



6. Uluslararası Katılımlı
Ulusal Disiplinlerarası
Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi
"Erken Müdahalede Değişen Paradigmalar"

26 Mayıs – 29 Mayıs 2022
Anadolu Üniversitesi
Öğrenci Merkezi

TAM METİN BİLDİRİ
KİTAPÇIĞI



TÜBİTAK

UEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Bu kitap içerisinde yer alan **6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2022)** özetleri yazarlar tarafından gönderilmiş olup yazarlar özetlerinin içeriğinden ve çalışmalarında bulunan materyallerden telif hakkı ve hukuki konular bakımından kendileri sorumludurlar.

6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi
—
UDEMKO2022



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<i>HAKKINDA</i>	4
<i>KURULLAR</i>	6
<i>TAM METİN BİLDİRİLER</i>	9
SPONSORLAR	161
DESTEKLEYENLER	164



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



HAKKINDA

AMAÇ

Uluslararası Katılımlı 6.ULUSAL DİSİPLİNLERARASI ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE KONGRESİ (UDEMKO2022) birden çok amaca hizmet etmektedir. Bunlar:

1. 0-6/8 yaş aralığında gelişimi farklı ya da riskli olan çocuklar ve ailelerine yıllardır ülkemizde hizmet sunan farklı disiplinlerden gelen uzmanların ortak bir dil oluşturmasını sağlamak,
2. Uluslararası katılımcılar ile diğer ülkelerdeki erken müdahale sürecini ve uygulamalarını ülkemiz alan uzmanlarına tanıtmak,
3. Ülkemizde erken çocuklukta müdahale alanında farklı disiplinlerden gelen uzmanların yaptıkları çalışmaların bilimsel bir bağlamda paylaşılmasına imkan vermek,
4. Ülkemizde var olan erken çocuklukta müdahaleye ilişkin uygulamaların (program ve değerlendirme araçları gibi) eğitimlerini sağlamaktır.

KAPSAM

UDEMKO2022; 0-6/8 yaş aralığında gelişimi farklı ya da riskli olan çocuklar ve ailelerine aşağıdaki disiplinlerde hizmet veren alanları kapsarken, herhangi bir disiplin* ile sınırlı değildir.

- Çocuk Gelişimi
- Çocuk Psikiyatrisi
- Çocuk Nörolojisi
- Dil ve Konuşma Terapistliği
- Ergoterapi
- Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
- Gelişimsel Pediatri
- Odyoloji
- Okulöncesi Öğretmenliği
- Özel Eğitim
- Psikoloji
- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
- Sosyal Hizmet

**Alfabetik sıraya göre yazılmıştır.*

KATILIMCILAR

Erken çocuklukta müdahale ile ilgili yukarıda belirtilen disiplinlerden gelen uzmanlar, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler, resmi görevliler, ve diğer ilgililer.



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



KONU BAŞLIKLARI

UDEMKO2022, erken çocuklukta müdahaleyi 0-6/8 yaş döneminde gelişimi farklı ya da riskli olan çocuklara ve ailelerine farklı disiplinler tarafından sunulan hizmet süreci olarak tanımlamaktadır. Bu tanım kapsamında kongredeki konular aşağıdaki konu başlıklarını kapsarken bunlarla sınırlı değildir:

- Erken Çocuklukta Müdahalede Önleme
- Erken Çocuklukta Müdahalede Vaka bulma, Tarama, Tanılama ve Değerlendirme
- Bilimsel Dayanaklı/Etkili Erken Çocuklukta Müdahale Uygulamaları (Örn., gelişimsel, eğitsel)
- Okulöncesi Özel Eğitim
- Erken Çocuklukta Kaynaştırma
- Erken Çocuklukta Müdahaleye İlişkin Yasal Konular
- Erken Çocuklukta Müdahalede Aile Katılımı ve Eğitimi (Aile-Merkezli Uygulamalar)
- Erken Çocuklukta Müdahalede Kültürel ve Dilsel Farklılıklar
- Erken Çocuklukta Müdahalede Geçiş Süreci
- Erken Çocuklukta Müdahalede Mesleki Eğitim



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Fuat ERDAL, Anadolu Üniversitesi Rektörü, EDEV YK Başkanı & Prof. Dr. İlker Hüseyin ÇARIKÇI, Süleyman DEMİREL Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Ana Maria SERRANO, Eurlyaid Başkanı, University of Minho, PORTUGAL
Prof. Dr. Michael GURALNICK, ISEI Başkanı, University of Washington, USA

UDEMKO2022 BİLİM KURULU*

Prof. Dr. A. Gülhan ERCAN-SENCİCEK, Yale University, USA
Prof. Dr. Ahmet KONROT, Dil ve Konuşma Terapisi, Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Akmer MUTLU, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ana SERRANO, Universidade do Minho, Portugal
Prof. Dr. Arzu ÖZEN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan BİLGİÇ, Çocuk ve Ergen Psikiyatri, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU, Özel Eğitim/Okulöncesi Eğitim, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent ELBASAN, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Cem GÖKÇEN, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Elif SAZAK, Özel Eğitim, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Nilgün METİN, Çocuk Gelişimi, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp Sabri ERCAN, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Figen TURAN, Çocuk Gelişimi, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Funda ACARLAR, Özel Eğitim, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Özel Eğitim, Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. H. Pelin KARASU, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN, Özel Eğitim, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur MAVİŞ, Dil ve Konuşma Terapisi, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU, Özel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Michale GURALNICK, University of Washington, USA
Prof. Dr. Mintaze KEREM GÜNEL, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mücahit ÖZTÜRK, Çocuk ve Ergen Psikiyatri, Yeşilay Genel Başkanı
Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI, Çocuk Gelişimi, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Onur KURT, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem DİKEN, Dil ve Konuşma Terapisi, Anadolu Üniversitesi



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Prof. Dr. Pınar BAYHAN, Çocuk Gelişimi, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Özel Eğitim, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sema BATU, Özel Eğitim, Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Ölçme ve Değerlendirme, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat ODLUYURT, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin VURAN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü TORUN, Nöroloji, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sunay YILDIRIM DOĞRU, Özel Eğitim, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Özel Eğitim, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY, PDR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN, Özel Eğitim, Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ, Psikoloji/Özel Eğitim, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU, Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Dudu Melek ER-SABUNCUOĞLU
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN, Özel Eğitim, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Doç. Dr. Meral HURİ, Ergoterapi, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU, Özel Eğitim, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar ŞAFAK, Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan AKDOĞAN, PDR/Psikoloji, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Salih RAKAP, Özel Eğitim, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL, Özel Eğitim, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel AKSOY, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu KORKEM YORULMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Filiz ASLAN

UDEMKG2022 ORGANİZASYON KURULU

Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN, Anadolu Üniversitesi (Kongre Eş-Başkanı)
Doç. Dr. Ümit IŞIK, Süleyman Demirel Üniversitesi (Kongre Eş-Başkanı)

Prof. Dr. Evrim AKTEPE, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel AKSOY, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gözde TOMRİS, Erken Müdahale/Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Özel Eğitim,
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Emre ERTÜRK, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Süleyman Demirel Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Erkan KURNAZ, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Fatıma Betül SÜMEN, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Süleyman Demirel Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Gizem MUTLU, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Süleyman Demirel Üniversitesi



UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Arş. Gör. Dr. Melih Çattık, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Seçil ÇELİK, Erken Müdahale/Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Arş. Gör. Dr. Süleyman Emre ÖZYÜREK, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Süleyman Demirel Üniversitesi
Fevzi GÜÇLÜ, Özel Eğitim, Isparta İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı
Öğr. Grv. Ali KAYMAK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Gökhan İNCE, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Ahmet Alperen YAVUZ, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Ahmet İlkhan YETKİN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Hülya Ceren TUTUK, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Mehmet OKUR, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Tuğçe SİNOĞLU GÜNDEN, Okul Öncesi Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Zehra CEVHER, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Aslıcan Serçe
Arş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi (Kongre Sekreteryası)

**Ünvan ve isme göre düzenlenmiştir.*

KONGRE ORGANİZASYONU

6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2022), Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (EÇOMDER), Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Eğitimi Destekleme Vakfı (EDEV) işbirliği ve Dünya Erken Müdahale Birliği (International Society on Early Intervention-ISEI) ve Avrupa Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (Eurlyaid-The European Association on Early Childhood Intervention-EAECI) desteği ile düzenlenmiştir.



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



TAM METİN BİLDİRİLER



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Sözel Dil Kullanımında Görülen Çabalamaların Boylamsal İncelenmesi: Vaka Çalışması | Ceyhun Servi¹

Özet

Çabalamalar düzenleme, tekrar ve boşluk doldurma biçiminde sözel dili kullanırken ortaya çıkan yapılar olarak tanımlanabilir. Araştırmalar çabalamaların daha karmaşık yapılı, daha fazla sözcükten oluşan dil yapılarını üretmeye çalışan çocuklarda daha sık görüldüğünü ifade etmektedir. Diğer taraftan dile ilişkin güçlük yaşayan çocuklarda da çabalamaların sık ortaya çıktığı belirtilmektedir. Düzenleme biçimindeki çabalamaların cümlelerin dilbilgisel karmaşıklığı ile ilgili olduğu söylenirken, boşluk doldurma biçimindeki çabalamaların ise sözcük dağarcığına ilişkin sorunları işaret edebileceği vurgulanmaktadır. Tekrarlar ise her iki durumda da görülebilmektedir. Çabalamalara ilişkin bu iki yaklaşımın, dilde gecikmesi olan bir çocuğun dil müdahale programı sonucunda elde ettiği gelişime bağlı olarak incelenmesi bu araştırmanın amacıdır. Vaka çalışması şeklinde hazırlanan bu çalışmada, katılımcıdan üç ay arayla doğal dil örneği alınmış, ortalama sözce uzunluğu (OSU), farklı sözcüklerin sayısı (FSÖZS), toplama çabalama sayısı, çabalama oranı, düzenleme, tekrar ve boşluk doldurma sıklıkları betimsel olarak grafikler aracılığı ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak OSU arttıkça toplam çabalama sayısı, çabalama oranı ve düzenleme biçimindeki çabalamalarda artış gözlenmiştir. Farklı sözcüklerin sayısı akranları ile benzer olsa da ilerleme gösteren katılımcının boşluk doldurma biçimindeki çabalamalarında önemli bir artış gözlenmemiştir. Ayrıca tekrarların da OSU artışlarına paralel olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, çabalamaların dil gelişimine paralel arttığı, sözcük dağarcığı ile boşluk doldurma arasında bir ilişki olduğu, tekrar biçimindeki çabalamaların ise sözcük dağarcığına göre, biçim-sözdizimsel gelişimle daha ilişkili olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Dil örneği analizi, çabalamalar, müdahale

Giriş

Dil örneği analizi, sözel dilin değerlendirilmesinde kullanılan ve çocuğun gerçek dil performansına en yakın bilginin sağlanabildiği (Acarlar, 2002; Klee, 1992) değerlendirme araçlarının başında gelmektedir. Dil örneğinin alınması, ses kaydının çevriyazıya dönüştürülmesi, çevriyazının biçimbirimlere ayrılması ve yorumlanması aşamalarından oluşan,

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Öğretim Üyesi
e-posta: ceyhunservi@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3960-347X>



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



değerlendirme sonucunda ortalama sözce uzunluğu, farklı sözcüklerin sayısı, tam ve anlaşılır sözce sayısı gibi gelişimsel olarak anlamlı nicel verilere ulaşılmasına imkân sağlamaktadır. Dil örneği analizi sözel dil performansında sergilenen hataların da incelenebildiği değerlendirme araçlarındandır. Öyle ki sözcüklerin ve/veya biçimbirimlerin atılması, yanlış kullanılması ya da gerek olmamasına rağmen eklenmesi şeklinde yapılan hatalara ilişkin bilgi verebilmektedir. Sözel dili kullanılırken görülen hatalara çabalamalar da eklenebilir. Çabalamalar, sözcelerden çıkarıldıklarında geriye anlamlı iletişim birimi bırakan (Fiestas ve diğ.,2005), dilin akışına katkısı olmayan bağımsız parçalar veya kelimelerin ilk parçaları olarak tanımlanmaktadır (Loban, 1976; Doğaroğlu, 2014).

Çabalamalar (mazes) duraksamalar, tekrarlar ve düzeltmeler gibi konuşma akışındaki kesintiler olarak tanımlanmaktadır (Dollaghan ve Campbell, 1992). Çabalamalar, sözcük bulma veya sözce oluşturma güçlükleri hakkında bilgi vermektedir. Konuşma sırasında ortaya çıkan çabalamaların çoğunlukla dili işleme güçlükleri ile ilişkili olduğu, dilin dilbilgisi yapısı arttıkça çabalamaların da arttığı ifade edilmektedir (Thordardottir ve Ellis Weismer, 2002). Ancak öte yandan Leadholm ve Miller (1994) çocukların daha karmaşık olan düşüncelerini anlatırken çabalama sözcüklerinin kullanımının da yaşla birlikte artacağını belirtmektedirler. Dolayısıyla çabalamaların tipik gelişim gösteren çocuklarda da görülebileceği, dil becerilerinde daha güç, karmaşık yapıları kullanmaya başlayan çocuklarda karşılaşılabileceği söylenebilir. Diğer bir deyişle çabalamaların sadece dil bozukluğu olan çocuklarda görülmediği ifade edilebilir. Ancak çabalamaların tüm çocuklarda görülebileceği ifade edilse de bazı araştırmalar dil bozukluğu olan çocuklarda, tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha sık görüldüğü vurgulanmaktadır (Hansson, 1999; Navarro - Ruiz ve Rallo - Fabra, 2001; Thordardottir ve Weismer, 2002). Öte yandan dile ilişkin karmaşık ve daha uzun yapıların kullanılma durumu arttıkça arış gösteren çabalamaların, gelişimsel geriliği olan çocuklardaki durumuna ilişkin farklı bulgular da elde edilmiştir. Örneğin Servi ve Acarlar (2021) çalışmalarında tipik gelişim gösteren çocukların, otizmli gruba göre daha fazla çabalamalar gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir.

Çabalamalar sözel dil üretilirken, konuşmacı tarafından sergilenen tekrarlar, boşluk doldurmalar ve yeniden düzenlemeler olarak üç farklı türde incelenmektedir (Navarro-Ruiz ve Rallo-Fabra, 2001). Çocuk hata yapmamak için, hataları düzeltmek için ya da daha karmaşık ve uzun cümle kurabilmek için çabalamaları sergileyebilir (Levelt, 1989). Boşluk doldurma ve tekrar biçimindeki çabalamaların kelime bulma sorunları ile yeniden düzenleme biçimindeki



UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



çabalamaların ise cümle oluşturma sorunlarıyla ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Bedore ve ark., 2006; Fagan, 1982; Leadholm ve Miller, 1994).

Yapılan çalışmalar çabalamalarla ilgili olarak iki farklı görüşte birleşmektedir. Bir grup çalışma çabalamaların dilin karmaşıklığı arttıkça, çocuk daha uzun ve karmaşık yapıda cümle kurmaya başladıkça arttığını ifade ederken, diğer taraftan çabalamaların dilde güçlük yaşayan çocuklarda daha fazla ortaya çıktığını ifade etmektedir. Diğer bir değişle dil performansı daha kötü olan çocuklarda çabalamaların daha fazla görüldüğü ifade edilmektedir. Özellikle Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, karmaşıklığın biçimbirim düzeyinde yoğunlaşabiliyor olması, dil karmaşıklığı, dile ilişkin güçlükler ve çabalamalar arasındaki ilişkiyi daha kolay ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Bu anlama bu çalışma gelişimsel geriliği olan bir çocuğun özel eğitim uygulamaları öncesinde ve devamında sergilediği dil performansının ve çabalamaların incelenmesi ile aşağıdaki hipotezlerin sınanmasını amaçlamaktadır. Buna göre çocuğun OSU, FSÖZS, çabalama türleri ve oranlarının betimsel sonuçları incelenmiştir.

1. Ortalama sözce uzunluğu arttıkça, çabalama oranı ve toplam çabalama artacaktır.
2. Ortalama sözce uzunluğu arttıkça yeniden düzenleme türündeki çabalamalar artacaktır.
3. Ortalama sözce uzunluğu arttıkça tekrar türündeki çabalamalar artacaktır.
4. Farklı sözcüklerin sayısı arttıkça tekrar türündeki çabalamalar artacaktır.
5. Farklı sözcüklerin sayısı arttıkça boşluk doldurma türündeki çabalamalar artacaktır.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni tek bir analiz biriminden oluşan vaka çalışmalarında kullanılan desen olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek; 2006).

Katılımcı

Araştırma, ilk verilerin toplandığı temmuz ayında 3 yaş 9 ay olan, çocuk ve ergen psikiyatrisi uzmanı bir hekim tarafından gelişimsel gerilik tanısı ile değerlendirilen bir kız çocuğu ile yürütülmüştür. Anne ve baba lisans mezunudur ve tek çocukları vardır. Aile, çocuklarının 3 yaşına gelmesine rağmen sözel iletişime geçmediğini ve istekleri yerine getirilmediğinde



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



ağlama kendini yere atma gibi problem davranışlar sergilediğini, yolda yürürken tehlikelerin farkında olmadan kaçıp gittiğini dolayısıyla da bir hekime başvurmak zorunda hissettiklerini söylemiştir. Buna bağlı olarak uzman hekim yaptığı değerlendirmede çocuğun özel eğitim desteği alması gerektiğini ve akranlarıyla bir arada olması için bir okul öncesi kuruma başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu önerinin üzerinde 3 yaşında kreşe başlayan katılımcının takip eden dönemlerde tekrardan gittiği doktor kontrolünde hekimin katılımcıyla ilgili sözel dili kullanmaya başladığı ancak akranları gibi kullanamadığı, problem davranışlarının devam ettiği şeklinde değerlendirmesi olduğu aile tarafından aktarılmıştır. İlk öneride gerçekleştirilmeyen özel eğitim desteği, katılımcı 3 ay 9 aylıkken başlatılmıştır.

Araştırmanın yazarı, katılımcı ile yaptığı ilk değerlendirmede sözel dili kullanabildiğini ancak sohbet sırasında karşılıklılığın sınırlı olduğunu gözlemlemiştir. Alınan ilk dil örneği analizi sonuçlarında çocuğun sorulara yanıt yüzdesinin %71 olduğu, alıcı dil sözcük dağarcığının yaşıtlarına benzer performansta olduğu ancak ifade edici dil sözcük dağarcığı incelendiğinde toplam sözcük sayısının yaşıtlarından anlamlı derecede düşük olduğu (TSÖZS: 147) belirlenmiştir.

Bu veriler ışığında yazar, katılımcı için doğal bağlamda dili destekleme stratejilerinden genişletme, tepki isteme model olma, soru sorma stratejilerinin kullanıldığı, oyun bağlamında ve yarı yapılandırılmış bir öğretim planı hazırlamıştır. Sözcük dağarcığının desteklenmesi için ise doğrudan öğretim stratejisinin kullanıldığı, yapılandırılmış bir bireysel eğitim uygulanmasını kararlaştırmıştır. Problem davranışlarda ise görmezden gelme ve olumlu davranış desteği stratejilerinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Hem dili destekleme stratejileri hem de problem davranışlarla başa çıkma stratejileri aileye de anlatılmış, uygulama örnekleri gösterilmiş ve eğitimle paralel uygulanması doğrultusunda karar verilmiştir. Bu eğitim programına ilişkin ayrıntılı bilgi, ilgili kısımda verilmiştir.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Dil örneği analizi

Sözel dil performansının biçim-sözdizim, sözcük dağarcığı ve çabalamalar açısından incelenmesi amacıyla katılımcıdan dil örnekleri alınmıştır. Katılımcıdan dil örnekleri üçer aylık arayla dil örnekleri boylamsal olarak alınmıştır. Dil örneği analizinin aşamaları, çocuktan dil örneği alınması, dil örneğinin çevriyazıya dönüştürülmesi, çocuğun çeşitli dil özelliklerinin analizi ve son olarak da analizin yorumlanması olarak tanımlanabilir (Acarlar, 2002). Dil örneği analizi ifade edici dili her yönüyle kapsamlı değerlendirmeye olanak sağlayan en etkili



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



yöntemlerden biridir. Çocuğun gerçek dil performansına en yakın ve en güvenilir bilginin bu yöntemle alınabildiği ifade edilmektedir (Johnston, 1993).

Dil Örneği Alınması

Biri sohbet bağlamı, diğeri ise öyküleme olmak üzere dil örnekleri iki bağlamda alınabilmektedir (Leadholm ve Miller, 1994). Bu araştırmada ise dil örnekleri, araştırmacı tarafından serbest oyun ortamında sohbet bağlamında alınmıştır. Serbest oyun ortamında katılımcının yaş düzeyine uygun standart materyaller kullanılmıştır. Bu materyaller resimli kitaplar, çiftlik seti, evcilik seti, biri erkek diğeri kız iki bebek figür ve evleri, trafik seti ve doktor setinden oluşturulmuştur. Kitaplarda tatil, okul, hayvanat bahçesi, park gibi çocukların geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirerek anılarını anımsatmada kullanılabilecek resimler yer almaktadır. Dil örnekleri, katılımcının ailesi ile görüşülerek ve imzalı onam formu alındıktan sonra çocuğun eğitim aldığı odada alınmıştır. Tüm dil örnekleri aynı oyuncaklar ve kitaplar kullanarak, aynı eğitim odasında alınmıştır. Araştırmada alınan tüm dil örnekleri 15 dakika olarak alınmıştır. Dil örneğinin alınması esnasında araştırmacı, dil örnekleri dinlenirken çocuğun anlaşılmayacağını düşündüğü ifadelerini tekrar etmeye dikkat etmiştir.

Dil örneği alımı sırasında katılımcının istediği oyuncak ya da kitabı seçmesine fırsat verilmiştir. Araştırmacı, çocuğun tercihi doğrultusunda açık uçlu sorular sorarak sohbet bağlamını kurmaya çalışmış, çocuğun ifadeleri bitene kadar çocuğu beklemiştir. Çocuk sıkılıp oyuncak değiştirdiğinde, araştırmacı sohbeti, seçilen yeni oyuncakla ilgili kurmaya çalışmıştır. Mümkün olduğunca kapalı uçlu sorulardan uzak durmaya çalışılmıştır. Dil örneği alınması sırasında araştırmacı ve katılımcı çocuk işlemin gerçekleştiği sınıfta yalnız kalmışlardır.

Dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi

Alınan dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi Türkçe SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) bilgisayar programının araştırma sürümü (RV9) (Acarlar, Miller ve Johnston, 2020) kullanılarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek dil örnekleri çevriyazıya dönüştürülmüştür. Dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesi sırasında araştırmacı ve katılımcının tüm söyledikleri aynen yazılmıştır.

Dil örneklerinin çevriyazıya dönüştürülmesinde sözcüklerin morfemlere ayrılmasında / işareti, katılımcının yarım bıraktığı ifadelerin sonuna > işareti, araştırmacının çocuğun ya da çocuğun araştırmacının sözünü kestiği durumlarda ^ işareti, “evet-hayır, ne” sorularına verilen tek kelimeli cevaplardan sonra[T] işareti, anlaşılır olmayan sözcükler için X, kaç birimden



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



oluştugu belli olmayan cümle kısımlarında XX ve anlaşılır olmayan sözcelerde XXX kodları kullanılmıştır. Bağlamdan farklı yanıtları uygun olmayan cevap [UOC] şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca biçimbirimlerde morphem ekleme hataları da [EM:/E] şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada analize alınan tüm sözceler tam ve anlaşılır sözcelerden oluşmaktadır. Ayrıca analizlerin tamamında katılımcının tam ve anlaşılır sözcce sayıları eşitlenmiştir. Alınan dil örnekleri incelendiğinde bir dil örneğinde 60 tam ve anlaşılır sözcce olduğu görülmüş ve üç ay arayla incelenen tüm dil örnekleri de bu sayıya eşitlenmiştir.

Dil örneğinden elde edilen nicel ölçümler

Dil örneği analizinden elde edilerek çocukların dil gelişimleri ile ilgili bilgi verebilecek çeşitli nicel ölçümler bulunmaktadır (Klee, 1992; Acarlar 2005). Elde edilen nicel ölçümler yaşla doğrusal olarak arttığı belirlenmiş olan gelişimsel ölçümler ve dil bozukluğuna ilişkin bilgi veren ölçümler olarak iki grupta incelenmektedir (Leadholm ve Miller, 1994). Bu çalışmada ortalama sözcce uzunluğu (OSU), farklı sözcüklerin sayısı (FSÖZS), çabalama yüzdeleri, toplam çabalama sayısı, düzenlemeler, tekrarlar ve boşluk doldurmalar incelenmiştir.

Ortalama Sözcce Uzunluğu (OSU). OSU toplam biçimbirim sayısının, toplam sözcce sayısına bölünmesiyle elde edilen ve diğer dillerde olduğu gibi Türkçe konuşan çocuklarda da yaşla artış gösterdiği kanıtlanmış bir değerdir (Ege, Acarlar ve Güler, 1998).

Farklı Sözcüklerin Sayısı (FSÖZS). Bir dil örneğinde yer alan, çocuğun on beş dakikalık sohbet ortamında kullandığı toplam farklı sözcük sayısını ifade eder. Sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğunu söylenebilir.

Çabalamalar. Sohbet sırasında kesintiler, bir sıra kelimedede ya da kelimenin belirli bir kısmında yapılan düzenlemeler ya da akış halindeki konuşmanın aralarında anlamsız yapılar şeklinde karşımıza çıkabilir (Fagan, 1982). Bu çalışmada dil örneğindeki çabalamaların toplam sayısı, çabalamaların oranı (çabalama olan sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir), çabalama türleri (tekrar, boşluk doldurma, yeniden düzenleme) hesaplanmıştır. Dil örnekleri çevriyazıya dönüştürülürken çabalamalar parantez içine () alınarak kodlanmıştır. SALT (Türkçe Versiyon 18) programı kodlanan çabalamaları türlerine göre ayırarak sıklıkları ve çabalama oranını hesaplamaktadır.

Müdahale programı



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Katılımcının sözel dili kullandığı ancak sözcük dağarcığının desteklenmesi gerektiği, sözel dil performansının akranlarının anlamlı düzeyde gerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcının karşılıklı konuşma performansının yaşitlarının gerisinde olduğu değerlendirilmiştir. Biçim-sözdizimsel performansının ve karşılıklı sohbet etme becerilerinin desteklenmesi için doğal bağlamda dili destekleme stratejilerinden (milieu teaching) genişletme, tepki isteme-model olma ve seçenek sunma stratejileri kullanılmıştır.

Sözcük dağarcığını desteklemek için ise doğrudan öğretim stratejisi kullanılmış, çocuğun eksik olduğu kavram, sözcük ve eylemler yapılandırılmış ortamda çalışılmıştır.

Katılımcı ile haftada iki gün, 45 dakikalık oturumlarla çalışılmıştır. Bu oturumların başında selamlaşmış, sonrasında çocuğun da tercihinin göre oynanacak oyunlar ve oyuncaklar, uygulama sırasına da karar verilerek katılımcı ile birlikte iletişim defterine not edilmiştir. Dolayısıyla katılımcı oynanacak oyunların, yapılacak çalışmaların sırasını öngörebilmiş, kendi belirlediği sıra ile her bir etkinliğe katılım göstermiştir. Bu sıralamalar önce yapılandırılmış olan kavram öğretimi çalışmaları ile başlayıp, sonrasında hem daha doğal olan hem de çocuğun daha çok eğlendiği etkinliklerle bitirilmiştir.

Sınıfta çocuğun ilgisini çekecek oyuncak bebekler, bebek evi, mutfak eşyaları, çiftlik hayvanları, resimli öykü kitapları bulundurulmuştur. Katılımcının ilgisine göre, onun seçtiği oyuncaklar veya materyallerle bir oyun kurulmuş, rutin oluşturulmuş, oynama oyunla ilgili sohbet oluşturulmaya çalışılmıştır. Ailesinden o gün okul öncesi kurumda olan olaylarla ilgili ön bilgi alınmış, sohbet sırasında olan olaylarla ilgili sohbet edilmeye çalışılmıştır. Sohbetin sınırlı olması durumunda seçenek sunma stratejisi, tepki isteme-model olma stratejileri kullanılmıştır. Çocuğun sözel tepkileri anında sosyal olarak pekiştirilmiş ve genişletme ile yanıtlanmıştır.

Katılımcının uygulamalar sırasında problem davranışlar sergilemesi durumunda görmezden gelme ve olumlu davranış desteği stratejilerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

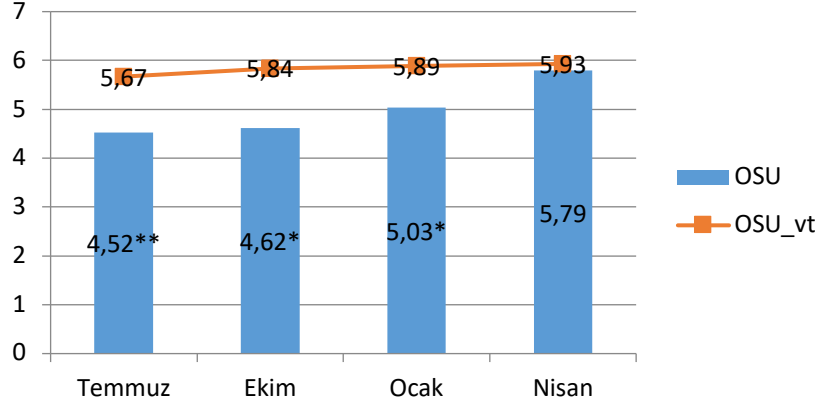
Araştırmada katılımcıdan müdahale programına başladığı ilk gün temmuz ayında ilk dil örneği alınmış ve analiz edilmiştir. Sonrasında üç aylık aralıklarla dil örneği analizi alınmaya devam edilmiştir. Buna göre katılımcının biçim-sözdizimsel performansına ve sözcük dağarcığı performansına ilişkin verileri, ortalama sözce uzunluğu ve farklı sözcüklerin sayısı verileri elde



TÜBİTAK

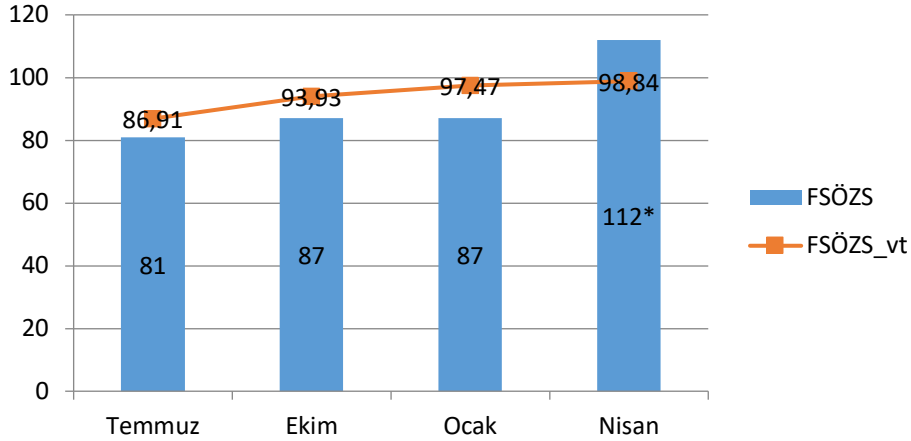
UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

edilmiştir. Diğer taraftan toplam çabalama sayısı, çabalama oranı, düzenleme, tekrar ve boşluk doldurma biçimindeki çabalamaların sıklıkları araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır.



Şekil1. Katılımcının OSU değerleri ve SALT veri tabanı ile karşılaştırılması

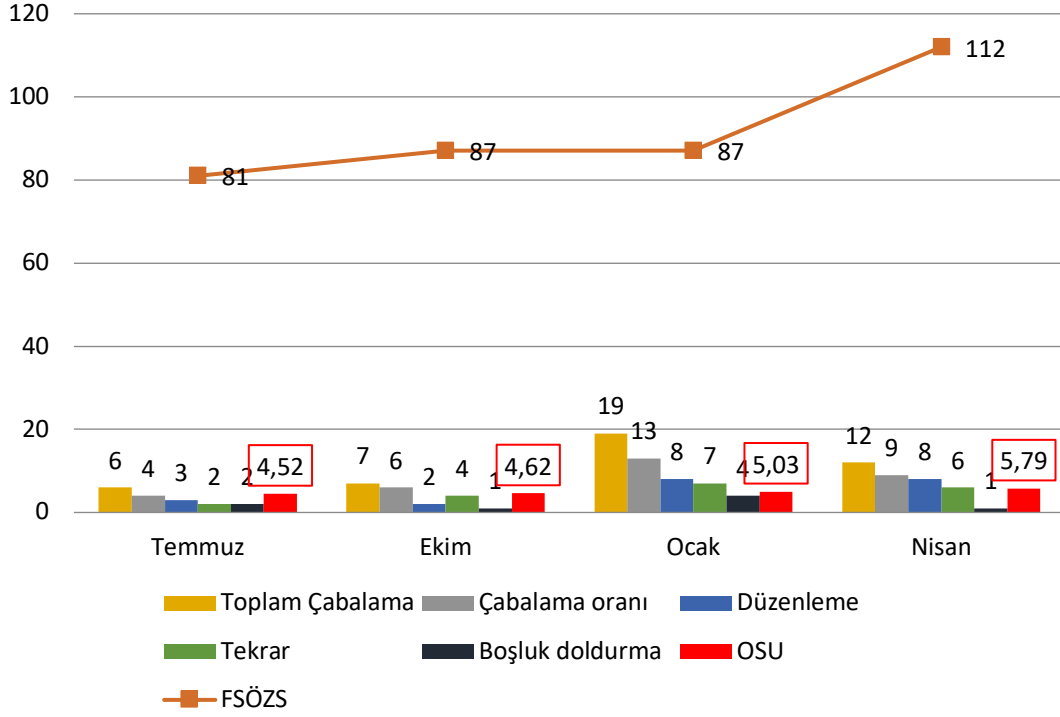
Çalışma sonunda katılımcının üç aylık aralarla, doğal dil örneği analizinden elde edilen ortalama sözce uzunluğu değerlerinin artış gösterdiği, SALT veri tabanı ile yapılan karşılaştırmada katılımcının akranlarının OSU performansını yakaladığı söylenebilir (Şekil 1).



Şekil 2. Farklı sözcüklerin sayısı (FSÖZS) değeri ve SALT veri tabanı ile karşılaştırılması



Katılımcının dil örneği analizinden elde edilen ve sözcük dağarcığına ilişkin bilgi veren farklı sözcüklerin sayısı değerinin ilk değerlendirmeden son değerlendirmeye SALT veri tabanı ortalamasına benzer olduğu, aradaki farkın SALT değerlerine göre anlamlı olmadığı söylenebilir (Şekil 2). Son değerlendirmede ise katılımcının FSÖZS değerinin SALT veri tabanı ile karşılaştırıldığında akranlarının üzerinde olduğu görülmektedir.

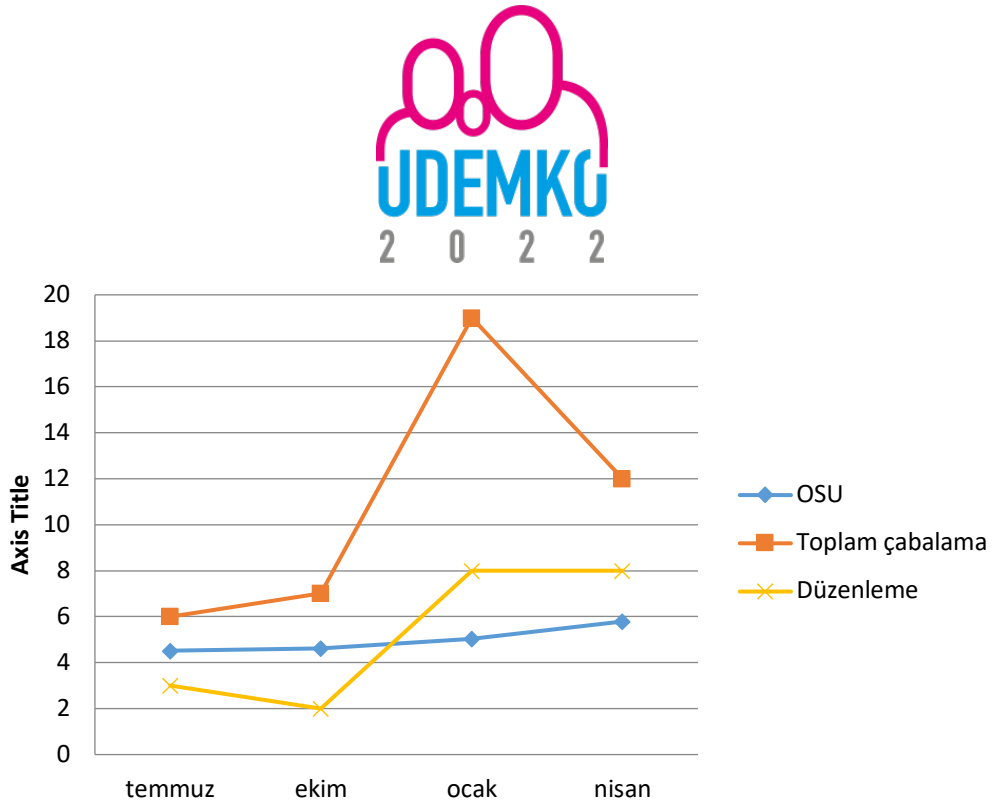


Şekil 3. Katılımcının dil örneğinden elde edilen verilerin dağılımı

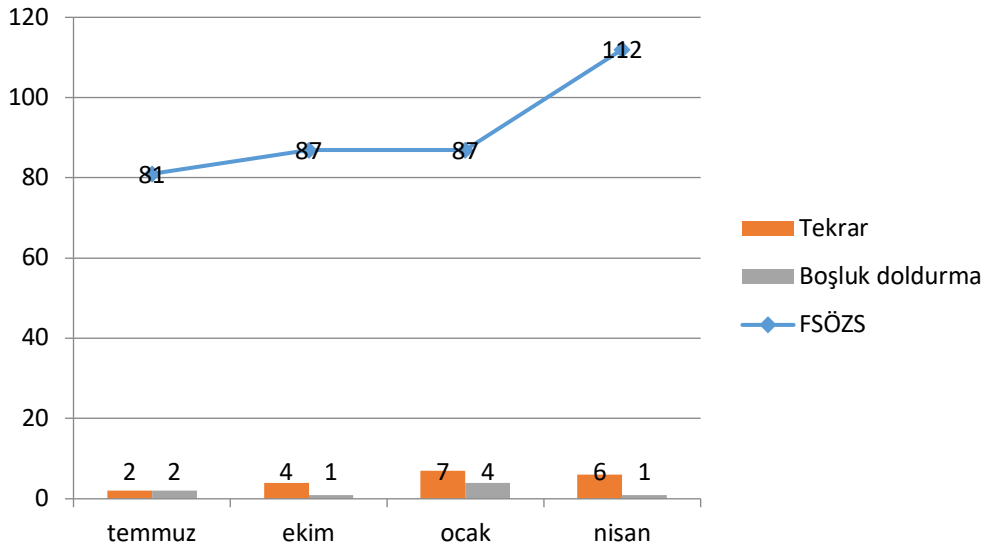


TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Şekil 4. OSU ile toplam çabalama ve düzenleme biçimindeki çabalamaların dağılımları



Şekil 5. Farklı sözcüklerin sayısı ile tekrarlar ve boşluk doldurma biçimindeki çabalamaların dağılımı



Araştırmada katılımcının dil örneği analizinden elde edilen OSU ve FSÖZS değerleri ile çabalamalara ilişkin toplam çabalama, çabalama oranı, düzenleme, tekrar ve boşluk doldurma türündeki çabalamalar toplu bir biçimde gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde katılımcının dile ilişkin verilerinde görülen artış, çabalamalarda da görülmektedir (Şekil 3). Temmuz ve Ekim değerlendirmelerinde toplam çabalamaların benzer olduğu, ocak ve nisan aylarında önemli bir sıçrama olduğu ifade edilebilir (Şekil 4). OSU değerlerinde de benzer sıçrama olduğu görülmektedir. Çabalama oranı, düzenleme biçimindeki çabalamalar da yine ocak ve nisan aylarında, temmuz ve ekim değerlendirmelerine göre çok daha fazla artış göstermiştir. Tekrarlar ve boşluk doldurma şeklindeki çabalamaların radikal artışlar göstermediği ifade edilebilir (Şekil 5).

Tartışma

Nitel araştırma yöntemlerinden vaka incelemesi olarak desenlenen bu çalışmada 3 yaş 9 ay yaşında özel eğitim desteği almaya başlayan katılımcının dile ilişkin performansı üç aylık aralıklarla boylamsal olarak doğal dil örneği analizi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler ile dile ilişkin gelişimin çabalamalar üzerine yansımalarının nasıl olduğuna ilişkin bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Çabalamalar sözel dili kullanan bireylerin düzenlemeler, tekrarlar veya boşluk doldurma biçiminde sergilediği, hata yapmamak için ya da yapılan hatayı düzeltmek amacıyla kullanılan, cümleden çıkarıldığında anlam bütünlüğünü bozmayan yapılardır (Fagan, 1982). Çabalamalar dilin karmaşıklığı arttığında veya daha uzun yapıda cümleler kurmaya çalışıldığında artış gösterir (Leadholm ve Miller, 1994). Diğer bir deyişle, bireyler daha çok sözcükten oluşan ya da daha karmaşık dilbilgisi kurallarının kullanıldığı cümleler oluşturmaya çalışırken çabalamalar daha fazla ortaya çıkar. Öte yandan sözcük dağarcığına ilişkin sınırlılıklar ile boşluk doldurma türündeki çabalamaların ilişkili olduğu da ifade edilmektedir (Leadholm ve Miller, 1994). Düzenlemeler ile tekrarların ise karmaşık yapıda cümle oluşturma güçlüğüne ilişkin bilgi verdiği öne sürülmektedir (Fiestas ve diğ., 2005). Ancak alanyazında yer alan bir grup çalışma ise çabalamaların dilde yaşanan güçlüklerden kaynaklandığını iddia etmektedir. Diğer bir deyişle bir çocuğun dil kullanımında güçlüğü varsa daha çok çabalama ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada dilde güçlüğü olan ancak müdahale programı ile sözel dil performansında gelişme kaydeden bir katılımcının dile ilişkin ilerleyişine paralel olarak çabalamalara ilişkin performansı incelenmiştir. Alanyazındaki görüşler incelendiğinde dile katılımcının dile ilişkin performansının artışına paralel olarak çabalamaların da artması beklenmiştir. Diğer türlü eğer dilde güçlüğü daha fazla olan çocuklarda çabalamaların daha çok olması bekleniyor ise katılımcının gösterdiği gelişme ile çabalamaların azalması gerektiği



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



düşünülmüştür. Bulgular araştırmanın birinci hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Katılımcının OSU değerlerinde özellikle ocak ve nisan aylarındaki sıçramanın, hatta SALT veri tabanı ile karşılaştırıldığında akranlarıyla benzer olan performansına paralel olarak toplam çabalama, çabalama oranı ve düzenleme şeklindeki çabalamaların da artış gösterdiği ve ocak ayında sıçrama yaptığı görülmektedir (Şekil 4). Bu sonuçlara bakarak yapılabilecek diğer çıkarım ise biçim-sözdizime ilişkin performans ile düzenleme biçimindeki çabalamaların ilişkili olduğunun doğrulanabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde otizm, özgül dil bozukluğu ve tipik gelişim gösteren çocukların çabalama performansları karşılaştırıldığında tipik gelişim gösteren çocukların daha fazla çabalama gösterdiği ifade edilmektedir (MacFarlane ve diğ., 2017, Servi ve Acarlar, 2021).

Çalışmada elde edilen diğer bulgular ise sözcük dağarcığına ilişkin performans ile tekrarlar ve boşluk doldurma şeklinde ortaya çıkan çabalamalara ilişkindir. Katılımcının sözcük dağarcığına ilişkin performansı ilk değerlendirmeden itibaren SALT veri tabanı ile karşılaştırıldığında akranlarına benzerdir. Hatta nisan ayında yapılan son değerlendirmede, SALT veri tabanı ile karşılaştırıldığında katılımcının akranlarının üzerinde performans sergilediği söylenebilir. Katılımcının tekrar ve boşluk doldurma biçimindeki çabalamaları incelendiğinde tekrar biçiminde çabalamalarda artış olduğu, boşluk doldurma biçimindeki çabalamalarda fark edilebilir bir sıçrama olmadığı ifade edilebilir. Boşluk doldurma biçimindeki çabalamalarla sözcük dağarcığının ilişkisi ortaya konduğu ifade edilmiş (Bretherton-Furness ve Ward, 2012), katılımcının da sözcük dağarcığının müdahale programının başından itibaren akranlarına benzer olduğu belirtilmişti. Dolayısıyla boşluk doldurma biçimindeki çabalamalarda artış olmamasının nedeni katılımcının sözcük dağarcığı performansındaki olumlu durum olabilir. Bu durumda son hipotezin doğrulanmadığı ifade edilecek olsa bile iki verinin ilişkili olduğunu vurgulamak yanlış olmayacaktır.

Araştırmanın ilginç bulgularından biri ise tekrar biçimindeki çabalamalarla ilgilidir. Tekrar biçimindeki çabalamaları sözcük dağarcığı ile ilişkilendiren çalışmalar olduğu gibi, dilbilgisel karmaşıklıkla da ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Fiestas ve diğ., 2005). Bu çalışmada ise tekrarların, düzenlemeler kadar olmasa da artış gösterdiği, bu artışın boşluk doldurma biçimindeki çabalamalardan daha fazla olduğu söylenebilir. Dolayısıyla tekrarlar biçimindeki çabalamaların ortalama sözce uzunluğu ile daha çok ilişkili olduğu, sözcük dağarcığı ile boşluk doldurmalar kadar ilişkili olmayabileceği düşünülebilir. Araştırmanın üçüncü hipotezinin doğrulandığı, dördüncü hipotezinin ise doğrulanmadığı ifade edilebilir. Elbette çabalamaların yaş, ifade edici dil becerileri ve değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerle



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



ilişkisinin de göz önünde bulundurulması araştırmaların bu bilgiye biçimlendirilmesi önemlidir (Bangert ve Finestack, 2019)

Bu çalışma bir vaka incelemesi olması nedeniyle sonuçlarının genellenememesine ilişkin önemli bir sınırlılığa sahiptir. Ancak sözel dili kullanırken sergilenen çabalamaların öneminin vurgulanması, dil gelişimsel süreçte çabalamaların performansına ilişkin fikir vermesi açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Dilin değerlendirilmesinde, müdahale sırasında çocukların çabalama performansları uzmanların dilin hangi bileşenine odaklanmaları gerektiğine ilişkin önemli ipuçları verebilir. Özellikle sondan eklemeli bir dil olan Türkçe konuşan bir çocukla yapılan bu çalışma, OSU ve düzenlemeler ve tekrarlar arasındaki güçlü ilişkiyi de ortaya koyabilir. Ancak çalışmanın daha fazla katılımcıyla tekrar edilmesi, sonuçların teyidi açısından önemli görülmektedir. Özellikle bu ilişkilerin parametrik istatistiksel işlemlerle incelenmesi öneri olarak verilebilir.

Kaynakça

- Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 121-126. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000060
- Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi* 20(56), 61-74. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320050000m000166.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Acarlar, F., Miller, J. & Johnston, J. (2020) *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish Research Version 18 [Computer Software]* Madison, WI USA: SALT Software, LLC. <https://www.dilornegianalizi.com/> adresinden indirilmiştir.
- Bangert, K. J., & Finestack, L. H. (2020). Linguistic maze production by children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 274-285. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00187
- Bedore, L.M., Fiestas, C.E., Pena, E.D. & Nagy, V. J. (2006) Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*. 9(3), 233-247. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002604>



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Bretherton-Furness, J., & Ward, D. (2012). Lexical access, story re-telling and sequencing skills in adults who clutter and those who do not. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 214-224. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.09.001>
- Doğaroğlu, T. K. (2014). İfade edici dilin değerlendirilmesinde dil örneği analizinin kullanımı *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 59-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47938/606434> adresinden alınmıştır.
- Dollaghan, C. A., & Campbell, T. F. (1992). A procedure for classifying disruptions in spontaneous language samples. *Topics in Language Disorders*. 12(2), 56–68 <https://doi.org/10.1097/00011363-199202000-00007>
- Ege, P., Acarlar, F. ve Güteryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* 13(41) 19-34. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319980000m000252.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Fiestas, C. E., Bedore, L. M., Peña, E. D., Nagy, V. J., Cohen, J., & McAlister, K. (2005). Use of mazes in the narrative language samples of bilingual and monolingual 4-to 7-year old children. In ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism (pp. 730-740). Somerville, MA: Cascadilla Press. <http://www.lingref.com/isb/4/057ISB4.PDF> adresinden indirilmiştir.
- Fagan, W.T. (1982). The relationship of the “maze” to language planning and production. *Research in the Teaching of English* (16)1 85-95. <http://www.jstor.org/stable/40170880>
- Hansson, U. N. K. (1999). Mazes in Swedish pre-school children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 13(6), 483-497. <https://doi.org/10.1080/026992099298997>
- Johnston, J. R. (1993). Definition and diagnosis of language development disorders, Blanken, G.; Dittmann, J., Grimm, H., Marshall, J ve Wallesch, C. (Eds.) *Linguistic disorders and pathologies: An international handbook* içinde (574-585) De Gruyter.
- Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of children's language production. *Topics in Language Disorders*. 12(2) 28-41. <https://doi.org/10.1097/00011363-199202000-00005>



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Leadholm, B. J., & Miller, J. F. (1994). *Language Sample Analysis: The Wisconsin Guide*. Bulletin 92424.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Bradford Books
- Loban, W. (1976). *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. NCTE Committee on Research Report No. 18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED128818.pdf>
- MacFarlane H, Gorman K, Ingham R, Presmanes Hill A, Papadakis K, et al. (2017) Quantitative analysis of disfluency in children with autism spectrum disorder or language impairment. *PLOS ONE* 12(3):e0173936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173936>
- Navarro-Ruiz, M. I., & Rallo-Fabra, L. (2001). Characteristics of mazes produced by SLI children. *Clinical linguistics & phonetics*, 15(1-2), 63-66. <https://doi.org/10.3109/02699200109167632>
- Servi, C. & Acarlar, F. (2021). Morphology in Turkish speaking children with autism spectrum disorder, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 918-952. <https://doi.org/10.17679/inuefd.899556>
- Thordardottir, E. ve Weismer, S. E. (2002). Content mazes and filled pauses on narrative language samples of children with specific language impairment. *Brain and Cognition*, 48(2-3), 587-592. <https://doi.org/10.1006/brcg.2001.1422>



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde OSB Olan Çocukların Aileleri ile Çalışılan Kurum Bazlı Müdahale Programlarının İncelenmesi

*Büşra Pehlivan¹
İbrahim H. Diken²*

Özet

Aile, çocukların doğum öncesi döneminden başlayarak hayatlarının büyük bir bölümünde var olan ve bakım, koruma, sosyalleşme ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğu olan en önemli sosyal yapıdır. Bu nedenle kritik dönem olarak adlandırılan erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) çocukları ile en çok vakit geçiren ve onları en iyi tanıyan kişiler olan ailelerin, OSB olan çocuklara sistematik olarak uygulanan müdahale programlarında yer alması çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Aileleri temel alan müdahale programlarının kurumlarda gerçekleştirilmesi de ailelerin, öğretmenlerle iş birliği yapması ve öğretmenleri model alması bakımından önemlidir. Bu nedenle çalışmada 2002-2021 yılları arasında ulusal alanyazında erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların aileleri ile çalışılan kurum bazlı müdahale programların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖK TEZ) ve Google Research veri tabanları kullanılarak “Otizm Spektrum Bozukluğu/Autism Spectrum Disorder”, “Erken müdahale/Early intervention”, “Aile eğitimi/Family training” ve “Aile merkezli uygulamalar/Parent-implemented practices” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Çalışmaya a) araştırmaların Türkiye’de yapılmış olması, b) katılımcılardan en az birinin erken çocukluk döneminde (0-8) olması, c) katılımcılardan en az birinin OSB tanısı almış çocuklardan ve ailelerinden oluşması, d) araştırmaların bağımsız değişkeninin aileyi temel alan müdahale uygulamalarından oluşması, e) araştırma ortamının kurum veya kurum ve ev bazlı olması kriterlerini sağlayan 12 araştırma dahil edilmiştir. Araştırmalar katılımcı sayısı, yaş aralığı, araştırma modeli, ortam, uygulayıcı, bağımlı değişken, bağımsız değişken ve araştırma türü kategorilerinde ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Bulgularda OSB olan çocukların aileleri ile çalışılan müdahale programlarının, OSB olan çocukların sosyal etkileşimsel ve iletişim becerilerini desteklediği; ailelerin depresyon, stres, kaygı düzeylerini azalttığı, ailelerin müdahale programı uygulama becerilerini desteklediği görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, erken müdahale, aile merkezli uygulamalar, kurum bazlı müdahaleler, aile eğitimi

¹ Anadolu Üniversitesi, busrapehlivan@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, ihdiken@anadolu.edu.tr



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Giriş

Her çocuk doğduğu ilk andan itibaren hayata uyum sağlamaya çalışır. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) belirtileri nedeni ile çocukların hayata uyum sağlama süreçlerini zorlaştırmaktadır. OSB, erken çocukluk döneminde belirtileri görülmeye başlayan sosyal iletişim ve etkileşim alanında belirgin yetersizlikler ile birlikte yineleyici davranışlar, takıntılar ve ilgi alanlarında sınırlılıklar ile seyreden nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Johnson vd., 2007). OSB olan çocuklarda karşısındaki kişiler ile ortak dikkat başlatma ve sürdürme becerilerinde, jest ve mimiklerle anlatılanları anlama konusunda yetersizlikler görülmektedir (Diggle vd., 2002). Bu durum da OSB olan çocukların çevrelerindeki kişilerle iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır.

Bebekler sosyal etkileşim davranışları başta olmak üzere birçok davranışı taklit yoluyla öğrenmektedir (Edwards, 2014; Küçükturan & Keleş, 2019). OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre taklit becerilerinde önemli sınırlılıklar bulunmaktadır (Rogers vd., 2003; Turan & Ökçün-Akçamuş, 2013). Taklit yoluyla öğrenmede yetersizlikleri bulunan OSB olan çocukların eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmeleri için eğitim süreçlerine ailelerinin dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır (Diggle vd., 2002; Orum-Çattık vd., 2021).

Aile, çocuğun doğum öncesinden başlayarak yaşamının büyük bir bölümüne kadar devam eden bakım, koruma, eğitim ve sosyalleşme gibi görevleri karşılayan en önemli sosyal yapıdır (Cavkaytar, 2018; Tekin, 2020). Ailelerin çocuklarının temel, sosyal ve eğitim ihtiyaçlarından sorumlu olmaları ailenin çocuğun gelişimindeki önemini göstermektedir (Erkan, 2020). Bu nedenle aileler OSB olan çocuklarının gelişimlerinde önemli bir role sahiptir (Guralnick, 2011; Mahoney & Nam, 2011). Aileler; OSB olan çocuklarının gelişimsel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini en iyi bilen, çocuklarla en çok vakit geçiren kişilerdir (Tezel- Şahin & Özbey, 2007). Aileler, OSB olan çocuklarıyla iletişim kurarak, oyunlar oynayarak çocuklarına farklı öğrenme fırsatları sunmaktadır (Mahoney & Nam, 2011). Bu sayede çocuklar kazandıkları davranışları farklı ortamlarda da genelleyebilme fırsatı bulabilmektedir.

Ailenin önemi ve özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının eğitimine katılmaları yasalarla desteklenmektedir. 1982 Anayasasında “Aile Türk toplumunun temelidir. Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar” maddesiyle aile kurumunun önemine ve ailelerin yaşam kalitesinin artırılmasına vurgu yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018), ailenin eğitim sürecine aktif



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



katılımının sağlanması, özel gereksinimli çocukların tanınması ve yerleştirilmesi; çocuklara ve ailelerine sunulan destekler ile ilgili maddeleri içermektedir. Buradan hareketle yasalar, özel gereksinimli çocuğa sahip aileleri çocuklarının eğitimlerine katılmaları konusunda desteklemektedir.

Aileler çocuklarının hedeflenen becerilere ulaşmalarında geliştirilen müdahale programları için en iyi bilgi kaynaklarıdır (Mahoonney & Wheeden, 1997). Müdahalelerin erken yaşta yapılması müdahalelerin etkililiğini arttırırken ailelerin de bu süreçte gereksinimleri doğrultusunda desteklenmesini gerektirmektedir (Değirmenci & Karahisar, 2015). Bu süreçte öncelikle ailelerin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak bir program oluşturulmalı daha sonra program aileler tarafından benimsenmeli ve müdahale programına başlanılmalıdır (Diggle vd., 2002).

Ailelerin psikolojik ve eğitsel alanda yaşadıkları zorlukları en aza indirmek ve ailelerin çocukları ile nitelikli etkileşim kurabilmelerini sağlamak için ailelerin özellikleri göz önünde bulundurularak ailelere ve OSB olan çocuğa yönelik hazırlanacak müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ardıç, 2019; Symon, 2001). Aileyi temel alan müdahaleler, Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, NAC, 2015) ve Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi'nin (National Professional Development Center, NPDC, 2014) raporlarında bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olarak kabul edilmektedir. Aileyi temel alan müdahale programlarında öncelikle ailenin davranışlarında ve becerilerinde sonrasında OSB olan çocukların davranışlarında değişiklik meydana getirmek hedeflenmektedir (Harmancı & Budak, 2018). Aileyi temel alan müdahale programlarının uzun vadedeki amacı ise OSB olan çocukların ve ailelerinin toplumla bütünleşmesini sağlamaktadır (Değirmenci & Karahisar, 2015).

Aileyi temel alarak yapılan uygulamalar ailelerin, OSB olan çocuklarıyla etkileşimlerinin artmasını, OSB olan çocuklarının problem davranışlarının ve belirtilerinin azalmasını (Guralnick, 2011), aldıkları destekler ile daha nitelikli uygulamalar yapmalarını (Orum-Çattık vd., 2021), kaygı ve stres düzeylerinin azalmasını (Diggle vd., 2002; Osbone vd., 2008) ve kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamaktadır (AEP, 2011; Kadan, 2018; Tezel- Şahin & Özbey, 2007). Müdahale programlarının aileler tarafından sistemli bir şekilde uygulanması sosyal gelişim alanında yetersizlikleri bulunan OSB olan çocukların sosyal duygusal ve dil gelişimlerini desteklemektedir (Beaudoin vd., 2014; Diggle vd., 2002). Aileyi temel alan müdahaleler, ailelerin çocuklarıyla olumlu etkileşimlerde bulunmalarını, çocuklarda



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



hedeflenen becerilere ulaşılmasını ve çocuğa daha fazla doğal ya da yapılandırılmış ortamlarda deneyim fırsatının sunulmasını sağlamaktadır (Symon, 2001).

Aile merkezli müdahale programları ev bazlı, kurum bazlı, ev ve kurum bazlı ve uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan aile müdahale programları radyo, televizyon ve internet ortamlarında aileleri bilgilendirmek, farkındalıklarını arttırmak için düzenli olarak yapılmasının yanı sıra internet aracılığı ile ailelere eğitim veren uygulamalardır (AEP, 2011). Ev bazlı eğitim, OSB olan çocukların ailelerini ya da bakımlarından sorumlu birincil kişilerle eğitimcilerin iş birliği içinde olduğu, ailelerin çocuklarının gelişimleri konusunda bilgilendirildikleri, eğitimciler yardımıyla uygulamalar yapabilme fırsatı yakaladıkları müdahale türüdür (Erdoğan, 2020; Tomris, 2019). Ev ve kurum bazlı gerçekleşen programlarda OSB olan çocukların ailelerine kurumda eğitim verildikten sonra aileler OSB olan çocuklarıyla evde uygulama yapmaktadır (AEP, 2011). Kurum bazlı müdahale programlarında ise aileler kurumlarda eğitim almakta ve aldıkları eğitimi öğretmenlerin desteğiyle uygulamaktadır. Kurum bazlı aile eğitim programlarında aileler; yasalar ve OSB olan çocuklarının gelişimleri, kurumun işleyişi hakkında bilgilendirilmekte, ailelere OSB olan çocuklarının eğitimlerini destekleyecek beceriler kazandırılmaktadır (Cavkaytar & Özen, 2009)

Kurumda gerçekleştirilen müdahale programları ailelerin çocuklarının eğitim ortamları hakkında fikir sahibi olmalarını destekleyerek okul aile arasındaki iletişimi kuvvetlendirmektedir. Çocukların gelişimlerini ve eğitim hayatlarını etkileyen aile ve eğitim kurumlarının iş birliği yapması çocukların daha nitelikli eğitimler almasını ve olumlu yönde gelişim göstermelerini sağlamaktadır (Tezel-Şahin & Özyürek, 2021). OSB olan çocukların eğitimlerinde ailelerin çocukların birer eğitimcisi olarak yetiştirilmeleri önemlidir (Özdemir, 2018). Bu nokta da kurum bazlı gerçekleştirilen çalışmalar ailelerin öğretmenleri model olarak öğrenmelerine fırsat sunmaktadır.

Kurum bazlı çalışmalar hem kısa zamanda birden çok aileye ulaşarak ailelerin bilgilendirilmesini sağlamakta hem de benzer yaş grubuna ya da engel türüne sahip çocukların ailelerinin birbirleriyle iletişim kurmaları için fırsat yaratacak bağlam sunmaktadır (Tezel-Şahin & Özyürek, 2021). Dolayısı ile kurum bazlı gerçekleştirilen aile eğitim programlarının ailelerin hem kendileri hem de OSB olan çocukları için olumlu sonuçları bulunmaktadır. Ülkemizde aileyi temel alarak uygulanan müdahale programları daha çok kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Ayrıca kurum bazlı aile eğitim programları aile ile kurum arasındaki ilişkileri, aileye daha fazla destek sunulmasını sağlamaktadır (Cavkaytar & Özen, 2009). Bu



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



nedenle bu araştırmada kullanılan çalışmaların müdahale programlarının gerçekleştirildiği ortamın kurum veya kurum ve ev bazlı olmasına dikkat edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların aileleri ile çalışılan müdahale programlarının sistematik olarak incelendiği dört çalışmaya ulaşılmıştır (Beaudoin vd., 2014; Diggle vd., 2002; Oono vd., 2013; Orum-Çattık vd., 2020). Bu çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Diggle, McConachie ve Randle (2002), çalışmalarında 1-6 yaş arası OSB olan çocuklarda aileyi temel alan müdahale programlarının kullanıldığı araştırmaları incelemişlerdir. Çalışmada 2002 yılına kadar olan aileyi temel alan müdahale programlarının uygulandığı deneysel ve yarı deneysel çalışmalar incelemişlerdir. Çalışma bulguları incelendiği zaman aileyi temel alan müdahale programlarının OSB olan çocukların beceri düzeylerinde ve annelerinin OSB ile ilgili bilgilerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Oono, Honey ve McConachie (2013), çalışmaları Diggle ve arkadaşlarının 2002 yılında yaptıkları çalışmanın devamı niteliğindedir. 2002-2012 yılları arasında 1-6 yaş arası OSB olan çocuklara aileyi temel alan müdahale programlarının uygulandığı deneysel çalışmaları incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucu 17 araştırmaya ulaşmışlardır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde aileyi temel alan müdahalenin OSB olan çocukların otizm belirtilerinin şiddetinde azalma olduğu, dil becerilerini edinmede etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beaudoin, Sebire ve Couture (2014), çalışmaları 0-3 yaş OSB olan çocuklarda aileleri temel alan müdahalelerin kullanıldığı çalışmaları araştırmış ve bu çalışmaların çocukların gelişimi, ailelerin refahı ve aile-çocuk etkileşimleri üzerindeki etkisini sistematik olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın kriterlerini sağlayan 15 araştırma bu çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda ailelerin müdahale programlarını uygulayabildikleri, programlardan memnun oldukları ve aile-çocuk etkileşimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orum-Çattık, Yetkin ve Diken (2020) tarafından yapılan betimsel analiz çalışmasında aile temel alan müdahaleler hakkında genel bilgilere yer verildikten sonra 1991-2011 yılları arasında erken çocukluk döneminde yapılmış 25 araştırma incelenmektedir. Çalışmanın sonucunda aileyi temel alan müdahale programlarının etkili olduğu, dokuz araştırmada uygulamanın yalnızca anneler tarafından yürütüldüğü, babaların tek başlarına bir uygulama yürütmedikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Yapılan çalışmalardan hareketle OSB olan çocukların; otizm belirtilerinin azaltılması, gelişimsel yetersizliklerinden en az düzeyde etkilenmelerinin sağlanması, ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılmaları ve aile-çocuk etkileşimlerinin artması için OSB olan çocuğa aileyi temel alan müdahale programları sunmak önemlidir (Gürel-Selimoğlu & Özdemir, 2018).

Araştırmanın amacı

Alanyazında aile merkezli müdahalelerin kullanılmasının aile, çocuk ve aile-çocuk etkileşimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Dempsey & Keen, 2008; Siller & Morgan, 2018). Erken çocukluk dönemi, gelişimde kritik bir öneme sahip olduğu için bu dönemde aileyi temel alan müdahalelerin uygulanması, OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin artmasında; ailenin yaşam kalitesini, stres ve kaygı düzeyini de önemli oranda etkilemektedir (Beaudoin vd., 2014; Diggle vd., 2002). Bu nedenle bu çalışmanın amacı Türkiye’de OSB olan çocukların ailelerini temel alan kurum bazlı müdahale programlarıyla yapılmış çalışmaların gözden geçirilmesidir.

Araştırmanın önemi

Aileyi temel alan müdahale programları hem ailenin hem de çocuğun gelişimlerini olumlu yönde etkileyen önemli bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Wong vd., 2014). Aileyi temel alan müdahale programları OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerileri (Green vd., 2010; Koegel vd., 2002), iletişim becerileri (Kaiser vd., 2000) ve ortak dikkat becerilerinin (Rocha vd., 2007; Shertz & Odom, 2007) gelişmesinde; ailelerin ise çocukları ile olan etkileşimlerinde (Dempsey & Keen, 2008) ve eğitsel ve psikolojik açılarından (Beaudoin vd., 2014) olumlu yönde değişimler olmasını sağlamaktadır. Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların ailelerinin kaç çalışmada aileyi temel alan müdahale programlarını uygulandığı ve programların sonuçlarının ne kadar etkili olduğunu araştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın Türkiye’de de ailelerin çocuklarının eğitimindeki öneminin anlaşılması, aileyi temel alan müdahale programlarının yaygın kullanılmasına ve alandaki araştırma sayısının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye’de gerçekleştirilen aileyi temel alan müdahale çalışmalarının ayrıntılı olarak analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda bir araştırma sorusu veya konuyla ilgili alanyazındaki araştırmalara ulaşılır, betimsel analizle veriler elde edildikten sonra sistematik olarak düzenlenir ve okuyucuya açıklanarak, yorumlanarak sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2018).



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Araştırmada Türkiye’de OSB olan çocuklara sahip aileleri temel alarak yapılan müdahale programlarını incelemek için Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖK TEZ) ve Google Research veri tabanları kullanılarak tarama yapılmıştır. “Otizm Spektrum Bozukluğu (Autism Spectrum Disorder)” “Erken müdahale (Early intervention)” “Aile eğitimi (Family training)” “Aile merkezli uygulamalar (Parent-implemented practices)” anahtar kelimeleri kullanılmış ve çok sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılacak çalışmalar şu kriterlere göre belirlenmiştir;

- a) Araştırmaların Türkiye’de yapılmış olması,
- b) Araştırmalardaki katılımcılardan en az birinin erken çocukluk dönemi (0-8) yaş aralığında olması,
- c) Araştırmalardaki katılımcılardan en az birinin OSB tanısı almış çocuklardan ve ailelerinden oluşması,
- d) Araştırmaların bağımsız değişkeninin aileyi temel alan müdahale uygulamalarından oluşması,
- e) Araştırma ortamının kurum veya kurum ve ev bazlı olması.

Bu kriterlere ek olarak ulaşılan makalelerin de hakemli dergilerde yayınlanmış olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların kodlayıcılar arası güvenilirliklerini sağlamak için çalışmaların katılımcılarına, yöntemine, bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, araştırmanın uygulayıcısına ve türüne ilişkin bilgilerin yer alacağı bir kodlama formu geliştirilmiştir. Araştırmada incelenen çalışmaların %30’u (n=4) yansız atama yolu ile seçilmiş ve kodlama formu kullanılarak ikinci bir kodlayıcı tarafından değerlendirilerek araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarını belirlemek üzere “Kodlamacılar arası görüş birliği/ (Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı) X 100” formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada 2002-2021 yıllarında gerçekleştirilmiş 8 makale ve 4 doktora tezi olmak üzere 12 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar; katılımcıların sayısı, katılımcıların yaş aralığı, araştırma



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



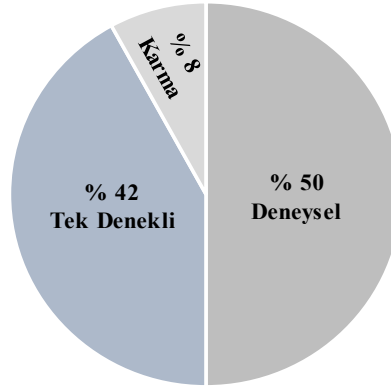
modeli, uygulamanın gerçekleştirildiği ortam, uygulayıcı, bağımlı değişken, bağımsız değişken ve araştırmanın türü olmak üzere sekiz kategoriye ayrılarak Tablo 1’de özetlenmiştir.

Araştırmalardaki katılımcıların yaş aralığı

Bu başlık altında incelenen araştırmalardaki katılımcıların anne ve aile olmak üzere yaş aralığı incelenmiştir. Araştırmalardaki katılımcılar incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların yaş aralığının 2 ile 12 yaş, ailelerin yaş aralığının ise 20 ile 57 yaş arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı

Bu başlık altında incelenen araştırmaların kullandığı araştırma yöntemleri incelenmiştir. Bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İncelenen araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin yüzde dağılımları

12 araştırma yöntemi bakımından analiz edildiğinde 6 (%50) araştırmada deneysel araştırma yöntemleri, 5 (%42) araştırmada tek deneli araştırma yöntemleri ve 1 (%8) araştırmada da karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre aileyi temel alan müdahalelerin kullanıldığı çalışmalarının yarısının deneysel kalan yarısının da büyük bir bölümünde tek denekli araştırma deseniyle çalışıldığı söylenebilir.



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Tablo 1. Erken Çocuklukta OSB Olan Çocukların Aileleri Temel Alınarak Yapılan Kurum Bazlı Araştırmalar

Referans	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Arabığı	Yaş	Araştırma Modeli	Ortam	Uygulayıcı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Türü
Arslan, 2021	26 Çocuk 26 Anne	7-11 Yaş/ 20-50 Yaş		D	Kurum + Ev	Anne	Annelere Yönelik Hazırlanan Duyusal Gelişim Destek Programı	Çocukların Sosyal-Duyusal Gelişim Düzeyleri	Doktora Tezi
Noyan-Erbaş, Özcebe & Çak-Esen, 2021	14 Çocuk/ 14 Ebeveyn	2-4 -Yaş/ 27-47 Yaş		D	Kurum + Ev	Aile	Hanen More Than Words Müdahalesi	Ailelerin Öz yeterlik, Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri ve Etkileşimsel Davranışları Çocukların Sosyal ve Dil Beceri Düzeyleri	Makale
Aydın & Cavkaytar, 2020	1 Çocuk 1 Baba	7 Yaş/ 38 Yaş		TD	Kurum + Ev	Baba	Baba Tarafından Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim	Babanın Eş Zamanlı Öğretim Sunabilme Becerisi Çocukların Erken Matematik Beceri Düzeyleri	Makale
Esentürk, 2019	3 Çocuk/ 3 Anne	8-10 Yaş/ Belirtilmemiş		D	Kurum	Anne	Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Programı (UFA programı) UFA Aile Eğitimi Programı	Annelerin UFA Programı Uygulama Becerileri Çocukların İletişim Beceri Düzeyleri	Doktora Tezi
Gürel Selimoğlu & Özdemir, 2018	3 Çocuk/ 3 Anne	3-6 Yaş/ 32-35 Yaş		TD	Kurum + Ev	Anne	Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)	Çocukların Sosyal Etkileşim Beceri Düzeyleri	Makale



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Tablo 1. Devamı. Erken Çocuklukta OSB Olan Çocukların Aileleri Temel Alınarak Yapılan Kurum Bazlı Araştırmalar

Referans	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Yaş Aralığı	Yaş	Araştırma Modeli	Ortam	Uygulayıcı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Türü
Yazıcı, 2018	10 Çocuk/ 10 Ebeveyn	4-6 Yaş/ 26-35 Yaş		KY	Kurum + Ev	Aile	Keyhole Erken Müdahale Programı	Ailelerin Stres Düzeyleri ve Davranışları Çocukların Gelişimsel Özellikleri	Doktora Tezi
Acar, Tekin İftar & Yıkımsı, 2017	3 Çocuk/ 3 Anne	6-10 Yaş/ 33-45 Yaş		TD	Kurum + Ev	Anne	Sosyal Öykü Video Modelle Öğretim	Annelerin Sosyal Öykü ve Video Modelle Öğretim Uygulama Becerileri Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri	Makale
Besler & Kurt, 2016	3 Çocuk/ 3 Anne	5-6 Yaş/ 30-40 Yaş		TD	Kurum + Ev	Anne	Anneler Tarafından Sunulan Video Modelle Öğretim	Çocukların Legolarla Tren Yapma Becerisi	Makale
Karaaslan, Diken & Mahoney, 2013	19 Çocuk/ 19 Anne	3-6 Yaş/ 25-57 Yaş		D	Kurum + Ev	Anne	Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)	Anne ve Çocuğun Etkileşimsel Davranışları Çocukların Gelişim Düzeyleri	Makale
Ünlü, 2012	14 Çocuk/ 28 Ebeveyn	3-8 Yaş/ 25-50 Yaş		D	Kurum	Aile	ADÖSEP (Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Eğitim Programı)	Ailelerin ADÖ Uygulama Becerileri Çocukların Alıcı Dil ve Taklit Düzeyleri	Doktora Tezi
Karaaslan, Diken & Mahoney, 2011	2 Çocuk/ 2 Anne	5-6 Yaş/ 30-36 Yaş		D	Kurum	Anne	Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)	Anne ve Çocuğun Etkileşimsel Davranışları Çocukların Gelişim Düzeyleri	Makale



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Tablo 1. Devamı. *Erken Çocuklukta OSB Olan Çocukların Aileleri Temel Alınarak Yapılan Kurum Bazlı Araştırmalar*

Referans	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Araştırması	Yaş	Araştırma Modeli	Ortam	Uygulayıcı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Araştırma Türü
Tekin-İftar, 2008	4 Çocuk/ 3 Anne + 1 Büyükanne	7-12 Yaş/ 30-55 Yaş		TD	Kurum	3 Anne + 1 Büyükanne	Eş Zamanlı İpucu İle Birlikte Sunulan Toplum Temelli Öğretim	Çocukların Toplumsal Beceri Düzeyleri	Makale

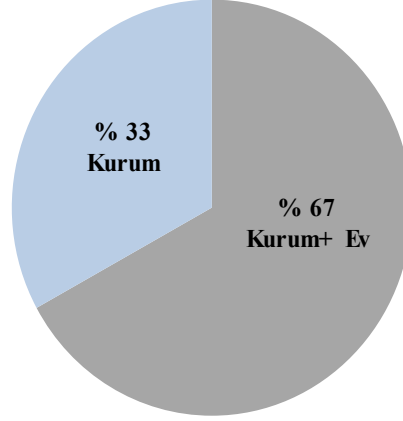


TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Araştırmaların gerçekleştirildikleri ortamlara göre dağılımı

Araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlara göre dağılımı bu başlık altında incelenmiştir. Bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

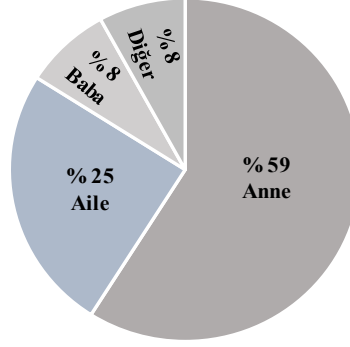


Şekil 2. İncelenen araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlara göre yüzde dağılımları

Araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde 4 (%33) araştırmanın kurumda diğer 8 (%67) araştırmanın da kurum ve evde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bulgulardan yola çıkarak Türkiye’de aileyi temel alan müdahale çalışmalarının ağırlıklı olarak ev ve kurumda birlikte yürütüldüğü söylenebilir.

Araştırmaların uygulayıcılarına göre dağılımları

Araştırmalardaki müdahale programlarının uygulayıcıları bu başlık altında analiz edilmiştir. Bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

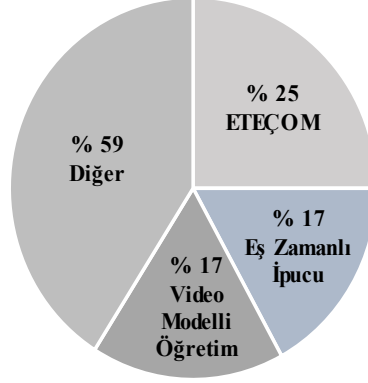


Şekil 3. İncelenen araştırmalardaki müdahaleleri uygulayanların göre yüzde dağılımları

Araştırmalardaki uygulayıcılara bakıldığında 7 (%59) araştırmanın anne, 3 (%25) araştırmanın aile, 1 (%8) araştırmanın baba ve 1 (%8) araştırmanın da büyükanne tarafından yürütüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgulardan hareketle araştırmalarda kullanılan müdahale programların büyük bir kısmını anneler uygularken babaların uyguladığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

Araştırmaların bağımsız değişkenlerine göre dağılımları

Araştırmalarda kullanılan bağımsız değişkenler bu başlıkta incelenmiştir. Bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. İncelenen araştırmalardaki bağımsız değişkenlere göre yüzde dağılımları

Araştırmalarda uygulanan müdahale yöntemleri incelendiğinde 3 (%25) araştırmada ETEÇOM, 2 (%17) araştırmada eş zamanlı ipucu yöntemi ile öğretim, 2 (%17) araştırmada video modelle öğretim ve kalan araştırmalarda (%59) ise ailelerin ihtiyaçlarına yönelik bireysel müdahale programları kullanılmıştır. Bu bulgulara göre araştırmalarda, ailelerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulan müdahale programlarının daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaların bağımlı değişkenlerine göre dağılımları

Bu başlık altında araştırmalardaki bağımlı değişkenler çocuk ve aile açısından olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Bulgular Şekil 5 ve Şekil 6’da sunulmuştur.



Çocuklar açısından bağımlı değişkenlerin dağılımları



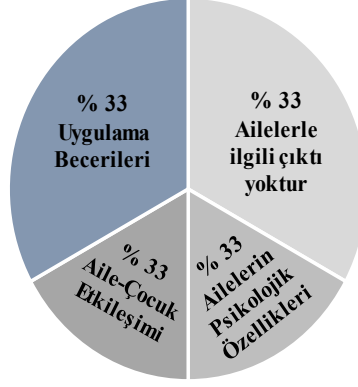
Şekil 5. *İncelenen araştırmalardaki bağımlı değişkenlerin çocuklar açısından yüzde dağılımları*

Araştırmalardaki bağımlı değişkenler çocuklar açısından incelendiğinde araştırmaların 3'ünde (%25) çocukların sosyal etkileşim beceri düzeylerine, 3'ünde (%25) çocukların sosyal ve dil gelişim düzeylerine, 3'ünde (%25) gelişimsel özelliklerine ve kalan 3 (%25) çalışmanın 1'inde çocukların erken matematik becerilerine, 1'inde çocukların lego ile tren yapma becerilerine, 1'inde de çocukların toplumsal becerilerine odaklanılmıştır. Bulgulara göre aileyi temel alan müdahalelerde çocukların sosyal etkileşim, sosyal ve dil becerileri, gelişimsel özellikleri ve bilişsel ve toplumsal davranışları ile eşit yüzdelere çalışıldığı görülmektedir.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

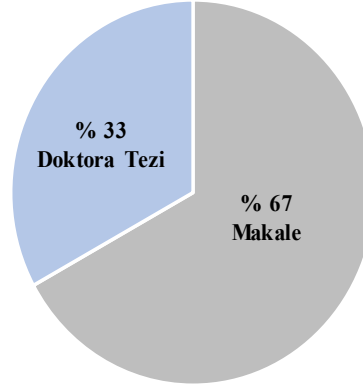


Şekil 6. İncelenen araştırmalardaki bağımlı değişkenlerin aileler açısından yüzde dağılımları

Araştırmanın bağımlı değişkenleri aileler açısından incelediğinde 4 (%33) araştırma, araştırmalarda kullanılan müdahalelerin aileler tarafından uygulanabilme becerisine, 2 (%17) araştırmada aile ve çocuk arasındaki etkileşim düzeyine, 2 (%17) araştırmada da ailelerin stres, kaygı, korku gibi psikolojik özelliklerine odaklanılırken 4 (%33) araştırmanın bağımlı değişkenlerinde aileye yönelik bir çıktı olmadığı görülmektedir.

4.6. Araştırmaların türlerine göre dağılımı

Son olarak bu başlık altında araştırmalar türlerine göre analiz edilmiştir. Bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. İncelenen araştırmaların türlerine göre yüzde dağılımları

Araştırmalar türleri bakımından incelendiğinde ise 8 (%67) araştırma makale, 4 (%33) araştırmacının da doktora tezi olarak yayımlandığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde aileyi temel alan müdahalelerle daha çok makale türünde çalışmalar yapıldığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de Erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların aileleri temel alınarak yapılan kurum bazlı 12 çalışma incelenmiş ve belirlenen ölçütlere göre analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alanyazınla desteklenerek tartışılacaktır. Aileyi temel alan müdahaleler, ailelerin davranışlarında değişiklikler meydana gelmesi ile ailelerin OSB olan çocuklarının davranışlarında değişiklikler meydana getirmesini amaçlamaktadır (Kashinath vd., 2006). Aile temel alan uygulamalar, ailelerin uzmanlarla iş birliği yaparak çocuklarının gelişimleri ve eğitimleri hakkında destek aldığı, ailelerin çocuklarının eğitiminde aktif rol alarak çocuklarıyla olumlu etkileşimlerde bulunduğu sistematik uygulamalardır (Koegel vd., 2002; Symon, 2001). OSB olan çocukların aileleri, çocuklarının eğitiminde kritik bir rol oynamakta bu nedenle aileyi merkeze alan müdahale programları büyük önem taşımaktadır.



(Diggle vd., 2002). Araştırmalar aileyi temel alan müdahale programlarının uygulanmasının, OSB olan çocukların aileleriyle daha fazla etkileşim kurduğunu ve problem davranışlarında azalma meydana geldiğini göstermektedir (Mahoney & Nam, 2011; Orum-Çattık vd., 2021).

OSB olan çocukların eğitiminde ailelerin sürece dahil olması OSB olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesini ve kazandıkları davranışları farklı ortamlarda da genelleyebilmelerini sağlamaktadır (Kim & Mahoney, 2004; Olçay-Gül, 2012; Yıldırım-Sarı & Girli, 2018). Bu noktada OSB olan çocukların gelişimleri için anneler kadar babalar da önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmadaki çalışmalara bakıldığında ailelerin OSB olan çocuklarının eğitimlerine katılmalarının olumlu sonuçlar ortaya koyduğu fakat müdahaleyi uygulayanların ağırlıklı olarak anneler olduğu görülmektedir. Bu bakımdan literatürde aileyi temel alan müdahale programlarının uygulayıcılarının babalardan oluştuğu çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca ailelere uygulanan müdahale programları ailelerin sorumluluk alma becerilerini geliştirmekte, aile içi iletişimi geliştirerek aile bağlarını kuvvetlendirmektedir (Tezel-Şahin & Özbey, 2007). Bu bağlamda bakıldığında anne ve babaların müdahale programlarını uygulamaları hem çocukları hem birbirleri ile olan iletişimlerini açısından önemli olmaktadır. İncelenen araştırmaların birinde müdahaleyi uygulayanlardan birinin büyükanne olduğu görülmektedir (Tekin-İftar, 2008). Bu durum da bizlere çocukların bakımından sorumlu anne ve baba dışındaki kişilerin de OSB olan çocukların eğitimine aktif katılmalarının çocuklar için faydalı olacağını göstermektedir.

OSB olan çocuklarının ailelerinin çocukları hakkında bilgilendirilmesi, çocukları ile nasıl iletişim kurabilecekleri konusunda ailelere destek olunması ve ailelerin eğitimdeki önemini vurgulamak için OSB olan çocukların ailelerine aile eğitimi verilmesi gerekmektedir. (Beaudoin vd., 2014; Tezel Şahin & Özbey, 2007). Araştırmalar incelendiğinde ailelerin bu ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmış ETEÇOM, Keyhole gibi erken müdahale programları ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş müdahale programlarının etkili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ailelere sistematik olarak sunulan uygulamaların aileler ve OSB olan çocuklar açısından çıktıları olumlu olmaktadır.

OSB olan çocuklara sahip aileler tipik gelişim gösteren çocuklara sahip ailelere göre daha fazla stres ve depresyon yaşamaktadır (McKinney & Peterson, 1987). Aileyi temel alan müdahale programları ailelerin, OSB olan çocuklarının gelişimsel özellikleriyle ilgili bilgilendirilmesi, problem durumlarla baş etme becerisi ve OSB olan çocuklarına nasıl davranış kazandıracakları konusunda bilgi edinmelerini sağlayarak hem çocuklarının gelişimlerini desteklemelerini hem de ailelerin stres, kaygı, korku düzeylerinin azalmasını sağlamaktadır



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



(McConachie & Diggle, 2007; Yıldırım-Sarı & Girli, 2018). Yapılan araştırmalar da stres ve kaygıyla baş etme yöntemleri edinen ailelerin depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu ve yaşamlarına daha pozitif yönden bakabildikleri sonucunu desteklemektedir (Dunn vd., 2001; Güleç-Aslan vd., 2014). Analiz edilen araştırmaların, OSB olan çocukların ailelerine verilen eğitsel, sosyal ve psikolojik destekler ailelerin stresi, kaygı düzeylerini ve yetersizlik duygularını azaltmakta olduğu fikrini destekler niteliktedir.

Aile merkezli müdahale programları genellikle ev veya kurumlarda gerçekleştirilmektedir (Kasari vd., 2010; Symon, 2001). Aile merkezli müdahale programlarının kurumlarda gerçekleştirilmesi ailelerin çocuklarının eğitim aldıkları ortamları görme, kurumdaki eğitmenleri gözlemleme ve model alma, kurumlarla iş birliği yaparak OSB olan çocuklarının gelişimlerini desteklemesini sağlamaktadır (Tezel-Şahin & Özyürek, 2021). Bununla birlikte kurumla birlikte evde de gerçekleştirilen uygulamalar OSB olan çocukların davranışlarını genelledebilmelerini ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamalarını desteklemektedir (Symon, 2001). Bu nedenlerle bu araştırmada da çalışmalar incelenirken uygulama ortamlarının kurum veya kurum ve ev bazlı olma kriterini karşılamasına dikkat edilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde de kurum bazlı çalışmaların, ailelerin birbirleriyle etkileşim kurarak psikolojik anlamda birbirlerine destek olma ve ailelerin öğretmenleri model alarak OSB olan çocuklarının eğitimlerine katılma (Hornby & Singh, 1984) fırsatı ve kurum ve ev bazlı çalışmalar ise okullarda kazanılan davranışların ev ortamında da sürdürülerek genellenebilmesine fırsat sunduğu görülmektedir (Tezel-Şahin & Özyürek, 2021).

Araştırmada kullanılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde aileyi temel alan müdahale programlarında OSB olan çocuklara ağırlıklı olarak sosyal etkileşim ve iletişim becerileri kazandırıldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de OSB olan çocuklarla en çok iletişim (Gillet & LeBlanc, 2007; Kaiser vd., 2000; Stahmer & Gist, 2001) ve sosyal etkileşim becerileri (Green vd., 2010; Koegel vd., 2002; Symon, 2005) kazandırıldığı görülmektedir. OSB olan çocukların eğitimine ailelerin dahil olması çocuk aile etkileşimini arttırmakta ve OSB olan çocuklara iletişim becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunmaktadır. OSB olan çocukların sosyal ve dil becerilerinin geliştirilmesi için sistematik olarak uygulanacak aileyi temel alan müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Dunst & Espe-Sherwindt, 2016; Symon, 2001).

Özetle aileyi temel alan müdahale programlarının hem ailelere hem de OSB olan çocuklarına davranış ve beceri kazandırdığı görülmektedir. Bu duruma rağmen ülkemizde aile merkezli müdahale programları uygulanarak yapılan az sayıda çalışma bulunmaktadır.



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Özellikle yüksek lisans tezlerinde OSB olan çocuklar ve aileleri ile aile merkezli müdahale programlarının çalışıldığı çalışma bulunmamakta doktora tezlerinde ise sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Aile merkezli müdahale programlarının güvenilirliğinin artırılması ve yaygın kullanılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda uygulamaya dönük olarak OSB olan çocuklarla ve aileleriyle aileyi temel alan müdahale programlarının etkililiğinin araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca aileyi temel alan müdahale programlarının uygulandığı farklı engel gruplarındaki çocuklara yönelik yapılmış çalışmalar da gözen geçirilebilir. Bu çalışmada ev veya kurum ve ev bazlı gerçekleştirilen aileyi temel alan müdahale çalışmalarına yer verilmiştir. İleriye dönük çalışmalarda aileyi temel alan ev bazlı veya uzaktan eğitimle gerçekleştirilen çalışmalar da incelenebilir.

Kaynakça

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar * işareti ile gösterilmiştir.

*Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226. Doi: 10.1177/0022466916649164

Ada, Ş. (2018). Çocuk ve okul. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile* içinde (ss. 193- 219). Anı Yayıncılık.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2011). *Aile Eğitim Programı Üzerine Notlar* (AEP). İstanbul: EDAM.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı* (Çev. E. Köroğlu, 5. baskı).

Hekimler Birliği Yayıncılık.

Ardıç, A. (2019). Özel gereksinimli çocuk aileleri ve özellikleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss. 200-221). Pegem Akademi. Doi 10.14527/9786053185963

*Arslan, R. (2021). *Annelere yönelik hazırlanan duyuşal gelişim destek programının otizmli çocuklarının duyuşal ve sosyal gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. file:///C:/Users/Asus/Downloads/681538.pdf

*Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği. *Ankara*



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(1), 71-93. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.523342

- Beaudoin, A. J., Sébire, G., & Couture, M. (2014). Parent training interventions for toddlers with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment*, 2014(15), 1-15. Doi: 10.1155/2014/839890
- *Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 209-230. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0273>
- Cavkaytar, A. (2018). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (ss. 1-17). Vize Akademi.
- Cavkaytar, A., & Özen, A. (2009). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 169- 198). Kök Yayıncılık.
- Değirmenci, G. & Karahisar, S. (2015). Erken müdahale programlarında aile merkezli uygulamalara örnek bir model: National Early Intervention Longitudinal Study (NEİLS), ABD. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı. (695-704).
- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52. doi: 10.1177/0271121408316699
- Diggle, T., McConachie, H. R., & Randle, V. T. (2002). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Doi:10.1002/14651858.cd003496
- Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A., & Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community mental health journal*, 37(1), 39-52.
- Dunst, J., & Espe-Sherwindt, L. (2016) Parent mediated intervention in early childhood. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. (ss. 37-56) Switzerland: Springer International. Doi: 10.1007/978-3-319-28492-7



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Edwards, L. A. (2014). A meta-analysis of imitation abilities in individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 7(3), 363-380. <https://doi.org/10.1002/aur.1379>
- Erdoğan, S. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Kurum Çeşitleri. İ. H. Diken (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (ss. 362-371). Pegem Akademi. Doi: 10.14527/9786053640967
- Erkan, S. (2020). Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Z. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (ss. 1-34). Anı Yayıncılık.
- *Esentürk, O. K. (2019). *Anneler tarafından uygulanan uyarlanmış fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=x9sB6CT1xLizAGZE4Qx4Ng&no=eGDcZtU3nWJn6iNEWwXPZg>
- Gillet, J., & Le Blanc, L. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and plan in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255. Doi: 10.1016/j.rasd.2006.09.003
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., ... & Barrett, B. (2010). Parentmediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): A randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160. Doi: 10.1016/S0140-6736(10)60587-9
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), 6-28. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13695>
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111. Doi: 10.17755/esosder.41128
- *Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514. Doi:10.24130/eccd-jecs.196720182399.
- Harmancı, P. & Budak, Ü. F. (2018). Aile müdahalelerinin otizmli çocuk üzerindeki etkisi: Sistematik derleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (70), 329-342.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Hornby, G., & Singh, N. N. (1984). Behavioural group training with parents of mentally retarded children. *Journal of Intellectual Disability Research*, 28(1), 43-52. Doi: 10.1111/j.1365-2788.1984.tb01600.x
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T.C. Resmî Gazete, (10705), 5 Ocak 1961, 3579-3595.
- Johnson, C. R., Handen, B. L., Butter, E., Wagner, A., Mulick, J., Sukhodolsky, D. G., & Scahill, L. (2007). Development of a parent training program for children with pervasive developmental disorders. *Behavioral Interventions*, 22(3), 201-221. Doi: 10.1002/bin.237
- Kadan, G. (2018). Aile eğitiminde yaklaşımlar. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile içinde* (ss. 329-362). Anı Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Suhan, D., Bekman, S., & Cemalier, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri*. İstanbul, AÇEV Yayınları.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446. Doi: 10.1207/s15566935eed1104
- *Karaaslan, O., Diken, I. H., & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 18-27. <https://doi.org/10.1177%2F0271121411429749>
- *Karaaslan, O., Diken, I., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611>
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized Controlled Caregiver Mediated Joint Engagement Intervention for Toddlers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045–1056. Doi:10.1007/s10803-010-0955-5
- Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(3), 466–485. <https://doi.org/10.1044/1092-4388>



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Kim, J. M., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.1177/02711214040240010301>
- Koegel, R. L., Symon, J. B., & Kern-Koegel, L. (2002). Parent education for families of children with autism living in geographically distant areas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(2), 88-103. Doi: 10.1177/109830070200400204
- Küçükturan, A. G., & Keleş, S. (2019). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksel-Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim 1 (10-36 ay) içinde* (ss. 319-351). Anı Yayıncılık.
- Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1997). Parent-Child Interaction—The Foundation for Family-Centered Early Intervention Practice. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 165–184. Doi:10.1177/027112149701700204
- Mahoney, G., & Nam, S. (2011). The Parenting Model of Developmental Intervention. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 73–125. Doi:10.1016/b978-0-12-386495-6.00003-5 f
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120–129. Doi:10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x
- McKinney, B., & Peterson, R. A. (1987). Predictors of stress in parents of developmentally disabled children. *Journal of Pediatric Medicine*, 12(1), 133–150. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/12.1.133>
- National Autism Center (2015). Findings and Conclusions: National Standarts Project, Phase 2.Randolph, <http://www.autismdiagnostics.com/assets/Resources/NSP2.pdf> (Erişim Tarihi: 18.04.2021)
- *Noyan Erbaş, A., Özcebe, E., & Cak Esen, T. (2021). Investigation of the effect of Hanen's "More Than Words" on parental self-efficacy, emotional states, perceived social support, and on communication skills of children with ASD. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(1), 17-27. Doi: 10.1080/14015439.2020.1717601
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=H1Q0eedm3lLoeIlv-R7Ilw&no=UVvBW9lYzAMATPjihphfSg>

- Oono, I. P., Honey, E. J., & McConachie, H. (2013). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(6), 2380-2479.
- Orum-Çatık, E., Yetkin, A.İ., & Aksoy, V. (2021). Ailelerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretimsel uyarlamalarına ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29. <https://doi.org/10.9779/pauefd.833843>
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğunda Aile Merkezli Müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 589-610. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>.
- Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J., & Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(6), 1092-1103. Doi: 10.1007/s10803-007-0497-7.
- Özdemir, O. (2018). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi içinde* (ss. 157-188). Vize Akademi.
- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, [30471], 7 Temmuz 2018.
- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172. doi: 10.1177/105381510702900207
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(5), 763-781. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00162>
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575. doi: 10.1007/s10803-006-0290-z



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Siller, M., & Morgan, L. (2018). Systematic review of research evaluating parent-mediated interventions for young children with autism: Years 2013 to 2015. In M. Siller & L. Morgan (Eds.) *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism*. (ss. 1-21). Springer International.
- Stahmer, A. C., & Gist, K. (2001). The effects of an accelerated parent education program on technique mastery and child outcome. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(2), 75-82. Doi: 10.1177/109830070100300203
- Symon, J. (2001). Parent education for autism: Issues in providing services at a distance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(3), 160-174. doi:10.1177/109830070100300304
- Symon, J. B. (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 159-173. <https://doi.org/10.1177%2F10983007050070030501>
- T.C. Anayasası (1982). T.C. Resmî Gazete, (17863), 9 Eylül 1982, 3579-3595.
- Tekin, D. (2020). Aile katılımı ve iş birliği. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (ss. 294- 307). Pegem Akademi. Doi: 10.14527/ 9786257228916
- *Tekin-Iftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 43(2), 249-265.
- Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir?. *Aile ve Toplum Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3 (12), 7-12.
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2021). Anne-Baba eğitimi ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programları. T. Güler-Yıldız (Ed.) *Aile eğitimi ve katılımı içinde* (ss. 147-166). Ankara: Pegem Akademi. Doi: 10.14527/9786053640813
- Tomris, G. (2019). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=x_UFK5y9QR9rare3a9itfg&no=z62QAIYoMZIaG9CXuy4fqA



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Turan, F., & Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Ural, O. (2020). Düünden bugüne aile eğitimi. F. Temel (Ed.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları* içinde (ss. 39- 53). Anı Yayıncılık.
- *Ünlü, E. (2012). *Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=c_Gw0QQpDVxUAH6ibCmFfQ&no=qoYfohWlbCJ6-LdhBY4msQ
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2014). Evidencebased practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive introreview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi: 10.1007/s10803- 014-2351-z
- *Yazıcı, D. N. (2018). *KEYHOLE Erken Müdahale Programı'nın ebeveyn ve çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=fXqyPGnQ-EuzYyW_UYpuRQ&no=VQI9DeaHYQN7d1W4kCh_nA
- Yıldırım-Sarı, H., & Girli, A. (2018). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve aile. R. Küçükali (Ed.), *Çocuk ve aile* içinde (ss. 299-321). Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11.baskı). Seçkin Yayıncılık.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisi (PCIT): Bir Erken Çocukluk Dönemi Müdahale Yaklaşımı

İsmail Seçer
Sümeyye Ulaş

Özet

Bu çalışma 2-7 yaş aralığında olan çocuklarda görülen davranış ve uyum problemlerine müdahale noktasında etkili olan Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisi (PCIT)'nin uyarlanma ve tanıtımını hedeflemektedir. PCIT, Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin güçlendirilmesinin yolu olarak pozitif ebeveynlik becerilerinin öğretimini amaçlayan birinci aşama olan çocuk yönlendirmeli etkileşim ve disiplin becerilerinin öğretildiği ikinci aşama olan ebeveyn yönlendirmeli etkileşimden oluşmaktadır. Seanslar sırasında yapılan eş zamanlı danışmanlık ile ebeveynin olası hatalı, yetersiz veya etkili olmayan tepkileri etkili olan beceriler ile değiştirilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma problemleri vb. tanısı olan çocuklar üzerinde de etkili bir yaklaşım olduğu ispatlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Türk kültüründe tipik gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklara müdahalede etkililiği pilot çalışmalar ile ispatlanmış olan PCIT'nin erken dönemde çocuklara müdahale noktasında alan uzmanlarının bakışını genişletmesi beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Ebeveyn çocuk etkileşim terapisi, yıkıcı davranışlar, otizm spektrum bozukluğu, müdahale

Giriş

2-7 yaş aralığında olan normal gelişim gösteren çocukların göstermiş olduğu uyum ve davranış problemlerinin yanı sıra otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, dil ve konuşma problemleri olan çocuklara müdahale noktasında son yıllarda ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşime vurgu yapan yaklaşımlar giderek artmaktadır. Uluslararası olarak etkililiği ispatlanmış olan Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisi (PCIT) bu yaklaşımlar arasında yer alan kanıta dayalı en güçlü yaklaşımlardan biri olarak öne çıkmaktadır. PCIT, Eyberg tarafından geliştirilen kanıt temelli bir ebeveyn eğitim programı niteliğindedir (Hembree-Kigin & McNeil, 2013). Kuramsal olarak davranışçı terapi, oyun terapisi, geleneksel çocuk psikotepileri, sosyal bilişsel kuram, bağlanma kuramına dayalı olan PCIT ortalama olarak 10-12 seans sürmektedir. Çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimi ve ilişkiyi güçlendirmeye odaklanan PCIT uygulanırken geleneksel çocuk terapilerinde olduğu gibi terapist ile çocuk veya terapist ile ebeveyn birebir çalışmamaktadır. Terapist ebeveyni çocuğunun terapisti olması için öncelikle oyun terapisi becerileri üzerine eğitmek için öğretim seansları gerçekleştirir. Becerilerin öğretimi için gerçekleştirilen öğretim



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



seansları (1-2 seans) sonrasında koçluk seansları başlatılır. Bu seanslar sırasında ebeveyn terapist tarafından kesintisiz ve anında yönlendirilir. Çocuk ve ebeveyninin bir arada olması ve anlık müdahalelerde bulunulması bakımından oldukça etkili ve eşsiz bir yaklaşım olan PCIT hem sistematik hem de deneyimsel bir terapi yaklaşımıdır (Lieneman vd., 2017) ve bu yönüyle diğer yaklaşımlara göre önemli bir üstünlük içermektedir. Bu anlamda PCIT bir yandan ebeveynin pozitif ebeveynlik becerilerini geliştirerek olumsuz ebeveynliğe ilişkin davranışları azaltmayı amaçlarken diğer yandan ebeveyn-çocuk ilişkisini ve etkileşimini güçlendirmeyi ve ebeveynin çocuğa yönelik etkili müdahale süreçlerini öğrenerek uygulamasını içermektedir. Alan yazında sıklıkla tercih edilen ebeveyn eğitim programları olmasına karşın PCIT pozitif ebeveynlik becerilerinin yanı sıra ebeveyn çocuk arası etkileşimi de güçlendirmeye odaklanan çocuk yönlendirmeli evre ve çocuğun problem nitelikli davranışlarının ele alındığı ebeveyn yönlendirmeli evreden oluşmaktadır. Bu ise PCIT’yi diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli noktadır (Eyberg & Funderburk, 2011; Furuzawa, Yoshinaga ve Hattori, 2020).

PCIT başlangıçta ABD’de geliştirilmiş olan bir terapi yaklaşımı olmasına karşın farklı ülke, dil ve kültürlerle uyarlanması oldukça hızlı gerçekleşmiştir. Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Almanya, Hollanda, İsviçre başta olmak üzere birçok batı ülkesinde yaygın olarak kullanıldığı gibi Endonezya, Avustralya, Yeni Zelanda, Lübnan, Hong Kong, Tayvan, Güney Kore, Japonya gibi doğu kültürlerinde de etkili olarak kullanıldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. PCIT’e ilişkin artan kanıtlar bu yaklaşımının farklı kültürlerde davranışsal sorunları olan çocukların ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların rehabilitasyonunda oldukça etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır (Allen ve diğ. 2022; Thomas ve diğerleri, 2017; Furuzawa, Yoshinaga ve Hattori, 2020, Han ve diğ., 2022; Owen ve diğ., 2020).

PCIT, son yıllarda Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) gösteren çocukların rehabilitasyon sürecinde de yaygın şekilde kullanılmaktadır. OSB, DSM-5’de “Kısıtlı sosyal iletişimde ve tekrarlayan davranışlarda temel yetersizliklere sahip olma ile belirgin bir nörogelişimsel bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (Mandell, vd. 2005). OSB, çocuklarda aynı zamanda yıkıcı davranışlarla yakından ilişkili bir bozukluktur ve bu yıkıcı davranışları nedeniyle psikiyatri kliniğine yönlendirilen çocukların yaklaşık %40’ına eşzamanlı olarak OSB tanısı konulduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Brookman-Frazee vd. 2020). Bu durum OSB vakalarında sıklıkla yıkıcı davranışların komorbid nitelik taşıdığı şeklinde açıklanmaktadır (Owen ve diğ., 2020). OSB’li çocuklarda yıkıcı davranışları azaltmayı amaçlayan tedavi yaklaşımları arasında PCIT’in etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



OSB’li çocuklar genelde etkili iletişim kurmakta zorluk çekerler. Bu anlamda PCIT’in çocuk yönlendirmeli etkileşim modülünde ebeveynlere ve bakıcılara kazandırılan yeterliklerin bu çocukların sosyal iletişim becerilerinin gelişimini destekleyebileceği düşünülmektedir (Owen, vd. 2020). Özellikle çocuk yönlendirmeli etkileşim modülün de oyun terapisi uygulamalarının etkili olarak kullanımının bu çocuklarda sosyal katılımı ve dikkat seviyesini güçlendireceği düşünülmektedir. Ayrıca bu süreçte OSB’li çocuğun hem düşünsel genişlemeye gitmesi hem de oyun planları ve yeni beceriler edinmesi yoluyla yıkıcı davranışlarında azalma sağlanabileceği değerlendirilmektedir.

PCIT’in yıkıcı davranışlar sergileyen çocukların yanında son yıllarda travma geçiren çocuklar üzerinde de etkili olduğunu gösteren sınırlı sayıda çalışmada mevcuttur. PCIT uygulaması veya PCIT tabanlı geliştirilen uygulamaların özellikle fiziksel ve duygusal istismara uğramış olan çocukların rehabilitasyonunda etkili bir yaklaşım olduğu ve böylece bu çocukların ilerleyen yaşamlarında suça ve yıkıcı davranışlara yönelmesinin önlenebileceği ileri sürülmektedir (Kamo, 2010). Timmer, Ware, Uguiza ve Zebell (2010) ise travma mağduru çocuklarda gerek ebeveynlerin etkili yaklaşım biçimlerinin geliştirilmesi gerekse de çocuklarda etkili başa çıkma ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi bakımından PCIT’in etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Bu görüşü destekler şekilde Pearl vd. (2012) PCIT’in travma mağduru çocuklarda travmaya bağlı semptomların azaltılmasında ve bu çocukların ebeveynlerinin stres düzeylerinin azaltılmasında anlamlı bir etki gözlemlendiğini raporlamışlardır.

Türkiye’de duygusal ve davranışsal sorunları olan çocukların rehabilitasyonu sürecinde müdahale uygulamaları bakımından alanda önemli sınırlılıklar bulunduğu değerlendirilmektedir. Türkiye’de Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Karşı olma Karşıt Gelme Bozukluğu, Davranım bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu vb. duygusal-davranışsal sorunlara psikososyal müdahaleler arasında özellikle çocuk merkezli oyun terapisinin temel ilkeleri üzerine kurgulanmış olan Filial aile Terapisi ön plana çıkmaktadır. Ebeveyn Çocuk İlişkisini güçlendirmeyi amaçlayan Filial Oyun Terapisi, ebeveynlere çocuk merkezli oyun terapisinin temel becerilerinin öğretildiği bir tedavi yaklaşımı olup (Watts & Broaddus, 2002), ebeveyn-çocuk ilişkisini ve ebeveynin çocuğa karşı tutumunu iyileştirerek çocukta gözlenen psikolojik semptomların azaltılması amaçlanmaktadır (Landreth, 2002). Filial terapide terapistin, terapi sırasında çocukla hiçbir şekilde etkileşime girmesi gerekmez, sadece ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğasına odaklanılır (O’Conner, 2000). Ebeveyn ve çocuk oyun odasında baş başa bırakılır ve süpervizyon uygulamaları video kaydı alınan oturumlar üzerinden gerçekleştirilir. Buna karşın PCIT ise sosyal öğrenme teorisi, geleneksel çocuk



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



terapisi teorisi ve bağlanma teorisine dayanmaktadır (Hembree-Kigin & McNeil, 2013). PCIT’de filial oyun terapisinde olduğu gibi çocuk merkezli oyun terapisi teknikleri ÇYE modülünde ebeveynlere öğretilir ve kullanılır. Bununla birlikte, PCIT, hem ebeveynin hem de çocuğun davranışını değiştirmek için ebeveynlere yeni beceriler ve çocuklarıyla etkili etkileşim yollarını öğretme hedefi de ekleyerek Filial terapiyi genişletir (Eyberg, 1988). Ayrıca PCIT, ebeveyn-çocuk etkileşimlerindeki eksikliklerin giderilmesi yoluyla istenmeyen davranışın ortadan kaldıracağı düşüncesinin aksine çocuğun yıkıcı davranışının devamlılığının bu davranış pekiştiren etkisiz ebeveynlik becerilerinden kaynaklandığı varsayımına da dayanmaktadır. Bu nedenle Filial terapiden farklı olarak iki modül üzerine kurgulanmıştır. Bunlar; Çocuk Yönlendirmeli Etkileşim ve Ebeveyn Yönlendirmeli Etkileşimdir. PCIT’in çocuk yönlendirmeli etkileşim modülü filial terapi ile önemli oranda örtüşmektedir. Ancak, ebeveyn yönlendirmeli etkileşim modülü filial terapiye göre PCIT’in ayrılan önemli bir yanını oluşturmaktadır. Ebeveyn yönlendirmeli etkileşim modülünde ebeveynler çocuğun uyumsuz davranışını değiştirmek için etkili disiplin stratejilerini kullanmayı öğrenirler. Ebeveyn yönlendirmeli etkileşim modülü, ebeveyn ve çocuk arasındaki bağı teşvik etmek için çocuk merkezli teknikleri sosyal öğrenme teorisine birleştirir.

Ayrıca filial terapide terapist terapiye doğrudan etki edemezken PCIT’de terapist aynalı oda aracılığıyla terapiyi anlık olarak izler ve müdahalelerini anlık olarak gerçekleştirir. Ayrıca filial terapide ebeveyn çocuk ilişkisine odaklanılırken PCIT buna ek olarak klinik bir müdahale niteliği taşımaktadır ve duygusal-davranışsal sorunları klinik düzeye gelmiş olan çocuklara yönelik olarak da etkili bir şekilde uygulanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de duygusal ve davranışsal sorunları bulunan çocuklara erken dönemde (3-8 yaş) müdahale edilmesi noktasında PCIT benzeri kanıta dayalı bir müdahale uygulaması noktasında boşluk bulunduğu ve bu boşluğun ruh sağlığı uzmanları, saha çalışanları ve ebeveynler için önemli bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir.

PCIT farklı ülke, dil ve kültürlerde etkililiğinin ispatlanmış olmasına karşın ülkemizde PCIT International tarafından sertifikalandırılan 2 terapist bulunmaktadır. Aynı zamanda bildiri yazarları olan araştırmacılar halihazırda yürüttükleri proje kapsamında normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde ve otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar üzerinde PCIT’nin Türk kültüründe etkili bir yaklaşım olduğunu raporlamışlardır. Duygusal ve davranışsal sorunları olan normal gelişim gösteren çocuklara ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik müdahale uygulamalarının ve tedavi yaklaşımlarına ilişkin bakış açısının genişlemesine önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda tipik gelişim gösteren ve atipik gelişim gösteren çocuklarda gözlenen yıkıcı davranış problemlerine müdahale noktasında düşük maliyetli ve etkili bir yaklaşım olan PCIT'nin klinik olarak yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Allen, K., Harrington, J., Quetsch, L.B. *et al.* (2022). Parent–Child Interaction Therapy for Children with Disruptive Behaviors and Autism: A Randomized Clinical Trial. *J Autism Dev Disord.* <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05428-y>
- Brookman-Frazee, L., Chlebowski, C., Suhrheinrich, J., Finn, N., Dickson, K. S., Aarons, G. A., & Stahmer, A. (2020). Characterizing shared and unique implementation influences in two community services systems for autism: applying the EPIS framework to two large-scale autism intervention community effectiveness trials. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 47(2), 176-187.
- Eyberg, S. (1988). Parent-child interaction therapy: Integration of traditional and behavioral concerns. *Child & Family Behavior Therapy*, 10(1), 33-46.
- Funderburk, B. W., & Eyberg, S. (2011). Parent–child interaction therapy.
- Furuzawa, A., Yoshinaga, N., & Hattori, K. (2020). Parent–Child Interaction Therapy for Japanese Working Mother and Child With Behavioral Problems: A Single Case Study. *Clinical Case Studies*, 19(4), 270-281.
- Han, R. C., Naguib, S., Owen, C. K., Druskin, L. R., Keen, K. R., Piper, R., ... & McNeil, C. B. (2022). An effectiveness trial of PCIT for children with and without autism spectrum disorder in a private practice setting. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 7(1), 125-141.
- Hembree-Kigin, T. L., & McNeil, C. B. (2013). *Parent–child interaction therapy*. Springer Science & Business Media.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Kamo, T. (2010). Rebuilding of the nurturing relationship and parent-child interaction therapy of mothers and children affected by domestic violence. *Seishin shinkeigaku zasshi= Psychiatria et neurologia Japonica*, 112(9), 885-889.
- Landreth, G. L. (2002). Therapeutic limit setting in the play therapy relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 529.
- Lieneman, C. C., Brabson, L. A., Highlander, A., Wallace, N. M., & McNeil, C. B. (2017). Parent-Child Interaction Therapy: Current Perspectives. *Psychology research and behavior management*.
- Mandell, D. S., Novak, M. M., & Zubritsky, C. D. (2005). Factors associated with age of diagnosis among children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 116(6), 1480-1486.
- O'Connor, K. J. (2000). *The play therapy primer*. John Wiley & Sons Inc.
- Owen, C. K., Lieneman, C. C., & McNeil, C. B. (2020). Parent-child interaction therapy for children with autism spectrum disorder: research, training, and clinical considerations. *The Open Family Studies Journal*, 12(1).
- Pearl, E., Thieken, L., Olafson, E., Boat, B., Connelly, L., Barnes, J., & Putnam, F. (2012). Effectiveness of community dissemination of parent-child interaction therapy. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(2), 204.
- Thomas, R., Abell, B., Webb, H. J., Avdagic, E., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Parent-child interaction therapy: a meta-analysis. *Pediatrics*, 140(3).
- Timmer, S. G., Ware, L. M., Urquiza, A. J., & Zebell, N. M. (2010). The effectiveness of parent-child interaction therapy for victims of interparental violence. *Violence and victims*, 25(4), 486-503.
- Watts, R. E., & Broaddus, J. L. (2002). Improving Parent-Child Relationships Through Filial Therapy: An Interview With Garry Landreth. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 372-379.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemindeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Selim Keçeli

Özet

Erken çocukluk dönemi çocukların tüm gelişim alanlarında gelişimsel farklılıkların gözlemlendiği, genel olarak vücudun olgunlaştığı bir gelişme ve değişim dönemidir. Erken çocukluk döneminde beynin gelişimi ile öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Bu dönemde çocuklar bireysel farklılıkları ve yeterlikleri göz önünde bulundurularak tüm gelişim alanlarına uygun olacak şekilde bir eğitim içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek olan yaşama hazırlanabilirler. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların eğitiminde yaşanan sorunların konuya ilişkin alan yazının incelenmesi yoluyla ortaya konmasıdır. Bu amaçla “sorun, problem, kaynaştırma, bütünleştirme, öğretmen, öğrenci, yönetici, yetersizlik, engel, özel gereksinim, görüş, görüşme, erken çocuklukta özel eğitim, erken çocukluk, erken müdahale, bilim ve sanat eğitim merkezleri, üstün zekâ, özel yetenek” kelimeleri kullanılarak Türkçe olarak yayınlanmış çalışmalara ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Erken Çocukluk, Üstün Yetenekli, Öğretmen, Öğrenci, Veli, Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri

Giriş

Çocuk gelişimi, çocuğun büyüdükçe fizyolojik olarak sağlıklı, zihinsel olarak uyanık, duygusal olarak dengeli, toplumsal olarak ehil ve bilimsel nitelikli olarak öğrenmeye hazır olması açısından çocukta meydana gelen değişimlere karşılık olarak kullanılır (Turhan ve Özbay, 2016). Erken çocukluk dönemi gelişimin tüm evreleri açısından kritik devre olarak kabul edilmektedir ve kritik devre olarak nitelenmesi gelişmenin en hızlı olduğu dönem açısından ele alınmaktadır (Kılıçgün, 2012).

Ulusal alan yazında Turhan ve Özbay, 2016 yılında yapmış oldukları çalışmada erken çocukluk döneminde gelişimsel olarak temel özelliklerin kazanılmasını ve bu özelliklerin gelişmesinin de bu devre boyunca gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Turhan ve Özbay, 2016). Çalışmanın devamında ayrıca çocuğun gelişme ve gelişimine en somut tanık olunan bu zamanda, başta fiziksel gelişim olmak suretiyle beynin gelişim alanlarında gelişimsel



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



donanımlarını kazanımı söz konusu olduğunu, çocuğun genel gelişiminde fazlaca önemli yeri olan erken çocukluk döneminin beyin gelişimi açısından çok önemli olduğunu, çocukların bilişsel kapasitesinin büyük oranda üç yaşına kadar beyin gelişimlerini gerçekleştirme durumlarına bağlı olduğunu ayrıca bu beyin gelişiminin olduğu 0-3 yaşlarından 6 yaşına kadar olan devre de beyin gelişimi açısından öteki yaşam dönemlerine oranla oldukça kritik öneme haiz olduğu açıklanmıştır (Turhan ve Özbay, 2016). Çalışmada özellikle beynin erken çocuklukta gelişimi çocukta bilişsel özelliklerin şekillenmesini sağladığı ve bu fonksiyonların entelektüel, dil, duygusal ve sosyal gelişim açısından etkilerini yaşam boyu sürdürdüğü belirtilmiştir (Turhan ve Özbay, 2016).

Ekici vd. 2018 yılında yapmış oldukları çalışmada ise erken çocukluk dönemi, doğumdan başlayarak zorunlu eğitim yaşına kadar olan yılları kapsayan dönem olarak tanımlanmıştır (Ekici vd., 2018). Çalışmada ayrıca erken çocukluk döneminin, okul öncesi dönem olarak da adlandırıldığı bildirilmiştir (Ekici vd., 2018). Ekici vd. erken çocukluk dönemini, çocuğun gelişiminin en süratli olduğu evre olarak açıklamıştır ve erken çocukluk dönemindeki gelişmelerin, çocuğun ilerideki yaşamında büyük önem taşımakta olduğunu B. Bloom'un yapmış olduğu çalışma sonucuna dayanılarak bildirmişlerdir (Ekici vd., 2018). B. Bloom'un yapmış olduğu çalışmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır ve bu bulgulara göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu zamanda çocuğun kabiliyet ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, çocuğun doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da sadece, iyi bir şekilde planlanmış sistemli bir okul öncesi tahsili ile mümkün olur (Ekici vd., 2018).

Kaya 2013 yılında yapmış olduğu çalışmada üstün yeteneklileri, bilişsel kabiliyetlerde akranlarından üstün olduğu uzmanlarca belirlenmiş kişiler olarak tanımlamıştır (Kaya, 2013). Normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış olan tahsil programları, üstün kabiliyetli öğrenciler için müsait olmamakta, hızlı öğrendikleri için okulda sıkılmakta ve bundan dolayı motivasyonlarını kaybetmektedirler (Kaya, 2013). Bilişsel gelişim ile ruhsal ve toplumsal açınma alanlarının hızları arasında uyumsuzluktan kaynaklanan değişik sosyal ve duygusal ihtiyaçları nedeniyle de özel eğitime gereksinim duymaktadır (Kaya, 2013). Üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en üst düzeyde kullanmaları, yeteneklerine uygun bir eğitim, öğretimle sağlanabilir ancak Türkiye'de üstün yetenekli çocukların neden özel eğitime gereksinim duyduğu tam olarak anlaşılamamaktadır (Kaya, 2013).



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de erken çocukluk dönemindeki (0-8 yaş) üstün yetenekli çocukların eğitiminde yaşanan sorunların konuya ilişkin alan yazının incelenmesi yoluyla ortaya konmasıdır. Bu amaçla “sorun, problem, kaynaştırma, bütünleştirme, öğretmen, öğrenci, yönetici, yetersizlik, engel, özel gereksinim, görüş, görüşme, erken çocuklukta özel eğitim, erken çocukluk, erken müdahale, bilim ve sanat eğitim merkezleri, üstün zekâ, özel yetenek” kelimeleri kullanılarak Türkçe olarak yayınlanmış çalışmalara ulaşılmıştır, ulusal alan yazın taraması yapılmıştır.

Bulgular

Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ilerlemek ve üstün yetenekli çocukları en iyi biçimde eğitmek sadece bu alanda vazife yapan öğretmenlerin seçiminde fazlaca seçici davranmakla ve onlara mevzuyla ilgili eğitimi ayrıntıları ile vermekle mümkün olur (Sezginsoy, 2017). Sezginsoy’un 2017 yılında yapmış olduğu çalışmada belirttiği açıklamalara göre Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen alma sürecinin aleni ve sistemli bir halde gerçekleşen sağlıklı bir süreç olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır ve istenilen düzeyde öğretmen seçilmiş olmama ihtimali bu öğretmenlerin hizmet içi tahsil ihtiyaçlarının belirlenmesini ve buna yönelik bir hizmet içi program tasarlanmasını lüzumlu kılmaktadır (Sezginsoy, 2017). Merkezlerdeki öğretmenler için olması gerektiğinden az sayıda seminerler düzenlenmektedir (Sezginsoy, 2017). BİLSEM öğretmenlerinin seçim sürecinde aday öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezi uygulaması ile alakalı çok fazla bilgili olamamakta seçilen öğretmenler üstün kabiliyetli öğrenciler hakkında hizmet içi eğitim ihtiyacı duymaktadır. (Sezginsoy, 2017).

Göksu vd., 2020 yılında yapmış oldukları çalışmada ise öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ve son zamanların gerektirdiği becerilere uyum sağlayabilmeleri için lisans programlarında aldıkları eğitimleri geliştirmeleri gerekliliği yadsınamaz olduğundan, öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin de geleneksel anlayıştan değişik bir anlayışla ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Göksu vd., 2020). Çalışmada ayrıca paragrafta belirtilen bilgilere ulaşılmıştır: Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, öğrencilerin gelişiminde mühim bir role sahiptir, öğrencilere öncelikli olarak kazandırılması için öne çıkan beceriler ise 21. Yy becerileri temelinde yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve kariyer becerileridir (Göksu vd., 2020). Ayrıca, eğitim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıkmasıyla birlikte, bu yaklaşıma müsait tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme vasıta ve yaklaşımlarının kullanılması gereği de ortaya çıkmıştır



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



(Göksu vd., 2020). Bu bağlamda tipik gelişim gösteren normal zekaya sahip olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları yenilikçi yaklaşımlara elbet ki özel kabiliyetli öğrencilerin de fazlasıyla gereksinimleri vardır; bu açıdan BİLSEM’lerde vazife meydana getirecek öğretmenlerin özellikleri oldukça önemlidir, BİLSEM’lere öğretmenlerin çalışabilmesi birtakım özel koşullar istenmektedir (Göksu vd., 2020). Öğretmen seçim sürecinde ilk önce, öğretmenler, üstün yetenekli bireylerin özellikleri ve eğitimi, proje tabanlı tahsil, proje üretimi/yönetimi, kıyas-değerlendirme teknik ve yöntemleri, mevzuat gibi mevzuları kapsayan 10 gün devam eden bir öğrenim alırlar ve sonrasında öğretmenler gruplara ayrılarak proje tasarlarlar (Göksu vd., 2020). Eğitimler sonrası, öğretmenlere, bir test yapılır ve mülakata alınırlar, öğretmenlerin test sonuçları, mülakat ve proje başarıları dikkate alınarak en iyi olanların BİLSEM’lerde öğretmen olarak vazife yapmasına karar verilir; ancak bazı BİLSEM’lerde bu ölçütler dikkate alınmadan, öğretmenlerin dersleri yürüttükleri ifade edilmektedir (Göksu vd., 2020). BİLSEM’lerde görevli öğretmenlerin ortalama %30’unun üstün yetenekli çocuklar ile ilgili herhangi bir tahsil almadan görevlerini yaptıkları ifade edilmektedir (Göksu vd., 2020).

Sezginsoy, 2007 yılında yapmış olduğu çalışmada üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik olarak şu açıklamalarda bulunmuştur: Türkiye’de 57 ilde 63 BİLSEM bulunmaktadır ve BİLSEM’ler ile ilgili yapılan araştırmalar, mevcut sorunları ortaya koymaktadır: BİLSEM uygulamasının öğretmen görüşlerine göre eğitim öğretim, rehberlik, fiziksel donanım ve okul-çevre-merkez iş birliği açısından dört boyutta incelendiği çalışmada, öğretmenlerin merkezlerdeki eğitim öğretim ve rehberlik durumunu belirtilen niteliklere uygun bulduğu, ancak fiziksel donanım ile okul-çevre merkez iş birliğine ilişkin durumları yeterli bulmadıkları belirlenmiştir (Sezginsoy, 2007).

Özkan (2009) BİLSEM’lerin etkililiğini idareci, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre araştırmış; BİLSEM’lerin yönetici ve öğretmenlere göre iklim ve gaye boyutunda müessir olduğunu; ancak en az etken boyutunun örgütlenme olduğunu belirtmiştir (Özkan, 2009). Velilere göre, amaç süreç ve örgütlenme boyutunda büyük ölçüde etkilidirler, en az müessir oldukları boyut iklim boyutudur, öğrenciler BİLSEM’lerin süreç ve örgütlenme boyutunda büyük seviyede etken bulmuşlardır, en az etken boyutun gaye ve iklim olduğunu belirtmişlerdir (Özkan, 2009). Bu çalışma, BİLSEM’lerin kurum kimliği kazanma yolundaki eksikliklerini göstermesi bakımından önemlidir (Özkan, 2009). İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan gereksinimlerinin; anne babalarıyla BİLSEM’lerdeki öğretmenlerinin bakış açılarıyla belirlendiği bir çalışmaya göre, ilköğretim I. Ve II. Kademedeki üstün kabiliyetli öğrenciler hem akademik bununla beraber sosyo-duygusal alanda



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



rehberlik desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Akar, 2010). Yıldız (2010) BİLSEM’leri öğretmen, talebe veli görüşlerine göre değerlendirmiş ve amaçlarına yüksek düzeyde ulaştıklarını belirlemiştir; ancak, BİLSEM’lerin donanımı öğretmenlere göre yeteriz, öğrencilere göre orta düzeyde bulunmaktadır (Yıldız, 2010). Şenol (2011) BİLSEM öğretmenlerinin, üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları araştırmıştır (Şenol, 2011). Araştırmada, eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu yönde olduğu, sadece öğretmenlerin çoğunluğunun, BİLSEM’lerin fiziki ortam şartları ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Şenol, 2011).

Bildiren ve Kargın tarafından 2019 yılında yapılan çalışmada üstün yeteneklerin geliştirebilmesi için çocukların iyi bir çevrede yetiştirilmesinin gerekliliği bilinmesine rağmen, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili araştırmalar incelendiğinde özellikle erken çocukluk dönemi ile ilgili deneysel çalışmaların çok az (3) olduğu Alemdar, 2009 yılında yapmış olduğu çalışmaya dayanılarak belirtilmiştir (Bildiren ve Kargın, 2019). Bildiren ve Kargın, çalışmada üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmaların geliştirilmesi için kanıt temelli araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ve üstün yetenekli çocuklara uygulanacak doğru eğitim yaklaşımlarının ortaya koyulması için bu tür araştırmaların yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması gerektiği belirtilmiştir (Bildiren ve Kargın, 2019). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kanıt temelli araştırmalar ve ilkelerin eksikliği ve deneysel çalışmaların azlığının alan yazındaki çoğu çalışmanın sadece uygulayıcılar tarafından deneyimlendiği belirtilmektedir; okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklarla ilgili deneysel çalışmalar kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir (Bildiren ve Kargın, 2019). Ulusal alan yazında üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalarının çoğu ilk ve orta öğretim çağı öğrencilerle ilgilidir ancak gerek tipik gerekse üstün yetenekli çocukların erken yaşta potansiyellerine uygun eğitim almaları bir gereklilik haline gelmiştir (Bildiren ve Kargın, 2019). Ayrıca özel çabalar olmadıkça üstün yetenekli çocukların sahip oldukları potansiyellerine ulaşamayacakları göz ardı edilmemelidir: Bu yüzden erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukların erken tanınması ve uygun eğitime erken başlaması çok büyük önem taşımaktadır, gerek erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukların tanınması gerekse onlara uygun eğitim verilmesi bu bağlamda bir gereklilik haline gelmiştir (Bildiren ve Kargın, 2019). Bu eğitimin özellikle erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara nasıl sağlanacağı tartışmalarına yön vermek için de deneysel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır ve erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir eğitim hizmeti sunulabilmesi için bu çocukların fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yeteneklerinin erken göstergelerinin hizmet verecek kişiler tarafından tanınması gerekmektedir (Bildiren ve Kargın, 2019).



UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Tartışma

Ulusal alanyazın taraması yapılarak elde edilen bulgulara dayanılarak,

- Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen alma sürecinin daha sistemli ve aleni bir halde gerçekleşmesi gerektiği söylenebilir (Sezginsoy, 2017).
- Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini ve buna yönelik bir hizmet içi program tasarlanmasının gerekli olduğu söylenebilir (Sezginsoy, 2017).
- BİLSEM’lerde fiziksel donanım ile okul-çevre merkez iş birliğine ilişkin durumların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir (Sezginsoy, 2017).
- Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine çok az sayıda çalışma olduğu, bu konu üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir (Alemdar, 2009).
- Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmaların geliştirilmesi için kanıt temelli araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ve üstün yetenekli çocuklara uygulanacak doğru eğitim yaklaşımlarının ortaya koyulması için bu tür araştırmaların yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması gerektiği söylenebilir (Bildiren ve Kargın, 2019).

Sonuç ve Öneriler

Bu derleme çalışmasının sonucunda, erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar üzerine Bilim ve Sanat Merkezlerine seçilen öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında hizmet içi eğitim ihtiyacı duymakta oldukları (Sezginsoy, 2017), BİLSEM’lerde görevli öğretmenlerin ortalama %30’unun üstün yetenekli çocuklar ile ilgili herhangi bir tahsil almadan görevlerini yaptıkları (Göksu vd., 2020), BİLSEM öğretmenlerinin okullarının fiziksel donanım ile okul-çevre merkez iş birliğine ilişkin durumlarını yeterli bulmadıkları (Sezginsoy, 2007), üstün yetenekli öğrencilerin hem akademik hem de sosyo-duygusal alanda rehberlik desteğine ihtiyaç duymakta oldukları (Akar, 2010), üstün yetenekli çocuklar ile ilgili araştırmalar incelendiğinde özellikle erken çocukluk dönemi ile ilgili deneysel çalışmaların çok az (3) olduğu (Alemdar, 2009), üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmaların



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



geliştirilmesi için kanıt temelli araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ve üstün yetenekli çocuklara uygulanacak doğru eğitim yaklaşımlarının ortaya koyulması için bu tür araştırmaların yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması gerektiği (Bildiren ve Kargın, 2019), gerek tipik gelişim gösteren gerekse üstün yetenekli çocukların erken yaşta potansiyellerine uygun eğitim almalarının bir gereklilik olduğu (Bildiren ve Kargın, 2019), bu eğitimin özellikle erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara nasıl sağlanacağı tartışmalarına yön vermek için de deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ve erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir eğitim hizmeti sunulabilmesi için bu çocukların fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yeteneklerinin erken göstergelerinin hizmet verecek kişiler tarafından tanınması gerektiği bulunmuştur (Bildiren ve Kargın, 2019). Belirtilen bu sorunların çözümlerine yönelik sunulabilecek öneriler aşağıda listelenmiştir:

Bu sorunların çözümü için öncelikle nitelikli bir erken çocukluk eğitimi verebilmenin özellikle öğretmenlere ve üstün yetenekli öğrencilere yeterli destek hizmeti vermek gerektiğini araştırma sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir.

Öğretmenlerin; programın ve öğretimin uyarlanması, aileler ile doğru iletişimin sağlanması, sınıfın erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmesi, üstün yetenekli öğrenci davranışlarına nasıl müdahale edilmesi gerektiği gibi mevzularda bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlere verilecek kuramsal bilgilerin nasıl uygulamaya geçirileceği konusunda deneyim kazanmaları gerektiği araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alemdar, M. (2009). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, A. (2003). *Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar: Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s. 173-195). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bildiren, A., & Kargın, T. (2019). Proje Temelli Yaklaşım Dayalı Erken Müdahale Programının Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Göksu D. Y, Yalçın S, Gelişli Y, Taşpınar M (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenleri İçin Geliştirilen Yenilikçi Yöntem ve Tekniklere İlişkin Programın Etkililiği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 55(4), 2704- 2720.
- Kaya, N. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 115-122.
- Kılıçgün, M.Y. (2012). Erken Çocukluk Eğitimi Ders Notları. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özkan, D. (2009). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara
- Sezginsoy, Burcu. Bilim-sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Şenol, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Turhan, B. & Özbay, Y. (2016). Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 54-63.
- Yaşar Ekici, F., Bardak, M. & Yousef Zadeh, M. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde STEM. K. A. Kırkıç & E. Aydın (Eds.) içinde, Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı (s. 51-78)*. Eğitim Yayınevi.
- Yıldız, H. (2010). Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



**Özel Eğitim Anaokulunda Tersine Kaynaştırma Sınıflarına
Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Temel
Geometrik Şekilleri Tanıma Becerilerinin İncelenmesi**

*Merve Aydın⁴
İlknur Anlı⁵
Melih Ünsal⁶*

Özet

Okul öncesi dönem bireylerin tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, erken matematik becerilerinin gelişimi açısından da kritik öneme sahiptir. Somut materyallerle dokunarak, görerek yani hissederek öğrenen okul öncesi dönem çocukları için matematiğin görsel yönünü içeren geometri konuları doğru bir başlangıç noktası teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin temel geometrik şekilleri tanıma becerilerini incelenmesidir. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Düzce Özel Eğitim Anaokulunda tersine kaynaştırma sınıflarına devam eden 36-72 ay arası özel gereksinimli 10 öğrenciye Sezer (2015) tarafından geliştirilen Erken Geometri Beceri Testinin şekil tanıma becerisine yönelik maddeleri uygulanmıştır. Öğrencilerin geometrik şekillerin “pozisyon, yön, açı, yükseklik, boyut, döndürme” değişkenlerine ve “köşe, kenar” gibi temel özelliklerine göre doğru sınıflandırma yapabilme becerileri incelenmiştir. Ölçekte şekillerin tipik ve atipik örneklerinin yanı sıra şekli temsil etmeyen örneklerle de yer verilerek doğru sınıflandırmalar yapılması beklenmiştir. Verilerin analizinde frekans değerleri kullanılmıştır. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminde geometri becerilerine yönelik yapılmış araştırma olmadığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın sonuçları başarı oranları farklılık gösterse de şekil seçme kriterleri bakımından özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile benzer tercihler yaptığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: özel eğitim; okul öncesi, geometri; erken matematik, özel gereksinimli birey; tersine kaynaştırma

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce Özel Eğitim Anaokulu, Düzce/Türkiye. e-mail: merve.aydin.60@hotmail.com

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce Özel Eğitim Anaokulu, Düzce/Türkiye. e-mail: ilknur_anli20@trabzon.edu.tr
Orcid No: 0000-0002-8051-6167

⁶ Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce Özel Eğitim Anaokulu, Düzce/Türkiye. e-mail: melih401998@gmail.com



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Giriş

Çocukların fiziksel, bedensel ve psikolojik gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem, okul öncesi dönemdir. Bu dönem hayatın ilk altı yılını içine alır ve yaşamın temelleri bu yıllarda atıldığından insan hayatı için önem ifade eden bir zaman dilimidir. Gelişim alanlarının tümünde hızlı ilerlemeler görülen okul öncesi dönem ve bu dönemde edinilen beceriler sonraki yaşları etkilemektedir (Bütün-Ayhan ve Aral, 2007; Kandır ve Koçak-Tümer, 2013). Bireyin ömrü boyunca yaşayacağı başarı ve başarısızlıklarını, karakterini, hayata ve olaylara karşı geliştirdiği bakış açısını oluşturan yıllar çocukluğun ilk yıllarıdır. Bloom, zihinsel gelişimin büyük bir kısmının okul öncesi dönemde gerçekleştiğini ifade etmektedir (Dursun, 2009). Buna dayanarak okul öncesi dönemin kritik bir dönem olduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin desteklenmesi başarıyı arttırmada, özgüven geliştirmede ve kendini gerçekleştirmede rehber olacaktır (Kartal, 2008; Oktay, 2007; Zembat, 2001).

Okul öncesi dönem; doğumdan ilkokula başlayana kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim ise; çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim düzeylerine hitap edecek şekilde, zenginleştirilmiş çevresel uyaranları içeren, çocukları teşvik yoluyla ilköğretime hazırlayan eğitim sürecinin genel adıdır (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitim, çocukların kişilik gelişiminin önemli ölçüde olduğu erken çocukluk adı verilen dönemde, tüm gelişim alanlarında verimli ilerlemeler oluşturmayı ve çocukları hayata hazırlamayı hedeflemektedir (Kandır, 2001). Erken müdahale ise; bilişsel, biyolojik, duygusal ve fizyolojik açıdan akranlarına göre daha yavaş gelişim gösteren küçük yaşlardaki çocukların imkân kısıtlılığını en asgari düzeye indirmeyi amaçlar (Erdil, 2010). Okul öncesi eğitim gelişimin bütün alanlarını beslemektedir. Eğitimin genel olarak temeli sayılan okul öncesi eğitim, normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu gibi; özel gereksinimi olan çocuklar için de oldukça önemlidir. Türkiye’de özel eğitime gereksinimi olan çocuklara 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018a) kapsamında eğitim hizmeti sunulmaktadır. Bu yönetmeliğe göre 37-72 ay aralığında olan özel gereksinimli çocuklar “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri” kapsamında eğitim almaktadırlar. Türkiye’de 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun gereği okul öncesi eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar için zorunludur. Kanunun 7. maddesinde tanısı olan özel eğitim öğrencilerine okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu; verilmesi gereken eğitimin özel eğitim okulları ve okul öncesi kurumlarında olması belirtilmiştir.

Okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim alanlarında ciddi ilerlemelere destek olduğu bilinmekte ve toplumca kabul görmektedir. Çocuklar ilkokula daha yüksek



hazırbulunuşluk düzeyi ile başlamakta; bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri de desteklenmektedir. Tüm bunların yanı sıra matematik becerilerinin gelişimi de bu yıllarda sağlanmaktadır. Okul öncesinde matematiksel kavramların temelini sayı, zaman, mekân, ölçüm terimleri ve şekiller oluşturur (Çimen-Erdoğan ve Baran, 2003). Bu dönemde çocuğa kazandırılan betimleme, karşılaştırma, örüntü kurma, sınıflama, eşleme gibi beceriler ileriki yaşlarda soyut olan matematiği somutlaştırarak anlamlandırmalarına yardımcı olacaktır (Akman, 2002).

Matematiğin önemli bir kısmını içine alan geometri becerileri de okul öncesi dönemde geliştirilmektedir (Avcı, 2015; Özdemir, 2018). Küçük yaşlarda geometrik becerileri üzerine desteklenen çocuklar; tüm matematik konularına yönelik ön koşul becerileri öğrenmekte ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmektedir (Sarama ve Clements, 2004). Geometri becerilerinin erken yaşlarda öğretimi, özel gereksinimi olan çocuklar için normal gelişim gösteren akranları ile olan farkı en aza indirmek amaçlandığından oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde geometrinin somut kavramlarını öğrenen özel gereksinimli öğrenciler, ilerleyen yaşlarda matematik becerilerini geliştirmede ve soyut işlemler boyutunu anlamlandırmada daha bilinçli olacaklardır.

Geometri kavramları çocukların matematik becerilerinin gelişiminde temel başlangıç noktası olarak nitelendirilmektedir (Olkun ve Toluk-Uçar, 2007; Sarama & Clements, 2004; Schrier, 1994). Türk eğitim sistemi içinde erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimi olan çocukların eğitiminde geometri konusunun nasıl bir yer bulduğuna dair yapılan bir araştırma olmadığı görülmektedir (Anlı ve Ünay, 2021).

Bu araştırmanın amacı Özel Eğitim Anaokulunun Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerinin temel geometrik şekilleri tanıma becerilerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların geometrik şekilleri adlandırma becerileri nasıldır?
2. Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların üçgen şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?
3. Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların dikdörtgen şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?
4. Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların kare şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?



5. Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların daire şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bu model var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir. Araştırılan konu, kendi şartları içinde tanımlanmaya çalışılır. Araştırmanın koşullarını etkileme ve değiştirme çabası güdülmez. Önemli olan, konuyu olduğu gibi ele almaktır (Karasar, 2014).

Çalışma grubu

Çalışma grubu Düzce ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Düzce Özel Eğitim Anaokulunda tersine kaynaştırma sınıfında öğrenim görmekte olan 3 kız, 7 erkek toplam 10 özel gereksinimli öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.

Veri toplama aracı

Çocukların geometri becerilerini değerlendirmek amacıyla Sezer (2015) tarafından geliştirilen Erken Geometri Beceri Testi (EGBT)'nin şekil tanıma yönelik maddeleri kullanılmıştır. EGBT 5-7 yaş arası çocukların geometrik düşünme becerilerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Test toplam 42 maddeden oluşmakta olup bu araştırma kapsamında şekil tanıma yönelik olan ilk 7 madde kullanılmıştır. Madde puanlamaları doğru-yanlış yanıt üzerinden yapılmıştır. Çocuklara birebir uygulanan test tamamı uygulandığında ortalama 30-45 dk. arasında uygulama süresine sahiptir ancak bu çalışmada kullanılan maddeler için uygulama süresi ortalama 10 dakikadır (Sezer, 2015).

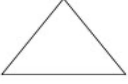
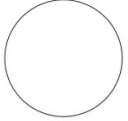
Verilerin analizi

Veriler toplanmadan önce çalışılması planlanan öğrencilerin ailelerinden yazılı olarak veli izni alınmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar ile birebir çalışma yapılarak Erken Geometri Becerileri Testi'nin şekilleri tanıma yönelik maddeleri uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Şekil tanıma yönelik verilerin çözümlenmesinde frekans değerlerine yer verilmiştir.

Bulgular

1. Problem durumuna ilişkin bulgular: Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların geometrik şekilleri adlandırma becerileri nasıldır?

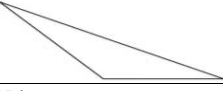
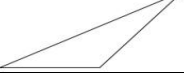
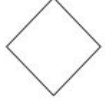
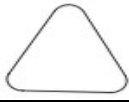
Tablo 1. Üçgen, Kare, Dikdörtgen ve Daire Şekillerinin Doğru ve Yanlış Adlandırılma Frekansları

		f
	Doğru Adlandıran	8
	Yanlış Adlandıran	2
	Toplam	10
	Doğru Adlandıran	8
	Yanlış Adlandıran	2
	Toplam	10
	Doğru Adlandıran	8
	Yanlış Adlandıran	2
	Toplam	10
	Doğru Adlandıran	7
	Yanlış Adlandıran	3
	Toplam	10

Geometrik şekillerin tipik örneklerinin adlandırılma durumunu gösteren Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocuklardan 8er kişinin üçgen, kare ve dikdörtgen şekillerini doğru adlandırırken; 2şer kişinin bu şekilleri yanlış adlandığı görülmektedir. Daire şeklinin adlandırılma durumu incelendiğinde çalışma grubundaki 7 çocuğun doğru adlandırma yaparken 3 çocuğun yanlış adlandırma yaptığı belirlenmiştir.

2. Problem durumuna ilişkin bulgular: Tersine kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların üçgen şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?

Tablo 2. Üçgen Şeklinin Tipik, Atipik ve Geçersiz Örneklerinin İşaretlenme Frekansları

		f
U1	İşaretlenmemiş	0
	İşaretlenmiş	10
	Toplam	10
U2	İşaretlenmemiş	5
	İşaretlenmiş	5
	Toplam	10
U3	İşaretlenmemiş	6
	İşaretlenmiş	4
	Toplam	10
U4	İşaretlenmemiş	5
	İşaretlenmiş	5
	Toplam	10
U5	İşaretlenmemiş	6
	İşaretlenmiş	4
	Toplam	10
UB1	İşaretlenmemiş	5
	İşaretlenmiş	5
	Toplam	10
UB2	İşaretlenmemiş	3
	İşaretlenmiş	7
	Toplam	10
UB3	İşaretlenmemiş	8
	İşaretlenmiş	2
	Toplam	10
UB4	İşaretlenmemiş	8
	İşaretlenmiş	2
	Toplam	10
UB5	İşaretlenmemiş	4
	İşaretlenmiş	6
	Toplam	10

Üçgen şeklinin tipik formunu simgeleyen U1 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların tümünün (f=10) bu şekli üçgen olarak



işaretlediği belirlenmiştir. U2 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların yarısının ($f=5$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, diğer yarısının ($f=5$) üçgen olarak işaretlediği belirlenmiştir. U3 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 6'sının ($f=6$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, 4'ünün ($f=4$) üçgen olarak işaretlediği görülmektedir. U4 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların yarısının ($f=5$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, diğer yarısının ($f=5$) üçgen olarak işaretlediği belirlenmiştir. U5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 6'sının ($f=6$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, 4'ünün ($f=4$) üçgen olarak işaretlediği görülmektedir. UB1 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların yarısının ($f=5$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, diğer yarısının ($f=5$) üçgen olarak işaretlediği belirlenmiştir. UB2 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 3'ü ($f=3$) bu şekli üçgen olarak seçmezken, 7'sinin ($f=7$) ini üçgen olarak işaretlediği belirlenmiştir. UB3 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 8'i ($f=8$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, 2'sinin ($f=2$) üçgen olarak işaretlediği görülmektedir. UB4 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 8'i ($f=8$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, 2'sinin ($f=2$) üçgen olarak işaretlediği görülmektedir. UB5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 4'ü ($f=4$) bu şekli üçgen olarak işaretlemezken, 6'sının ($f=6$) üçgen olarak işaretlediği görülmektedir.

3. Problem Durumuna İlişkin Bulgular: Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların dikdörtgen şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?

Tablo 4. Kare Şeklinin Tipik, Atipik ve Geçersiz Örneklerinin İşaretlenme Frekansları

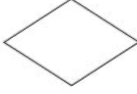
		f
K1	İşaretlenmemiş	0
	İşaretlenmiş	10

72



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

		Toplam	10
K2		İşaretlenmemiş	2
		İşaretlenmiş	8
		Toplam	10
K3		İşaretlenmemiş	3
		İşaretlenmiş	7
		Toplam	10
K4		İşaretlenmemiş	1
		İşaretlenmiş	9
		Toplam	10
K5		İşaretlenmemiş	0
		İşaretlenmiş	10
		Toplam	10
KB1		İşaretlenmemiş	2
		İşaretlenmiş	8
		Toplam	10
KB2		İşaretlenmemiş	5
		İşaretlenmiş	5
		Toplam	10
KB3		İşaretlenmemiş	7
		İşaretlenmiş	3
		Toplam	10
KB4		İşaretlenmemiş	4
		İşaretlenmiş	6
		Toplam	10
KB5		İşaretlenmemiş	9
		İşaretlenmiş	1
		Toplam	10

Dikdörtgen şeklinin tipik formunu simgeleyen D1 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların tümünün (f=10) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlediği belirlenmiştir. D2 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki

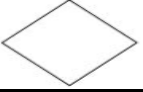
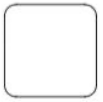


çocuklardan 1'in ($f=1$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 9'unun ($f=9$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. D3 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 4'ü ($f=4$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 6'sının ($f=6$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. D4 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 3'ü ($f=3$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 7'sinin ($f=7$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. D5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 1'i ($f=1$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 9'unun ($f=9$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. DB1 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 8'i ($f=8$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 2'sinin ($f=2$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. DB2 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 1'i ($f=1$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 9'unun ($f=9$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. DB3 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 4'ü ($f=4$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 6'sının ($f=6$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. DB4 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 6'sı ($f=6$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 4'ünün ($f=4$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir. DB5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 6'sı ($f=6$) bu şekli dikdörtgen olarak işaretlemezen, 4'ünün ($f=4$) dikdörtgen olarak işaretlediği görülmektedir.

4. Problem Durumuna İlişkin Bulgular: Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların kare şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?

Tablo 4. Kare Şeklinin Tipik, Atipik ve Geçersiz Örneklerinin İşaretlenme Frekansları

		f
K1	İşaretlenmemiş	0
	İşaretlenmiş	10

	Toplam	10
K2	İşaretlenmemiş	2
	İşaretlenmiş	8
	Toplam	10
K3	İşaretlenmemiş	3
	İşaretlenmiş	7
	Toplam	10
K4	İşaretlenmemiş	1
	İşaretlenmiş	9
	Toplam	10
K5	İşaretlenmemiş	0
	İşaretlenmiş	10
	Toplam	10
KB1	İşaretlenmemiş	2
	İşaretlenmiş	8
	Toplam	10
KB2	İşaretlenmemiş	5
	İşaretlenmiş	5
	Toplam	10
KB3	İşaretlenmemiş	7
	İşaretlenmiş	3
	Toplam	10
KB4	İşaretlenmemiş	4
	İşaretlenmiş	6
	Toplam	10
KB5	İşaretlenmemiş	9
	İşaretlenmiş	1
	Toplam	10

K1 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların tümünün (f=10) bu şekli kare olarak işaretlediği belirlenmiştir. K2 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 2'sinin (f=2) bu şekli kare olarak işaretlemezken, 8'inin (f=8) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir. K3 şeklinin

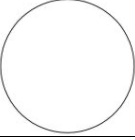
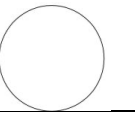
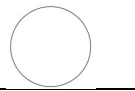


işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 3'ünün ($f=3$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, 7'sinin ($f=7$) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir. K4 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 1'inin ($f=1$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, 9'unun ($f=9$) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir. K5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların tümünün ($f=10$) bu şekli kare olarak işaretlediği belirlenmiştir. KB1 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 2'sinin ($f=2$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, 8'inin ($f=8$) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir. KB2 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların yarısının ($f=5$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, diğer yarısının ($f=5$) şekli kare olarak işaretlediği belirlenmiştir. KB3 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 7'sinin ($f=7$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, 3'ünün ($f=3$) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir. KB4 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 4'ünün ($f=4$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, 6'sının ($f=6$) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir. KB5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 9'unun ($f=9$) bu şekli kare olarak işaretlemeyen, 1'inin ($f=1$) bu şekli kare olarak işaretlediği görülmektedir.

5. Problem Durumuna İlişkin Bulgular: Tersine Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli çocukların daire şeklini sınıflandırmada yaptıkları hatalar nelerdir?

Tablo 5. Daire Şeklinin Tipik, Atipik ve Geçersiz Örneklerinin İşaretlenme Frekansları

	f
İşaretlenmemiş	0
İşaretlenmiş	10

Ç1		Toplam	10
Ç2		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	0 10 10
Ç3		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	1 9 10
Ç4		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	1 9 10
Ç5		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	3 7 10
ÇB1		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	4 6 10
ÇB2		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	4 6 10
ÇB3		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	6 4 10
ÇB4		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	7 3 10
ÇB5		İşaretlenmemiş İşaretlenmiş Toplam	2 8 10

Ç1 ve Ç2 şekillerinin işaretlenme durumu incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların hepsinin (f=10) Ç1 ve Ç2 şekillerini çember olarak seçtiği görülmektedir. Ç3 ve Ç4 şekillerinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 9ar çocuğun bu şekilleri



çember olarak işaretlerken ($f=9$), 1'er ($f=1$) çocuğun Ç3 ve Ç4 şekillerini çember olarak seçmediği belirlenmiştir. Ç5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çocuklardan 3'ü ($f=3$) Ç5 şeklini çember olarak işaretlemezken, 7'sinin çember olarak işaretlediği görülmektedir. ÇB1, ÇB2 ve ÇB3 şekillerinin işaretlenme durumu incelendiğinde çalışma grubundaki çocukların 4'er tanesinin ($f=4$) ÇB1, ÇB2 ve ÇB3 şekillerini çember olarak işaretlemez iken, 6'şar çocuğun ($f=6$) bu şekilleri çember olarak işaretlediği görülmektedir. ÇB4 şeklinin işaretlenme durumu incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan 7'si ($f=7$) unun ÇB4 şeklini çember olarak seçmez iken, 3'ünün ($f=3$) çember olarak işaretlediği görülmektedir. ÇB5 şeklinin işaretlenme frekansı incelendiğinde çalışma grubunda bulunan çocuklardan 2'sinin ($f=2$) ÇB5 şeklini çember olarak işaretleme iken, 8'inin ($f=8$) çember olarak işaretlediği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi için elde edilen bulgular çalışma grubundaki özel gereksinimli öğrencilerin üçgen, kare ve dikdörtgen şekillerinin sözel adlandırılmasında aynı başarı oranını göstermesine rağmen daire adlandırmada daha az başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi için elde edilen bulgular ışığında özel gereksinimli çocukların üçgen şeklinin tipik formunu olarak nitelendirilebilen eşkenar tabanlı yatay üçgenin sınıflandırılmasında çok yüksek başarı göstermelerine karşın, üçgen şeklinin yükseklik, yön, açı, döndürme ve pozisyon özelliklerinin farklılaşması ile oluşan farklı üçgen formlarının üçgen olarak sınıflandırılma başarılarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Üçgen şeklinin tepe noktasının tabana olan uzaklığının artması ya da tepe noktasının sağa-sola kaydırılması ile tipik formdan farklılaştırılan üçgen şekillerinin sınıflandırılmasında özel gereksinimli öğrencilerinin hata yapma oranlarının arttığı belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerinin seçimleri incelendiğinde yatay tabanlı köşe yapılarının yuvarlatıldığı ve kenar yapılarının içeri doğru esnetilerek bozulduğu şekiller en çok hata yapılan formlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde normal gelişim gösteren erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile gerçekleştirilen farklı birçok araştırmada da bu araştırma grubundaki özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi geometrik şekillerin tipik (prototip) formlarını temsil eden şekilleri belirlemede yüksek başarı oranları göstermesine karşın döndürme, yön, , yükseklik açı ve pozisyon gibi belirleyicilik ifade etmeyen değişkenlerin farklılaşması ile gösterdikleri başarı oranının düştüğü belirlenmiştir (Aktaş-Arnas ve Aslan, 2005; Clements vd., 1999;



Kesicioğlu, 2011; Aydın,2019;Schrier, 1994: Sezer, 2015; Siew-Yin, 2003; Turan-Topal,2010).

Araştırmanın üçüncü alt problemi için ulaşılan bulgular çalışma grubundaki özel gereksinimli öğrencilerinin dikdörtgen şeklinin sınıflandırılmasında en yüksek başarıyı uzun kenarları yatay olarak konumlandırılan prototip formda gösterdiği ve en yüksek oranda yanlış sınıflandırılan çeldiricinin kenarlarının sivriliği değiştirilerek yuvarlatılan tipik şekle benzer görünümdeki form olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikdörtgen sınıflandırılmasında en çok hata yapılan şekil yüksekliği kısaltılarak azaltılan ve uzun kenarları kısa olanlara oranla oldukça uzun olan yatay tabanlı dikdörtgen formu olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubundaki özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin dikdörtgen şeklinin yükseklik, yön, döndürme ve pozisyon özelliklerinin farklılaşması ile oluşan farklı dikdörtgen formlarını doğru sınıflandırmada prototip (tipik) forma oranla daha az başarılı oldukları belirlenmiştir.

İlgili literatürde normal gelişim gösteren çocuklar ile gerçekleştirilen farklı birçok araştırmada elde edilen bulguların bu araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların da bu araştırma grubunda yer alan yaşlıları özel gereksinimli öğrencileri gibi şekilleri sınıflandırırken şeklin prototip(tipik) formunu baz alarak karar verdikleri belirlenmiştir (Aslan,2004; Aydın,2019; Clements vd., 1999; Kesicioğlu, 2011; Sezer,2015; Turan-Topal, 2010).

Araştırmanın dördüncü alt problemi için ulaşılan bulgular kare şeklinin boyutunun ve pozisyonunun şeklin sınıflandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Kare şeklinin boyutu küçüldükçe çalışma grubundaki çocukların doğru sınıflandırma oranının azaldığı belirlenmiştir. Kare şeklinin köşe yapılarının yuvarlanılarak sivriliğinin yok edildiği yatay tabanlı formda oluşturulan çeldiricinin, çocuklar tarafında oldukça yüksek bir oranla kare olarak sınıflandırıldığı belirlenmiştir.

Tersine kaynaştırma sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların kare seçmede ortaya koydukları performansın Aslan, Turan-Topal, Sezer ve Aydın'ın yaptığı araştırmalarda normal gelişim gösteren yaşlılarının sonuçları ile paralellik göstermesi dikkat çekicidir (Aslan,2004; Aydın,2019; Sezer,2015; Turan-Topal, 2010).

Araştırmanın beşinci alt problemi için ulaşılan bulgular daire şeklinin boyutunun şeklin sınıflandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Daire şeklinin boyutunun küçülmesi ile çalışma grubundaki çocukların doğru sınıflandırma oranında azalma olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubundaki özel gereksinimli öğrencilerinin ölçekte yer alan çeldiriciler arasında en çok şeklin tamamlanmadan bir bölümünün eksik bırakıldığı formu daire olarak sınıflandırarak

79



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



hata yaptıkları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki çocukların geometrik şekilleri sınıflandırmada en başarılı oldukları şeklin daire olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların da bu araştırma grubunda yer alan yaşlıları özel gereksinimli öğrencileri gibi daire sınıflandırmada benzer şekilde daha başarılı oldukları, boyut değişiminin çocukların sınıflandırma kriterlerinde etkili olduğu farklı birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Özel gereksinimli öğrencileri ile yaşlıları normal gelişim gösteren çocukların performans verilerindeki benzerlik dikkat çekicidir (Aslan, 2004; Aydın,2019; Clements vd., 1999; Hannibal, 1999; Sezer,2015; Siew-Yin, 2003; Turan-Topal, 2010).

Aydın tarafından aynı ölçme aracı ile normal gelişim gösteren 200 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre tüm geometrik şekil formlarında tipik şekli ifade eden görselin işaretlenme oranı fazladır. Kenar ve köşe formlarının bozulmasına karşın yatay tabanlı konumlandırılan ve tipik şekle en çok benzeyen çeldiriciler yüksek işaretlenme oranına sahiptir. Şekillerin boyut, pozisyon, açı, döndürme özelliklerinin farklılaşması ile oluşan atipik şekillerin sınıflandırılmasında başarı oranları düşüktür. (Aydın,2019). Özel gereksinimi olan öğrencilerle yapılan bu araştırmanın sonuçları da ilgili araştırma ile benzerlik göstermektedir. Seçilme yüzdeleri farklılık gösterse de diğer şekillere oranla en çok ve en az tercih edilen formlar birbiriyle paralellik göstermektedir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce Özel Eğitim Anaokulunun tersine kaynaştırma sınıflarında eğitim gören 10 özel gereksinimli öğrenci ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada toplanan veriler, Erken Geometri Beceri Testinin kullanılan ilk 7 maddesi ile sınırlıdır.

Öneriler

- Bu araştırma sayıca daha çok ve farklı engel türüne sahip çocukları içeren büyük bir çalışma grubu ile gerçekleştirilebilir.
- Araştırmacılar çocukların geriye dönük BEP incelemelerini yaparak geometri becerilerine yer verme durumunu inceleyebilir.
- Alanda çalışan öğretmenler, eğitim içeriklerinde şekillerin tipik, atipik ve geçersiz örneklerine birlikte yer vermelidir.

Kaynakça



UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



- Akman, B. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23. 244-248.
- Aktaş-Arnas, Y. ve Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Dönemde Geometri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 3(9). 36-46.
- Anlı, İ., ve Ünay, E. Okul Öncesi Dönemde Erken Matematik Uygulamaları ve Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler. *Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimlerine Genel Bakış*, 48.
- Aslan, D. (2004). *Anaokuluna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklarının temel geometrik şekilleri tanımlarının ve şekilleri ayırt etmede kullandıkları kriterlerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcı, K. (2015). *Okul öncesi eğitimi alan 48-66 aylık çocukların matematik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aydın, M. (2019). *60-72 aylık çocuklarının öğrenme merkezlerini tercihleri ile geometri becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Bütün-Ayhan, A., ve Aral, N. (2007). Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formunun Altı Yaş Çocukları İçin Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 42-51.
- Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. ve Sarama, J. (1999). Young Children's Concepts of Shape. *Journal for Research in Mathematics Education*. 30(2). 192-212.
- Çimen-Erdoğan, S., ve Baran, G. (2003). Erken Çocukluk Döneminde Matematik. *Eğitim ve Bilim*. 28(130). 32-40.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma ve Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1691-1715.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik Olarak Risk Altında Bulunan Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Programları ve Akademik Başarı İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*. 17(1). 72-78.



- Hannibal, M. A. (1999). Young Children's Developing Understanding of Geometric Shapes. *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 353-357.
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kandır, A., ve Koçak-Tümer, N. B. (2013). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*. 7(30), 45-60.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Kesicioğlu, O. S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemi ile hazırlanan eğitim programının ve bu yöntemle göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>
- Oktay, A (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Özdemir, A. F. (2018) *Okul öncesi eğitim alan 66-72 aylık çocukların baba katılımı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarama, J. ve Clements. D. H. (2004). Building Blocks For Early Childhood Mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*. 19, 181-189.
- Schrier, D. M. (1994). *The development of young children's geometry thinking in a mediated kindergarten classroom environment*. ProQuest Dissertations and Theses, State University of New York, Buffalo.



- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? (What qualifications should the pre-school education program earn?). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sezer, T. (2015). *Erken Geometri Beceri Testinin geliştirilmesi ve çocukların geometri becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Siew-Yin, H. (2003). Young Children's Concept Of Shape: Van Hiele Visualization Level of Geometric Thinking. *The Mathematics Educator*. 7(2),71-85.
- Turan-Topal, Y. (2010). *Okul öncesi çağındaki çocuklar öğretilen geometri kavramlarını nasıl algırlarlar* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma*. İstanbul: Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.



**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Göre “Disleksi” ve
“Erken Okuryazarlık” Kavramlarının İlişkilendirilmesi**
Zehra Esra Ketenoglu Kayabaşı

Zehra Ketenoglu
Kayabaşı⁷

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ve disleksi kavramlarını nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden biri olan yazışma tekniği ile verilerin elde edilmesi planlanmıştır. Katılımcıların yazışma tekniği ile doldurması istenen form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra “öğrenme güçlüğü” ve/veya “erken okuryazarlık” derslerini alma durumlarını da belirtmeleri istenmiştir. Formun ikinci bölümünde ise disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarının katılımcılar için ne ifade ettiğini açıklamaları istenen iki sorunun yanında disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarını nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik de bir soru bulunmaktadır. Katılımcı grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 23 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerle kategorisel içerik analizi yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarını olumlu, olumsuz ve koşullu etkileşim kategorileri çatısında ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar disleksiye güçlük/bozukluk, algı ve beceri sorunları olarak nitelendirmiştir. Erken okuryazarlık kavramını ise hazırbulunuşluk ve ses bilgisel farkındalık temelinde nitelendirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda her iki kavrama hakim olduklarını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: disleksi; erken okuryazarlık; okul öncesi öğretmen adayları

Giriş

Okul hayatında kazanılması beklenen akademik beceriler arasında en temel beceri okuma becerisidir. Bireyin bu temel beceriyi kazanamaması disleksiye sahip olduğunu düşündürmektedir. Disleksi, zekâ seviyesi ile bağlamlandırılmayan kelimeyi tanıma, heceleme, okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, yazma ve aritmetik işlem yapmada görülen güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Bender, 2012; Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar sözlü dil sürecinin yavaşlaması ve fonolojik yetersizlikler nedeni ile

⁷ Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, eketenoglu@kastamonu.edu.tr



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



akıcı okumada zorluklar yaşamaktadırlar (Hulme ve Snowling, 2016). Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan çocukların başlıca yaşadıkları güçlükler sesi tanıyamama, düzgün bir şekilde ayırt edememe, hece ve kelimeye dönüştürememe olarak sıralanmaktadır (Akyol, 2013). Disleksinin derecesi kişiden kişiye farklılık gösterse de okuma ve hecelemede belirgin olarak bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bunlar; kelimeleri hecelere ayırma, birleştirme ve sesleri ayırt etmedir. Disleksili bireyler harflerin öğrenirken ve harf-ses uyumunun kavrama aşamasına bazı fonolojik zorluklar yaşamaktadırlar. Ayrıca okuduğunu anlama ve yazılı dil bakımından çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar.

Erken dönemde disleksi belirtileri ise geç konuşma, yeni kelimeleri öğrenme yavaşlığı, kelimeleri doğru telaffuz etme güçlüğü, isimleri, rakamları, renkleri hatırlamada yaşanan güçlükler, ninnileri hatırlama güçlüğü, renkleri, şekilleri, zıt kavramları öğrenmekte zorlanma, ritmik ya da geriye doğru sayamama ve fonolojik duyarlılık dediğimiz bazı sesleri ayırt edememe olarak sıralanmaktadır. Alanyazında erken çocukluk döneminde okuryazarlığı yordayan beceriler incelendiğinde fonolojik farkındalık, dil gelişimi, yazı farkındalığı, harf bilgisi becerileri olduğu görülmektedir (Elliot & Olliff, 2008; Stahl & Murray, 1994). Fonolojik farkındalık ise; kelimelerdeki ses birimlerinin farkında olma, sesleri tanıma, ayırt etme ve zihinde harf sembolüne karşılık gelen sesi bilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gillon, 2007). Erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı okumanın, okuduğunu anlamının ve çeşitli okuma problemlerinin önemli bir yordayıcısıdır (Oliver, Dale & Plomin, 2005). Ayrıca Okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük bilgisi becerisi ile ileriki yaşlarda okumayı çözümlemede ve anlamlandırmada önkoşul becerisi olarak görüldüğü alanyazında vurgulanmaktadır (Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede kilit bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu kilit rolü üstlenme aşamasında buna hazır olup olmadıklarını belirlemek üzere bu araştırmaya başlama fikri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın amacı ise okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ve disleksi kavramlarını nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırma temel nitel bir araştırmadır. Merriam'a (2013) göre nitel araştırma tümevarımsal bir süreçte ilerleyen, araştırmacı, görüşmeler, gözlemler ve belgelerin araç olduğu, anlam ve anlama üzerine odaklanan, zengin betimlemelerin yer aldığı bir araştırma türü olarak alanyazında tanımlanmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu 23 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların araştırmaya dahil edilme sürecinde gönüllü katılım ve "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersini almış/alıyor olma şartı aranmıştır.



Katılımcılara yönlendirilen yazışma formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilerin yanı sıra erken okuryazarlık ve öğrenme güçlüğü derslerini alıp almadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Formun ikinci bölümünde ise disleksinin ne olduğu, erken okuryazarlığın ne olduğu ve erken okuryazarlık ve disleksi kavramlarını nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Nitel araştırma ile desenlenen bu çalışmada yazışma tekniğinden yararlanılmıştır. Karasar’a göre (2013) yazışma tekniği mektup, anket, yazılı testler ve çeşitli ölçekler kullanılarak yazılı iletişim yolu ile veri toplama tekniğidir. Yazışma formundan elde edilen verilerden araştırmacı tarafından defalarca okunarak kodlara ve kategorilere ulaşılmıştır. Böylece yazışma tekniğinden elde edilen veriler kategorik içerik analizi yapılarak nitel olarak raporlandırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının katıldığı bu çalışmada öğretmen adaylarının disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarına ilişkin görüşleri ve bu iki kavram arasındaki ilişkilendirmelerinin neler olduğunu anlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda her bir katılımcıya yazışma anketi verilerek doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın ilk problemi olan disleksi kavramına yönelik elde edilen verilerle güçlük/bozukluk, algı ve beceri kategorileri oluşmuştur. Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Ders Durumu	f
Erken okuryazarlık-Öğrenme güçlüğü derslerini alanlar	8
Öğrenme güçlüğü dersi alanlar	8
Erken okuryazarlık dersi alanlar	18
Erken okuryazarlık-Öğrenme güçlüğü derslerini hiç almayanlar	5
Toplam	23



Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Disleksi Kavramına Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	f
Güçlük/Bozukluk	Okuma güçlüğü	9
	Öğrenme güçlüğü	9
	Nörolojik bozukluk	4
	Okuma yazma bozukluğu	4
	Okuma ve anlamada yaşanan zorluk	3
Algı	Bilgi edinme süreçlerinde zorlanma	1
	Farklı algılama	1
	Harfleri ters görme	1
	Sesleri algılama problemi	1
Beceri	Harfleri karıştırma	7
	Kelimeleri karıştırma	2
	Okuma yazma becerilerinin normal düzeyde olmaması	1
	Motor becerilerinin zayıflığı	1
	Okurken kelime ekleme veya çıkarma	1
	Okuma yazma ve matematik alanlarında kısıtlı becerilere sahip olma	1

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının disleksi kavramı hakkında doğru bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Veriler kodlandığında güçlük/bozukluk, algı ve becerileri kategorileri oluşmuştur. Veriler incelendiğinde disleksiye çoğunlukla öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü ve harfleri karıştırma olarak belirtmişlerdir. Kategorileri oluşturan kodlara bakıldığında disleksi kavramı hakkında yanlış bilgiye rastlanmamıştır. Katılımcı öğretmen adaylarına erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri sorulduğunda ise hazırbulunuşluk, sesbilgisel farkındalık ve diğer kategorileri elde edilmiştir. Katılımcıların erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde hazırbulunuşluk, sesbilgisel farkındalık ve diğer kategorilerine ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık kavramını beş katılımcı fonolojik farkındalığı kazanmak olarak tanımlamıştır. Ayrıca dört katılımcı hazırbulunuşluğun sağlanarak okuryazarlık becerilerini geliştirmek olarak, üçer katılımcı ise okul öncesi dönemde çocuğun kazandığı okuma yazma bilgi beceri ve tutumlar ve okuma yazma öğrenmeden önce okuma yazmaya ilişkin farkındalık kazanmak olarak tanımlamışlardır. Araştırmanın son problemi olan okul öncesi öğretmen adaylarının disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarını nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik veriler incelendiğinde olumlu etkileşim, olumsuz etkileşim ve koşullu etkileşim kategorilerine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4 ‘de sunulmuştur.



Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken okuryazarlık Kavramına Yönelik Görüşleri

Kategori	Kod	f
Hazırbulunuşluk	Hazırbulunuşluğun sağlanarak okuryazarlık becerilerini geliştirmek	4
	Okul öncesi dönemde çocuğun kazandığı okuma yazma bilgi beceri ve tutumlar	3
	Okuma yazma öğrenmeden önce okuma yazmaya ilişkin farkındalık kazanmak	3
	Okulöncesi dönemde çocuğu ilköğretime hazırlamak için yapılan etkinlikler bütünü	2
	Okuma yazmaya başlamadan önce okuma yazmaya ilişkin öğretilen kazanımlar	1
	Okuma yazmaya aşina olma	1
	Bireyin formal eğitimden önce eğitim almasıdır	1
	Bilişsel olarak okuma yazma becerisini erken edinebilme	1
	Fonolojik farkındalığı kazanmak	5
Sesbilgisel farkındalık	Harfleri tanıma	1
	Erken yaşta harf sayı ve sembolleri tanıma	1
	Sayı ve harf algı kazanımı	1
	Sayı ve harf algı kazanımı	1
Diğer	Düşünmeyi sorgulamayı öğretmek	2
	Bireye bilinç kazandırmak	2
	Bireyin etrafında olup biteni yorumlama gücü	1
	Kitap sevgisi kitap okumaya karşı ilgi oluşturmak için hazırlık	1
	Erken yaşta verilen dil eğitimi	1
	Bilgiyi doğru kullanmayı öğretmek	1

Katılımcıların disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarını nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik veriler analiz edildiğinde olumlu etkileşim, olumsuz etkileşim ve koşullu etkileşim kategorilerine ulaşılmıştır. Altı katılımcı okul öncesi dönemde erken okuryazarlık çalışmalarını yaptırılırsa disleksi fark edilebileceğini ifade ederken, dörder katılımcı ise erken okuryazarlık eğitimi ile disleksisi olan çocuğun sorununun azalabileceğini ve disleksinin erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir.



Tablo 4. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ve Disleksi Kavramları Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri*

Kategori	Kod	f
Olumlu etkileşim	Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık çalışmaları yaptırılırsa disleksi fark edilebilir	6
	Erkenokuryazarlık eğitimi ile disleksi olan çocuğun sorunu azalıyor	4
Olumsuz etkileşim	Disleksi erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını olumsuz etkileyebilir	4
	Disleksili çocuk okul öncesi dönemde görsel okumalarda zorlanabilir	1
	Disleksili çocuk okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini öğrenirken anlamada güçlük çeker	1
	İki kavram birbirini etkilemekte	2
Koşullu etkileşim	Her ikisinde de erken yaşta öğrenilmesi ve beceri artırılması gerekir	1
	Erkenokuryazarlık becerileri konusunda farkındalık yaratılmazsa okuma yazma becerilerinde gerileme düzeyi artabilir	1

Tartışma, Sonuç, Öneriler

Nitel araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarına ilişkin görüşleri ve bu iki kavram arasındaki ilişkilendirmelerinin neler olduğunu anlamak amaçlanmıştır. Yazışma tekniği ile toplanan veriler analiz edildiğinde katılımcı okul öncesi öğretmen adaylarının disleksi ve erken okuryazarlık kavramlarına hakim oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bulguların aksine (Altun ve Tantekin Erden 2016; Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich, 2004; Özdemir ve Bayraktar, 2015) erken okuryazarlık kavramını okul öncesi öğretmen adayları doğru/doğruya yakın tanımlamışlardır. Disleksi kavramına ilişkin her ne kadar alanyazında öğretmen adayları ve öğretmenlerin tam manasıyla disleksi kavramı hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları (Balcı, 2019; Ness and Southall, 2010; Wadlington & Wadlington, 2005; Yangın, Yangın, Önder & Şavlı, 2016) yönünde olsa da bu çalışmada katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda disleksiye çoğunlukla doğru tanımlayabildikleri görülmüştür. Bu araştırma sonucu ile paralel araştırmalar alanyazında mevcuttur (Wadlington, Elliot & Kyrlo, 2008). Okul öncesi öğretmen adaylarından disleksi ve erken okuryazarlık kavramları arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik görüşlerini yazmaları istendiğinde olumlu etkileşim, olumsuz etkileşim ve koşullu etkileşim kategorilerine ulaşılmıştır. İki katılımcı haricinde bu ilişkiyi kurmaları araştırmanın ilk iki probleminin ulaştığı sonuçla doğru orantılı



olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde erken tanıya işaret etmeleri ve erken okuryazarlığın öneminin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Disleksinin hayat boyu bireyi etkileyen bir güçlük olduğu göz önünde bulundurulduğunda bireylerin okul öncesi eğitimi mutlaka almaları önerilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminin zorunlu olması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca Eğitim fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarına “Öğrenme Güçlüğü” dersinin zorunlu ders olarak eklenmesi önerilmektedir. Bunlara ek olarak hizmet içi eğitimlerle okul öncesi öğretmenlerine disleksiye yönelik pratik uygulamalar içeren seminerler verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (13. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, D. & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (1), 241-261.
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K. & Stanovich, P. 2004. Disciplinary Knowledge of K–3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1): 139–167.
- Balcı, E. (2019). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar . *Ege Eğitim Dergisi* , 20 (1) , 162-179 . DOI: 10.12984/egged.453922
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (B. Palut, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Elliott, E. M. & Olliff, C. B. (2008). Developmentally Appropriate Emergent Literacy Activities for Young Children: Adapting the Early Literacy and Learning Model. *Early Childhood Education Journal*, 35 (6) , 551-556.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731–735.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.



- Kargın, T., Gülenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı Çocuklarının Erken Okuryazarlık Beceri Profili: Ankara Örneklemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18 (1) 61-87.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Edt.) Turan, S. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Oliver, B. R., Dale, P. S. ve Plomin, R. (2005). Predicting literacy at age 7 from preliteracy at age 4. *Psychological Science*, 16(11), 861-865.
- Özdemir, Z. S. & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Wadlington, E., Elliot, C. & Kirylo, J. (2008) The Dyslexia Simulation: Impact and Implications, *Literacy Research and Instruction*, 47:4, 264-272, DOI: [10.1080/19388070802300363](https://doi.org/10.1080/19388070802300363)
- Wadlington, E. & Wadlington, P. 2005. What do educators believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1): 16–33.
- Yangın, S. , Yangın, N. , Önder, V. & Şavlıg, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları . *Education Sciences*, 11 (4), 243-266.



Bir Özel Eğitim Anaokulunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Sürecine İlişkin Pilot Uygulama Sonuçları

*Ece Gizem Aras⁸
Gülden Bozkuş Genç⁹*

Özet

Eğitimin temellerinin okul öncesi dönemde atıldığını artık bilinen bir gerçektir. Bu dönem tipik gelişen çocuklarda olduğu kadar özel gereksinimli çocuklarda için de oldukça önemlidir. Özel gereksinimli çocuklara bu eğitim, onların performans düzeyleri ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda gelişim özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş özel eğitim programları (BEP) hazırlanması koşuluyla özel eğitim anaokullarında okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni tarafından verilmektedir. Bu doğrultuda çalışmada bir özel eğitim anaokulunda BEP geliştirme biriminde yer alan ekip üyelerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerinin belirlenmesine temel oluşturması amacıyla ana uygulama öncesinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın katılımcıları Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir özel eğitim anaokulunda görev yapan dört öğretmen, bir okul yöneticisi ve iki veliden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü üniversite mezunu olup, öğretmenlerin yaş ortalaması 29, velilerin yaş ortalaması ise 34'tür. Öğretmenlerin ortalama çalışma süresi 3 yıl olup özel eğitime ilişkin deneyimleri bulunmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak demografik bilgi formu, görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Katılımcıların tümünden araştırmaya katılım için gönüllü olduklarına ve ses kaydına izin verdiklerine dair onay alınmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika, velilerle yapılan görüşmeler ise ortalama 8 dakika sürmüştür. Ses kayıtları çevriyazıya dönüştürülmüştür. Veriler içerik analizi yöntemiyle Nvivo 10 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ailelerin BEP hazırlama toplantılarına dahil olmadığı, BEP ekip üyeleri arasında fikir alışverişi ve işbirliğinin sağlandığı, özel eğitim branşı dışındaki öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi yetersizliğinin olması ve özel eğitime adapte olmamalarının BEP hazırlama sürecinde çeşitli

⁸ Milli Eğitim Bakanlığı, ecgizemaras@anadolu.edu.tr

⁹ Anadolu Üniversitesi, guldenbozkus@anadolu.edu.tr



aksamalara sebep olduğu ve BEP ekibinde rehberlik öğretmeninin yer almamasının BEP hazırlama sürecini olumsuz yönde etkilediği araştırmanın bulguları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim programı ekip üyeleri, işbirliği, özel eğitim anaokulu.

Giriş

İnsan hayatı çeşitli gelişim evrelerinden oluşmaktadır. Bu evrelerden biri olan okul öncesi dönem (0-6 yaş) bireyler için en kritik dönemdir. Bu dönem bireylerin kişilik özelliklerinin belirlendiği ve bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında en hızlı ilerlemeleri gösterdikleri dönemdir. Şüphesiz ki bu gelişim dönemindeki çocukların ihtiyaç duydukları yönlendirme, sağlanacak destek, verilecek eğitim ve eğitim ortamı okul öncesi eğitimi ile sağlanmaktadır. (Güven ve Azkeskin, 2020, s.3)

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) özel eğitimin temel ilkelerine göre özel gereksinimli çocukların ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlaması yer almaktadır (ÖEHY, 2018, m.5). ÖEHY’ye göre 36-72 ay arası özel gereksinimli çocuklara sunulan hizmetler ise okul öncesi dönem eğitimi olarak ele alınmıştır (ÖEHY, 2018, m.11). Ülkemizde okul öncesi dönem eğitimi veren kurumlardan biri de özel eğitim anaokullarıdır. Özel eğitim anaokulları okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların kendileri gibi özel gereksinimli olan çocuklarla birlikte eğitim aldıkları kurumlardır.

Özel eğitim anaokulları ülkemizde ilk olarak 2009 yılında açılmış ve 2017 yılından itibaren birçok ilde faaliyete geçerek yaygınlaşmaya başlamıştır. Millî Eğitim İstatistikleri (MEİ) Örgün Eğitim sonuçlarına göre; 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de 112 Özel Eğitim Anaokulu ve 9 özel eğitim anaokulu bulunmaktadır. Bu anaokullarında 240’ı erkek 738’i kadın olmak üzere toplam 978 öğretmen görev yapmaktadır. Okullarda toplam 3188 öğrenci bulunmaktadır (MEİ, 2021). Bu okullarda okul müdürü, okul müdür yardımcısı, özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmen ve hizmetli personel görev yapmaktadır. Erken dönemde müdahalenin ve eğitimin amaçlandığı bu kurumlarda, öncelikli olarak aynı tür yetersizliğe sahip olan öğrenciler aynı sınıfta olacak şekilde planlama yapılır. Dersler günde 50’şer dakikalık 6 etkinlik saati olmak üzere özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri tarafından birlikte yürütülür. (ÖEHY, 2018, m.30). BEP yasal olarak “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.”

93



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018, m.4). BEP, öğrenciye uygun hazırlanan hedeflerin hangi ortamlarda, hangi sürelerle, kimler tarafından verileceği belirlenir. BEP hazırlama sürecinin önemli noktaları arasında; özel eğitim ihtiyacı olan bireye değer verme, bireysel farklılıklarına saygı duyma, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarına ve toplumsal yaşama tam katılımını destekleme ve aileyi BEP hazırlama sürecinin her aşamasına dâhil etme yer almaktadır (Zirkel, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından erken çocukluk dönemi özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için “Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı” geliştirilmiştir. 37-78 aylık özel gereksinimli bu çocuklar için geliştirilen bu programda 7 gelişim alanını kapsamaktadır. Bu gelişim alanları sırasıyla; (a) bilişsel gelişim alanı, (b) alıcı dil gelişim alanı, (c) ifade edici dil gelişim alanı, (d) kaba motor gelişim alanı, (e) ince motor gelişim alanı (f) sosyal-duygusal gelişim alanı ve (g) uyumsal beceriler gelişim alanıdır (MEB, 2018, s.5). Hazırlanan bu programda amaç çocukların; bilişsel gelişim alanında ilerlemeler göstermelerini sağlamak, alıcı dil gelişimlerini sağlamak, kendini bağımsız şekilde ifade edebilen kişiler olarak yetişmelerine imkân sağlamak, ince motor gelişimlerine destek vermek, kaba motor gelişimlerini sağlamak, sosyal-duygusal özelliklerini geliştirmek, bağımsız yaşam ve uyumsal beceriler alanında ilerlemelerini sağlamaktır (MEB, 2018, s.8).

Okulöncesi özel eğitim anaokullarının başarılı olabilmesi okul yöneticisi, rehber öğretmen, özel eğitim ve anaokulu öğretmeni ve aileler gibi pek çok paydaşın işbirliği içinde çalışmasıyla mümkündür. Bu işbirliği özellikle aynı sınıfta farklı branş öğretmenlerin birlikte çalışması, istekli olması ve sorumluluk almasını gerektirir. Bu nedenle, ülkemizde son yıllarda yaygınlaşmaya başlamış olan özel eğitim anaokullarındaki özel gereksinimli çocuklar için BEP’in hazırlanma sürecine ilişkin çalışmalar yapılması yeni bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, alanyazın incelendiğinde bu alana ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, söz konusu çalışmanın, özel eğitim anaokullarında BEP hazırlama sürecine ilişkin yapılan ilk çalışma olması açısından önemli olduğu ve ilgili alan yazına veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bir özel eğitim anaokulunda BEP geliştirme biriminde yer alan ekip üyelerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerinin belirlenmesine temel oluşturması amacıyla ana uygulama öncesinde bir pilot uygulama gerçekleştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın sonunda BEP hazırlama sürecine ilişkin Özel eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin neler



olduğu ile BEP hazırlama sürecinde BEP ekibi üyelerinin aralarındaki iletişim ve işbirliği nasıl olduğunun belirlenmesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanacaktır.

Araştırma deseni

Bu araştırmada bir özel eğitim anaokulundaki BEP ekibi üyelerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin farkındalıklarının olduğu ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları konulardaki deneyimlerini ve bu deneyimlerin hangi koşullarda ortaya çıktığını kendilerine özgü düşünce ve görüşlerle ortaya çıkarmayı amaçlar (Annells, 2006; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde bulunan İl MEB' bağlı bir özel eğitim anaokulunda görev yapan ikisi okul öncesi öğretmeni, ikisi özel eğitim öğretmeni, biri okul müdürü (BEP ekip lideri) olmak üzere toplam beş okul personeli ve özel gereksinimli çocuğa sahip iki ebeveyn yer almaktadır. Çalışmaya gönüllü katılım sağlanması esas alınmıştır. Araştırmada veri toplanması planlanan çalışma grubuna ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Çalışmada temel veri toplama tekniği, yarı-yapılandırılmış görüşmedir. Her bir katılımcı grubu için farklı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Sorular alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. İkisi özel eğitim alanında ve biri okulöncesi eğitimi alanında çalışan toplam üç öğretim elemanının görüşme soruları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda soru ifadelerinde gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formlarına son hali verilmiştir.



Tablo 1. Özel eğitim anaokulundaki bep ekibi üyelerine ilişkin genel bilgiler

	BEP Ekip Lideri	Öğretmenler	Veliler
Yaş Ortalaması	37	27	34
Cinsiyet	Erkek	1 Erkek 3 Kadın	2 Kadın
Eğitim Düzeyleri	Üniversite	Üniversite	Üniversite
Özel Eğitimde Ortalama Çalışma Süresi	7 yıl	3 yıl	-
BEP Hazırlamaya/ Özel Eğitime Yönelik Alınan Eğitimler	Üniversite MEM Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü	Üniversite	1 Veli Üniversitede Eğitim Almış 1 Veli Eğitim Almamış
BEP Ekibinde Görev Alma Deneyimleri	7 yıl	2.5 yıl	-
Ortalama Görüşme Süresi	15 dk	28 dk	8 dk

Verilerin toplanması

Katılımcıların tümünden araştırmaya katılım için gönüllü olduklarına ve ses kaydına izin verdiklerine dair yazılı bir onay belgesi alınmış ve görüşmelerin tamamı dijital ses kayıt cihazı kullanılarak veriler kaydedilmiştir. Gönüllü katılım formunu imzalayan katılımcılara görüşme öncesinde araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan demografik bilgi formları verilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmenin yapılacağı gün katılımcılardan teslim alınmıştır.

Görüşmelerin beşi zoom üzerinden, ikisi yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara görüşmenin amacı ve önceden imzalamış olduğu gönüllü katılım formundaki bilgiler hatırlatılarak istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırma haklarının olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların izni alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına alınıp daha önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından sırasıyla katılımcılara sorulmuştur. Görüşme esnasında sorulan soruların anlaşılınmaması veya sorulan soruyu kapsayabilecek cevaplar verilmemesi durumunda araştırmacı tarafından hazırlanmış olan alt sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı metin veya belgelerin halihazırda toplanmış olan verilerini belirli kavramlar ve temalar içerisinde bir araya getirerek okuyucunun anlamlandırabileceği şekilde düzenlemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaç doğrultusunda veriler; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması c)



kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.252). Elde edilen bulgular, BEP ekibi üyelerinin görüşlerini desteklemek amacıyla, onların cümlelerinden doğrudan alıntılar yapılarak aktarılabilir olmaya özen gösterilerek ve onların düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler “tırnak” içinde sunularak yorumlanmıştır.

Analize başlamadan önce, yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen ses kayıtları Microsoft Word Belgesi üzerinde birinci araştırmacı tarafından çevriyazıya dönüştürülmüştür. Çevriyazılarda katılımcıların isimleri kullanılmayarak İ₁, Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, V₁ ve V₂ şeklinde kodlanmıştır. Çevriyazılar yapılırken, katılımcıların ve görüşmeyi yapan araştırmacının söylediklerinde hiçbir değişiklik yapılmadan görüşen-görüşülen sıralaması şeklinde yazıya dökülmüştür. Analiz sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ham veriler ve elde edilen bulgular alanında uzman olana bağımsız bir araştırmacıya gönderilerek elde edilen bulguların ve analizlerin doğruluğu konusunda görüş birliği alındıktan sonra çalışmanın bulguları hazırlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, BEP hazırlama sürecinde yer alan ekip lideri olan bir okul yöneticisi, iki veli ve dört öğretmenden elde edilen verilerin analizi sonucunda 3 ayrı grup için elde edilen tema ve alt temalara yer verilmiştir.

Ekip liderine ilişkin temalar ve alt temalar

BEP ekip lideriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda 3 tema ve 12 alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar;

BEP hazırlama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Okulunuzdaki BEP geliştirme sürecini ve işleyişini anlatabilir misiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “İlk önce sene başı zaten öğretmenlerle kurul toplantısı yapıyoruz.” ve “Öğretmenlerimiz gözlemlediği sonuçlarla beraber işte her öğrenciye göre BEP hazırlıyorlar. İşte neler çalışacağız uzun hedefler, kısa hedefler onları belirliyoruz. Onları belirledikten sonra tabii bunu raporlaştırıyoruz.” cevaplarını vermiştir.

“BEP hazırlama sürecinin temel yapı taşları sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “Valla olmazsa olmazı aile işbirliğidir. Yani aileyi bu sürece etkin katılım sağlamadıktan sonra hiçbir şey gerçekleşmez.” cevabını vermiştir.



“BEP hazırlama sürecinin olumlu yönleri sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*En olumlu yeri plan program dahilinde olması, gözlemleyebilmesi çocuğu.*” ve “*Diyelim ki üç ayda çocuk işte yirmi madde aldın. Yirminin on tanesini gerçekleştirdi, diğer on tanesi kaldı. Onu dönem içerisinde yayarsın ya da gerçekleştirmeyeceklerini çıkarırsın listeden. Gerçekleştirebilecekleri eklersin.*” cevaplarını vermiştir.

“BEP hazırlama sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*En büyük zorluk öğrenciyi tanıyamama. Şimdi çocuğu bir hafta gözlemlersin, iki hafta gözlemlersin. Belki bildiği şeyleri söylemeyebilir, ya da göz ardı edebilir, öğretmenden saklayabilir ya da çekindiği için konuşmayabilir. Bildiği halde saklayabilir. Öğretmen bunun farkına varmayabilir. Belki de o çocuk biliyor olmasına rağmen öğretmen bunu bilmiyor diye hedef davranışlar arasına koyar, bildiği şeyi tekrar tekrar öğretmek de öğretimi olumsuz yönde etkiler. Şimdi iyi gözlemek önemli olan.*” cevabını vermiştir.

“BEP hazırlama sürecinde belirlenen amaçların çocuğa uygunluğu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruyu “*Öğretmen çocuğu iki hafta, üç hafta, gerekirse bir ay gözetleyerek kendi BEP’ni kendinin oluşturması lazım.*” ve “*bazı amaçlar gerçekleştirilemiyor. Ben her zaman söylüyorum mesela, biz yaptığımız istişare toplantılarında da diyorum ki hocalarımıza hep beraber; yani bir hedef koyabileceksek, daha doğrusu koyuyorsak, çocukların gerçekleştirebileceği hedefleri koymamız lazım. Gerçekçi realist hedefler koymamız lazım. Yoksa öyle ütöpik çalışmalarla, yani sırf bir şeyler kazanılacaksa, gerçekleştirebileceği şeyleri kazandırmamız lazım.*” şeklinde yanıtlamıştır.

“Yaşadığınız sorunları dikkate aldığınızda, etkili bir BEP hazırlama süreci için neler önerirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*Etkili BEP için normalde öncelikte okullarımıza fazla özel eğitim öğretmeni ve rehberlik servisimizin olması lazım.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

BEP Ekibine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

“Ekipte kimler yer alıyor?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*BEP geliştirme ekibinde bütün sınıf öğretmenlerimizi katıyoruz. Kurul başkanı ben oluyorum.*” cevabını vermiştir.

“Görev dağılımını nasıl yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*BEP geliştirmeyi özellikle özel eğitim öğretmenlerimizin yapmasını tercih ediyorum. Çünkü onlar biraz daha alanında daha ilgili onlarla da alakadar olduğu için diğer öğretmen de*



sadece belli başlı hususlarda ve yardımlaşıyorlar. İkisi ortaklaşa daha çok özel eğitim öğretmeni denetiminde ve gözetiminde hazırlanıyor. Sonra bizler kontrol ediyoruz, bakıyoruz.” cevabını vermiştir.

“Okulunuzdaki BEP Geliştirme Birimi ekibi üyesi olarak aktif rol ve sorumluluklarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*Vallaha işte görev ve sorumluluklarımız dediğim gibi bunların takibini sağlamak, gerekli görüldüğü takdirlerde takdirde yani müdahale etmek. Şimdi baktık ki bu çocukta ilerlemenin tersine gerileme gerçekleşiyor, o zaman biz gözlemliyoruz. Şimdi normalde ben ayda bir de derslere gidiyorum öğretmenlerin hani dersini izliyorum. Nasıl yapıyorlar, nasıl yöntem, nasıl teknik kullanıyorlar, onları gözlemliyorum. Bakıyorum ki işte çocuklarda bazılarında gerileme söz konusu oluyor. İşte bunu öğretmen velisini de tabi okula çağırıyorum. Velilerle de irtibat halinde görüşüyoruz, ona göre belli bir plan program hazırlıyoruz. Şimdi bu kurulda da bizim en büyük şeyimiz amacımız, denetim.*” cevabını vermiştir.

“Ekip üyeleri arasındaki iletişim, etkileşim ve iş birliğini nasıl kuruyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*Her zaman biz ortak hareket ederiz. İki öğretmen arasında bir sıkıntı olduğu zaman hani gelirler odamızda, diğer öğretmenler eşliğinde şu çocuk üzerinde şöyle mi yöntem uygulayalım, böyle mi yöntem uygulayalım diyerekten diğer öğretmenlerin de, bizlerin de görüşlerini alırlar. Ona göre bir ortak doğrultuda hareket ederiz.*” cevabını vermiştir.

Aile katılımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Ailenin BEP ekibinde yer alması gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*Aileleri kurula katmıyoruz da, hani biz normalde iki ayda bir veli toplantısı yapıyoruz. Bizim öğretmenlerimiz o hafta içinde yapılan gerçekleştirilen bütün etkinlikler hafta sonu öğrencinin evde yapması gereken ya da ailenin uygulaması gereken davranışları falan aileleri işte yazı görsel şekilde ya da video şeklinde atıyorlar bizim çalışmaları, sürekli bu döngü içerisinde dönüp duruyor.*” cevabını vermiştir.

“Ailenin BEP ekibinde yer almasının sağlayabileceği olumsuzluklar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. BEP ekip lideri bu soruya “*Şimdi onlar bizden rehabilitasyonunun çalışmalarını devam ettirmemizi bekliyorlar. Yani onlar sanki daha iyisini yapıyor da biz yanlışını öğretiyormuş gibi bir kanıksamaya varıyorlar. Şimdi bu bizim tek sıkıntımız aslında bu. Şimdi bizim onlara değil, onların bize uyması gerekiyor.*” cevabını vermiştir.



Velilere ilişkin temalar ve alt temalar

Velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda 3 tema ve 6 alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar;

BEP ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

“BEP’in size göre ne anlama geldiğini birkaç cümle ile açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. V₁ bu soruya “*Bireye özgüdür.*” cevabını verirken V₂ “*Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eee işte otizm ya da ne bileyim eee gelişimsel gerilik, özel eğitim güçlüğü gibi zorlukları olan öğrencilere göre yapılan bireysel eğitim planı bence.*” cevabını vermiştir.

“BEP ne amaçla yapılır? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular. Bu soruya V₁ “*Doğru yöntemleri tespit ederek bu tespit ederek eee bu konuda eee bir eee yol haritası çizip bu problemi ortadan kaldıracak hedefleyen...*”, V₂ “*Eee yani akademik olarak, sosyal olarak belli bir seviyeye getirip, daha da ileri yani um güncel hayata adapte edebilmek amaçla yapılır.*” cevabını vermiştir.

BEP ekibine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Daha önce çocuğunuza BEP hazırlamak amacıyla gerçekleştirilen bir toplantıya katıldınız mı?” sorusuna ilişkin bulgular. Her iki veli de daha önce BEP toplantısına katılmadıklarını belirtmişlerdir. V₂ buna ek olarak “*BEP hazırlamak için eee toplantıya katılmadım fakat bilgiler verdim.*” cevabını vermiştir.

“BEP ekibinden (öğretmenler, okul yönetimi vb.) beklentileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Her iki veli de BEP ekip üyelerinden kendilerine yönelik motive edici çalışmalar beklediklerini söylemişlerdir. Bunlara ek olarak V₁ çocuğun ihtiyaçlarının tespit edilerek doğru-uygulanabilir yöntemler kullanılmasını, bunu da açık ve anlaşılabilir bir dille kendilerine anlatmalarını istediğini “*Şöyle söyleyeyim sorunun doğru tespit etmesini, var olan sorunun da doğru yöntemlerle nasıl çözülebileceğini uygun bir dille anlatılmasını ve bu yöntemlerin uygulanabilir olmasını isterim.*” sözleriyle ifade ederken V₂ “*İş birliği u zaten çocuklarımız için özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarımız için işbirliği en başta gelen unsur. Çünkü evde bir eğitim sürdürüyoruz evet ama okuldaki öğretmenlerimizin sürdürdüğü eğitimle u işbirliği içinde olmazsak ben başka telden çalarım, oradaki öğretmen başka telden çalar.*” cevabıyla işbirliği ve uyumun önemini belirtmiştir.

BEP hazırlama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular



“Şimdi olması gereken bir BEP hazırlama sürecini hayal etmenizi istiyorum. Sizce ideal bir BEP hazırlama süreci nasıl olmalıdır?” sorusuna ilişkin bulgular. Her iki veli de bu soruya, öncelikli olarak çocuğun gözlemlenmesi gerekir cevabını vermiştir. Bunlara ek olarak V₁ “*Sorunun tespit edilmesini beklerim. Bu sorunu hangi yöntemlerin doğru olduğunu tespit edilip u bu şekilde yola devam edilmesine ve eğitimlerinin de bu şekilde desteklenmesini beklerim.*” cevabını verirken V₂ “*Önce öncül bi BEP planı hazırlarım. İki-üç hafta ona uygular, sonra yeni bir şey uum aile öğrenci görüşmesi yapar, ona göre kesin BEP’i ona göre hazırlarım.*” cevabını vermiştir.

“Siz bir BEP toplantısına katılsaydınız, bu toplantının nasıl olmasını isterdiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. Her iki veli de toplantıların açık, anlaşılır, güvenilir ve samimi bir şekilde yapılmasını ve BEP ekibinde alanında uzman kişilerin yer almasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak V₁ düzenli veli toplantılarının yapılmasını, V₂ ise aileyi sürece dahil ederek gerçekçi hedefler belirleyip çocuğa uygun BEP hazırlanması gerektiğini “*Çocuğu gördükten sonra inceledikten sonra kendimize bir hedef belirlemeliyiz. Bu seviyeden bu seviyeye getireceğim şeklinde. Tabii bu yapabileceğimiz ee uçuk hedefler olursa çocuğu kaybedebiliriz. O yüzden çocuğun gidebileceği hedeflere göre değerlendirme yapılmalı. Veliden ne yapıp, ne yapmadığı ile ilgili bilgiler alınmalı.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlere ilişkin temalar ve alt temalar

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda 4 tema ve 16 alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar;

Özel gereksinimli öğrenciye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Sınıfınızdaki özel gereksinimleri olan çocuklardan bahseder misiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin hepsi sınıflarında zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenciler bulunduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak Ö₁ sınıfında işitme yetersizliğine sahip öğrencisini olduğunu “*Bir tanesi de işitme engelli öğrencim var.*” sözleriyle ifade ederken Ö₃ sınıfında zihinsel yetersizliğe ek olarak bedensel yetersizliği olan öğrencisinin bulunduğunu “*Doğum sırasında oluşan komplikasyonlardan dolayı vücudunun sol tarafında kısmi felç var, buna ek olarak da orta düzey zihin yetersizliği var.*” sözleriyle belirtmiştir.

“Sınıfınızdaki özel gereksinimleri olan çocukların eğitim geçmişine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü çocukların “ilk eğitim



aldıkları yerin özel eğitim anaokulu” olduğunu belirtirken öğretmenlerin üçü “öğrencilerin ikinci olarak eğitim aldıkları yerin rehabilitasyon merkezleri” olduğunu ifade etmişlerdir.

BEP hazırlama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Okulunuzdaki BEP hazırlama sürecinin işleyişini anlatır mısınız?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü BEP hazırlama sürecinde kaba değerlendirmeden ve gözlemlerden faydalandığını belirtmiştir. Ö₁ ve Ö₃ “veli görüşmeleri” yaptığını ve Ö₁, Ö₃ ve Ö₄ “işlevsel bir BEP hazırlamayı” amaçladıklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak Ö₁ bu süreçte “dönem başı ve kaba değerlendirme sonrası BEP toplantısı yaptıklarını, BEP toplantısında ekip üyelerini genel bilgilendirdiklerini ve ekip üyelerinin görüş ve önerilerini aldıklarını, çocuğun geçmiş dönemdeki BEP’lerini incelediklerini, bu süreçte gözlemciler arası güvenilirlik sağladıklarını, amaçları belirlediklerini, idareden ve aileden BEP onayı ve imzası aldıklarını” belirtmiştir.

“BEP toplantılarını ne kadar sıklıkla düzenliyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü dönem başı, dönem ortası ve dönem sonu olmak üzere dönemde 3 kez toplantı yaptıklarını belirtmiştir.

“BEP hazırlık sürecinde yararlandığınız kaynaklar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Ö₂ ve Ö₃ “önceden hazırlanmış olan BEP’lerden faydalandıklarını”, Ö₁ ve Ö₃ “özel eğitim ile ilgili internet sitelerinden faydalandıklarını” belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler bu süreçte “okul öncesi müfredatından, gözlemlerden, veli görüşlerinden, öğretmenlerle yaptıkları fikir alışverişlerinden, özel eğitimle ilgili kitap incelemelerinden ve kaba değerlendirme formlarından” faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

“BEP hazırlama sürecinin temel yapı taşları sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Bu soruya Ö₃ ve Ö₄ “veli-öğretmen işbirliği ve uyumu” cevabını vermiştir. Buna ek olarak Ö₃ “BEP ekip üyeleri arasındaki işbirliğinin ve materyal donanımının ” öneminden bahsetmiştir. Ö₁ ve Ö₂ “etkili gözlem sürecinin” öneminden bahsederken, Ö₁ “etkili zaman yönetimi, uygun ve esnetilebilir yöntem-tekniklerin” önemine de değinmiştir. Ö₂ ise bunlara ek olarak bu süreçte “etkili kişi ve kaynaklardan faydalanılması” gerektiğini ifade etmiştir.

“BEP hazırlama sürecinin olumlu yönleri sizce nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerden üçü bu soruya “öğretmenler arasında bilgi alışverişinin sağlanması” cevabını vermiştir. Ö₃ ise “BEP hazırlama sürecinde öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınmasının” olumlu bir yön olduğunu söylerken Ö₄ “başka sınıftaki öğrencileri gözlemleme imkanı sağladığını, Ö₁ ise “ekip liderinin olumlu tutumlar sergilemesinin, sürecin öğretmen kontrolünde olmasının, etkili zaman yönetiminin sağlanmasının, ortak karar verilmesinin, BEP’in etkililiğinin



sorgulanmasının ve bu süreçte veli iletişiminin kurulmasının” BEP hazırlama sürecinin olumlu yönleri olduğunu ifade etmiştir.

“BEP hazırlama sürecinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Tüm öğretmenler “BEP ekip üyelerinin eksik olmasının” süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ö₁, Ö₂ ve Ö₃ “partnerlerin sürece hakim olmamasının”, Ö₁ ve Ö₃ “süreçte tek öğretmenin aktif olmasının”, Ö₁ “okul öncesi özel eğitim müfredatının sınırlı olmasının ve materyal yetersizliğinin”, Ö₄ “ailelerin işbirliğine yanaşmamasının” süreci zorlaştırdığını ifade etmiştir. Verilen cevaplardan farklı olarak Ö₃ “parçalanmış aile yapısının, bilinçsiz ve ilgisiz ve tutumunun, öğrencinin ve ailenin duygusal sorunlarının, aile ve öğretmen tutarsızlığının, ailenin belirlenen amaçları gereksiz görmesinin, okul ve rehabilitasyon merkezi işleyişlerinin farklı olmasının” süreci olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

“Yaşadığınız sorunları dikkate aldığınızda, etkili bir BEP hazırlama süreci için neler önerirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü “ailelerin BEP toplantılarına dahil edilmesi gerektiğini” ifade etmiştir. Ö₁ ve Ö₂ “gözlem ve değerlendirme için yeterli bir süre ” verilmesi gerektiğine değinmiştir. Ö₁ bu süreçte “birebir gözlemlene imkanının sağlanması ve çocuğun düzeyine uygun amaçların belirlenmesi” gerektiğini önermiştir. Bunlara ek olarak Ö₂ “BEP ekibinde tecrübeli personel desteği alınmalısı gerektiğini”, “RAM’ın güvenilir ve geçerli tanı koyması gerektiğini, rehabilitasyon merkezlerinin aileleri yanlış yönlendirmemesi gerektiğini ve BEP ekibinde rehberlik öğretmenin yer alması gerektiğini” önermiştir.

BEP ekibine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Ekipte kimler yer alıyor?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü BEP ekibinde sınıf öğretmenlerinin ve BEP ekip liderinin yer aldığını aile katılımının olmadığını ifade etmişlerdir. Ö₁ ise diğer öğretmenleri destekler şekilde “Aileyi sonradan bilgilendiriyoruz.” cevabını vermiştir.

“Özel eğitim/okulöncesi öğretmeni olarak BEP Geliştirme Birimi ekibinde ne tür rol ve sorumluluklarınız var?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü BEP ekibindeki sorumluluklarının “öğrenciyi gözlemlemek, veli bilgilendirmesi yapmak, BEP hazırlamak ve BEP onayı almak” olduğunu belirtmişlerdir.

“BEP ekibi üyelerine karşı rol ve sorumluluklarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlere partnerlerine karşı olan sorumluluklarının neler olduğunu sordüğümüzda Ö₁, Ö₂ ve Ö₃ “çalışma partnerini özel eğitime adapte etmek, bilgilendirmek ve sürece dahil etmek” olduğunu, Ö₄ ise “yardımlaşmak, fikir alışverişinde ve işbirliğinde bulunmak” olduğunu



söylemiştir. Öğretmenlere ekip liderlerine karşı olan sorumluluklarının neler olduğunu sorduğumuzda tüm öğretmenler “BEP’in onaylatılması ve BEP planını düzenlemek” olduğunu söylemişlerdir. Bunlara ek olarak Ö₁ “değerlendirmeyi zamanında yapmak”, Ö₃ ise “materyal ihtiyacını bildirmek” cevaplarını vermiştir. Öğretmenlere ailelere karşı olan sorumluluklarının neler olduğunu sorduğumuzda tüm öğretmenler “veliyle düzenli iletişim halinde olmak ve veliyi sürece dahil etmek” cevabını vermiştir. Buna ek olarak Ö₃ “BEP onayı almak” ifadesini eklemiştir. Öğretmenlere öğrencilere karşı olan sorumluluklarının neler olduğunu sorduğumuzda tüm öğretmenler “öğrenciyi tanımak, gözlemlemek ve ilerletmek” cevabını vermiştir. Bunlara ek olarak “güven ortamı oluşturmak, gerekli durumlarda BEP’te düzenleme yapmak ve düzeye uygun amaçlar belirlemek” cevapları verilmiştir.

“Belirlenen rol ve sorumlulukların dağılımı hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular. Ö₁ ve Ö₃ “görev dağılımının dengesiz olduğunu, sorumluluğun özel eğitim öğretmeninde olduğunu ve okul öncesi öğretmenin geri planda kaldığını” Ö₂ ve Ö₄ ise “görev dağılımının dengeli olduğunu” ifade etmişlerdir.

“BEP Geliştirme Birimi toplantılarında toplantı öncesinde ya da toplantı sırasında ekip üyeleri arasında kurulan iletişim, etkileşim ve iş birliği konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü “ekip üyeleri arası iletişim ve işbirliğinin iyi olduğunu, fikir alışverişi yaptıklarını, bu süreçte aile katılımının olmadığı fakat ailelerin süreç hakkında bilgilendirildiklerini” ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak Ö₁ “öğretmenler arasında karşılıklı güven ortamı olduğunu, yetkinin sınıf öğretmenlerinde olduğunu” belirtmiştir.

Aile katılımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

“Ailenin BEP ekibinde yer alması gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Öğretmenlerin tümü “ailenin sürece dahil edilmesi ve aile ile sürekli iletişim halinde olunması gerektiğini” ifade etmiştir.

“Ailenin BEP ekibinde yer almasının sağlayabileceği olumsuzluklar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular. Ö₁ ve Ö₂ herhangi bir olumsuz olmayacağını, Ö₃ “ailelerin çocuğun performans düzeyi hakkında gerçekdışı beklentiye girmeleri ve bu durumun çocukta özgüven kaybına sebep olacağını” Ö₄ ise “ailelerin birçoğunun bilinçsiz olmasının ve işbirliğine yanaşmamasının” süreci olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada bir özel eğitim anaokulundaki BEP geliştirme biriminde yer alan ekip üyelerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerinin belirlenmiştir. Katılımcılara

104



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



BEP hazırlama süreci, BEP ekibi ve aile katılımı ile ilgili sorular sorular doğrultusunda BEP geliştirilmesi sürecinde ailenin BEP toplantılarına katılmadığı, özel eğitim anaokulu öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışma konusunda güçlükler yaşadığı ve BEP ekip üyelerinin süreçte eksik toplanması öne çıkan bulgular arasındadır.

BEP'in geliştirme sürecinin de BEP yazılı dökümanını hazırlama kadar önemli olduğu bilenen bir gerçektir (Kirk vd., 2017). BEP hazırlama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için okul personelinin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin de sürece aktif olarak katılmaları son derece önemlidir (Fish, 2008; Lo, 2014; Sanches-Ferreira ve diğerleri, 2013). Nitekim, ÖEHY'nin (2018) 48. maddesinde BEP'in etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için oluşturulan BEP geliştirme ekibinin koordinasyonunda hazırlanması gerekmektedir. Bu ekipte yer alması gereken kişilerden biri de öğrenci velisidir. Oysa, yapılan görüşmeler sonucundakatılımcıların tümü ailelerin BEP hazırlama sürecine aktif olarak katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ailelerin BEP toplantısına doğrudan katılımı yerine daha çok süreç içerisinde veli toplantıları yaparak veya telefonla görüşerek iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Ailelerin de süreçte diğer ekip üyeleri gibi eşit şekilde yer alması BEP'lerin kalitesinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu konuda Blackwell ve Rossetti'nin (2014) BEP geliştirilmesi ile ilgili yapmış olduğu derleme çalışmasında aile katılımı ile ilgili çalışmaları da incelemiş ve sonuç olarak ailelerin BEP geliştirme sürecinde pasif katılımcılar olduğunu belirtmiştir.

Bir diğer öne çıkan bulgu, özel eğitim branşı dışındaki öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi yetersizliğinin olmasının BEP hazırlama ve sınıf için uygulama yapma süreçlerinde sorunlara sebep olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Yapılan birçok araştırmada (Begeny & Martens, 2006; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Leatherman, 2007; Porter, Todd & Regalado, 2013; Schwartz & Drager, 2008; Simpson, 2003) bu durumu destekler niteliktedir. Bu nedenle BEP hazırlamaya yönelik personel eğitime ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Katılımcılar BEP ekip üyelerinden rehber öğretmenin okulda görev almadığını ve bu durumun BEP hazırlama sürecini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Yasalara göre özel eğitim okullarında BEP geliştirme biriminde rehber öğretmenin yer alması gerektiği belirtilmiştir (ÖEHY, 2018). BEP hazırlama sürecinde öğrencinin bireysel özel eğitim gereksinimleri doğrultusunda görüşünü belirtmesi, rehberlik yapması ve bireyin gelişimini takip etmesi gibi sorumlulukları bulunan rehber öğretmenin ekipte yer alamaması önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle hızla yaygınlaşmakta olan özel eğitim anaokullarına rehberlik öğretmenlerinin görevlendirilmesi önemli bir gereksinimdir.



Sonuç

Mevcut pilot çalışmanın bulgularına dayalı olarak;

- BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin ve BEP ekip liderinin velilerle bilgi vermek için iletişime geçtiği,
- Velilerin BEP hazırlama sürecinde beklentilerinin ağırlıklı olarak açık ve anlaşılır bilgiler edinerek işbirliği içerisinde olmaları ve bu süreçte motivasyonlarını artırıcı eylemlere ihtiyaçları olduğu,
- BEP hazırlama sürecinde rehberlik öğretmenin olmamasından ötürü eksiklikler yaşandığı,
- Velilerin çocukların destek eğitim aldığı özel eğitim kurumları ile özel eğitim anaokulları arasında kıyaslamalar yapması ve okul merkezli gitmemesinin BEP hazırlama sürecini olumsuz yönde etkilediği,
- Ailelerin aile eğitimi almaları ve süreçte daha aktif rol oynamaları gerektiği,
- Özel eğitim branşı dışındaki öğretmenlerin özel eğitim konusunda bilgi yetersizliğinin olması ve özel eğitime adapte olmamalarının BEP hazırlama sürecinde çeşitli aksamalara sebep olduğu,
- Özel eğitim anaokullarında çalışacak okulöncesi öğretmenlerinin süreç hakkında hizmet içi eğitim alarak rol ve sorumlulukları paylaşmasının gerekli ve önemli olduğu,
- Tüm katılımcıların BEP hazırlama ve ekip işbirliği sürecinde aile katılımının olması gerektiğini ifade etmesine rağmen velilerin BEP hazırlama sürecine dahil edilmediği ve
- Velilerin gerçek dışı beklentilerinin BEP hazırlama sürecini olumsuz etkilediği ve öğrencide özgüven kaybına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir özel eğitim anaokulundaki BEP ekibinde bulunan okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, okul yöneticisi ve ailelerin yer aldığı toplam 7 kişilik katılımcının ifadeleri ile sınırlıdır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

Öneriler

106



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında çeşitli önerilerde bulunulabilir.

- Ailelere MEB tarafından gönderilen bir uzman tarafından özel eğitim ve BEP hazırlama süreçleri ile ilgili aile eğitimleri verilmelidir.
- Aileler BEP hazırlama sürecine dahil edilmeli, ailelerin işbirliğine yanaşmadığı durumlarda okul personeli tarafından yönlendirilerek kendisinin ve fikirlerinin süreçte önemli bir rolü olduğu konusunda teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.
- Özel eğitim branşı dışındaki öğretmenlere göreve başlamadan önce MEB'in göndereceği bir uzman öğretmen tarafından özel eğitim ile ilgili kapsayıcı ve birkaç ay süren eğitimler verilmelidir.
- Özel eğitim branşı dışındaki öğretmenlere özel eğitim okullarında göreve başlamadan önce oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır.
- MEB özel eğitim okullarına daha fazla rehberlik öğretmeni kadrosu açmalıdır.

Kaynakça

- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Blackwell, W. H., & Rossetti, Z. S. (2014). The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now?. *SAGE Open*, 4(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262.
- Cresswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Fish, W. W. (2008). The IEP meeting: Perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8-14. doi: 10.3200/PSFL.53.1.8-14
- Güven, G., & Azkeskin A. E. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 2-52). Pegem Akademi.



- Kirk, S., Gallagher, J. & Coleman, M. R. (2017). Özel gereksinimli çocukların eğitimi (14. Baskı) (S. Rakap & S. Kalkan, Çev. Ed.). Nobel.
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 460-473.
- Leatherman, J. M. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594-611.
- Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 96-102. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2013.782532>
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Öğretim Programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf
- Porter, S., Todd, T., & Regalado, M. (2013). Validation of the California Preparedness to teach students with Autism (CAPTSA): Survey for Pre-service special education teachers. *International Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4, 1456–1478
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. ve Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. doi: 10.1080/08856257.2013.830435



- Schwartz, H., & Drager, K. D. R. (2008). Training and knowledge in autism among speechlanguage pathologists: A survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 66–77.
- Simpson, R. L. (2003). Policy-related research issues and perspectives. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(3), 192–196.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zirkel, P. A. (2016). Parental participation: The paramount procedural requirement under the IDEA. *Connecticut Interest Law Journal*, 15(1). 1-36.



Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuklarda Zihin Kuramına İlişkin Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Arife Tartar¹⁰
İbrahim H. Diken¹¹

Özet

Zihin kuramı, karşıdaki kişilerin zihinsel süreçlerinin kişinin kendi düşüncesinden farklı olduğunu anlamasını sağlayan, sosyal uyumunu etkileyen bir beceridir. Bu araştırmada Türkiye’de erken çocukluk dönemine ilişkin (0-8 yaş), gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla zihin kuramına yönelik yapılan lisansüstü tez ve makale çalışmalarının bütüncül olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmalara ulaşmak için çeşitli veri tabanları taranmış ve ulaşılan çalışmalar belirlenen dahil etme ölçütlerine göre değerlendirmeye alınmıştır. Taramalar sonucunda 20 tez ve 10 makale çalışmasına ulaşılmış olup dahil etme ölçütlerini karşılayan 14 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmalar demografik özellikler (katılımcıların sayısı, yaşları, tanısı, cinsiyet, bağımlı değişken ve bağımsız değişken), yöntemsel özellikler (ortam, zaman, uygulamacı, araştırma modeli ve veri toplama araçları) ve çalışma bulguları kapsamında değerlendirmeye alınarak detaylı olarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihin kuramı, yanlış kanı atfı, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar, erken çocukluk dönemi.

Giriş

Zihin kuramı terimini alan yazında ilk kez Premach ve Woodruff (1978) ortaya atmıştır. Zihin kuramı, kişinin kendisinin ve başkalarının davranışlarını niyet, istek, bilgi ve inanç gibi zihinsel durumlara atfı yaparak anlama ve yordama olarak tanımlanmaktadır. (Renouf, Brendgen, Seguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay ve Perusse, 2010). Kişinin zihin kuramına sahip olması, diğer insanların kendi zihninden farklı bir zihne sahip olduğunu anlayabilmesi, kendisinin ya da diğer insanların niyet, istek ve duygularını anlayarak diğerlerinin zihninin içeriğini yansıtabilmesi demektir (Baron-Cohen, 2000). Zihin kuramı becerileri, yaşamın ilerleyen yıllarında ortaya çıkan blöfleri ve yalanları anlayabilme, karşıdaki insanları ikna

¹⁰ Milli Eğitim Bakanlığı

¹¹ Anadolu Üniversitesi



edebilme, bireylerin ifade etmedikleri duygu, düşünce, istek ve niyetlerini anlayabilme gibi karmaşık beceriler gösterilmesinde büyük rol oynamaktadır (Ekman, 1985; Lieberman, 2007).

Zihin kuramı bebeklik itibarıyla gelişim gösteren ve yaşamın sonraki yıllarında da gelişim göstermeye devam eden bir beceridir. Bebeklerde 12. ay civarında gelişmeye başlayan ortak dikkat becerileri (Scaife ve Brunner, 1975), 9-18 ay arasında ortaya çıkan sembolik oyun oynama becerisi (Bates, 1978), 18 ile 30 ay arası gelişen diğer kişilerin duygu, istek, inanç ve fikirlerini anladıklarını gösteren zihinsel durum sözcüklerinin kullanılmaya başlanması (Bredherton, McNew ve Beghly-Smith, 1981; Bruner, 1983) gibi öncüllerle ortaya çıkmaya başlar. Fakat Wellman, Cross ve Watson (2001) çocuklardaki zihin kuramı gelişiminin, tam anlamıyla 4 yaş civarında yanlış inanç testlerini başarılı bir şekilde tamamlayabilmeleriyle oluştuğunu ifade etmişlerdir. Yanlış inanç; kişinin kendisinin veya diğer insanların ne düşündüğüne ilişkin kendi inançlarına göre eylemde bulunmasıdır (Dennet, 1978). Yanlış inancı değerlendirmek için yanlış inanç işlemleri kullanılır (beklenilmeyen içerik, görünüm-gerçeklik, beklenilmeyen yer değişikliği vb.) (Wimmer ve Perner, 1983). Yanlış inanç işlemlerinde genelde karakterlerin/kişilerin istek, inanç ve düşünceleri hakkında bilgiler aktarılmakta ve karakterlerin/kişilerin eylemlerine ilişkin karşıdakinin tahmin yürütmesi beklenmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2013).

Zihin kuramı ile ilgili alanda yapılan çalışmalar genelde otizmlili bireylerle yapılmıştır. Baron-Cohen, Leslie ve Frith'in (1985) yaptıkları araştırmada, otizmlili bireylerin zihin kuramı becerilerinde güçlükler olduğu ifade edilirken aynı çalışmada zihinsel yetersizliğe sahip çocukların zihin kuramı becerilerinin de olağan gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğu belirtilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler daha çok yapılan araştırmalarda olağan gelişim gösteren ve otizmlili bireylerin gelişimsel farklarını belirlemek için çalışmalarda yer almaktadır (Giaouri, Alevriadou, Tsakiridou, 2010). Peterson ve Siegal'ın 1995'te yaptığı araştırmada, işitme yetersizliğine sahip bireylerin zihin kuramı performansları incelenmiştir. Çalışma sonucunda işitme yetersizliğine sahip bireylerin zihin kuramı becerilerinde işiten akranlarına göre düşük performans ortaya koydukları belirtilmiştir.

Türkiye'de zihin kuramına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde gelişimsel yetersizlikten etkilenen çocuklar ile yürütülen farklı çalışmalar bulunmaktadır ancak sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar ayrı ayrı yetersizlik gruplarının zihin kuramı becerilerini normal gelişim gösteren grupla karşılaştırma ve zihin kuramı performanslarına demografik değişkenlerin etkisinin incelenmesi şeklinde yürütülmüştür. Türkiye'de erken çocukluk dönemine ilişkin gelişimsel yetersizlik dahilinde yapılan zihin kuramı çalışmaları incelendiğinde dört tane derleme makale çalışmasına ulaşılmıştır. Bu

111



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



derleme çalışmaları; İşitme Engellilerde Zihin Kuramı (Tekin ve Girli, 2011), Down Sendromlularda Zihin Kuramı (Erdem ve Ege, 2011), William Sendromu Zihin Kuramı ilişkisi (Tekin ve Girli, 2011), Zihin Kuramı dil ilişkisi (Keçeli Kayısı, 2014) çalışmaları şeklindedir. Bu çalışmalar işitme, Down Sendromu, William Sendromu ve dile ilişkin yapılmış çalışmaların bütününe ayrı ayrı sunmaktadır ancak Türkiye’de erken çocukluk döneminde yetersizlikten etkilenmiş çocuklarla zihin kuramına yönelik yapılan çalışmalarının tamamının bütüncül olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma, erken çocukluk dönemine ilişkin (0-8 yaş), gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla zihin kuramına yönelik yapılan çalışmaların tek çalışma içerisinde toplanmasını amaçlamıştır. Araştırmanın, incelenen çalışmalarda zihin kuramının hangi boyutlarda incelendiğini, çalışmalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın alanyazında gelecekte yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye’de erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda zihin kuramına ilişkin yapılan çalışmaların incelenerek betimsel analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, çalışmanın çerçevesini belirlemek amacıyla bazı ölçütler ortaya konulmuştur. Bu ölçütler; incelenen araştırmalardaki katılımcılardan en az bir katılımcının erken çocukluk döneminde olması (0-8 yaş), çalışmaların eğitim ve öğretim alanında olması, çalışmaların gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla ilgili olması şeklindedir. Araştırmanın kapsamının daraltılmaması adına araştırmanın yapıldığı yıl ön koşul olarak ele alınmamıştır.

Erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliklere yönelik zihin kuramına ilişkin yapılan çalışmalara ulaşmak için öncelikle Yüksek Öğretim Kurumu’nun web sitesinden anahtar sözcükler olan "zihin kuramı, erken çocukluk dönemi, yanlış kanı atfı, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar" kavramları yazılarak tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 20 adet yüksek lisans ve doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmalar, eğitim öğretim konularından seçilmiştir. İstisna olarak bir çalışma, özel öğrenme güçlüğü tanısını içermesinden dolayı çalışmaya katkı sağlayacağı düşünüldükçe psikoloji alanından dahil edilmiştir. İncelenecek çalışmaların tam metinlerine ulaşılarak tezler, çalışmaya dahil edilme ön koşullarına göre ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 20 çalışma içerik yönünden değerlendirilmiş, 14 tanesi belirlenen ölçütlere uygun bulunmuştur. Bu

112



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



çalışmalardan 11 tanesi doğrudan, 1 tane çalışma ise dolaylı yoldan bir tanı grubunu/ gelişimsel yetersizliğe sahip katılımcıları içermektedir. İstisna olarak 2 ölçek çalışması gelişimsel yetersizliğe sahip katılımcıya sahip olmamasına rağmen çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmüş ve araştırmaya dahil edilmiştir (Kılıç-Tülü, 2020 ve Çinbay, 2019).

Makale çalışmalarına ulaşmak için Anadolu Üniversitesi e-kütüphane sistemine girilerek veri tabanları toplu arama seçeneğinden anahtar sözcükler girilerek tarama yapılmıştır. Kütüphane kaynaklarından tüm eğitim dergilerine ulaşılmış ve 10 tane çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların tam metinlerine ulaşılarak gerekli incelemeler yapılmıştır. İncelemeler sonunda 10 makaleden 6 tanesinin Yüksek Öğretim Kurumlarının web sitesinden ulaşılan tez içeriklerinden ortaya çıkarıldığı görülmüştür ve bu makaleler çalışmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan dört makalenin ise derleme çalışması olduğu görülmüştür. Bu derleme çalışmaları içerik olarak detaylı incelenmiş ve araştırmaya dahil edilmemiştir. Toplamda 14 tez çalışması araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin analizi ve güvenilirlik

Araştırma dahilinde gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla incelenecek çalışmalardan %30'u yansız atama yöntemi ile seçilerek başka bir araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Kodlayıcı, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmacı tarafından kodlayıcı, çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Kodlayıcı, demografik özellikler (katılımcı sayısı, katılımcı cinsiyeti, katılımcı tanısı, bağımlı değişken ve bağımsız değişken), yöntemsel özellikler (araştırma modeli, veri toplama araçları, uygulamacı, ortam, zaman) ve çalışma bulguları başlıklarını araştırmacıdan bağımsız olarak değerlendirmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayılarını hesaplamak amacıyla “Kodlamacılar arası görüş birliği/ Kodlamacılar arası görüş birliği+Kodlamacılar arası görüş ayrılığı x100” (Collins, Tekin-İftar&Olçay-Gül, 2017) formülü kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda gözlemciler arası güvenilirlik verileri %100 bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan tarama sonucunda 14 tez çalışması (Kılıç-Tülü, 2020; Çinbay,2019; Karakaşoğlu, 2019; Işıtan, 2018; Akkaya, 2018; Baştuğ,2016; Biçer, 2015; Coşkun, 2015; Keçeli-Kaysılı, 2012; Özen, 2012; Erdem, 2011; Taymaz-Sarı, 2011 ve Sancar, 2004) belirlenen ölçütleri karşılayarak çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın bulguları üç ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar; demografik özellikler (katılımcı sayısı, katılımcı cinsiyeti, katılımcı tanısı, bağımlı değişken ve bağımsız değişken), yöntemsel özellikler

113



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



(araştırma modeli, veri toplama araçları, uygulamacı, ortam, zaman) ve çalışma bulguları başlıklarıdır. Demografik özellikler (Tablo 1) ve yöntemsel özellikler (Tablo 2) tablolaştırılarak aktarılırken; çalışmalara ilişkin bulgular detaylı raporlaştırılarak aktarılmıştır.

Demografik özellikler

Katılımcı özellikleri

Araştırmalar katılımcı özellikleri açısından incelendiğinde 14 çalışmadan 11 tanesinde normal gelişim gösteren çocuklar ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla çalışılmıştır. Bu araştırmaların 2 tanesine (Çinbay, 2019 ve Sancar, 2004) çocuklarla beraber aileler de dahil edilmiştir.1 araştırmada ise (Coşkun, 2015) gelişimsel yetersizlikten etkilenen çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların kardeşleri ile çalışılmıştır.

Yaş

Tablo 1 de belirtildiği şekilde incelenen 14 çalışmada toplam 2362 katılımcı ile çalışılmıştır. Bu katılımcılar 3 ile 12 yaş aralığındadır. İncelenen araştırmalardan 3 tanesinde (%0.42) katılımcı yaşları net olarak ifade edilmemiştir. Bu araştırmalardan iki tanesinde (Keçeli-Kaysılı, 2012 ve Sancar, 2004) katılımcı yaşlarının ortalaması ifade edilirken 1 tanesinde (Biçer, 2015) eğitim öğretim yılı ve doğum tarihi aralığı verilmiştir. Yapılan analizlere göre araştırmaların yaş ortalaması 6,59'dur.

Cinsiyet

İncelenen araştırmalarda cinsiyetler net olarak belirtilmiştir. İnceleme sonuçlarına göre tüm katılımcılardan erkek katılımcıların oranı %53,13'tür.%46,87'si ise kız çocuklardan oluşmaktadır.

Tanı

İncelenen araştırmalarda toplam 2362 katılımcı olup bunlardan 1919 (%81,2) tanesi normal gelişim gösteren çocuklardan 443 (%18,8) tanesi ise gelişimsel yetersizliklerden etkilenen çocuklardan oluşmaktadır. 443 katılımcının %29,11'ini görme yetersizliği, %25,28'ini işitme yetersizliği, %15,5'sini Otizm Spektrum Bozukluğu, %15,34'ünü zihinsel yetersizlik, %7,90'ını Down Sendromu ve %6,77'sini Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılarına sahip çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmalardan üç tanesinde (Kılıç-Tülü,2020, Çinbay, 2019 ve Coşkun, 2015) tanısı olan çocuklarla çalışılmamıştır. Kılıç-Tülü (2020) ve Çinbay, 2019 ölçek çalışmalarını normal gelişim gösteren çocuklarla tamamlamıştır. Coşkun, (2015) ise gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların normal gelişim gösteren kardeşleri ile çalışmıştır.

114



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Tablo 1. Demografik özelliklere ilişkin veriler

No	Yazarlar	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Cinsiyeti	Katılımcı Yaşı	Katılımcı Tanıları	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
1	Kılıç-Tülü,2020	528	264 erkek 264 kız	3-5	Yok	Yok	Yok
2	Çinbay,2019	420	210 erkek 210 kız	7-12	Yok	Zihin kuramı becerileri	Demografik özellikler (yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, katılan kurslar, sosyal etkinlik durumu)
3	Karakaşoğlu,2019	60	40 erkek 20 kız	4-6	Görme yetersizliği	Zihin kuramı becerileri, gelişimsel oyun seviyeleri	Görme durumları
4	Işıtan,2018	40	25 erkek 15 kız	6-10	Görme yetersizliği	Zihin kuramı becerileri, çalışma belleği performansları	Görme durumları
5	Akkaya,2018	200	100 erkek 100 kız	4-5	İşitme yetersizliği	Zihin kuramı becerileri	İşitme durumları, demografik özellikler, işitme cihazı/koklear implant kullanma yaşı
6	Baştuğ,2016	60	30 erkek 30 kız	7-11	Görme yetersizliği	Zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri	Görme durumları
7	Şen,2016	80	37 erkek 43 kız	4-6	Görme yetersizliği	Birinci derece yanlış kanı atfı görevleri sosyal becerileri gerçekleştirme durumları	Görme durumları, yaş
8	Biçer,2015	76	38 erkek 38 kız	8-9	Zihinsel yetersizlik	Zihin kuramı ve soyut düşünme becerileri performansı	Gelişim durumları (engele sahip olup olmama)



Tablo 1. devamı

9	Coşkun,2015	169	83 erkek 86 kız	7-12	Yok	Zihin kuramı becerileri	Engelli kardeşe sahip olup olmama durumu
10	Keçeli-Kaysılı,2012	60	47 erkek 13 kız	3.83-10.3 (Yaş ort.)	Otizm	Otizm olan ve normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı işlemlerindeki performanslarının karşılaştırılması	Dilde söz dizimi ve sözcük dağarcığı, bazı yapılar ve sözcük dağarcığındaki bazı eylemler, engel durumları
11	Özen, 2012	60	37 erkek 23 kız	7-9	Özgül öğrenme güçlüğü	Zihin kuramı yetenekleri, sosyal beceri düzeyleri	Demografik özellikler ve gelişim durumları
12	Erdem,2011	70	39 erkek 31 kız	3-7	Down sendromu	Down sendromlu olan ve normal gelişim gösteren çocukların becerileri	Dil becerileri (toplam sözcük sayısı, ortalama sözcük uzunluğu, edimbilim, artikülasyon ve gelişim durumları)
13	Taymaz-Sarı,2011	495	277 erkek 218 kız	4-8	Otizm, zihinsel yetersizlik	Zihin kuramı testi puanları, gelişim ve zeka, soyut düşünce yetenekleri	Demografik değişkenler ve gelişim durumları
14	Sancar,2004	44	28 erkek 16 kız	5.2 (Yaş ort.)	İşitme yetersizliği	Zihin kuramı becerileri (yanlış inanç performansı), uzamsal biliş performansı	Demografik özellikler ve işitme durumları, okul öncesi deneyimi, annelerle olan iletişimsel deneyimler



Tablo 1. Yöntemsel özelliklere ilişkin veriler

No	Yazarlar	Ortam	Zaman	Uygulamacı	Araştırma Modeli	Veri Toplama Amaçları
1	Kılıç-Tülü,2020	Sınıf	10 hafta	Araştırmacı ve özel eğitim bölümü 3. Sınıftan 3 öğrenci	Betimleyici model	Sosyoekonomik Düzey İndeksi Formu, TEDİL, Uzman Değerlendirme Formu, Zihin Kuramı Görevleri, Zihin Kuramı Ölçeği
2	Çinbay,2019	B	B	Araştırmacı	İlişkisel tarama	Kişisel Bilgi Formu, Zihin Kuramı Hikayeleri Testi
3	Karakaşoğlu,2019	Sınıf	60 dakika	Araştırmacı	Nedensel karşılaştırmalı model	Gelişimsel Oyun Değerlendirme Aracı, Birinci Derece Yanlış Kanı Affı Görevleri, AGTE, Demografik Bilgi Formu, Aile İzin Formu
4	Işıtan,2018	Kurum/sınıf	3 oturum toplam: 50 dakika	Araştırmacı	Nedensel karşılaştırmalı model	Wisc-R Zeka Testi, Zihin Kuramı Görevleri, 5-10 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Çalışma Belleği Ölçeği
5	Akkaya,2018	Sınıf	B	Araştırmacı, öğretmenler ve araştırma görevlisi	Nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel model	TEDİL-III, Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV), Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası
6	Baştuğ,2016	Sınıf	B	Araştırmacı ve sınıf öğretmenleri	Betimsel tarama	Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği, Görünüm Gerçeklik, Beklenilmeyen İçerik ve Yer Değişikliği İşlemleri Testi
7	Şen,2016	Sınıf	B	Araştırmacı ve öğretmenler	Karşılaştırmalı tarama	Zihin Kuramı Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri, Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeği
8	Bıçer,2015	Sınıf	B	Araştırmacı ve 3 rehber öğretmen	İlişkisel tarama	Kişisel Bilgi Formu, Sally-Ann, Bonibon ve Çikolata Testleri, Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSP)



Tablo 1. Devamı

9	Coşkun,2015	Sınıf	20-30 dakika	Araştırmacı	İlişkisel tarama	Peabody Resim ve Kelime Testi, Gözlerden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu ve Kişisel Bilgi Formu
10	Keçeli-Kaysılı,2012	Sınıf	3 oturum: 30+20+25 dakika	Araştırmacı	Nedensel karşılaştırma	Demografik Bilgi Formu, Aile İzin Formu, TEDİL, GOBDÖ-2 Türkçe Versiyonu, Dil ve Hafıza Kontrol İşlemi, Zihin Kuramı İşlemleri, Dil Örneği
11	Özen,2012	Kurum/sınıf	B	Araştırmacı	Nedensel karşılaştırma	Wisc-R Zeka Testi, Zihin Kuramı Görevleri Testi, Kişisel Bilgi Formu, Aile İzin Formu, Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği
12	Erdem,2011	Sınıf	2 oturum: 25-30 dakika	Araştırmacı	Betimsel tarama	Edimbilim Protokolü, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, Ankara Artikülasyon Testi, Resimli Kompozisyon Seti, Zihin Kuramı Becerilerini Değerlendirme
13	Taymaz-Sarı,2011	Kurum	40/50 dakika	Araştırmacı, öğretmenler ve 6 gönüllü öğrenci	İlişkisel tarama	Kişisel Bilgi Formu, Zihin Kuramı Hikayeleri Testi, AGTE, Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSP), Wisc-R Zeka Testi
14	Sancar,2004	Kurum	3 saat	Araştırmacı, anne ve kurum	Nedensel karşılaştırma	Yanlış İnanç Görevleri, Uzaysal Dönüşüm Testi, Mekansal Dönüşüm Testi, Demografik Bilgi Formu



Bağımlı değişken

İncelenen 14 çalışmadan 13 tanesinde bağımlı değişken olarak zihin kuramı becerileri ele alınmıştır. Bu 13 çalışmada (Çinbay,2019; Karakaşoğlu, 2019; Işıtan, 2018; Akkaya, 2018; Baştuğ,2016; Biçer, 2015; Coşkun, 2015; Keçeli-Kaysılı, 2012; Özen, 2012; Erdem, 2011; Taymaz-Sarı, 2011 ve Sancar, 2004) bağımsız değişkenlerin zihin kuramına olan etkisi incelenmiştir.14 çalışmadan 1 tanesi ise (Kılıç-Tülü, 2020) ölçek çalışması olup bağımlı bağımsız değişken belirtilmemiştir.

Bağımsız değişken

İncelenen çalışmalardan 6 tanesinde demografik özellikler (Çinbay, 2019; Akkaya, 2018; Şen, 2015; Özen, 2012; Taymaz-Sarı, 2011 ve Sancar, 2004), 11 tanesinde görme, işitme, zihinsel yetersizlik, OSB, Down Sendromu, Özgül Öğrenme Güçlüğü gibi yetersizliklere sahip olma/olmama durumları (Karakaşoğlu, 2019; Işıtan, 2018; Akkaya, 2018; Baştuğ,2016; Şen, 2016; Biçer, 2015; Keçeli-Kaysılı, 2012; Özen, 2012; Erdem, 2011; Taymaz-Sarı, 2011 ve Sancar, 2004), 1 çalışmada işitme cihazı veya koklear implant kullanmaya başlama yaşı(Akkaya, 2018),1 çalışmada engelli kardeşe sahip olma/olmama durumları (Coşkun, 2015), 2 çalışmada da dile ilişkin değişkenler (Keçeli-Kaysılı, 2012 ve Erdem, 2011) , 1 çalışmada annelerle olan iletişimsel deneyimler ve okul öncesi deneyime sahip olma/olmama durumları (Sancar, 2004) bağımsız değişken olarak belirtilmiştir.

Yöntemsel özellikler

Ortam

Yapılan araştırmalarda ortam olarak kurum ve ev tercih edilmiştir. 12 çalışmada (Kılıç-Tülü, 2020; Karakaşoğlu, 2019; Işıtan, 2018; Akkaya, 2018; Baştuğ, 2016; Biçer, 2015; Coşkun, 2015; Keçeli-Kaysılı, 2012; Özen,2011; Erdem, 2011 ve Taymaz-Sarı, 2011) çalışmaların kurumda gerçekleştiği belirtilirken 1 çalışmada (Sancar, 2004) hem kurum hem de evde çalışmanın sürdürüldüğü belirtilmiştir. 1 çalışmada ise (Çinbay, 2019) herhangi bir ortam belirtilmemiştir. (Tablo 2)



Zaman/süre

Tablo 2 incelendiğinde 14 çalışmadan 8 tanesinde zaman bilgisi belirtilirken; 6 tanesinde (Çinbay, 2019; Akkaya, 2018; Baştuğ, 2016; Şen, 2016; Biçer, 2015 ve Özen, 2012) belirtilmemiştir.

Uygulamacı

Tablo 2 incelendiğinde uygulamacıların araştırmacı, öğretmenler, araştırma görevlisi, gönüllü öğrenciler, anneler ve kurum tarafından gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Araştırma modeli

İncelenen çalışmaların %100'ü nicel araştırma yöntemleri ile desenlenmiştir. (Tablo 2)

Veri toplama araçları

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları araştırmaların amaçlarına göre çeşitlilik göstermiştir. Çalışmaların hepsinde zihin kuramı ve alt boyutlarını ölçecek araçlar kullanılmıştır. Detaylı incelendiğinde zihin kuramını ölçmek amacıyla veri toplama araçlarından 3 çalışmada Zihin Kuramı Görevleri (Kılıç-Tülü, 2020; Işıtan, 2018 ve Özen, 2012), 2 çalışmada Zihin Kuramı Hikayeleri Testi (Çinbay, 2019 ve Taymaz-Sarı, 2011), 4 çalışmada Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri (Karakaşoğlu, 2019; Baştuğ, 2016; Şen, 2016 ve Sancar, 2004), 1 çalışmada Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası (Akkaya, 2018), 1 çalışmada Sally-Ann, Bonibon ve Çikolata Testleri (Biçer, 2015), 1 çalışmada Zihin Kuramı Becerilerini Değerlendirme Araçları Seti (Erdem, 2011), 1 çalışmada ölçek uyarlaması yapılarak Zihin Kuramı Ölçeği (Kılıç-Tülü, 2020) ve 1 çalışmada araştırmacının kendisinin geliştirdiği Zihin Kuramı İşlemleri (Keçeli-Kaysılı, 2012) kullanılmıştır. Diğer veri toplama araçlarından 1 çalışmada (Kılıç-Tülü, 2020) Sosyoekonomik Düzey İndeksi Formu, 2 çalışmada (Kılıç-Tülü, 2020 ve Keçeli-Kaysılı, 2012) TEDİL, 1 çalışmada (Akkaya, 2018) TEDİL-III, 1 çalışmada (Kılıç-Tülü, 2020) Uzman Değerlendirme Formu, 5 çalışmada (Taymaz-Sarı, 2011; Özen, 2012; Coşkun, 2015; Biçer, 2015 ve Çinbay, 2019) Kişisel Bilgi Formu, 1 çalışmada (Karakaşoğlu, 2019) Gelişimsel Oyun Değerlendirme Aracı, 2 çalışmada (Taymaz-Sarı, 2011 ve Karakaşoğlu, 2019) Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), 2 çalışmada (Keçeli-Kaysılı, 2012 ve Karakaşoğlu, 2019) Demografik Bilgi Formu, 3 çalışmada (Keçeli-Kaysılı, 2012; Özen, 2012 ve Karakaşoğlu, 2019) Aile İzin Formu, 3 çalışmada (Taymaz-Sarı, 2011; Özen, 2012 ve Işıtan, 2018) WISC-R, 1 çalışmada (Işıtan, 2018) Çalışma Belleği Ölçeği, 1 çalışmada (Akkaya, 2018) Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE-TV), 1 çalışmada (Baştuğ, 2016) Çocukluk Dönemi Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği, 1 çalışmada (Şen, 2016)

120



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği, 2 çalışmada (Taymaz-Sarı,2011 ve Biçer,2015) Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM), 1 çalışmada (Coşkun,2015) Peabody Resim ve Kelime Testi, 1 çalışmada (Coşkun,2015) Gözlerden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu, 1 çalışmada (Keçeli-Kaysılı,2012) GOBDÖ-2 Türkçe Versiyon, 1 çalışmada (Keçeli-Kaysılı,2012) Dil ve Hafıza Kontrol İşlemi, 1 çalışmada (Keçeli-Kaysılı,2012) Dil Örneği Analizi, 1 çalışmada (Özen,2015) Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği, 1 çalışmada (Erdem,2011) Edimibilim Protokolü, 1 çalışmada (Erdem,2011) Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, 1 çalışmada (Erdem,2011) Ankara Artikülasyon Testi, 1 çalışmada (Erdem,2011) Resimli Kompozisyon Seti, 1 çalışmada (Sancar,2004) Uzaysal Dönüşüm Testi ve 1 çalışmada da (Sancar,2004) Mekansal Dönüşüm Testi kullanılmıştır.

Çalışma bulguları

Kılıç-Tülü, (2020) çalışmasında üç, dört ve beş yaşındaki çocuklara yönelik Zihin Kuramı Ölçeğini geliştirmiştir. Geliştirdiği ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. 528 çocuk ile çalışmasını sürdürmüştür. Çalışılan çocuklar normal gelişim göstermektedir. İncelemeler sonucunda geliştirdiği ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu bulgulamıştır.

Çinbay, (2019) yaptığı çalışmada Francesca Happé tarafından 1999'da İngiltere'de geliştirilen Tuhaf Hikayeler Testini (The Strange Stories Task) Türkçe'ye uyarlamış ve 7- 12 yaş çocuklarının zihin kuramı becerilerine etki eden değişkenleri incelemiştir. 7-12 yaş çocuklarının zihin kuramı becerilerinin demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 420 çocuk ve aileleri katılmıştır. Araştırma neticesinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu, sosyal etkinlik ve kurs katılımı gibi değişkenlere göre zihin kuramı becerilerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Karakaşoğlu, (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin Kuramı becerileri ile gelişimsel oyun seviyeleri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemiştir. 30 gören ve 30 görme yetersizliğine sahip çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda gören ve görme yetersizliğine sahip çocukların yanlış kanı atfı becerilerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Oyun becerileri değerlendirildiğinde gelişimsel oyun seviye puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İşıtan, (2018) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki eğitim gören görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin Kuramı ve sözel çalışma belleği performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasına görme yetersizliği olan 19 çocukla gören 21 çocuk katılmıştır. Çalışma öncesinde katılımcıların sözel zekâ puanları eşleştirilmiştir. Araştırma bulgularında görme yetersizliği olan ve gören çocukların Zihin

121



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Kuramı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonucunda görme yetersizliği olan çocukların gören çocuklara göre sözel çalışma belleği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akkaya, (2018) yaptığı çalışmada işitme kayıplı çocuklar ile tipik gelişen çocukların zihin kuramı becerileri ile dil becerileri performanslarını karşılaştırmış ve bu performanslarını yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, tanı yaşı, işitme kaybı derecesi, işitme cihazı kullanmaya başlama yaşı ve koklear implant kullanmaya başlama yaşı değişkenleri yönünden incelemiştir. İşitme yetersizliğine sahip 100 çocuk ve normal gelişim gösteren 100 çocuk olmak üzere 200 çocukla çalışmıştır. Araştırma neticesinde bu değişkenlerden yaş ve anne eğitim düzeyinin işitme kayıplı çocukların zihin kuramı becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda yaş, anne eğitim düzeyi ve dil becerilerinin zihin kuramının en iyi yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Baştuğ, (2016) yaptığı araştırmada Diyarbakır ilinde eğitimlerini sürdüren 7-11 yaş aralığında normal gelişim gösteren ve görme yetersizliğine sahip çocukların zihin kuramı becerileri ile yürütücü işlev becerilerini karşılaştırmıştır. 30 normal gelişim gösteren ve 30 görme yetersizliğine sahip toplam 60 çocukla çalışılmıştır. Araştırma bulgularında, görme yetersizliğine sahip çocukların zihin kuramı becerileri puanlarının normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğu ancak istatistiksel anlamda bir fark olmadığı belirtilmiştir. Yürütücü işlev becerileri karşılaştırıldığında görme yetersizliğine sahip çocukların yürütücü işlev becerilerinde belirgin düzeyde gecikmeler yaşadıkları ve iki grup arasında anlamlı istatistiksel fark olduğu belirtilmiştir.

Şen, (2016) araştırmasında 4-6 yaş aralığındaki normal gelişim gösteren ve görme yetersizliğinden etkilenen çocukların zihin kuramı becerileri ve sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Zihin kuramı becerilerinden birinci derece yanlış kanı atfı görevleri ve sosyal beceri düzeyleri, katılımcıların yaş ve görme durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma normal gelişim gösteren 30, az gören 25 ve total görme kayıplı 25 çocukla yürütülmüştür. Çalışma sonunda görme durumlarına göre yanlış kanı atfı becerileri puanlarının değiştiği belirtilmiştir. Araştırma bulgularında az gören çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocuklar ile total görme kayıplı çocukların sosyal beceri düzeyleri ve zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmadığı belirtilmiştir. Yaş değişkeni bakımından normal gelişim gösteren çocuklar ile az gören grupta yanlış kanı atfı beceri puanlarının yaşla beraber arttığı bulunmuştur. Total görme kayıplı çocuklarda yaş ve yanlış kanı atfı beceri puanları arasında bir ilişkiye rastlanmadığı belirtilmiştir.

122



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Biçer, 2015'te yaptığı çalışmada 2006 ve 2007 doğumlu hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencileri ve aynı sınıfta eğitim alan normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ile soyut düşünme becerileri performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Demografik değişkenlerin bu beceriler üzerindeki etkisi de çalışmanın diğer hedefi olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocuklar ile kaynaştırma öğrencilerinin zihin kuramı becerileri ile soyut düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Zihin kuramı becerileri testlerinden yüksek puan alan çocukların soyut düşünme becerileri puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularında normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı ve soyut düşünme becerilerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Demografik değişkenler bakımından normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı ve soyut düşünme beceri puanlarına sosyoekonomik düzey değişkeninin olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir. Orta ve üst düzey sosyoekonomik düzeydeki çocukların performanslarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerindeki sonuçlarda cinsiyet, ekonomik düzey, anne baba eğitim düzeyi, doğum sırası ve rehabilitasyon eğitimi alma değişkenleri ile performansları arasında anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir.

Coşkun, (2015) çalışmasında engelli kardeşe sahip olan ve olmayan normal gelişim gösteren 7-12 yaş aralığındaki çocukların zihin kuramı becerilerini karşılaştırmış, demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda engelli kardeşe sahip olmayan normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerilerinin diğer gruba göre daha yüksek bulunduğu belirtilmiştir. Engelli kardeşe sahip olan ve olmayan gruplarda cinsiyet değişkeni yönünden kızların erkeklerden daha yüksek zihin kuramı performansına sahip olduğu belirtilmiştir. Ebeveynleri ayrı olan katılımcıların zihin kuramı becerilerinde bir ayrışma bulunmamıştır. Ebeveyn eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeyleri arttıkça zihin kuramı performanslarının arttığı belirtilmiştir. Demografik değişkenlerin ortak etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı belirtilmiştir.

Keçeli-Kaysılı (2012) çalışmasında normal gelişim gösteren çocuklar ile Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların zihin kuramı performanslarını ve sözdizimi ile sözcük dağarcığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Zihin kuramı becerileri, Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS), isim, sıfat, zarf yan cümleleri ve zihinsel durum eylem kullanımı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen dilin bileşenleri ve yapılarında zihin kuramında başarılı olan otizmli olan çocukların performansları ile zihin kuramında başarılı olan normal gelişim gösteren çocukların performanslarının benzer olduğu bulunmuştur. Zihin kuramı becerilerinde başarılı olmayan normal gelişim gösteren çocuklarla



otizmlı çocukların performanslarının da benzer olduğu belirtilmiştir. OSB olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda Ortalama Sözce Uzunluğu ile zihin kuramının ilişkili olduğu, Farklı Sözcük Sayısının ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Ortalama Sözce Uzunluğunun OSB ve normal gelişim gösteren çocuklarda zihin kuramını yordadığı bulgulanmıştır. Ortalama Sözce Uzunluğunun zihin kuramı becerilerinde OSB' li grupta daha yüksek yordayıcı olduğu belirtilmiştir. İsim ve sıfat yan cümlesi kurma otizmlı çocuklarda zihin kuramı yordayıcısı olarak belirtilirken normal gelişim gösteren çocuklarda isim yan cümlesi kurma yordayıcı olarak belirtilmiştir. Kullanılan eylemsi ekleri incelendiğinde otizmlı çocuklarda sıfat (-An) ve isim yan tümcesi (-Dık) kurmada kullanılan eylemsiler, normal gelişim gösteren çocuklarda ise isim yan tümcesi kurmada kullanılan "dık" eylemsisinin zihin kuramı performansını yordayan değişkenler olduğu bulgulanmıştır.

Özen'in 2011'de yaptığı araştırmada 7-9 yaşındaki özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı ve sosyal gelişim düzeylerini karşılaştırarak incelemiştir. Demografik değişkenlerin zihin kuramı ve sosyal gelişim düzeylerine etkisi karşılaştırmalı incelenmiştir. Araştırma sonucunda zihin kuramı tüm alt boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı beceri puanlarının özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların zihin kuramı puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularında normal gelişim gösteren çocukların özgül öğrenme güçlüğüne sahip gruba göre sosyal gelişimlerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Demografik özelliklerden anne eğitim durumu, kardeş sayısı ve kardeşe sahip olma gibi değişkenlerinin zihin kuramı becerileri ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Erdem'in (2011) çalışmasında 3-7 yaş aralığında normal gelişim gösteren çocuklar ile Down Sendromlu çocukların zihin kuramı becerileri ve dil becerilerini karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda Down Sendromlu çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ortalama oranları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirtilmiştir. Dil becerileri boyutundan elde edilen bulgularda zihin kuramı becerilerinden sözel ve sözel olmayan istekler ile bağımsız değişkenler (toplam sözcük sayısı, ortalama sözce uzunluğu, edimbilim, artikölasyon) arasında Down Sendromlu grup ile normal gelişim gösteren grup arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Down sendromlu olan çocukların sözel yanlış kanı atfı işlemi ile sözel olmayan yanlış kanı atfı işleminin dil becerilerinden edimbilim becerileri arasında anlamlı ilişki bulunurken, normal gelişim gösteren çocuklarda sadece sözel olmayan yanlış kanı atfı işlemi ile edimbilim değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.



Taymaz-Sarı'nın (2011) çalışmasında 4-6 yaş çocukların zihin kuramı becerilerini ölçmek için kullanılan Zihin Kuramı Hikayeleri Testinin Türk çocuklarına uyarlaması yapılarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve 4-6 yaş aralığındaki normal gelişim gösteren çocuklar ile 4-8 yaş aralığında yer alan otizmlili ve zihinsel yetersizliğe sahip çocukların zihin kuramı becerileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı performansları demografik değişkenlerle karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Zihin kuramı performansları karşılaştırıldığında normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri puan ortalamalarının diğer iki gruptan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların zihin kuramı performans ortalamalarının da otizmlili çocuklardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir. 4-6 yaş aralığındaki normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı performansları demografik değişkenler açısından karşılaştırıldığında yaş değişkeninin 6 yaş grubu için pozitif yönde anlamlı farklılık oluşturduğu belirtilmiştir. Anne babanın eğitim durumu, algılanan sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri arasında da anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Kardeş sayısı, cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

2004'te Sancar'ın yaptığı çalışmada duyan ve işitme yetersizliğine sahip çocukların zihin kuramı becerileri, demografik değişkenler de dahil edilerek karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sancar (2014), araştırmasında işitme yetersizliğine sahip ve özel eğitim alan, duyan yuvaya giden/okul öncesi eğitimi alan ve duyan yuvaya gitmeyen/okul öncesi eğitimi almayan gruplarla çalışmıştır. Araştırma sonucunda işitme yetersizliğine sahip çocukların bilişsel beceriler açısından eşitlenen ve yuvaya giden duyan çocuklardan daha düşük zihin kuramı becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. İşitme engelli grup ile bilişsel beceriler açısından kendilerinden performansı daha düşük fakat anne baba eğitim düzeyleri eşitlenen yuvaya gitmeyen duyan gruptan daha düşük performans göstermişlerdir. Duyan gruplar arasında da okul öncesi eğitimi alma/yuvaya gitme deneyiminin zihin kuramı becerilerini etkilediği, okul öncesi deneyimi olan duyan çocukların performanslarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İşitme yetersizliğine sahip ve duyan çocukların annelerinin yanlış kanı atfını anlamının, oluşturdukları zihinsel durumlarla bir ilişkisi bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda zihin kuramına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesini ve derlenmesini amaçlayan bu çalışmada 14 tez çalışması incelenmiştir. Ülkemizde zihin kuramına yönelik yapılan çalışmaların sınırlılık gösterdiği görülmüştür. İncelenen araştırmalarda gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ile normal gelişim



gösteren çocukların zihin kuramı becerileri karşılaştırılmıştır. Bu derleme çalışmasının amacı ise erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda zihin kuramına yönelik yapılan çalışmaları bütünsel olarak incelemektir.

İncelenen araştırmaların %100 ünün nicel araştırmalar olduğu görülmektedir. Çalışmanın erkek katılımcılarının (%53,13) kızlardan (%46,87) daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda yer alan katılımcı yaşları 3-12 arasında değişim göstermektedir. Ortalama yaş 6,59 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaların genelinde (n:12) ortam olarak kurumlar tercih edilmiştir. İncelenen çalışmalardan 13 tanesinde (Çinbay, 2019; Karakaşoğlu, 2019; Işıtan, 2018; Akkaya, 2018; Baştuğ, 2016; Biçer, 2015; Coşkun, 2015; Keçeli-Kaysılı, 2012; Özen, 2012; Erdem, 2011; Taymaz-Sarı, 2011 ve Sancar, 2004) “zihin kuramı” veya zihin kuramının alt boyutları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Çalışmalarda, gelişim/engel durumlarının zihin kuramı performanslarına etkileri incelenmiştir. İncelenen araştırmalar dahilinde en çok çalışılan tanı grubunun görme yetersizliği olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların bulgularında görme yetersizliğine sahip çocuklar ile gören çocukların zihin kuramı becerileri performansları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür (Karakaşoğlu, 2019; Işıtan, 2018; Baştuğ, 2016 ve Şen, 2016). İşitme yetersizliğine sahip bireylerle yapılan çalışmalarda (Akkaya, 2018 ve Sancar, 2004) işitme yetersizliğine sahip çocukların zihin kuramı performanslarının normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. İncelenen çalışmaların genelinde sahip olunan yetersizliğin derecesine göre zihin kuramı performansları da değişiklik göstermektedir. Araştırmaların hepsinde çocuklarla çalışılmıştır. 2 çalışmaya (Çinbay, 2019 ve Sancar, 2004) çocuklarla beraber anneler de dahil edilmiştir. Bu çalışmalar haricindeki çalışmalara ailelerin dahil edilmediği görülmüştür.

İncelenen araştırmalarda zihin kuramının belli boyutlarına yoğunlaşıldığı görülmektedir. Çok bileşenli bir beceri olan zihin kuramının diğer bileşenleri sonraki çalışmalarda ele alınabilir. İleride yapılacak çalışmalara aileler de dahil edilebilir. Ortam olarak çocukların doğal ortamları olan evler daha çok tercih edilebilir. Zihin kuramının anlaşılabilmesi için ülkemizde daha çok çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma, erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla yapılan zihin kuramı çalışmalarını bütüncül olarak sunduğu için çalışmanın gelecek araştırmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.



Kaynakça

- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bach LJ., Happe F., Fleminger S., Powell J. (2000). Theory of mind: Independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cogn Neuropsychiatry*, 5:175-192
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: a fifteen year review. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism* (Second edition) (pp. 2-20). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a —theory of mind? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baştuğ, S. (2016). *Diyarbakır ilinde yaşayan görme yetersizliği olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ve yürütücü işlev becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bates, E. (1978). *The Emergence of Symbols*. New York: Academic Press.
- Biçer, E. (2015). *Normal ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlevler alt boyutlarından soyut düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bretherton, I ., McNew, S., ve Beeghly-Smith, M. (1981). *Early Person Knowledge as Expressed in Gestural and Verbal Communication When do Infants Acquire a 'Theory of Mind'*. In M.E. Lamb ve L.R. Sherrod (Eds), *Infant social cognition*, (pp. 333-373). Hillsdale, NJ Erlbaum
- Coşkun, U. H., (2015). *Engelli Kardeşi Olan ve Olmayan Normal Gelişim Gösteren 7-12 Yaş Aralığındaki Çocukların Zihin Kuramı Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çinbay, G. (2019). *Zihin Kuramı Hikayeleri (Tuhaf Hikayeler) Testinin Türkçeye Uyarlanması ve 7-12 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 568-570.
- Ege, P., Erdem R, (2011). Down Sendromlu Bireylerin Zihin Kuramı Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1) 23-36.
- Ekman, P. (1985). *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace, Marriage, and Politics*. New York: Norton
- Erdem, R. (2011). *Down sendromlu ve engelli olmayan çocukların Zihin Kuramı becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Giaouri, S., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3883-3887.
- Işıtan, H. D. (2018). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların zihin kuramı becerileri ile çalışma belleği performansları arasındaki ilişkinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaşoğlu, S. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Görme Yetersizliği Olan Ve Gören Çocukların Gelişimsel Oyun Seviyeleri İle Zihin Kuramının Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaysılı, K. B. (2014). Zihin Kuramı ve Dil Arasındaki İlişki: Bir Derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 81-93.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocuklarda sözdiziminin ve sözcük dağarcığının Zihin Kuramı ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2013). Zihin kuramı: Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişen çocukların performanslarının karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 83-106.
- Kılıç-Tülü, B. (2020). *3-5 Yaş Grubu Çocuklara Yönelik Zihin Kuramı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Leslie, A. M., & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 315-324.
- Özen, K. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yetenekleri ile Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup İle Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peterson, C.C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 458-474.
- Premach, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Renouf, A., Brendgen, M., Seguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E. & Perusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109–1123.
- Sancar, B. (2004). *Development Of Theory Of Mind in Deaf And Hearing Children: The Effects Of Communicative Experiences*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Scaife, M. ve Bruner, J.S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266
- Şen, G. (2016). *Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ile olağan gelişim gösteren çocukların Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz-Sarı, O. (2011). *Zihin Kuramı hikâyeleri testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmlili çocukların Zihin Kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, D., & Girli, A. (2011). İşitme Engeli Olan Bireyler Ve Zihin Kuramı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 238-249.



- Wellman H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of Theory of Mind Development: the Truth about False Belief. *Child Development*. 72, 655-684.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-12



Doğal Öğretim Yöntemleriyle Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Hüseyin Altınerr¹
İbrahim H. Diken²

Özet

Doğal öğretim yöntemleri öğretimler sırasında çocuğun ilgilerine dikkat edilen, liderliğinin izlendiği ve hedeflenen becerileri doğal olarak oluşan rutinler, etkinlikler gömülmesi şeklinde planlanan öğretim yöntemleridir. Derleme çalışması olarak hazırlanan bu çalışmanın amacı; doğal öğretim yaklaşımına ilişkin genel bir bilgi vererek, doğal öğretim yaklaşımının kullanıldığı araştırmalara ilişkin güncel bilgi sunmak ve sonuçlara dayalı önerilerde bulunmaktır. Bu çalışma kapsamında 2006-2021 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş doğal öğretim yöntemlerinin kullanıldığı 31 çalışmaya ulaşılmış, dahil etme hariç tutma kriterlerine göre 26 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. İlgili çalışmalara Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi internet sitelerinden ve Anadolu Üniversitesi Kütüphanesinden araştırmacı tarafından belirlenen anahtar sözcükleri kullanılarak elektronik tarama ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazından derlenen bu çalışmanın doğal öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilenmek isteyen aileler, öğretmenler ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğal Öğretim Yöntemleri; Fırsat Öğretimi; Gömülü Öğretim; Etkinlik Temelli Öğretim; Temel Tepki Öğretimi; Geçiş Temelli Öğretim; Doğal bağlama Dayalı Dil Öğretimi

Giriş

Özel gereksinimli olan çocuklara verilen eğitimdeki temel felsefe çocuğun daha bağımsız bir birey haline getirmek ve toplumsal yaşama daha fazla dahil olmasını sağlamaktır. Özel gereksinimli çocukların bağımsızlığını ve toplumsal uyumlarını artırmak için ise kazandıkları becerileri günlük yaşamın kendi olağan akışı içerisinde gereksinim duydukları heran sergileyebilmelerinden geçmektedir. Öğrenilen beceriler, öğrenilen eğitim ortamının dışında günlük yaşamın akışı içinde kullanıldığında gerçek amacına ulaşmış olmaktadır. Doğal öğretim yöntemleri kazandırılması hedeflenen becerileri günlük yaşamın kendi akışına göre doğal etkinlikler ve rutinler içinde öğretmeyi hedeflemektedir (Kurt, 2008). Doğal öğretim

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, huseyinaltiner@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, ihdiken@anadolu.edu.tr



yaklaşımı, NAC ve NPDC raporlarında kanıt temelli bir uygulamalar içerisinde yer almaktadır (NAC, 2015; NPDC, 2014).

Doğal öğretim yöntemlerinde öğretim sırasında yüksek düzeye yetişkin yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin aksine çocuğun ilgilerine, isteklerine önem verilir ve çocuğun kazanması istenen beceriler günlük yaşamda doğal bir şekilde meydana gelen rutinler, etkinlikler ve geçişlerin içinde fırsatlar oluşturularak çocuk için anlamlı deneyimler ile öğretilir ve öğretimlerde kullanılan pekiştireçler yapılan etkinliğin doğal bir sonucu şeklinde ortaya çıkar ve öğretimler farklı ortam, durum kişiler tarafından gerçekleştirebilme olanağı vardır (Diken, 2011; Meadan ve diğerleri, 2013; Barnett, Carey ve Hall, 1993).

Yüksek düzeyde yetişkin yapılandırmasına dayana öğretim yöntemlerinde, beceriler kullanılacakları bağlamın dışında sınırlandırılmış ve gerçek hayattan yalıtılmış bir şekilde öğretilir. Bu tür öğretimlerde çocuk öğrendiği becerileri günlük hayatta genellemede sorunlar yaşayabilir Buna karşın doğal öğretim yöntemleri ile kazandırılması hedeflenen beceriler çocuğun günlük yaşamındaki günlük etkinlikler, rutinler ve geçişler zamanında planlı ve anlamlı olacak şekilde gömüldüğü, çocuğun doğal pekiştireçler kazanması fırsatları sunulduğu doğal yaşantılara dayanan çocuğun ilgi ve liderliği ön planda olduğu bir öğretim sürecidir (Diken, 2013; Diken, 2011; DelPrato 2001; Odom ve diğerleri, 2004; Koegel, Koegel ve Carter, 1999).

Alanyazın incelendiğinde doğal öğretim yöntemleri; Gömülü Öğretim, Etkinlik-Temelli Öğretim, Fırsat öğretimi, temel tepki öğretimi gibi birçok şekilde isimlendirildiği görülmektedir. İsimlendirmedeki yöntemlerin uygulama sürecindeki küçük farklılıklara dayanır ve hepsinde öğretim süreçlerinin temel felsefeleri aynıdır. Doğal öğretim yöntemlerinin isim olarak ve bazı diğer noktalardan değişik gösterse de hepsinde bulunan ortak özellikler vardır. Bu özellikler; öğretim sırasında çocuğun ilgisi ve liderliği dikkate alınır, öğretimde bağlama uygun olarak değişikliklere gidilebilir, günlük yaşamdaki doğal rutin ve etkinlikler öğretimlerin düzenlenmesinde kullanılır, pekiştireçler yapılan etkinliğin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkar, Öğretimler farklı durumlarda (ortam, materyal ve kişiler) gerçekleştirilebilir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin gelişimi normal gelişim gösteren akranlarına göre bazı farklılıklar göstermektedir. Otizm tanılı bir çocuğun perspektifinden bakıldığı zaman normal gelişim gösteren akranlarına göre bazen gecikmeler meydana gelirken bazen ise gelişimsel bir beceriyi hiç kazanmadığı veya yeterli seviyeye getiremediği gözlemlenmektedir. Bu sebepten dolayı eğitimciler olarak özel gereksinimli bir çocuğun kazanması gereken beceriler hakkında



bilgi sahibi olmalı ve bu becerileri kazanması için bazı uyarlamalar yapmamız gerekmektedir. Doğal öğretim yöntemleri gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların eğitimde kullanılan bilimsel dayanaklı bir uygulamadır. Gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere yönelik doğal öğretim yöntemleri ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler, makaleler incelendiğinde farklı konuları ele alan birçok çalışmaya ulaşılmıştır; fakat çalışmaları analiz eden bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlam doğrultusunda bu çalışma ile gelişimsel yetersizlik gösteren bireylere yönelik doğal öğretim yöntemleri ile yapılan Türkiye’deki çalışmalar incelenmiştir. Türkiye’de gelişimsel yetersizlik gösteren bireyler doğal öğretim yöntemleri ile yapılmış 31 çalışmaya ulaşılmış dahil etme- hariç tutma kriterlerine göre 26 tane çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu çalışmalar analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın doğal öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilenmek isteyen aileler, öğretmenler ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, Doğal öğretim yöntemleri ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla bir sistematik derleme çalışması olarak planlanmıştır. Bu çalışmada gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara yönelik doğal öğretim yöntemleri ile Türkiye’de yapılmış araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili çalışmalara Google Scholar, Dergi-Park, Ulusal Tez Merkezi internet sitelerinden ve Anadolu Üniversitesi Kütüphanesinden araştırmacı tarafından belirlenen belirlenen anahtar sözcükleri kullanılarak elektronik tarama ile gerçekleştirilmiştir. Tarama esnasında “Doğal Öğretim Yöntemleri”, “Fırsat Öğretimi”, “Gömülü Öğretim”, “Etkinlik Temelli Öğretim”, “Temel Tepki Öğretimi”, “Geçiş Temelli Öğretim”, “Doğal bağlama Dayalı Dil Öğretimi” anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

Yapılan tarama sonucunda 31 makale ve teze ulaşılmıştır. Bu çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların belirlenmesinde birtakım önkoşulları karşılamalarına dikkat edilmiştir. Bu önkoşullar; (1) araştırmanın Türkiye’de yapılmış olma, (2) çalışmaların 0-8 yaş aralığında olan katılımcılarla veya 0-8 yaş arasında çalışan uzmanlarla yapılmış olması, (3) araştırmanın yüksek lisans, doktora tezi ya da makale olması, (4) araştırma makale ise hakemli dergide yayımlanmış olması, (5) araştırmanın gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla ilgili olması, (6) doğal öğretim yöntemleri ile ilgili olma. Tarama sonucu elde edilen araştırmaların dışlanma ölçütleri ise (1) araştırmada yer alan çocukların 0-8 yaş aralığının dışında olması, (2) araştırmada yer alan çocukların tamamının normal gelişim gösteren çocuklar olması ve (3) doğal öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilmiş derleme çalışması olmasıdır.



Verilerin analizi sürecinde, “dâhil etme ve dışlama ölçütleri” ne göre ölçütleri karşılayan araştırmalar belirlenmiştir. Toplamda 31 çalışmaya ulaşılmış, ulaşılan makalelerden Aldemir Fırat ve Ergenekon (2018a) derleme araştırması olduğu için Aldemir Fırat ve Ergenekon (2018b) ve Rakap (2017a) kuramsal çalışma olduğu için Altun Könez, Çelik Şahin, Apaydın, Yılmaz, Aykut, (2019) katılımcıların araştırmaya dahil edilme ön koşullarını sağlamadığından dolayı, Aydoğan, (2020) katılımcıların yaşları belirtilmediği için çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak 26 çalışmanın betimsel analiz sürecine başlanmıştır. Bu amaçla 26 çalışma; (a) kullanılan doğal öğretim yöntemi, (b) katılımcıların demografik özellikleri (katılımcıların sayısı, yaşı, tanısı, bağımlı değişken, bağımsız değişken), (c) yöntemsel özellikler (ortam, zaman, uygulamacı, araştırma modeli) ve (d) Bulgusal özellikler (sonuç, güvenilirlik, sosyal geçerlik, etkililik, genelleme) kapsamında tablolara işlenmiştir.

Çalışmaya kapsamındaki araştırmaların yansız şekilde seçilen %50’si, önkoşul durumlarını bulundurma ve bulgular bölümünde belirtilen gruplandırmalar bakımından başka bir kodlayıcı ile yeniden değerlendirilmiştir. Kodlayıcı, On dokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünden mezundur ve kendisine çalışma hakkında önceden bilgilendirme yapılmıştır. Kodlamalar için ilk araştırmacının hazırladığı kodlama tablosu kullanılmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak, hazırlanmış tabloları doldurmuşlardır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısını ölçmek için Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı *100 formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik önkoşul durumlarını karşılama ve bulgular kısmında aktarılan gruplandırmalar açısından %100 olarak bulgulanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları üç ana başlık ve bu ana başlıklara bağlı alt başlıklar halinde kategorilere ayrılarak tablolaştırılmıştır. (Tablo-1). Bu ana başlıklar; Demografik Özellikler, Yöntemsel Özellikler, Bulgusal Özelliklerdir. Ele alınan kategoriler ve tabloda yer alan veriler bulgularla birlikte ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.



Tablo 1. Doğal öğretim yöntemi ile sunulan araştırmaların analiz

Kaynak	Demografik Özellikler			Bağımlı Değişken	Yöntemsel Özellikler		Genelleme	Bulgusal Özellikler		
	Katılımcı Sayısı/Yaş	Yetersizlik Türü	Cinsiyet		Bağımsız Değişken	Araştırma modeli		Sosyal geçerlilik	Etkililik	Güvenirlilik
Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021	8 katılımcı (4 çocuk, 4 öğretmen) 5-6 yaş	1 ZY- DKB+ 2 DS – ZY +1 CP- ZY	2 E 2 K	Kalın, dolu, mavi, uzak olanı gösterme	Eşzamanlı ipucu + gömülü öğretim	Çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Şahin, 2021	4 katılımcı 44-64 ay	OSB	E	Toplumsal uyarı işaretlerini %100 doğrulukla söyleme	SBSÖ uygulamasının oyun içinde GDÖ düzenlemesiyle sunumudur.	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	+	+	+	+
Gürgör Kılıç, 2020	4 katılımcı 6-9 yaş	OSB	4 E	İsmi söylenen mesleği gösterme	Yapılandırılmış ayrı denemelerle öğretim + gömülü ayrı denemelerle öğretim	Paralel uygulamalar modeli	+	+	+	+
İnce, 2019	3 katılımcı 4-6 yaş	OSB	3 E	Sözel yardım talep etme becerisi	Fırsat öğretimi	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli Karma yöntem	+	+	+	+
Tomris, 2019	20 katılımcı (10 çocuk, 10 ebeveyn) 25- 48 ay	DS	4 E 6 K (9 anne 1 baba)	DÖDEM programının ebeveyn ve çocuk üzerindeki etki	Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) programı		+	+	+	+

Tablo 1. Devamı

Kaynak	Demografik Özellikler			Yöntemsel Özellikler			Bulgusal Özellikler			
	Katılımcı Sayısı/Yaş	Yetersizlik Türü	Cinsiyet	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma modeli	Genelleme	Sosyal geçerlilik	Etkililik	Güvenirlilik
Yıldırım, 2019	3 katılımcı 3-6 yaş	2 OSB+ 1 OSB- DEHB	3 E	4N1K (Ne, Neden, Nerede, Ne Zaman ve Kim)	STTÖ (Sınıf Temelli Temel Tepki öğretimi)	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Çelik, (2019)	30 Öğretmen		30 K	Katılımcıların doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış ve doğal öğretim stratejilerini sınıflarında kullanım düzeyleri	Yüz Yüze ve Web Tabanlı ODÖP	Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen	+	+	+	+
Taş, 2019	27 öğretmen		15 K 12 E	Gömülü öğretime ilişkin görüşler	Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ile çalışma	Yarı-yapılandırılmış görüşme	+	+	+	+
Ünal, 2018	6 katılımcı (3 öğretmen 3 öğrenci) 4-6 yaş	1 ZY + 1 OSB + 1 ZY- DKB	2 E 2 K	(Öğretmen)Gömülü öğretime dayalı öğretim planı yazma ve uygulama +hedeflenen Sosyal Beceriye ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdeleri	Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı+ gömülü öğretim	Çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Bozkuş- Genç, 2017	12 katılımcı (4 çocuk 4 ebeveyn 4 öğretmen) 2-4 yaş	4 OSB	4 E	İletişim becerileri: soru sorarak iletişim başlatma ve genelleme + Dil gelişimi ve farklı gelişim alanlarındaki ölçümler	Temel Tepki Öğretimi	Denekler arası çoklu başlama düzeyi	+	+	+	+



Tablo 1. Devamı

Kaynak	Demografik Özellikler		Cinsiyet	Yöntemsel Özellikler	Bağımsız Değişken	Araştırma modeli	Genelleme	Bulgusal Özellikler		
	Katılımcı Sayısı/Yaş	Yetersizlik Türü		Bağımlı Değişken				Sosyal geçerlilik	Etkililik	Güvenirlilik
Rakap, 2017b	6 katılımcı (3 öğretmen 3 çocuk) 4-5 yaş	OSB	3 E (çocuk katılımcı) 3K (öğretmen katılımcı)	Eğitim+ koçluk Gömülü öğretim denemeleri	Öğretmen adaylarının gömülü öğretimi ile ilgili yapılan koçluğa ilişkin sergiledikleri doğru tepki düzeyleri Bir materyali talep etmek için en az iki kelime kullanma; mavi, sarı ve kırmızı renkleri gösterme; kare, daire ve üçgeni gösterme	Denekler arası çoklu başlama modeli	+	+	+	+
Rakap ve Balıkcı, 2016	1 katılımcı 4 yaş	OSB	E	Montunu çıkarma, kaşık kullanma ve isteklerini belirtmek için resimli kartları kullanma	Gömülü öğretim süreci içerisinde sunulan ipucunun giderek azaltılması	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Cebeci, 2015	4 katılımcı 4-5 yaş	OSB	3 E 1 K	İletişim başlatma becerilerini fırsat öğretimi süreciyle öğrenme	Yardımcı personelin uyguladığı öğretim programları	Yoklama denemeli beceriler arası çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Horasan ve Birkan, 2015	3 katılımcı 4-6 yaş	OSB	3 E	Kaybolan nesneleri sözel talep etme becerisi	Fırsat öğretimi	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	+	+	+	+



Tablo 1. Devamı

Kaynak	Demografik Özellikler			Yöntemsel Özellikler			Bulgusal Özellikler			
	Katılımcı Sayısı/Yaş	Yetersizlik Türü	Cinsiyet	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma modeli	Genelleme	Sosyal geçerlilik	Etkililik	Güvenirlilik
Tuna, (2015)	15 öğretmen			Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma	Doğal Öğretim Yöntemleri	Betimsel (a yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği)	+	-	+	+
Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013	3 katılımcı 3-5 yaş	OSB	2 E 1 K	Renk (sarı) kavramı	Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde yapılan gömülü öğretimin ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile sunulması	Denekler arası çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Berkeban, 2013	3 katılımcı 6 yaş	1 OSB+ 1 DS+ 1 ZY	3 E	Toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme	Gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	+	+	+	+
Odluyurt, 2011	3 katılımcı 36-44 ay	3 DS	2 K 1 E	Giysileri isimlerini söyleme	Sabit bekleme süreli öğretimin etkinlikler içerisine gömülerek uygulanması	Yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli	+	-	+	+
Odluyurt & Batu, 2010	3 katılımcı 36-44 ay	3 DS	2 E 1 K	Kaynaştırmaya hazırlık becerileri	Eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkinlikler içerisine gömülerek uygulanması	Çoklu yoklama modeli	-	+	+	+
Bakkaloğlu, 2008	7 katılımcı 42-65 ay	2 CP 5 DS	3 K 4 E	Geçiş becerileri	Etkinliğe dayalı müdahale programı	Yarı deneysel zaman dizleri modeli	+	+	+	+



Tablo 1. Devamı

Kaynak	Demografik Özellikler			Yöntemsel Özellikler			Bulgusal Özellikler			
	Katılımcı Sayısı/Yaş	Yetersizlik Türü	Cinsiyet	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Araştırma modeli	Genelleme	Sosyal geçerlilik	Etkililik	Güvenirlilik
Kurt, Tekin-İftar, 2008	4 katılımcı 6-8 yaş	OSB	4 E	Serbest zaman becerileri	Gömülü öğretim	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	-	+	+	+
Demirtaş, 2017	3 katılımcı 24-48 ay	OSB	3 E	Sözel iletişim becerileri	Temel Tepki Öğretimi	Denekler arası çoklu başlama düzeyi modeli	+	+	+	+
Kurt, 2006	4 katılımcı 6-8 yaş	OSB	4 E	Serbest zaman becerilerinden fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma becerileri	Sabit Bekleme Süreli Öğretim + Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim + Gömülü Öğretim	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	+	+	+	+
Şentürk, 2006	3 katılımcı 5-8 yaş	3 ZY	3 K	Sözcük üretim becerileri	Çevresel ipuçlarında dayalı dil öğretimi	Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	+	-	+	+



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



Demografik özellikler

İncelenen 26 araştırmada toplamda katılımcı 191 kişi katılmıştır. Araştırmalardaki çocuk katılımcıların sayısı 86'dır. Öğretmen katılımcıların sayısı 86'dır. Ebeveyn katılımcıların sayısı 18'dir. Araştırmalardan 3 çalışmanın (Taş, 2019; Çelik, 2019; Tuna, 2015) katılımcıların sadece öğretmenler olduğu, 2 çalışmanın (Ünal, 2018; Rakap, 2017b) çocuk ve öğretmen katılımcıların olduğu, 2 çalışmanın (Tomris, 2019; Çattık, 2019) çocuk ve ebeveyn katılımcıların olduğu, 1 çalışmada (Bozkuş- Genç,) çocuk, ebeveyn ve öğretmen katılımcıların yer aldığı, diğer 18 çalışmanın (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; İnce, 2019; Okatan, 2019; Yıldırım, 2019; Rakap ve Balıkçı, 2016; Cebeci, 2015, Horasan, 2015; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013, Berkeban, 2013, Odluyurt, 2011, Odluyurt & Batu, 2010, Bakkaloğlu, 2008, Kurt, Tekin- İftar, 2008, Demirtaş, 2017, Kurt, 2006, Şentürk, 2006,) sadece çocuk katılımcılar olduğu görülmektedir.

Tanı

Araştırmalara katılan çocukların 55'inde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı, 9'unda zihinsel yetersizlik tanısı, 24'ünde Down Sendromu (DS) tanısı, 3'ünde Cerebral Palsy (CP) tanısı, 2'sinde Dil ve Konuşma Bozukluğu (DKB) tanısı bulunmaktadır.

Yaş

Çalışmalarda yer alan çocukların yaşları incelendiğinde, 2 yaşından 9 yaşına kadar olan çocuklarla uygulamaların yapıldığı görülmektedir.

Cinsiyet

86 çocuk katılımcının 63'ü erkek, 23'ü de kız çocuklardan oluşmaktadır. 86 öğretmen katılımcıların 74'ü kadın, 12'si erkek öğretmenden oluşmaktadır. 18 ebeveyn katılımcıların 14'ü kadın, 4'ü de erkeklerden oluşmaktadır. Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara doğal öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan çalışmalarda katılımcı çocuklardan erkek katılımcıların, katılımcı ebeveynlerde kadın katılımcıların ve katılımcı öğretmenlerde kadın katılımcıların yüksek bir oranda olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişken

Ölçütleri karşılayan 26 araştırmada çocuklara uygulanan bağımsız değişkenlerden 13'ünde (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; Taş, 2019; Ünal, 2018; Rakap, 2017b; Rakap ve Balıkçı, 2016; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Odluyurt & Batu, 2010; Kurt, Tekin- İftar, 2008; Kurt, 2006) gömülü öğretim, 4'ünde (İnce, 2019; Okatan, 2019; Cebeci, 2015; Horasan ve Birkan, 2015) fırsat öğretimi, 3'ünde (Yıldırım, 2019; Bozkuş- Genç, 2017; Demirtaş, 2017) temel tepki öğretimi, 3'ünde



(Tomris, 2019; Çelik, 2019; Tuna, 2015) doğal öğretim yöntemleri, 1'inde (Çattık, 2019) talep etme- model olma, 1'inde (Şentürk, 2006) çevresel dil öğretimidir. Bununla beraber doğal öğretim yöntemleriyle birlikte araştırmaların 7'sinde (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Odluyurt & Batu, 2010; Kurt, 2006) doğal öğretim yöntemleri yanılsız öğretim yöntemleriyle (eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, bekleme süreli öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim) birlikte kullanılmıştır. 1 araştırmada (Gürgör Kılıç, 2020) ayırık denemelerle öğretim, 1 araştırmada (Eren, Deniz & Düzkantar, 2013) Orff yaklaşımı, 1 araştırmada da (Ünal, 2018) koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı 1 araştırmada (Tomris, 2019) doğal öğretime dayalı erken müdahale (DODEM) programı, 1 araştırmada (Çelik, 2019) okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen programı (ODÖP) kullanılmıştır.

Bağımlı değişken

Araştırılan çalışmalarda benzer veya aynı bağımlı değişkene sahip olan araştırmalar bir arada gruplanmaya çalışılarak analiz edilmiştir. Çalışmaların 2'si toplumsal uyarı işaretlerini söyleme (Şahin, 2021; Berkeban, 2013); 5' i kavram (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Gürgör Kılıç, 2020; Aydoğan, 2020; Odluyurt, 2011) 2' si kaynaştırma (Odluyurt & Batu, 2010; Tuna, 2015) ve 2' si serbest zaman becerileri (Kurt, 2006; Kurt, Tekin- İftar, 2008) 9'u iletişim becerileri (İnce, 2019; Okatan, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Bozkuş- Genç, 2017; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Demirtaş, 2017; Şentürk, 2006) 1 çalışma geçiş becerileri (Bakkaloğlu, 2008), 5 çalışma özel gereksinimli bireyler ile çalışma, doğal öğretim yöntemlerine yönelik görüş ve doğal öğretim yöntemlerini kullanma (Çelik, 2019; Taş, 2019; Ünal, 2018; Rakap, 2017b; Tuna, 2015), 1'i öz bakım becerileri (Rakap ve Balıkçı, 2016), 1'i ise oluşturulan projenin (DÖDEM) etkilerini (Tomris, 2019) bağımlı değişken olarak belirlemiştir.

Yöntemsel özellikler

Araştırma modeli

26 araştırmada kullanılan araştırma modelleri incelendiğinde, 14 araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; İnce, 2019; Okatan, 2019; Yıldırım, 2019; Çattık, 2019; Ünal, 2018; Rakap ve Balıkçı, 2016; Cebeci, 2015; Horasan, 2015, Eren, Deniz & Düzkantar, 2013, Berkeban, 2013, Odluyurt, 2011, Odluyurt & Batu, 2010, Şentürk, 2006) kullanılmıştır. 3 araştırmada çoklu başlama modeli (Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017b; Demirtaş, 2017) kullanılmıştır. 3 araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli (Şahin, 2021; Kurt, Tekin- İftar, 2008; Kurt, 2006) kullanılmıştır. 2



araştırmada karma model (Tomris, 2019, Çelik, 2019) kullanılmıştır. 1 araştırmada paralel uygulamalar modeli (Gürgör Kılıç, 2020) kullanılmıştır. 2 araştırmada betimsel (yarı yapılandırılmış görüşme) (Taş, 2019; Tuna, 2015) kullanılmıştır. 1 araştırmada zaman dizileri modeli (Bakkaloğlu, 2008) kullanılmıştır.

Araştırma yılı

Araştırmaların yılları incelendiğinde çalışmaların 2'si 2021 (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021), 1'i 2020 (Gürgör Kılıç, 2020) 7'si 2019 (Çelik, 2019; İnce, 2019; Okatan, 2019; Tomris, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Taş, 2019), 1'i 2018 (Ünal, 2018), 3'ü 2017 (Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017b; Demirtaş, 2017), 1'i 2016 (Rakap ve Balıkçı, 2016), 3'ü 2015 (Tuna, 2015; Cebeci, 2015; Horasan ve Birkan, 2015), 2'si 2013 (Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013), 1'i 2011 (Odluyurt, 2011), 1'i 2010 (Odluyurt & Batu, 2010), 2'si 2008 (Kurt, Tekin- İftar, 2008; Bakkaloğlu, 2008), 2'i 2006 (Kurt, 2006; Şentürk, 2006) yılına ait çalışmalardır.

Bulgusal özellikler

Genelleme

Çalışmaların 24'ünde (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; Çelik, 2019; İnce, 2019; Okatan, 2019; Tomris, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Taş, 2019; Ünal, 2018; Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017b; Rakap ve Balıkçı, 2016; Tuna, 2015; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Bakkaloğlu, 2008; Demirtaş, 2017; Kurt, 2006; Şentürk, 2006;) genelleme verilerinin toplandığı görülmektedir. Çalışmaların 2'sinde ise (Odluyurt ve Batu, 2010; Kurt, Tekin- İftar, 2008) genelleme verilerinin toplanmadığı veya buna yönelik bir bilgiye rastlanmadığı görülmektedir.

Sosyal geçerlilik

Çalışmaların 23'ünde (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; Çelik, 2019; İnce, 2019; Okatan, 2019; Tomris, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Taş, 2019; Ünal, 2018; Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017b; Rakap ve Balıkçı, 2016; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt & Batu, 2010; Bakkaloğlu, 2008; Kurt, Tekin- İftar, 2008; Demirtaş, 2017; Kurt, 2006) sosyal geçerlilik verilerinin toplandığı görülmektedir. Çalışmaların 3'ünde ise (Tuna, 2015; Odluyurt, 2011; Şentürk, 2006) sosyal geçerlilik verilerinin toplanmadığı görülmektedir.



Güvenirlilik

Çalışmaların 26'sinde (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; Çelik, 2019; İnce, 2019; Okatan, 2019; Tomris, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Taş, 2019; Ünal, 2018; Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017b; Rakap ve Balıkçı, 2016; Tuna, 2015; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Odluyurt & Batu, 2010; Bakkaloğlu, 2008; Kurt, Tekin- İftar, 2008; Demirtaş, 2017; Kurt, 2006; Şentürk, 2006) güvenirlilik verilerinin toplandığı görülmektedir.

Sonuçsal bulgular

Aldemir Fırat ve Ergenekon (2021) yaptıkları çalışmada sınıfında gelişimsel yetersizliğe sahip öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenlerinin derste uyguladıkları gömülü öğretim yönteminin gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların kazandırılmak istenen davranışlar üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri eşzamanlı ipucuyla birlikte kullanılan gömülü öğretim yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler öğretim oturumlarından beş hafta sonra da gömülü öğretimi tekrar uygulamaya koyabilmişlerdir. Çocuklar ise öğretimden bir, dört ve sekiz hafta sonra da kazandıkları davranışları sürdürmeye devam etmişlerdir. Bunu yanı sıra çocuklar kazandıkları davranışları kişiler arası, ortamlar arası genelledebildikleri gözlemlenmiştir.

Şahin ve Özen (2021) yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların toplumsal uyarı işaretlerinin öğrenmesinde, ardışık denemelerle sunulan öğretim ve gömülü denemelerle sunulan öğretim yöntemlerinin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğretimler ardışık bir şekilde masa başında ve oyun etkinliklerine gömülmüş bir biçimde kullanılmıştır. Araştırmaya iki katılımcıda iki farklı öğretim şeklinde de eşit derecede etkililik gözlemlenmiştir. 1 katılımcıda ise ardışık denemelerle sunulan öğretimin etkililiği daha yüksek bulunmuştur. İki öğretim düzenlemesi verimlilik açısından incelendiğinde ise ayırık denemelerle öğretim şeklinde sunulan öğretim oturumlarının gömülü denemelerle sunulan öğretim yöntemine göre daha kısa sürede tamamlandığından dolayı daha verimli olduğu yorumu yapılmıştır. Ayrıca 2 katılımcı çocuğun sürekli olarak gömülü denemelerle öğretim şeklinde öğrenmeyi tercih ettiği, 2 katılımcı ise sürekli olarak ayırık denemeler ile öğretim şeklinde öğrenmeyi tercih ettiği gözlemlenmiştir.

Gürgör Kılıç (2020) yaptığı çalışmada OSB olan çocuklara meslek isimlerini öğretmede yapılandırılmış ayırık denemelerle öğretim ve gömülü ayırık denemelerle öğretim düzenlemelerini karşılaştırmıştır. “İsmi söylenen mesleği gösterme” becerisinin kazanılmasında yapılandırılmış ayırık denemelerle öğretim ve gömülü ayırık denemelerle öğretim düzenlemelerinin etkililik açısından bütün katılımcı çocuklarda yapılandırılmış ayırık denemelerle öğretim ve gömülü ayırık denemelerle öğretim düzenlemeleri eşit derece etkililiği



olduğu bulunmuştur. Araştırmanın genelleme verileri incelendiğinde katılımcı çocukların gömülü ayırık denemelerle öğretim düzenlemesi ile öğrendikleri meslekleri farklı kişi, araç-gereç ve ortamlarda genelleme düzeylerinin yüksek olduğu bulgulanmıştır. Araştırma verileri sonucunda gömülü ayırık denemelerle öğretim düzenlemesinin yapılandırılmış ayırık denemelerle öğretim düzenlemesine göre genelleme düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma Şahin ve Özen (2021) yaptığı araştırmayla bu sonuçlar yönünden farklılık gösterir. Çalışmanın sosyal geçerlik bulgularına göre norm grubu çocukların hem öğretimden önce hem de öğretimden sonra ki değerlendirme sonuçlarına göre ismi söylenen mesleği %100 doğruluk oranıyla sergiledikleri görülmüştür.

İnce (2019) yaptığı çalışmada fırsat öğretiminin, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların seçmeli etkinlik çizelgeleri sırasında meydana gelen doğal bağlamlarda sözel yardım talep etme becerisini edinme, farklı kişi, materyal ve farklı ortamlara genellemede, kazanılan becerinin 3, 5 ve 7. Hafta sonrada kalıcılığının devam edip etmediğini incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre fırsat öğretimi, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda seçmeli etkinlik çizelgesi sırasında meydana gelen doğal bağlamlarda bağımsız bir şekilde sözel yardım talep etme becerisini kazanılmasında etkili olduğu; otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda fırsat öğretimi ve seçmeli etkinlik çizelgesi bir arada kullanıldığında öğretim fırsatlarının arttığı bulgulanmıştır.

Okatan (2019) yaptığı çalışmada üç otizm spektrum bozukluğuna sahip kaynaştırma öğrencisine fırsat öğretimi ile sosyal beceri öğretmenin etkililiğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar fırsat öğretimi yöntemiyle sosyal becerileri (selamlaşma, paylaşma, oyuna katılmayı teklif etme) kazandıkları, öğretimde belli bir zaman sonra kazandıkları becerileri sergiledikleri ve farklı ortam ve farklı kişilerde de kazandıkları becerileri kullanabildikleri bulguların ortaya koymuşlardır.

Çelik (2019) yaptığı çalışma ile okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ve doğal öğretim yöntemlerine yönelik ön bilgilerini, düşünce ve deneyimlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarını yasal hak olduğunu düşüncesindeler, geliştirilen 5 haftalık yüz yüze ve web tabanlı programların doğal öğretim yöntemlerine yönelik bilgi düzeyini artırdığı hem yüz yüze hem de web tabanlı olarak geliştirilen doğal öğretim öğretmen eğitimi programlarının okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla olan etkileşimsel davranışlarını olumlu yönde artırmada etkili olduğu bulgulanmıştır.

Tomris (2019) yaptığı araştırmada Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmek ve çocuklarının gelişimlerini doğal ortamlarda kendiliğinden oluşan rutin, etkinlik ve geçişler ile desteklemelerini sağlayacak olan bilgi ve kazanımların öğretilmesine yönelik hazırlanmış olan bir erken müdahale programının (Down



Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale-DÖDEM Programı) geliştirilme ve geliştirildikten sonra programın etkililiğinin sınavasını hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; geliştirilen DÖDEM Programının grup aile eğitim oturumları ve ev ziyareti oturumlarını şeklinde yüz yüze ve tablet bilgisayar uygulaması ile her iki şekilde de ebeveynler ve çocuklar üzerinde hedeflenen değişkenler bakımından anlamlı ilerlemeler sağladığı sonucuna ulaşılmış. DÖDEM Programını yüz yüze veya tablet bilgisayar aracılığı ile çevrimiçi şeklindeki her şekilde de takip eden ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını anlamlı ilerlemeler olmasında etkili olduğu bulgulanmıştır. Çalışmadan 1 ay sonrada kaydedilen etkinin devam ettiği görülmüştür.

Çattık (2019) yaptığı çalışmada ebeveynlere sunulan koçluğun ebeveynlerin talep etme-model olma ile öğretim yöntemini kullanma, kullanmayı sürdürme ve genellemeleri üzerindeki etkilerini incelemiş; ebeveynlerce uygulanan talep etme-model olma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarında kazandırılmak istenen sosyal becerileri (nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme) öğrenmelerinde, sürdürmelerinde ve genellemelerinde etkilerine bakmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynler talep etme-model olmayla öğretim yöntemini kullanmayı öğrendikleri, çalışmadan belli bir süre sonra kazandıkları öğretim yöntemini kullanmaya devam edebildikleri ve öğretim yöntemini farklı durumlarda genelleyebildikleri gözlemlenmiştir. Bununla beraber çocuk katılımcıların kazandırılmak istenen nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerilerini öğrendikleri, çalışmadan sonrada belli bir süre uyguladıkları ve farklı durumlara genelledikleri gözlemlenmiştir.

Taş (2019) yaptığı çalışmasında rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin gömülü öğretime yönelik görüşlerinin incelemiştir. Derslerinde özel eğitim öğretmenleri gömülü öğretimi uyguladıklarını ancak uyguladıkları bu yöntemim gömülü öğretim şekline isimlendirildiğini bilmedikleri, gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda kullanılabilir ve etkili olacağına, bu yöntem ile renk, şekil, sayı kavramlarını, dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullandıklarını/ kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise gömülü öğretimi ilk defa duyduklarını ve araştırdıktan sonra kullanmak istediklerini belirlenmişlerdir.

Yıldırım (2019) yaptığı çalışmada otizm spektrum sahip çocukların ifade edici dil becerilerinden olan "ne neden ne zaman, nerede ve kim" sorularına cevap vermesinde sınıf içi temel tepki öğretiminin etkililiği araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre sınıf içi temel tepki öğretimi öncesinde "ne neden ne zaman, nerede ve kim" sorularına öğrencilerin doğru cevap verme kriteri olarak belirlenen %80 ölçütünün karşılamamış ancak sınıf içi temel tepki öğretiminin uygulaması sonrası sorulara %80 ve üstünde doğru cevap verip ölçütü karşıladıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretim sonrası yapılan izleme ve genelleme oturumlarında da sorulara %80 ve üstünde doğru cevap verip ölçütü karşıladıkları gözlemlenmiştir.



Ünal (2018) yaptığı araştırma sonuçlarına göre gelişimsel yetersizliği sahip çocukla ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerini desteklemesi amacıyla hazırlanan koçluk uygulamaları sonrası gömülü öğretime ilişkin plan hazırlayabildikleri, planları genelleyebildikleri ve koçluk desteğinin sona ermesinden sonrada kazandıkları davranışlarını koruyabileceklerini gözlemlenmiştir.

Rakap (2017b) yaptığı araştırmada kaynaştırma uygulamasının bulunduğu anaokullarında özel eğitim öğretmeni adayları olan gömülü öğretimle ilgili sunulan eğitim ve koçluğun etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonunda sunulan eğitim ve koçluğun özel eğitim öğretmen adaylarında gömülü öğretim yöntemini yüksek düzeyde güvenilirlikle uygulayabildikleri, öğrendikleri yöntemi farklı çocuklar üzerine genelleyebildikleri ve koçluk uygulaması sonrası da kazandıkları becerileri koruyabildikleri gözlemlenmiştir.

Bozkuş-Genç (2017) yaptığı araştırmada temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların; soru sorarak iletişim başlatma becerisini kazanmasında, öğretim sonrası becerileri korumasında kazandırılan iletişim becerilerini farklı koşullarda genellemesindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların; soru sorarak iletişim başlatma becerisini kazanmasında, öğretim sonrası becerileri korumasında kazandırılan iletişim becerilerini farklı koşullarda genellemesinde temel tepki öğretiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirtaş (2017) yaptığı çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda sözel iletişim becerilerinin öğretilmesinde, öğrendikleri becerileri farklı durumlara genellemede ve öğretimlerden 3 hafta sonrada becerileri korumada temel tepki öğretiminin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre temel tepki öğretiminin, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda etkili olduğu, çocukların sözel iletişim becerilerini kullanmalarında artışa görüldüğü, öğrenilen becerileri farklı durumlara genelleyebildikleri, öğretimden 3 hafta sonrada becerileri sergilemeye devam ettikleri ve ebeveynlerin temel tepki öğretiminin çocukları üzerindeki etkisine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları bildirilmiştir.

Rakap ve Balıkçı (2016) yaptıkları araştırmada gömülü öğretim süreci içerisinde sunulan ipucunun giderek azaltılması yönteminin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda montunu çıkarma, kaşık kullanma ve isteklerini belirtmek için resimli kartları kullanma kazanımlarını edindirmede etkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Tuna (2015) yaptığı araştırmada sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ve daha önce doğal öğretim yöntemlerine yönelik hiçbir eğitim almamış okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim yöntemlerine bakışlarını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim yöntemlerinde aile katılımına yönelik, aile katılımının hem çocuğa hem aileye hem de öğretmene olumlu katkılarının olduğunu düşünmektedirler. Buna



karşın öğretmenlerden bazılarının aile katılımının kendileri için zorlaştırıcı bir etken olduğu ve öğretmenlerin ailelerle çalışma konusunda destek alınması gerektiğini bildirmişlerdir.

Cebeci (2015) yaptığı çalışmada otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara işlevsel iletişim becerilerinin kazandırılmasında fırsat öğretimi yönteminin yardımcı personel aracılığıyla sunulmasının etkililiğini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; yardımcı personel aracılığıyla uygulanan fırsat öğretimi yönteminin işlevsel iletişim becerilerini (al, ver, aç, çek, gel, tut, çıkar, bırak, getir) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara kazandırmada etkili bir yöntem olduğu ve öğretim sonrasında da çocukların kazandıkları becerileri kullanmaya devam ettikleri ve kazandıkları becerileri farklı durumlarda (ortam, durum, materyal) genelleylebildiklerini görülmüştür. Bununla beraber öğretmen ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler ile fırsat öğretimine yönelik bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Horasan ve Birkan (2015) yaptıkları araştırmada fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklara eğitsel, sanatsal ve serbest zaman etkinlikleri zamanında kaybolan nesneleri sözcük kullanarak isteme becerisinin kazandırılmasında etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda kaybolan nesneleri sözcük kullanarak isteme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu aynı zamanda çocukların kazandıkları becerileri farklı durumlara genelleylebildikleri gözlemlenmiştir.

Berkeban (2013) yaptığı çalışmada gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara eş zamanlı ipucu ile birlikte sunulan gömülü öğretimin toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisini kazandırmada etkililiğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, eş zamanlı ipucu ile birlikte sunulan gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği sahip çocuklarda toplumsal uyarı işaretlerinin isimlerini söyleme becerisini kazanmada etkili olduğunu, çocukların bu beceriyi farklı durumlarda genelleylebildikleri gözlemlenmiştir.

Eren, Deniz ve Düzkantar (2013) yaptıkları araştırmada Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda kavram öğretiminde etkililiğini, öğretimler sonrası kazanımların devam etme durumu ve farklı durumlara genellemede etkililiğini incelenmiştir. Çalışma sonucunda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların hedeflenen kavramı öğrendikleri ve farklı durumlara genelledikleri gözlemlenmiştir.

Odluyurt (2011) yaptığı çalışmada gelişimsel yetersizliği sahip çocuklara etkinlikler içine gömülerek sunulan sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile giysi isimlendirme becerisinin kazandırılmasında etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, etkinlikler içine gömülerek sunulan sabit bekleme süreli öğretim yönteminin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda hedeflenen becerileri kazandırmada etkili olduğu, kazandıkları becerileri farklı



durumlara genelleyeabildikleri ve öğretim oturumlarından bir ve üç hafta sonra da kazandıkları korudukları gözlemlenmiştir.

Odluyurt ve Batu (2010) yaptıkları çalışmada gelişimsel yetersizliğe sahip okulöncesinde kaynaştırma eğitime dahil olacak çocukların, kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin kazandırılmasında etkinlikler içine gömülerek sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, etkinlikler içine gömülerek sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara kaynaştırmaya becerilerini kazandırmada etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Kurt ve Tekin-İftar (2008) yaptıkları araştırmada eş zamanlı ipucu ve gömülü öğretimin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda serbest zaman becerilerini kazandırmadaki etkililiğini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre üç katılımcı çocuğun serbest zaman etkinliklerini her iki yöntemle de belirtilen ölçütü karşılayacak şekilde kazandırdığını bir katılımcı çocuğun ise eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi gömülü öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda çalışmada iki katılımcı çocukta gömülü öğretimle birlikte sunulan sabit bekleme süreli öğretimin, gömülü öğretimle birlikte sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretime göre daha etkili oluğu; diğer iki katılımcıda ise eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin sabit bekleme süreli öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Bakkaloğlu (2008) yaptığı araştırmada etkinliğe dayalı müdahale programının gelişimsel geriliğe sahip çocuklarda geçiş becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre etkinliğe dayalı müdahale programı çocuklarda geçiş becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Kurt, (2006)'nın yaptığı araştırmada zincirleme serbest zaman becerilerinin gömülü öğretim ile birlikte sunulan sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre iki şekilde de sunulan öğretimlerin etkililiklerinin eşit derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, zincirleme serbest zaman becerilerinin gömülü öğretim ile birlikte sunulan sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklarda etkili olduğu yönündedir.

Şentürk (2006) yaptığı araştırmada çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yönteminin ifade edici dilinde sınırlılıklar olan zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda sözcük üretmeye, farklı durumlara genelleme ve çalışma sonrasında da sözcükleri üretmeyi sürdürmelerindeki etkisine bakmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çevresel ipuçlarına dayalı öğretim yönteminin, sözcük üretmede, genellemede ve sürdürmede etkili olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırma ile bir sonuca ulaşmaktan çok son yıllarda Türkiye’de gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ile doğal öğretim yöntemleri ile yapılmış çalışmaları gözden geçirmek, yapılan çalışmalara analitik olarak bakmak ve yorumlamak hedeflenmiştir. Alanyazında incelendiğinde, farklı uygulamacılar tarafından farklı hedef davranışların öğretimine doğal öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların etkili olduğu görülmektedir (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; Çelik, 2019; İnce, 2019; Okatan, 2019; Tomris, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Taş, 2019; Ünal, 2018; Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017; Rakap ve Balıkçı, 2016; Tuna, 2015; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Odluyurt & Batu, 2010; Bakkaloğlu, 2008; Kurt, Tekin- İftar, 2008; Demirtaş, 2017; Kurt, 2006; Şentürk, 2006).

Bu çalışmada gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara doğal öğretim yöntemleri ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaların tanı gruplarına bakıldığında otizm spektrum bozukluğu, Down sendromu, zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğuna sahip çocukların katıldığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunluğu otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile yürütülmüştür. Araştırmaların yaş gruplarına bakıldığında 2- 9 yaş arasında çocukların çalışmalarda yer aldığı görülmektedir. Yoğun olarak 3-5 yaşlarındaki çocuklar ile çalışılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde 86 çocuğun 63 tanesi erkek, 23 tanesi de kız çocuklardan oluşmaktadır. Erkek katılımcı çocukların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde 86 öğretmen katılımcının 74’ü kadınlar 12’sini ise erkekler oluşturmakta olduğu görülmektedir. Bu bulgular gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara yönelik doğal öğretim yöntemleri ile çalışmalarda yaş aralığının genişletilmesi, öğretmenlerde erkek katılımcılar, çocuklarda kız katılımcılar ile yapılan çalışmaların sayısının artmasını gerektirmektedir.

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara doğa öğretim yöntemleri ile sunulan hedef davranışlar incelendiğinde, Toplumsal uyarı işaretlerini söyleme (Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Gürgör Kılıç, 2020; Aydoğan, 2020; Odluyurt, 2011), kalın, dolu, mavi, uzak olanı gösterme (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021), eşzamanlı ipucuyla gösterilen meyvenin ne olduğunu söylemesi (Aydoğan, 2020), İsmi söylenen mesleği gösterme (Gürgör Kılıç, 2020), Renk (sarı) kavramı (Eren, Deniz & Düzkantar, 2013), Giysileri isimlendirme (Odluyurt, 2011), Kaynaştırmaya hazırlık becerileri (Odluyurt & Batu, 2010), iletişim becerileri (İnce, 2019; Okatan, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Bozkuş- Genç, 2017; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Demirtaş, 2017; Şentürk, 2006) geçiş becerileri (Bakkaloğlu, 2008), Serbest zaman becerilerinden fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma becerileri (Kurt, 2006) gibi bir çok hedef davranışın öğretiminde kullanıldığı görülmektedir.



Çalışmaya dahil edilen araştırmalar incelendiğinde doğal öğretim yönteminin etkili bir öğretim yöntemi olduğu, eşzamanlı ipucuyla öğretim, ayırık denemelerle öğretim gibi farklı öğretim yöntemleri ile beraber kullanılabildiği, toplumsal uyarı işaretlerinin öğrenilmesi, kavram öğretimi gibi farklı hedef davranışların kazanımı için kullanıldığı, etkililiği ve kalıcılığı yüksek olduğu görülmektedir (Aldemir- Fırat, Ergenekon, 2021; Şahin, 2021; Gürgör Kılıç, 2020; Çelik, 2019; İnce, 2019; Okatan, 2019; Tomris, 2019; Çattık, 2019; Yıldırım, 2019; Taş, 2019; Ünal, 2018; Bozkuş- Genç, 2017; Rakap, 2017; Rakap ve Balıkçı, 2016; Tuna, 2015; Cebeci, 2015; Horasan, 2015; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Berkeban, 2013; Odluyurt, 2011; Odluyurt & Batu, 2010; Bakkaloğlu, 2008; Kurt, Tekin- İftar, 2008; Demirtaş, 2017; Kurt, 2006; Şentürk, 2006).

Çalışma dahilindeki araştırmalar incelendiğinde doğal öğretim yöntemlerinin farklı kişiler tarafından uygulanabildiği görülmektedir. Doğal öğretim yöntemlerinde çocuğun doğal bağlamında öğretimlerin yapılmasının esas olmasından dolayı yapılandırılmış öğretimlerdeki gibi belli ortam veya kişilere bağıllık yoktur. Çocuğun doğal bağlamında yer alan kişiler tarafından öğretimler sunula bilinmektedir. Öğretimleri sunan bazen bir öğretmenken bazen bir anne bazen bakıcı bazen servis görevlisi olabilmektedir. Bu durum doğal öğretim yöntemleri ile yapılacak öğretimlerin bağlamını genişletmekte ve her an her yerde çocuğa öğretim yapma fırsatları sunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Özetle doğal öğretim yöntemlerinin gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerde sıklıkla kullanıldığı, doğal bağlama uygun kazanımları hedeflediğinden bu yöntem ile kazandırılan becerilerin genelleme ve kalıcılık düzeyinin yüksek olduğu; farklı hedef davranış, farklı ortam, farklı kişiler tarafından gömülü öğretim yönteminin kullanılabileceği ve gelişimsel yetersizliğe sahip bireylerde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle doğal bağlam ve doğal rutinler içine gömülerek planlandığından dolayı kazandırılan becerilerin birçok farklı duruma genelleme bildiği ve kazanılan becerilerin kalıcılığının yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Doğal öğretim yöntemleri ile yapılan çalışmaların çoğu küçük katılımcı grupları ile gerçekleştirilmiştir. Daha büyük katılımcı gruplarının dahil olduğu çalışmalar yapılabilir. Çalışmalarda gelişimsel yetersizliği olan çocukların kardeşlerini çalışmaya dahil eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmacılar gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların kardeşlerinin dahil edildiği doğal ortamlarda çocuğun gelişimini destekleyen öğrenmeler ile ilgili çalışma yapılabilir. Ebeveyn katımlı çalışmaların genelinde sadece anne katılımcı olana çalışmalar ağırlıktadır. Babaların çocukları üzerindeki vazgeçilmez etkisi düşünüldüğünde yeni yapılacak çalışmalara babalar daha fazla dahil edilebilir.



Çalışma sonucunda özel gereksinimli bireylerle çalışan uzmanların doğal öğretim yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahip olmadığı düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireyler ile çalışan uzmanlara doğal öğretim yöntemleri ile ilgili mesleki gelişimlerini artıracak eğitimler verilebilir. Yapılacak çalışmalar daha farklı ortamlarda (kreş, oyun alanları, çocuğu diğer doğal ortamları) ve daha farklı katılımcıların yer aldığı (akranlar, kardeşler ve çocuğun yaşamındaki diğer paydaşlar) çalışmalar artırılabilir. Üniversiteler de özel eğitim lisans ve lisans üstü programlarda doğal öğretim yöntemlerinin dahil edildiği ders ve müfredat düzenlemesi niceliksek ve niteliksel olarak artırılabilir.

Kaynakça

****Gözden geçirme çalışması kapsamında incelenen araştırmalar içerisinde yer almaktadır***

- * Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerince Sunulan Gömülü Öğretimin Kaynaştırma Öğrencilerinin Hedef Davranışlarını Edinmelerindeki Etkililiği. *EĞİTİM VE BİLİM*, 46(207). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9280>
- Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018a). Examining the studies related with embedded instruction provided by the implementers to the children with developmental disabilities who received staff training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 63-87. doi: [10.15345/iojes.2018.04.004](http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2018.04.004)
- Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın*. doi:10.21565/oelegitimdergisi.328444
- Altun Könez, N., Çelik Şahin, A., Apaydın, G. , Yılmaz, B. Ve Aykut, Ç. (2019). The Effect of Concept Learning with Embedded Instruction to the Students with Intellectual Disabilities. *Batın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 208-230. doi: [10.14686/buefad.430011](http://dx.doi.org/10.14686/buefad.430011)
- * Aydoğan, A., & Aydoğan, Ş. K. (2020). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklarda Makey Makey ile Kavram Öğretiminin Etkililiği. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(2), 12-35.
- Barnett, D. W., Carey, K. T., & Hall, J. D. (1993). Naturalistic Intervention Design for YoungChildren: Foundations, Rationales, and Strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(4), 430–444. <https://doi.org/10.1177/027112149301300407>
- *Berkeban C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.



- * Çelik, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programının (ODÖP) etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of autism and Developmental disorders*, 31(3), 315-325. <https://doi.org/10.1023/A:1010747303957>
- Diken, İ. H. (2011). *Erken çocukluk döneminde doğal ortamlarda öğretim*. Ankara: Maya Akademi.
- *Eren, B., Deniz, J. ve Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.
- *Gürgör Kılıç, F.G. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayırık denemelerle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Horasan, M. M., ve Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelerini sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2). 361- 383.
- Koegel, R.L., Koegel, L.K ve Carter, C.M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28 (4), 576-594.
- Kurt, O. (2008). Doğal Öğretim Yöntemleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi içinde* (s.162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- * Kurt, O., & Tekin-İftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 53-64.
- * Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde gömülü öğretim yaklaşımıyla sunulan sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- *Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde gömülü öğretim yaklaşımıyla sunulan sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meadan, H., Meyer, L. E., Snodgrass, M. R. and Halle, J. W. (2013). Coaching parents of young children with autism in rural areas using internet-based technologies: A pilot program. *Rural Special Education Quarterly*, 32(3), 3 -10.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National Autism Center's National Standards Report*. Randolph, Massachusetts.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) (2014). *Naturalistic Intervention. Evidence-Based Practices*. Retrieved from: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/naturalistic-intervention>.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in special educational needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- *Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1533- 157
- *Odluyurt, S. (2011). Etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara giysi isimlendirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1445-1460.
- Rakap, S. (2017a). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.319665
- *Rakap, S. (2017b). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. doi:10.1177/0022487116685753
- *Rakap, S., & Balıkcı, S. (2016). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26. doi: [1080/20473869.2015.1109801](https://doi.org/10.1080/20473869.2015.1109801)



- *Şahin, Ş., & Özen, A. (2021). Ardışık ve gömülü denemeler: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 61-85. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.624016
- *Taş, Ç. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin gömülü öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmencioğlu, D. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 265-326). Ankara: Vize.
- *Tuna, M. (2015). *Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Kronik Tıbbi Hastalık Sıklığının Değerlendirilmesi ve Riskli Grupların Belirlenmesi

İlknur Ucuz¹
Ayla Uzun Çiçek²

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) pek çok psikiyatrik ve tıbbi hastalık eşlik etmekte olup, bu durumların varlığı hastaların yaşam kalitesini ve prognozu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışmada OSB'ye eşlik eden kronik bedensel hastalıkların yaygınlık oranlarının incelenmesi ve riskli grupların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları polikliniğinde DSM-5 tanı kriterlerine göre OSB tanısı konmuş 3-18 yaşlar arasında 104 çocuk ve ergen dahil edildi. Bu hastaların hastane kayıtlarından sosyodemografik karakteristikleri, OSB'nin klinik özellikleri ve eşlik eden kronik tıbbi hastalıklar ayrıntılı şekilde geriye dönük olarak incelendi. Örneklem %70,2'si (n=73) erkek, %29,8'i (n=31) kız cinsiyetteydi. Hastaların 59'unda (%56,7) zihinsel engellilik vardı. En az bir kez epileptik nöbet/konvulziyon geçirme öyküsü %31,7 (n=33) olarak bulundu. Katılımcıların %35,6'sında (n=37) OSB'ye eşlik eden epilepsi dışında en az bir ek tıbbi durum mevcuttu. Epilepsi dışı en sık birliktelik gösteren tıbbi durumlar gastrointestinal bozukluklar, endokrinolojik problemler, alerjik hastalıklar, epilepsi dışındaki diğer nörolojik sorunlar, dermatolojik hastalıklar, genetik hastalıklar ve göz hastalıkları idi. Kız cinsiyette, zihinsel engelliliğin ve epilepsinin eşlik etmesi durumunda ve OSB'nin şiddetli formlarında komorbid kronik tıbbi hastalık sıklığı anlamlı olarak yüksekti. Ayrıca kronik tıbbi hastalığı olanların OSB tanı alma yaşı anlamlı olarak daha düşüktü. Çalışmamızda literatüre benzer şekilde OSB'li çocuklarda daha yüksek oranlarda kronik tıbbi hastalık tespit edildi. OSB'deki yüksek tıbbi birliktelik oranları dikkate alındığında özellikle bu popülasyonda kronik tıbbi hastalıkların araştırılması, riskli bireylerin takibi ve gerekirse müdahalelerin yapılması hasta ve ailelerinin iyilik halini ve yaşam kalitesini yükseltmek için uygun olacaktır. Çalışmamızda bu alanda literatüre önemli katkılar sunmaktadır.

Anahtar sözcükler: otizm spektrum bozukluğu, çocuk ve ergen, epilepsi, kronik tıbbi hastalık

¹ Doç.Dr., İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı, Malatya, Türkiye

² Doç.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı, Sivas, Türkiye



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal iletişimde yetersizlik, basmakalıp ve tekrarlayan davranışlar ve kısıtlı ilgi alanı ile karakterize erken çocukluk döneminde başlayan nörogelişimsel bir bozukluktur. İletişim ve etkileşimin belirgin kısıtlı olduğu daha ileri vakalardan belirtilerin daha hafif görüldüğü yüksek işlevli olgulara kadar uzanan, geniş klinik görünümü olan yelpaze bir bozukluktur (Lord vd., 2018). OSB'li hastaların önemli kısmında otizmin temel belirtilerine ek olarak tıbbi durum ve hastalıklar da sıklıkla klinik tabloya eşlik etmektedir. Çeşitli çalışmalarda OSB'ye bedensel hastalıkların eşlik etme sıklığının kontrollere kıyasla 3-10 kat daha fazla olduğu bildirilmiştir. En sık rapor edilen komorbid tıbbi durumlar mide ve bağırsak hastalıkları, deri hastalıkları, alerjik durumlar ve genetik hastalıklardır (Levy vd., 2010; Failla vd., 2021; Al-Beltagi, 2021; Muskens, Velders & Staal, 2017; Vissoker, Latzer & Gal, 2015). Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde OSB'ye eşlik eden bedensel hastalıkların yeterince araştırılmamış olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı otizm spektrum bozukluğuna eşlik eden kronik bedensel hastalıkların yaygınlık oranlarının incelenmesi ve riskli grupların belirlenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma geriye dönük olarak tasarlanmış ve yerel etik komite onayı almıştır. Çalışmaya 2021-2022 yıllarında iki ayrı Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları polikliniğinde DSM-5'e kriterlerine göre OSB tanısı konmuş 3-18 yaşlar arasında 104 çocuk ve ergen dahil edilmiştir. Bu hastaların hastane kayıtlarından sosyodemografik karakteristikleri, OSB'nin klinik özellikleri ve eşlik eden kronik tıbbi hastalıklar ayrıntılı şekilde geriye dönük olarak incelenmiştir. Verileri eksik olan hastalar çalışmadan çıkarılmıştır.

Bulgular

Örneklemin %70,2'si (n=73) erkek, %29,8'i (n=31) kız, yaş ortalaması $5,78 \pm 2,78$ yıl ve OSB tanı alma yaş ortalaması $3,22 \pm 0,96$ yıl (min-max: 2-6 yıl) idi. Hastaların 59'unda (%56,7) zihinsel engellilik vardı. Çalışmada en az bir kez epileptik nöbet/konvulziyon geçirme öyküsü %31,7 (n=33) olarak bulundu. Katılımcıların %35,6'sında (n=37) OSB'ye eşlik eden epilepsi dışında en az bir ek tıbbi durum mevcuttu. En sık birliktelik gösteren tıbbi durumlar gastrointestinal bozukluklar (%8,7, n=9) idi. Diğer sık görülen durumlar ise endokrinolojik problemler (%3,8, n=4), alerjik hastalıklar (%2,9, n=3), epilepsi dışındaki diğer nörolojik sorunlar (%1,9, n=2), dermatolojik hastalıklar (%1,9, n=2), genetik hastalıklar (%1,9, n=2) ve göz hastalıkları (%1,9, n=2) idi. Daha da önemlisi ek tıbbi problemi olan çocukların önemli bir kısmında (%12,5, n=13) çoklu tanılar mevcuttu. OSB'li bireylerdeki sosyodemografik özellikler ve kronik tıbbi hastalıklar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. OSB'li bireylerdeki sosyodemografik özellikler ve kronik tıbbi hastalıklar

	Sayı (%) veya ortalama±SD
Yaş (ort. yıl ± SD)	5,78±2,78
OSB tanı yaşı (ort. yıl ± SD)	3,22±0,96
OSB şiddeti (n,%)	
Hafif	61 (58,7)
Orta	27 (26,0)
Ağır	16 (15,3)
Cinsiyet (n,%)	
Kız	31 (29,8)
Erkek	73 (70,2)
Yaşanılan yer (n,%)	
Kent merkezi	59 (56,7)
İlçe/kasaba/köy	45 (43,3)
Aile gelir düzeyi (n,%)	
Asgari ücret ve altında	44 (42,3)
Asgari ücretin üstü	60 (57,7)
Ailede pozitif OSB öyküsü (n,%)	17 (16,3)
Zihinsel engellilik varlığı (n,%)	59 (56,7)
Epileptik nöbet/konvulziyon geçirme öyküsü (n,%)	33 (31,7)
Eşlik eden tıbbi hastalık (n,%)	
Evet	37 (35,6)
Hayır	67 (64,4)
Epilepsi dışında eşlik eden tıbbi hastalık durumları (n,%)	
Gastrointestinal bozukluklar	9 (8,7)
Endokrinolojik problemler	4 (3,8)
Alerjik hastalıklar	3 (2,9)
Diğer nörolojik sorunlar	2 (1,9)
Göz hastalıkları	2 (1,9)
Genetik hastalıklar	2 (1,9)
Dermatolojik hastalıklar	2 (1,9)
Çoklu tanılar	13 (12,5)

Kız cinsiyette, zihinsel engelliliğin ve epilepsinin eşlik etmesi durumunda ve OSB'nin şiddetli formlarında komorbid kronik tıbbi hastalık sıklığı anlamlı olarak yüksekti. Ayrıca kronik tıbbi hastalığı olanların OSB tanı alma yaşı anlamlı olarak daha düşüktü. OSB'li çocuklardaki kronik tıbbi hastalık durumuna göre değişkenlerin kıyaslanması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kronik tıbbi hastalık durumuna göre değişkenlerin kıyaslanması

	Kronik hastalık (n=37)	tıbbi var	Kronik hastalık (n=67)	tıbbi yok	p-değeri
Cinsiyet (n,%)					
Kız	18 (48,6)		13 (19,4)		0.002*
Erkek	19 (51,4)		54 (80,6)		
OSB şiddeti (n,%)					
Hafif	6 (16,2)		55 (82,1)		
Orta	16 (43,2)		11 (16,4)		<0.001**
Ağır/ileri	15 (40,6)		1 (1,5)		
OSB tanı yaşı (ort. yıl ± SD)	2,86±0.94		3,42±0.92		0.005*

Tartışma

Literatürde OSB'de medikal durumların sıklığına vurgu yapılmasına rağmen, OSB'li çocuklarda semptomların atipik sunumu nedeniyle tıbbi durumların teşhis edilmeden kalabileceği belirtilmektedir. Ayrıca sözel gelişimi olmayan veya minimal dil gelişimi olan OSB'li bireylerin ağrı veya rahatsızlıklarını sözlü olarak ifade edemedikleri, bunun yerine genellikle rahatsızlık düzeylerini saldırganlık ve kendine zarar verme dahil olmak üzere yıkıcı davranışlar yoluyla gösterdikleri vurgulanmaktadır (Buie vd., 2010). Sözlü iletişim becerileri gelişen OSB'li hastalar dahi yaşadıkları sorunları ve semptomları tanımlamakta güçlük çekebilirler.⁷ Bu nedenle OSB ile çalışan uzmanların bu çocuklarda davranış problemleri görülmesi durumunda, bu davranışın OSB'ye mi yoksa altta yatan tıbbi bir duruma mı bağlı olduğu konusunda uyanık olması gerekmektedir (Schieve vd., 2012). Araştırmacılar gelişimsel gecikmeleri olan çocukların, hem temel gelişimsel gereksinimleri hem de var olabilecek tıbbi sorunlar için normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla pediatrik sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.⁸ Bu bilgiler ışığında OSB tanılı çocuk ve ergenlerde komorbid tıbbi durumların tespiti önem arz etmektedir. Ancak çalışmalarda incelen sonuçların ön planda gelişimsel gecikmeler veya tıbbi durumlar hakkında klinik doğrulama olmaksızın ebeveynlerin veya bakıcıların raporuna dayanması, bu alanda klinik örneklem de yapılacak çalışmalara olan ihtiyacı göstermektedir (Muskens, Velders & Staal, 2017)

Tıbbi ve psikiyatrik hastalık arasındaki ilişki iki yönlüdür. Tıbbi hastalığı olan çocuk ve ergenlerde daha fazla psikiyatrik durumlar saptanırken (Jones vd., 2007; Yaghmaie, Koudelka & Simpson, 2013; Bruijn vd., 2010), psikiyatrik hastalığı olan çocuklarda da tıbbi hastalık sıklığı artmaktadır (Levy vd., 2010; Failla vd., 2021; Al-Beltagi, 2021; Muskens, Velders & Staal, 2017; Vissoker, Latzer & Gal, 2015). OSB dahil çeşitli nörogelişimsel bozukluklarda tıbbi hastalık varlığı yaşam kalitesinde azalma dahil pek çok faktörü etkileyebilir. Bu nedenle risk gruplarının belirlenmesi ve erken dönem müdahalesi büyük önem taşımaktadır.



Aldinger ve ark. çalışmasında OSB'li çocuklardaki tıbbi durumların prevalansının %10,7 ile %77,4 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada OSB'de uyku sorunları ve gastrointestinal rahatsızlıkların birlikteliği bulunduğu, gastrointestinal rahatsızlıklar, nöbetler ve uyku sorunlarının birlikteliğinin OSB'li çocuklarda daha şiddetli davranışsal semptomları öngördüğü vurgulanmıştır (Aldinger vd., 2015).

Çalışmamızda OSB'li çocuk ve ergenlerin yaklaşık üçte birinin epileptik nöbet geçirdiği ve üçte birinden fazlasının epilepsi dışında en az bir ek tıbbi probleminin olduğu saptandı. Bu sonuçlarımız bu alandaki çalışmalarla uyumlu olup, çalışmamızda elde edilen verilen ebeveyn raporlarının yanı sıra hastane kayıtlarını da içermesi önemli özelliklerindendir.

Çalışmamızdan elde edilen bir diğer sonuç ise tıbbi sorunların kızlarda, zihinsel engelliliği ve epilepsisi olanlarda, daha şiddetli OSB formlarında daha yüksek oranda saptanmasıdır. Bu sonuçlarımız da özellikle nörogelişimsel bozukluklar ile epilepsi gibi nörolojik durumlar arasında güçlü bir ilişki bulunduğu iddia eden literatür ile uyumludur (Merikangas vd., 2015). OSB'nin artan şiddeti, zihinsel engellilik ve epilepsi varlığı etiolojide daha geniş bir tutulumun göstergesidir. Nitekim altta yatan nöronal yollardaki ve ortak genetik ve/veya çevresel risk faktörlerindeki benzerlikler bu sonuçlarla ilişkili olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; OSB'li çocuklardaki yüksek tıbbi birliktelik oranları dikkate alındığında özellikle bu popülasyonda kronik tıbbi hastalıkların araştırılması, riskli bireylerin takibi ve gerekirse müdahalelerin yapılması hasta ve ailelerinin iyilik halini ve yaşam kalitesini yükseltmek için uygun olacaktır. Çalışmamızda bu alanda literatüre önemli katkılar sunmaktadır.

Kaynaklar

- Al-Beltagi, M. (2021). Autism medical comorbidities. *World journal of clinical pediatrics*, 10(3), 15.
- Aldinger, K. A., Lane, C. J., Veenstra-VanderWeele, J., Levitt, P. (2015) Patterns of risk for multiple co-occurring medical conditions replicate across distinct cohorts of children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Res* 8(6):771–781.
- Bruijn, J., Locher, H., Passchier, J., Dijkstra, N., & Arts, W. F. (2010). Psychopathology in children and adolescents with migraine in clinical studies: a systematic review. *Pediatrics*, 126(2), 323-332.
- Buie, T., Campbell, D. B., Fuchs, G. J., Furuta, G. T., Levy, J., VandeWater, J., ... & Winter, H. (2010). Evaluation, diagnosis, and treatment of gastrointestinal disorders in individuals with ASDs: a consensus report. *Pediatrics*, 125(Supplement_1), S1-S18.



- Failla, M. D., Schwartz, K. L., Chaganti, S., Cutting, L. E., Landman, B. A., & Cascio, C. J. (2021). Using phecode analysis to characterize co-occurring medical conditions in autism spectrum disorder. *Autism*, 25(3), 800-811.
- Jones, J. E., Watson, R., Sheth, R., Caplan, R., Koehn, M., Seidenberg, M., & Hermann, B. (2007). Psychiatric comorbidity in children with new onset epilepsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(7), 493-497.
- Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L. C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, C., ... & Rice, C. E. (2010). Autism spectrum disorder and co-occurring developmental, psychiatric, and medical conditions among children in multiple populations of the United States. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(4), 267-275.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508-520.
- Merikangas, K. R., Calkins, M. E., Burstein, M., He, J. P., Chiavacci, R., Lateef, T., ... & Gur, R. E. (2015). Comorbidity of physical and mental disorders in the neurodevelopmental genomics cohort study. *Pediatrics*, 135(4), e927-e938.
- Muskens, J. B., Velders, F. P., & Staal, W. G. (2017). Medical comorbidities in children and adolescents with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorders: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(9), 1093-1103.
- Schieve, L. A., Gonzalez, V., Boulet, S. L., Visser, S. N., Rice, C. E., Braun, K. V. N., & Boyle, C. A. (2012). Concurrent medical conditions and health care use and needs among children with learning and behavioral developmental disabilities, National Health Interview Survey, 2006–2010. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 467-476.
- Vissoke, R. E., Latzer, Y., & Gal, E. (2015). Eating and feeding problems and gastrointestinal dysfunction in Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 12, 10-21.
- Yaghmaie, P., Koudelka, C. W., & Simpson, E. L. (2013). Mental health comorbidity in patients with atopic dermatitis. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 131(2), 428-433.



SPONSORLAR



ABA KLİNİK
<https://www.abaklinik.com/>



ALGI ÖZEL EĞİTİM KURUMLARI
<https://www.algigrup.com.tr/>



ALPASLAN OTİZM VAKFI
<http://www.alpaslanotizmvakfi.com/>



ANI YAYINCILIK
<https://aniyayincilik.com.tr/>



TÜRKİYE DOWN SENDROMU
DERNEĞİ
<https://www.downturkiye.org/>



EĞİTEN KİTAP
<https://www.egitenkitap.com/>



EKİN BAŞAK ÖZEL EĞİTİM
KURUMLARI-ESKİŞEHİR
<https://www.ekinbasak.com.tr/>



EKİNOKS PSİKOLOJİ
<https://www.ekinokspsikoloji.com/>



İLGİ
ÖZEL EĞİTİM ve REHABİLİTASYON
MERKEZİ

İLGİ ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON
MERKEZİ
<https://www.ilgiozelegitim.com/>



TÜBİTAK

UDEMKG2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



LOTUS GELİŞİM ENSTİTÜSÜ
ALANYA
<https://lotus-gelisim-enstitusu-alanya.business.site/>



DİYARBAKIR MAVİ ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<http://mavirehabilitasyon.net/>



ÖZEL ÖZEL EĞİTİM DERNEKLERİ
FEDERASYONU
<https://www.ozelderfed.org.tr/>



ÖZGÜN KARDELEN ÖZEL EĞİTİM
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://tr-tr.facebook.com/alanyaozgunkardelen>



PARK AKADEMİK ÖZEL EĞİTİM
<https://parkakademikozelegitim.com/>



PARLA ÖZEL EĞİTİM MERKEZİ
<http://www.parlaozelegitim.com/>



UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



PEGEM AKADEMİ
<https://pegem.net/>

YEŞİL ÇINAR ÖZEL EĞİTİM MERKEZİ
<https://www.perayesilcinar.com/>

REHABİLİTASYON DÜNYASI
<https://www.rehabilitasyondunyasi.com/>



REHABİLİTASYON KİTAPLARI
<https://www.rehabilitasyonkitaplari.com/>

SELÇUKLU OTİZMLİ BİREYLER
EĞİTİM VAKFI
<https://www.sobe.org.tr/>

TARIK AKAY ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://tarikakay.com/>



TOHUM OTİZM ERKEN TANI VE
EĞİTİM VAKFI
<https://www.tohumotizm.org.tr/>

VİZE AKADEMİK
<https://www.vizeakademik.com.tr/>

YAPI TAŞI ÖZEL EĞİTİM AKADEMİSİ
<https://yapitasiozelegitim.com/>



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.



DESTEKLEYENLER



ÇOCUK FİZYOTERAPİSTLERİ
DERNEĞİ
<https://www.cfd.org.tr/>



MELEK ACADEMY
<http://melekacademy.com/>



ÖZDER (ÖZEL EĞİTİMCİLER
DERNEĞİ)
<https://ozelegitimciler.org/>



TOLKİDO
<https://tolkido.com/>



VB-MAPP TÜRKİYE
<https://vbmappturkiye.com/>



WEBUDİ YAZILIM VE BİLİŞİM
TEKNOLOJİLERİ
<https://www.webudi.com/>



TÜBİTAK

UDEMKO2022 TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.