor resmen. Neymiş orada daha iyi olacakmış yani OÇEM'de. Okul müdürü istemiyordu. Böyle işte söylüyor. İstemediğini söylüyor. Bu da benim çok gücüme gitmişti. Çok ağladım yani… Eee normalde ikiye gidecekti benim oğlum. Geçen sene ilk dönem okulda biz o öğretmenlerle, öğretmeniyle çok sorun yaşadık. İşte bu çocuk durmuyor. Devamlı çocuklara vuruyor. Halbuki çocuk… Yani. Ona. O. Ona vurulmadığı sürece kesinlikle sinirlenmiyor. Atipik otizmli benim oğlum. Ondan sonracığıma devamlı bana, benim yanıma kağıt gönderiyorlardı. İşte sen çocuğunu başıma sarmak için mi okula gönderiyorsun.. Sen ne yapmaya çalışıyorsun gibi. Ben de gittim. Siz dedim bu yazıyı bana gönderemezsiniz dedim. Siz dedim öğretmek zorundasınız dedim Ondan sonracığıma baya tartıştık biz. Ben de aldım oğlumu. Araştırdık, OÇEM'e gitmesi gerekir dediler. Tamam dedim. OÇEM'e gittik 15 tatilden sonra 4 ay OÇEM'e gittik. Orada da çocuğum çok etkilendi yani. Daha çok huyları daha ağırlaşmaya başladı. Huyları değişti. 4 ayı öyle bitirdik çok iyi eğitim aldı orada. Her şeyi güzel öğrendi ama ortamı kötüydü… Daha doğrusu raporu olduğu için istemedi yani açık ve net bu yani… Mesela resmen benim yüzüme söylediği için bunu yani. Almam dedi bu okula yani resmen. OÇEM'de okulda okursan yani dedi iş yani daha iyi olur…''* (s. 243)

Sorun yaşamama:

Araştırmaya katılan iki anne çocuklarının ilkokul okuluna yerleştirilmesi aşamasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmediklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *''…Hiçbir zorluk yaşamadık. Çünkü S.'de oturuyorum ben. Okuluma gittim. Hatta müdürüm bana kızdı. Çocuğu niye bir sene geciktirdin okula diye kızdı''* (s.38)
- A7 kodlu anne *''…Git gel kendi arabamız vardı kötü bir tane onunla ev taşıdık getirdik buraya zaten ıı gelmemizle okulun açılmasına çok az bir zaman kalmıştı*

hemen kayıt ettirdim evimin yakınında bu A.'ya bağlı olduğumuz için direkt kayıt olmuş zaten, otomatikmen bilgisayarda ordaydı, bir sıkıntımız olmadı'' (s.181)

Uzman arayışı:

Araştırmaya katılan bir anne çocuğu için hangi eğitim türünü (kaynaştırma, özel eğitim vs) seçmesi gerektiği konusunda danışacak bir uzmanın eksikliğini yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *''…Özellikle şu desteğe ihtiyaç duydum. Ne yapmam gerektiğini bana yol gösterecek biri. Yani hangisi en doğru. Mesela özel alt sınıf mı, tam kaynaştırma mı. E. için hangisi daha yararlı, hangisi daha iyi. Bunları bana söyleyecek… Yani şöyle ki. En doğru karar o karar mı. Yani birinden daha teyit almak istiyorsunuz ki hani acaba gene tam kaynaştırmaya gitmesi en doğru karar mı. Çünkü verim alamayacak onun farkındayım. İşte biri daha doğrularsa siz onun doğru olduğuna inanırsınız. Yani bunun gibi…''* (s.12)

Okul seçimindeki kararsızlık:

Araştırmaya katılan bir anne okul seçimindeki yaşadığı kararsızlığı şu şekilde ifade etmiştir

- A1 kodlu anne *''…Kafamız böyle karmakarışıktı. Onu mu yapsak, bunu yapsak, oraya mı gitsek, buraya mı gitsek… EÇEM'den çıkınca ne olacak, hangi kuruma gitsek… Çok karışıktı…''* (s. 8)

3.3.2. Yerleştirilme Sürecinde Alınan Destekler

Araştırmaya katılan üç anne çocuklarının bir ilkokul okuluna yerleştirilmesi sürecinde aldıkları desteklere ilişkin görüşlerinden *aile bireylerinin destekleri,* özel eğitim öğretmeninden alınan destekler ve *Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan destekler* çıkarımları yapılmıştır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden alınan destekler:

Araştırmaya katılan bir anne çocuğun okula yerleştirilmesi aşamasında Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden aldığı yardımı şu şekilde ifade etmiştir:

- A9 kodlu anne *''…Ben RAM'a gittim. RAM'da dedim ki böyle böyle benim çocuğum OÇEM'den çok etkilendi. Zaten bana RAM'da demişlerdi ki çocuğun eğer etkilenirse, kötü durum olursa hemen gel. Gene de değiştirelim raporunu dediler. Ben de peki dedim. Sonra RAM'a gittim. RAM'da hemen işte tabi gene derse aldılar şey yaptılar. Sonra işte RAM'da eğitime soktuktan sonra okuma-yazma, matematik raporu verince mecbur almak zorunda kaldı yani. Bu sefer bir şey diyemedi müdür. Ben dedim benim çocuğum okuyor yazıyor dedim yani…''* (s.232)

Özel eğitim öğretmeninden alınan destekler:

Araştırmaya katılan bir anne çocuğu için hangi eğitim türünü (kaynaştırma, özel eğitim vs) seçmesi gerektiği konusunda çocuğun özel eğitim öğretmeninden aldığı yardımı şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *''...Mesela özel alt sınıf mı, tam kaynaştırma mı. E. için hangisi daha yararlı, hangisi daha iyi. Bunları bana söyleyecek. Bunda özel eğitimcimizden yardım aldım işte. Bu rehabilitasyon merkezindeki. Ondan yardım aldım…''* (s. 11)

Aile bireylerinin destekleri:

Araştırmaya katılan bir anne yerleştirme sürecinde yaşanan sorunlar karşısında ailesinden aldığı desteği şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *''…Tabi duygusal ihtiyaçlarımız da oldu. Çok zor durumda kaldık. Yani oldu ama o konuda fazla bir destekçimiz yok. Annemi arıyorum işte ona anlatıyorum derdimi, sıkıntımı. O bana destek olmaya çalışıyor, başka da yok. Eşimle konuşuyoruz…''* (s. 11)

Araştırmada hem okulöncesine hem de ilkokula geçiş sürecinde bazı kurumların ve öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları okullarına/sınıflarına kabul etmedikleri görülmektedir. Aileler bu tür sorunların çözümünde İl Milli Eğitim Müdürlüğü, kaymakamlık

gibi devlet kurumlarına kendilerini kabul etmeyen kurumları şikayet ettikleri ve bu şikayetlerin sonucunda bu kurumlara kabul edildikleri görülmektedir. Tuş ve Çifci Tekinarslan'ın (2013) araştırmasında araştırmaya katılan dokuz anneden altısının, okul yönetiminin kendilerine ve çocuklarına karşı olumsuz tutum geliştirdiğini ve okula devam etmelerini istemediklerini belirtmeleri araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Türkiye'de İlköğretim Genel Müdürlüğü' nün 26/03/2009 tarih ve 2009/30 sayılı genelgesiyle normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli tüm çocukların okul kayıtları e-okul kayıt sistemiyle adrese dayalı olarak yapılmaktadır. Ancak araştırmaya katılan bazı anneler kendilerinin e-okul sistemiyle yerleştirildikleri okuldan özel eğitim okuluna yönlendirildiklerini ifade etmişlerdir. Bu süreçte okul yöneticileri ve öğretmenler ailelere özel gereksinimli çocuk için kaynaştırmanın yararlı olmayacağını sebep olarak göstermektedir. Annelerin ilkokula geçiş sürecinde öğretmen ve okul yöneticilerinden en önemli beklentisi çocuklarını okula ve sınıfa kabul etmeleridir. Bu bulguya paralel olarak Yıkmış ve Sazak-Pınar (2005) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun kaynaştırmaya karşı olumsuz tutuma sahip oldukları ve kaynaştırma eğitimine okullarında yer vermek istemedikleri sonucu ortaya konulmuştur. Ramirez (2006) tarafından yapılan okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada özel gereksinimli öğrencinin en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesi kararında ilkokul müdürlerinin özel eğitime olan bakış açısının ve kaynaştırma konusundaki desteğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Yerleştirilme Sonrasındaki Olumsuz Yaşantılar

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere ‘‘Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce, okul tarafından yapılan hazırlıklar nelerdir?’’, ‘‘Çocuğunuz ilkokuldaki eğitimine başladıktan sonra, okuldan ne tür hizmet ve destekler aldınız?’’ ve ‘‘Çocuğunuzun ilkokula geçişi sonrasında ne tür yaşantılarınız oldu, deneyimlerinizi paylaşır mısınız?’’ soruları yöneltilmiştir. Anneler ilkokula yerleştirildikten sonrasındaki olumsuz yaşantılarına ilişkin sorunlarını sekiz alt tema altında ifade etmişlerdir. Yerleştirilme Sonrasındaki Olumsuz Yaşantılar temasına ilişkin alt tema, çıkarım ve frekanslar Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7: *Yerleştirilme sonrasındaki olumsuz yaşantılar* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları

Alt Temalar	**Çıkarımlar**	**Ebeveyn Kodu**	**f**
3.4.1. Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar	Özel bir destek hizmet sağlamaması	A4, A5, A6, A8	4
	Okul yönetiminin yönetmelikleri bilmemesi	A1, A6	2
	Okul yönetimiyle zayıf ilişkiler	A1, A9	2
	Annenin ‘’sorunlu olarak etiketlenmesi	A6	1
	Okul müdüründen olumsuz tepki görme	A4	1
	Öğretmenlerin özel eğitim konusunda hazırlanmaması	A1	1
	Çocuğa karşı ilgisizlik	A6	1
3.4.2. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Çocuğa ilgisiz-yetersiz olması/Çaban sarf etmemesi	A1, A4, A6, A7, A8, A9	6
	Çocuğu sınıfta istememesi	A1, A3, A6, A7	4
	Çocukla akademik çalışma yapmaması	A1, A5, A6, A9	4
	Çocuğu sınıf etkinliklerine katmaması/sosyalleştirmemesi	A1, A8, A9	3
	Öğretmenle olan iletişim sorunu	A4, A7	2
	Çocuktan beklentisinin düşük olması	A6	1
	Gölge öğretmeni kabul etmemesi	A1	1
	Sinirli olması	A3	1
	Çocuğu sınıfın arkasına oturtması	A8	1
	Çocuğu özel gereksinimli olarak görmemesi	A8	1
3.4.3. Çocuk Kaynaklı Sorunlar	Çocuğun özelliklerinden kaynaklı sorunlar (inatçı, çekingen, titiz)	A1, A5, A8	3
	Çocuğun isteksiz olması	A7, A8	2
	Davranış problemleri	A1	1
	Sağlık problemleri	A2	1
	Özbakım becerileri ile ilgili sorunlar	A5	1
	Fiziksel gelişimde gerilik	A7	1
	Çocuğun kendi durumunu gizleme çabası	A8	1
3.4.4. Diğer Ailelerden Kaynaklı Sorunlar	Çocuklarını özel gereksinimli çocuktan uzaklaştırmaları	A1	1
	Anlayış göstermemeleri	A7	1

3.4.5. Maddi Sorunlar	-	A6, A7, A8, A9	4
3.4.6. Denetim Sorunları	-	A6	1
3.4.7. Okulun Eksiklikleri ve Fiziksel Sorunlar	Rehber öğretmen eksikliği	A1, A9	2
	Fiziksel düzenlemelerin yapılmaması	A3	1
	Malzeme eksiklikleri	A7	1
3.4.8. Aile Kaynaklı Sorunlar	Eş desteğinin olmaması	A7, A8	2
	Annenin yıpranması	A4	1
	Kardeşin fazla korumacı davranması	A8	1

3.4.1. Okul yönetimi kaynaklı sorunlar

Araştırmaya katılan altı anne çocuklarının bir ilkokula yerleştirilmesi sonrasında okul yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin yaşadıkları okul yönetimi kaynaklı sorunlardan *çocuğa karşı ilgisizlik, okul yönetiminin yönetmelikleri bilmemesi, annenin "sorunlu" olarak etiketlenmesi, okul yönetimiyle zayıf ilişkiler, okul müdüründen olumsuz tepki görme, öğretmenlerin özel eğitim konusunda hazırlanmaması* ve *özel bir destek hizmet sağlamaması* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok okul yönetiminin kendilerine ve çocuklarına özel bir destek hizmet sağlamamasına ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Özel bir destek hizmet sağlamama:

Araştırmaya katılan dört anne yerleştirme sonrasındaki süreçte okul yönetiminin özel gereksinimli çocuk ve ailesi için herhangi bir destek hizmet sağlamadığını şu şekilde belirtmiştir:

- A4 kodlu anne *''…Toplantılara katıldım, destek amaçlı bir şey yok. Yani Z.'ye özel olarak yapılmış bir şey…''* (s. 107)
- A5 kodlu anne *''Okuldan herhangi bir ekstra hizmet verilmedi''* (s. 225)
- A6 *''…Ev ziyareti vs yapılmadı. hayır ben okulun rehberlik öğretmenini dahi görmedim şu ana kadar hiç hizmet almadım ne rehberlik ne yönlendirme rehber öğretmeni tanımıyorum zaten…''* (s. 158)
- A8 kodlu anne *''…Hiçbir destek hizmet almadık…''* (s. 226)

Okul yönetiminin yönetmelikleri bilmemesi:

Araştırmaya katılan iki anne okul yönetiminin özel eğitimle ilgili yönetmelikler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Mevzuatı bilmiyorlar bir kere. Bizi onların yönlendirmesi gerekirken, biz onları yönlendiriyoruz bu konularda. Ne yapması gerektiklerini, işte nereye ne yazı yazması gerektiklerini biz onlara söylüyoruz, RAM’dan öğrenip ya da oradan buradan öğrenip.. Ama ıı çok eksiklikleri var. Müdür beyin birçok şeyden haberi yok. Örneğin bir destek eğitim odası yapmak istedik. Ve bunun için ilçe milli eğitime yazı yazdılar. Sonucunda onlara verilen cevap şuymuş. Eğer tam kaynaştırma raporu varsa ellerinde öğrencinin. Destek eğitim sınıfı açamıyoruz. Ama bu bilgiyi söyleseydi rapor almadan önce, biz bunu yarı kaynaştırma olarak raporumuza alacaktık. Fakat bu bilgiyi bizimle paylaşamadığı için raporumuz çıktı daha yeni’’* (s. 36)
- A6 kodlu anne *‘‘…ıı müdür beye tabi ilettim. Dedi ki yok dedi bunlarda on çocuğa bir öğretmen dedi tabi ben de inandım. Geçen il milli eğitime gittiğimde sordum hatta. O tarz çocuklara iki çocuğa bir öğretmen verilebiliyor dedi…’’* (s. 158)

Okul yönetimiyle zayıf ilişkiler:

Araştırmaya katılan iki anne okul yönetimiyle ilişkilerinin zayıf olmasını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Yani bir iletişim eksikliği mi diyeyim artık size. Yani bir ilgilenmeme… Okul yönetimiyle ilişkilerimiz çok zayıf…’’* (s. 22)
- A9 kodlu anne *‘‘…Müdürle hiçbir şekilde… Zaten iletişimi kestim ben zaten…’’* (s. 233)

Annenin ‘‘sorunlu’’ olarak etiketlenmesi:

Araştırmaya katılan bir anne haklarını savunduğu takdirde okul yönetimi tarafından ‘‘sorunlu’’ olarak etiketlendiğini ve bundan duyduğu rahatsızlığı şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu anne *‘‘…Sorunlu biriyim. Yani insanların anladıkları o sorunlu ya hakkını arayan kişiye sorunlu deniliyor. İşini yapmayan kişi sorunlu bence. İşte o etiketten korktuğunuz için çok fazla soramıyorsunuz. Bir kere söylüyorsunuz, ikinciye söylemiyorsunuz yani onu ben de yaşıyorum…’’* (s. 167)

Okul müdüründen olumsuz tepki görme:

Araştırmaya katılan bir anne çocuğun okula yerleştirilme süreci sonrasında okul müdüründen aldığı olumsuz tepkiyi şu şekilde ifade etmiştir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Ya benim oraya okula hatta bir gün bana müdür bey dedi ki sen dedi burada oturuyorsun eşin zorunla mı şey yapıyorsun dedi…’’* (s. 112)

Öğretmenlerin özel eğitim konusunda hazırlanmaması:

Araştırmaya katılan bir anne öğretmenlerin özel eğitim konusunda çocuğun geçişi yapılmadan önce hazırlanmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Öğretmenler bu konuda hiçbir hazırlık yapılmamış, eğitilmemiş. Onlara bilgiler verilmemiş. Yani çok kötü eğitim sistemi. Yani bizim çocuklarımız için çok kötü…’’* (s. 17)

Çocuğa karşı ilgisizlik:

Araştırmaya katılan bir anne okul yönetiminin özel gereksinimli çocuğa karşı ilgisiz olduğu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu anne *‘‘…Iı yani şöyle söyleyeyim. Okul M. ile ilgili bir bilgilendirme yapsın dediniz ya. Okulun çok da bir haberi var mı yani acaba aslında öğrenciler gidiyor geliyor tamam da…’’* (s. 165)

3.4.2. Öğretmen kaynaklı sorunlar

Araştırmaya katılan sekiz anne ilkokula yerleştirildikten sonraki süreçte yaşadıkları öğretmen kaynaklı sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin bu sorunlara ilişkin görüşlerinden

çocuğa ilgisiz-yetersiz olması/çaba sarf etmemesi, çocuğu sınıfın arkasına oturtması çocuğu özel gereksinimli olarak görmemesi, çocuğu sınıfta istememesi, öğretmenle olan iletişim sorunu, çocuktan beklentisinin düşük olması, çocuğu sınıf etkinliklerine katmaması/sosyalleştirmemesi, çocukla akademik çalışma yapmaması ve *gölge öğretmeni kabul etmemesi, sinirli olması* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok öğretmenin çocuklarına ilgisiz-yetersiz olması ve çaba sarf etmemesi konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuğa ilgisiz-yetersiz olması/Çaba sarf etmemesi:

Araştırmaya katılan altı anne sınıf öğretmenlerinin çocuklarıyla yeterince ilgilenmedikleri ve özel eğitim konusunda kendilerini geliştirme yönünde yeterince çaba sarf etmediklerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Verimli değil. Yeterli asla değil. Kesinlikle yeterli değil. Çünkü öğretmenimiz bize şöyle söyledi. Bizi… Benden ders anlamında çok fazla bir şey beklemeyin. E.’nin ilk etapta davranışlarını oturtmaya çalışacağım. Onunla ders anlamında ilgilenemeyeceğim. Ödevlerini bile ben istedim. Ya lütfen ödev verin, evde ödev yapalım. E’yi ödeve alıştırayım. Ben istedim de verdi öğretmen….’’* (s. 14)
- A4 kodlu anne *‘‘…İlgilenilmedi çocukla. Hani çok ilerlemedi öğretmen onunla. Ondan sonra Z. durdu. Yerimizde saydık… Hiç ilgilenmedi. Yani RAM’dan görüş, bir şeyler yap. Hiç… Yani birinden bir bilgi al bilmiyorsan da…’’* (s. 98)
- A6 kodlu anne *‘‘…Görüştürmeye çalıştım aslında ama ıı rehabilitasyon merkezi hani çok yoğun. Ya zaten öğretmen de öyle bir çaba da sarf etmedi, öyle bir bilgiye falan ulaşmadı. Ben ıı başta… yani öyle konuştuğu zaman ben işte M.’nin durumunu özetlemiştim ona onun dışında bir de raporu gönderdim başka öyle bir talep falan yok zaten… Öğretmeni hani bizdeki en büyük sorun o yani iyi bir insandır ama işinde ne kadar iyidir ya. İyi bir insan, evet sevgisi var en azından nefreti yok. Ama M. sadece sınıfta dolaşıyormuş mesela sadece yani ayakta dolaşıyormuş başka hiçbir şey yapmıyormuş…Öyle sadece dediğim gibi belki tek katkısı sosyalleşme he sosyal derken de yani diğer çocuklarla beraber olması yoksa hani faaliyettir şudur budur anlamında bir şey tabi ki yok yani…’’* (s. 159)
- A7 kodlu anne *‘‘…Okuldaki öğretmeni de kendi haline bırakınca çocuğu nasıl yapacağım ben. Maddi gücüm yok ki ben durmadan götüreyim de özel eğitime sürekli vereyim, hoca tutayım… Bir gün gözü morarmış çocuğumun. Iı kapıya mı tahtaya mı*

bir şeye çarpmış tam da açıklama alamadım sonra gözü şişmiş çocuğun öğretmen beni arıyor işte gelin ıı gözü böyle böyle oldu haberiniz olsun diye söylüyorum diye ben de ocakta hemen fırında yemeğim vardı kapattım hemen hazırlandım hocam ben gelinceye kadar hemen hemen on beş dakika geçer hani okula Küçük oğlum da uyuyor uyandıramayacağım da üstüne kapıyı kilitleyip Allah'a emanet yani. Koşa koşa ben gelene kadar ya buz ya bir şey koyun gözüne geliyorum dedim. Hemen vix aldım yanıma buz aldım gittim. Çocuğun göz kapağı böyle inmiş mosmor olmuş ve ben sınıfın kapısını çaldığımda öğretmen arkasını dönük tahtanın bir vidası düşmüş tamirle uğraşıyor. Adamın umurunda bile değil yani acaba kendi çocuğu olmuş olsaydı öyle davranır mıydı diye. Yani bayağı bir şeyler yaşadım ya çok böyle vicdansız geliyordu bana namaz kılan mutaasıp bir insansın ama benim çocuğumu niye dışlıyorsun niye istemiyorsun. Yani öğretmenle aramızda bayağı bir böyle şeyler olunca önemsemiyor artık yani hoca vurdumduymaz. Çocuğun gözü de çıksa umursamayacak sadece haberim olsun diye beni çağırıyor sonra ben onun gözüne baktım işte buz filan koydum yani olan olmuş zaten mosmor olmuş…'' (s. 184)

- A8 kodlu anne *''…Öğretmenimiz biraz sorumsuz, derslerimize bakmıyor diyor zaten. Yapsam da olur, yapmasam da olur… Düşüp kalkacak ama bunu bir özel durumu var. Çocuklar mesela düşürüyor. Düşüyor, kalkıyor, yani onlar da… Ama ilgilenmesi gerekir…''* (s. 210)
- A9 kodlu anne *''…Ben çocuğumun durumunu söyledim. Ama hiçbir şekilde ilgilenmedi. Ben dedim böyle böyle çocuğum. Önde oturması lazım, devamlı sizle göz, göz temasında olması lazım. İşte dedim derslerde dedim devamlı Y. bana bak gibi, bu şekilde. Onu.. Çünkü dalıyor bazen. Kendi dalıyor. Y. bana bakar mısın anne, yani böyle şeyler bulursanız dedim çocuk dedim yani yapabilir. Hiçbir şey de yapmadı yani, yapmadı. Sonra beni çağırdı sınıfa. Beraber ikimiz çocukla birlikte sınıftaydık. İşte sen gel dedi otur yanına dedi. Oturduk. Hiçbir şekilde gelip çocuğa bakmıyor mesela sen yaptın mı oğlum gibilerinden. Hiç dönüp de bakmadı bile. Hocam biz diyorum ben. Hocam bakar mısınız bu da yapıyor gibi böyle. Hani o da heveslensin diye. Bu şekilde…''* (s. 237)

Çocuğu sınıfta istememesi:

Araştırmaya katılan dört anne özel gereksinimli çocuklarının sınıf öğretmeni tarafından sınıfta istenmediği görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Ve sınıfa girdik. E. derse girdi. Direkt olarak öğretmenin tavrı şuydu. Yani daha 20 dakikada yalnız sadece. Ben dışarıda bekledim. Ben bu çocukla ne yapacağım dedi. Bu yerinde durmuyor ki dedi, bağırıp duruyor dedi. Bunu alın gidin dedi bana resmen. Yani bu bile oluyor yani. Sınıfa bile istemiyorlar…’’* (s. 16)
- A3 kodlu anne *‘’…Benim ilk başladığı zaman bizim öğretmenimiz bizi istemedi. Engelli diye istemek istemedi. Dedi engelli dedi, bedensel engelli. Dedi zihinselinde şeyi yok çocuğunun. Ondan sonra. Dedi ben çantayı dedi sen dedi karda kışta nasıl getirecen dedi. Çocuğun dedi çantayla dedi, defterini kalemini nasıl çıkaracak dedi. Ondan sonra çok istemezlik yaptı…’’* (s. 68)
- A6 kodlu anne *‘‘…zaten çok şey yaptı onun yeri burası değil dedi onu özel eğitim okuluna götürün dedi burası değil burası değil…’’* (s. 159)
- A7 kodlu anne *‘‘…dobra olduğum için her konuda eşim biraz saklamamı tercih ediyor çocuğumuzun durumunu deşifre etmeyelim işte. dışlanır hep böyle ıı ters gözle bakılır gibisinden o söylememi istemedi hiç.ben de öğretmeniyle yani bilmesi gerekiyor ona göre davranır diye ben bilemedim ben onun nasıl tepki vereceğini iyi niyetli olduğum için söyledim öğretmenin bana ilk dediği şu oldu yani annesi dedi bunun dedi henüz rehabilitasyona gidemiyordu o zaman. ıı öğretmen ben buna ayrı bir ders programı hazırlayamam yani bu ayrı bir ders programı ile çalışacak çocuk bunu yapamam ben dedi uğraşamam dedi… söz dinlemiyor şimdi sınıfın düzenini de bozduğu için öğretmen ben dedi hani 32 tane öğrenciyi okutuyorum ders anında arkam dönük tahtadayken ansızın Y.’nin kalkıp da bağırıp da işte bi tepki şey hani böyle dikkat çekmek için bi ses çıkarması yahut bir şeyleri yere atması bi de arkadaşına karışması dersin düzeninin bozuyo yani bu çocuğu özel bir okula yollayın burda olmuyo sürekli bana her gitmemde toplantıda işte sıradan bir günde görüşmeye gittiğimde bunu dile getiriyo öğretmeni… öğretmen de işte şey demiş yani Y.’nin kapasitesi var ama burada sınıfta olmuyor hani diğer öğrencilerin içinde bayağı bir geri Seviye olarak hani bunu kazandırabilmek için özel bir okula ihtiyacı var olmazsa anneyi tekrar bir rapor alsın gitsin hani okul varsa…’’* (s. 171)

Çocukla akademik çalışma yapmaması:

Araştırmaya katılan dört anne sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarıyla akademik çalışma yapmadıklarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Yok. Diğer çocuklar bile ilgilenilmediğini düşünüyorum ben akademik anlamda benim oğlumla. Hani daha fazlasına ihtiyacı varken diğer çocuklara gösterilen ilgi, alaka gösterilmedi…. Derse pek dahil etmiyor…’’* (s. 20)
- A5 kodlu anne *‘‘…Hani eğitim yani yazı olarak olsun, hani öğretmenleriyle ilgili olsun. Şimdi öğretmenler bunu alıyor hani resim yaptırıyor çoğunlukla’’* (s. 140)
- A6 kodlu anne *‘‘…yani sadece boyama bir dönem sadece boyama çalışması yaptırdınız hocam dedim galiba M.’yle başka hani ben bireysel Bep’ini de görmedim filan dedim işte ondan sonra işte bir özel eğitimci bunları yapmış hani siz de belki yardımcı olur diye getirdim dedim ben böyle çizgiler çizmiş nasıl çizdiğini filan gayet güzeldi yani böyle çalışıyor ben dedi bunlarla meleği yaptım dedi sene başında M. benle yapmıyor dedi benden bu kadar dedi… çünkü birinci sınıf değil de mesela öğretmenimiz ilk a harfini yapıp eve göndermişti mesela zorluda. hani ilk bu çocukla yapılacak şey a harfi değil ya öğretmenimizin bilgisizliği ya da adı birinci sınıf olduğu için programı mı öyle olmuş bilmiyorum artık… öğretmenimiz hani okuma yazma yaptırsın toplasın çıkartırsın öyle ıı yapabiliyor…’’* (s. 157)
- A9 kodlu anne *‘‘…Ben evde ne kadar yaptırabilirsem çocuğuma öyle gidiyor. Ben söylüyorum o yazıyor. Bu şekilde yavaş yavaş… Matematikteyiz şu an matematikte ben böyle böyle anlatıyorum. Tabi benim gibi anlatmaz öğretmen de…’’* (s. 239)

Çocuğu sınıf etkinliklerine katmaması / Sosyalleştirmemesi:

Araştırmaya katılan üç anne özel gereksinimli çocuklarının sınıf etkinliklerine dahil edilmediği ve akranlarıyla sosyalleştirilmediğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Sosyal… Bazen işte birlikte bir şeyler yapıyorlar. Örneğin fotoğraf çekiliyorlar. E. sabahtan gitmediği için E’yi dahil etmiyorlar ona. Halbuki ben isterdim ki bana da haber versinler ki benim oğlum da o resmin içinde bulunsun…’’* (s. 28)

- A8 kodlu anne *‘‘…B. mesela teneffüslerde yalnız kalıyor benim oğlum. Ben kendim gizli gittim B.’yi kaçtır bekledim. Bir ağacın altında ya da bir kenarda duruyor. Yani öğretmeninin ıı B.’nin sosyalleşmesi daha fazla sağlaması gerekiyor. Ben onu bekledim açıkçası ilkokul öğretmeninden ama ben öyle bir şey görmedim ani. Alamadım da zaten…’’* (s. 229)
- A9 kodlu anne *‘‘…Yok. Öğretmen teneffüs oluyordu, çıkıyordu zaten okuldan. Hani bak işte bu arkadaşınızı böyle işte siz de bunu dışlamayın, birbirinize vurmayın, böyle şeyler hiç duymadım yani…’’* (s. 237)

Öğretmenle olan iletişim sorunu:

Araştırmaya katılan iki anne sınıf öğretmeniyle yaşadıkları iletişim sorununu şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Bir şey soruyorum ona, karşıya bakıyor. Sinirleniyorum moralim bozuluyor. sen niye karşıya bakıyorsun. Bilmiyorum neden. Hala da bir şey konuşuyorsunuz böyle karşıya bakıyor...’’* (s. 106)
- A7 kodlu anne *‘‘…şimdi öğretmen biraz erkek olduğu için imkansız kadınlarla hani fazla diyaloğa girmiyor sınıf annelerini hep vekil tayin ediyor arada onlar aracı sınıfa bile benim girmem sadece çocuğumun sorunlu olmasından dolayıydı okula alınmıyorduk biz yani derse girdikten sonra anneler girmesin sınıfa dışarda kalsınlar sınıf annelerine gereken şeyi söyleyin o bana iletir yani bire bir pek muhatap olmuyordu… Öğretmen arkamdaki velilerin çıkmasını bile beklemedi yahut da özel görüşelim deseydi bana ben de giderdim yani onun için bile onların yanında bana bir hastalık var biliyor musunuz araştırdınız mı internette hiç dedi yaptınız mı araştırmasını Y.’de sanki dedi acayip anormal hareketler var işte çok hayal hayalle gerçeği birbirine karıştırıyor diyor. Şizofreni demek istedi. o anda anladım ama tepki veremedim dondum kaldım çünkü beklemiyordum öyle bir şeyi ve başka veliler de duydu…’’* (s. 188)

Çocuktan beklentisinin düşük olması:

Araştırmaya katılan bir anne sınıf öğretmeninin özel gereksinimli çocuktan beklentisinin düşük olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu anne ‘‘…O *zaman ben Y.’den bu kadarını beklemiyordum hiç okuma yazmayı öğrenemeyecek diye hani umuyordum beklentimin üstüne çıktı Y. gayet iyi güzel okuyor bundan daha kötü öğrenciler var gayet hızlı okuyor demiş öğretmen. Söylettim ona bunu…’’* (s. 191)

Gölge öğretmeni kabul etmemesi:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun birinci sınıf eğitimi süresince gölge öğretmenden faydalanmak istediklerini ancak bu isteklerinin sınıf öğretmeni tarafından geri çevrildiğine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne ‘‘*…Sosyal anlamda mesela öyle bir şey olsa çok isterdim. Hani ya bir gölge öğretmenimiz olsaydı mesela. Teneffüslerde çocuklarla nasıl oynaması gerektiğini söyleseydi, ne yapacağını söyleseydi. Ben bunu bilmiyorum mesela nasıl kaynaştıracağımı onlarla. Bir kurallı bir oyunu nasıl öğreteceğim. Bunu öğretmesini isterdim. Derslerde de eğer isteselerdi. Gölge öğretmen, biz kendimiz onu bulacaktık, getirecektik. Onun… Sınıfında istemedi öğretmen. Daha böyle bir kanun yasal olmadığı için kabul etmediler. Biz baştan gölge öğretmenle E.’nin ders almasını istedik. Gölge öğretmen, biz kendimiz onu bulacaktık, getirecektik. Sınıfında istemedi öğretmen…’’* (s. 26)

Sinirli olması:

Araştırmaya katılan bir anne sınıf öğretmeninin sinirli olduğu ve bu durumdan özel gereksinimli çocuğunun olumsuz yönde etkilendiğine ilişkin görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

- A3 kodlu anne ‘‘*…İşte şeyinde… Çok sinirlenirdi, bağırıyor, böyle tiksiniyor, böyle çok da sinirli. Bağırınca benim çocuğum böyle pustu…’’* (s. 74)

Çocuğu sınıfın arkasına oturtması:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun sınıf öğretmeni tarafından arka sıraya oturtulmasından uyduğu rahatsızlığı şu şekilde ifade etmiştir:

- A8 kodlu anne *‘‘…Dokuz ay toplam okula gittiler mesela. B. yedi kere ya da iki kere ön masaya oturdu. B. şımarık, rahatsız bir arkadaş diye hep arkaya oturttu çocuğu. Rahatsız ettiği için arkaya…’’* (s. 226)

Çocuğu özel gereksinimli olarak görmeme:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun sınıf öğretmeni tarafından özel gereksinimli olarak görülmediğini şu şekilde belirtmiştir:

- A8 kodlu anne *‘‘…Yani işte diyorum ya ben bir şey anlatmaya başlıyorum mesela B.’nin öyle engel… Engelli deme diyor zaten B.’ye , öyle bir durumu yok diyor. Yani iyi mi söylüyor kötü mü söylüyor ben hala bir anlam vermiş değilim yani. Bir iyi düşünüyorum, bir kötü düşünüyorum. Eğer bana bunları söylüyorsa demek ki kendi bir farklılık görmüyor B.’de. Bu da benim için sıkıntı yani. Eğer B’yi hissedemiyorsa…’’* (s. 229)

3.4.3. Çocuk kaynaklı sorunlar

Araştırmaya katılan beş anne ilkokula yerleştirilme sonrasındaki süreçte çocuklarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin bu sorunlara ilişkin görüşlerinden *çocuğun isteksiz olması, çocuğun kendi durumunu gizleme çabası, davranış problemleri, sağlık problemleri, özbakım becerileri ile ilgili sorunlar, fiziksel gelişimde gerilik* ve *çocuğun özelliklerinden kaynaklı sorunlar (inatçı, çekingen, titiz)* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok çocuklarının kendi özelliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuğun özelliklerinden kaynaklı sorunlar (inatçı, çekingen, titiz):

Araştırmaya katılan üç anne ilkokul sürecinde yaşadıkları bazı sorunların çocukların inatçı, çekingen, titiz olması gibi kendi özelliklerinden kaynaklandığını şu şekilde belirtmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…E. diğer çocuklarla oynamayı reddediyor hastalığından dolayı, engelinden dolayı, sosyalleşemediğinden dolayı…’’* (s. 24)

- A5 kodlu anne *‘‘…İyi ama herkesle şey yapmıyor. Herkes oynamak istemiyor. Bu sokulamıyor yanlarına… Hani A.’da olsun, buradaki tamam., buradaki pek şey yapmadı o kadar. Hani üstüne düştüyse bu inatçılık yaptı, yapmamak istedi… Hani inatçılık yapıyor benimle beraber hadi E. şöyle yapalım, hadi E. böyle yapalım. Okula gitmek istemedi...’’* (s. 140)
- A8 kodlu anne *‘‘…Ya seçici B. Şimdi mesela bir çocuğa bir saplandı Y. diye. Sadece onunla oynuyor. Yanındaki sınıfındai arkadaşını hiç beğenmiyor, tasvip etmiyor hiç. Çok dğınık diyor. Oun yüzünden B. bile yemek yemiyor. Çok midesi hassas. Kendi pisiğinden bile tiksiniyor yani…’’* (s. 207)

Çocuğun isteksiz olması:

Araştırmaya katılan iki anne özel gereksinimli çocuklarının okula ve akademik çalışmalara karşı isteksiz olduğuna ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A7 kodlu anne *‘‘…Ödevini yapmaz mı bir çocuk yapmıyor sevmiyor okumayı sevmiyor yazmayı sevmiyor istemiyor… İstemiyor isteksizlik var yani okuma isteği yok çocukta. Sürekli oyun oynamak istiyor…’’* (s. 184)
- A8 kodlu anne *‘‘…Şimdi sadece oyun için gidiyor B.… Evde de hiç okumuyor yani okumaları sevmiyor benim oğlum. Yazmaları böyle6-7 tane verin yapıyor 10 dakikada. Ama okumaya geldi mi…’’* (s. 210)

Davranış problemleri:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokul sürecinde çocuklarının davranış problemlerinden kaynaklı sorunlar yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir.

- A1 kodlu anne *‘‘…E.’de de problemler var tabi. Benim çocuğumda da problemler var. İlk başlarda hiç oturmuyordu...’’* (s. 27)

Sağlık problemleri:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokul sürecinde özel gereksinimli çocuğunun sağlık sorunları yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A2 kodlu anne *‘‘…Sağlık problemimiz vardı. Kulaklarından rahatsızdı. Duymama, duyma şeyi vardı problemi vardı…’’* (s. 44)

Özbakım becerileri ile ilgili sorunlar:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokulsürecinde özel gereksinimli çocuğunun özbakım becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A5 kodlu anne *‘‘…Hani giyinip soyunması biraz yok. Kendi giyinmesi. Onu şey yapıyor yani montunu falan çıkartıyor. Ayakkabılarını giyiyor. Pantolonunu çekerken el kasları biraz zayıf olduğu için çekiyor çekiyor tam tamamen kendisi daha beceremiyor…’’* (s. 127)

Fiziksel gelişimde gerilik:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokul sürecinde özel gereksinimli çocuğun küçük kas gelişiminin zayıf olmasından kaynaklı sorun yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne *‘‘…Yazı yazmakta güçlük çekiyordu kasları zayıftı çünkü…’’* (s. 190)

Çocuğun kendi durumunu gizleme çabası:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokul sürecinde serabral palsili özel gereksinimli çocuğun kendi durumunu akranlarından gizlemeye saklamaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A8 kodlu anne *‘‘…Bir de diyorum ya kendi hastalığından dolayı mıdır artık kendi yapısı mıdır, içine kapanık bir çocuk yani. Artık elinden mi sakınıyor, ayağından mı sakınıyor ya da herkes koşuyor, biraz daha geriden mi koşuyor… Şimdi mesela kendisi çok sıkıntı yapıyor. Şu an ayağında mesela dataları var. İşte bana diyor ki herkes görecek diyor şimdi onu uzun eşofman giydiriyoruz. Mesela onu yükselticimiz var takılı. Onun üstüne hem süveter giyiyor, hem eşofmanlarını giyiyor kime anlamasın diye. Yani her şeyin fazlasıyla bilincinde. Bir cihazı var. onu okulda takmıyor, evde takıyoruz. Arkadaşları sormuş mesela sana ne oldu. Balkondan düştüm demiş. Kendi bulmuş o yalanı da…’’* (s. 210)

3.4.4. Diğer ailelerden kaynaklı sorunlar

Araştırmaya katılan iki anne yerleştirme sonrasında çocuklarının sınıfında bulunan diğer çocukların aileleriyle ilgili sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin bu sorunlara ilişkin görüşlerinden anlayış göstermemeleri ve *çocuklarını özel gereksinimli çocuktan uzaklaştırmaları* çıkarımları yapılmıştır.

Çocuklarını özel gereksinimli çocuktan uzaklaştırmaları:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokul sürecinde diğer ailelerin kendi çocuklarını özel gereksinimli çocuklardan uzaklaştırmaya çalıştıklarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Birçok sınıflarda bu yaşanıyor, ben biliyorum. Sanki vebalıymış gibi ondan hani uzaklaşmaya çalışma. Ya da çocuklarının işte onunla birlikte oynamasın ya da onunla birlikte oturmasın gibi tepkiler olabiliyor değil mi?...’’* (s. 29)

Anlayış göstermemeleri:

Araştırmaya katılan bir anne ilkokul sürecinde diğer ailelerin özel gereksinimli çocuğa ve aileye anlayış göstermediklerini, onlarla empati kurmadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A7 kodlu anne *‘‘…iki senedir gitmiyorum okula çünkü herhangi birisinden bir şey duyacağım yine moralim bozulacak . işte senin çocuğun şöyle yapmış çocuğu ona söylüyormuş Y. saçımı çekti anne işte benim diyor o da geliyor bana çocuğuna söyle öğret evde her gün tembihle benim tembihlediğim konuştuğum kadar hiçbir anne konuşmuyordur yani empati kurmuyorlar ben hepsine tek tek kendimi ifade edemem ki. kafam kaldırmaz artık stres dolup gelmekten bıktığım için artık okula gitmiyordum artık her veliden başka bir ses çıkıyor çünkü… Hep hocayı destekliyorlar yani bir okulda bir yardım olacak para toplanacak her şey olsun diyorlar devletin yapması gereken problemleri bile işte durumu olmayan insanları düşünmüyorlar…’’* (s. 183)

3.4.5. Maddi sorunlar

Araştırmaya katılan dört anne yerleştirme sonrasında yaşadıkları maddi sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A6 *‘‘…tabi maddi olarak da zorladı çünkü devletin vermesi gereken hizmeti tam olarak veremediği için peşine bakıcı takıyorsunuz. yani o da işte mesela bana şu an maliyeti 650 lira tamam hani verebilecek durumdayım mesela bazen şey oluyor çalışmasam ama çalışmasam diğer çocuğun da eğitim alma hakkı var bu sefer öbür çocuğumla birlikte M.’nin peşinde olacağım diğer anneler öyle yapıyor yazık yani küçük çocuğa o diğerinin peşinde…’’* (s. 164)
- A7 *‘‘…Ben buraya geldiğim dönemde de zaten maddi sıkıntı devam ediyordu bir sene boyunca ikinci sınıfa gidene kadar o devam ediyordu kendim ıı götürüp getiriyordum öbürünü arabaya koyuyordum…’’* (s. 183)
- A8 kodlu anne *‘‘…Bizim hep maddi ihtiyaçlarımız var da bir türlü anlaşamıyoruz… Sınıf annesi mesela toplandığında bir tek bana değil ama işte vermeyebilir bizim sırtımızdan geçiniyor, işte. Vermeleri lazım, vermeleri lazım falan baya bir ağır konuştu yani…’’* (s. 220)
- A9 kodlu anne *‘‘…Yani maddi sorunlar oldu. Onu da borç aldık bir şeyler yaptık. Şey yaptık yani… Devlet okulu ama... Gene de yani bir liste veriyorlar. En az 300 milyon. Onu al, bunu al. Gene kıyafeti, çantası derken tabi ki de oluyor yani…’’* (s. 239)

3.4.6. Denetim sorunları

Araştırmaya katılan bir anne yerleştirme sonrasında denetim konusundaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu *‘‘…bu sene de öne aldılar Z.’ye gidiyor. sınıf yoktu alt sınıf yoktu ilkokullar için. o açıldı orada ama hani iyi niyetli bir girişim ama açmakla olmuyor işte yani denetlenmesi lazım bir öğretmen bana benden bu kadar diyemez oraya o şeye gelmişse…’’* (s. 153)

3.4.7. Okulun eksiklikleri ve fiziksel sorunlar

Araştırmaya katılan iki anne ilkokula yerleştirildikten sonraki süreçte okulun eksiklikleri ve fiziksel sorunlarına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Anneler bu sorunlara ilişkin görüşlerinden *rehber öğretmen eksikliği, malzeme eksiklikleri* ve *fiziksel düzenlemelerin yapılmaması* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok okulun personel eksikliği sorununu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Rehber öğretmen eksikliği:

Araştırmaya katılan iki anne ilkokula yerleştirildikten sonra eğitim sürecinde okullarında rehber öğretmenin olmadığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Zaten okul da yeni açılmıştı. Birçok eksikleri vardı. Personel.. Rehber öğretmen bile daha sonradan geldi, yoktu...’’* (s. 15)
- A9 kodlu anne *‘’Rehber öğretmen yok zaten.…’’* (s. 245)

Fiziksel düzenlemenin yapılmaması:

Araştırmaya katılan bir anne CP’li ve yürüyemeyen çocuğunun asansör ve rampası bulunmayan okulda sınıfının ikinci katta olmasını ve çocuğun bakımının yapılacağı ayrı bir oda olmamasından kaynaklı sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

- A3 kodlu anne *‘‘…Ben onu rampa var birinci katında var ikinci kata çıkıyor, kucağımda çıkarıyorum. Sandalyesini alıyorum… Tuvalet için ben evime götürüyorum. Ev baya var aramızda. Bazı okulda sınıfta alıyorum sonda yapıyorum altını bezliyorum ya. Mecbur altını şey yapıyorum...’’* (s. 72)

Malzeme eksiklikleri:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğunun okulundaki malzeme eksikliğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne *‘‘…O parayı almaya hani hak ettiklerini düşünmüyordum benim çocuğumu okulda korumuyorlar bile yani okulda bir sağlık dolabı dahi yok demek ki müdahale edilecek bir durum olsa…’’* (s. 186)

3.4.8. Aile kaynaklı sorunlar

Araştırmaya katılan üç anne yerleştirme sonrasında ailelerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Annelerin bu sorunlara ilişkin görüşlerinden *annenin yıpranması, kardeşin fazla korumacı davranması* ve *eş desteğinin olmaması* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok eşlerinden yeterli destek alamadıklarına ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Eş desteğinin olmaması:

Araştırmaya katılan iki anne çocuklarının ilkokul sürecinde eşlerinden destek alamadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A7 kodlu *‘‘…kolay zannediyorlar yani bunu ben iki tane üç tane araba değiştiriyorum çocuk yürümüyor kucağımda yağmur da yağıyor mesela eşim yok yanımda büyük oğlumu okula göndereyim ondan sonra yahut da onu tek bırakıyorum tembihliyorum hadi sen giyin okula git zamanı gelince şu saatte in servisini arıyorum yani sürekli orayı burayı kendi başıma aramak durumunda kalıyorum ben… toplantıya eşimi gönderdim ben gitmedim hani bilerek gitmedim eşimin çünkü hiç böyle şeylerle alakası olmadığı için o girsin sorununu öğrensin kabullenmiyordu benim eşim hala bile çok fazla sorun olduğunu kabullenmiyor çocuğunda ben de kabullenmiş olsam bile tek başıma mücadele edemiyorum…’’* (s. 198)

- A8 kodlu anne *‘‘…Öyle bir annemlere ablamlara felan hiç anlatmam. Eşime bile anlatamıyorum çünkü eşim bu sefer çok sıkıntı yapıyor Yani eşim yüzde onunu ya biliyor, ya bilmiyor… Ya şimdi eşim mesela hep bana bırakıyor her şeyi. Mesela egzersizlerini bugün yapmıyorsa eşim hemen bana bağırıyor. İşte bu çocuk ileride bir şey derse diyor, ben derim diyor, ben çalıştım annen yapmadı. Her şeyi bana bırakıyor yani…’’* (s. 221)

Annenin yıpranması:

Araştırmaya katılan bir anne özel gereksinimli çocuğun ilkokulsürecinin kendisi için yıpratıcı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Her gün gidiyorum ben. Eski şeyim yok yani. Bu sene yoruluyorum, nasıl olacak bilmiyorum...’’* (s. 107)

Kardeşin fazla korumacı davranması:

- A8 kodlu anne *‘‘…Ama geçen sene ablası vardı, öğlenciydi ablası. Ablası varken daha kötüydü B. hiç rahat değildi, hep tepesinde ablasının. Ablamız da çok fena. Tepesinde derken yani hiç… Daha zil çalmadan zil bitene kadar ne arkadaş bulabilmişti, ben hiçbir şey. Hep ablası müdahale ediyordu hayatına…’’* (s. 211)

Anneler çocuklarının yerleştirilme öncesinde ve sonrasında çocuğa ilişkin okul tarafından herhangi bir geçiş hazırlığı yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Özaydın ve Çolak (2011) tarafından yapılan araştırmada okulöncesi programlarda çalışan öğretmenler, ÖG çocukların sınıflarına yerleştirileceğinden çok geç haberdar olmaları nedeniyle kaynaştırmada sorun yaşadıkları vurgulamaktadırlar (Akt., Bakkaloğlu, 2013). Bakkaloğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli çocukları geçişe hazırlamak amacıyla yapılan hazırlıklar ve alınan hizmetlere ilişkin bulgular incelendiğinde, bunların yasal bir düzenleme çerçevesinde sistematik olarak sunulmadığı ve ebeveynlerin kendi inisiyatifleri ve çabalarıyla birtakım hazırlıklar yaptıkları, gönderen ve alan programların sunduğu sınırlı hizmetlerin de yine sistematik ve planlı olmadığı görülmektedir.

Annelerin çoğu sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve geçiş konularında yetersiz olduklarını, çocuklarıyla yeterli düzeyde akademik çalışma yapılmadığını ve çocuklarının akranlarıyla kaynaştırılmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Alnahdi (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin geçiş hizmetleri sağlama konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Varlıer (2004) tarafından yapılan araştırmada da okulöncesi öğretmenlerin özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitim ya da ders aldıkları ancak bu derslerin kendileri için yeterli olmadığı görülmüştür.

Annelerin ilkokula geçişte olduğu kadar daha önceki geçiş yaşantılarında da maddi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu maddi sorunlar bakıcı, ulaşım, okulun çeşitli giderleri (temizlik, araç-gereç vs) şeklinde sıralanabilir. Bu bulguya paralel olarak Avcı (2012) tarafından yapılan araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin araç-gereç temininde ailelere başvurduklarını ve öğrencilerin araç-gereç temininde sorun yaşadıklarını söyleyen zihin engelliler öğretmenlerinden sekizi bu sorunu ailelerin maddi sıkıntısıyla ilişkilendirmiştir.

Annelerin bir kısmı çocuklarının geçiş aşamasında karşılaşılan sorunlarda eşlerinden destek aldıklarını, bir kısmı da almadıklarını ifade etmişlerdir. Eşlerinden destek alan anneler sorunlarla daha kolay baş ettiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında özel eğitim uygulamalarında ‘’eş desteği’’ konusunda çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Baker, Blacher, Simmerman, 2001; Barratt, Orsmond and Roach, 1997; Bristol, Gallagher and Schopler, 1988; Dyson, 1997; Keller and Honig, 2004; White and Hastling, 2004). Keller ve Honig (2004) tarafından yapılan araştırmada okul çağındaki özel gereksinimli çocuk ailelerinin stres faktörü incelenmiştir. Araştırmada çocuğun bakım ihtiyaçları ile ilgili annelerin daha fazla stres yaşadıkları, çocuğun kabulü ile ilgili ise babaların daha fazla stres yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada özel gereksinimli çocuk ailelerine hizmet sunan uzmanlara babaların çocuklarına duygusal anlamda daha fazla yakınlaşması ve annelere daha fazla dinlenme fırsatı sağlaması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulgularında annelerin rehber öğretmeni okul yönetimi ve sınıf öğretmeni gibi geçiş sürecinin önemli bir üyesi olarak tanımladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan anneler bir ilkokul okulunda rehber öğretmen bulunmamasını ‘’sorun’’ olarak nitelendirmektedirler. Araştırma bulgularında rehber öğretmenin özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini bilgilendirme, yönlendirme ve destek işlevleri ön plana çıkmaktadır. Alanyazında rehber öğretmenin geçiş sürecindeki rolü ve görevleri üzerine yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Carpenter, King-Sears, Keys, 1998; Deck, 1986; Fioniri, 2001; Franklin, 2010; Greer, Greer, Woody, 1995; Isaacs, Greene, Valesky, 1998; McConnel, 1992; Özengi, 2009; Tarver-Behring, Spagna, Sullivan, 1998; Wood, 1999). Bunlardan Greer, Greer ve Woody (1995) tarafından kaynaştırma ve geçiş uygulamalarında rehber öğretmenin rolü konusunda yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin bu konuda rolleri (1) multidisipliner takıma katılma, (2) normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli çocuğu kabulünü sağlama, (3) tıbbi olarak hassas durumda olan çocukların ihtiyaçları ile ilgilenme, (4) sosyal

hizmet uzmanı ile etkileşim kurma, (5) ailelere danışmanlık yapma, (6) özel gereksinimli çocukların kardeşleri ile çalışma, (7) akran destek programları hazırlama ve (8) okul personeline sunulacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri arttırma olarak belirtilmiştir.

Anneler sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin özel eğitim ve yönetmelikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görüşündedir. Anneler bu konuda sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin eğitilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulguya paralel olarak Van Horn (2011) tarafından yapılan araştırmada okul yönetiminin özel eğitimle ilgili yasal yönetmelikleri bilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ramirez (2006) tarafından yapılan araştırmada da bulgular arasında okul müdürlerinin çoklu engele sahip öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin özel eğitim kanunları konusundaki bilgilerinin, özel eğitim yönetmeliklerine dair diğer alanlardan çok daha az olması yer almaktadır.

3.5. Yerleştirilme Sonrasındaki Olumlu Yaşantılar

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere ‘‘Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce, okul tarafından yapılan hazırlıklar nelerdir?’’, ‘‘Çocuğunuz ilkokuldaki eğitimine başladıktan sonra, okuldan ne tür hizmet ve destekler aldınız?’’ ve ‘‘Çocuğunuzun ilkokulageçişi sonrasında ne tür yaşantılarınız oldu, deneyimlerinizi paylaşır mısınız?’’ soruları yöneltilmiştir. Anneler ilkokula yerleştirildikten sonrasındaki olumlu yaşantılarına ilişkin sorunlarını yedi alt tema altında ifade etmişlerdir. Yerleştirilme Sonrasındaki Olumlu Yaşantılar temasına ilişkin alt tema, çıkarım ve frekanslar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8: *Yerleştirilme sonrasındaki olumlu yaşantılar* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları

Alt Temalar	**Çıkarımlar**	**Ebeveyn Kodu**	**f**
3.5.1. Okul Yönetimiyle Olumlu Yaşantılar	Ailelerin taleplerinin karşılanması	A2, A3, A8	3
	İlgili olması	A4, A5, A6	3
	Maddi destek	A3, A8	2

3.5.2. Öğretmenle Olumlu Yaşantılar	Çocukla ilgilenmesi/Çaba sarfetmesi	A4, A5, A8, A9	4
	Çocuğu diğer akranlarıyla kaynaştırması	A2, A4, A5, A8	4
	Çocuğu sevmesi	A1, A2, A6	3
	Çocuğu sınıfa kabul etmesi	A1, A5, A8	3
	Çocuğun akademik olmayan becerilerini desteklemesi	A2	1
	Anlayışlı/Sabırlı olması	A2	1
	Maddi destek	A3	1
3.5.3. Rehber Öğretmen Desteği	Bilgilendirme	A1, A7	2
	Yönlendirme/Rapor çıkarma	A3	1
	Destek	A7	1
3.5.4. Akranlarla Olumlu Yaşantılar	Çocukla olumlu yönde iletişim kurma/Kabullenme	A1, A2, A4	3
	Çocuğa yardımcı olma	A3, A5	2
3.5.5. Diğer Ailelerle Olumlu Yaşantılar	-	A1, A2, A3, A4, A8	5
3.5.6. Aile Bireylerinin Destekleri	-	A4	1
3.5.7. Devlet Kurumlarından Alınan Destekler	-	A3, A6	2

3.5.1. Okul yönetimiyle olumlu yaşantılar

Araştırmaya katılan altı anne çocuklarının bir ilkokula yerleştirilmesi sonrasında okul yönetimiyle olumlu yaşantıları olduğunu belirtmişlerdir. Annelerin okul yönetimiyle olan olumlu yaşantıları *maddi destek, ilgili olması* ve *ailelerin taleplerinin karşılanması* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok okul yönetiminin taleplerini karşılaması ve, kendilerine ve çocuklarına karşı ilgili olması konusunda olumlu yaşantıları olduğunu bildirmiştir.

Ailelerin taleplerinin karşılanması:

Araştırmaya katılan üç anne okul yönetiminin taleplerini karşıladığına dair görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A2 kodlu anne *‘‘…Ondan sonra Allah razı olsun müdürümüz de çok anlayışlıydı, eski müdürümüz. Şimdiki değil. Şimdiki daha da böyle farklı tabi ki. Çok iyi. Yani bu engelli çocuklara çok güzel böyle olanaklar sağladı okulumuzda sınıflar açtı. Yani ne bileyim bütün olanakları sağladı bize. Çok rahat ettirdi bu okulda. Öğretmen… Beklentilerimizin hepsi oluyor yani. Bir beklentimiz yani. Mesela özel eğitim sınıfı açıldı. Öğretmen birebir ders yapıyor bütün gün mesela. Daha ne isteyelim ki…’’* (s. 37)
- A3 kodlu anne *‘‘…Baştan söyledim müdürüme. Müdüre çıktım, okul müdürüne çıktım. Böyle böyle benim bedensel engelli dedim benim dedim ….(anlaşılmıyor). Sonda oluyor, bezleniyor benim çocuğum bedensel engelli olunca. Ondan sonra dedi tamam dedi. Ben dedim kadın, bayan istiyorum dedim. O zaman dedi bu bayanı, M. Hanım diye bir bayanı şey yaptı işte verdi…’’* (s. 69)
- A8 kodlu anne *‘‘…Klozet de yapıldı tuvaletimize yoktu. Müdürden onu talep ettik yapıldı alt kata bir tane…’’* (s. 211)

İlgili olması:

Araştırmaya katılan üç anne okul yönetiminin kendileri ve çocuklarına karşı ilgili olmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Onlardan başladıktan sonra sorun yaşamadık, bizimle ilgilendiler…’’* (s. 107)
- A5 kodlu anne *‘‘…O zaman öğretmen işte yani E.’nin mesela nasıl durumu dedi hani neleri nasıl yapmamız gerekiyor dedi.’’* (s. 137)
- A6 *‘‘…müdür beyin de böyle bir şeyden bilgisi olsun dedim o da olmayınca haa olmuyormuş dedim ama yine de içime sinmedi çünkü bizde hani böyle her şey kestirilip atılır ya oraya gittiğimde tekrar sordum dedi ki şu şu kadar bir öğretmen verebiliyoruz dedi biz böyle problemler yaşıyoruz bir çocuk dersteyken diğerini dışarı çıkarıyorlar filan o da ilgileneceğini söyledi ama umarım iyi olur hayırlısı olur bakalım…’’*(s. 158)

Maddi destek:

Araştırmaya katılan iki anne okul yönetiminin kendilerine olan maddi desteğini şu şekilde ifade etmişleridir:

- A3 kodlu anne *‘‘…Müdürümüz çok iyi… Maddi açıdan da çok yardımcı. Hiçbir para ödemiyoruz biz B.’ye. Aidat, kitap parası, u projeksiyon arası. Hiçbir para ödemiyoruz biz. Sadece servis veriyoruz, onu da babam veriyor işte…’’* (s. 212)
- A8 kodlu anne *‘‘…Müdürümüz destek oldu… E şimdi temizlik parası istediler okuldan. Temizlik parası diye istemişler. Ondan sonra ben gittim müdüre. E benim çocuğum lavaboya gitmiyor, tuvalete gitmiyor, benim çocuğum yürümüyor etmiyor. Benim çocuğum tozlamıyor dedim. Her yeri şey yapmıyor. Ben sana vermem dedim. Veremem dedim. Benim dedim maddi durumum yok dedim. Ben dedim İzmit’e gidiyorum. O zaman verme dursun o zaman dedi…’’* (s. 81)

3.5.2. Öğretmenle olumlu yaşantılar

Araştırmaya katılan sekiz anne ilkokula yerleştirilme sonrasında sınıf öğretmenleriyle olumlu yaşantılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Annelerin öğretmenle olan olumlu yaşantılarına ilişkin görüşlerinden *çocuğu diğer akranlarıyla kaynaştırması, çocuğu sevmesi, çocuğu sınıfa kabul etmesi, çocuğun akademik olmayan becerilerini desteklemesi, anlayışlı/sabırlı olması, maddi destek* ve *çocukla ilgilenmesi/çaba sarf etmesi* çıkarımları yapılmıştır. Anneler en çok öğretmenin çocuklarıyla ilgilenmesi ve çocukları için çaba sarf etmesi ile çocuklarını diğer akranlarıyla kaynaştırması konularında olumlu yaşantıları olduğunu belirtmiştir.

Çocukla ilgilenmesi/Çaba sarf etmesi:

Araştırmaya katılan dört anne öğretmenin çocuklarıyla ilgilenmesi ve çocukları için çaba sarf ettiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Ve H. Hanım, ilkokul öğretmeni, yarı dönemde okuttu. Allah razı olsun. O ne öğrettiyse onla gidiyor çocuk. Ben diyor, yani ben dedim ki özel ders aldırayım diye söylüyor burada. Söylemişti öğretmen. Hani bir ders daha alsa iyi olur çocuğa demişti ücretli olarak. Şey dedi ki bana H. Hanım. Ben dedi o zaman kendimi aciz hissederim dedi. Ben ilgileniyorum dedi. Çocuğumdan memnunum dedi. Bu kadar*

öğrenebilir o dedi. Şey yapmadan çocuğu sıkmadan. Yani özel ders almasına da izin vermedi hülya hanım…..…H. Hanım 3 sefer şeye geldi bu RAM'a. Nasıl bu çocukla ilgilenirim, bu çocuğu nasıl geliştiririm. Ve şöyle (kalın)bir dosyası vardı kalınlıkta, RAM'dan aldı onu şeyden çıkarttırmış bilgisayardan. Çocukla nasıl ilgilenirim ve ne yapabilirim. Bir sürü şey yazıyordu…'' (s. 96)

- A5 kodlu anne *''…Öğretmeni de…. Mesela ney.. Hani ben şimdi öğretmene dediğim zaman, okula gitmeyi dediğim zaman hani çikolata gibi şey veriyor, orada onu sevindiriyor. O zaman hani ben okula gideceğim diyor. O zaman kendi kendine servise biniyor. Hani orada ilgi görünce, hani burada daha çok şey yapıyor öğretmenden yüz gördüğü zaman. Okula gelmesi gitmesi daha çok oluyor yani… Öğretmen baktığı zaman seviniyor. Sen çok iyisin, sen şunu yaparsın, sen bunu yaparsın deyince daha çok istiyor çocuk bu okula gelmeyi… Öğretmen baştan beri ilgileniyor. Ama hastalığı geçirince fazla üstüne düşmedi bunun. Hastalığı şey yapar…''* (s. 123)
- A8 kodlu anne *''Ay öğretmenimiz çok iyiydi ya. B. hasta diye hiçbir şey yaptırmamazlık yapmadı. Bedene de çıkarttırdı, aktiviteler de yaptırdı. Derslerinde mesela daha çok istiyordu okula gitmeyi, yapmayı…''* (s. 210)
- A9 kodlu anne *''…Şu anki öğretmen dedi ki ben dedi şey yaparım dedi. Kavga ederlerse de sen dedi gelip gitme hani. Ben şey yaparım dedi…''* (s. 241)

Öğretmenin çocuğu diğer akranlarıyla kaynaştırması:

Araştırmaya katılan dört anne öğretmenin çocuk ve sınıftaki diğer akranları kaynaştırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

- A2 kodlu anne *''…Ama öğretmenimiz çok iyiydi bizim. Allah razı olsun. Öğretmenimizden çok memnunuz. Sınıfa alıştırdı D.'yi, D'yi öğrencilere alıştırdı. O kadar güzel bir iletişim kaynaşımı oldu ki… D. hala ilkokul arkadaşlarını okulda görüyor mesela. Çok güzel. Çocukları çok güzel alıştırdı öğretmenimiz. Yani bunu normal bir çocuk olmadığını, engelli olduğunu, ııı yansıtmayarak yani. Çocuklara onun farklı bir çocuk olduğunu, çok güzel… Yani ben çok memnunum, çok mutluyum yani bu konuda. Hiçbir zorluk çekmedim…''* (s. 39)
- A4 kodlu anne *''…O çocuğu oraya sınıfa kabullendiren daha çok engelli olup biz gitmediğimiz zaman Hülya Hanım kabullendirdi zaten. O kabullendirdi … Bizim*

arkamızdan söylemiş. Kabullendirdi yani sınıfa velilere de kabullendirdi. Ama hiç yansıtmadı…'' (s. 100)

- A5 kodlu anne *''…Şimdi arkadaşlarıyla iyi. Öğretmen çocukları kaynaştırmaya çalışıyor. Şimdi bir ara arkada oturuyordu. Ön tarafa aldı onları ön tarafta oturuyor şimdi…''* (s. 128)
- A8 kodlu anne *''…Ya şimdi mesela herkes zaten anasınıfında orada başlamışlar ilkokulda oraya gitti aa bizim anasınıfı ayrı olduğu için B. pek tanımıyorlardı biraz devre dışıydı B. . Öğretmen daha çok kattı. Bak bu arkadaşınızla da oynayın, işte bu da sizin arkadaşınız. Hep oyunlara kattı yani. Tenefüslerde bile B. ilgileniyordu öğretmenimiz. Camdan diyor böyle gözetliyorum diyor. hemen beni arardı dedi. Hıhı B. tenefüse çıktı. Eskiden hep ablasıyla…''* (s. 213)

Çocuğu sevmesi:

Araştırmaya katılan üç anne öğretmenin çocuğu sevdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *''…O da biraz da öğretmenin aslında E'yi çok sevmesinden ve velilere de E.'nin ne kadar zeki bir çocuk olduğunu anlatmasından kaynaklanıyor… Öğretmen aslında seviyor E.'yi…''* (s. 23)
- A2 kodlu anne *''…Öyle çok seviyordu D'yi…''* (s. 48)
- A6 kodlu anne *''…öğretmeni hani yani iyi bir insan, evet sevgisi var en azından nefreti yok…''* (s. 160)

Çocuğu sınıfa kabul etmesi:

Araştırmaya katılan üç anne öğretmenin çocuğu sınıfına kabul etmesinden duyduğu memnuniyeti şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *''…Onunla görüştük. Baktık ki o daha ılımlı. Iıı en azından E'yi sınıfa kabul etti… Hani biz ona duacıyız. E'yi sınıfa aldı, kabul etti. Iıı sırada oturabiliyor artık. Eee diğer yaşıtlarının arasında. Bunlara mutlu oluyoruz, seviniyoruz...''* (s. 17)
- A5 kodlu anne *''…Öğretmeni iyiydi yani öyle bir şey yok okur dedi yani. Kabul ediyordu zaten. E.'yle dedi çok iyiyiz dedi o gün görüştük. E. gayet iyi hani çok da iyiyiz E.'yle diyor yani…Okumasını yapamadığı için onu öğretmen de akıl veriyor*

bana. Okumasını yapmıyor. Harfleri tanıyor. Okumasını birbirine daha yapmaya başlamadı…O manada da hani E. ileriye doğru zamanla hani kendi kendine başarır, serbest bırakın dediler. Han bir şey şey yaptığı zaman siz şey yapmayın dediler. Öğretmen… Zamanla dediler hani üstüne şey yapmayın dediler. Yapabildiği kadar. Hani biz bunu dedi A.'da dedi ben ne yapıyorlarsalar dedi Hani biz de burada ona göre burada ona eğitim verelim o zaman dedi. Harf, çizgi çalışmaları başladı artık… Dedik ki işte hastalık geçirdiği için hani bir şey şey yapamıyorlar onlar da. Ağlar diye yeniden olur gibilerinden. Hani üstüne fazla düşmediler herhalde. Hastalığı olduğu için fazla düşmediler herhalde, zorlamadılar. Zorlasak dediler bu sefer de okula gelmez, inatçılık yapar dediler. Bu sefer çocuk bizle zıt olur dediler…'' (s. 127)

- A8 kodlu öğretmen *''…Veli toplantısı bitmesine yakın mesela ben çıktım oryaya ben dedim benim böyle böyle bir durumu var oğlumun. Çocuklarınıza söyleyin ama B. olarak söyelemyin böyle böyle bir insanlar da olabilir hayatımızda. Ya şimdi B'nin ismini verirseler çok kötü olurdu. Herkes üstüne düşerdi artık düşmemesi lazım diyince geri mi kaçarlardı B.'den. Bunları hep öğretmenle görüşüyoruz, sonra toplantıda söyledik. Hep öğretmen yönlendirdi yani…''* (s. 213)

Çocuğun akademik olmayan becerilerini desteklemesi:

Araştırmaya katılan bir anne öğretmenin çocuğun akademik olmayan becerilerini desteklediğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A2 kodlu anne *''…Onun için yani hiçbir sıkıntı çekmedik bu konuda… Şimdi mesela ıı ayy bak ben rahatsızım diyor mesela o kadar güzel bir iletişimi var ki öğretmen çok farklı. Mesela diyor ki ay D. ben çok rahatsızım diyor. Ayy öğretmenim geçmiş olsun mesela. Hani bu tür konuşmalarına çok dikkat ediyor. Yani ille yazacak okuyacak diye değil. Yani mantıklı hani soru soruyor mantıklı cevap veriyor mu acaba onlara çok ağırlık verdi…''* (s. 49)

Anlayışlı/sabırlı olması:

Araştırmaya katılan bir anne öğretmenin anlayışlı ve sabırlı olduğu şu şekilde ifade etmiştir:

- A2 kodlu anne ‘‘*…Yani çok böyle rahattı. Rahat oldu… Tabi ki belki sıkıntılar çekmiştir ama bana aksetmedi Iıı ne bileyim ben D.y’e böyle daha farklı yaklaşması. Yani öyle öğretmenimiz çok anlayışlıydı, çok sabırlıydı…’’* (s. 47)

Maddi destek:

Araştırmaya katılan bir anne öğretmenin maddi olarak destek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A3 kodlu anne ‘‘*…Ya oldu. Bilgisayar alınacak dediler Öğretmen demiş. Sınıfa mı bilgisayar alınacak. sınıfa bilgisayar alınacakmış. Ben şimdi sınıfa bilgisayar alınacak ama ben dedim ki ben bir şey demedim ben veririm dedi. Çocuğum için veririm dedim. Öğretmen demiş ki ben fiziğe de geliyorum ya o demiş sonradan tedavi görüyor demiş. Yol parası şey parası ayakkabı yaptırıyorum, bir şey yaptırıyorum. Demiş ondan demiş almayın demiş. Ben de bilgisayara yarım miktarda verdim çok vermedim…’’* (s. 80)

3.5.3. Rehber öğretmen desteği

Araştırmaya katılan üç anne ilkokula yerleştirilme sonrasındaki süreçte okullarının rehber öğretmeninden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Annelerin rehber öğretmenden aldıkları desteğe ilişkin görüşlerinden *bilgilendirme, yönlendirme/rapor çıkarma* ve *destek olma* çıkarımları yapılmıştır. Anneler rehber öğretmenden en çok bilgilendirme konusunda destek gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bilgilendirme:

Araştırmaya katılan iki anne rehber öğretmenin kendilerine bilgilendirme konusunda destek olmasını şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne ‘‘*…Rehber öğretmenimiz geldi. Onunla biraz iletişimimiz çoğaldı yani. Bizimle ilgilendi. Konuştu en azından. Iıı bize bilgiler verdi. O anlamda iyi...’’* (s. 22)
- A7 kodlu anne ‘‘*…evet rehber hocası beni destekler her zaman… ilk haftalarda görüştüm rehber hocası da bana dedi ki işte sınıf öğretmeniyle sizin iletişiminizin çok*

iyi olması gerekiyor. yani telefonda yani bağınız dedi kuvvetli olması gerekiyor ki bu çocuğun sorunlarını beraber aşabilesiniz hani her an bir durumda siz onu arayabilesiniz o sizi arayabilsin diye yönlendirdi… hatta bana bir kere bir kitap verdi hiperaktif çocuklarla alakalı okuyayım diye hani bilgi sahibi olayım diye zaten hani ne okuduysam bire bir okuduğum sanki benim çocuğumu anlatıyor dedim yani aynı… İlk başvurdum böyle böyle dedim hocasına söyledim ben. Raporu var çocuğun, hastane raporu sadece var. Iı ne yapmam gerekiyor işte nasıl olacak öğretmenle görüşecek görüşmelerimizde filan işte beni biraz aydınlattı işte şunu yapman gerekiyor. Böyle öğretmeniyle de ıı işte iletişiminizin kuvvetli olması gerekiyor gibi ıı serbest bırakmayacaksınız çok da sıkmayacaksınız ama yani sabırla ilgileneceksiniz. Yani bu çocuğun durumu böyle eğitimle düzelebilecek şeyler…’’ (s. 174, 182, 192)

Yönlendirme/Rapor çıkarma:

Araştırmaya katılan bir anne rehber öğretmenin kendisine özel eğitim kurumuna yönlendirme ve rapor alma konularında destek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A3 kodlu anne *‘‘…Rehber öğretmenimiz var okulumuzda var. O yardımcı oluyor. Şimdi ben buraya ta S.’ye başlamadığında düşünüyordum. Düşünüyordum. Benim raporum bitti. Ondan sonra dedi ben dedi sizi şeye dedi rehberliğe şey yapacağım dedi oraya şey yaptı. Oradan da raporunu aldım. Buraya S. Rehabilitasyon Merkezi’ne başladım. Öyle yardımcı oldu. Okulda da yardımcı oldu böyle büyük bir şeye...’’* (s. 84)

Destek:

Araştırmaya katılan bir anne kendisinin zorlandığı zamanlarda rehber öğretmenin destek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne *‘‘…Öğretmen de işte şey demiş yani Y.’nin kapasitesi var ama burada sınıfta olmuyor hani diğer öğrencilerin içinde bayağı bir geri seviye olarak hani bunu kazandırabilmek için özel bir okula ihtiyacı var olmazsa anneyi tekrar bir rapor alsın gitsin hani okul varsa rehber hocası da sağ olsun hemen atlamış işte lafa demiş ki demiş F. Bey bizim bu raporu anneye ne şeyimiz olacak hani ne karşılık göreceğiz ki sadece anneyi yormaktan başka hiçbir şeyimiz olmayacak tekrar o kadın uğraşacak sil*

baştan iki üç ayda anca çıkıyor rapor uğraştırıp eziyet edeceksiniz çünkü aynı ıı milli eğitimde devlette böyle bir okul sistemi henüz kurulmadığı için ne uğraşırsa nereye gidip müracat ederse etsin yine raporun aynı çıkacağı rapor aynı… öğretmen biliyor musunuz araştırdınız mı internette hiç dedi yaptınız mı araştırmasını Y.'ye sanki dedi acayip anormal hareketler var işte çok hayal hayalle gerçeği birbirine karıştırıyor diyor. Şizofreni demek istedi o anda anladım ama tepki veremedim dondum kaldım çünkü beklemiyordum öyle bir şeyi ve başka veliler de duydu. bunu rehber hocasıyla paylaştım. O da dedi ki yani öyle saçma bir şey mi olur dedi ya nasıl dedi şizofreni dedi hastalığı çocuğa konur mu dedi çocuklar zaten hayalleri geniş ıı hayal dünyaları geniş olur dedi hiç dedi bir şey de bulamasa dedi şu kalemi dedi alır dedi araba yapar vv der sürer yani rehber hocası çok güzel anlıyordu beni…'' (s. 187, 193)

3.5.4. Akranlarla olumlu yaşantılar

Araştırmaya katılan beş anne ilkokula yerleştirilme sonrasındaki süreçte çocuklarının sınıf arkadaşlarıyla olumlu yaşantılar yaşadıklarına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Annelerin çocuğun akranlarıyla olan olumlu yaşantılarından *çocuğa yardımcı olma* ve *çocukla olumlu yönde iletişim kurma/kabullenme* çıkarımları yapılmıştır. Anneler akranların çocuklarıyla en çok olumlu yönde iletişim kurma ve kabullenme konusunda olumlu yaşantıları olduğunu belirtmişlerdir.

Çocukla olumlu yönde iletişim kurma/kabullenme:

Araştırmaya katılan üç anne sınıftaki akranların çocuklarıyla olumlu yönde iletişim kurduğunu ve çocuklarını kabullendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *''…Ama diğer çocuklar ona çok ilgililer. İlk günlerden beri bu böyle. Sürekli etrafındalar. E. E. beni öper misin. Yani E'nin böyle bakıyorlar nereden iletişim kurabiliriz E'yle. E. çak yapıyor çocuk mesela. Onu yapıyorlar. E. bana çak. Hani oradan bulmuşlar. E. bizimle iletişim kursun, başka şekilde konuşmuyor çünkü onlarla iletişim kurmuyor. Nereden yaklaşabiliriz. E. beni öp. Sürekli etrafında gezmeler, dolaşmalar E.'yi sınıf geldiği gibi sarılmalar. Yerine oturtmalar.. Çok güzel…''* (s. 25)

- A2 kodlu anne *‘‘…Arkadaşlarıyla birlikte sınıf ayrılmadı aynı devam etti. Hani şimdi 4 bitiyor, ilkokul 5’e başladılar ya. O zaman okulumuza yeni bir bayan öğretmen geldi, matematik öğretmeni geldi. Tabi D’yi bilmiyor tanımıyor. Şimdi D. de sıkıldığı zaman kalkıyor sınıfta geziyor tek başına. Neyse bu giriyor derse matematik dersine giriyor. Ve Deniz tabi ayağa kalkıyor, dolaşıyor falan. Ona bağırmış. D. çabuk yerine otur gibilerinden. Çocukların o kadar gücüne gitmiş ki öğretmenin bu tepkisi gitmişler evde. Eve gittiklerinde ailelerine anlatmışlar. Anne öğretmenimiz D.’ye böyle böyle bağırdı. Yani onu unutamıyorum… Mesela şimdi diyorlar ki mesela kendi vurmak istediği çocuğa D.’ye diyor git ona vur gibilerinden. O da zavallı ne bilsin ne olduğunu. Kızlar söylüyorlardı. Şimdi kızlar çok seviyorlardı D.’yi. Sınıf arkadaşları. G. Teyze, D’in annesi bak şöyle şöyle yaptırdı böyle böyle yaptırdı felan bana söylüyorlardı…’’* (s. 53)
- A4 kodlu anne *‘‘…Ve arkadaşları da kabullenmedi o sınıfa (özel alt sınıf) girmesini. Arkadaşları istemediler. Ben söyledim getireceğim Z.’yi işte özel ders alacak orada falan. Hepsi tepi gösterdi. Biz Z.’yi seviyoruz. Biz ona öğretiriz, ona ders hazırladılar arkadaşları. Hani gitmesini istemiyor. Biz gitmediğimizde okula diyor ki arkadaşları ya yenge gelmediniz. Z. olmadı mı bizim canımız sıkılıyor sınıfta. Gelin diyorlar…’’* (s. 99)

Yardımcı olma:

Araştırmaya katılan iki anne sınıftaki akranların çocuklarına okulda yardımcı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

- A3 kodlu anne *‘‘…Çocuklar kabullendi çantadan kalemini çıkarıyorlar, kitabını çıkarıyorlar. Onu şimdi evimden okula kadar tekerlekli sandalyeyle götürüyorum. Orada da tekerlekli sandalye var küçük sırasında var. Onu tekerlekli sandalyede okulda gezdiriyorlar, tahtaya gezdiriyorlar çok şey yapıyorlar seviyorlar’’* (s. 70)
- A5 kodlu anne *‘‘İyi çocuklarla iyi öyle sıkıntı yaşamadık… Arkadaşları… Arkadaşları buna yer veriyor...’’* (s. 126)

3.5.5. Diğer ailelerle olumlu yaşantılar

Araştırmaya katılan beş anne çocuklarının ilkokul kaynaştırma eğitimi sürecinde sınıftaki diğer öğrencilerin aileleriyle olan olumlu yaşantılarını şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Bizi kimse yadırgamadı ailelerden. Herkesten çok güzel şeyler duyuyorum. Bana yaklaşımları da güzel, memnunum...’’* (s. 23)
- A2 kodlu anne *‘‘…Çok anlayışlılardı. Yani hep toplantılara ben… Veli toplantısı olurdu mesela. Özellikle ben sırf velilerle görüşmek için giderdim. Böyle böyle arkadaşlar bir sıkıntınız bir şeyiniz varsa çocuklar diyordur belki D. şöyle böyle diye. Bana söyleyin. Onlar da sağ olsunlar hiç öyle şey olur mu o da bizim çocuğumuz, da bizim evladımız hiç öyle bir şey olmaz. Tabi ki yapacak, edecek bilmem ne. Öyle yani...’’* (s. 51)
- A3 kodlu anne *‘‘…Ben dışlanma ilk zamanlar öğretmenimizden yaşadığımız işte. Üzüldüm. Ben onun burada şey olmadı da okulumuzda şey olunca bana veliler destek oldu arkamda oldu veliler. Veliler ayaklanınca o zaman öğretmen de kabullenmeye başladı… Biz dediler ıı cenab-ı Allah dediler onu öyle vermiş dediler bizimkiler..bizimki de biz ona… yarın bizim başımıza da gelir dediler… Onlar benim kızıma çok düşkün. Benim kızım çok konuşmasında çok güzel konuşuyor. Çok seviyorlar. Ben olmadığım zamanda onlar da ilgileniyorlar benim kızımla… Okulda para toplandığında engelli dedim ben verememdedim. Veliler dediler sen verme dediler, sen niye vericen dediler sınıfımızdaki veliler…’’* (s. 76, 80, 81)
- A4 kodlu anne *‘‘…Ailelerden hiçbir tepki görmedim. Size hayranım diyorlar nerede görseler…’’* (s. 108)
- A8 kodlu anne *‘‘…Yani çocuğumu herkes kabullendi ben kimsenin günahına giremem şimdi…’’* (s. 214)

3.5.6. Aile bireylerinin destekleri

Araştırmaya katılan bir anne yerleştirme sonrasına ilişkin yaşanan sorunlarda ailesinden aldığı desteği şu şekilde ifade etmiştir:

- A4 kodlu anne *‘‘…Üzüldüğüm zamanlarda eşimden destek gördüm. Bir tek yemek yap dedi, hiçbir şey önemli değil dedi. Ben 9’da çıkıyordum evden, 3’te geliyordum. Yemek yap, yatak toplanmamış, eksik olmuş. Ütü olmamış. Yetişemiyorum hepsine. Tabi eski*

şeyim gücüm de kalmamış. Birikiyor tabi ki. Hiçbirisi önemli değil dedi. Sen dedi misafir gelmiş, o gelmiş, bu gelir, geliyor görümcemler falan. Hiç onlar da önemli değil dedi. Hiç kimse de bir şey diyemez sana dedi. Okula gideceğin saat kalk git dedi. Misafirim var diye kendini sıkma dedi bana. Eşim öyle destek oldu bana… Kayınvalidem de öyle. Çocuğun eğitimi önemli. Kızım hiç şey yapma dedi, bizden yana sıkılma git dedi. Hep destekledirler yani ben hakkını yiyemem…'' (s. 103, 104)

3.5.7. Devlet kurumlarından alınan destekler

Araştırmaya katılan iki anne yerleştirme sonrasındaki sorunların çözümünde devlet kurumlarından aldıkları destekleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A3 kodlu anne *''…Götürdüm milli eğitim de benim kızımı görünce B'yi görünce dedi çocuğun zihinselinde bir şey yok dedi. Bu o dedi arkadaşlarıyla gidecek mecbur dedi. Götürecen sınıfına koyacan dedi. Sınıfında dedi ders gösterecek öğretmen dedi. Sırası geldiği zaman da çantasını kalemini de çıkaracak, defterini de çıkaracak dedi. E öğretmen dedi niye olmuş o zaman dedi. Götürdüm ondan sonra öğretmen kabullendi. Ondan sonra bir şey çıkmadı hiç şey yaptık…''* (s. 71)
- A6 kodlu anne *''…şey oluyor biraz onun bende şöyle bir rahatlığı oluyor hani diyorum ya şuraya ulaşabiliyorum oraya olmasa buraya ulaşabiliyorum. hani o hiyerarşiyi bir takip ediyorum öğretmense öğretmenden baktım ses yok müdür müdür değilse ilçe milli eğitim ilçe milli eğitim değilse il yani ben onlara biraz belki ulaşabileceğimi bildiğim için rahat ediyorum yani. onun dışında tek başıma olsa başa çıkabileceğim bir şey değil çünkü dediğim gibi yurt dışına gitmeden önce onu yaşadım yani. psikolojim çok kötüydü çaresizliği gerçekten insan yani çok kötü hissettiriyor. onu yaşamıştım ama şu an dediğim gibi öyle değil işte…''* (s. 168)

İlkokula geçiş sürecinde annelerin çoğu çeşitli sorunlar yaşasalar da olumlu yaşantıları da mevcuttur. Bazı anneler okul yönetiminin taleplerini yerine getirdiği ve maddi açıdan destek olduğunu belirtmişlerdir. Okul yönetiminin geçiş uygulamalarını başarıya ulaştırmadaki önemine ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar da (Idol, 2006; Kamens, Loprete, Susan, ve Slostad, 2003; Killoran, 2002; Praiser, 2003; Ryndak, et al., 2007; Schmidt, Rozendal ve

Greenman, 2002; Villa, Thousand, Nevin ve Liston, 2005) araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Annelerin kaynaştırma sürecinde öğretmenlerle ilgili en önemli olumlu yaşantılarının öğretmenin çocuğu sevmesi ve çocukla ilgilenmesi yönündeki olumlu tutumudur. Alanyazında olumlu öğretmen tutumlarının başarılı bir kaynaştırma eğitimi uygulamasında çok önemli bir faktör olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Meijer 2003; Norwich 1994; Simith ve Simith, 2000) bulunmaktadır. Araştırmada annelerin sınıf öğretmenleriyle yalnızca olumsuz değil, olumlu yönde yaşantılara da sahip olduğu görülmektedir. Sadioğlu, Batu ve Bilgin (2012) tarafından yapılan araştırmada da alan yazında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüş ve/veya tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüşe (Bilen, 2007; Önder, 2007; Rakap ve Kaczmarek, 2010) ve olumsuz tutuma (Avcıoğlu ve Eldeniz Ç., 2005; Diken ve Sucuoğlu, 1999) sahip oldukları belirtilmiştir.

3.6. Geçiş Sürecine İlişkin Beklenti ve Öneriler

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde annelere ‘‘Çocuğunuzun eğitim aldığı kurumdan (ilkokuldan) beklentileriniz nelerdir?’’, ‘‘Geçişi kolaylaştırmak için diğer ailelere ve uzmanlara bu süreçte neler yapmalarını önerirsiniz?’’ soruları yöneltilmiştir. Ancak ‘‘Sizce özel gereksinimli çocuklar anaokulunda/anasınıfından/yuvadan ayrılıp ilkokula başlarken nasıl bir yol izlenmeli? Görüş ve önerileriniz nelerdir?’’ sorusuna anneler ya bu konuda bir fikirleri olmadığını belirtmiş ya da ‘‘Geçişi kolaylaştırmak için diğer ailelere ve uzmanlara bu süreçte neler yapmalarını önerirsiniz?’’ sorusuna yanıt olacak cevaplar vermişlerdir. Anneler geçiş sürecine ilişkin beklenti ve önerilerini dört alt tema altında ifade etmişlerdir.

Tablo 9: *Geçiş sürecine ilişkin beklenti ve öneriler* teması ve bu temaya ait alt temaların frekans dağılımları

Alt Temalar	**Çıkarımlar**	**Ebeveyn Kodu**	**f**
3.6.1. Okul Yönetiminden Beklentiler	Duyarlı olmalılar	A1	1
	Yönetmelikleri bilmeliler	A1	1
	Özel gereksinimli öğrencileri okula kabul etmeliler	A9	1
	Normal gelişim gösteren çocukların aileleri eğitilmeli	A8	1
3.6.2. Öğretmenden Beklentiler	Çocukla ilgilenmeli	A1, A5, A6, A8	4
	Çocuğu sınıfa kabul etmeli	A1, A3, A8	3
	Çocuk hakkında bilgi edinmeli	A1, A7, A8	3
	Ailelerle birebir görüşmeli	A7	1
3.6.3. Devletten Beklentiler	Ailelerin talepleri yetkililere ulaştırılmalı	A1, A7, A9	3
	Sınıf öğretmenleri eğitilmeli	A1, A8	2
	Denetim/Koordinasyon sağlanmalı	A6, A7	2
	Çocuğun takibi yapılmalı	A8	1
	Her okulda bir özel alt sınıf/Özel eğitim öğretmeni bulunmalı	A7	1
	Aileler eğitilmeli	A8	1
3.6.4. Ailelere Öneriler	Cesur/Kararlı/Sabırlı olmalılar	A1, A2, A4, A9	4
	Önceliği çocuğa vermeliler	A2, A4	2
	Geçiş sürecindeki sorunlara önceden kendilerini hazırlamalılar	A6, A7	2
	Çocuklarını eve kapatmalılar	A1, A3	2
	Haklarını bilmeliler/savunmalılar	A2, A6	2
	Çocuğun ve ailenin koşullarına uygun okul belirlemeliler	A1	1
	Gerekli koşullarda öğretmen/okul değişikliği yapmalılar	A9	1
	Kurumlar/öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlamalılar	A6	1

3.6.1. Okul Yönetiminden Beklentiler

Araştırmaya katılan üç anne geçiş sürecine ilişkin okul yönetiminden çeşitli beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Annelerin okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşlerinden *normal gelişim gösteren çocukların aileleri eğitilmeli*, *yönetmelikleri bilmeliler*, *özel gereksinimli öğrencileri okula kabul etmeliler* ve *duyarlı olmalılar* çıkarımları yapılmıştır.

Duyarlı olmalılar:

- A1 kodlu anne ‘‘…*Okul yönetiminin daha duyarlı olmasını isterdim…’’* (s. 28)

Yönetmelikleri bilmeliler:

- A1 kodlu anne ‘‘…*Okul yöneticilerinin yapması gerekenler, önce bu konudaki mevzuatı iyi öğrenmeleri. Mevzuatı bilmiyorlar bir kere. Bizi onların yönlendirmesi gerekirken, biz onları yönlendiriyoruz bu konularda. Ne yapması gerektiklerini, işte nereye ne yazı yazması gerektiklerini biz onlara söylüyoruz, RAM'dan öğrenip ya da oradan buradan öğrenip. Bunları iyi öğrensinler, iyi araştırsınlar. Bize de faydaları olur. Daha işler daha iyi, akışlar da…’’* (s. 36)

Özel gereksinimli öğrencileri okula kabul etmeliler:

- A9 kodlu anne ‘‘…*Müdüre de sen mesela bu tür çocukları istemiyorum gibi bu şekilde değil de…’’* (s. 244)

Normal gelişim gösteren çocukların aileleri eğitilmeli:

- A8 kodlu anne ‘‘…*Okul müdürlerine şunu öneririm. Velileri bu konuda bilgilendirmelerini. Çünkü ben mesela benim başıma gelmeden önce bu tr çocukları pek tanımıyordum açıkçası. Bu tür çocuklara çok acıyordum mesela, acımamak lazım. Onlara yardım edebiliyorsak yardım etmek lazım. Ben hala diyorum. Benim çocuğuma acımasınlar. Yardım da etmesinler. Ama bu çocuğu farkına varsınlar. Daha iyi olur. Aksaklıklar yaşanmaz...’’* (s. 224)

3.6.2. Öğretmenden Beklentiler

Araştırmaya katılan altı anne geçiş sürecine ilişkin öğretmenlerden çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Annelerin öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşlerinden *ailelerle birebir görüşmeli*, *çocuğu sınıfa kabul etmeli*, *çocuk hakkında bilgi edinmeli* ve *çocukla ilgilenmeli* çıkarımları yapılmıştır. Anneler öğretmenlerden en çok çocuklarıyla ilgilenmelerini beklemektedirler.

Çocukla ilgilenmeli:

Araştırmaya katılan dört anne öğretmenlerden çocuklarıyla ilgilenmelerini beklediklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne ‘‘…*Öğretmenin yaklaşımının daha farklı olmasını isterdim yani. Ne bileyim akademik anlamda da E.’yle ilgilensin. İşte ödevlerini kontrol etsin. Ödevlerini doğru yapmış mı, yapmamış mı. Nasıl yapması gerektiğini söylesin. Ya da onu arada bir tahtaya kaldırmasını işte… Dersi sevdirecek şeyler bunlar…’’* (s. 27)
- A5 kodlu anne ‘‘…*Hani eğitim daha önemli bence yani. Eğitim alması daha iyi. Hani eğitim yani yazı olarak olsun, hani öğretmenleriyle ilgili olsun. Şimdi öğretmenler bunu alıyor hani resim yaptırıyor çoğunlukla…’’* (s. 140)
- A6 ‘‘…*yani okuldan beklentim her şeyden önce hani bir de şunu düşünüyorum tabi sağlıklı olanımıza ne kadar düzgün bir eğitim veriyoruz biz gerçekten de bu tartışılır da ama şey böyle hani bizde diğer öğretmenlerde de gördüğüm şu bazen ben kendimde de, kendim de yaşıyorum saat bir beş olsa işte yedi saat son ders saati zili çalsa mantığı oluyor ya herkeste aynı şey bir rutine binmiş, kimse kimseyi kendi yanına katmıyor. yani hani olmayacak şeyler değil yani ben de sonuçta öğretmen kökenli bir insanım ıı yani çalışınca oluyor ben çok vasat bir dershanede derece çıkarmıştım mesela kendi çabamla bir şeyler yapmıştım etütler koymuştum ıı yani olmayacak şeyler değil ama insan biraz bilmiyorum taşın altına taşın altına koymasına gerek yok yani sadece o vakti değerlendirecek diğer zamanlarda zaten işte ben peşine bakıcı takmışım, öbür anneler çocuklarının peşlerinde beklentim yok. sadece işte sadece sınıftaki çocuklar beraber otursunlar bağımsız çalışabilmeyi öğrensinler…’’* (s. 161)
- A8 kodlu anne ‘‘…*Sonra ben de ne bileyim yani bu kadar boş kalınmaması lazım…‘‘* (s. 228)

Çocuğu sınıfa kabul etmeli:

Araştırmaya katılan üç anne öğretmenlerin çocuklarını sınıfa kabul etmelerine ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Hani biz ona duacıyız. E.’yi sınıfa aldı, kabul etti. Iıı sırada oturabiliyor artık. Eee diğer yaşıtlarının arasında. Bunlara mutlu oluyoruz, seviniyoruz. Daha fazla bir şey beklemiyoruz…’’* (s. 17)

- A3 kodlu anne *‘‘…Ya engelli olup engelli olunca dışlamasınlar. O da bir şey öğrensin. Bir harf öğrensin. Ya çok öğretemiyorsa iki harf, üç harf öğretsin çok şey yapamıyorsa üstüne düşemiyorsa normal çocukların üstüne düşüyor onun üstüne düşemiyorsa onların da …Bedensel engelli diye okuyamayacaklar mı. Okumasını istiyorum okusun yani tamamen bir işe beden..engeli olup da yok evde olmaması işe girebilir insanlık hali. Baba olmaz, anne olmaz mecbur çalışacak hani bunlar da şey yapacaklar…’’* (s. 79)
- A8 kodlu anne *‘‘…Öğretmen seçsen de işte… Ya önce öğretmenin böyle kendisi kabullenmesi lazım o çocuğu…’’* (s. 224)

Çocuk hakkında bilgi edinmeli:

Araştırmaya katılan üç anne öğretmenlerin çocukları hakkında bilgi edinmelerine ve çocuklarını yeterince tanımalarına ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Hani E. için… E. neleri sever, hangi şeylerden hoşlanır. Bunları bile bana daha ayrıntılı sorması gerekirdi ki o da derste o şekilde davransın…’’* (s. 27)
- A7 kodlu anne *‘‘…Bu biraz dediğim gibi işte benzer şey aileyle toplantı yapıyorlar okulda hani veli toplantısında velilerin çocuklarının durumlarını öğretmen bizden daha iyi gözlemliyor birçok öğrenci aynı anda çünkü o akşama kadar ilgileniyor ben belki yirmi dört saat ilgileniyorum ama öğretmen ders esnasında onu daha iyi gözlemleyebilir çocuktan ne alabilirim ne verebilir bana…’’*(s. 199)
- A8 kodlu anne *‘‘…Bu B.’nin durumunu öğrendiğimde mesela eşimle beni çağırması ya da evime gelmesini beklerdim. Oturup mesela B.’nin ev halini…’’* (s. 228)

Ailelerle birebir görüşmeli:

Araştırmaya katılan bir anne öğretmenlerin diğer velilerin yanından ayrılarak kendileriyle birebir görüşmesine ilişkin beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne *‘‘…her öğrenciye ayrı ayrı velisiyle görüşüp de çocuğun durumuna göre hani veliden beklentisini söylemesi gerekir. Benim sizden beklentim bu genel olarak konuşmaması. Çocuğun durumuna göre o veliyle odada tek başına bireysel olarak görüşme on dakika da olsa sağlayabilmesi gerekir yani. Yaşanmadı bütün velilerin içinde konuşulmuyor dışlanabiliyorsun hani çocuğu normal olan bir anne*

baba benim yaşadığımı yaşamadığı için anlayamıyor çocuğumun da huyu değişir diye düşünüyor işte bunu öğretmenin gözlemleyip de velisiyle birebir görüşmesi gerekiyor…’’ (s. 200)

3.6.3. Devletten Beklentiler

Araştırmaya katılan beş anne ilkokula geçiş sürecine ilişkin devletten çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Annelerin devletten beklentilerine ilişkin görüşlerinden *aileler eğitilmeli, öğretmenler eğitilmeli, denetim/koordinasyon sağlanmalı, çocuğun takibi yapılmalı, her okulda bir özel alt sınıf/özel eğitim öğretmeni bulunmalı* ve *ailelerin talepleri yetkililere ulaştırılmalı* çıkarımları yapılmıştır. Annelerin devletten en çok geçiş sürecine ilişkin taleplerinin yetkililere ulaştırılmasını beklemektedirler.

Ailelerin talepleri yetkililere ulaştırılmalı:

Araştırmaya katılan üç anne ailelerin geçiş sürecine ilişkin taleplerinin yetkililere ulaştırılmasına ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Onlar da bizim sesimizi duyurmalarını istiyorum ben. Sesimizi yukarılara, bu sistemin düzelmesi için neler yapılabilir, bunları araştırıp işte yukarlara sesimizi duyursunlar. Ben onları istiyorum…’’* (s. 36)
- A7 kodlu anne *‘‘…Ya okul hani çocukların bu durumları olan çocukların seviyelerine göre okul açılması konusunda devlete böyle hani başbakan çalışma yapıyor mu şu anda bilmiyorum ama bu konuda sesimizi duyurabileceğimiz bir şey ıı bir imkanımız olsa çok güzel olacak…’’* (s. 202)
- A9 kodlu anne *‘‘…Yani devlet büyüklerine böyle çocukların takip edilmesini isterdim. Mesela ne bileyim. Evet. Böyle durumlarda devlet yani büyüklerimize yani hemen ulaşabilecek… Ulaşabilmemizi isterdim. Mesela o an ben nereye gideyim başka. Bir yol aradım kendime. Çıkayım onu mesela eşimden …iletmek (anlaşılmıyor) istedim ama… Yani gitmedim. Gene Allah korkusu var, gene işinden etmek istemedim. Böyle hemen devlete büyüklere ulaşabilelim. Ya da derdimizi dökecek birisi olabilirdi mesela. O beni sakinleştirebilirdi yani devlet büyüklerinden…’’* (s. 245)

Sınıf öğretmenleri eğitilmeli:

Araştırmaya katılan iki anne sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda eğitilmesine ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Ne bileyim bu konuda öğretmenleri eğitici seminerler düzenleyebilir. Diğer öğretmenlere de bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. E çünkü ıı benim başıma gelen diğer velilerin de başına gelecek. Hepsinin bilgilenmesi bence çok önemli…’’* (s. 28)
- A8 kodlu anne *‘‘…O zaman belki daha kolay olurdu birinci sınıfa başlama süreci. Yani birebir ben öğretmenle görüştüğüm zaman bu zaten derdim ya bu bayan bunu biliyor yani. Öğretmeniyle çok isterdim konuşulmasını. Yani bu konuda böyle bilgilendirilmesini… Ama bunların seminerlere mesela. Ben bilirim haftada 2 kere, 3 kere gidiyorlar ama bu tür çocuklarla ilgili seminer yapılmıyor. Adım gibi de eminim yani. Yapılsa, bütün öğretmenlerin bakış açısı değişir diye düşünüyorum. O önce eğitilecek ki sonra kendi öğrencilerine aynı eğitimi verecek. Hadi benim oğlum geçti ama benden sonrakiler de sıkıntıda biliyorum yani. Çünkü hiçbir bilgilendirme, hiçbir ilerleme yok. Mesela ….(anlaşılmıyor) olarak böyle bir seminerler yapsa ya da öğretmenlere sorulsun, seminer uygulansın…’’* (s. 230)

Denetim/Koordinasyon sağlanmalı:

Araştırmaya katılan iki anne ilkokulların denetlenmesi ve kurumlar arasındaki koordinasyonun sağlanmasına ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu anne *‘‘…koordinasyonsuzluk biraz da denetimsizlik belki denetimler hani artsa bu kadar rahat olmaz insanlar ama…’’* (s. 169)
- A7 kodlu anne *‘‘Ya okullardaki bu denetimin arttırılması…’’* (s. 197)

Çocuğun takibi yapılmalı:

Araştırmaya katılan bir anne çocuklarının bir ilkokula yerleştirildikten sonra takibinin yapılmasına ilişkin beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

- A8 kodlu anne *‘‘…Engelli mengelli tamam işte biz onları okullara kattık diyor. Okullara katmak bir şey değil ki bir ilerleme değil bence. Bu çocuk gitmiş, gelmiş.*

Eğitimi için, kendisi için bir fayda sağlanmamış ne anlamı kaldı okulun. Çocukların eğitimi de takip edilmeli bence...'' (s. 230)

Her okulda bir özel alt sınıf/özel eğitim öğretmeni bulunmalı:

Araştırmaya katılan bir anne tüm ilkokullarda özel alt sınıf açılmasına ve özel eğitim bulunmasına ilişkin beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

- A7 kodlu anne *''…Her okulda bir sınıf açsın ona göre bir öğretmen yani bir sürü öğretmen mesela okuyor atanamıyor görevini bekliyor…''* (s. 202)

Aileler eğitilmeli:

Araştırmaya katılan bir anne normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim konusunda eğitilmesine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- A8 kodlu anne *''…Çünkü ben mesela benim başıma gelmeden önce bu tür çocukları pek tanımıyordum açıkçası. Bu tür çocuklara çok acıyordum mesela, acımamak lazım. Onlara yardım edebiliyorsak yardım etmek lazım. Ben hala diyorum. Benim çocuğuma acımasınlar. Yardım da etmesinler. Ama bu çocuğu farkına varsınlar. Ya bizim… Ne bileyim öğretmenlerimiz de yani. Hadi ben velileri geçtim artık. Velilerin kesin bilgilendirilmesi lazım böyle seminerler yapılarak. Ben kendim için de aynı şeyi düşünüyorum. Ben oğlum bu durumda değilken ben de çok şey, çapraz düşünüyordum yani bu şekildeki çocuklar için. Ama keşke bir bilgilendirme olsaydı da başıma geldiğinde sıkıntılar yaşamasaydım. Yani çocuklardan önce büyükleri eğitmek lazım. Acıyarak değil de, ona eğitici olarak bakmaları daha çok. Arkadaşı olsun, arkadaşının annesi olsun, babası olsun… Yani kimisi böyle amaaannn ne yapalım diyor. Yani ben bunları çok şey rahatsız oluyorum bu konuda...''* (s. 225)

3.6.4. Ailelere Öneriler

Araştırmaya katılan yedi anne ilkokula geçiş sürecine ilişkin özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere çeşitli önerilerde bulunmaktadırlar. Bu önerilerden *cesur/kararlı/sabırlı olmalılar, önceliği çocuğa vermeliler, geçiş sürecindeki zorluklara önceden kendilerini hazırlamalılar, çocuklarını eve kapatmalılar, çocuğun ve ailenin koşullarına uygun okul belirlemeliler,*

haklarını bilmeliler/savunmalılar, gerekli koşullarda öğretmen/okul değişikliği yapmalılar ve *kurumlar/öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlamalılar* çıkarımları yapılmıştır. Anneler ailelere en çok geçiş sürecinde cesur, kararlı ve sabırlı olmalarına ilişkin önerilerde bulunmaktadırlar.

Cesur/Kararlı/Sabırlı olmalılar:

Araştırmaya katılan dört anne ailelerin geçiş sürecinde cesur, kararlı ve sabırlı olmalarına ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *''…Vallahi zorlanan ailelere ne öneririm. Hiçbir şeyden çekinmesinler.''* (s. 58)
- A2 kodlu anne *''…Duygusal yaklaşmayacaksın bir kere. Ayy benim çocuğum rahatsızdı da ay şöyle. Hayatta öyle bir şey yok… Evet aynen öyle, aynen öyle pes etmesinler...''* (s. 63, 65)
- A4 kodlu anne *''…Gidin diyorum gezin. Ve de şartlarınızı söyleyin çekinmeyin diyorum. Biz mücadele edeceğiz. Mücadele etmelerini öneriyorum. Mücadele edeceğiz. Bunlar ezseler de bizi biz gene mücadele edeceğiz. Ezmeye baktılar çok…''* (s. 112)
- A9 kodlu anne *''…Valla gayet sabırlı olmalarını söylerdim. Yani yok yapamayacak edemeyecek diye düşünmesinler bence. Mesela her şeyin başı eğitim…''* (s. 243)

Önceliği çocuğa vermeliler:

Araştırmaya katılan iki anne ailelerin önceliği çocuklarına vermesine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A2 kodlu anne *''…Yani ıı tabi ki çok şeyler yaşıyoruz ama en büyük şey anneye düşüyor. İşi gücü bıraksınlar çocuklarıyla ilgilensinler…''* (s. 59)
- A4 kodlu anne *''…Öğrenemeyecek diyorlar. Öğretmen öyle diyorsa sen çocuğunun iyiliğini isteyen birisin. İlla ki diyorum sınıfa girip çıkmaya bile öğrense o bir şeydir. Siz niye böyle düşünüyorsunuz diye söylüyorum ben arkadaşlara. Kışın işin yok, hadi yazın bağ bahçeniz vardır belki bir şeyler yapacaksınız düşünceniz vardır, hayvanın var bilmem ne, benim gibi değil. Ben daha müsaitim ama siz de bir yol yapın yani. Bunun maaşını alıyorsunuz, şeyini alıyorsunuz yani çocuklarla az daha ilgilenin. Böyle horlamayla olmaz…''* (s. 114)

Geçiş sürecindeki sorunlara önceden kendilerini hazırlamalılar:

Araştırmaya katılan iki anne ailelere geçiş sürecindeki olası sorunlara önceden kendilerini hazırlamalarına ilişkin önerisini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A6 kodlu anne *‘‘…bilerek başlamaları lazım ıı. bilerek derken birincisi bir kere zorluklarla karşılaşacaklar yani ona hazırlıklı olmaları lazım…’’* (s. 167)
- A7 kodlu anne *‘‘…Eskiler neyse gelmiş geçmiş hala bir şeyler için geç değil ama hani eğitimin yaşı yok çünkü annenin babanın önce bilinçli olmasını isterim neler hani böyle bir şeyle karşılaştığımda ne yapabilirim yani nasıl yapabilirim…’’* (s. 194)

Çocuklarını eve kapatmamalılar:

Araştırmaya katılan iki anne ailelere geçiş sürecinden uzaklaşmamaları, çocuklarını evden çıkararak çocukların ilkokullarda eğitim almalarını sağlamalarına ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

- A1 kodlu anne *‘‘…Benim çocuğum engellidir de ben evden çıkarmayım yok. Hiçbir şeyden çekinmesinler..’’* (s. 58)
- A3 kodlu anne *‘‘…Evet. Ben arkadaşıma söylüyorum. E yok götürüyorum da hasta oluyor diyor. Şöyle oluyor böyle oluyor diyor. Ben diyorum ki ya hasta olabilir tamam hasta olacak mecbur çocuğunu her ortama götürecek çıkaracak. Eee mecbur mikrop kapacak. E ben çocuğuma merdiven çıkar..belki miktrop kapacak, hasta olmaması için ben çocuğumu niye merdiven çıkarmayım, niye ortama sokmayım…’’* (s. 78)

Haklarını bilmeliler/savunmalılar:

Araştırmaya katılan iki anne ailelere geçiş sürecine ilişkin haklarını öğrenmelerine ve bu haklarını gerektiğinde savunmalarına ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- A2 kodlu anne *‘‘…Evde eğitsinler çocuklarını. Aman bu bir şey anlamaz, şöyle böyle demesinler… Kabul etmi… E gitsinler Milli Eğitim’e çıksınlar, şikayette bulunsunlar, her şeyi yapsınlar… Yani lafınızı esirgemeyeceksiniz. Eğer ailelere de bunu öneriyorum. Lafınızı esirgemeyeceksiniz ne doğruysa. Öyle şey değil. Ne doğruysa onu söyleyeceksiniz. Öğretmen dedi tamam saygımız sonsuzdur öğretmenlerimize arşı. Ama gerektiğinde de söyleyeceksiniz bence…’’* (s. 56, 62)

- A6 kodlu anne ‘‘*…yani ne izlemeliler derken haklarını bilmeden bu işe başlıyorlar yani eğitim öğretim hakkı insan hakkıdır her şeyden önce yani özel eğitimle ilgili de işte özel eğitim mevzuatımız bir yığın kanunumuz şuyumuz buyumuz var hakikaten bilmeden başlıyoruz yani bilsek sırtımız biraz kalın desek seslerini çıkaramıyor insanlar biliyorum. yani hani çocuğumuzu emanet ediyoruz aynı zamanda bir şeyleri ben de yaşıyorum yani bir yere kadar sesinizi çıkarabiliyorsunuz…’’* (s. 166)

Çocuğun ve ailenin koşullarına uygun okul belirlemeliler:

Araştırmaya katılan bir anne ailelere ilkokullara yerleştirilme sürecinde çocuğun ve ailenin koşullarına uygun okul belirlemesine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

- A1 kodlu anne ‘‘*…Şimdi şöyle ki. Çocuğun ıı seviyesine göre karar verecekler. Şimdi normalde çocuk ağır bir çocuksa eğer onu sen siz tam kaynaştırmaya koyarsanız o çocuğa da haksızlık etmiş olursunuz bana göre. O çocuğun seviyesi hangisi? Özel alt sınıfa ı gitmesi gerekiyor? Tam kaynaştırmaya mı oçeme mi gitmesi gerekiyor. Buna önce uzmanların karar vermesi gerekiyor. Çocuğun seviyesi belirlenir, ona göre aile de kararınbı verir ve oraya gönderir. Uzmanların karar vermesi… Okul aramalı aile. Okul arayışına gidecek. Hangi okul daha iyi olur, hangisi onlara daha yardımcı olur. Gezecek, konuşacak bizim yaptığımız gibi. Olumlu yanıtlar aldığı yere çocuğunu gönderecek kendisinin de şartlarına uyan bir okula gönderecek… Valla ben hani kelin ilacı olsa kendi başına sürer derler ya. Yani ben de çok kargaşalık yaşadım ne yapacağımı bilemedim. Hani benim de bir yardıma, desteğe ihtiyacım oldu. Onları bulamadım. Iıı yani ben de pek bir şeyler önermiyorum. Ben de zorluklar yaşadım çünkü…’’* (s. 32, 34)

Gerekli koşullarda öğretmen/okul değişikliği yapmalılar:

Araştırmaya katılan bir anne ailelere geçiş sürecinde gerektiğinde okul ve öğretmen değişikliğine gitmelerine ilişkin önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

- A9 kodlu anne ‘‘*…Mesela öğretmen benim o çocuğumu hiç onu istemiyordu bir zaman. Değiştirdik. Ya göndermedim zaten. Mesela öğretmen değiştirebilirler. Varsa okul değiştirebilirler...’’* (s. 244)

Kurumlar/Öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlamalılar:

Araştırmaya katılan bir anne ailelere kurumlar ve öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlamalarına ilişkin önerisini şu şekilde ifade etmiştir:

- A6 kodlu anne ‘‘*…belki ben de tam olarak yapamıyorum ama hani ıı şu Bep dediğimiz şeyi çok sıkı takip etmeleri ve ben hani bizdeki eksikliklerden biri olan aslında o Bep öğretmenin tek başına yapacağı bir şey olmamalı değil mi bu yani rehberlik araştırma merkezlerimiz onu takip etmeli hani oraları harekete geçirmeli belki tırmalamak olabilir yani ıı ne bileyim Ram'a gidip işte çocuğun başvurularını yapabilir öğretmeni tutup oraya götürebilir belki de ne bileyim özel eğitimcilerle ben yapamadım söyledim onlara ama yine de bir araya gelmediler yani bunları yapabilmek lazım ama…*’’ (s. 167)

Araştırmada annelerin öğretmenlerden en büyük beklentisi çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeleridir. Bakkaloğlu (2013)'nun çalışmasında da aileler okulöncesi öğretmenlerinden çocuk ve ailesiyle empati kurmalı ve olumlu tutumlar geliştirmesi, çocuğa zaman vermesi ve sabırlı olması ve çocuk hakkında bilgi edinmeye istekli olması bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile ilgili bu sorunun ülkemizde sınıf öğretmeni eğitim programlarında özel eğitim derslerinin az sayıda olması ya da olmaması, öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında yeterince eğitilmemesi ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan anneler, okulöncesinden ilkokula geçiş sürecini yaşayacak ailelere bu süreçte en çok cesur, kararlı ve sabırlı olmalarını önermektedirler. Bakkaloğlu (2013)'un çalışmasındaki bulgu ve yorumlarla paralel olarak, geçiş sürecindeki en aktif rolü annelerin üstlenmesini bekledikleri görülmektedir. Anneler cesur, kararlı ve sabırlı olmaktan yasal haklarını savunmaya, kurum ve öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlamaya kadar pek çok farklı rol ve sorumluluğu üstlenmeleri yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu durumun ebeveynlerin geçiş sürecini tek başlarına yürütmek zorunda kalmalarının göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan annelere "Sizce özel gereksinimli çocuklar anaokulunda/anasınıfından/yuvadan ayrılıp ilkokula başlarken nasıl bir yol izlenmeli? Görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltildiğinde tüm anneler kendilerinin de bu konuda zorluklar yaşadıklarını ve ilkokula geçiş sürecinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin

bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum Türkiye'de özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreci ile ilgili yapılmış yalnızca tek bir çalışma (Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, 2013) olması ve özel gereksinimli çocukların ilkokula geçiş süreci ile ilgili izlenecek adımlara ilişkili hukuki düzenlemelerin olmaması ile de paralellik göstermektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın sınırlılıkları, uygulama ve ileri araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuçlar

Yapılan bu araştırmada, özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden ilkokula geçiş sürecinde annelerin yaşantıları incelenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada ilkokuldan önceki geçiş yaşantıları incelendiğinde en çok okula kabul edilmeme sorunu yaşandığı ve bunu maddi sorunların izlediği görülmüştür. Bu aşamada en çok karşılaşılan olumlu yaşantı ise okulun/öğretmenin çocuğu kabul etmesi olarak belirtilmiştir.
2. İlkokula geçiş kararı ve yerleştirilme süreçlerinde özel gereksinimli çocukların çocukların en çok e-okul sistemiyle yerleştirildikleri okullarda eğitim gördüğü ve ilkokula geçiş kararının alınmasındaki temel etkenin çocuğun yaşı (f=7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu süreçte annelerin büyük çoğunluğunun bayan öğretmen tercih ettikleri görülmektedir.
3. İlkokula yerleştirilme sürecinde yaşanan sorunlar incelendiğinde en çok ilkokulların özel gereksinimli çocukları okullarına kabul etmediği veya özel eğitim okuluna yönlendirdiği görülmüştür.
4. İlkokula yerleştirilme sonrasındaki sürece ilişkin bulgular incelendiğinde anneler en çok öğretmenlerin çocuklarına karşı ilgisiz-yetersiz olması ve çaba göstermemesi sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunu öğretmenin özel gereksinimli çocuğu sınıfta istememesi, öğretmenin özel gereksinimli çocukla akademik çalışma yapmaması ve okul yönetiminin özel gereksinimli çocuk ve aileye özel bir destek hizmet sağlamaması izlemektedir.

5. İlkokula yerleştirilme sonrasındaki olumlu yaşantılar incelendiğinde ise anneler en çok sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların ailelerinden gördükleri anlayış ve destekleri ifade etmişlerdir.
6. Geçiş sürecine ilişkin beklentiler incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarla birebir ilgilenmesi ve ailelerin geçiş sürecine ilişkin taleplerin yetkililere ulaştırılması ön plana çıkmaktadır.
7. Araştırmaya katılan anneler, ilkokula geçiş sürecini tecrübe edecek diğer ailelere cesur, kararlı ve sabırlı olmalarını önermektedirler. Dikkat çeken bir başka öneri ise geçiş sürecinden önce ailelerin kendilerini bu sürece hazırlamalarının gerekliliğidir.

4.2. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Sakarya ili ile sınırlandırılmıştır.
2. Gönüllü katılan dokuz katılımcı ile sınırlıdır. Ayrıca katılımcılar yalnızca özel gereksinimli çocuk annelerinden oluşmaktadır.

4.3. Öneriler

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bir ilkokula kaydı yapılan öğrencilerin devlet kurumları tarafından okula kayıt sonrasındaki eğitim sürecinde de takibi amacıyla RAM'da ilkokullarla ortaklaşa çalışacak bir birim kurulabilir.
2. Var olan erken müdahale ve okulöncesi kaynaştırma eğitiminin niteliğinin arttırılması ve yaygınlaştırılmasıyla özel gereksinimli çocukların ilkokul kaynaştırma eğitimine hazırlanmaları sağlanabilir.
3. Okulöncesinden ilkokula geçiş sürecinden önce, özel gereksinimli çocuk ailelerine izlemeleri gereken yol ve karşılacakları zorluklar konularında düzenlenecek seminer ve bilgilendirilme çalışmaları yapılabilir.

4. İlkokul müdürlerine ve tüm öğretmenlere kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
5. Normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri özel gereksinimli bireylerle ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
6. İlkokula geçiş süreci ile ilgili RAM'larda özel gereksinimli çocuk ailelerinin danışabilecekleri RAM'larda kurulacak bilgilendirme ofisleri kurulabilir.
7. Üniversitelerde gölge öğretmen ve yardımcı öğretmenler yetiştirilerek bu öğretmenlerin ilkokullarda istihdamı sağlanabilir.

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarının daha genellenebilir olması için ilkokula geçiş sürecine ilişkin diğer birincil bakıcılarla da görüşmeler yapılabilir.
2. Yalnızca otizm spektrum bozukluğu gösteren, işitme yetersizliği olan, görme yetersizliği ve diğer türde yetersizlikleri olan benzer tanılı çocukların ilkokula geçiş süreçlerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Özel gereksinimli çocuklara okulöncesi dönemde ilkokula hazırlanmaları için ne tür becerilerin kazandırılması gerektiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Özel gereksinimli çocukların okulöncesinden ilkokula geçiş sürecine ilişkin uygulamaya dönük model geliştirme çalışmaları yapılabilir.
5. Özel gereksinimli çocukların ortaöğretim ve yetişkinliğe geçiş konularında ailelerin görüşlerini almaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

EKLER

EK 1

ARAŞTIRMA İZİN FORMU

Sayın Veli,

Katılımınızı beklediğim bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş yapan çocukların anne-babalarının bu süreçteki yaşantılarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, sizlerle bireysel görüşmeler yaparak bu süreçle ilgili deneyim ve önerilerinizi öğrenmek istiyorum. Sizlerin bu konuda vereceği bilgilerin ileriki dönemlerde geçiş konusunda yapılacak çalışmalara yön vereceğine inanıyorum.

Araştırmaya ilişkin olarak aşağıdaki hususlar söz konusudur:

- Bireysel görüşmeye katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Kimlik bilgileriniz gizli tutulup, herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Görüşme ses kayıt cihazıyla kaydedilecektir. Bu kayıtlar, yalnızca görüşmenin analizlerini yapmak amacıyla araştırmacı tarafından kullanılacak ve herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kimlik bilgileriniz gizli tutular raporlaştırılacak ve bilimsel toplantılarda sunulacaktır.
- Arzu ettiğiniz takdirde, benimle iletişime geçerek araştırma sonuçlarıyla ilgili bilgi edinebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Damla ALTIN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
E-mail: damlaltin@gmail.com
Tel: 0 541 761 43 88

Araştırmayla ilgili yukarıda yer alan bilgileri okudum ve bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

İsim:

Tarih: **İmza:**

EK 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

2. Çocuğunuzu tanıtır mısınız?

a) Eğitim geçmişi hakkında bilgi verir misiniz? (Sondalar: Özel eğitim, yuva, anaokulu, anasınıfı vb.)
b) Çocuğunuz daha önce bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim aldı mı?
c) Çocuğunuzun ilk kez eğitim aldığı dönemi göz önüne aldığınızda; eğitim alacağı okul bulma, eğitime başlama vb. süreçle ilgili deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

3.Sizce çocuğunuz ilkokula başlamak için hazır mıydı? Sizce çocuğunuz ilkokula başlamadan önce hangi yönlerden hazırdı? Sizce çocuğunuz ilkokula başlamadan önce hangi yönlerden hazır değildi? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

4. Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce ne tür güçlükler yaşadınız?

5. Çocuğunuz anaokulu/anasınıfı/yuva vb. bitirip ilkokula başladığında ne tür desteklere ihtiyaç duydunuz? (Bilgi, duygusal, maddi, vb.)

a) Bu süreçte ne tür destekler aldınız?
b) Bu destekler siz, çocuğunuz ve aileniz için yeterli oldu mu?
c) Yeterli destek alamadığınızda bu duruma ne tür çözümler geliştirdiniz? Bu durumla nasıl baş ettiniz?

6. Çocuğunuzun bu sene başladığı okulu nasıl belirlediniz?

a) Bu aşamada ne tür destekler aldınız?
b) Okul belirlerken çocuk açısından hangi etmenleri dikkate aldınız?
c) Okul belirlerken aile açısından hangi etmenleri dikkate aldınız?

7. Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce, okul tarafından yapılan hazırlıklar nelerdir?

Sondalar:

- *Geçiş toplantıları yapma*
- *Geçişten sorumlu bir personel belirleme*
- *Geçiş zamanına karar verme*
- *Geçiş yapılacak kurumun/okulun ziyaret edilmesi*
- *Geçiş yapılacak kurumdaki/okuldaki öğretmenle tanışma*
- *Çocuğunuzun eski ve yeni öğretmenlerinin ev ziyaretleri*
- *Çocuğunuzun eski ve yeni öğretmenlerinin tanışması ve görüşmesi*
- *Çocuğun yeni başlayacağı okul için hazırlanması*
- *Çocuğa ilişkin bilgilerin yeni okula aktarılması*

8. Çocuğunuz ilkokuldaki eğitimine başladıktan sonra, okuldan ne tür hizmet ve destekler aldınız?

9. Çocuğunuzun ilkokula geçişi sonrasında ne tür yaşantılarınız oldu, deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

Sondajlar:

- *Diğer çocuklarla ilişkiler*
- *Diğer ailelerle ilişkiler*
- *Öğretmenlerle ilişkiler*
- *Okul yönetimiyle ilişkiler*
- *Okula ilişkin*
- *Çocuğunuza ilişkin*
- *Okuldaki akademik ve sosyal yaşama ilişkin*

10. Çocuğunuzun eğitim aldığı kurumdan (ilkokulundan) beklentileriniz nelerdir?

a) Çocuğunuz açısından
b) Aileniz açısından
c) Toplum açısından

11. Sizce özel gereksinimli çocuklar anaokulunda/anasınıfından/yuvadan ayrılıp ilkokula başlarken nasıl bir yol izlenmeli? Görüş ve önerileriniz nelerdir?

12. Geçişi kolaylaştırmak için diğer ailelere ve uzmanlara bu süreçte neler yapmalarını önerirsiniz?

13. Bu konuştuklarımız dışında geçişe ilişkin olarak eklemek istediğiniz herhangi bir görüşünüz var mı?

EK 3

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

GÖRÜŞMECİ KODU:		
OLASI TEMALAR	**OLASI ALT TEMALAR**	**ÇIKARIMLAR**
B. YERLEŞTİRME ÖNCESİ SÜREÇ	**B1.** Çocuğun Eğitim Geçmişi ve Daha Önceki Geçiş Yaşantıları (Olumlu+Olumsuz) (Okul bulma, eğitime başlama ve sonrası vb.)	
	B2. Çocuğun Okula Hazırbulunuşluğu ve Uygunluğu	
	B3. Kurum Bulma ve Yerleştirilme Süreci	
	B4. İlköğretime Başlamadan Önceki Sorunlar ve Alınan Destekler (Bilgi, duygusal, maddi vb.)	
	B5. İlköğretime Başlamadan Önce Okul Tarafından Yapılan Hazırlıklar	
	B. DİĞER	
C. YERLEŞTİRME SONRASI SÜREÇ	**C1.** Okuldan Alınan Destek ve Hizmetler	
	C2. Akranlarla İlişkiler	
	C3. Öğretmenle İlişkiler	
	C4. Diğer Ailelerle İlişkiler	
	C5. Okul Yönetimiyle İlişkiler	
	C6. Okulun Çocuğa Katkıları (akademik, sosyal yaşam vb)	
	C7. Kurumdan Beklentiler	
	C8. Yaşanan Sorunlar	
	C9. Olumlu Yaşantılar	
	C10. ÖG Çocuğun Okula Başlamasının Aileye Etkileri	
	C. DİĞER	
D. ÖNERİLER	**D1.** Geçiş Sürecinde İzlenmesi Gereken Yol	
	D2. Geçişi Kolaylaştırmak İçin Yapılması Gerekenler	
	D3. Ailelere Öneriler	
	D4. Uzmanlara Öneriler	
	D. DİĞER	

KAYNAKÇA

Adreon, D. & Stella J. (2001). Transition to middle and high school: Increasing the success of students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic, 36(5), 266-271.*

Alnahdi, G. H. (2013). Transition Services for Students with Mild Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(4), 531-544.

Ansted. J. E. (1996). *Handicapped preschoolers transitioning into kindergarten: A descriptive study of New York State*. Unpublished doctoral thesis, Alfred University, USA.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 1*(2), 118-133.

Avcıoğlu, H., Özbey, F., ve Çetin-Eldeniz, M. (2004). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. A. Yıkmış ve E. Sazak (Haz.), *Özel Eğitimden Yansımalar/ 14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.*İstanbul: Kök Yayıncılık.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literatüre. *European Journal of Special Needs Education, 17* (2), 129-147.

Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçişlerine etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 311-327.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications.* Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Eğitim Dergisi, 2*(4), 35-47.

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma.*Ankara: Kök Yayıncılık.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Blacher, J. (2001). Transition to Adulthood: Mental Retardation, Families, and Culture. *American Journal on Mental Retardation, 106*(2), 173-188.

Bogdan, R.,& C. Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: Introduction and Methods.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 14-19.

Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, *24*(3), 441-451.

Carpenter, Stephanie L., King-Sears, Margaret E.,&Keys, S. G. (1998). Counselors + educators + families as a transdisciplinary team = more effective inclusion for students with disabilities. *Professional School Counseling, 2*(1), 1-9.

Chadwick, D.,& Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition for young children with disabilities from before school services to mainstream kindergarten classes. *Australasian Journal of Special Education, 26*(1), 48-66.

Cohen, L. G.,& Spenciner, L. J. (2003). *Assessment of children and youth with special needs(2nd edition).* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Çitil, M. (2012). Eğitsel Değerlendirme. Ayşegül Ataman (Ed.), *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim* içinde (s. 57-99). Ankara: Vize yay.

Deck, M. D. (1986). *Attitudes of school counselors toward the handicapped and mainstreaming*. Doctoral dissertation. University of Virginia, Charlottesville, USA.

Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S. & Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(3), 163-169.

Diken, İ. H., ve Sucuoglu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2* (3), 25-40.

Duchnowski, A. J., Kutash, K. G., Amy L.; Ferron, J. M., Wagner, M., & Vengrofski, B. (2013). Parent Support Services for Families of Children With Emotional Disturbances Served in Elementary School Special Education Settings: Examination of Data From the Special Education Elementary Longitudinal Study. *Journal of Disability Policy Studies, 24*(1), 36-52.

Dyson, L. L. (1997). Fathers and Mothers of School-Age Children With Developmental Disabilities: Parental Stress, Family Functioning, and Social Support. *American Journal on Mental Retardation, 102*(3), 267-279.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd Edition).* Boulder, CO: Westview Press.

Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist Metodoloji.*Ankara: Erk Yayınları.

Fiorini, J. (2001). *An investigation into the school counselor's role with students with disabilities.* Doctoral thesis. Syracuse University, USA.

Franklin, D. J. (2010). *Elementary School Counselors' Perception of Their Role and Function as Case Managers in Chicago Public Schools.* Doctoral thesis. Loyala University, USA.

Fiscus, E.D.,& Mandell, C.J. (2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. G. Akçamete (Ed). Çev. Şenel, H.G., ve Tekin, E. Ankara.

Fox, L., Dunlap. G, & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 149-158.

Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: An Australian perspective. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(4), 403-433.

Greer, B. B., Greer, J. G., & Woody, D. E. (1995). The inclusion movement and its impact on counselors. *School Counselor, 43*(2), 124-132.

Gürsel, O. (2011). Özel Eğitimde Değerlendirme. İbrahim Halil Diken (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 29-58). Ankara: Pegem Akademi.

Gürsel, O. ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını Geliştirme. İbrahim Halil Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s. 194-230). Ankara: Pegem Akademi.

Hallum, A. (1995). Disability and the transition to adulthood:Issues for the disabled child, the family, and the pediatrician. *Current Problems in Pediatrics, 25*(1), 12–50

Hanline, M. H. (1988). Making the Transition to Preschool: Identification of Parent Needs. *Journal of Early Intervention, 12*(2), 98-107

Hanson, M.J., Beckman, P.J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S., Greig, D., & Brenan, E. (2000). Entering preschool: Family and Professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention, 23*(4), 279-293.

Hanson, M. J. (2005) Ensuring effective transitions in early intervention. (Ed. M. J. Guralnick). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.

Holahan, A. & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 224-235.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94.*

Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, T. (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. ASCA Professional School Counseling, 2*(1), 68-76.*

Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker D., Tertell L., & Orr, M. (1998). Four Early Childhood Teachers Reflect on Helping Children with Special Needs Make the Transition to Kindergarten. *The Elementary School Journal, 98*(4), 329-338

Kagan, S. L. (1992). The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. *In Sticking together: Strenghening linkages and the transition between early childhood education and early elementary*

school (summary of a National Policy Forum). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Kagan, S. L. & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal, 98*(4), 365-379.

Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms: what practicing teachers want to know. *Action Teach Education, 25*(1), 20-26.

Kargın, T.(2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13.

Keller, D.,& Honig, A. S. (2004). Maternal and Paternal Stress in Families With School-Aged Children With Disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*(3), 337-348.

Killoran, I. (2002). A road less traveled: Creating a community where each belongs. *Childhood Education, 78*(6), 371-377.

Kirk, A. S., Gallagher, J.J.; Anastasiow, J.N. & Coleman, R.M.(2006*). Educating exceptional children.* (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.

Lazzari, A.M.,& Kilgo, J. L. (1989). Practical methods for supporting parents in early transition. *Teaching Exceptional Children, 22*(1), 40-43.

Margetts, K. (2002). Planning the transition programmes. In H. Fabian&A-W. Dunlop, (Eds.), Transitions in the early years: Debating contiunity and progression for children in early education (111-122), London: Routledgege Falmer.

McConnell, B. J. (1992). *Guidance counselors' perceptions of their work with students with disabilities*. Doctoral dissertation. University of Toledo, Toledo, USA.

McLoughlin, J. A., ve R., B. Lewis (2005). *Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Ölçümlenmesi(Dördüncü basım).* Türkçesi: Filiz Gencer, Teknik Editör: A. Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Meijer, C. J. W. (2003). *Special Education across Europe in 2003:Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Mercer, C. D.,& Mercer, A. R. (2005). Teaching Students with Learning Problems. (Yedinci basım), Upper. Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2006), T.C. Resmi Gazete, 26184, 31/05/2006.

Mostropieri, A. M.,& Scruggs, E. T. (2000). The Inclusive classroom. Strategies for effective instruction. New Jersey: Prentice Hall.

Norwich, B. 1994. The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education, 9*(1), 91–106.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Odluyurt S. (2007). *Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkilerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Odluyurt S., Batu, E.S. (2009) Okul Öncesi Dönemdeki Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine ve Alanyazın Taramasına Dayalı Olarak Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 9*(4), 1819-1851.

Odluyurt, S., Batu E. S. (2010) Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 10*(3), 1533-1572.

Önder, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uyarlamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine ve "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programına İlişkin Görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.

Özdemir M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 323-343.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). *T.C. Resmi Gazete, 26184, 31 Mayıs 2006.*

Özengi, S. Ş. (2009). *Eskişehir İlinde Kaynaştırmanın Yürütüldüğü İlköğretim Okullarındaki Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan Yayınları.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* California: Sage Publications, Inc.

Patton, J. & Dunn, C. (1998). *Transition from school to young adulthood: Basic concepts and recommended practices.* Austin: Pro-Ed.

Praiser, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135-145.

Rakap, S.,& Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards ınclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59-7.

Ramirez, Roxanna C. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting*. Doctoral thesis, Baylor University, USA

Pratt, C. (2000). Planning for successful transitions across grade levels. Bloomington, IN: Indiana Resource Center for Autism. Erişim tarihi: 01.07.2014. http://www.iidc.indiana.edu/?pageId=432#sthash.VpQzXpU0.dpuf

Roach M., Orsmond G., & Barratt M. (1999) Mothers and Fathers of Children With Down Syndrome: Parental Stress and Involvement in Childcare. *American Journal on Mental Retardation, 104*(5), 422-436.

Rudd, F. (2002). *Grasping the promise of inclusion*. Palm Springs, CA.

Ryndak, D. L., Reardon, R., Benner, S. R., & Ward, T. (2007). Transitioning to and sustaining district-wide inclusive services: A 7-year study of a district's ongoing journey and its accompanying complexities. *Research & Practices for Persons with Severe Disabilities, 32*(4), 228-246.

Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., ve Bilgin, A. (2012) Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 399-432.

Scal, P., Ireland, M. (2005). Addressing Transition to Adult Health Care for Adolescents With Special Health Care Needs.*Pediatrics, 115*(6), 1607-1612.

Schmidt, R. J., Rozendal, M. S., & Greenman, G. G. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom: Research based practices. *Remedial and Special Education, 23*(3), 130-140.

Sencer M., ve Sencer Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: TODAİE Yay.

Shannon M. V. H. (2011). *The principal's role in managing special education : leadership, inclusion, and social justice issues*. Doctoral thesis, Washington State University, USA.

Shari, T. B., S., Michael E., James S. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling 1*(3), 51-56.

Shea, T. M.,& Bauer A. M. (1990). *Parents and teachers of children with exceptionalities*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Smith, M. K.,& Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but…": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education, 14*(2), 161-180.

Smith, T. E. C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (2004*). Teaching students with special needs in inclusive settings (4th Ed.).* Boston: Allyn & Bacon.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Simmerman S., Blacher J., & Baker B. L. (2001). Fathers' and mothers' perceptions of father involvement in families with young children with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 26*(4), 325-338.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular ve Cevaplar. Erişim tarihi: 01.08.2014. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf

Thorin, E. J.,& Irvin, L. K. (1992). Family stress associated with transition to adulthood of young people with severe disabilities.*Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *17*(1), 31-39.

Tohum Otizm Vakfı, ERG. (2011). *Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak İçin Politika Önerileri Projesi: Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Durumu*. Erişim tarihi: 26.04.2014. http://tohumotizm.org.tr/sites/default/files/kcfinder/files/2.pdf,

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007) . *Exceptional Lives: Special Education in today's schools.* New Jersey: Prentice Hall.

Tuş, Ö., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okulöncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *35*(1), 151-166.

Tuş, Ö. (2010). *Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitime Geçişte Karşılaştıkları Güçlüklerin Anne Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Varlıer, G. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education, 33*(3), 33-50.

Yıkmış, A., ve Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi, *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 7-22.

Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

White. N. & Hastings, R. P. (2004) Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*(3), 181-190.

Wood, J. (1993). *Mainstreaming: A Practical Approach for Teachers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Publishing Company.

Wood, N. A. (1999). The role of the elementary school counselor in the delivery of services to special education populations. Master's thesis. North Carolina State University, USA.

Wolery, M. (1989). Transitions in eary childhood special education: Issues and procedures. *Focus on Exceptional Children, 22*(2), 1-16.

Wolery, M. (1999). Children with disabilities in elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds). *The transition to kindergarten*(pp. 253-280). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wood, W. (1998) *Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.