

ISSN: 1300-7432

TIJSEG Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

Volume 2 - Issue 1

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

ISSN: 1300-7432

JUNE 2013

Volume 2 - Issue 1

Prof.Dr. Ayşegül Ataman
Prof.Dr. Hakan Sarı
Prof. Dr. Ömer Üre
Editors

Copyright © 2013

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN - TIJSEG Editor

Message from the Editor

I am very pleased to publish first issue in 2013. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

Editor

Editors

PhD. Ayşegül Ataman, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

Editorial Board

PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)
PhD. Abbas Tümnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)
PhD. Ahmet Ragıp Özpolat, (Erzincan University, Turkey)
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)
PhD. Ayşegül Ataman, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)
PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Hasan Avcioğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)
PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)
PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)
PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)
PhD. Nejla Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)
PhD. Nerguz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Sezen Zeytinoğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)
PhD. Süleyman Eripek, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)
PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)
PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

Vol 2, No 1 (2013)

Table of Contents

Articles

From Editor

Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN

12 YIL ZORUNLU EĞİTİME İLİŞKİN 1. SINIF ÖĞRETMENLERİ VE VELİLERİNİN
GÖRÜŞLERİ

Esin MERAL KANDEMİR, Perihan ŞARA, Yasin AKAY, Selma ZEMİN

CHANGE AND INNOVATION: A STUDY TO DEVELOP A SCALE FOR
TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CHANGE

Münevver ÇETİN, Selma DÜNDAR, Aydın DOĞAN

A MODEL OF PSYCHO-EDUCATIONAL INTERVENTION FOR THE ROMANIAN
ADOLESCENTS IN THE SITUATION OF INCOMPLETE PARENTING

Delia BIRLE, Elena BONCHIŞ, Daniela ROMAN, Camelia DINDELEGAN

INCREASING THE READING COMPREHENSION OF STUDENTS WITH SPECIFIC
LEARNING DISABILITIES BY USING GRAPHIC ORGANIZERS/STORY MAPS

Orhan SIMSEK

EFFECTS OF PEER (GROUP) DISCUSSIONS ON L2 WRITING OF STUDENTS WITH
AND WITHOUT LEARNING DIFFICULTIES (LD): IMPLICATIONS FOR TEACHING
OF WRITING IN PAKISTAN

Ghulam HAIDER



INVESTIGATING THE REASONS FOR SPECIAL EDUCATION TEACHERS' ATTRITION AND RETENTION

Eyup Bayram GUZEL
University of Warwick
Institute of Education Coventry-England
eyupbguzel@gmail.com

ABSTRACT

This study investigated the factors that contribute to special education teachers' attrition and retention in public schools. Six special education teachers were interviewed. Initial interview and follow up interviews were implemented in order to obtain data about the perceptions of special education teachers on attrition and retention issues. Results indicated that lack of administrative support, excessive paper work and caseloads responsibilities, the diverse needs of students with special needs in the classrooms, the lack of family involvement, delivery of teaching resources, role conflicts, and age and experience in the field were found to be influential on attrition and retention of special education teachers.

Keywords: Retention, attrition, special education teachers,

INTRODUCTION

Special education teachers' attrition and retention issues have become a critical problem in the last decade and it has been concern of administrators and policymakers in order to keep them in the field (Council for Exceptional Children, 2000). One of the most critical challenges occurs in developing qualified work forces and establishing teaching and learning environments that attract special educators' involvement and commitment (Billingsley, 2003). Special education and science fields have the highest turnover rate compared to other fields and special education teachers are at the top (Ingersoll, 2001). It is crucial to know how many special educators are leaving or staying in the field each year. According to Ingersoll (2001), the United States needed 332,000 special education teachers in 1990. This number of needs had increased to 453,000 at the end of 2000. By the year 2010, he projected that "there will be a need for 611,550 special education teachers" (Ingersoll, 2001, pg. 7). Also, approximately 13.2% of special education teachers (six percent directly leave, 7.2 % transfer to general education) leave the field per year (Ingersoll, 2001). Therefore, he concludes that the retention of special educators has a crucial importance as a part of solving the problem because of the fact that recruiting thousands of new special educators is not going to solve the shortage problem of special educators if many of them leave the field after a few short years (Ingersoll, 2001).

Attrition has a crucial importance in the way of reducing special education teachers' shortage problems. In order to reduce attrition, there should be an understanding of factors that contribute to special educators' attrition which are influenced by complex and varied reasons (Gersten, 2001).

The purpose of this study was to investigate factors that relate to the attrition and retention of special education teachers. In order to investigate these factors, the research questions were (1) what the specific and general factors are for special education teachers that bring attrition and, (2) what should be done in order to retain special education teachers in the field.

LITERATURE REVIEW

Various definitions of retention and attrition have been reported by researchers. One of the researcher, Billingsley (1993), categorized special education teachers' retention, attrition and transfer in four categories. The first category is "absolute retention", which explains that teachers remain in the same school as the previous year. The second category is "transfers to another special education teaching position", includes special education teachers who stay in the field but transfer to another position in the same or different school. The third one is "transfers to general education teaching", which is an important concern because of the loss for the special education teaching force. The last category is



“exit attrition”, which includes teachers who leave teaching completely such as teachers who retire or take nonteaching positions (e.g., counseling, administration) (Billingsley, 2003). In the light of these categories, Boe, Bobbitt, and Cook (1997) suggested that “the most troublesome component of turnover is exit attrition, because it represents a reduction in the teaching force, requiring a compensating inflow of replacement teachers” (p. 377).

There are several studies investigated special education teachers’ retention and attrition issues. According to Embich’s (2001) investigation, he categorized the four major issues regarding with special education teachers’ attritions which are beyond the control of them: perceived workload, role conflict, principle support, and role ambiguity. In summary, role ambiguity and conflict happens because of the unclear responsibilities, rights, status and goals of special education teachers. The perceived workload causes emotional and physical exhaustion coming from excessive paperwork, planning the students’ individual goals, and extracurricular activities. The principle support affects teaching quality of special education teachers and their motivation in the field (Embich, 2001).

In another study, Kaff (2004) investigated the reasons for why the school systems are unable to retain special education teachers in the field. The lack of administrative support for special education teachers were found the main problem and 50% of the special education teachers voted concern about planning to leave the profession in the next 5 years because of that. The reasons were categorized as student issues, support for personnel, services delivery, resource-management issues, paperwork, and monetary issues (Kaff, 2004).

Gersten, Keating, and Yovanoff (2001) found that the job design of special education teachers has a significant role in order to increase retention among them. In many cases, special education teachers begin teaching by assuming regular teaching conditions and assuming “they are there to teach the children” (pg. 13). However, in reality, they learn that a large amount of paperwork, a significant range in students’ performance levels, and endless school meetings are waiting for them to be studied. Therefore, they might easily become stressed or burnt out. Thus, there must be an urgent job design where they would have the opportunity to share workload and communicate with other teachers and administration in their schools.

Classroom issues are another concern area for special education teachers because of working with students who have diverse special needs and time issues which are spent on the job. According to special education teachers’ reports, it was difficult to meet the diverse needs of each student while they were displaying complex sets of behavioral problems. During teaching, significant amount of time was lost in order to deal with behavioral problems. Besides, the expectation of parents for their children to obtain all the services put pressure and stress on special education teachers. Teachers expressed their concerns about extra time spending at home for school related subjects without receiving additional pay (Kaff, 2004).

The shortage problem might have serious consequences for students with disabilities who are being given inadequate teaching because of the lack of special educators. Darling-Hammond and Sclan (1996) analyzed the shortage problem of special educators over their students and found that students were demonstrating less academic, social and competition skills than their peers.

Personal Factors and Teacher Characteristics

Age

Age has been linked to attrition of special education teachers by several studies. These studies stated that special educators who are young are more likely to leave or more intent to leave than special educators who are older (Boe, Bobbitt, Cook, Whitener, et al., 1997; Cross & Billingsley, 1994).



Earlier, Grissmer and Kirby (1987) found that attrition was high for younger teachers compare to teachers who are in mid-career period. Also, Miller et al. (1999) reported that age and teaching experience are significantly correlated. Therefore, the transfer rate from special education to general education for younger special educators who had less experience was higher than older teachers. Besides, Grissmer and Kirby (1987) suggested that there are some situations where younger teachers might have fewer debt obligations and also they might have less investment than older teachers in a specific location. Therefore, it is difficult for experienced and older teachers to leave the field because they may face retraining costs, the loss of tenure and also an experienced teacher's salary.

Gender

There are a few studies which reflected the relationship between gender and attrition and the findings were mixed. One study by Boe, Bobbitt, Cook, Whitener, et al. (1997) did not report any relationship between gender and attrition while Morvant et al. (1995) found that male special education teachers indicated more intention to leave than female special education teachers. On the contrary, singer (1993a) pointed out that young female special educators were more at risk for leaving the field compare to males.

Personal Factors

Billingsley et al. (1995) reported that personal factors are highly related to leave or stay in the field in a study with 99 special education teachers. 37% of teachers left the field because of personal factors such as family or person move, health, retirements, and pregnancy/child-rearing. In another study, Cross and Billingsley (1994) reported that teachers with high education and less experience are more likely to demonstrate intention to leave compare to other teachers who have more experience and less education because of better career and job opportunities and alternatives outside of special education.

Work Environments

Work environments have an important impact on special education teachers' job satisfaction and career decisions. Special educators spend their everyday work lives in school and classroom environments which therefore defines many aspects of their lives. There are some problems come from work environments which were explained by Ingersoll (2001) as "low salaries, inadequate support from the school administration, student discipline problems, and limited faculty input into school decision making all contribute to higher rates of turnover, after controlling for the characteristics of both teachers and schools". (p. 7). The following section addresses work environment variables such as school climate, salary, colleague and administrative support, teacher roles, paper work, and students and case load issues.

Salary

There are several studies examined the relationship between the teacher's salary and attrition and the salary was clearly associate with attrition of special educators. Three studies specifically investigated this relationship. Boe, Bobbitt, Cook, Whitener, et al. (1997) found that the more teachers' salaries increased, the more their retention in the field become better. Miller et al. (1999) suggested that special educators with higher-paying were more likely to remain their positions compare to lower-paid special educators. Billingsley et al. (1995) specified that 10% of the reasons given for leaving the field were because of low salaries of special education teachers. By using the consistent findings of these studies, salary can be used as a strategy to increase retention. Henk et al. (1997) suggested that districts and schools which cannot provide or offer sufficient salaries are more likely at risk for retaining teachers. There are some strategies that the schools and districts can increase retention of special education teachers as Carlson and Billingsley, 2001 suggests more than half of the U.S's large school districts use financial incentives as a part of recruitment strategy.



Administrative Support

Administrative support has a crucial importance in terms of special education teachers' attrition and retention in schools as Billingsley (2003) stated that special education teachers who do not receive administrative support are more likely to leave their teaching positions or indicate intent to leave than others who receive administrative support. Boe et al. (1999) suggested that teachers who reported achieving administrative support were four times more likely to stay in the field compare to their colleagues who reported inadequate administrative support. Also, Miller et al. (1999) stated that perceived administrative support was significantly related to attrition of special education teachers. Furthermore, Billingsley and Cross (1992) found that special educators who reported perceiving adequate support were more likely to be less stressed, more committed to their job and more satisfied with their jobs than those perceiving less support.

Administrative support might also influence special educators' intents to leave or stay in the field as Gersten et al. (2001) stated that a higher level of support from principles or administrators can be directly or indirectly associated with special educators professional developments, job satisfactions, stress levels, and commitments.

Administrative support might be defined differently depending on its nature and type (Gold, 1996). In this sense, Littrell (1994) explained that emotional support such as showing appreciation, paying attention to teachers' works, maintaining open communication is considered as crucial to special educators. He additionally reported that emotional and instructional support such as providing needed materials and resources has positive effect in job satisfaction and school commitment of special educators.

Roles problems

There have been several quantitative and qualitative studies that provided convincing evidence that role problem plays crucial role in special educators' attrition and their abilities to be effective in the field (Billingsley, 2003). There might be different types of role problems such as role conflict, role overload, role ambiguity and role dissonance and these problems cause stress and decrease job satisfaction (Gersten et al., 2001). Billingsley et al. (1993) also reported that excessive meetings are another important factor for attrition because special educators might feel confused between their roles and administrative roles.

In order to provide retention and decrease attrition of special educators, their roles should be clearly defined as Westling and Whitten (1996) identified role-related subjects that influence special educators' perceptions about staying or leaving the field. According to his study, special educators' responsibilities should be clearly defined and they should not be enforced to complete tasks that are not defined to be their responsibility. Also, adequate time to complete paper works regarding their job should be provided. Furthermore, for the purpose of improving retention, role designs should be identified carefully as Gersten et al. (2001) asks: "Does the job, with all it entails, make sense? Is it feasible? Is it one that well-trained, interested, special educational professionals can manage in order to accomplish their main objective?" (p. 551).

Paper Work

Paper work has been found as a major contributor to special educators' attrition by several studies (Billingsley et al., 1995; Brownell et al., 1994-1995; George et al., 1995; Morvant et al., 1995). One of the largest study specifically investigating paper work, *Paperwork in Special Education* (SPeNSE, 2002) found that paper work problems have crucial importance regarding special educators' intent to leave the field, after controlling other work condition variables are controlled (Billingsley, 2003). In a research by Schnorr (1995), 71% of special educators expressed that paper work is a major contributor for attrition and deterrent to their teaching. In another study, Billingsley et al. (1995) implemented



open-ended interviews and reported that 60% of special educators stated paper work as a main reason to leave the field and he identified the meaning of excessive paper work as overwhelming, unnecessary, and redundant in order to clearly identify the issue.

The amount of paper work is another contributor to attrition and to the overall manageability of special educators' job (Billingsley, 2003). According to his study, a typical special education teacher spends between four to five hours per week in order to complete necessary forms and administrative paper works. Also, over half of the special educators in his study reported that the time spend on paper work reduces their time and effort to use in teaching.

Different states, districts, and schools may have different practices regarding paper work responsibilities. Billingsley (2003) suggested that in some schools or systems, the school psychologists may help and share the responsibilities for testing and identification in order to help special educators. In another school, some of the special educators might work as a school coordinator and likely to have paper work burden. Also, some special educators may have other effective ways to reduce their paper work burden to a minimum.

Stress

Stress has been found as one of the most powerful predictors of attrition and intent to leave the field by several studies and it was referred to exhaustion and depersonalization by several researchers (Maslach, 1982, Billingsley, 2003, Miller et al., 1999, Cross & Billingsley, 1994; Gersten et al., 2001). In a study by Morvant et al. (1995) found that almost 80% of special education teachers who planned to leave reported a great deal of stress on a daily basis. Also, this study categorized the reasons for stress as the diverse needs of students, bureaucratic requirements and conflicting expectations and directives (Billingsley, 2003).

Additionally, some of the techniques designed to decrease stress and burnout have also been suggested to improve retention such as administrative support and collegial support (Billingsley, 2003). One study by Cooley and Yovanoff (1996) reported important outcomes of a stress management workshop and a peer collaboration program in developing special educators' job satisfaction, organizational commitment and reducing stress level. After teaching stress management strategies, special educators significantly improved their burnout control and organizational commitments.

Job Satisfaction

In order to reduce attrition of special educators, job satisfaction is considered one of the most important ways because of the strong link between job satisfaction and attrition (Singh & Billingsley, 1996; Westling & Whitten, 1996; Whitaker, 2000). Gersten et al. (2001) reported that there is a significant difference between special educators who intent to stay or leave the field.

Singh and Billingsley (1996) suggested that creating supportive and good relationships with teachers, principals and school staffs, clarifying roles, providing adequate resources and building connection with the families of students help special educators to obtain more satisfaction from their work.

Student Variables

There are several studies that identified student variables and diverse needs of students with special needs as sources of special education teachers' attrition (Billingsley & Cross, 1991, George, George, & Grosenick, 1992, Gersten, 2001). Billingsley (1993) reported that because of the diverse needs and individual learning styles of students with special needs, their teachers' experienced high rate of burnout and stress. Eventually, it might have caused attrition. In another study, Singer 1993 found that when teachers had students with emotional and behavioral disorders in self contained classrooms, they had higher attrition and stress than those in other special teachers who are in different categories.



METHODOLOGY

The purpose of this study was to investigate factors that relate to the attrition and retention of special education teachers. Semi-structured method was used by conducting an initial and follow up interviews with six interviewees. After conducting first initial interviews, the data were analyzed and common themes were categorized according to the interviewees' responses. Then follow up interviews were conducted in order to expand the responses that they made in the first interviews. Both interviews were matched and categorized under different themes.

Setting and Participants

The participants were six special education teachers who are currently serving as special education teachers. All of the teachers are obtaining their master's degrees as graduate students in special education program. The teachers' ages range between 26-51 and they have different years of teaching experiences in special education.

Research Design and Questions

A qualitative methodology including the collection of a variety of data from an open-ended interview questionnaire as an empirical instrument and follow up interviews with special education teachers was conducted. Semi-structured and open-ended interviews provide only a few questions to the respondents for the purpose of gathering different kinds of information from different participants, depending on the participants' perspectives on a particular topic (Mertler, 2012). After conducting initial interviews, follow up interviews regarding their responses were conducted in order to reflect deeper understanding of specific issues and factors relating to attrition and retention of special education teachers.

In the light of these interviews, the participants were asked questions about the factors that most likely contribute to the high attrition rate of the special education teachers in schools. Additionally, they were asked the reasons for retention issues of special education teachers' and also their perspectives and recommendations for the schools and the districts to increase special education teachers' retention. The interview questions were:

1. What are the factors that most likely contribute to the high attrition rate of the special education teachers in schools?
2. How would you describe the effect of teacher characteristics and personal factors (gender, race, and other personal factors) on special education teachers' attrition?
3. What would be your recommendation(s) for the school and the district to increase special education teachers' retention in the field?

Data Collection Procedures

The participants were informed by e mail about the interview and subject prior to their meeting. Also, a consent form was e mailed to the participants in order to explain general information about the study. The interviews were recorded and then they were transcribed. The identities of the participants were hidden. The follow up questions were later asked to the participants for identifying some of their responses from their first interviews in order to obtain more detailed data. Pseudo names for participants were used for data analyzing part.

Data Analysis Procedures

In order to analyze the data, pseudo names were used for each participant. Their responses were analyzed in combination with the literature review findings to better understand and identify attrition



and retention issues of special education teachers. Interview questions were separately analyzed in order to better address the issues and responses of the participants.

Interview Question 1

What are the factors that most likely contribute to the high attrition rate of the special education teachers in schools?

Interviewed special education teachers expressed mixed views. All of the teachers (6 of them) reported that the lack of administrative support and excessive paper work responsibilities are two main crucial factors on the special education teachers' attrition. These findings are similar to the findings of Embich's (2001) investigation, when he categorized the four major issues regarding with special education teachers' attritions as: perceived workload, role conflict, principle support, and role ambiguity. Also, according to Kaff (2004) research, the lack of administrative support was found as the main problem and 50% of the special education teachers expressed concerns about intending to leave the profession in the next five years because of the lack of administrative support. In relation with this, the interviewed participant W. Harrison explains that "the biggest obstacle for me is keeping up with the demands of the administration to constantly collect data in a variety of formats" The importance of administrative support was further emphasized by teachers in follow up interviews that K. Belt states "I think that communication is so important to a good working relationship with your principal and department heads. Having a willingness to listen and incorporate what other people have learned into how you approach teaching is very important to developing respectful, open communication with others".

Excessive paperwork and caseload issues were identified as another important reason for attrition by all of the interviewees. B. Babich explains that "there is always a ton of paper work to do and I sometimes feel like there is little time to teach" while W. Harrison says we need the data to make good decisions, but having a more uniform way of going about the collection process from all parties would be very helpful in terms of the time involved and being able to get what you need the first time around. These findings are similar to the findings of one of the largest study specifically investigating paper work, *Paperwork in Special Education* (SPeNSE, 2002). It found that paper work problems are significantly related to the special educators' intent to leave the field, after other work condition variables are controlled (Billingsley, 2003). Excessive paper work might cause stress as one teacher argues that endless paper work interfering with teaching is factors for attrition that she experiences a lot and then special educators become frustrated with the deadlines and not enough time to complete paperwork. Furthermore, in a follow up interview, T. Thomas reports paper work and caseload responsibilities as a big factor for attrition by stating that in the PPCD (pre-school special education) teachers take anecdotal notes on each child. This consisted of observing each child and rating how they do in each category. Once all that is noted than that data is entered into a database. At times it would take up to two and half hours per child to complete the data entry.

Four teachers emphasized that diversity of students with special needs have a crucial effect on special educators' attrition. Billingsley (1993) found that the diverse needs and individual learning styles of students with special needs caused a high rate of burnout and stress for their teachers. In relation with that, W. Harrison claims that "if all your students have significant demands on your time daily, then reaching out to the next level is required in order to meet the requirement of the student's IEP. You can only shuffle so much until the impact begins to affect the student and then you need to reach out for help".

Family involvement and support was considered as a contributor for attrition by teachers which was a different finding and not included in the literature review part. B. Babich explains that "sometimes, it is very hard to get in touch with parents to talk about concerns. Where I teach we have a high mobility



rate so families move, change phone numbers and do not update the school”. Therefore, the lack of family involvement may bring stress and frustration to special educators because of the lack of communication environment (Billingsley, 2003).

Four teachers identified that the delivery of teaching resources is a factor for attrition. One teacher summarizes this concern stating “students with special needs is a growing population in our schools but while population grows the resources to educate them has not grown and in many cases in a co-teaching classroom the special educator takes a back seat to the general educator that can be frustrating to the special education teacher.” This finding supports the findings of Kaff’s (2004) study that the lack of financial support might bring stress and frustration.

Another factor for attrition that has been reported by three teachers is role ambiguity, or unclear roles of special education teachers. B. Babich points out that he always wants to provide the best for all of his students but there are many extra roles for him to play in the class while another teacher emphasizes that they know that every day is going to be a new and different experience and the roles and demands for special educators are going to be changing. These findings support the study of Gersten et al., 2001 that explains the more role conflict and ambiguity that special educators have, the more they become stressed which may lead to attrition.

Interview Question 2

How would you describe the effect of teacher characteristics and personal factors (gender, race, age, experience and other personal factors) on special education teachers’ attrition?

Special education teachers demonstrated mixed perceptions for this question. Firstly, in terms of teacher characteristics, two teachers expressed their views as one said “I think characteristics such as listening to the student and being open to their ideas are important” while another explained that if teachers do not have certain characteristics such as organization, it could make teaching harder which may lead to attrition. In terms of personal factors (gender, race, age, experience and other factors), teachers reported different opinions. Gender and race were considered unrelated to special educators’ attrition by five teachers. Only one teacher stated that “gender and generally strength are factors for teacher attrition because it is likely that you will have to lift a child or to multiple times a day. If you are unable to do this then you will not be able to do your job”. These findings regarding personal factors are similar to the findings of Boe et al. 1997 and Miller et al. 1999 studies where they did not found any relationship between personal factors and attrition.

On the other hand, experience and age were considered significantly important for special education teachers’ attrition and retention by five interviewees. One of them emphasized that teachers who have more teaching experience from a cross-section of areas are better able to manage the demands of the students. Their experiences are more tested in other areas which might suggest they are better suited for the demands of a special education teacher. Another teacher stated that “I do think that age and experience weight heavily on the retention of special education teachers. The more experience and maturity a teacher has the better they are in coping with new or challenging situations”. Additionally, Y. Martha claims that “I think that older teachers have more experiences, so they are more likely to easily handle with problems than younger teachers”. All these findings regarding age and experience are similar to Miller et al. (1999)’s and Gersten et al. (2001)’s findings in which they reported that special educators with young age and less experience are more at risk for leaving and showing more intent to leave the field than their more experienced and older counterparts (Gersten et al., 2001; Miller et al., 1999).

Interview Question 3

What would be your recommendation(s) for the school and the district to increase special education teachers’ retention in the field?



One of the mostly recommended areas was improving special education teacher preparation programs as one teacher stated “if new teachers were better prepared in gathering information for IEP, BIP, and preparing for an ARD would help increase special education teachers’ attrition”. Also, W. Harrison reports that “I think the training of special education teachers needs to be more hands on, on-the-job training, which you get in your student teaching semester would be much more useful if you had experience developing an IEP, or an appropriate behavioral plan”. The recommendations of teachers regarding paying more attention to teacher preparation programs supports the findings of Billingsley 2003’s study that the better preparation that special educators receive, the better they perform and more self-confident they become in the field (Billingsley, 2003). Another important recommendation to increase retention was having more administrative and financial support. Five teachers reported this area of concern as important such as one teacher said “increasing resources such as technology and training programs would help reduce the likelihood of special education teachers leaving the field”. Having extra trainings, mentoring system and more assistance were also recommended by five teachers as one teacher stated that “more assistance by the school’s administration should be provided and the number of special educators should be increased to reduce their case loads so more time can be focused on the students”. Also, decreasing paper load of teachers, having more parental involvement and providing good working conditions were other recommended subjects to increase retention of special education teachers in the field. These recommendations for retention were similar to the findings of Ingersoll 2001 that he stated inadequate support from the school and district administrations, excessive paper work load, diverse student problems, limited teacher preparation programs and inadequate support from family and colleagues are factors that special attention should be paid in order to increase retention of special educators (Ingersoll, 2001).

RESULTS

Special education teachers who were interviewed mentioned several themes that contribute to a general understanding of the factors that increase the intent to leave the field of special education or to seek different job opportunities outside of the field. The responses of the participants were summarized according to specific areas which were reported by them. The first theme was administrative support and guidance, this was a concern of all of the participants. Additionally, the lack of administrative knowledge of special education was another emphasized issue regarding administrative support.

The second theme was excessive paper work and case load responsibilities of special educators that were identified by all of the participants as one of the main reasons for attrition. The lack of family and community support was another important theme that contributed attrition. Also, a wide diversity of students’ needs was explained as an important issue, because sometimes it was difficult for special educators to deal with their students’ individual problems.

Another theme was the lack of financial support and limited opportunities to provide input for students. A considerable percentage of participants expressed that the lack of financial support or delivery of teaching resources may limit their teaching and it was difficult to provide adequate input under this circumstance.

The last theme for attrition of special educators was role ambiguity that a significant percentage of the participants reported; this implies that when the roles of special educators are not clearly defined, several conflicts among special educators, general educators and school administrations occur.

In order to increase retention of special educators, the interviewed special education teachers’ responses pointed out that the teacher preparation programs should be better organized in terms of teaching quality. More experimental classes and more financial, administrative, family, and community support should be provided. Also, providing better working conditions, decreasing the



case loads and paper work responsibilities of special educators, increasing their salaries, and clearly defining their roles as special educators were other recommendations for increasing retention of special educators.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study investigated a range of factors that contribute to the attrition of special educators and asked for solutions to increase their retention in the field. This study found that role problems, the lack of administration, family, and community support, excessive paper work and case load issues, the lack of financial support and inadequate teaching resources, personal factors such as age, experience, and gender, as well as diverse student needs can cause a high level of stress, low level of job satisfaction, and some other negative reactions which eventually may lead them to leave the field or transfer to other teaching positions. All these factors are linked to the attrition level of special educators. Additionally, the age and experience of special educators might influence their attrition and retention as the previous researches suggested that special educators who are younger and have less experience are more likely to leave the field than others with more experience (Gersten, 2001). The school districts and policymakers should address the problems of bad working conditions, the lack of administrative, community and financial support, low salaries, and the personal needs of special educators in order to ensure that teaching can be effective in their work environments and their retention is high.

In order to increase retention, there should be a holistic look at creating better working environments where special educators can be better focused on their work and seek ways to provide the best education. One of the most emphasized and recommended issues by participants was the problem of inadequate financial support and delivery of the resources. It was recommended that the school districts should carefully deliver the resources that all schools can benefit from equally, depending on their needs.

Another recommendation was that the excessive paper work and case load responsibilities of special educators should be shared by other professionals in order to reduce the burden on special educators that leads to attrition. A plan for reducing the excessive amount of required paperwork should be prepared for this. It was recommended by participants that paraprofessionals or clerical staffs can be trained to share standard paper work responsibly which may decrease paper work burden of special education teachers. Additionally, role responsibilities of special educators should be clearly defined in order to prevent possible role conflicts and ambiguities.

Limitations of this study was that few data was collected compare to other studies where a number of national data have investigated a large body of evidence regarding attrition and retention issues of special educators. Another limitation is that the participants were six special education teachers from Texas schools. Therefore, the findings are limited to teachers in one state. Consequently, these findings may not be generalized to other populations around the country.

IMPLICATIONS

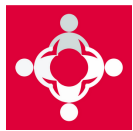
This study searched the attrition and retention issues of special education teachers in Texas schools. A small simple size data was obtained from special education teachers in one state. The future studies could provide more broad and more representative data of the entire population of special education teachers in the United States. Also, there were no comparison between elementary, middle, and high school special education teachers in terms of their attrition and retention problems. Therefore, the future researches can focus on the possible differences among these groups.

Another important subject that should be carefully considered for the future studies might be to expand their participants to include special education teachers who have recently left the field, who are leaving, or retired from the field. By this way, more detailed data from different perspectives could be gathered.

The findings in this study could help not only to special education teachers in Texas but also other educators and personnel in related positions throughout the U.S.

REFERENCES

- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education, 27*(2), 137-174.
- Billingsley, B. S., Bodkins, D., & Hendricks, M. B. (1993). Why special educators leave teaching: Implications for administrators. *Case in Point, 7*(2), 23-38.
- Billingsley, B., Pyecha, J., Smith-Davis, J., Murray, K., & Hendricks, M. B. (1995). *Improving the retention of special education teachers: Final report*. Research Triangle Institute (Prepared for Office of Special Education Programs, Office of Special Education and Rehabilitative Services, U. S. Department of Education under Cooperative Agreement H023Q10001). (ERIC Document Reproduction Service No. ED379860)
- Billingsley, B. S. (2003). *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the literature*. Gainesville, FL: Center on Personnel Studies in Special Education.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., & Cook, L. H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers in national perspective. *The Journal of Special Education, 30*(4), 371-389.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., & Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education, 30*(4), 390-411.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Barkanic, G., & Maislin, G. (1999). *Teacher turnover in eight cognate areas: National trends and predictors*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education, Center for Research and Evaluation in Social Policy.
- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J., & Lenk, L. (1994-1995). Career decisions in special education: Current and former teachers' personal views. *Exceptionality, 5*(2), 83-102.
- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting Professionals-at-Risk: Evaluating Interventions to Reduce Burnout and Improve Retention of Special Educators. *Exceptional Children, 62*(4), 336-155.
- Council for Exceptional Children [CEC]. (2000). *Bright futures for exceptional learners: An action to achieve quality conditions for teaching and learning*. Reston, VA: Author.
- Darling-Hammond, L., & Sclan, E. M. (1996). Who teaches and why: Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 67-101). New York: Simon & Schuster.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education, 24*(1), 58-69.
- George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Grosenick, J. R. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 16*(4), 227-236.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children, 67*(4), 549-567
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). New York: Simon & Schuster.
- Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1987). *Teacher attrition: The uphill climb to staff the nation's schools*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.



Henke, R. R., Choy, S. P., Chen, X., Geis, S., & Alt, N. (1997). *Teachers in the 1990's: Profile of a profession* (NCES 97-460). Berkeley, CA: Office of Educational Research and Improvement.

Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools* (Document R-01-1). Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.

Kaff, Marilyn S. (2004). Multiasking is Multitasking: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, v48 n2 p10-17.

Littrell, P., Billingsley, B., & Cross, L. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice-Hall Press.

Mertler, C.A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, M. D., Brownell, M., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.

Morvant, M., Gersten, R., Gillman, J., Keating, T., & Blake, G. (1995). *Attrition/retention of urban special education teachers: Multi-faceted research and strategic action planning*. Final performance report, Volume 1. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338154)

Singer, J. D. (1993a). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59(3), 262-279.

Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.

Schnorr, J. M. (1995). Teacher retention: A CSPD analysis and planning model. *Teacher Education and Special Education*, 18(1), 22-38.

SPeNSE. A high-quality teacher for every classroom (n.d.). *SPeNSE factsheet*. Retrieved January 9, 2002, from www.spense.org

Westling, D. L., & Whitten, T. M. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional Children*, 62(4), 319-335.

Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 546-566.

Thurmond, V. A. (2001). The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33: 253–258. doi: 10.1111/j.1547-5069.2001.00253.x



REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLERİNİN ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜNÜN SORUNLARINI ALGILAMALARI¹

A STUDY ON THE PERCEPTIONS OF GUIDANCE AND RESEARCH CENTERS' PRINCIPALS ABOUT SPECIAL EDUCATION DEPARTMENTS' PROBLEMS

Özel Eğitim Uzmanı Özlem TIRYAKIOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu - Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu-Türkiye
avcioglu_h@ibu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün sorunlarını ve bu sorunlarla ilişkili değişkenleri belirlemektir. Araştırma evrenini ülke çapında hizmet veren 190 RAM müdürü oluşturmaktadır. 198 müdür'e araştırmacı tarafından hazırlanmış olan iki bölümden oluşan toplam 93 soruluk anket internet yoluyla RAM'ların bakanlık tarafından verilen resmi mail adreslerine gönderilmiştir. 110 Müdür (12 bayan, 98 erkek) anketi cevaplayıp araştırmacının mail adresine göndermiştir. Toplanan verilerin çözümlemesinde, müdürlerin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün sorunlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularına verdikleri cevaplara frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler yapılmıştır. Müdürlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lisans programı, meslekteki kıdem, RAM müdürü olarak çalışma süreleri, kadro durumu, öğrenim durumu ve Hizmetiçi eğitim alma durumlarının özel eğitim Bölümü'nün sorunlarını algılamalarında etkisinin olup olmadığını belirlemek için t- testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, RAM müdürlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lisans programı, meslekteki kıdem, RAM müdürü olarak çalışma süreleri, kadro durumu, öğrenim durumu ve Hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel özellikleri, merkeze birey yönlendirilmesi, tıbbi tanılama, eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Kaynaştırma sorunları ile ilgili alt bölümlere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar sözcükler: Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Bireyler, Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the problems of Guidance and Research Centers' Special Education department and then examining the problems in relation to administrator based variables. The participants of this study were 190 administrators, from the Guidance and Research Centers furnish services all over the country. A total of 198 administrators of Guidance and Research Centers were asked to fill out a questionnaire developed by the researcher. The 93-item questionnaire, consisted of two parts, was sent via internet to the official web sites of the Guidance and Research Centers. 110 administrators (12 females, 98 males) completed and returned the questionnaires. The collected data related to the problems of the Guidance and Research Centers were analyzed by using descriptive statistics such as frequencies, percentages, means and standard deviations. In order to determine whether gender, age, graduated program, teaching practice, employment period of administration, being a permanent or nominee staff, academic background, and having or not having in-service education have an effect on their perceptions about the problems, t test and ANOVA were used. The findings indicated that there is not significant differences among the administrators perceptions about the problems related to sub-categories—general features of the Guidance and Research Center, in orientation of individuals, in medical diagnose, in educational evaluation and diagnose, in orientation, accommodation and monitoring in Individualized Education Program (IEP), and in mainstreaming—according to gender, age, graduated program, teaching practice, employment period of administration, being a permanent or nominee staff, academic background, and having or not having in-service education any in-service education.

Keywords: Special Education, Special Needs Individuals, Guidance and Research Centers.

¹ Bu çalışma birinci yazarın Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'nun danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES11) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



GİRİŞ

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitimleri başta Anayasa olmak üzere yasalarla güvence altına alınmıştır (Eripek, 2004). Bu bireylerin sosyal ve kendi kendilerine yetebilen bireyler olarak topluma kazandırılmaları, onlara verilen eğitim ile birebir ilişkilidir (Türkoğlu, 2007). Özel gereksinimli bireylere verilen özel eğitim hizmetlerinin amacı, herhangi bir nedenle genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan ve gereklerini yerine getiremeyen bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı[BÖİB], 2000; Fisscuss ve Mandell, 2002). Eğitimde fırsat eşitliği ise özel gereksinimli bireylere gereksinimlerine dayalı eğitim hizmeti verme yoluyla sağlanmaktadır ve özel eğitim, 30.05.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların yetersizlik ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2009c). Bununla birlikte özel eğitim, görme, işitme, dil ve konuşma, zihinsel, ortopedik, süregen hastalık ve ruhsal ve duygusal bozukluğu olanlar olmak üzere yetersizlik olarak kabul edilen geniş bir gruba hitap eder (BÖİB, 2005). Dolayısıyla özel eğitim, genel eğitim hizmetlerinin önemli bir parçasıdır ve özel gereksinimli bireylere, gereksinimlerine göre eğitim olanakları sunarak, diğer normal gelişim gösteren akranları gibi yasal hakları olan eğitim hizmetlerinden faydalanmalarını hedefler.

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri; Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesi kapsamında genel eğitim sistemi içinde yer almakta ve özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile ilgili özel önlemler alınacağı vurgulanmaktadır. Bu madde çerçevesinde özel eğitim hizmetleri MEB Teşkilatı içinde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Genel müdürlüğün eğitim sistemi içinde en uç noktalara kadar hizmet vermesini sağlayan kurum ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleridir.

Rehberlik ve araştırma merkezleri; eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesine ilişkin çalışmalarla bölgesindeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütmek amacıyla her il merkezi ile nüfus ve hizmet gereklerine göre ilçelerde Bakanlıkça açılır (MEB, 2009a). Yapı, işleyiş ve yasal konumları gereği Mili Eğitim Bakanlığı örgütü içerisinde İl/İlçe düzeyindeki Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı kurumlar olarak hizmet vermektedirler (Özgüler, 2003).

Bununla birlikte Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kendi bünyesinde iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri ve Özel Eğitim Hizmetleri Bölümleridir. Özel eğitim hizmetleri bölümü, bölüm başkanının sorumluluğunda merkezin hizmet verdiği çalışma alanının kapsamına göre yeterli sayıda çeşitli alanlarda özel eğitimci, psikolog, psikometrist, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal çalışmacı ve psikolojik danışmanlardan oluşur (MEB, 2006). Adı geçen alan meslek uzmanları, özel gereksinimli bireylerin bölüme başvurduklarında almaları gereken tüm hizmetleri sağlayan kişilerdir.

Bununla birlikte bölümün işleyişine yönelik; Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetler Yönetmeliği'nin 32. maddesinde belirtildiği üzere Özel Eğitim Hizmetleri Bölümünün görevleri şunlardır: (a) Özel eğitim gerektiren bireylerin tespiti amacıyla yapılacak taramalarda yer almak. (b) Aile, okul, sağlık kuruluşları, adli ve diğer kurumlardan; zihin, duygu ve sosyal yönden uyumsuzluk, gelişimdeki gerilik, öğrenme güçlüğü ve okul başarısızlığı, çeşitli bedensel engeller gibi nedenlerle gönderilen danışanları kabul etmek, dosya açmak, gerekli hizmeti vermek. (c) Özel eğitim gerektiren çocukların tanınması sürecinde gerekli her türlü hizmeti vermek. (d) Özel eğitimde, ailelere yönelik çeşitli bilgilendirme ile rehberlik program ve çalışmalarını ilgili birim ve kurumların iş birliğiyle plânlamak, uygulamak, değerlendirmek ve izlemek. (e) Özel eğitim kurumları ile kaynaştırma programı uygulayan okulların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servislerine yönetici ile



öğretmenlerine özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusunda gerekli destek hizmeti vermek. (f) Merkezin görev bölgesinde özel eğitim gerektiren öğrencilerin üst öğrenim kurumları ve mesleğe yönelmeleri konusunda gerekli çalışmaları ve eş güdümü sağlamak. (g) Özel eğitim gerektiren çocukların gelişimlerini destekleyici nitelikte bireysel veya grupla çeşitli özel eğitim uygulamaları yapmak. (h) Özel eğitim kurumları ile kaynaştırma programı uygulayan okulların rehberlik ve psikolojik danışma servislerince, engelli öğrencilere yönelik verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin program ve çalışmaları incelemek, izlemek, değerlendirmek. (ı) Bölüm çalışmalarıyla ilgili konularda özel eğitim kurumları ve kaynaştırma programı uygulayan okulların personeline yönelik olarak onların bilgi ve becerilerini artırıcı konferans, panel gibi toplantılar ile çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemek. Gerektiğin de üniversite ve ilgili kuruluşlardan eleman sağlamak. (i) Hizmet verilen öğrenci ve bireylerle ilgili olarak merkez dışına verilecek bilgilerde kişiyi ve aileyi olumsuz etkileyebilecek, yanlış anlaşılmalara yol açabilecek beyan ve yorumlardan kaçınmak. (j) Bölümün görevlerine ilişkin konularda çevrenin gereksinimlerini belirlemek, hizmetleri geliştirmek, niteliği ve verimi artırmak için araştırmalar yapmak, bunların sonuçlarından yararlanmak, yetkili ve ilgililerine iletmek. (k) Bölüm etkinliklerinde kullanılacak psikolojik ölçme araçları ile diğer araç ve tekniklerin belirlenmesi, sağlanması ve geliştirilmesi için il içinde yapılabilecek çalışmaları plânlayarak, yürütme ve sonuçlandırmak. (l) Özel eğitim gerektiren öğrencilerin kendilerine, ailelerine ve eğitim kurumlarına yönelik, onların gelişmelerini destekleyecek yayınlamak, hazırlamak ve ilgililere ulaştırmak. (m) Bölüm hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri izlemek, bunlardan uygulamalarda yararlanmaktır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde RAM'ların bünyesinde yer alan özel eğitim hizmetleri bölümünün yanında yine RAM bünyesinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulunun görevleri incelendiğinde her iki birimin görevlerinin iç içe geçmiş olduğu görülecektir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 16. maddesinde belirtildiği üzere Özel eğitim değerlendirme kurulunun görevleri şunlardır: (a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yapmak. (b) Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılanması sürecinde bireyin ailesini ve/veya okulu/kurumu, gerektiğinde tıbbî değerlendirme ile RAM'da yapılamaması durumunda psiko-sosyal değerlendirme için ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirmek. (c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu dikkate alarak birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine ilişkin öneride bulunmak. (ç) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim planlarını hazırlamak. d) İhtiyacı olan bireyin alacağı destek eğitimin türüne ve süresine karar vermek. (e) Eğitsel değerlendirme ve tanılaması yapılan bireyler için uygun eğitim ortamı, alacağı destek eğitim hizmeti ve eğitim planını içeren değerlendirme sonuçlarını içeren Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporunu düzenleyerek millî eğitim müdürlüklerinin onayına sunmak. (f) Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları ile diğer bilgi ve belgelerinin yer aldığı özel eğitim değerlendirme dosyası oluşturmak. (g) Özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından verilen yerleştirme kararı doğrultusunda ilgili okul veya kurum ile iş birliği yaparak uygulamayı takip etmek. (ğ) Bireyin uygun yerleştirilmediği durumlarda eğitsel değerlendirme ve tanılamayı tekrarlamak. (h) Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, yerleştirmenin yapıldığı okula/kuruma, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere, eğitim planının uygulanması ve destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde görev alanlara ve aileye rehberlik etmek. (ı) Ailenin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak. (i) Ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda aile eğitim programları düzenlemek, diğer kurum ve kuruluşlarda düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileyi bilgilendirmek. (j) Çıracılık ve mesleki eğitime devam etmek isteyen bireyleri; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda sağlık kurulu raporunu da dikkate alarak uygun alanlara yönlendirmek ve bu kurumlara devam eden bireylerin izlenmesini sağlamak. (k) Yüksek öğrenime başvuracak özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, meslek seçimi ile meslekler ve üniversiteler konusunda bilgilendirilmesini sağlamaktır.



Özel eğitim hizmetleri bölümünün ve özel eğitim değerlendirme kurulunun yasalarla belirlenmiş olan bu görevlerini en sağlıklı şekilde yerine getirebilmesi için verilen hizmeti etkileyecek her tür olumsuz etmenin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde hizmet kalitesinin artırılması mümkün olacaktır. Bu nedenle Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinin karşılaştığı sorunların çok yönlü olarak belirlenmesi gerekmektedir. Böylece bölümün sağladığı hizmetlerde hangi noktalarda, hangi özellikte ve ne derecede sorunlar olduğu ortaya çıkarılacak, alınacak önlemlerde buna göre düzenlenecektir. Bu bağlamda özellikle kurumu idare eden müdürlerin sorunları algılamaları önem kazanmaktadır. Bir idareci olarak kişisel özellikleri; cinsiyet, yaş, mezun olduğu lisans programı, mesleki kıdem, RAM müdürü olarak çalışma süresi, öğrenim durumu, aldığı hizmetiçi eğitimleri, hangi nitelikte olursa olsun kurumla ilgili sorunları algılayabilmesi çözüme giden ilk basamaktır.

Ülkemizde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin sayısı gün geçtikçe artmakla birlikte bu merkezlerle ilgili çeşitli konularda az sayıda araştırma görülmektedir. Bu çalışmada, Çağlar (1976) örgün eğitimimizde geri zekalı çocukların teşhisi sorunları, Kocaoğlu (1991) 1985-1990 yılları arasında Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi İnceleme Bölümü'ne yapılan başvuruların incelenmesi, Özgüler (2003) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stres kaynaklarının belirlenmesi, (BÖİB, 2006) RAM'larda yaşanan sorunların belirlenmesi, Kamen Akkoyun (2007) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğünün gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerilerinin incelendiği ve Bozkurt (2009) zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Bu az sayıda çalışma içerisinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Bölümlerinin sorunları ve bu sorunların müdürler tarafından algılanmasına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Özel Eğitim Bölümleri'nin sorunlarının olup olmadığı ve varsa bu sorunların müdürler tarafından nasıl algılandığı belirlenmiştir. Müdürlüğün Özel Eğitim Hizmetleri Bölümünün sorunlarını algılamalarının belirlenmesiyle merkezin daha verimli çalışmasına hizmet edeceği düşüncesi bu araştırmanın dayanağını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinin sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlarla ilişkili değişkenleri belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorunlara cevap aranmıştır. (a) Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinin sorunları var mıdır? (b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada cinsiyete göre fark var mıdır? (c) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada yaşa göre fark var mıdır? (d) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada mezun olduğu lisans programına göre fark var mıdır? (e) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada mesleki kıdemine göre fark var mıdır? (f) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada RAM müdürü olarak çalışma süresine göre fark var mıdır? (g) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada RAM müdürü olarak kadro durumuna göre fark var mıdır? (h) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada öğrenim durumuna göre fark var mıdır? (ı) Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada daha önce Özel Eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime katılmasına göre fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün sorunlarının belirlenmesine yönelik kurum müdürleri ile yapılan betimsel bir çalışmadır.



Araştırma Evreni

Bu çalışmanın evrenini Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü' ne bağlı ülke çapındaki 198 Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürü oluşturmaktadır. Bütün Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerine mail yoluyla ulaşılmış ve bu araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma evrenine dahil edilen müdürlerin mail adresleri Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ndeki Rehberlik Araştırma Merkezlerinden sorumlu şube müdürlüğünden elde edilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkez Müdürlerinin 110 tanesi anketleri doldurarak göndermiş ve araştırmada bu 110 anket kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin cinsiyet, yaş, mezun olduğu lisans programı, meslekteki kıdemi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü olarak çalışma süresi, kadro durumu, öğrenim durumu, daha önce özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığı ile ilgili durumları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Müdürlerin Cinsiyet, Yaş, Mezun Olduğu Lisans Programı, Meslekteki Kıdemi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü Olarak Çalışma Süresi, Kadro Durumu, Öğrenim Durumu, Daha Önce Özel Eğitim İle İlgili Hizmetiçi Eğitime Göre Dağılımı

		TOPLAM	
	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	12	10.9
	Erkek	98	89.1
	TOPLAM	110	100
Yaş	26-30	13	11.8
	31-35	30	27.3
	36-40	39	35.5
	41-45	22	20.0
	46 +	5	4.5
	TOPLAM	110	100
Mezun Olunan Bölüm	Özel Eğitim	8	7.3
	(Psikolojik Danışma ve Rehberlik)PDR	84	76.4
	Psikoloji	10	9.1
	TOPLAM	102	92.8
Mesleki Kıdem	1-3	3	2.7
	4-6	12	10.9
	7-9	14	12.7
	10 +	80	72.2
	TOPLAM	109	88.5
RAM Müdürü Olarak Çalışma Süresi	1 -	9	8.2
	1-3	43	39.1
	4-6	27	24.5
	7-9	14	12.7
	10+	13	11.8
	TOPLAM	106	96.3
Kadro Durumu	Asil	44	40.0
	Vekil	62	56.4
	TOPLAM	106	96.4
Öğrenim Durumu	On lisans	1	.9



	Lisans	88	80.0
	Master	18	16.4
	Doktora	1	.9
	TOPLAM	108	98.2
Hizmet içi Eğitime Katılma Durumu	Katıldı	53	48.2
	Katılmadı	57	51.8
	TOPLAM	110	100

Araştırmaya dahil edilen müdürlerden 98' inin erkek ve 12' sinin kadın olduğu belirlenirken bu katılımcıların 13 tanesinin 26-30 yaş grubu, 30 tanesinin 31-35 yaş grubu, 39 tanesinin 36-40 yaş grubu, 22 tanesinin 41-45 yaş grubu ve 5 tanesinin 46 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir. Mezun oldukları lisans programlarına bakıldığında ise müdürlerin 102' sinin bu soruya yanıt verdiği ve 8' inin Özel Eğitim, 84' ünün Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 10 tanesinin ise Psikoloji mezunu olduğu ve mesleki kıdemlerine bakıldığında ise 109 müdürün bu soruyu cevapladığı, 3' ünün 1-3 yıl arası, 12' sinin 4-6 yıl arası, 14' ünün 7-9 yıl arası, 80' inin ise 10 yıl ve üstü bir mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Bununla birlikte Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü olarak hizmet süresi ve kadro durumu sorusuna 106 müdür cevap vermiş ve 9 tanesinin 1 yıldan az, 43 tanesinin 1-3 yıl, 27 tanesinin 4-6 yıl, 14 tanesinin 7-9 yıl, 13 tanesinin 10 yıl ve üstü olduğu, 44 müdürün asil, 62 müdürün vekil olarak görevlerini sürdürdüğü tespit edilmiştir.

Ayrıca öğrenim durumları incelendiğinde ise 108 müdürün bu soruyu cevaplandığı ve ön lisans ve doktora mezunu olan 1' er kişinin olduğu, 88 tanesinin Lisans, 18 tanesinin yüksek lisans yaptığı ve 53 tanesinin daha önce özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime katıldığı, 57 tanesinin ise katılmadığı ortaya çıkmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde merkez müdürleri ile ilgili 8 adet kişisel bilgi sorusu bulunmaktadır. II. Bölümde Rehberlik ve Araştırma Merkezinin genel özellikleri bakımından sorunlarının belirlenmesine yönelik 20, Rehberlik ve Araştırma Merkezi özel eğitim hizmetleri bölümüne birey yönlendirme ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik 5, tıbbi tanılama ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik 8, eğitsel değerlendirme ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik 23, yönlendirme, yerleştirme ve izleme ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik 10, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik 9, kaynaştırma ile ilgili sorunların belirlenmesine yönelik 10 adet soruya yer verilmiştir. Anketteki sorunların belirlenmesinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi açma, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları ile ilgili yasa ve yönetmelikler incelenerek bir soru bankası hazırlanmış, bu soru bankasındaki sorular 5 Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürüne tekrar gözden geçirmeleri için gönderilmiş ve önerileri üzerine anketten bazı sorular çıkarılmıştır. Sonrasında bu anket, alandan 3 uzmana değerlendirmeleri için gönderilerek uzman görüşü istenmiş ve önerileri üzerine anket sorularına ekleme ve çıkarmalar yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Bölümlerinin sorunlarını belirlemeye yönelik hazırlanan anketin I. Bölümündeki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. sorular çoktan seçmeli olup, 8. soru açık uçludur. Ayrıca anketin II. Bölümdeki sorular 5'li derecelendirmeyi içermektedir. Buna göre 1 den 5 e kadar puanlamaya imkan veren ankette, müdürler için düşüncesine en az uygun ile düşüncesine en uygun arasında bir puan verilmesi ya da uygun kutucuğa işaretlenmesi istenmiştir.

Anket sanal ortama aktararak Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ndeki Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden sorumlu şube müdürlüğü tarafından



verilen mail adreslerine gönderilmiştir. Müdürlerin kurumsal mail adreslerine anket ile birlikte anketi nasıl dolduracaklarına dair açıklama ayrıca yazılmış ve daha önceden MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'ndan alınan araştırma izni dosya şeklinde eklenerek gönderilmiştir. Müdürlerin anketi doldurduktan sonra anketi belli bir mail adresine göndermeleri için yapmaları gereken işlemler açıklanmış ve verilerin en hızlı şekilde toplanabilmesi adına cevaplamaları için 10 gün tayin edilmiş ve anketi doldurarak açıklamada belirtildiği gibi yine sanal ortamdan göndermeleri istenmiştir. Ayrıca Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Şubesi tarafından tüm Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin MEB mail adreslerine aynı açıklama ve anket gönderilmiştir. 198 Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürünün her birine bu anket gönderilmiş olup mailler günlük takip edilmiştir. Adreslere gönderilen anketlerden sadece 110 tanesi geri gelmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi amacıyla, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Özel Eğitim Bölümü' nün sorunlarını belirlemeye yönelik anket formunda yer alan soru maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdesi hesaplanmıştır. Sonra müdürlerin cinsiyet, yaş, mezun olduğu lisans programı, meslekteki kıdemi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü olarak çalışma süresi, kadro durumu, öğrenim durumu, daha önce özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığının Özel Eğitim Bölümü' nün sorunlarının belirlenmesine etkisinin olup olmadığını belirlemek için varyans analiz tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinin Sorunlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Bölümlerinin sorunlarının belirlenmesine yönelik merkez müdürlerinin anket formunda yer alan soru maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdelere yer verilmiştir. Anket sorularında Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Bölümünün sorunlarını belirlemeye yönelik 85 soru maddesi bulunmaktadır. 85 soru maddesinin tamamına ilişkin frekans ve yüzdelere yer vermenin çok uzun yer alacağı düşüncesiyle, bu bölümde bunların tamamına yer verilmemiş, frekans ve yüzde bakımından dikkat çekici sonuçlar ortaya koyan soru maddelerine yer verilmiştir.

Özel Eğitim Bölümlerinin sorunlarının belirlenmesine yönelik ankete verilen cevaplardan müdürlerin yarısına yakını (%42,8) Bölümün hizmet verdiği binanın RAM açılış standartlarına uygun fiziksel donanımına sahip olmadığını ve diğer yarısı ise (%50,0) Merkezin açılış standartlarına uygun olduğunu belirtmiştir.

Merkez müdürlerinden yarısından fazlası (%66,3) bölümde norm kadro personel sayısının yeterli olmadığını ifade ederken, bir kısmı da (%27,3) norm kadro personel sayısının yeterli olduğunu belirtmiştir.

Bölüm bağlı olduğu üst kurumlardan gerekli yardım ve danışmanlık hizmetini yeterli düzeyde aldığıyla ilgili sorulan soruya müdürlerin birçoğunun (%35,5) yardım almadıkları, yarıya yakın sayıda ise (%42,8) yardım alabildikleri saptanmıştır.

Bölüm çalışanlarına düzenli olarak hizmet içi eğitim sağlanması ile ilgili olarak yöneltilen soruya müdürlerin yarısına yakını (%49,0) hizmetiçi eğitimin düzenli sağlanmadığını, bir kısmı da (%30,9) düzenli hizmetiçi eğitim alındığını ifade etmiştir.



Müdürlerin yarısından fazlası (%57,3) okul öncesi dönemdeki bireylerin RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümüne hastaneler tarafından yönlendirilmediğini belirtirken, çok azıda (%17,2) okul öncesi dönemdeki bireylerin bölüme hastaneler tarafından yönlendirildiğini ifade etmişlerdir. Bölümün hizmet verdiği bölgede tarama yaparak sorunlu öğrencilerin tespit etmesine yönelik sorulan soruya ise önemli bir kısmı (%32,7) tarama yapılmadığını, yarısından fazlası da (% 52,7) tarama yapılarak sorunlu öğrencileri tespit ettikleri cevabını vermiştir.

Okullar tarafından bölüme yönlendirilen öğrenciler değerlendirme sürecinde okulları tarafından takip edilmesiyle ilgili sorulan soruya, müdürlerin önemli bir kısmının (%34,5) takip edilmediklerini, yarıya yakınının da (%46,3) öğrencilerin okulları tarafından takip edildiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Müdürlerin bir bölümünün (%31,0) bölüme yönlendirilen bireylerin tıbbi raporlarının hastaneler tarafından anlaşılır şekilde düzenlenmediğini ifade ederken, bir bölümünün de (%49,1) bireylerin tıbbi raporlarının hastaneler tarafından anlaşılır şekilde düzenlendiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bölümde eğitsel tanılama için öncelikle öğrencinin özelliklerine uygun uzmanlardan oluşan bir ekip oluşturulduğu (psikolog, odyolog, dil bilimcisi, özel eğitimci vb.) ile ilgili soruya büyük bir kısmı (%39,1) eğitsel tanılama için uygun ekibin oluşturulmadığını belirtirken, yarıya yakını da (%45,5) eğitsel tanılamamanın öğrencinin özelliklerine uygun uzmanlardan oluşan bir ekip aracılığı ile yapıldığını düşünmektedir.

Bölümün düzenlediği eğitsel değerlendirme raporlarının düzenli olarak takip edilmesi ve süreleri dolanların yenilenmesi için ailelerin uyarılmasına yönelik yöneltilen soruya öğrencilerin izlenmesi ile ilgili müdürlerin önemli bir kısmı (%35,5) izlenmediği yönünde fikir belirtirken, yarsından fazlası da (%56,4) eğitsel raporların düzenli olarak takip edilerek, süresi dolanlarla ilgili ailelerin uyarıldıklarını belirtmişlerdir.

Müdürlerin önemli bir bölümü (%34,6) kaynaştırma kararı verilirken, sınıfına öğrencinin yerleştirileceği öğretmenin fikrinin alınmasına yönelik soruya öğretmenin bu konuda fikrinin alınmadığına yönelik cevap verirken, yarıya yakını (%47,4) öğretmenlerle kaynaştırma öğrencisinin sınıflarına yerleştirilmesi konusunda fikirlerinin alındığı cevabını vermişlerdir.

Bölümde, kaynaştırma eğitime yerleştirilen öğrenciye destek hizmetlerin verilmesi ile ilgili soruya müdürlerin çok önemli bir bölümü (%40) sağlanmadığı yönünde düşünce belirtmişler ve müdürlerin bir kısmı da (%41,8) kaynaştırma eğitime yerleştirilen öğrenciye destek hizmetlerin verildiğini düşünmektedirler.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Cinsiyetlerine Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada kadın ve erkek müdürler arasında fark olup olmadığını anlamak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 2. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Cinsiyet ve Özel Eğitim Bölümü Sorunları Algılama T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kadın	12	322.83	37.32	108	.045	.96
Erkek	98	332.30	39.56			

p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi kadın ve erkek müdürlerin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamalarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır[t(108)=.045, p>.005]. Tablo 2’de yer alan bilgilerden, kadın ve erkek müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu görülmektedir.



Yani, kadın müdürler ($X=322,83$, $S=37.32$) ve erkek müdürler ($X=332,30$, $S=39.56$) Özel Eğitim Bölümü sorunlarını aynı biçimde algılamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Yaşlarına Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada yaşa göre fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Yaşlarına Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	6225.621	4	1556.405	1.016	.403
Gruplar içi	159364.379	104	1532.350		
Toplam	165590.000	108			

$p<.005$

İlk olarak katılımcılar yaş gruplarına göre 6 kategoriye ayrılmıştır, ancak 25 ve daha küçük yaşta müdür olmadığından 5 kategori kullanılmıştır. Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F(4,104)=1.016$, $p>.005$]. Tablo 3’den anlaşılabileceği gibi yaş gruplarına göre müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakındır. Yani, 26-30 yaş grubundaki müdürler ($X=313,08$, $S=58.24$), 31-35 yaş grubundaki müdürler ($X=331,10$, $S=36.67$), 36-40 yaş grubundaki müdürler ($X=337,46$, $S=33.67$), 41-45 yaş grubundaki müdürler ($X=332,77$, $S=40,32$) ve 46 ve üstü yaş grubundaki müdürler ($X=340,60$, $S=24.85$) Özel Eğitim Bölümü sorunlarını benzer şekilde algılamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada mezun olunan lisans programına göre fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	722.711	2	361.356	.223	.801
Gruplar içi	160550.936	99	1621.727		
Toplam	161273.647	101			

$p<.005$

Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada mezun olunan lisans programına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F(2,99)=.223$, $p>.005$]. Tablo 4 mezun oldukları lisans programına göre müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani, Özel Eğitim mezunu müdürler ($X=331,00$, $S=33,81$), PDR mezunu müdürler ($X=330,11$, $S=39,72$), Psikoloji mezunu müdürler ($X=339,10$, $S=48,964$), Özel Eğitim Bölümü sorunlarını benzer şekilde algılamaktadır.



Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada mesleki kıdeme göre fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Mesleki Kıdeme Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5378.190	3	1792.730	1.178	.322
Gruplar içi	159796.581	105	1521.872		
Toplam	165174.771	108			

$p < .005$

Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F(3,105)=1.178$, $p > .005$]. Tablo 5 mesleki kıdeme göre müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani 1-3 yıl mesleki kıdemi olanlar ($X=296.67$, $S=83.104$), 4-6 yıl mesleki kıdemi olanlar ($X=329.75$, $S=35.074$), 7-9 yıl mesleki kıdemi olanlar ($X=324.14$, $S=44.633$), 10 yıl ve üstü mesleki kıdemi olanlar ($X=334.98$, $S=36.726$). Özel Eğitim Bölümü sorunlarını benzer şekilde algılamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin RAM Müdürü Olarak Çalışma Süresine Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada RAM müdürü olarak çalışma süresine göre fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 6. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin RAM Müdürü Olarak Çalışma Süresine Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	13412.412	4	3353.103	2.288	.065
Gruplar içi	148022.078	101	1465.565		
Toplam	161434.491	105			

$p < .005$

Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada RAM müdürü olarak çalışma süresine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F(4,101)=2.288$, $p > .005$]. Tablo 6 mesleki RAM müdürü olarak çalışma süresine göre müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani 1 yıldan az çalışma süresi olanlar ($X=299.11$, $S=41.001$), 1-3 yıl arası çalışma süresi olanlar ($X=331.42$, $S=39.236$), 4-6 yıl arası çalışma süresi olanlar ($X=334.52$, $S=36.120$), 7-9 yıl arası çalışma süresi olanlar ($X=334.36$, $S=39.046$), Özel Eğitim Bölümü sorunlarını benzer şekilde algılamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin RAM Müdürü Olarak Kadro Durumuna Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada RAM müdürü olarak kadro durumuna göre fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

**Tablo 7.** Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Kadro durumu ve Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama t Testi Sonuçları

Müdürün Kadro Durumu	N	X	SS	Sd	t	p
Asil	44	336.98	38.800	104	.901	.74
Vekil	62	330.00	39.638			

p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi asil ve vekil müdürlerin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamalarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. [$t(104)=.901$, $p>.005$]. Tablo 7 asil ve vekil müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani, asil müdürler ($X=336.98$, $S=38.80$) ve vekil müdürler ($X=330.00$, $S=39.64$) Özel Eğitim Bölümü sorunlarını aynı biçimde algılamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Öğrenim Durumuna Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada öğrenim durumuna göre fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 8. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Öğrenim Durumuna Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama t Testi Sonuçları

Müdürün Öğrenim Durumu	N	X	SS	Sd	t	p
Lisans	88	329.74	38.791	104	.720	.720
Yüksek Lisans	18	344.17	38.538			

p<.05

Ön lisans ve doktora mezunu olan müdürlerin sayısı ikiden az olduğundan dolayı varyans analizi yapılamamıştır. Bu nedenle bu iki cevaplayıcı analizden çıkarılarak Lisans ve Yüksek lisans mezunu müdürlerin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamaları aralarında fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark yoktur [$t(104)=1.439$, $p>.005$]. Tablo 8 lisans ve Yüksek Lisans mezunu müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani, Lisans mezunu müdürler ($X=329.74$, $S=38.79$) ve Yüksek Lisans mezunu müdürler ($X=344.17$, $S=38.54$) Özel Eğitim Bölümü sorunlarını aynı biçimde algılamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Daha Önce Özel Eğitim İle İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılmasına Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılamalarına İlişkin Bulgular

Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada daha önce Özel Eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılmasına göre aralarında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak olduğu için t testi yapılmıştır.



Tablo 9. Müdürlerin Özel Eğitim ile ilgili Hizmet İçi Eğitime katılmasına Göre Özel Eğitim Bölümü Sorunlarını Algılama t Testi Sonuçları

Müdürün Hizmet İçi Eğitime katılma durumu	N	X	SS	Sd	t	p
Katılmış	53	333.98	41.762	108	.419	.284
Katılmamış	57	330.84	36.872			

p<.005

Tablo 9'da görüldüğü gibi Özel Eğitim Bölümü sorunlarını algılamada daha önce özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılmasına göre anlamlı bir fark yoktur [$t(108)=.419, p>.005$]. Tablo 9 Hizmet İçi Eğitim alan ve Hizmet İçi Eğitim almayan müdürlerin ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani, Hizmet İçi Eğitim alan müdürler ($X=333.98, S=41.76$) ve Hizmet İçi Eğitim almayan müdürler ($X=330.84, S=36.87$) Özel Eğitim Bölümü sorunlarını aynı biçimde algılamaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre; özel eğitim hizmetleri bölümlerinin yaşadığı sorunlarla ilgili olarak müdürlerin yarıya yakınının bölümün hizmet verdiği binanın RAM açılış standartlarına uygun fiziksel donanımına sahip olmadığını belirttikleri görülmüştür. BÖİB (2009) yayınladığı raporda özel eğitim gerektiren bireylere hizmet veren eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin binaların konumu, ulaşılabilirliği ve yapısal durumunun yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerine uygun olmamasının bir sorun olduğunu belirtmesi ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir. RAM'ların açılması aşamasında MEB'nin yayınlamış olduğu RAM Açma Yönetmeliği esas alınarak merkezler açılmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre RAM'ların fiziki şartlarının uygun olmadığını belirlenmesi RAM'ların RAM Açma Yönetmeliğine uygun olmadıklarını düşündürmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, farklı yaş gruplarındaki RAM müdürlerinden yarısından fazlası bölümde norm kadro personel sayısının yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Özak ve ark., (2008) yaptıkları araştırmada buna benzer bir bulguyu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmaya katılan farklı yaş grubundaki müdürler, görev yaptıkları RAM'larda yeterli personel olmadığını belirtmişlerdir. Her iki araştırmada da farklı yaş gruplarındaki müdürlerin aynı sorunu algılaması, sorun algılamada yaşa göre bir fark olmadığını ancak RAM'larda personel açığının olduğunu göstermektedir. RAM'ların çalışma saatlerinin 08:00-17:00 olmasının ve okullarda daha az saat çalışan diğer meslektaşlarıyla aynı ücreti almalarının bu merkezlerin çalışanlar tarafından tercih edilmemesinin nedenleri arasında olabilir. Bu durumda eleman açığı sorununa neden gösterilebilir. Ayrıca araştırmada, özel eğitim hizmetleri bölümlerinin bağlı olduğu üst kurumlardan gerekli yardım ve danışmanlık hizmetini yeterli düzeyde alamadığı belirlenmiştir. RAM'lar bulundukları bölgelerde ilk aşamada doğrudan İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlıdırlar. Araştırmanın sonuçlarına göre bu kurumların RAM'lara danışılan ya da yardım da bulunan kurum özelliğini taşıyamadıkları söylenebilir.

Özel eğitim hizmetleri bölümünde çalışanlara düzenli olarak hizmet içi eğitim sağlanması ile ilgili olarak yöneltilen soruya müdürlerin yarısına yakını hizmetiçi eğitimin düzenli sağlanmadığını, bir kısmı da düzenli hizmetiçi eğitim alındığını belirtmişlerdir. Çağlar (1976) yaptığı bir çalışmada, ülke çapındaki toplam 17 RAM'a uzman ve uzman yardımcısı olarak atanmaların tamamına yakınının bu hizmetler için asgari düzeyde bir hazırlık eğitimi dahi almamış olduğunu belirlemiştir. Uzun zaman önce yapılan bir araştırma ile bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik göstermesi zaman içinde personele hizmetiçi eğitim sağlamada olumlu yönde önemli gelişmelerin olmadığını



düşündürmektedir. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün son 3 yıllık hizmetiçi eğitim programına bakıldığında 2006 yılında toplamda 64 seminer ve kurs, 2007 yılda toplam 52 seminer ve kurs, 2008 yılında ise 20 seminer ve kurs düzenlemiştir. Araştırmanın sonucu dikkate alındığında genel müdürlük tarafından verilen bu seminerlerin tüm RAM personeli için yeterli olmadığı ve yıllara göre azalma gösterdiği görülmektedir.

Müdürlerin yarısından fazlası (%57,3) okul öncesi dönemdeki çocukların RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümüne hastaneler tarafından yönlendirilmediğini ifade ederken, az sayıda müdür ise (%17,2) okul öncesi dönemde ki çocukların özel eğitim hizmetleri bölümüne hastaneler tarafından yönlendirildiğini belirtmişlerdir. Bozkurt(2009) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yarısına yakınının (%41,58) RAM'a başvurularına aile ve özel özel eğitim kurumu birlikte yapmıştır. Yalnızca aileler tarafından yapılan başvuruların oranı %21,78'dir. Başvuruları okulun ya da yer aldığı şahıs ve/veya kurumlar tarafından yapılan öğrenci oranı %32,04' dür. Her iki araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesinde de, okul döneminde de çocukların daha çok hastaneler tarafından RAM'lara yönlendirilmediğini görebiliriz. Hastanelerin bireylerin yönlendirilmesinde hizmet etmemeleri özel gereksinimli bireylerin tespit edilmeleri konusunda çok rol oynamadıklarını düşündürmektedir.

Özel eğitim hizmetleri bölümünün hizmet verdiği bölgede tarama yaparak sorunlu öğrencilerin tespit edilmesine yönelik sorulan soruya ise önemli bir kısmı (%32,7) tarama yapılmadığını, yarıdan fazlası da (%52,7) tarama yapılarak sorunlu öğrencileri tespit ettikleri cevabını vermiştir. MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise özel eğitim hizmetleri bölümlerinin bulundukları bölgelerde özel gereksinimli bireylerin tespiti için tarama yapma görevi vardır. Araştırma sonucu yeterince tarama yapmayarak bölümlerin yasal görevlerini gereği gibi yerine getirmediklerini düşündürmektedir. Bu durum özel gereksinimli bireylere erken müdahale sürecinde gecikmeye yol açabilmektedir (MEB, 2009b).

Okullar tarafından RAM özel eğitim bölümüne yönlendirilen öğrenciler değerlendirme sürecinde okulları tarafından takip edilip edilmemesiyle ilgili sorulan soruya; müdürlerin önemli bir kısmının (%34,5) takip edilmediklerini, yarıya yakınının da (%46,3) öğrencilerin okulları tarafından takip edildiklerini belirtmişlerdir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre bu okul ve kurumlarda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin etkililiğini arttırmak amacıyla özel eğitim tedbirleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılır. Bu bireylere sağlanacak her türlü özel eğitim hizmeti için millî eğitim müdürlükleri, RAM'lar ve özel eğitim okulları ile iş birliği yapılması gerekmektedir (MEB, 2006). Araştırmanın sonucu ise okulların özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yapılması gerekenler konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Okulların sorun olduğunu düşündükleri öğrencileri ile ilgili olarak durumlarının takibi konusunda hassas davranmadıkları görülmektedir.

RAM müdürlerin bir bölümünün (%31,0), özel eğitim hizmetleri bölümüne yönlendirilen bireylerin tıbbi raporlarının hastaneler tarafından anlaşılır şekilde düzenlenmediğini ifade ederken, bir bölümünün de (%49,1) bireylerin tıbbi raporlarının hastaneler tarafından anlaşılır şekilde düzenlendiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bireyin eğitsel tanısında etkisi olmasa da özel eğitim hizmetlerinin alınmasında tıbbi tanı raporları belirleyici özellik taşımaktadır. Raporun daha sonra okuyacak olan ve bireyle ilgilenen diğer alan uzmanlarınca da anlaşılması olumlu bir durum olacaktır.

Özel eğitim hizmetleri bölümünde, eğitsel tanılama için öncelikle öğrencinin özelliklerine uygun uzmanlardan oluşan bir ekip oluşturulduğu (psikolog, odyolog, dil bilimcisi, özel eğitimci vb.) ile ilgili soruya büyük bir kısmı (%39,1) eğitsel tanılama için uygun ekibin oluşturulmadığını belirtirken, yarıya yakını da (%45,5) eğitsel tanılamının öğrencinin özelliklerine uygun uzmanlardan oluşan bir



ekip aracılığı ile yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür. Yine Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan Özürlü Çocuklara Yönelik Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Hizmetleri Çalışması Raporu'nda eğitsel tanılamaya yönelik sorunlar başlığı altında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile ilgili olarak; Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci için çoklu disiplinler yaklaşımı bir ekibin yapılandırılmamış olması, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde her yetersizlik grubuna ve çoklu yetersizliğe sahip bireylere göre uygun testlerin, değerlendirme materyallerinin ve bu test ve materyalleri uygulayabilecek uzmanların bulunmaması alana ait bir sorun olarak belirtilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının ve BÖİB (2006) tarafından yayınlanan raporun sonuçlarının aynı olması özel eğitim hizmetleri bölümünde eğitsel değerlendirme ile ilgili hizmet veren ekibin yeterli olmadığını düşündürmektedir. Araştırmaya göre norm kadro personel açığı olduğu bulunduğu belirlenen RAM'larda eğitsel değerlendirme ekibinin de istenen uzmanlardan oluşamayacağı düşünülebilir.

Özel eğitim hizmetleri bölümünün düzenlediği eğitsel değerlendirme raporlarının düzenli olarak takip edilmesi ve süreleri dolanların yenilenmesi için ailelerin uyarılmasına yönelik yöneltilen soruya öğrencilerin izlenmesi ile ilgili müdürlerin önemli bir kısmı (%35,5) izlenmediği yönünde fikir belirtirken, yarsından fazlası da (%56,4) eğitsel raporların düzenli olarak takip edilerek, süresi dolanlarla ilgili ailelerin uyarıldıklarını belirtmişlerdir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ise özel eğitim hizmetleri bölümü; özeleğitimde, ailelere yönelik çeşitli bilgilendirme ile rehberlik program ve çalışmalarını ilgili birim ve kurumların iş birliğiyle plânlar, uygular, değerlendirir ve izler ifadesi yer almaktadır (MEB, 2009b). Araştırma sonucu ise bölümlerin yarısından çoğunun ailelere yönelik bilgilendirmeyle ilgili eksikler olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitsel değerlendirme raporlarının bölüm çalışanları tarafından takip edilmediğini düşündürmektedir.

RAM müdürlerinin önemli bir bölümü (%34,6) kaynaştırma kararı verilirken, sınıfına öğrencinin yerleştirileceği öğretmenin fikrinin alınmasına yönelik soruya öğretmenin bu konuda fikrinin alınmadığına yönelik cevap verirken, yarıya yakını (%47,4) öğretmenlerle kaynaştırma öğrencisinin sınıflarına yerleştirilmesi konusunda fikirlerinin alındığı cevabını vermişlerdir. Bununla birlikte RAM özel eğitim bölümünde, kaynaştırma eğitime yerleştirilen öğrenciye destek hizmetlerin verilmesi ile ilgili soruya müdürlerin çok önemli bir bölümü (%40,0) sağlanmadığı yönünde görüş belirtmişler ve müdürlerin bir kısmı da (%41,8) kaynaştırma eğitime yerleştirilen öğrenciye destek hizmetlerin verildiğini söylemişlerdir. Nizamoğlu'nun (2006) yaptığı araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğrencileri Rehberlik Araştırma Merkezi'ne gönderdiklerini, Rehberlik Araştırma Merkezi'nde tanılama yapılarak öğrencinin durumunun tespit edilmesini istediklerini ifade etmiş oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin Rehberlik Araştırma Merkezi'nden gelen raporlarda bulunan önerileri dikkate aldıkları, bazı öğretmenlerin ise Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin tanılamadan sonra sadece rapor göndermekle yetindiğini belirttikleri saptanmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde RAM personeli ve sınıf öğretmeni arasında bireyin durumu ile ilgili iletişim sağlanmasında sıkıntılar yaşandığı görülmektedir.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümü'nün sorunlarının algılanmasına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre bulgulara farklılık olup olmadığına bakılmış ve sorunları aynı biçimde algıladıkları sonucuna varılmıştır. Yine Özak ve ark., (2008)'nin yaptığı çalışmada araştırmaya katılan müdürden her iki cinsiyetten de olduğu halde RAM müdürlerinin tamamı RAM'lerinde tanılama sürecinde öğrencilerin geçtikleri aşamaların yeterli olmadığına dair sorun belirtmişlerdir. Yani müdürlerin kadın ya da erkek olması özel eğitim bölümlerinin sorunları konusundaki hassasiyetlerinde fark yaratmamaktadır.

RAM müdürlerinin mezun oldukları lisans programına göre özel eğitim bölümü sorunlarını algılaması ile ilgili olarak ise Özel Eğitim, Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden mezun müdürlerin, bölümün sorunlarını aynı şekilde algıladıkları, aralarında bir farklılığın olmadığı



belirlenmiştir. Sonuç olarak Müdürlerin mezuniyet alanlarının farklı olmasının sorunları algılamalarına etkide bulunmadığı, mezun oldukları lisans programlarının müdürleri konu hakkında eşit düzeyde bilgi sahibi yaptığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Özel Eğitim, Psikoloji ya da Rehberlik ve psikolojik Danışmanlık bölümü mezunu olmak gibi farklı alanlardan gelmiş olmalarına rağmen sorunları aynı düzeyde algılamaları alan mezunu olan özel eğitim öğretmenleri açısından düşündürücüdür.

Bu sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: (a) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün bu araştırmanın sonuçlarını göz önüne alması yararlı olacaktır. (b) Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin bu sonuçları kullanılması faydalı olacaktır. (c) Bu yapılan araştırmanın bir benzeri nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak tekrarlanabilir. (d) Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin sorunlarının algılanması ile ilgili özel eğitim hizmetleri bölümü çalışanları ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2000). *Özürlülere hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon kurum ve kuruluşları iş birliği ve koordinasyon toplantıları sonuç raporları*, Ankara: Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2005). *II. Özürlüler şurası yerel yönetimler ve özürlüler komisyon raporları ve genel kurul görüşmeleri*. Ankara: Nural Matbaacılık.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2006). *Özürlü çocuklara yönelik rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetleri çalışması raporu*. 15 Şubat 2008, <http://www.ozida.gov.tr/arastirma/ozelegitim.htm>
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2009). *Özürlüler İdaresi Başkanlığı yasal mevzuatlar*. 15 Subat 2008, <http://www.ozida.gov.tr/mevzuat/>.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çağlar, D. (1976). Örgün eğitimimizde geri zekalı çocukların teşhisi sorunları konulu bir araştırma üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 445-485. 19 Mayıs 2009, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5904.pdf>
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. 11 Şubat 2011, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kargin.html>.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-32. 13 Ocak 2009, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/52/487.pdf>
- Fisscuss, D.E., & Mandell, J.C. (2002). *Developing individualized education programs*. (Ed. Gönül Akçamete). Çev: Hatice Günayer Senel, Elif Tekin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocaoğlu, M. (1991). *1985-1990 Yılları arasında Eskişehir rehberlik ve araştırma merkezi inceleme bölümüne yapılan başvuruların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 1 Mart 2009, <http://orgm.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009a). *Rehberlik ve araştırma merkezi açma yönergesi*. 1 Mart 2009, <http://orgm.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009b). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. 1 Mart 2009, <http://orgm.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009c). *573 Sayılı kanun hükmünde kararname*. 1 Mart 2009, <http://orgm.meb.gov.tr/>
- Nizamoglu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Özak, H., Vural, M., & Avcioğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.

Özgüler, E.B. (2003). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stres kaynakları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkoğlu, Y.K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the problems of Special Education Department in Guidance and Research Centers and then examining the problems in relation to administrator based variables. For this aim answers were sought to the questions below: (a) Are there the problems of Special Education department in Guidance and Research Centers? (b) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to gender? (c) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to age? (c) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to their undergraduate program? (d) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to vocational seniority? (e) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to duration as a GRC manager. (f) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to status of staff as a GRC manager? (g) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to educational status? (h) Do the thoughts of Guidance and Research Centers managers about the problems that are encountered in perception of the problems of special education department differ significantly according to in-service training?

The participants of this study were 190 administrators, from the Guidance and Research Centers furnish services all over the country. A total of 198 administrators of Guidance and Research Centers were asked to fill out a questionnaire developed by the researcher. The 93-item questionnaire, consisted of two parts, was sent via internet to the official web sites of the Guidance and Research Centers. 110 administrators (12 females, 98 males) completed and returned the questionnaires.

The collected data related to the problems of the Guidance and Research Centers were analyzed by using descriptive statistics such as frequencies, percentages, means and standard deviations. In order to determine whether gender, age, graduated program, teaching practice, employment period of administration, being a permanent or nominee staff, academic background, and having or not having in-service education have an effect on their perceptions about the problems, t test and ANOVA were used.

The findings indicated that there is not significant differences among the administrators perceptions about the problems related to sub-categories—general features of the Guidance and Research Center, in orientation of individuals, in medical diagnose, in educational evaluation and diagnose, in orientation, accommodation and monitoring in Individualized Education Program (IEP), and in mainstreaming—according to gender, age, graduated program, teaching practice, employment period



of administration, being a permanent or nominee staff, academic background, and having or not having in-service education any in-service education.

As a result of these findings, these recommendations can be given for further studies: (a) it will be useful for National Education Ministry to take results that are determined in this study into consideration. (b) It will be useful for the Guidance and Research Centers to take result that are determined in this study use these results. (c) Similar to this study, a study in which quantitative and qualitative dimensions are integrated as it is in this study can be planned. (d) Data was collected from 110 Guidance and Research Centers managers in this study. This study can be held again by adding all Guidance and Research Centers managers and experts and specialists who work in Guidance and Research Centers into the study.

TIJSEG



THE OPINIONS OF THE TEACHER AND STUDENT RELEVANT TO THE UNWANTED BEHAVIORS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Deniz KAYA

Dokuz Eylül University, Institute of Education Sciences, İzmir, 03500, Turkey

denizkaya50@yahoo.com

Assist. Prof. Dr. Cenk KEŞAN

Dokuz Eylül University, Faculty of Education, İzmir, 35380, Turkey

cenk.kesan@deu.edu.tr

Selim GÜVERCİN

Engineering Faculty, Suleyman Demirel University, Almaty, 040900, Kazakhstan

selim60us@yahoo.com

ABSTRACT

The unwanted behaviors at the primary schools adversely affect both the education-learning studies and the student development. The discipline problems get involved on the basis of these behaviors that disrupt the climate of lesson and cause difficulties relevant to the targeted acquisition. The purpose of this study is that in the school environment what the student's unwanted behaviors are and why they occur are tried to be figured out with the opinions of the teacher and student. The study has been carried out with the teacher and the students in the primary schools that have different socio-economic features in 2012. A total of sixty-five students and thirty-six teachers have taken part in the research. The semi-structured interview technique has been used to collect the data. The collected data have been analyzed using qualitative data analysis technique. As a result of the work, it follows that the opinions regarding the unwanted behaviors is generally the friend circle and teacher axis. To fix this situation, it might be useful that students' sense of cohabitation and mutual assistance is created.

Keywords: unwanted behaviors, student opinions, discipline, teacher opinions

INTRODUCTION

The unwanted behaviors in today's schools constitute a significant problem. This situation both adversely affects the class climate and damages that education gains consist. The student (negative) unwanted behaviors comprehend all kinds of behavior which we encounter the realization of the educational purposes as an obstacle and that also affect the class members (Akçadağ, 2005). Some of the unwanted behaviors show the largest effect on somebody that makes the behavior, but beyond that some of them adversely affect the teacher, all of the class and the lesson (Haigh, 1990). Moreover, some negative behaviors also do harm to the school and the family. The unwanted behaviors in the class disarrange the layout and actions of class, prevent the attainment of purposes especially cause bad usage of time source (Başar, 2001). In other words, the student's unwanted behaviors are the behaviors that seriously threaten, prevent and hinder the process of teaching-learning and to be accepted as any behavior is unwanted behavior, it need to be known in which environment it has arisen, it's reasons and violence (Burden, 1995).

All behavior that queer the flow of lesson, make more difficult or prevent to get through to the target behaviors are unwanted behaviors in class not only prevent education but also carry with it some physical and psychological small pockets of unrest (İlgar, 2000). Unwanted behaviors are as follows according to order of importance (Charles, 2002). 1) *Attack*: students' physical or verbal attacks to the teacher or other students. 2) *Vice*: to cheat, to lie, robbery. 3) *Kick against the pricks*: to object to things that teachers want them to do. 4) *Indignities in class*: loud speeches, strange behaviors, stroll in the class. 5) *Idle away*: default given task, indifference with lesson, dealing with extracurricular jobs.

To answer of the question of what the student's unwanted behaviors grow out, it might be given students' personal and psychological properties (Gray and Richer, 1988), teacher's the inability of



classroom management skill, instruction style, style of communication with students (Tattum,1989). Furthermore, the experiences of the family also have great importance in the origin of the unwanted behaviors. Another reason that the unwanted behaviors observed in the class arise from the family is parental attitudes and mothers' empathizing is observed to increase social and general harmony of the children (Erden and Akman, 1995). Students' inconsistency of the learning activities and cognitive development levels scholastic aptitudes and the lowliness of socio-economic levels cause the student's unwanted behaviors (Türnüklü and Galton, 2001; Ulrich, 2003; Myers and others, 1987). Yet another factor to the unwanted behaviors is the unwanted behaviors is the teachers' attitude .The problems arising from teacher might be expressed as the perception style of student role , teacher's personal characteristics, the specification of lowly expectation for students , teacher's management and education style (Öztürk, 2002).

The unwanted behaviors might be done by students having different character for different reasons. That relativity of behaviors also diversify actions against them (Ünal and Ada, 2000). For the prevention of the unwanted behaviors, first of all teacher should have professional and social proficiency that might detect real reasons. The approach to be carried out by teacher should cover all of variables that make up the problem (Akçadağ, 2005).

When they encounter with unwanted student behavior in class or school environment, it is expected that teachers lead that the behavior is exchanged exchanger direction to educational objectives by giving correct responses to this style behaviors (Girmen , Anılan , Şentürk and Öztürk , 2006). The teachers should base on a scientific foundation the strategies that use in order to cope with the unwanted behaviors. A general principle for strategy selection is selection a strategy to be prevented (Çelik, 2003).

METHOD

The Purpose of the Research

In this research, what the unwanted behaviors in the school environment are and they result from have been tried to be determined with reference to the opinions of student and teacher. By this means, issues' quality that occurs with discipline problems will be tried to be understood. When the data concerning student's unwanted behaviors assert with student and teacher sight, it is expected that the research help educator out with the forming of active class climate.

The Universe and the Sample

The universe of this research consists of the teachers and students at the public schools in the 2011-2012 school years. The sample of the research consists of 65 students and 36 teachers. In this research, semi- structured interview technique which is a qualitative research technique was used for that the problem status are examined as more depth and holistic (Balci, 2000).

Data Collection Tool

The data in this research have been obtained with semi- structured interview technique. A semi-structured interview form has been prepared to use in the process of data collection. In the preparation of the form, field scanning with regard the quality, extend and accordance of questions have been made. Besides, in consultation with 3 faculty members who are experts in their fields and 3 primary school teachers, insufficiencies of the form have been tried to be ironed out. After the required correction, so that we finalize the form and prove its intelligibility, trial application of the form has been made to 5 primary school students and 5 teachers. The interviews have been recorded by note-



taking method. The interviews have last 15-20 minutes. The interview form consists of respective two questions for teacher and student.

- As a teacher what could student's unwanted behaviors be in school environment?
- As a teacher why do student's unwanted behaviors occur in school environment?
- As a student what could student's unwanted behaviors be in school environment?
- As a student why do student's unwanted behaviors occur in school environment?

Analysis of Data

A content analysis was conducted for analysis of data. During the content analysis, the alike data comprehensibly are put in order by being gathered as part of specific concepts and themes and the data are commented (Yıldırım and Şimşek, 2005). As part of this purpose, the analysis of the research data was carried out at four stages including that the data were coded, the themes were found, the codes and the themes were put in order and the findings were defined and commented.

FINDINGS

In this chapter it was tried to be revealed the opinions regarding what the teachers' and the students' opinions concerning student's unwanted behaviors are and why they occur. The answers oriented the question "what could student's unwanted behaviors that you observe in school environment be?" Which was asked teachers are in the Table-1? The asked questions splited to four groups in accordance with the teacher answers. These groups are composed of educational environment, society; students' unwanted behaviors oriented himself (herself) and teacher.

Table 1. As a teacher what could student's unwanted behaviors be in school environment?

The groups of unwanted behaviors	The lower digits regarding unwanted behaviors	The frequency of lower digits	Total frequency
Educational environment	Default of lesson tasks	21	161
	Extracurricular talking without permission	30	
	Dealing with extracurricular things	12	
	Reversal of in-class climate	33	
	Consumption of food and beverage	2	
	Cheating or having a bash at it	3	
	Pulling his (her) friends about something	18	
	Being indifferent to lesson	17	
	Holding off from beginning to speak	13	
	Being absent from school	1	
	Absenting from lesson in due time	1	
	Playing havoc with things	2	



	Gaining the habit of cleanliness	4	
	Doing inappropriate jokes	4	
	Telling evil tongue	21	
	Wrangling	19	
	Ridicule	14	
Society	Exclusion	7	99
	Using violence	14	
	Name- calling	15	
	Negative talking about another one	1	
	Breaking away from cooperating	8	
	Playing fast and loose	6	
Student behaviors that are oriented himself (herself)	Deceiving oneself by indicting others without reason	9	20
	Picking up bad habits	3	
	Replacement oneself with fictional character	2	
	Having one's heart set against teacher's desires	16	
Student behaviors that are oriented teacher	Negative talking	10	43
	Trampling on	8	
	Waiting teacher at the door	9	

(As for that more than one answer concerning unwanted behaviors said, all of them ranked)

When the Table-1 is analyzed, it is seen that the educators mentioned the situations that derange education environment in the majority of thoughts relevant to unwanted behaviors of students. It is seen that reversal of in-class climate and extracurricular talking without permission are at the outset of the student's unwanted behaviors in class environment. Telling evil tongue and wrangling in society, deceiving oneself by indicting others without reason in the group of student behaviors that are oriented himself (herself) and having one's heart set against teacher's desires in student behaviors that are oriented teacher rank among at the outset of the student's unwanted behaviors. It is understood that minimum mentioned student's unwanted behaviors are being absent from school and absenting from lesson in the time in educational environment, negative talking about another one in society, replacement oneself with fictional character in the group of student behaviors that are oriented himself(herself) and trampling on in the group of student behaviors that are oriented teacher.



Table 2. As a teacher why do student's unwanted behaviors occur in school environment?

The reasons of unwanted behaviors	The frequency of lower digits	Total frequency
Disliking branch teacher	5	129
Deriving from family life	7	
Making nothing of student	7	
Leaving student cold of lesson content	11	
Student's desire of conspicuousness	29	
The lowliness of teacher qualification	6	
Miscommunication between teacher and student	8	
Otherness of physical development according to peer groups	8	
Exhibiting unknown behaviors	17	
Having a bearing on his/her entourage	31	

(As for that more than one answer concerning unwanted behaviors said, all of them ranked)

When the Table-2 is analyzed, it is seen that the factors of student's desire of the conspicuousness and having a bearing on his/her entourage come into prominence in the majority of teachers' opinions concerning student's unwanted behaviors. Attention-grabbing another point is that educator indicated that student's unwanted behaviors derive from behaviors which their reason isn't clear or strictly isn't known. The factor that educators indicated at the least is the opinion of disliking branch teacher.

Table 3. As a student what could student's unwanted behaviors be in school environment?

Unwanted behaviors	The frequency of lower digits	Total frequency
Students' much talking	21	383
Students' telling evil tongue	47	
Students' wrangling	12	
Students' using violence	9	
Name-calling each other of students	38	
Victimizing of teacher	9	
Having a short fuse of teacher	14	
Division of lesson very much	27	
Students' throwing tools like eraser ,paper , pencil etc. each other	11	
Playing havoc with articles of lesson and school	12	
Playing havoc with friend's articles	21	
Taking or using things without permission	52	
To not listen the teacher	37	
Students' kidding around with each other	13	
To not do homework's	18	
Cheating or trying to cheat	13	
Lying/calumniating	19	
Eating and drinking something at the lesson	10	

(As for that more than one answer concerning unwanted behaviors said, all of them ranked)

When the Table-3 is analyzed, it is seen that the actions of taking articles without permission and telling evil tongue are in the majority of opinions relevant to student's unwanted behaviors. Otherwise name-calling each other of students, division of lesson very much and to not listen the teacher are also regarded as an important factor. The minimum mentioned factors are using violence and the opinion that teacher victimize.



Table 4. As a student why do student's unwanted behaviors occur in school environment?

The reasons of unwanted behaviors	The frequency of lower digits	Total frequency
Disliking syllabus	21	171
Disliking teacher	41	
The problems that arise from family	13	
The problems that arise from his/her entourage	39	
The problems that arise from school administration	18	
The problems that arise from in-class regulations	15	
The problems that their reasons are uncertain	24	

(As for that more than one answer concerning unwanted behaviors said, all of them ranked)

When the Table-3 is analyzed, it is seen that disliking teacher and the problems that arise from his/her entourage have the most effect among the reason of student's unwanted behaviors. Besides also the problems that their reasons are uncertain have a large share. The problems that arise from family and in-class regulations are minimum mentioned situations about the reasons of student's unwanted behaviors.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

After all if we evaluate our research in two chapters, the first chapter is composed of the educators' opinions relevant to unwanted behaviors, the second chapter is composed of the students' opinions relating to unwanted behaviors. In the first chapter, it is seen that most of educators' opinions regarding unwanted behaviors are in education environment. Reversal of in-class climate and extracurricular talking without permission rank among at the outset of the most observed unwanted behaviors in the lower digit of educational environment. Telling evil tongue mostly ranks among unwanted behaviors originating from society that is in another lower digit and also deceiving oneself by indicting others without reason ranks among in student behaviors that are oriented himself (herself). It is seen that having one's heart set against teacher's desires is at the outset of the student behaviors that are oriented teacher. The part that educators' opinions about reasons of student's unwanted behaviors centered was having a bearing on his/her entourage and student's desire of conspicuousness. The remarkable point in here is that students behave some behaviors without particular reason.

Students' opinions and reasons relating to unwanted behaviors are in the second part of our research. Student opinions relevant to student's unwanted behaviors mostly consist of the actions of taking or using articles without permission and telling evil tongue. Besides that students don't listen the teacher and give a name each other is conspicuous as a standing out detail concerning the lower digit. It is seen that disliking teacher and entourage are effective in most of student opinions regarding reasons of unwanted behaviors. Furthermore, also the problems that their reasons are uncertain are in throughout student opinions relevant to unwanted behaviors.

When the analyses of interviews that were done with students and teachers in consequence of the study, it is seen that student's unwanted behaviors aren't unidimensional. For this reason, teachers, families and school administration enter into obligation overcoming student's unwanted behaviors. First of all that educators orientate students in accordance with their interests and capabilities, create a class climate that students might easily express themselves and delegate more tasks to students in education activities might reduce student's unwanted behaviors. School administration might prevent student's behavior which is telling evil tongue arising from society by forming a healthy school culture. Families can help their children with forming a positive entourage. The reason of students' behavior that are taking and using articles without permission should be diagnosed rightly, for this reason a strict relationship should relate to guidance and counseling service. The unwanted behaviors



arising from entourage might be decreased by creating a democratic school environment consisting of students weighted control center. Being dealt with student behaviors entirely and being prescribed according to students might help that student behaviors which their reasons are uncertain are explained. Besides that student mostly consort with their teachers and share in common might reduce the behavior that student hate his/her teacher. Finally students' feelings that are cooperation and sharing should be improved. Thus it can be provided that behaviors like botheration his/her friend or taking friend's articles without permission are annihilated.

References

- Akçadağ, T. (2005). *The management of problem behaviors*. (Ed. Kıran, H.). An effective classroom management. Ankara: Anı Publishing.
- Balcı, A. (2000). *Research in social sciences: method, technique and principles*. Ankara: Pegem Publishes.
- Başar, H. (2001). *Lassroom management*. 5th print. Ankara: Pegem A Publishing.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. White Plains, NY: Longman.
- Charles, C.M. (2002). *Building Classroom Management*, New York, Longman Publishes.
- Çelik, V. (2003). *Classroom management*. Ankara: Nobel Edition.
- Erden, M. and Akman, Y. (1995). *Edicational psychology development- Learning-Teaching*. Ankara: Arkadaş Publishing House.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ and Öztürk, A. (2006). Reactions that class teachers react student's unwanted behaviors, *Social Sciences Journal*, 15: 235-244.
- Gray, J & Richer, J. (1988) *Classroom responses to disruptive behavior*. Basingstoke: Macmillan.
- Haigh, G. (1990). *Managing Classroom Problems in the Primary School*. Paul Chapman Pub. Ltd.London.
- İlgar, L.(2000). *Educational Administration, School Management, Classroom Management*, İstanbul:Beta Printing Edition Distribution.
- Myers, D.E., Milne, A.M., Baker, K., Ginsburg, A. (1987). Student Discipline and High School Performance. *Sociology of Education*. 60(1). 18-33.
- Öztürk, B.(2002). Prevention and being ironed out unwanted behaviors in classroom, *Classroom Management*, (Ed: E. Karip), Ankara: Pegem A Publishing, 137-183.
- Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in schools. In D. P.Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in school* (pp. 7–19).Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Türnüklü, A. and Galton, M. (2001). Student Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. *Educational Studies*. 27 (3). 291-305.
- Ulrich, T. (2003). Psychosocial Consequences of Adolescents Problem Behavior in -School. Educational Resources Information Center. Information Analyses, Reports Research.
- Ünal, S and Ada, S (2000). *Classroom Management*. İstanbul.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin publishing.



PROBLEMS OF RESEARCH ASSISTANTS WHO CARRY ON THEIR POST GRADE STUDY IN UNIVERSITY THEY ARE NOT EMPLOYED

Figen ÇAM TOSUN

Research Assistant, Bayburt University, Bayburt Education Faculty,
Ankara University, Education Science Faculty, Bayburt - Turkey
figencam@gmail.com

Arslan BAYRAM

Research Assistant, Bayburt University, Bayburt Education Faculty,
Ankara University, Education Science Faculty, Bayburt - Turkey
arbay06@hotmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to examine what the research assistants, who share this case, and administration of the faculty think about this post grade study. Qualitative research method was applied in this study. The population of this study is comprised of 7 administrators of the faculty and 17 research assistants who carry on their post grade study on these faculties by traveling long distance between the university which they take lessons and the university which they are employed. Administrators said that there are some problems with research assistants' daily leaves and the tasks which research assistants have to do. Research assistant say that they have some difficulties. These difficulties are daily leaves, health problems, tiredness, and heavy working hours.

Keywords: Learning Post-Graduate, Research Assistant, administrator

INTRODUCTION

Universities are higher education institutions which take on tasks such as to provide the innovation and delivery of the culture which is one of the functions of education, to make teenagers ready for profession, to do scientific researches and to find solutions to social problems. Some of the principal specialties of the universities: to have a training period which is continuously renewed in the light of researches, to accord with training and research programs, to do planning for continuing this accordance, to train high-grade individuals, to do scientific works internationally, to train qualified member of profession. (Karakütük, 2002; Karakütük, 1989; Adem, 1977). Universities regulate different programs to carry out these functions. One of these programs is also postgraduate education curriculums. The postgraduate education has a major role in training qualified manpower which is necessary for making researchs and the country development (Karakütük, 1989).

The postgraduate education is described as an education which consists post-graduate and doctorate education, qualification works in the field of art, specialty in medicine and required training, scientific research, application activities. (Sevinç, 2001; Yükseköğretim Kanunu, m.3; Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği, m.1). The postgraduate education is a planned and programmed education period which products science and technology by researchs and whose target is to train scientists direct the country development. (Varış, 1984) This is an education level which is regulated for those who have graduate degree to provide the specialization opportunity by having postgraduate or doctorate education and trains individuals who can make researches, are productivity and sensitive to country problems and creativity. (Sayan and Aksu, 2005; Bülbül, 2003). The postgraduate education is a programmed education which is given for training required scientists, researchers and high-qualified manpower. (Bülbül, 2003; İnce and Korkusuz, 2006). According to this, it is stated that the postgraduate education is an event which trains faculty members who research , product science and enlighten and not only pass on the available information but also research new information, analyze and pass on them and who know available works, work for obtaining new findings and spreading them (Çakar, 1997; Alhas, 2006; Karaman and Bakırcı, 2010).



The faculty members of the postgraduate education are divided into 3 groups as faculty members (assistant professor, professor), instructors and assistant instructor (research assistant). According to Higher education Law (33), research assistant are assistant who is one of the universities faculty members, helps study, research and experiment conducted in higher education institutions and carry out the tasks given by authorized body. The higher education institutions train faculty members for the need of themselves, the need of new founded and to be founded domestic and abroad according to the requirements and the principals stated by Higher education Law. The research assistant staff may be reserved to another university to make research and doctorate studies done by the Council of Higher Education temporarily. In this way, those who have doctorate degree or specialty in medicine or qualification title in the art return to their own universities with their staffs at the end of this education (33. and 35. Items).

As it is stated in Higher education Law, the research assistants can study their postgraduate education in the universities where they work or in different universities and also in the universities abroad. It is observed that the research assistants continue their education by commuting other universities because these universities haven't postgraduate education with opening new universities. While it is encountered that there are literature works on research assistants who continue postgraduate education in different universities by appointment (Özdem, 2002; Sezgin, 2002) , it is encountered that there isn't any study on continuing by commuting. In this sense, the problem of this study is what the research assistants' problems.

The aim of this study is to reveal the opinions of the research assistants about postgraduate education, those who have this education in an another university, if they have their problems, scholastic aptitude. This study is confined to the participants (administrators and research assistants) who work in Bayburt University in 2010-2011.

METHOD

Research Model

In this study, the research assistants' and their managers' opinions about their problems are revealed by using qualitative research method. In this study, with the aim of acquiring data, the interview form are used which is one of the qualitative data acquisition method.

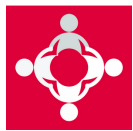
Working Group

The working group of this study consists of 7 administrators of the faculty (dean, associate dean, head of department) who works in the Faculty of Education, Faculty of Economics and Administrative Sciences and Faculty of Engineering and 17 research assistant who carry on their postgraduate education in these faculties by commuting.

Among the managers taking place in the research, 2 females, 5 males operate; 3 in Pedagogic Faculty, 2 in Faculty of Economics and Administrative Sciences and 2 in Engineering Faculty; 1 dean, 3 deputy deans and 3 department chairs; 3 having the experience of management, and 4 having 5-8 year of experience. Of the 17 participants of the research assistants are 8 females and 9 males. Of the research assistants 4 receive education in Pedagogic Institute, 9 in Natural and Applied Sciences, and 4 in Social Sciences. Moreover, of the research assistants 1 is in the lesson stage of master, 7 in thesis stage of master, 6 in lesson stage of doctor's degree, and 3 in thesis stage of doctor's degree.

Data Gathering Appliance

In this research, 'view determination form of the managers about the research assistants majoring master out of their own university where they are working', and 'view determination form of the research assistants about their master education out of their own university where they are working' was used which was developed by researchers.



The interview form made for getting the views of the research assistants was prepared to show the problems they experienced on account of majoring master out of the university they work. This form consists of two sections. In the first section personal information is required, and in the second section the research assistants are supposed to answer 5 open end questions about their education and the problems they experienced.

The interview form prepared for the managers aims to show what they think about the research assistants who receive their master education out of their own university. This interview form is also consists of two sections. In the first section personal information is required, and in the second section there are 4 open end questions about the condition of the research assistants in the university they work and about their contentment of the managers. On preparing the form questions, one academic member, expert in his field, about coherence of questions to the aim, and 5 doctor's degree students were consulted and thus the form was developed.

Data Gathering and Analyzing

The prepared forms were applied to the academic members and managements who formed the working group. Several categories were created in accordance with the replies the managers and the research assistants answered by gathering interview forms. The frequencies related to these formed categories were counted. Among the given answers, besides the only one category answers there were also more than one category answers. Due to this, the total frequency isn't given. Additionally, the view of managers and the research assistants were given and evaluated exactly.

FINDINGS

The findings obtained from the analysis in accordance with the questions taking place in the interview form which was prepared in the research for the managers are shown below.

The frequency distribution related to confronting problems for the research assistants who go to different universities for post grade education (master / doctor's degree) are given in chart 3.

Chart 3: the frequency distribution of the answers to no.1 question by managers

Categories	Frequencies
Yes, we have problems	3
No, we don't have problems	4
Problems about permissions	3
Problems with consultation, supervising	3
They are reactive to the management	2

As understood from the chart 3, 4 managers talk about the research assistants whether they confront with problems in the universities they go for their post grade education. However, the managers (3) implying they have problems, mostly permissions (3), implied that they had problems with work interruption on consultation and supervising (3). Some sample expressions of the managers are shown below:

'There are problems with permissions, lesson tasks, consultation and supervising works.'

'After goings and comings, adaptation problems occur, due to fatigue unproductiveness is observed, there are problems in task distribution inside faculty and department, they confront with problems from time to time about their studies and pursuing their attendances to universities where they go,



and it is observed that they respond to the faculty management in the event of material loss (extra allowance cutback) and unproductiveness as a result of their fatigue upon the goings and comings.

Frequency distribution related to the problems of research assistants in getting permission are given in chart 4.

Chart 4: the frequency distribution of the answers to no.2 question by managers

Categories	Frequencies
Yes, we have problems	4
No, we don't have problems	3
Problems about task distribution and unproductiveness	2
Problems about asking permissions often and for long	2

While some managements (4) express that they don't have problems about the permission of research assistants in accordance with their department (economics and management), others (3) say that they have. The most frequent problems about getting permission have been in subject of task frequency distribution, unproductiveness observed in research assistants depended on fatigue and unwillingness (2), and requesting often and long term permissions (2). The expression of managers on this subject is below:

'Yes, there are problems related to academic contribution, task distribution of the research assistants in the faculty and department basis. Their goings and comings not only decrease their productiveness but causes their fatigue too, thus causing their unhappiness and it diminishes the contribution to their faculty and self-contribution. Their personal development is affected negatively. In addition, the permission gets difficult.

"The research assistants prefer getting report, long term permission due to its money as well as tiredness and unproductiveness. This situation affects the task distribution and causes their works to be delayed."

Another problem about the research assistants who come and go permanently to the universities for their education has been the situation that the managers have anxieties about whether these assistants will continue to work in their institution after finishing their education. The frequency distribution is shown in chart 5.

Chart 5: frequency distribution of the answers to no.3 question by managers

Categories	Frequency
No, I don't worry	4
Yes, we worry	3
To be the new established university	1
The willing to be near the university they majored	1

Whereas the faculty managers (4) who attended to the study explained that they don't worry about whether the assistants that have finished their education will continue to work at their place or not, the others (3) explained that they worry. They related the reasons of their anxieties to reasons like having disadvantages of being a new founded and developing university (1) and to the willing of the assistants to be near the university where they realized their post grade education. The expressions of the managers who had anxieties are given below:



“We agree that the new founded and developing universities have vital disadvantages on this matter.”

“Especially, I think that the assistants who major in far cities want to be in closer universities due to the problems they have during this period. We have worries that they may tend more to universities where they are graduated even to another universities than the university they have finished their post grade education.”

Proposals for solution related to the problems the managers confront have been questioned. Frequency distribution is given in chart 6 regarding to the analysis of these problems.

Chart 6: frequency distribution of the answers to no.4 question by managers

Categories	Frequency
Having no proposal	2
Having proposal	5
Mutual comprehension	2
Facilitating the opening of new post grade programs	3
Charging with a duty according to 35.question	2
Absence of pay cutback	1

We can see that when the managers are asked whether they have proposals for the solution of problems, they (5) have some proposals by saying there are no problems, and only two managers haven't replied. The proposals of the managers are to make the assistants major in the universities where they work with the opening of post grade programs (3), charging according to 35. article (2), mutual comprehension (2), and during the periods they come and go, not to cut back their pay which is cut per day when they are absent where they work (1). Examples of managers' expressions are given below:

“The conditions for opening post grade programs should be lightened for the new universities.”

“First of all, master programs in new universities should be opened and the research assistants should be continued to these programs. Especially, returns should be supplied for students in doctorate stage that have to go too far universities should be assigned legally by 35. Article. I agree that the 35. Article is not essential for round trips to near universities, but I think that it is a punishment for the assistants to cut back their extra allocation for the days spent on goings.”

The findings related to the questions in the interview forms prepared for the research assistants are presented below as a result of the analysis. The frequency distribution concerning the problems the assistants confronted during their post grade education is shown in chart 7.

Chart 7: frequency distribution of the answers to no.1 question by research assistants

Categories	Frequency
I don't have problems	5
I have problems	12
Permission time is short	9
Fatigue and health problems	9
Charging is much and unsatisfactory on managers	7
We have material loss	6
We have unproductiveness	5

As we understand from chart 7, most of the research assistants (12) have said that they confronted with problems, and some others say that they didn't. They listed their problems as; the permission time is short and it is not enough (9), excessive fatigue and health problems (9), they are not satisfied because



the managers evaluate them as insufficient and due to much charging (7), they have material loss because of the cutbacks, the fares, accommodation and food (6), they can't be productive neither at work nor in education (5). Examples of assistants' answers are shown below:

"Yes, I have problems. First of all, taking round trips every week is too difficult. Even when it is a short distance, it is not good to stay 4 days in place and 3 days in another, so it affects me negatively. When we go to another place, it is clear that to find accommodation is a big problem. This causes us a high cost. We pay our rents and spend for fares with the money we gain."

Moreover, we cannot as effectively as we want because we can talk with our counselor only two days. When we have a lot of lessons, the work is more difficult. The frequency distributions related to the approaches aimed at the university, the education of the administrators and faculty members are stated in chart 8.

Chart8: Frequency distributions for second question according to answers of the research assistants

Categories	Frequency
They are good and supportive	8
They are not reduce working load and not support	5
They are uninterested in educations	5
They are not supportive	4

Some of the research assistants who answer this question, it is observed that while some research says they support the education of administrators and faculty members in a positive manner, other (4 research assistant) say they do not support them. While some of them are insensible to the education of the administrators and faculty members (5), others state that they do not distribute works equally or ease the work load.

Some of the statements of the research assistants:

"Administrator or faculty members working at the university provide in continues my education on condition that i do not neglect my duties."

"Some of administrator or faculty members working at the university do not heed the quality of education. In my opinion they heed the duties how to do."

The frequency distribution is shown in chart 9 related to the approach of the administrator and faculty members towards the research assistants and their education at the university where they major.

Chart 9: Frequency distributions for third question according to answers of the research assistants

Categories	Frequency
They are tolerant	8
They are not tolerant	6
They want me to be at the university which i am educated constantly	4
I lump with other students (master- doctorate)	2

According to the findings, it is seen that there is a difference in terms of behavior of administrators and faculty members towards research assistants who continue their educations in the same university. 8 research assistants say that faculty members help them, they are tolerant, 6 research assistants also say that faculty members do not spare the time them, they are not tolerant for homework and continuation. Some of the answers for this question:

"They are very good but very busy. We cannot talk with our counselor adequately. Within day, we can talk with him only 10-15 minutes. This is a disadvantage to improve."

"They assist in no way about the long distance, however i declare the difficulty I have about it."



Chart 10: Frequency distributions for fourth question according to answers of the research assistants

Categories	Frequency
It is difficult to success in a short time	9
Working load is very much, have no time to education	3
Quality of university is high	3
I am trying to become very successful	3

Some of the answers:

“If the institution in which I do my master education and I also work were the same, I suppose I would have more successful academic career. The university that I do master is very rooted and has a lot of successful teachers. But I cannot make the most of this opportunity.”

“I suppose, my education is not actually pretty good. The reason that, I have spent my much time in attending the undergraduate lessons and working on the jobs about institution instead of doing something about improving myself. Although I have been doing my doctorate for six years, I don't think I am qualified enough. In my opinion, this problem is about that I cannot feel comfortable in my place, my time is always being wasted for I have to come and go while working. I try hard to stay on my doctorate in these circumstances though.”

Because of the fact that the institutions in which the research assistants work and continue their educations are different, some problems occur and the suggestions of solution about these problems are put forward in the last question. Related with these solutions the frequency distribution is given in chart 11.

Chart 11: Frequency distributions for fifth question according to answers of the research assistants

Categories	Frequency
Have to be posted at the university that educated	9
The duty charging should be reduced at the university we work	5
Material support should be provided	2
Relations with the managers of the university should be strengthened	1
We should make an agreement with the university we majored	1

What the assistants who talk about solution proposals repeat mostly is that to supply assignments to the universities where they major (9). There are 5 persons that thought the number of faculty members should be raised, the task charging and their attendances to give lessons should be decreased. Among the proposals we can see, material supply should be done (2), relations with the managers should be strengthened (1), agreement should be done with the university (room, guest-house etc.) (1). some examples of assistants are shown below:

“The solution of this problem is surely that the institutions should allow us to finish our post grade education by assigning us. A program called ÖYP was formed for this aim but some of our friends still have problems during this period.”

“A department shouldn't be opened before preparing the substructure possibilities. Firstly, the lack of academic members should be solved and then the university or the department should be opened.”

DISCUSSION, RESULT AND PROPOSALS

The managers and the assistants have been questioned whether they have experienced problems during their post grade education away from their university they work. Some of the managers replied that they didn't have problems but some others said that they had problems with permissions and task charging. Most of the assistants said they had problems. They had the same problems as the managers,



the permission and the task charging. While the assistants complained that the permissions weren't satisfying and the task charging was too much, the managers complained the delayed works due to their permission and the task distribution which caused problems. Except for that, the assistants experience health and economic problems due to their round trips.

The assistants explained that they had problems about getting long term permission due to their health and economic problems and that they couldn't get. They also said that the managers and faculty members were generally supporting but indifferent to their education and they didn't lightened their responsibilities. This shows that the important thing for the faculty managers is to make the works in good order. The research assistants generally find the managers and the faculty members of the university where they major tolerant towards themselves but not helping much. The assistants have been broken between the two universities, to be belonging to the institution has been worn out, and have been in dilemma to realize the two responsibilities.

The anxieties of the managers about the assistants to continue working in the same institution after finishing their education are because of being a new university and that the assistants would want to be near to the university where they majored. Despite all the problems that the assistants experienced, they also support these anxieties by thinking if the university where they major is of high quality, it would be useful for them.

When we look at the solution proposals of the managers and the assistants, the managers proposed to open post grade programs to put an end to round trips without providing the convenient situations. But the assistants proposed towards putting an end to their problems and more realistic proposals.

When we look at the problems of the managers and the assistants, that the assistants take education and work at different universities, causes them to be unproductive both at work and in their studies. The assistants should stay at the university where they major during the period of master and doctorate which is an important step of this process to benefit as far as they can. For the same reason especially the new founded universities should have the academic members completely before opening the program. Therefore, both the charging of the assistants will be lightened and the willing of opening post grade programs will be reasonable.

References

- Adem, M.,(1977), Yükseköğretimin Planlanması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, sayı 1-4, s 335-350
- Alhas, A., 2006, Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıkları (Ankara İli Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bülbül, T., 2003, "Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğretime Öğrenci Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt, 36, Sayı, 1-2, 167-174
- Çakar, Ö., 1997, "Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim", TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri:7, ss. 65-75.
- İnce, M. L. ve Korkusuz, F., 2006, Lisansüstü Eğitim Hedeflerini Geliştirmede Öğrenci Öğretim Üyesi Etkileşimi: Bir Disiplinin Farklı Üniversitelerde ve Farklı Disiplinlerin Bir Üniversitedeki Durumu, TÜBİTAK Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, Proje No:104K093, 2006.
- Karakütük, K.,1989, Türkiye Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 22 Sayı: 1
- Karakütük, K., 2002, Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Öğretiminin Planlanması, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.



Karaman, S. ve Bakırcı, F. 2010, Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, II, 94-114

Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği, <http://www.yok.gov.tr/uak/yonetmelikler/lusinav.pdf> (01.07.2011)

Oğuzkan, F, 1981, Eğitim Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara.

Özdem, G., 2002, Bir üniversite adına diğer bir üniversitede lisansüstü öğrenim gören araştırma görevlilerinin sorunları (Ankara ili örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sayan, Y. ve Aksu, H., 2005, “Akademik Personel Olmadan Lisansüstü Eğitim Yapan Bireylerin Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Nitel Çalışma, Lisansüstü Eğitim”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı:1, ss.59–66.

Sevinç, B. (2001), “Türkiye’de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Uygulamalar”, DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 34, Sayı: 1,ss.25-40.

Sezgin, F., 2002, 2547 sayılı Kanunun 33. maddesine göre araştırma görevlilerinin lisans üstü öğrenim görmek üzere yurt dışına görevlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Varış, F. (1984), “Lisansüstü Düzeyde Eğitim Elemanı Yetiştirme”, Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 136, ss. 49-54,

Yükseköğretim kanunu, <http://www.yok.gov.tr/content/view/435/> (01.07.2011)

Yıldırım, A., Şimşek, H., 2005, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.



ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLER İÇİN MÜZİK TERAPİ YÖNTEMİNE GÖRE HAZIRLANAN SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ¹

ANALYSIS FOR THE AFFECTIVENESS OF SOCIAL SKILLS EDUCATION PROGRAM THAT IS DESIGNED THROUGH MUSICAL THERAPY METHOD FOR INTELLECTUAL DISABILITY STUDENTS

Özel Eğitim Uzmanı Deniz Çadır
Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu - Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu - Türkiye
avcioglu_h@ibu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, müzik terapinin kullanıldığı sosyal beceriler öğretim programının, zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerini öğrenmelerine etkisini incelemektir. Bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizliği olan dokuz öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları; kendini yönetme stratejileri ile sunulan öğretim paketinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başkalarına zarar vermeden öfkesini ortaya koyma, başkalarıyla olan farklılıkları konuşarak çözme ve başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözme becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve bu becerileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu becerileri kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir.

Anahtar sözcükler: zihinsel yetersizliği olan öğrenci, müzik terapi, sosyal beceri.

ABSTRACT

Teaching social skills by using music therapy to students with intellectual disabilities was planned in this study. The aim of the study is to evaluate the effectiveness of social skills training program, based on music therapy, on students with intellectual disabilities. Multiple probe across subjects single subject research methodology was used in this study. The working group of the research consists of 9 students that have middle level mentally learning inability and go to Education Application Scholl and Vocational Education Center. The findings of this study demonstrated that the social skills training program was effective on presenting inviting others to play, bringing back the objects that he/she borrowed and to fulfill undertaken task or tasks on students with intellectual disabilities and they continued to used these skills after the program ended. Besides, these skills were maintained after the intervention and generalized to different environments and people by the students.

Keyword: intellectual disability, music therapy, social skills.

GİRİŞ

Her insan doğumundan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde yaşamakta ve bu çevreye uyum sağlamak durumunda kalmaktadır. İnsanlar, doğduklarında toplum kurallarını bilmezler. Yaşadıkları çevreyi, toplum kurallarını, başkalarıyla paylaşmayı ve duygularını açığa vurmayı sonradan öğrenirler. Bunların elde edilmesi sürecine sosyalleşme denir (Vural, 2006). Bireylerin yaşamında sosyalleşme süreci ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü sağlıklı olarak sosyalleşen bireyler toplumsal işlevlerini sağlıklı,

¹ Bu çalışma birinci yazarın Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'nun danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.



bir biçimde yerine getirebilirler. Bu durum, bireylerin sosyal hayatın her alanında mutlu ve üretken olmasını sağlar.

Sosyalleşme süreci içerisinde insan yaşamının vazgeçilmez parçalarından biride sosyal etkileşimdir. Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri, çoğunlukla kurdukları kişilerarası ilişkilere bağlıdır. Bireylerin yaşam kalitesi sosyal becerilerindeki yeterlilikleri ile doğru orantılıdır ve yaşamını bu ilişkiler ağı içerisinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin göz ardı edilemeyecek bir önemi vardır (Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Bu yüzden sosyal etkileşim ve sahip olunan sosyal becerilerin bireylerin yaşamında oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Tüm yaşamımız boyunca, diğer bireylerle birlikte olmakta, benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmekte ve etkileşim içinde olmak durumundayız. İşte bu noktada da sosyal beceriler, bireylerin başkaları ile olumlu etkileşim başlatmaları ve sürdürmeleri için en önemli davranış elemanlarıdır. Sosyal beceriler, toplumla bütünleşmemizi sağlayan ve toplumsal hayata katılmamızı kolaylaştıran beceriler olarak ta ifade edilebilmektedir. İçinde bulunan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Sosyalleşmede önemli adımların atıldığı, temel sosyal becerilerin kazanıldığı dönem okul sürecidir. Okul sürecinde kazanılan sosyal becerilerin aynı zamanda okula uyum ve okul başarısında da son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okul dönemine düşük sosyal yeterlilikle giren bireylerin, yaşlıları tarafından kabul görmeme, davranış problemleri ve düşük akademik başarı gibi problemlerle karşılaşmakta oldukları ifade edilmektedir. Bu yüzden, sosyal becerilerin özellikle okul sürecinde kazanılması oldukça önem taşımaktadır. Normal gelişim gösteren bireyler bu süreç içerisinde sosyal becerileri kazanabilirken özellikle yetersizliği olan bireyler, akranları gibi sosyal becerileri öğrenememektedir. Bu durum yetersizlik grubu içerisinde yer alan zihinsel yetersizliği olan bireyler içinde geçerlidir. Bu durumu, Akkök (1999), çocuğun davranışı veya beceriyi sergilemekten korkması, kaygı duyarak yapması, o beceriyi öğrenmek için yeterince fırsata sahip olamaması veya sınırlı zihinsel becerilere sahip olmalarının yol açtığını belirterek açıklamaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, gündelik ilişkiler içindeki sosyal becerileri öğrenmede güçlük çekmektedirler (Avcıoğlu, 2001). Yapılan araştırmaların çoğu zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından daha az gelişmiş sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir (Çifci, 2001). Yetersiz sosyal beceriler yüzünden, zihinsel yetersizliği olan bireyler ile normal gelişim gösteren akranları arasında, etkileşim için yeterli oranda fırsatlar oluşmamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum içinde aktif, üretken ve en az düzeyde bağımlı olabilmeleri için birçok sosyal beceriye sahip olmaları ve bu becerileri uygun ortam ve durumlarda kullanabilmeleri gereklidir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001) Bu nedenle de zihinsel yetersizliği olan bireyler için sosyal beceri öğretiminin yapılması büyük önem taşımaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerde sosyal becerileri geliştirmenin en iyi yolu bireylerin gereksinimleri doğrultusunda sosyal beceri eğitiminin verilmesidir (Avcıoğlu, 2005) Sosyal beceri kazandırmak için çeşitli yaklaşımlara dayalı olarak sosyal beceri öğretim programları düzenlenmekte ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de müzik terapi yöntemidir.

Müzik terapi; fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve pek çok alanda gelişimi desteklemek için müzik ve seslerin organize bir biçimde kullanılmasıdır (Duffy, ve Fuller, 2000). Staum (2000), müzik terapiyi; insan davranışında pozitif değişimler yaratarak kişisel yaşamın değerini arttıran benzersiz bir müzik uygulaması şeklinde tanımlarken bu tanıma sosyal-duygusal, bilişsel-öğrenme ve algısal-motor alanlarında gelişimi teşvik etmek için müziği bir araç olarak kullanan, sağlıklı birleşen bir sanat olduğunu da eklemiştir. Booth (2004) da müzik terapinin bir profesyonel disiplin olduğunu, terapötik amacı başarmak için müziğin kullanıldığını belirtmektedir. Özel eğitimde müzik terapi fonksiyonel olarak kullanıldığında özel eğitim amaçlarına ulaşmak ve onları arttırmak için müziğin geleneksel öğretim yöntemlerine bir alternatif olacağı da vurgulanmaktadır.



Müzik, zihinsel yetersizliği olan bireylerin ruhsal, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunan en önemli faktörlerden biridir (Pavlicevic ve Ansdell, 2006). Okul ve öğrenme ortamları, bir süre sonra zihinsel yetersizliği olan bireyler için sıkıntı verici ve zorlayıcı bir ortam haline gelebilmektedir. Bu durum bireyin öğrenmeye olan ilgi ve isteğini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve bireyleri öğrenme ortamından uzaklaştırabilmektedir. Bu olumsuz durumların önüne geçmek için bireyler için eğlenceli olacak yöntemlerin seçimi oldukça önem kazanmaktadır. Berger (2002)'e göre, müzik terapi yöntemi; zihinsel yetersizliği olan bireyler için öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getirecek, öğrenmeye olan ilgi ve isteklerini arttıracak yöntemlerden biridir. Müzik terapi yöntemi ile basit ve eğlenceli bir uygulama sayesinde bireyi yormadan, sıkmadan ve korkutmadan birçok beceriyi öğretmek mümkün olabileceği de belirtilmektedir.

Müzik terapi uygulamalarında zihinsel yetersizliği olan bireylerin duygusal ve zihinsel gelişimi göz önüne alınarak karmaşık süreçlerden uzak durulur. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan bireyler müzikle uğraşırken çoğu zaman başka bir öğrenme durumuna ihtiyaç duymazlar. Bu özellikleriyle de müzik terapi uygulamaları, zihinsel yetersizliği olan bireyin öğrenme motivasyonunu üst düzeye çıkarırken öğrenme esnasındaki sıkıntısını da en aza inmesini sağlar. Örneğin, bir şarkı öğrenirken veya bir müziğe el çıparak katılırken eşzamanlı olarak göz kontağında artma, dikkat süresinde uzama, söylenenleri takip etmede kolaylaşma, sözel taklit becerisinde gelişme, bellekte kuvvetlenme, ince motor becerilerinde ve duyulan sesleri ayırt etme becerisinde ilerleme görülebilir. En basit bir müzikal aktivite sırasında bile birçok alanla ilgili gelişim elde edilebilmektedir. Klasik yöntemlerle yukarıdaki becerilerin gelişim süreci uzun bir zaman alabilmektedir. Müzik bu sürenin azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Berger, 2002).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler müzik terapi ortamlarında akademik becerilerde, sosyal ve davranışsal becerilerde ilerlemeler kaydedebilirler (Pavlicevic, ve Ansdell, 2006). Bireysel müzik terapi seanslarıyla birey kendisini hissetmeye başlayabilir. Kendi kapasitesinin, neler yapabileceğinin farkına varabilir. Grup müzik terapileri ile ise otomatik olarak bir sosyal etkileşimin içine girmiş olur. Müzikal deneyim ve müzikal uyarı, ileri derece zihinsel yetersizliği olan bireylerde bile çevreyle iletişimi ve çevreye cevap verme becerisini artırır (Berger, 2002). Aynı şekilde Staum, (2000)'göre de, zihinsel yetersizliği olan bireylerde müzik terapi, fiziksel becerilerin, dil becerilerinin gelişiminde, sosyal becerilerin gelişmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Müzik terapi özellikle sözsüz olması ve tehditkar olmayan doğası sebebiyle yetersizliği olan bireyler için faydalıdır.

Pavlicevic ve Ansdell (2006), müzik terapinin hem bir eğitim hem de terapi aracı olarak kullanılabileceğini belirtirlerken aynı zamanda bireylerin; (a) kendini ifade etme becerisini geliştirdiği, (b) estetik duygusunu geliştirdiği, (c) motor becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu, (d) ses ve dil gelişimine katkıda bulunduğu ve (e) sosyal beceri kazanmasına yardımcı olduğunu da ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Baker ve Wigram (2005) müzik terapi içerisinde, bir bireyin müzik aletini çalması ya da müzik eşliğinde hareket etmesinin, motor gelişimlerini olumlu yönde etkilemesinin dışında, duymayı ve dinlemeyi öğreteceğini de belirtmişlerdir. Grup müzik terapi etkinlikleri, bireylere insan olarak, bir gruba ait olduğu duygusunu da yaşatır. Arkadaşlarıyla birlikte şarkı söyleyen ya da bir müzik aleti çalan birey, diğerlerinin ne çalıp söylediğine dikkat ederken ve kendini onlara uydurmaya çalışırken sosyalleşir.

Uluslar arası alanyazında sosyal beceri öğretimine yönelik daha çok otizmi olan çocuklarda olmak üzere müzik terapiyle ilgili yapılan araştırmalarla karşılaşmaktadır (Boso, Emanuele, Minazzi, Abbamonte ve Politi, 2007; Duffy ve Fuller, 2000; Gattino, Riesgo, Longo, Leite ve Faccini, 2011; Kim, Wigram ve Gold, 2009 ve Silverman, 2008). Ancak, Türkiye'de özel gereksinimli bireylerle yapılmış sosyal beceri çalışmaları incelendiğinde, akran destekli (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sazak, 2003), bilişsel süreç (Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008), doğrudan öğretim (Çakır, 2006; Özokçu, 2008), drama (Akfırat, 2004; Eldeniz, 2005; İpek, 1998) ve işbirliğine dayalı öğrenme (Avcıoğlu, 2001) yöntemlerinin kullanıldığı görülmesine rağmen zihinsel yetersizliği olan bireylere



müzik terapi yöntemi kullanılarak sosyal beceri öğretiminin yapıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan bireylere müzik terapi aracılığıyla sosyal becerilerin öğretilmesi planlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, müzik terapi yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim sürecinin zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin; başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görevi yerine getirme gibi sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Bu amaçla, müzik terapi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programı ile sunulan öğretim süreci; (a) zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisini kazanmalarında, sürdürmelerinde ve farklı kişi ile ortama genellemelerinde etkili midir? (b) zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisini kazanmalarında, sürdürmelerinde ve farklı kişi ile ortama genellemelerinde etkili midir? (c) zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisini kazanmalarında, sürdürmelerinde ve farklı kişi ile ortama genellemelerinde etkili midir? sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. araştırmanın deneysel kontrolü, başlama düzeyinde hedef öğrencilerin akranları ile girdikleri etkileşim içinde gözlenen hedef becerilerde, müzik terapi yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programının uygulanmasından sonra artış görülmesi ile sağlanmıştır.

Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, hedef öğrencilerin başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerini öğrenme düzeyleridir. Araştırmada hedef beceriler aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve bu işe vuruk tanım temel alınarak değerlendirilmiştir. Başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisi; (1) oyun oynarken çevresindeki kişilerin farkında olma, (2) çevresindeki kişileri oyun oynamaya jest veya mimiklerle çağırma, (3) çevresindeki kişileri oyun oynamaya sözel olarak çağırma ve (4) çevresindeki kişileri oyun oynamak için elinden tutup(fiziksel olarak) oyun alanına getirme. Başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisi; (1) tanıdığı kişilerden bir eşya isteme, (2) aldığı eşyayı(eşyalar araştırma içerisinde, kalem, kitap vb. biçimde sınırlandırılacaktır) amaca yönelik kullanma ve (3) aldığı eşyayı, aldığı kişiye geri getirme. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisi; (1) verilen görev içeren yönergeyi dinleme, (2) görevini tamamlamak için çalışmaya başlama ve (3) görevini tamamlaması gereken zamanda bitirme.

Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni; hedef öğrencilerin; başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müzik terapi yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programıdır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları; hedef öğrenciler, uygulamacı ve gözlemcilerden oluşmaktadır.

Hedef öğrenciler: Öğretilcek olan becerilerin seçiminde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Bunun için öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin, çocukların okul ve okul dışındaki sosyal çevrelerinde hangi sosyal becerilere gereksinimleri olduğunu belirtmeleri ve bu becerileri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Buna göre başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme öncelikli gereksinim



duydukları beceriler olarak belirlenmiştir. Bu beceriler öncelikli gereksinim duyulan beceriler olduğundan bu çalışmada hedef beceriler olarak seçilmiştir.

Araştırma, Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezine devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde yapıldığından, öğretilecek olan hedef becerilere ilişkin çalışma öncesinde ve sırasında hedef öğrencilerin sosyal beceri eğitimi almıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmeni ve aileler ile konuşularak bu araştırma süresince, bu becerilere ilişkin herhangi bir eğitim vermemeleri istenmiştir.

Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezine devam eden çocuklar arasından 5 erkek 4 kız çocuk olmak üzere dokuz çocuk belirlenmiş ve bu çocuklar araştırma kapsamına dahil edilmişlerdir. Araştırma kapsamına dahil olan çocukların bazı önkoşul becerilere sahip olması beklenmiş ve çocuklar arasından bu becerilere sahip olanlar seçilmiştir. Bu beceriler; (a) alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olma, (b) verilen sözel yönergeleri yerine getirme, (c) çalışmaya istekli olma, (d) en az 20 dk. bir etkinliğe katılabilme, (e) dinleme becerisine sahip olma ve (f) öğretilecek olan hedef becerilere sahip olmama şeklinde sıralanmıştır.

Önkoşul becerilerine sahip olan çocukların seçiminde, birinci araştırmacının gözlemlerinden ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden yararlanılmıştır. Bunun için öğretmenler ile görüşme yapılmış ve yapılan bu görüşmede araştırma kapsamına alınacak çocuklarda aranan önkoşul beceriler belirtilerek öğretmenlerden yardım alınmıştır. Ayrıca birinci araştırmacı tarafından öğrenciler ders içi ve ders dışı etkinliklerle gözlemlenmiştir. Bu gözlem ve görüşme sonucunda araştırma için önkoşul becerilere sahip dokuz çocuk, hedef çocuk olarak seçilmiştir. Araştırma sürecinde hedef çocuk yitimi olma ihtimali göz önünde tutularak bir çocukta yedek olarak seçilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılan çocuklar ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırma raporunda hedef öğrenciler için kullanılan isimler, çocukların gerçek isimleri değildir. Çocukların çalışmaya katılımı için anne-babalarından yazılı izin alınmıştır.

Emre, 10 yaşında, orta derecede zihinsel yetersizlik tanısı almış ve eğitim uygulama okuluna yerleştirilmiş olan bir öğrencidir. 4. sınıfa devam eden Emre'nin, birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden; iki eylem bildiren yönergeler verildiğinde yerine getirdiği, üç dört sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, sorulan sorulara cevap verdiği, öğretmenin verdiği görevleri yapmaya istekli olduğu, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katıldığı, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 20-25 dk.) kalabildiği, konuşan kişiyi sıkılmadan dinlediği, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurabildiği, sınıfta parmak kaldırarak söz aldığı, sınıfı temiz tuttuğu, derste sınıf kurallarına uyduğu bilgisi alınmıştır.

Furkan, 10 yaşında olup eğitim uygulama okulunda 4. sınıfa devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre Furkan; iki eylem bildiren yönergeler verildiğinde yerine getirmekte, iki üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade etmekte, sorulan sorulara cevap vermekte, öğretmenin verdiği görevleri yapmaya istekli olduğu ve zor olmayan bazı görevleri yerine getirmekte olduğu, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katılmakta, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 25-30 dk.) kalabilmekte, konuşan kişiyi dinlemekte ancak uzun süre dinleme durumunda dikkati dağılmakta, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurabilmekte, sınıfta parmak kaldırarak söz almakta ve derste sınıf kurallarına uymaktadır.

10 yaşında olan Ezgi, eğitim uygulama okulunda 4. sınıfına devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre; Ezgi'nin, iki eylem bildiren yönergeler verildiğinde yerine getirdiği, üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, dinlediği olayla ilgili sorulan sorulara cevap verdiği, öğretmenin verdiği görevleri yapmaya istekli olduğu, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katıldığı, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 25 dk.)



kaldığı, konuşan kişiyi dinlediği, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurduğu ve derste sınıf kurallarına uyduğu belirlenmiştir.

Cemre, 10 yaşında olup eğitim uygulama okulunda 3. sınıfa devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre; Cemre, nin iki eylem bildiren yönergeler verildiğinde yerine getirdiği, iki üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, sorulan sorulara cevap verdiği, verilen görevleri yapmaya istekli olduğu ve üstlendiği görevleri yerine getirmekte olduğu, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katıldığı, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 20 dk.) kalabildiği, konuşan kişiyi dinlediği, dinlediklerine ilişkin soru sorulduğunda cevaplandığı, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurduğu, ve sınıf kurallarına uyduğu belirlenmiştir.

Faruk, 10 yaşında olup eğitim uygulama okulunda 3. sınıfa devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre Faruk,un iki eylem bildiren yönergeler verildiğinde yerine getirdiği, üç dört sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, derste anlatılanlara ilişkin sorulan basit sorulara cevap verdiği, başkaları tarafından verilen görevleri yapmaya istekli olduğu, sınıf içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 20-25 dk.) kalabildiği, konuşan kişiyi dinlediği ve derste sınıf kurallarına uyduğu anlaşılmaktadır.

Ela, 10 yaşında olup eğitim uygulama okulunda 3. sınıfa devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre Ela; iki eylem bildiren yönergeler verildiğinde yerine getirmekte, üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade etmekte, sorulan sorulara cevap vermekte, verilen görevlerden kendisi için zor olmayan bazı görevleri yerine getirmekte, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katılmakta, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 25 dk.) kalabilmekte, konuşan kişiyi dinlemekte, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurabilmekte ve sınıf kurallarına uymaktadır.

11 yaşında olan Cem, eğitim uygulama okulunda 4. sınıfına devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre; Cem'in, iki üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, dinlediği olayla ilgili sorulan basit sorulara cevap verdiği, öğretmenin verdiği görevleri yapmaya istekli olduğu, ancak yerine getiremediği, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katıldığı, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 20 dk.) kaldığı, konuşan kişiyi dinlediği, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurduğu ve derste sınıf kurallarına uyduğu belirlenmiştir.

11 yaşında olan Hakan, eğitim uygulama okulunda 4. sınıfına devam etmektedir. Hakan için birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre; üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, dinlediği olayla ilgili sorulan basit sorulara cevap verdiği, öğretmenin verdiği görevleri yapmaya istekli olduğu ancak yerine getiremediği, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katıldığı, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 20 dk.) kaldığı, konuşan kişiyi dinlediği ve derste sınıf kurallarına uyduğu belirlenmiştir.

11 yaşında olan Hale eğitim uygulama okulunda 4. sınıfına devam etmektedir. Birinci araştırmacının yaptığı gözlem ve sınıf öğretmeninden alınan bilgilere göre; Hale'nin, üç sözcükten oluşan cümleler kurarak kendini ifade ettiği, dinlediği olayla ilgili sorulan basit sorulara cevap verdiği, öğretmenin verdiği görevleri yapmaya istekli olduğu ancak yerine getiremediği, arkadaşlarıyla birlikte çalışmalara katıldığı, katıldığı etkinlikte sıkılmadan uzun süre(yaklaşık 20 dk.) kaldığı, konuşan kişiyi dinlediği, konuşan kişiyle göz ilişkisi kurduğu ve derste sınıf kurallarına uyduğu belirlenmiştir.

Uygulamacı: Uygulamacı özel eğitim alanında lisans derecesini almış olup, bir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde özel eğitim sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Gözlemci: Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri; Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni olarak çalışan iki kişi tarafından toplanmıştır. Gözlemcilere sosyal beceri öğretim programı hakkında ve güvenilirlik verisi toplama



konusunda bilgi verilmiştir. Her iki gözlemci, aynı zamanda ancak birbirinden bağımsız olarak tüm oturumları birlikte izleyerek deneklerin hedef davranışlara sahip olup olmadığına ilişkin veriler toplamışlardır. Her iki gözlemciden doğrudan gözlem yoluyla elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlı olup olmadıklarına bakılmıştır.

Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırmanın uygulama çalışmaları, hedef öğrencilerin devam ettiği Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi bünyesinde yer alan ve kurum tarafından kullanılmasına izin verilen sınıf ortamında yapılmıştır. Dikkati dağıtan uyaranların az olduğu sınıfta 1 masa 3 sandalye bulunmaktadır. Tüm uygulama süreci bu sınıfta gerçekleşmiştir. Çalışmalar haftada 5 gün ve 12.00–12.35 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden; ortamda bir video kamerada bulundurulmuştur. Bu kamera çalışma masasını görebilecek ve mümkün olduğunca öğrencinin dikkatini dağıtmayacak bir şekilde sınıfa konulmuştur. Öğrencinin başlama, yoklama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin bütün verilerinin toplanması aynı ortamda gerçekleşmiştir.

Sosyal becerilerin öğretiminde kullanmak amacıyla araştırmacı tarafından şarkılar yazılmış, müzik ile birlikte seslendirilerek kasete kayıt edilmiştir. Bunun yanı sıra müzik aletleri deneklere uygun onların kullanabileceği bir biçimde seçilmiştir. Sosyal becerilerle ilgili hikâye kartları hazırlanmıştır. Uygulama için Mozart'ın çeşitli eserleri seçilerek kasete kayıt edilmiştir. Yazılan şarkı sözleri seslendirildikten sonra bu şarkıları betimleyen resimli hikaye kartları hazırlanmıştır.

Üç farklı hedef becerinin zihinsel engelli öğrencilere öğretilme sürecinde önceden belirlenen pekiştireçlerden yararlanılmıştır. Pekiştireçlerin belirlenmesinde, aile ve öğretmen görüşleri göz önüne alınmış, öğrencilere de nelerden hoşlandıkları sorulmuştur. Bu doğrultuda belirlenen pekiştireçler; saç tokası, taç, saç bandı, oyuncak, sakız, maske, kalem, boya kalemi, silgi, oyuncak, sakız ve bonibon olarak belirlenmiştir. Her doğru tepki sonucunda belirlenen pekiştireçlerin yanı sıra sözel pekiştireçler de verilmiştir.

Uygulama Süreci

Başlama Düzeyi Oturumları: Başlama düzeyi oturumları video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve başlama düzeyi verileri uygulamacı tarafından bu kayıtlar izlenerek, hedef davranışların (bağımlı değişken başlığı altında belirtilmiş olan hedef beceriler) gözlenmesi yolu ile toplanmıştır. Bu oturumlarda öğrencinin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş ve yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir. Bu oturumlarda, uygulamayı gerçekleştiren araştırmacı ile öğrenci bir araya gelmiş, öğretim oturumlarında kullanılacak olan etkinliğe benzer durum yaratılmış ve öğrenciden buna uygun davranışlarda bulunması istenmiştir. Bu aşamada etkinlikte geçen duruma uygun davranışların neler olacağına ilişkin araştırmacı model olmamış sadece öğrenciye eşlik etmiştir. Öğrenci için en az üç oturum art arda kararlı veri alınana kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarına benzer biçimde yürütülmüştür.

Öğretim Oturumları: Öğrencilerin başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerinin öğretimine eş zamanlı olarak başlanmış ve haftanın beş günü, 40 dakikadan oluşan birer öğretim oturumu şeklinde devam edilmiştir. Öğretim oturumlarına art arda üç oturum % 100 düzeyinde ölçüt karşılanıncaya kadar devam edilmiştir. Uygulamada, hedef becerilerin öğretim planında yer alan etkinliklerdeki süreç izlenmiştir. Öğretim oturumları sırasında, müzik terapi yöntemi ile desenlenmiş müzik etkinlikleriyle sosyal beceri öğretim programı aşağıda verilen basamaklar doğrultusunda uygulanmıştır.

Uygulamayı yapan araştırmacı, etkinliklerin ilk oturumunda kendini tanıtmış ve uygulamaya katılan öğrenciden kısaca kendisini tanıtmasını istemiştir. Sonra, yapılan çalışmaya ilişkin kısaca bilgi vermiş ve bir takım etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla belirli bir süre birlikte çalışmak istediğini söylemiştir. Gerçekleştirecekleri etkinliklerin müzik etkinlikleri şeklinde olacağı ve bu etkinlikler



içerisinde öğrencinin rolleri (görevleri) olacağı da belirtilmiştir. Bu roller arasında şarkı söyleme, müzik aleti çalma vb. gibi görevler olduğu ve bunların öğrenci tarafından gerçekleştirilmesi sağlanacağı da ifade edilmiştir. Çalışma sırasında bu rollerdeki görevleri istenilen ölçüde yerine getirmesi durumunda başarılı olacağı ve başarılı olması durumunda bazı ödüller kazanacağı anlatılmıştır. Bu durum her oturum başında tekrarlanmış ve çalışmaya ilişkin belirtilenlerin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin sorular sorulmuş anlaşılmayan görevler olduğunda yeniden açıklama yapılmıştır. Uygulamaya ilişkin açıklamalar yapıldıktan sonra hedef beceriye ilişkin önceden hazırlanmış olan (hedef becerinin içeriğine uygun olarak yazılarak, müzikle beraber seslendirilmiş) şarkı sözü ve müzik eşliğinde etkinliğin gerçekleştirilmesine başlanmıştır.

Uygulamayı yapan araştırmacı tarafından, “Şimdi müzik çalacak, ben müzikle beraber şarkıyı söyleyeceğim ve seninle beraber müzik içinde yapmamız gereken bazı hareketler olacak. Ben sana şarkı ile birlikte bazı yönergeler vereceğim, bunları ilk önce ben sana göstereceğim, sonra ikimiz beraber yapacağız ve sonra sen şarkıyla beraber yalnız olarak yapacaksın” diye öğrenciye neler yapacağı açıklanmıştır. Öğrencinin bu açıklamaya ilişkin, yani, etkinlik içerisinde neler yapacağını anlayıp anlamadığı sorulmuş, eğer yapılacak olan görevler anlaşılmamışsa yeniden açıklama yapılmıştır. Araştırmacı müzikle beraber şarkıyı söylemiş ve öğrenciye beceriye ilişkin ipuçlarının üzerinde durarak, beceriyi öğretmeye çalışmıştır. Etkinlik tamamen oyun ortamında eğlenceli bir biçimde müzik eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte yer alan rolleri öğrenci yerine getirdikten sonra etkinliğe son verilmiştir. Bu aşamada öğrenciye yeniden uygulama yaptırılarak yapılanların değerlendirilmesi sağlanmıştır. Öğrencinin, etkinlikte yaşananları özetleyerek, etkinlikte yer alan becerileri, yaşantısında nerelerde, nasıl kullanacağı hakkında konuşması sağlanmıştır. Bu yönergeleri yerine getiren öğrenciye, hedef beceriyle ilgili resimli kartlar gösterilir ve resmin içeriğine yönelik önceden hazırlanmış olan sorular sorularak öğrencinin dikkati, hedef beceriyle ilgili içeriğe sahip resme çekilir. Bu işlemlerden sonra öğrenciye, etkinliğe katıldığından, uyum içerisinde çalıştığından ve verilen görevleri yerine getirmeye çalıştığından dolayı teşekkür edilmiş oturum sonlandırılmıştır. Bu süreç tüm öğrenci ve hedef becerilerde aynı şekilde uygulanmıştır.

İzleme Oturumları: İzleme oturumları; öğretim oturumlarından sonraki ikinci, üçüncü ve dördüncü haftalarda başlama düzeyi oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Bu oturumlarda öğrencinin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş ve yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir. İzleme oturumlarında; öğrenciye öğretim oturumlarındaki müzik ve müzik eşliğinde gerçekleştirilen etkinliklere yer verilmemiştir. Yani bu aşamadaki süreç başlama ve yoklama oturumlarındaki süreç gibi gerçekleştirilmiştir.

Genelleme Oturumları: Hedef öğrencilerin öğretim oturumlarının sonunda öğrenmiş oldukları hedef becerileri farklı ortam ve kişilere genelleyip genellemediklerini değerlendirmek için, genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Genelleme verileri, tüm çocukların öğretim çalışmalarında ölçütü karşılamalarından on gün sonra üç oturum arka arkaya toplanmıştır. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden müzik derslerinde öğretim oturumlarına benzer durum oluşturmaları istenmiştir. Ancak öğrenciye öğretim oturumlarındaki gibi müzik ve müzik eşliğinde gerçekleştirilen etkinliklere yer verilmemiştir. Her bir hedef öğrencinin ders içerisinde diğer öğrencilerle birlikte sergiledikleri hedef beceriler ile davranışlar kaydedilmiş ve ortalamaları alınarak hedef öğrencilerin hedef becerileri genelleme verileri olarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden uygulamalar esnasında hedef öğrencilerin sergilemiş oldukları hedef beceriler için sözel pekiştireçlerle ödüllendirmeleri istenmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmada sırasıyla etkililik, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.



Etkililik Verileri

Tüm oturumlar video kamera kullanılarak kaydedilmiş ve araştırma verileri birinci araştırmacı tarafından bu kayıtlar izlenerek toplanmıştır. Kayıtlar izlenerek, öğrencilerin hedef becerileri sergileyip sergilemedikleri gözlenmiştir.

Başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisinin değerlendirilmesi aşamasında dört davranışın sergilenmesine ilişkin veri toplanmıştır. Bunlar; (1) oyun oynarken çevresindeki kişilerin farkında olma, (2) çevresindeki kişileri oyun oynamaya jest veya mimiklerle çağırma, (3) çevresindeki kişileri oyun oynamaya sözel olarak çağırma ve (4) çevresindeki kişileri oyun oynamak için elinden tutup(fiziksel olarak) oyun alanına getirme.

Başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin değerlendirilmesi aşamasında üç davranışın sergilenmesine ilişkin veri toplanmıştır. Bunlar; (1) tanıdığı kişilerden bir eşya isteme, (2) aldığı eşyayı(eşyalar araştırma içerisinde, kalem, kitap vb. biçimde sınırlandırılacaktır) amacına yönelik kullanma ve (3) aldığı eşyayı, aldığı kişiye geri getirme.

Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisinin değerlendirilmesi aşamasında üç davranışın sergilenmesine ilişkin veri toplanmıştır. Bunlar; (1) verilen görev içeren yönergeyi dinleme, (2) görevini tamamlamak için çalışmaya başlama ve (3) görevini tamamlaması gereken zamanda bitirme.

Öğretim sırasındaki her oturumda hedef becerileri ortaya koyma becerisi yukarıda belirtilen aşamalar açısından değerlendirilmiştir. Her durumda; (1) öğrenci beceriyi sergileyemedi, (2) öğrenci beceriyi sergiledi, ancak kabul edilebilir düzeyde değil ve (3) öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledi” olmak üzere üç tür öğrenci davranışı tanımlanmıştır. Öğrenci beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergilediğinde veri toplama formuna “+”, diğer durumlar için “-” koyularak, doğru sergilenen davranışların yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir.

Güvenirlilik Verileri

Araştırmada güvenirlik verileri olarak; (a) gözlemciler arası güvenirlik ve (b) uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri, zihin engelliler sınıf öğretmenliği yapan iki kişi tarafından toplanmıştır. Gözlemcilere sosyal beceri öğretim programı hakkında ve güvenirlik verisi toplama konusunda bilgi verilmiştir. Her iki gözlemci, aynı zamanda ancak birbirinden bağımsız olarak tüm oturumları birlikte izleyerek öğrencilerin hedef davranışlara sahip olup olmadığına ilişkin veriler toplamışlardır. Her iki gözlemciden doğrudan gözlem yoluyla elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlı olup olmadıklarına bakılmıştır. Başlama, uygulama, yoklama, genelleme ve kalıcılık evresine ilişkin tüm oturumların en az %30’unda araştırmanın video kayıtları, gözlemciler tarafından izlenerek, gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik hesabı [(görüş birliği) / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretim oturumları, birbirinden farklı sayıda olduğundan, güvenirlik için izlenen oturumların sayısı da her bir hedef çocuk için farklılık göstermiştir. Her iki bağımsız gözlemciden elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayıları aşağıda belirtilmiştir.

Başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisi için her üç denegin başlama, yoklama, genelleme ve kalıcılık düzeyi oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdesi %100 bulunmuştur. Ezgi’nin uygulama oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdesi %96 (%80-%100) iken Emre ve Furkan’ın %100 olduğu saptanmıştır. Başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisi için her üç denegin başlama, yoklama, genelleme ve kalıcılık düzeyi oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdesi %100 bulunmuştur. Cem ve Hakan’ın uygulama oturumlarına ilişkin güvenirlik yüzdeleri %100 iken Ela’nın %96 olarak belirlenmiştir. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisi için her üç denegin başlama,



yoklama, uygulama, genelleme ve kalıcılık düzeyi oturumlarına ilişkin güvenilirlik yüzdesi %100 bulunmuştur.

Uygulama güvenilirliği, uygulamacının uygulamayı öğretim planına uygun olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ya da ne derece gerçekleştirdiğini değerlendirmek için yapılan güvenilirlik hesaplamasıdır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Bu çalışmada, uygulama güvenilirliği verileri, uygulamayı yapan kişinin öğretim planında yapması gereken davranışların gözlenmesiyle toplanmıştır. Uygulamacı tarafından yapılması gereken bu davranışlar: (a) etkinliklerin ilk oturumunda uygulamacının kendini tanıtmayı ve uygulamaya katılan öğrenciden kısaca kendisini tanıtmayı istemesi, (b) çalışmaya katılan öğrenciye etkinlik içerisindeki görevlerini nasıl yerine getireceğinin açıklanması, (c) öğretimsel amaçlar belirlenerek bu amaçların öğrenciye açıklanması, (d) çalışmaya katılan öğrenciye etkinlik içerisindeki görevlerini nasıl yerine getireceğinin açıklanması, (e) uygulamacı müzik eşliğinde şarkı söyleyip öğrenciyle birlikte şarkı sözlerine uygun davranışlar sergilenmesi, (f) şarkı eşliğinde öğrencinin yapması gereken davranışlara ilişkin yönergeler verilmesi, (g) verilen yönergeleri önce uygulamacının yerine getirmesi sonra öğrenci ile birlikte yapılması, (h) öğrencinin yönergeleri tek başına yerine getirmesi ve (ı) öğrenci, etkinlikte yer alan rolü yerine getirdiğinde ödüllendirilmesinin sağlanması olarak tanımlanmıştır. Belirtilen bu davranışlar gözlenmiş ve bu gözlemlere göre uygulamacının doğru davranışları (+) işareti ile yanlış davranışları (-) işareti ile forma işlenmiştir. Daha sonra doğru davranış sayıları belirlenmiş ve yüzdelikleri hesaplanarak forma işlenmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri tüm deneysel oturumlarda toplanmıştır. Gözlemci tarafından tüm oturumların %30'unda uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenilirliği verilerinin sonuçları, her denek için öğretilmeye çalışılan beceriler ile ilgili öğretim planlarının uygulanışında %100 olarak bulunmuştur.

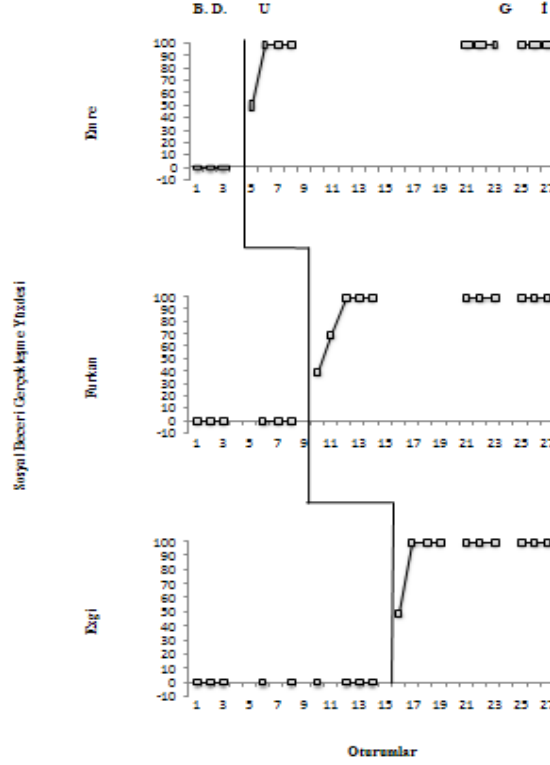
Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması: Bu çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere; başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerinin öğretimi sürecinde elde edilen sonuçların öğrenciler açısından önemini belirleyebilmek amacıyla, öğrencilerin devam ettikleri okuldaki öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sona erdikten sonra araştırmanın başlama düzeyindeki ve en son öğretim oturumundaki görüntüler öğretmenlere ayrı ayrı izletilmiş, daha sonra elde edilen bulguların uygunluğunu değerlendirmek üzere öğrencilerin öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşlere göre; araştırmaya katılan öğrencilerin tümünün öğretmenler, öğrencilere hedef becerilerin öğretilmesinden memnun olduklarını ayrıca öğretilen becerilerin öğrenciler için oldukça önemli beceriler olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada gerçekleştirilen sosyal beceri öğretim çalışmaları sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgi grafiği kullanılmıştır. Öğrencilerin becerileri yerine getirmesine ilişkin puanları yüzde olarak y ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiş, başlama, öğretim, yoklama, izleme ve genelleme verileri x ekseninde numaralandırılmış ve eşit aralıklarla gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin analizi frekans ve yüzdelik hesaplarına dayalı olarak yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde; öğrencilerin başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerini kazanma, sürdürme bulgularıyla birlikte farklı kişi ve ortama genellemelerine ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Uygulama sürecinde evre değiştirme kararı hedef becerilerde ölçütün (% 100) karşılanmasına göre alınmıştır.

Başkalarını Oyun Oynamaya Davet Etme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Şekil 1. Öğrencilerin, başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisinin müzik terapi yöntemi ile kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), genelleme (G) ve izleme (İ) oturumları verileri

Araştırmaya katılan öğrencilerin her birinin başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisini kazanma, sürdürme ve genelleme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekilde görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde birinci öğrenci Emre’nin başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için hedef becerinin öğretilmesine geçilmiştir. Öğretim evresinde hedef becerideki doğru tepki yüzdesinin %50 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Emre uygulama evresinde düzenlenen 2., 3. ve 4. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

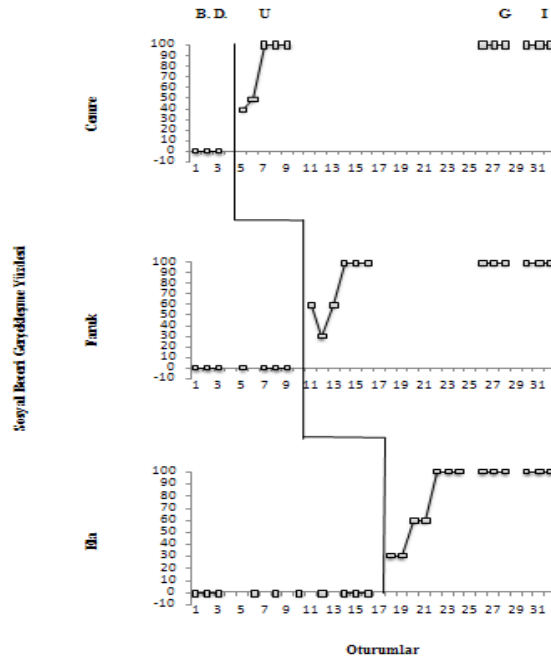
Başlama düzeyi evresinde ikinci öğrenci Furkan’ın başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Hedef becerinin öğretilmesine düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra geçilmiştir. Öğretim evresinde başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %40 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Furkan uygulama evresinde düzenlenen 3., 4. ve 5. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.



Şekilden anlaşıldığı gibi, başlama düzeyi evresinde üçüncü öğrenci Ezgi'nin başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisinin öğretilmesine geçilmiştir. Öğretim evresinde başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %50 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ezgi uygulama evresinde düzenlenen 2., 3. ve 4. oturumlarda %100 düzeyinde hedef beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergilemiştir. Bu düzey istenilen düzeyde performans olduğundan belirlenen ölçütü karşılamış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

Öğrencilerin üçünün de (Emre, Furkan ve Ezgi) başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisinin öğretilmesine ilişkin öğretim sona erdikten iki, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarının üçünde de %100 düzeyinde hedef sosyal beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledikleri gözlenmiştir. Şekil 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin üçünün de (Emre, Furkan ve Ezgi) genelleme oturumlarındaki başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisini farklı kişi ve ortama genellemede doğru tepki yüzde ortalamalarının %100 olduğu bulunmuştur. Hedef öğrencilerin tamamının öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Başkalarından Aldığı Eşyayı Geri Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular



Şekil 2. Öğrencilerin, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin müzik terapi yöntemi ile kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), genelleme (G) ve izleme (İ) oturumları verileri

Araştırmaya katılan öğrencilerin her birinin başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin öğretilmesine geçilmiştir. Öğretim evresinde başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisini kazanma, sürdürme ve genelleme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekilde görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde birinci öğrenci Cemre'nin başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin öğretilmesine geçilmiştir. Başlama düzeyi evresinde birinci öğrenci Cemre'nin başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir.



Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde hedef becerideki doğru tepki yüzdesinin %40 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Cemre uygulama evresinde düzenlenen 3., 4. ve 5. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

Başlama düzeyi evresinde ikinci öğrenci Faruk'un başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Hedef becerinin öğretimine düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra geçilmiştir. Öğretim evresinde başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %30 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Faruk uygulama evresinde düzenlenen 4., 5. ve 6. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

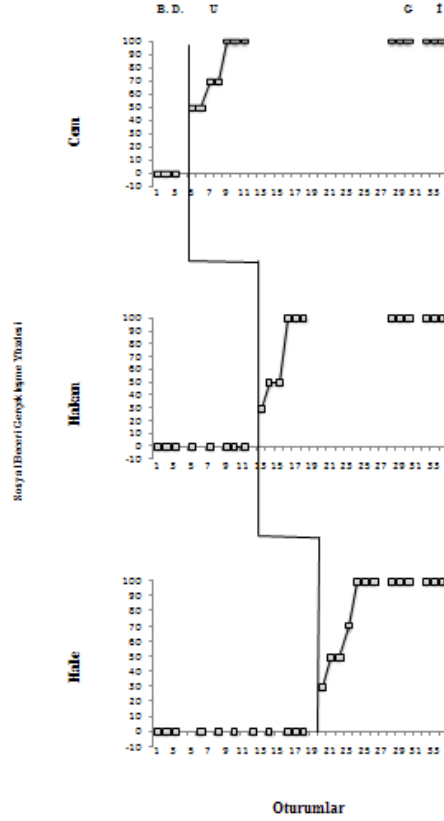
Şekilden anlaşıldığı gibi, başlama düzeyi evresinde üçüncü öğrenci Ela'nın başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %40 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ela uygulama evresinde düzenlenen 5., 6. ve 7. oturumlarda %100 düzeyinde hedef beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergilemiştir. Bu düzey istenilen düzeyde performans olduğundan belirlenen ölçütü karşılamış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

Öğrencilerin üçünün de (Cemre, Faruk ve Ela) başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten iki, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarının üçünde de %100 düzeyinde hedef sosyal beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledikleri gözlenmiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin üçünün de (Cemre, Faruk ve Ela) genelleme oturumlarındaki başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisini farklı kişi ve ortama genellemede doğru tepki yüzde ortalamalarının %100 olduğu bulunmuştur. Hedef öğrencilerin tamamının öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Üstlendiği Görev ya da Görevleri Yerine Getirme Becerisini Kazanma, Sürdürme ve Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin her birinin üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisini kazanma, sürdürme ve genelleme düzeylerine ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekilde görüldüğü gibi, başlama düzeyi evresinde birinci öğrenci Cem'in üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için hedef becerinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde hedef becerideki doğru tepki yüzdesinin %50 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Cem uygulama evresinde düzenlenen 5., 6. ve 7. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.



Şekil 3. Öğrencilerin, üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisinin müzik terapi yöntemi ile kazandırılmasına ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama (U), genelleme (G) ve izleme (İ) oturumları verileri

Başlama düzeyi evresinde ikinci öğrenci Hakan'ın üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Hedef becerinin öğretimine düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildikten sonra geçilmiştir. Öğretim evresinde üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %30 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Hakan uygulama evresinde düzenlenen 4., 5. ve 6. oturumlarda hedef beceriyi kabul edilebilir düzey olan %100 ölçütünde sergilemiştir. Bu düzey, istenilen ölçüde performans olduğundan belirlenen ölçüt karşılanmış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

Şekilden anlaşıldığı gibi, başlama düzeyi evresinde üçüncü öğrenci Hale'nin üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisine sahip olmadığı gözlenmiştir. Düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim evresinde üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisindeki doğru tepki yüzdesinin %30 ile %100 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Hale uygulama evresinde düzenlenen 5., 6. ve 7. oturumlarda %100 düzeyinde hedef beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergilemiştir. Bu düzey istenilen düzeyde performans olduğundan belirlenen ölçütü karşılamış ve becerinin öğretim evresi sonlandırılmıştır.

Öğrencilerin üçünün de (Cem, Hakan ve Hale) üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisinin öğretimine ilişkin öğretim sona erdikten iki, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarının üçünde de %100 düzeyinde hedef sosyal beceriyi kabul edilebilir düzeyde sergiledikleri gözlenmiştir.



Şekil 3’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin üçünün de (Cem, Hakan ve Hale) genelleme oturumlarındaki üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisini farklı kişi ve ortama genellemede doğru tepki yüzde ortalamalarının %100 olduğu bulunmuştur. Hedef öğrencilerin tamamının öğretim sonu verileri ve genelleme verilerinin aynı düzeyde olduğu gözlenmiştir.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları; müzik terapi yöntem ile sunulan öğretim paketinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin Başkalarını oyun oynamaya davet etme, başkalarından aldığı eşyayı geri getirme ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve bu becerileri kazanan öğrencilerin uygulama sona erdikten sonra da bu becerileri kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, bu becerilerin uygulama sona erdikten sonra korunmasıyla birlikte farklı ortam ve kişilere genellendiği de ortaya konmuştur. Araştırmada belirlenen ölçüte ulaşmak için gerçekleştirilen oturum sayısı becerilere göre farklılıklar göstermiştir. Başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisi için gerçekleştirilen oturum sayısı 4 ve 5 olurken başkalarından aldığı eşyayı geri getirme becerisi için 5 ile 7 ve üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirme becerisi için ise 6 ile 7 oturum arasında değişmektedir. Özellikle başkalarını oyun oynamaya davet etme becerisinin kazandırılmasında öğrencilerden birinde ikinci oturumda diğer iki öğrenci için ise 2. ve 3. Oturum sonunda % 100 ölçütüne ulaşılmıştır. Becerilerin kazandırılmasında gerçekleştirilen oturumlarının sayısının az olması, müzik terapi yöntemiyle yapılan öğretimin öğrenme ortamını eğlenceli bir hale getirmesine ve öğrencilerin hedef becerileri öğrenmelerine karşı ilgi ve isteklerini artırmış olabileceğine bağlanabilir. Bu sonuçlara yol açan bu yöntemin özelliğinden kaynaklanabileceğine ilişkin literatür bilgileriyle tutarlık göstermektedir. Berger, (2002) e göre müzik terapi, zihinsel yetersizliği olan bireyler için öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getirecek, öğrenmeye olan ilgi ve isteklerini arttıracak yöntemlerden biridir. Bu yöntem ile basit ve eğlenceli bir uygulama sayesinde bireyi yormadan, sıkmadan ve korkutmadan birçok beceriyi öğretmek mümkündür. Bu özellikten dolayı bu yöntem uygulanırken bireylerin kaçınma ve sıkılma davranışları en aza indirgenmektedir. Böylece bireylerin duygusal, hareketsel, iletişimsel ve sosyal becerileri artmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bu bulguların; zihinsel yetersizliği olan bireylere eğitim veren kişilere önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü eğitim veren kişiler müzik terapi sayesinde farklı, motive edici ve eğlenceli bir biçimde bu faaliyetlerini düzenleyebilirler.

Müzik terapi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde, akademik ve sosyal becerilerin öğretilmesinin yanı sıra davranış bozukluklarında, hiperaktivite ve öğrenme bozukluklarında bir çok yetersizlik guruplarında alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir. (Berger, 2002). Müzik terapinin profesyonel bir disiplin olması, terapötik amacı başarmak için kullanılmasını da sağlayabilmektedir. Bütün bu özelliklerinden dolayı müzik terapi işlevsel olarak kullanıldığında özellikle özel eğitim alanında hedeflenen amaçlara ulaşılmasında ve o hedeflerin artırılmasında geleneksel yöntemlere alternatif olacak olan bir yöntemdir (Booth, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda hedef becerilerin kısa sürede çocuklara kazandırılmış olması bu yöntemin alternatif bir yöntem olarak etkili olarak kullanılabilirliğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda sadece özel eğitim alanında değil genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler de derslerinde sadece sosyal becerilerin öğretimi ve geliştirilmesinde değil diğer gelişim alanlarında da bu yöntemi kullanmaları, öğretmenlere katkı sağlayacaktır.

Araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının, kazandıkları becerileri farklı kişi ve ortamlara %100 düzeyinde genelleyebildikleri de bulunmuştur. Bu bulgudan, müzik terapi yöntemi ile kazandırılan becerilerin farklı kişi ve ortamlara kolayca genellenebileceğini söylemek mümkündür. Elde edilen bu bulgu, müzik terapinin farklı davranışlara, farklı durumlara ya da farklı ortamlara genellenebildiğini ortaya koyan ve Duffy ve Fuller (2000), Thaut (1988), Trevarthen, Aitken, Papoudi ve Robarts (1998), Wimpory ve Nash (1999) araştırmaları da tutarlılık göstermektedir. Sosyal beceri öğretiminde, doğal ortamlarda ve bunun yanı sıra yapılandırılmış ortamlarda çeşitli yaklaşımlara



dayalı öğretim programlarının hazırlandığı bilinmektedir. Müzik terapi öğretim yöntemiyle öğretilen beceriler yapılandırılmış ortamlarda öğretilmesine karşın, müzikle desenlenen etkinliklerin eğlenceli, doğal, yalın olması nedeniyle sosyal becerilerin öğrenilmesini ve genellenmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun nedeni, müzik terapi öğretim yöntemine dayalı olarak hazırlanan ve müzik etkinlikleriyle desteklenen sosyal beceri öğretim programının doğal ortama uygun bir zemin işlevi görebilecek şekilde, olumlu işbirliğine dayalı etkileşimler kurma fırsatlarını sağlamasıdır. Bu çalışmada, doğal ortama uygun olan oyun ortamında, sosyal becerilerin öğretilmeye çalışılmış olması becerilerin genellenmesini sağlamış olabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir: Hem özel eğitim sınıf öğretmenleri hem de genel eğitim sınıf öğretmenleri yetersizliği olan öğrencilere farklı disiplin alanlarının öğretiminde müziğe yer verebilirler. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden farklı olarak öğrencilerin çalışılan konulara daha motive olmalarını sağlamak ve eğlenerek öğrenmelerini sağlamak için bu yöntemle yer verebilirler. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla; araştırma farklı öğrencilerle, farklı ortamlarda, farklı araştırmacılar tarafından ve farklı becerilerin öğretilmesiyle tekrarlanabilir. Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanmış olan öğretim paketi farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencilere uygulanarak sonuçları karşılaştırılabilir. Belli davranışların artırılması ya da azaltılmasında öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleriyle müzik terapi yöntemini etkililik ve verimlilik açısından karşılaştıran araştırmalar yürütülebilir. Hazırlanan sosyal beceri öğretim paketinin etkililiğinin incelenmesinin yanında niteliksel boyut da katılarak, niteliksel veriler toplanabilir. Bu çalışmada sosyal geçerlik verileri öğretmenlerden toplanmıştır. İleri araştırmalarda, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerinden, kardeşlerinden, arkadaşlarından ve anne-babalarından sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir.

Kaynakça

- Akfırat, F.Ö. (2004). Yaratıcı dramın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 9–22.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerinin geliştirilmesi (Öğretmen el kitabı)*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, Techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Berger, S.D. (2002). *Music therapy, sensory integration and the autistic child*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Billingsley, F., White, O.R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 229-241.
- Booth, R. (2004). Current practice and understanding of music therapy in Victorian special schools. *Australian Journal of Music Therapy*, 15, 64–75.
- Boso, M., Emanuele, E., Minazzi, V., Abbamonte, M., & Politi, P. (2007). Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 13(7), 709-712. DOI: 10.1089/acm.2006.6334.
- Çakır, S. (2006). *Zihin engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretiminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duffy, B., & Fuller, R. (2000). Role of music therapy in social skills development in children with moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(2), 77-89.

Eldeniz, Ç.M. (2005). *Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gadberry, A. (2005). *A Phenomenological study of the co-treatment of music therapy and play therapy with a boy diagnosed with autism*, A thesis for the degree of master of arts, The Texas Woman's University College Of Arts And Sciences.

Gattino, G.S., Riesgo, R.S., Longo, D., Leite, J.C.L., & Faccini, L.S. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: A randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(2), 142-154. DOI: 10.1080/08098131.2011.566933.

İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *The International Journal of Research & Practice*. 13(4), 389-409. DOI: 10.1177/1362361309105660.

Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (2006). *Community music therapy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.

Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Silverman, M.J. (2008). Nonverbal communication, music therapy and autism: a review of literature and case example. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(1), 3-19. DOI: 10.1080/15401380801995068.

Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Staum, M. (2000). *Music therapy and language for the autistic child*. Willamette University, Music Therapy Department.

Sucuoğlu, B., & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., & Robarts, J. (1998). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. Second Edition. London: Jessica Kingsley.

Vural, E.D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wimpory, D. C., & Nash, S. (1999). Musical interaction therapy—therapeutic play for children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 17-28.

EXTENDED ABSTRACT

Teaching social skills by using music therapy to students with intellectual disabilities was planned in this study. The aim of the study is to evaluate the effectiveness of social skills training program, based on music therapy, on students with intellectual disabilities. For this purpose, questions below were tried to be answered in this study; (a) Is the social skills training program effective for students with intellectual disabilities to acquire, maintain and generalize inviting others to play skill? (b) Is the social skills training program effective for students with intellectual disabilities to acquire, maintain and generalize bringing back the objects that he/she borrowed skill? (c) Is the social skills training program effective for students with intellectual disabilities to acquire, maintain and generalize to fulfill undertaken task or tasks skill?



Multiple probe across subjects single subject research methodology was used in this study. Experimental control of this study was obtained by observing an increase on the target skills of the target students' interaction with their peers at baseline period, after the implementation of social skills training program. Dependent variable of this study is the acquisition level of target students' social skills. Independent variable of the research is the social skills training program that aims to improve the social skills of the target students.

The working group of the research consists of 9 students that have middle level mentally learning inability and go to Education Application Scholl and Vocational Education Center. In order to reach the social skills education target, learning programs through music therapy method were prepared. This learning program was applied in week days for 5 times in 30–35 minutes classes.

Findings related to acquisition, maintenance and generalization of presenting inviting others to play, solving bringing back the objects that he/she borrowed and to fulfill undertaken task or tasks skills to different environment and people were mentioned at this section. It was observed that the students did not have presenting anger without harming others, solving dissimilarities by talking and solving conflicts without fighting skills at baseline level of the study. Percentage of correct responses changed from 30% to 100% and students reached the acceptable criterion (100%) at two or seven sessions during intervention. It was observed that students reached the acceptable criterion (100%) at all three of the follow-up sessions that were conducted at the two, third and the fourth weeks after the intervention ended. Correct rate of generalization of the target skills to different environment and people was also 100%. The data from the end of intervention and generalization periods were at the same level.

The findings of this study demonstrated that the social skills training program was effective on presenting inviting others to play, bringing back the objects that he/she borrowed and to fulfill undertaken task or tasks on students with intellectual disabilities and they continued to used these skills after the program ended. Besides, these skills were maintained after the intervention and generalized to different environments and people by the students.