



8 Uluslararası Katılımlı
Ulusal Disiplinlerarası
Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi
“Erken Çocuklukta Tanıdan Müdahaleye Aile ile Çalışmak”

24 – 27 Nisan 2025
Anadolu Üniversitesi
Öğrenci Merkezi

TAM METİN BİLDİRİ
KİTAPÇIĞI



Bu kitap içerisinde yer alan **8. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2025)** özetleri yazarlar tarafından gönderilmiş olup yazarlar özetlerinin içeriğinden ve çalışmalarında bulunan materyallerden telif hakkı ve hukuki konular bakımından kendileri sorumludurlar.

8. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi
—
UDEMKO2025





	<u>Sayfa</u>
<i>HAKKINDA.....</i>	4
<i>KURULLAR.....</i>	6
<i>TAM METİN BİLDİRİLER.....</i>	10
<i>SPONSORLAR.....</i>	313
<i>DESTEKLEYENLER.....</i>	318



HAKKINDA

AMAÇ

Uluslararası Katılımlı 8.ULUSAL DİSİPLİNLERARASI ERKEN ÇOCUKLUKTA MÜDAHALE KONGRESİ (UDEMKG2025) 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

UDEMKG2025; 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.

KONU BAŞLIKLARI

UDEMKG2025, 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



KURULLAR

KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI

Prof. Dr. Yusuf ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Mary Beth BRUDER, ISEI Başkanı, University of Connecticut, USA

Prof. Dr. Ana Maria SERRANO, EURLY AID Başkanı, University of Minho, PORTUGAL

UDEMKG2025 BİLİM KURULU*

Prof. Dr. Funda Acarlar, Ankara Üniversitesi (Emekli)

Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan Akdoğan, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Nurgül Akmanoğlu, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşegül Ataman, Lefke Avrupa Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür Aydın, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Sema Batu, Maltepe Üniversitesi

Prof. Dr. Pınar Bayhan, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Bildiren, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Mary Beth Bruder, University of Connecticut

Prof. Dr. İbrahim H. Diken, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem Diken, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent Elbasan, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Marilyn Espe-Sherwindt, Kent State University

Prof. Dr. Michael Guralnick, University of Washington

Prof. Dr. Birkan Güldenoğlu, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet Karasu, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tevhide Kargin, Kapadokya Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet Konrot, Üsküdar Üniversitesi

Prof. Dr. Onur Kurt, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu, Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Serhat Odluyurt, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Selda Özdemir, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Suat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Behice Öztö, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Sarı, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Uğur Sak, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Elif Sazak Duman, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ana Maria SERRANO, University of Minho

Prof. Dr. Şükrü Torun, Üsküdar Üniversitesi

Prof. Dr. Figen Turan, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Meral Didem Türkyılmaz, Hacettepe Üniversitesi





Prof. Dr. Burcu Ülke Kürkçüoğlu, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Sezgin Vuran, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yanardağ, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Yıkılmış, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu Yükselen, İstanbul Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz Acartürk, Jagiellonian Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Açikel, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal Afacan, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Akdal, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel Aksoy, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Avşar Ardiç, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra Atbaşı, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Ayas, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden Bozkuş Genç, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Akif Büyükavcı, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Seçil Çelik Demirtaş, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Asya Çetin, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Hilmi Çetin, Diamind Zihin Akademisi
Doç. Dr. Mahmut Çitil, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Aysun Çolak, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayten Düzkantar, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Eyüpoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Damla Eyüpoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şenay Güven Baysal, İzmir Şehir Hastanesi
Doç. Dr. Ümit Işık, Ümit Işık Akademi
Doç. Dr. Alpaslan Karabulut, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil Mungan Durankaya, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Seray Olçay, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sertan Özdemir, İstanbul Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Esmehan Özer, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk Özkubat, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sunagül Sani Bozkurt, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Şaziye Seçkin Yılmaz, Fenerbahçe Üniversitesi
Doç. Dr. Canan Sola Özgüç, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Miray Sümer Dodur, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Sertan Talas, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Temeltürk, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Toper, Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde Tomris, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem Yıldız, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işık Akın Bülbül, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Arslantaş, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal Atlar Yıldırım, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge Sultan Balıkcı, Ankara Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eren Balo, Anadolu Üniversitesi





Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Tuba Ceyhun, Biruni Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Demirtaş Tolaman, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halide Kara, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Betül Yılmaz Atman, Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Kazanoğlu, İzmir Bakırçay Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sinan Kalkan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Kök, Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Koçak, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Kurnaz, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral Melekoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semra Selvi Balo, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Deniz Söğüt, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerife Şahin, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güleşan Özge Kalaycı, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Uysal, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Feridi İdi Tulumcu, Sakarya Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Dilay Akgün Giray, Süleyman Demirel Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Volkan Şahin, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Dr. Gökhan İnce, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Dr. Ali Kaymak, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Dr. Ümit Savaş Taşkesen, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Demet Aydın, İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Aymen Balıkcı, Sense-on
Dr. Olcay Karaca
Dr. Alperen Sağdıç, SOBE
Dr. Eleni Soukakou, University of Roehampton
Dr. Süleyman Özyürek, Süleyman Demirel Üniversitesi
Uzm. Dr. Tuğba Karaca Ahat, Eskişehir Şehir Hastanesi

UDEMKG2023 ORGANİZASYON KURULU

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

Prof. Dr. Mehmet YANARDAĞ, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Yanardağ, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel Aksoy, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Seçil Çelik Demirtaş, Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Doç. Dr. Gözde Tomris, Erken Çocuklukta Özel Eğitim, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet İlkan Yetkin, Malatya İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esin Pektaş Karabekir, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melih Çattık, Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerife Şahin, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Güleşan Özge Kalaycı, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Kurnaz, Anadolu Üniversitesi





Dr. Öğr. Üyesi Volkan Şahin, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Dr. Gökhan İnce, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Dr. Ali Kaymak, Anadolu Üniversitesi
Öğr. Grv. Dr. Cem Kalaycı, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Ahmet Alperen Yavuz, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Tezcan Çavuşoğlu, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Hamdi Gönüldaş, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Oğuz Özdamar, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Tuğçe Sinoğlu Günden, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Sultan Kaya, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Melike Kurtuluş Uzlu, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Hülya Ceren Tutuk, Anadolu Üniversitesi
Arş. Gör. Osman Yaşar, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Arş. Gör. Uğur Onur Günden, Anadolu Üniversitesi (**Kongre Sekreteryası**)

**Ünvan ve soyisme göre düzenlenmiştir.*

KONGRE ORGANİZASYONU

8.Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKG2025), Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (EÇOMDER), Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü işbirliği ve Dünya Erken Müdahale Birliği (International Society on Early Intervention-ISEI), Avrupa Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (Eurlyaid-The European Association on Early Childhood Intervention-EAECI) desteği ile düzenlenmiştir.





TAM METİN BİLDİRİLER



**GELİŞİMSEL YETERSİZLİKTE ETKİLENMİŞ
ÇOCUKLARIN EV İÇİ RUTİNLERİNİN KALİTESİNİN
ARTIRILMASINDA KENDİNİ YÖNETME MÜDAHALE
PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ**

Esra SEÇGİN
0009-0002-2824-0690
Esra DÖNMEZ
0009-0005-5119-5324
Prof. Dr. Çıgıl AYKUT
0000-0002-0365-9930

Özet

Bu araştırmada gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasında kendini yönetme müdahale paketinin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuklar ev içi rutinlerden; diş fırçalama, oda toplama ve sofraya hazırlama becerilerinde edinim aşamasında olup beceri basamaklarını kabul edilebilir düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Kendini yönetme müdahale paketi kullanılarak çocuklarda var olan bu becerilerin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcı grubu; gelişimsel yetersizlik tanılı, anaokullarının beş yaş grubunda kaynaştırma eğitimine devam eden 3 erkek çocuktur. Uygulama, becerilerin bağlamına uygun olarak katılımcıların kendi evlerinde, okuldan döndükleri zaman diliminde yapılmıştır. Kendini yönetme müdahale paketinin bağımsız değişken olduğu bu çalışmada veri toplama aracı olarak; kendini izleme çizelgesi, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirme çizelgeleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin ailelerinden sosyal geçerlik verileri için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara öğretilen hedef beceriler şunlardır: a) basamakların tümünü %100 doğrulukta yaparak diş fırçalamak b) basamakların tümünü %100 doğrulukta yaparak oda toplamak c) basamakların tümünü %100 doğrulukta yaparak sofraya hazırlamaktır. Verilerin analizinde hedef becerileri öğrenme düzeyleri için grafiksel analiz kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verileri, ebeveynlerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların hedef becerileri belirlenen düzeyde gerçekleştirildiği bulgulanmıştır. Sosyal geçerlik verilerinde aileler, çocuklarının ev içi rutinlerini kazandıklarını ve kendini izleme çizelgesini takip etmenin etkili olduğunu, çocukların kendini pekiştirme ve değerlendirmede başarılı olduklarını ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmiştir.

Anahtar sözcükler: *Ev içi rutinler; gelişimsel yetersizlik, kendini değerlendirme; kendini izleme; kendini pekiştirme; kendini yönetme*

Giriş

Tipik gelişim gösteren çocuklar, kendi doğal ortamlarında gözlem ve taklit yoluyla ev içi becerileri öğrenebilirken (Okyar ve Çakmak, 2019); gelişimsel yetersizlikten (GY) etkilenmiş çocuklar için bu durum bir müdahale gerektirmektedir. Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlikten etkilenen bireyleri kapsayan gelişimsel yetersizlik kavramı (Capiello ve Gahagan, 2009; Patel, Greydanus, Calles, ve Pratt, 2010) erken çocukluk döneminde çocuğun çevresini eğitim sürecine dahil ederek destek sunulmasını gerektirmektedir (Tomris ve Çelik, 2022). GY etkilenmiş çocukların ev, okul gibi doğal bağlamında özel eğitim uzmanı aracılığıyla desteklenmesi bakış açısı (Guralnick, 2005) çocuk rutinlerinin, öğrenmedeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Günlük yaşamda doğal olarak ortaya çıkan etkinlikler olan rutinler (McWilliam, 2010) çocukların güne başlama, temizlik, okula gitme, yemek yeme, uykuya hazırlanma gibi gün içindeki birçok parçadan oluşmaktadır. Bununla birlikte rutinler esnasında yetişkin tarafından yönergeye başvurulmadan bağımsız bir şekilde yürütülmesi oldukça önemlidir (Taber, Seltzer, Heflin ve Alberto, 1999). Söz konusu rutinler kazandırılırken kendini yönetme stratejisinin kullanılması GY etkilenmiş çocukların yetişkin yönergesine bağılılığını azaltırken özerkliklerini desteklemektedir (Bereznak, Ayres, Meczling ve Alexander, 2012; Gushanas ve Thompson, 2019; Lee, Chen, Xu, Feng ve Guo, 2018; Lee, Postan ve Postan, 2007; Mays ve Heflin, 2011; Pierce ve Schreibman, 1994; Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012; Yakubova ve Taber-Doughty, 2013).

GY etkilenmiş çocuklara beceri öğretiminde etkili olan kendini yönetme stratejisi kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır (The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP], 2025; What Works Clearinghouse [WWC], 2025). Kendini yönetme, bireyin öğrenme esnasında ve öğrenme sürecinde devamlı olarak başka birinin yol göstermesine ve kontrolüne ihtiyaç duymadan özerk şekilde yürütebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Agran, 1997; Cooper, Heron & Heward, 2007). Kendini yönetme stratejisi kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirme stratejilerinden oluşmaktadır (Alberto & Troutman, 1995; Browder & Shapiro, 1985; Koegel & Koegel, 1990). Bu stratejiler tek başına ya da birlikte kullanılabilir. Kendini izleme, sıklıkla kullanılan kendini yönetme stratejisiyken (Aykut, 2013; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011) kendini pekiştirme ile kendini değerlendirme genellikle beraberinde kullanılan stratejilerdir (Agran, King-Sears, Wehmeyer & Copeland, 2003; Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011). Alan yazına bakıldığında kendini yönetme stratejilerinin yiyecek hazırlama becerilerinde (Bereznak vd., 2012; Bouck, Savage, Mayer, Taber-Doughty ve Hunley, 2014; Dağseven-Emecen, Aykut, Karasu ve Dayı, 2019; Mechling, Gast & Seid, 2009), dışarı çıkmak üzere hazırlanma becerilerinde (Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012), ev içindeki günlük yaşam becerilerinden olan becerilerde bağımsızlık kazanmalarında (Bereznak vd., 2012; Lee vd., 2018; Pierce & Schreibman, 1994; Yakubova ve Taber-Doughty, 2013) ve öz bakım becerilerinde bağımsızlık kazanmalarında (Gushanas ve Thompson, 2019; Mays & Heflin, 2011) etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 5 yaş döneminde GY olan çocukların günlük yaşam becerileri temelindeki ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılması amacıyla kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın



amacı GY etkilenmiş çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasında kendini yönetme müdahale paketinin etkililiğinin incelenmesi olup alt amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Kendini yönetme paketi GY etkilenmiş çocukların ev içi rutin basamaklarının tümünü %100 doğrulukta yapmasında etkili midir?
2. GY etkilenmiş çocuklar edindikleri ev içi rutin becerilerini öğretimin ardından beş, on ve on beşinci gün sonunda sürdürmekte midir?
3. GY etkilenmiş çocuklar edindikleri ev içi rutin becerilerini farklı kişilerle ve farklı araç-gereçlerle genellediler mi?
4. GY etkilenmiş çocukların ebeveynlerinin ev içi rutin becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

GY etkilenmiş çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasında kendini yönetme müdahale paketinin etkililiğinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada çocuklar ev içi rutinlerden; diş fırçalama, oda toplama ve sofraya hazırlama becerilerinde edinim aşamasında olup beceri basamaklarını kabul edilebilir düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Çocukların dağarcığında olan bu beceriler, edinim aşaması için kabul edilebilir (Şirin, 2016) olsa da hem doğruluk düzeyini artırma hem de diğer aşamaların gerçekleşmesi için geliştirilmelidir. Bağımsız değişken olarak kendini yönetme müdahale paketinin kullanıldığı bu çalışmada çocuklarda var olan bu becerilerin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Katılımcılara öğretilen ev içi rutinlerden oluşan hedef beceriler şunlardır:

- a) Basamakların tümünü %100 doğrulukta yaparak diş fırçalamak
- b) Basamakların tümünü %100 doğrulukta yaparak oda toplamak
- c) Basamakların tümünü %100 doğrulukta yaparak sofraya hazırlamak

Beceriler, edinim aşamasında kabul edilebilir düzeyden %100 doğruluk oranında yapılması amacıyla; benzer zorluk düzeyinde seçilmiştir. Her bir beceri dört basamaktan oluşmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Kendini yönetme müdahale paketi kendini yönetme stratejilerinden olan kendini izleme, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirme stratejilerinden oluşmaktadır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı çalışmada bağımsız değişken; kendini yönetme müdahale paketi iken bağımlı değişken ev içi rutinlerdir. Ev içi rutin olarak belirlenen üç davranış aşağıda belirtilmektedir;

Oda toplama becerisi

- Oyuncakları oyuncak sepetine koyar.
- Kitapları kitaplığına yerleştirir.
- Masayı temizlik mendiliyle siler.



- Kullanılan mendili çöpe atar.
- Sofra kurma becerisi becerisi
 - Kişi sayısı kadar tabak alır.
 - Gereçleri (çatal/kaşık) tabakların yanına koyar.
 - Yemeği (kepçeyle/maşayla) dökmeden tabağa koyar.
 - Sofradaki kişiler “afiyet olsun” der.
- Diş fırçalama becerisi becerisi
 - Kendi fırçasını eline alır.
 - Belirtilen miktarda (nohut tanesi kadar) macunu fırçaya sürer.
 - Önerilen süre (1 dakikalık şarkı) kadar dişlerinin üst-alt, ön-arka yüzeylerini fırçalar.
 - Fırçalama işleminden sonra fırçasını yıkar.

Davranışlar arası çoklu yoklama modelinde, her davranış için eş zamanlı olacak şekilde başlama düzeyi verisi toplanacaktır. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra ilk davranış için uygulama evresine geçilir ve hedeflenen ölçüte ulaşmaya kadar öğretime devam edilerek kayıt altına alınır. Birinci davranışta kararlı veri elde edilince tüm davranışlarda toplu yoklama evresinde eş zamanlı olarak veriler toplanır. Toplu yoklama evresinde kararlı veri elde edilince ikinci davranışta uygulama evresine geçilir ve kararlı verinin elde edilmesiyle toplu yoklama evresi düzenlenir. Kararlı verinin elde edilmesinden sonra üçüncü davranışta uygulama evresine geçilir. Üçüncü davranışta hedeflenen ölçüte ulaşıp kararlı verinin elde edilmesi sonrası son kez toplu yoklama evresiyle veriler toplanarak süreç tamamlanır (Tekin-İftar, 2012)

Denekler

Tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada katılımcı grubu; gelişimsel yetersizlik tanılı, anaokullarının beş yaş grubunda kaynaştırma eğitimine devam eden üç erkek çocuktur. GY tanısı olan deneklerin yaşı; 5 yıl 2 ay ile 5 yıl 10 ay arasında değişmektedir. Herhangi bir problem davranışı olmayan denekler 3-4 sözcükten oluşan cümleler kurarak kendilerini ifade edebilmektedir. Denekler, ön koşul özellik olarak belirlenen 1’den 10’a sayabilme, rakamları ayırt edebilme, eşleme yapabilme, seçim yapabilme, masa başında etkinlik yapabilme ve aileler aracılığıyla belirlenen ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasına ihtiyaç duyma ölçütlerine sahiptirler.

Veri Toplama Süreci

Uygulama, becerilerin bağlamına uygun olarak katılımcıların kendi evlerinde, okuldan döndükleri zaman diliminde yapılmıştır. Kendini yönetme müdahale paketinin bağımsız değişken olduğu bu çalışmada veri toplama aracı olarak; kendini izleme çizelgesi, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirme çizelgeleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin ailelerinden sosyal geçerlik verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araçlar





Araştırma sürecinde çeşitli araçlar kullanılmıştır. Kullanılan araçlar; araştırmacılar tarafından geliştirilen Ev İçi Rutin Çizelgesi, Ev İçi Rutinleri Pekiştireç Çizelgesi, Ebeveyn Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu ve Uzman Görüş Formudur. Geliştirilen araçlar için özel eğitim alanında görev yapan en az doktora düzeyindeki üç uzmandan görüş alınmıştır.

Ev İçi Rutin Çizelgesi: Öğrencinin rutini uygulayıp uygulamama durumuna göre kendini yıldız sembolüyle pekiştirdiği görsellerden oluşan çizelgedir.

Ev İçi Rutinleri Pekiştireç Çizelgesi: Öğrencinin sembol pekiştireçlerinin dönüştürülmesi ve pekiştireç seçimlerinin olduğu görsellerden oluşan çizelgedir.

Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu: Araştırmaya katılan öğrencinin ebeveynin bu araştırma sürecine dair görüşlerini belirlemek amacıyla öznel değerlendirme yoluyla toplanan veriler için oluşturulmuştur. “Kendini yönetme müdahale paketinin kullanıldığı bu araştırmayı çocuğunuz için ne derece yararlı buldunuz?” vb. Sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; hedef becerileri öğrenme ve sürdürme düzeyleri için grafiksel analiz kullanılmıştır. Ebeveynlerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş olan sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Denek-1, Denek-2 ve Denek-3 edinim aşaması için kabul edilebilir düzeyde diş fırçalama, sofraya kurma ve oda toplama becerisini yerine getirebilmektedir. Ancak diş fırçalamada; kendine ait fırçayı seçme, yeterli miktarda macun sürme ya da önerilen süre kadar fırçalama gibi beceri basamaklarını %100 oranda yapamamaktadır. Benzer şekilde sofraya kurmada; kişi sayısı kadar tabak seçme, yemek türüne göre gereç kullanma gibi beceri basamaklarını %100 oranda yapamamaktadır. Odasını toplamada; çalışma masasını silme, kullanılan mendili çöpe atma gibi beceri basamaklarını %100 oranda yapamamaktadır.

Deneklerin dağarcığında olan bu üç becerinin kalitesinin artırılmasının hedeflendiği bu araştırmada başlama düzeyi belirtilen beceri basamakları temel alınarak belirlenmiştir. Beceri analizleri deneklerin istenen düzeyde yapmadığı basamaklara göre oluşturulmuştur. Öğretim tamamlandığında diş fırçalama becerisinde Denek 1’in %0 (oturumların tümünde 0/4) olan başlangıç düzeyi performansı son değerlendirmede %100’e yükselmiş, Denek 2’nin %5 (yalnızca ikinci oturumda 1/4) olan başlangıç düzeyi performansı son değerlendirmede %100’e yükselmiş, Denek 3’ün % 7 (ikinci oturumda ve beşinci oturumda 2/5) olan başlangıç düzeyi performansı son değerlendirmede %100’e yükselmiştir. Öğretim tamamlandığında sofraya kurma becerisinde üç denek de başlangıç düzeyi %0 iken son değerlendirmede %100’e yükseldiği görülmüştür. Oda toplama becerisinde üç denek de başlangıç düzeyi performansları %0 iken öğretim sonunda son değerlendirmede %100 olduğu bulgulanmıştır. Araştırma bulguları kendini yönetme stratejileri kullanılarak hazırlanan müdahale paketinin GY etkilenmiş olan çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.



Sosyal geçerlik verilerinde aileler, çocuklarının ev içi rutinlerini kazandıklarını ve kendini izleme çizelgesini takip etmenin etkili olduğunu, çocukların kendini pekiştirme ve değerlendirmede başarılı olduklarını ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada GY etkilenmiş olan çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasında kendini yönetme müdahale paketinin etkili olup olmadığı araştırılmış ve müdahale paketi uygulandıktan sonra katılımcıların diş fırçalama, oda toplama ve sofraya hazırlama becerilerinde basamakları %100 doğrulukta yaptığı bulgulanmıştır. Araştırmanın bulgularına benzer olarak, Lee vd., (2007) 17 yaşında otizm tanısı olan bir öğrenciyle yürüttüğü araştırmalarında, hazırlanma rutinlerini kendini yönetme stratejisi kullanarak kazandırmışlardır ve bu rutinlerden biri de diş fırçalama becerisidir. Mays ve Heflin (2011) de kendini yönetme stratejisi aracılığıyla 6-11 yaş aralığındaki otizm tanılı 4 öğrencinin öz bakım becerilerini bağımsız gerçekleştirmelerini sağlamışlardır ve bu becerilerden biri de diş fırçalama becerisidir. GY etkilenmiş çocuklarla yürütülmüş olan bu araştırmada, kendini yönetme stratejisi kullanılarak deneklerin diş fırçalama becerisini %100 düzeyde kazanmış olmaları Lee vd., (2007) ile Mays ve Heflin (2007) araştırmalarının bulgularıyla benzerlik gösterirken katılımcı grubun GY etkilenmiş çocuklar olması ve yaşlarının 5 yaş olması itibariyle farklılaşmaktadır.

Pierce ve Schreibman (1994)'ün 6,7,8, yaşlarında otizm tanısı olan 3 öğrenciyle yürüttüğü araştırmada da günlük yaşam rutinleri, kendini yönetme stratejisi kullanılarak kazandırılmış ve becerilerde öğrencilerin bağımsızlıkları sağlanmıştır. Bu rutinler içerisinde masa hazırlama becerisi de yer almaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları ile Pierce ve Schreibman (1994)'in araştırma bulguları örtüşürken araştırma grubunun tanısı ve yaşları ayrılmaktadır. Kendini yönetme stratejisi kullanılarak oda toplama becerisinin benzer şekilde çalışıldığı farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda oda toplama becerisinin çalışılmış olması alan yazına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte Pierce ve Schreibman (1994)'nin kendini yönetme stratejisi kullanarak kazandırdığı günlük yaşam becerileri arasında yatak hazırlama becerisi bulunmaktadır ve doğrudan olmasa da dolaylı olarak söz konusu araştırma ile benzer bulgular elde edildiği düşünülmektedir.

Ulusal alan yazına bakıldığında ise kendini yönetme stratejileri kullanılarak GY etkilenmiş çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasına ya da söz konusu rutinlerin kazandırılmasına yönelik araştırma sayısı sınırlıdır. Sönmez ve Yücesoy- Özkan (2012) GY etkilenmiş öğrencilerde kendini yönetme stratejilerinin dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisini çalışmışlardır ve öğretiminde etkili sonuç verdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışılan becerilerin farklılaşması, GY etkilenmiş çocukların 5 yaş olması ulusal alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada GY etkilenmiş olan çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artırılmasında kendini yönetme müdahale paketinin etkililiği araştırılmış ve edinim aşamasında olan becerilerin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. GY etkilenmiş çocukların günlük yaşamda rutinlerindeki becerilerinin kaliteye dönük çalışılmış olması araştırmayı, günlük yaşam becerilerinin çalışılmış olduğu mevcut araştırmalardan farklılaştırmaktadır (Bereznak



vd., 2012; Bouck vd., 2014; Lee vd., 2018; Lee vd., 2007; Mays ve Heflin, 2007; Sönmez ve Yücesoy- Özkan; 2012; Pierce ve Schreibman, 1994).

Sınırlılıklar, Sonuç, Öneriler

GY etkilenmiş olan çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin arttırılmasında kendini yönetme müdahale paketinin etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmada öğretim verileri toplanmış, genelleme ve izleme verileri toplanma aşamasındadır. Araştırmada yalnızca öğretim verilerinin analiz edilmiş olması araştırmanın sınırlılığıdır. Bununla birlikte araştırma sonuçları katılımcı olarak; GY etkilenmiş ve 5 yaşlarındaki çocuklarla, davranış olarak; dış fırçalama, oda toplama ve sofrta hazırlama rutinleri ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda, kendini yönetme müdahale paketi kullanılarak GY etkilenmiş çocukların ev içi rutinlerinin kalitesinin artılacağına ulaşılmıştır. GY etkilenmiş çocuklar dış fırçalama, oda toplama ve sofrta hazırlama becerilerini kendini yönetme stratejileri kullanarak %100 doğrulukta ve kalitede gerçekleştirebilmektedir.

Bu araştırma GY etkilenmiş 5 yaş grubunda üç erkek çocuk ile yürütülmüştür. Söz konusu müdahale paketinin farklı tanı ve yaş grupları aynı zamanda kız çocukları ile de etkili olup olmadığının araştırılması önerilmektedir. Bu araştırmada ev içi rutinlerinden dış fırçalama, oda toplama ve sofrta hazırlama becerileri çalışılmış, kendini yönetme stratejilerinin yer aldığı müdahale paketinin ev rutinlerinden farklı beceriler için uygulanması önerilmektedir. Bu araştırma çocukların evlerinde eğitimcileri ile yürütülmüştür. Aynı becerilerin aynı müdahale paketi ile aileler aracılığıyla yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Agran, M., King-Sears, M., Wehmeyer, L.M., & Copeland, S.R. (2003). Student-Directed learning. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Agran, M. (1997). Student directed learning: Teaching self-determination skills. Brooks-Cole.
- Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of developmental and physical disabilities*, 24, 269-285.
- Bouck, E. C., Savage, M., Meyer, N. K., Taber-Doughty, T., & Hunley, M. (2014). High-tech or low-tech? Comparing self-monitoring systems to increase task independence for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(3), 156–167. <https://doi.org/10.1177/1088357614528797>
- Capiello, M.M., Gahagan, S. (2009). Early Child Development And Developmental Delay In Indigenous Communities. *Pediatric Clinics of North America*; 56(6):1501–517.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Self-management. In *Applied Behavior Analysis*. Pearson Education, Inc.
- Dağseven Emecen D., Aykut, Ç., Karasu, N., & Dayı, E. (2019). The effects of picture cues and self-instruction in teaching cooking skills to children with intellectual disabilities. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(17), 435-448.
- Guralnick, M. J. (2005). The developmental systems approach to early intervention. Brookes Publishing.
- Gushanas, C. M., & Thompson, J. L. (2019). Effect of self-monitoring on personal hygiene among individuals with developmental disabilities attending postsecondary education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 203–213. <https://doi.org/10.1177/2165143418781297>
- Lee, G. T., Chen, J., Xu, S., Feng, H., & Guo, Z. (2018). Effects of self-monitoring intervention on independent completion of a daily living skill for children with autism spectrum disorders in China. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(2), 148–165. <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1477352>
- Lee, S. H., Poston, D., & Poston, A. J. (2007). Lessons learned through implementing a positive behavior support intervention at home: A case study on self-management with a student with autism and his mother. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(4), 418–427.
- McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families*. Baltimore: Brookes.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(10), 1420-1434.
- Okyar, S., & Çakmak, S. (2019). Yetişkin görme engellilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu ile yapılan öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 209-236.



- Özkan, Ş. Y., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 795-821.
- Patel, D. R., Greydanus, D. E., Calles Jr, J. L., & Pratt, H. D. (2010). Developmental disabilities across the lifespan. *Disease-a-month*, 56(6), 305-397.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-471>
- Sönmez, M., & Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 151-166.
- Şirin, N. (2016). *Hedef davranış belirleme ve tanımlama*. E. Tekin-İftar (Ed.), Uygulamalı davranış analizi içinde (s. 41-99). Ankara: Vize yayıncılık
- What Works Clearinghouse (WWC). <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- Taber, T.A., Seltzer, A., Heflin, L.J., & Alberto, P.A. (1999). Use of self operated auditory prompts to decrease off-task behavior for a student with autism and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 159-190
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar içinde* (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.748893>



ABD (Iowa) ve Türkiye'nin Okul Öncesi Özel Eğitim Programlarının Kapsayıcılık Bağlamında İncelenmesi

*Aziz Eğin
Akif Pamuk
Cennet Tuba Arslantürk
Eğin*

Özet

Toplumun tüm bireylerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi anlamına gelen kapsayıcılık; eğitim ortamları açısından, özel durumu ne olursa olsun (göç, yoksulluk, cinsiyet, özel gereksinim, çift dillilik, ırk, din vb) tüm çocukların eğitime erişmesi ve eğitim olanaklarından yararlanması anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, iki ülkede uygulanmakta olan okul öncesi özel eğitim programlarının (OÖÖEP) kapsayıcılık bağlamında bireysel ve kültürel farklılıklar bakımından karşılaştırmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman analizinin kullanıldığı araştırma da veri setini iki ülkede uygulanmakta olan okul öncesi özel eğitim programları oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem çerçevesinde seçilen bu dokümanlar veri analizi türlerinden içerik analizi ile değerlendirilerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ABD OÖÖEP'nde bireysel farklılıklara yönelik sıklıkla destek hizmetleri ve bireysel farklılıkların tanınması; Türkiye'nin programında ise sıklıkla bireysel farklılıkların tanınması ve destek hizmetleri kapsayıcı yönlerine değinildiği saptanmıştır. Her iki programda da aile eğitimi ve aileye destek hizmetleri özelliğine sıklıkla değinilmektedir. Göze çarpan önemli hususlardan biri ABD OÖÖEP'nde erişilebilirlik kapsayıcı yönüne dair bulgulara rastlanırken, Türkiye'nin programında bu konuya hiç değinilmemesidir. ABD OÖÖEP'nde kültürel farklılıklara yönelik sıklıkla kültürel hassasiyet, dil çeşitliliği, aile katılımı ve kültürel çeşitliliğin tanınması; Türkiye'nin programında ise kültürel farklılıklara pek yer verilmese de değerler yönüne değinilmektedir. ABD'nin OÖÖEP'nde göze çarpan önemli hususlardan bazıları; kültürel değerlere programda yer vermek, kültürel hassasiyet konusunda öğretmenle iş birliği, programın kültürel çeşitliği destekleme düzeyi, anadil kullanımı ve anadili geliştirme fırsatları, iki dilli çocuklara yönelik destek ve çocuklar arası kültürel etkileşim fırsatlarıdır. Türkiye'de ise bu konulara hiç değinilmemiştir. Araştırma sonuçlarının bütününe baktığımızda iki programın da bireysel farklılıklara daha fazla, kültürel farklılıklara ise daha az yer vermesi açısından benzer olduğu görülmüştür. Ancak ABD programında her iki konuda da Türkiye'ye göre hem daha fazla yer vermiş hem de programın uygulanabilmesi için somut önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Kapsayıcılık; okul öncesi eğitim; özel eğitim*



Giriş

“Leeds’te yaşadığım kırk yılı aşkın süre boyunca yakındaki ortaokuldan dönen çocukları pencereden izledim. Çocuklar nadiren yalnız yürüyorlar, genelde arkadaş gruplarıyla yürümeyi tercih ediyorlardı. Bu alışkanlık hiç değişmedi. Yine de pencereden baktığımda gördüğüm şeyler yıllar içinde değişti. Kırk yıl önce neredeyse her grup ‘tek renk’ti. Bugünse neredeyse hiçbiri öyle değil...” (Z. Bauman).

Dünyanın hangi büyük kentine gidersek gidelim, yakınında okul olan çoğu evin penceresinden baktığımızda göreceğimiz manzara, az çok Bauman’ın yukarıdaki gözlemine benzer şekilde olacaktır. Stratejik konumları itibari ile aldıkları göçlerle ya da mevcut yerleşik çokkültürlü yapıları gereği çoğu büyük kentte farklılıklara rastlamamak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Erken modernizm döneminde, bu yapıya sahip devletlerin farklılıklara yönelik politikaları genelde asimilasyon üzerine kuruluydu. Ancak küreselleşen günümüz dünyasında asimilasyon gibi ayrımcı, ırkçı, farklılığı yok sayan anlayışlar yerini entegrasyon gibi, farklılıklarla bir arada yaşamayı savunan anlayışlara bırakmıştır.

Farklı olanın değişeceği, farklılığını kaybedip çoğunlukla aynılaşacağını düşünen tek tipçi zihniyet yerine, farklılıkları zenginlik olarak gören politikalar dünyanın pek çok gelişmiş ülkesinde başvurulan anlayışlar olarak önem kazanmıştır. Hem Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar hem de ülkelerin yasalarında bu konulara farklı biçimlerde değinilmiştir (Salamanca Bildirisi, 1994; akt: Dede, 1996). Farklı olanla bir arada yaşama, farklılıklara saygı gibi kavramlar birçok ülkenin yasalarında kendine yer bulmuştur. Değişim ve dönüşümün dolaylı bir öznesi olan toplumun da talepleri doğrultusunda eğitim alanında da bu kavramlara günümüzde sıkça rastlanmaktadır. Farklılıklar konusunun eğitimdeki karşılığı ‘kapsayıcı eğitim’ kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerde yer alan ‘temel eğitim hakkı’ kapsayıcı eğitimin temelini oluşturmaktadır. Kapsayıcı eğitimin ilk çıkış noktası temel eğitim hakkı anlayışına dayalı olarak özel eğitim gereksinimi olan çocuklar olsa da kapsayıcı eğitimin; herkes için eğitim, eğitim her çocuğun hakkı, her çocuk kendine özgü özelliklere, ilgi, yetenek ve öğrenme ihtiyaçlarına sahiptir şeklinde dört temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkelere bakıldığında her ne kadar çıkış noktası olarak özel gereksinimli bireyler için eğitime erişimin sağlanması olsa da kapsayıcı eğitimin alanının hızla genişlemesini sağlamıştır. Kapsayıcı eğitim, cinsiyet, dil, din, etnik kimlik, ekonomik ve sosyal statü, travmalar, savaş ve göç vb. sebeplerden ötürü eğitime erişemeyen, eğitim sisteminin dışında bırakılan ya da bireysel öğrenme özelliklerini dikkate almayan ve ayrımcılığa uğrayan tüm bireylerin temel eğitim alma hakkını içerecek şekilde genişlemiştir (Akgündüz, 2021).

Kapsayıcılık kavramı ilk ortaya çıkışının ardından farklı açılardan ele alınarak süreç içerisinde gelişmiştir. Ortaya çıkışında özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitim alma hakkı olduğu için, kapsayıcı eğitim yalnızca özel eğitim gereksinimli bireylerin eğitim sorunlarına ilişkin çözümler geliştirmeye yönelik akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayan ilk adım atılmıştır. Bir sonraki aşamada ise birlikte aynı ortamda eğitim almanın yeterli olmadığı, eğitim



program ve içeriği ile eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin özel eğitim gereksinimi olan bireyleri de kapsayacak şekilde ele alınarak yeniden tasarlanması sürecidir. Son aşamada ise kapsayıcılığın yalnızca özel eğitim gereksinimli bireyler için değil, toplumda var olan tüm dezavantajlı bireyleri içermesi şekilde gelişmiştir (Altunoğlu,2021). Kapsayıcı eğitim, farklı tür ve kademelerdeki okul çağındaki her çocuğa, eşit şartlarda eğitim sunma fırsatı tanıyan bir süreçtir. UNESCO’nun 2005 yılında yapmış olduğu tanıma göre Kapsayıcı eğitim, “Tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar” (UNESCO, 2009). Bu tanıma göre, kapsayıcı eğitim, tüm sistemin tüm öğrencilere ulaşma kapasitesinin güçlendirilmesi, ayrıca tüm öğrencilere ulaşarak farklı gereksinimlerine, yeteneklerine ve özelliklerine saygı göstererek ve öğrenme ortamındaki her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırarak eğitim hakkını eyleme geçirme ile ilgilidir (Baykara-Özaydınlık, 2019).

Özel eğitim ile kapsayıcı eğitim birbirinden farklı kavramlardır. MEB'e göre, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren ve bu nedenle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir. Kapsayıcı eğitim ise Salamanca Bildirisindeki gibi öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımın artırılması ve eğitimde dışlanmanın azaltılması yoluyla; tüm öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt oluşturma süreci ile dünya ülkelerinin eğitim çalışmalarına bir ivme kazandırarak, çocuğu sorun olarak görmekten eğitim sistemini sorun olarak görmeye doğru ilerleyen bir değişimi, gelişmeye açık ve bitimsiz bir süreci ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim hiç kimseyi engeli ve farklılığı sebebi ile sorun olarak görmez. İster bireysel ister kültürel açıdan farklı olsun, bireyleri bu yönlerinden dolayı eğitim ortamından dışlamaz. Tam tersi bir yaklaşımla eğitim ortamlarını bireylerin farklılıklarına göre uyarlar (Baykara-Özaydınlık, 2019).

Ulusal literatür incelendiğinde ülkemizde anadili, din ve etnik kökeni, engeli olma durumu ve toplumsal cinsiyet ile ilgili sorunların çözümünde oldukça kritik bir öneme ve potansiyele sahip olmasına rağmen (Akgündüz, 2021), kapsayıcı eğitim çalışmalarının Türkiye’de daha çok özel gereksinimli bireyler üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR ULAKBİM Dizin gibi ulusal eğitim alan indeksleri tarandığında kapsayıcı eğitim kavram ve içeriğine yönelik araştırmaların genelde bu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Ancak son yıllarda Suriye’den gelen sığınmacılar ile birlikte göçmen öğrencilere yönelik çalışmaların sayısında da bir artış görülmüştür (Kazu ve Deniz, 2019; Seymen, Tuti ve Mavi, 2023; Yıldırım, 2020). Yine bu alanda yapılan çalışmaların çoğu öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine olmuştur (Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017; Pamuk ve Bal 2019). Eğitim programlarının karşılaştırılması konusunda ise kapsayıcılık bağlamında çok az çalışma yapılmıştır (Dere ve Demirci, 2021). Yapılan bu karşılaştırmalar da okul öncesi programlarını içermemektedir. Erken eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca

öğretmen atama politikaları incelendiğinde Türkiye’de atamaların bir sınav sistemine göre yapıldığı, bu sınavların sonucunda öğretmenlerin aldıkları puana göre çeşitli bölgelerde görev başladıkları bilinmektedir. Yeri geldiğinde öğretmenler dilini, kültürünü bilmediği bölgelerde görev yapmak zorunda kalmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenler için bir yol haritası işlevi gören öğretim programlarının kapsayıcılık bağlamında (hem bireysel hem kültürel farklılıklar açısından) incelenip tartışılarak ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulacak ve farklılaşan noktaların eğitime yansımaları değerlendirilecektir. Böylece programların olumlu çıktı sağlayacak yönleri belirlenerek bilgi verilecek, diğer yandan üzerinde durulması, geliştirilmesi ya da desteklenmesi gereken noktaların tespit edilmesi ile de programın bu yönlerinin zenginleştirilmesi konusunda yasa koyuculara önerilerde bulunulacaktır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarının, geçmişte yapılan ve gelecekte yapılacak olan diğer araştırma sonuçlarıyla birleştirilerek, program geliştirme sürecine önemli bir veri oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada içerisinde farklı kültürleri barındıran yönleri ile birbirine benzer iki ülke olan ABD (Iowa)’nin okul öncesi özel eğitim programı ile Türkiye’nin okul öncesi özel eğitim programı kapsayıcılık bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın ana sorusu iki alt probleme ayrılarak incelemede derinleşme amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. ABD (Iowa) ve Türkiye’nin okul öncesi özel eğitim programlarının bireysel farklılıklar açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. ABD (Iowa) ve Türkiye’nin okul öncesi özel eğitim programlarının kültürel farklılıklar açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

ABD (Iowa) ve Türkiye okul öncesi özel eğitim öğretim programlarının kapsayıcı eğitim bağlamında benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırmanın desenini çoklu durum çalışması oluşturmaktadır. Çoklu durum çalışmaları, birden fazla olay, olgu, bağlam, program, grup veya birbiriyle ilişkili sistemleri derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımda, her bir durum kendi içinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmakta ve incelenmektedir. Daha sonra, bu durumlar birbiriyle karşılaştırılarak analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple çalışmada, ABD (Iowa) ve Türkiye’nin okul öncesi özel eğitim programları kendi içinde bütüncül bir durum olarak ele alınmış ve iki program arasındaki benzer ve farklı durumlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın veri setini, Türkiye’de 2018 yılında yayımlanan ve uygulamaya konulan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı (OÖÖEÖP) ile Iowa eyaleti OÖÖEÖP oluşturmaktadır. Iowa Eyaleti ve Türkiye’deki OÖÖEÖP’na Iowa ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı internet sitelerinden ulaşılmıştır. Araştırmanın veri setleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu örnekleme yönteminin ilkelerine göre daha önce uygulanmış ve benzer çokkültürlü toplumsal yapıları gereği ABD ve Türkiye’nin programları seçilmiştir. Ayrıca bu programların



seçiminde diğer bir ölçüt ise programların yakın tarihte uygulanmış ve hâlâ uygulamada olan programlar olmasıdır. Programlar seçilirken Türkiye’de okul öncesi eğitimi 36 aylıktan itibaren olduğu için 3-6 yaş grubundaki çocukların eğitimine yönelik olmasına dikkat edilmiştir.

Bu araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı bulundukları çevrede araştırıp anlamayı amaçlayan ve nitel veri toplama yöntemlerinin (doküman analizi, gözlem, görüşme vb.) kullanıldığı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda, doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler ABD (Iowa) Eğitim Departmanı ile Türkiye Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü’nün web sitelerinden elde edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından incelenmiştir. ABD (Iowa)’nin öğretim programı araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, ayrıca çevrildikten sonra çevirinin güvenilirliğini doğrulamak için uzman görüşüne sunulmuştur. Verilerin analizi için MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Ülkelerin öğretim programları MAXQDA’ya aktarılıp önce kodlanıp temalar oluşturulmuş, ardından betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile programların benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bulgular bireysel farklılıklar ve kültürel farklılıklar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Bireysel Farklılıklar

ABD (Iowa) ve Türkiye OÖÖEÖP’nın bireysel farklılıklara yönelik kapsayıcı yönlerinin benzerlik ve farklılıkları analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir. Bireysel farklılıklar *Destek Hizmetleri*, *Bireysel Farklılıkların Tanınması*, *Erişilebilirlik*, *Uyarlamalar* ve *Esneklik* boyutunda incelenmiştir.

Programların Destek Hizmetleri boyutu incelendiğinde ABD programda aile eğitimi ve aileye destek hizmetleri konusunda aileler ile ortaklık, diğer personelin aile ile bilgi paylaşımı gibi konulara değinerek kurum ve ailenin işbirliği yapmasının önemine yer vermiştir. Ayrıca bu işbirliğinin sağlanması için (“*Aileler İçin Fiziksel ve Ruhsal Sağlığın Anlamı*” “*Aileler İçin Oyunun Anlamı*”, “*Teknoloji ve Etkileşimli Medyanın Kullanımının Aileler İçin Anlamı*” gibi başlıklar altında) aile eğitiminin ve aileye sunulan destek hizmetlerinin nasıl olması gerektiğine dair detaylara yer vermiştir. Türkiye’nin programında da aile ile işbirliğinin sağlanması için çeşitli ifadeler (“*...aile merkezli uygulamaları yansıtır. ...uygulamaların evde ebeveyn tarafından desteklenmesine dayanır.*”) yer verilmiş, ancak bunun nasıl olmasına dair ABD’nin programındaki gibi başlıklar şeklinde bir detaylandırmaya girilmemiştir. Sağlık destek hizmetleri konusunda ABD’nin programında risk altındaki çocukların ruh sağlığına dair farkındalığın (“*...Erken bakım, eğitim, sağlık, ruhsal sağlık ve aile destek sağlayıcıları, genel gelişimi ve refahı kişiselleştirmek ve teşvik etmek için bir çocuğun sağlığı konusunda farkındalığa sahip olmalıdır.*”) önemine değinilmiştir. Türkiye’nin programında bu konuya

dair bir ibareye rastlanmamıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık konusunda ABD'nin programında hem özel hem de kamu kurumlarındaki personelin değerlendirme kararlarında, aile ile sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında, anadili İngilizce olmayan çocukların ailelerinin değerlendirme beklentilerinde yapılacak rehberliğe (*"Ana dili İngilizce olmayan aileler, mümkün olduğunda çocuklarının kendi ana dillerinde taranmasını bekleyebilirler."*) değinilmiştir. Ayrıca (*"Yetişkin Destekleri"*) başlığı altında çocuğun bakımından sorumlu aile üyeleri ve diğer kişilere sunulan rehberlik hizmetleri detaylandırılmıştır. Türkiye'nin programında ise bu konuda rehberlik hizmetlerinin yalnızca çocuklara değil, aile, ebeveyn ve birincil bakıcılara yönelik (*"Rehberlik çalışmaları sadece çocukları değil, aileleri / ebeveynleri / birincil bakıcıları da kapsamalıdır."*) olmasına değinilmiştir. Ancak ABD programındaki gibi herhangi bir başlık altında konunun detayına dair bulgulara rastlanmamıştır. Son olarak terapi ve bakım hizmetleri konusunda ABD'nin programında terapi ve bakım uzmanlarının aile ile birlikte çalışmasının (*"Çocuklara bakım ve eğitim sağlayanların, her çocuğun gelişimini gözlemlemek ve izlemek için ailelerle birlikte çalışmaları önemlidir."*) önemine değinilmiştir. Türkiye'de ise bakım ve terapi sağlayan kişilerin desteğinin azaltılarak bireyin bağımsız yaşam becerileri kazanmasının önemine (*"Başkalarının bakım ve gözetimindeki desteğin azaltılarak, bağımsızlaşma ve yaşamda bağımsız olarak işlev görebilme için gereksinim duyduğu becerileri edinmelerine ve uyumsal beceriler alanında ilerlemelerini sağlamak."*) değinilmiştir.

Tablo 1: ABD (Iowa) ve Türkiye'nin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programlarının Bireysel Farklılıklar Açısından Sonuçları

Programın Farklılıklara Kapsayıcılık Boyutu	Bireysel Farklılıklara Yönelik	Bireysel Vurguladığı Farklılıklara Kapsayıcılık Özellikleri	Yönelik ABD	f	TÜRKİYE
Destek Hizmetleri		Aile eğitimi ve aileye destek hizmetleri	13		7
		Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	7		1
		Sağlık destek hizmetleri	3		-
		Terapi ve bakım hizmetleri	2		1
Bireysel Farklılıkların Tanınması		Bilişsel öğrenme kapasitesi	4		-
		Gelişim düzeyi	3		4
		Demografik farklılıklar	3		-
		Bireysel ihtiyaçlar	3		4
		Bireysel farklılıklara hassasiyet anlayışı	2		2
		Bireylerin yetenekleri	2		1
		Fiziksel farklılıklar	2		-
		Sosyal duygusal farklılıklar	1		1
Erişilebilirlik		Sınıf içinde erişilebilirlik	5		-
		Erken eğitime erişim	3		-
		Dijital içeriklere erişim	2		-
Uyarlamalar		Materyal uyarlamaları	6		-
		Fiziksel ortam uyarlamaları	2		1
		Yaşa göre uyarlama	-		2
Esneklik		Öğretim yöntemlerinde bireyselleştirme	2		3
		Etkinlik ve içerik çeşitliliği	2		1



	Zaman planlamasında esneklik	2	-
Toplam		69	28

Programların bireysel farklılıkların tanınması boyutu incelendiğinde bireylerin *bilişsel öğrenme kapasiteleri* konusunda ABD'nin programında müfredatın bireyin özelliklerine göre nasıl planlanması gerektiğine (“*Müfredatta ne öğretilecek, nasıl öğretilecek, ne zaman öğretilecek, farklı gelişim gösteren çocukların öğrenme stilleri, seviyeleri ile hızları için öğrenme fırsatları nasıl farklılaşacak ve sunulacak, tüm bunların sonucunda da çocukların öğrendiklerini nasıl değerlendireceğiz bilgileri yer almalıdır.*”) değinilmiştir. Türkiye'nin programında bu konuya dair bulgulara rastlanmamıştır. *Gelişim düzeyleri* konusunda ABD'nin programında farklı gelişim düzeylerine sahip çocuklar arasındaki etkileşimi desteklemek için fırsatlar ve destek sağlanması konusunda öğretmen ve diğer bakıcılara önerilerde (*Farklı yeteneklere ve gelişim düzeylerine sahip çocuklar arasındaki etkileşimi desteklemek için fırsatlar ve destek sağlayın.*) bulunulmuş. Ayrıca gelişim düzeylerindeki farklılığın tanınması ve takdir edilmesine yönelik ifadeler (“*...gelişim düzeyi ve öğrenme hızındaki bireysel farklılıkları tanır ve takdir eder.*”) yer verilmiştir. Türkiye'nin programında ise bu konuya dair tanısı veya yaşları aynı olsa bile çocukların gelişim düzeylerinin dikkate alınması (“*...aynı tanı ya da yetersizlik grubunda ve aynı yaş döneminde olan çocukların farklı gelişimsel düzeyde olabilecekleri dikkate alınmalıdır.*”), ölçme değerlendirme araçlarının çocuğun gelişim düzeyine göre seçilmesi (“*Standart ölçme ve değerlendirme araçlarının aksine, çocuk bireysel / gelişimsel performansı ile programın amaçlarına ulaşma durumuna göre değerlendirilir.*”), rehberlik hizmetlerinin sunulmasında çocukların gelişim düzeyinin dikkate alınması (“*...gerçekleştirilecek her türlü rehberlik çalışmasında çocukların / öğrencilerin gelişimsel düzeyleri ya da gereksinimleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalı...*”) gibi ifadelerle yer verilmiştir. Demografik bilgiler konusunda ABD program felsefesinin ve personelin demografik özellikleri tanınması ve takdir etmesi gerektiğini (“*Program felsefesi ve personel, demografik özellikler, kültür, öğrenme stilleri, gelişim düzeyi ve öğrenme hızındaki bireysel farklılıkları tanır ve takdir eder.*”), ayrıca kullanılacak materyal ve ekipmanların cinsiyet, yaş gibi çeşitli demografik özellikleri yansıtması gerektiğine dair ifadeler (“*Müfredatı uygulamak için kullanılan materyaller ve ekipmanlar çocukların ve ailelerin hayatlarını ve toplumda bulunan çeşitliliği yansıtır: cinsiyet, yaş, dil ve yetenek çeşitliliği.*”) yer vermiştir. Türkiye'nin programında bu konu ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. ABD bireysel farklılıklara hassasiyet konusunda ailelerin çocuklarının anaokulu eğitiminden faydalanması için tek kriterin çocuğun uygun yaşta olmasını bilmelerinin yeterli (“*Aileler, Iowa'da anaokuluna gitmek için tek gerekliliğin, çocuğun anaokuluna başladığı yılın 15 Eylül'ünde 5 yaşında olması olduğunu bilmelidir.*”) olduğunu, ayrıca erken öğrenme standartlarının çocuğu etiketleme, sıralama ve tanılama gibi amaçlar için tasarlanmadığını ve bu amaçlara yönelik kullanılamayacağını (“*Ayrıca erken öğrenme standartları şunlar için: ... Çocukları etiketlemek, sıralamak veya tanılamak için tasarlanmamıştır ve kullanılamazlar.*”) üzerinde durmuştur. Türkiye ise programı ilerlemeci felsefeye dayandırarak bireysel farklılıkları temel aldığını (“*İlerlemeci felsefeye dayanan program bireysel farklılıkları temel alarak öğrenci ve aile merkezli uygulamaları yansıtır.*”) ve

bireysel farklılıkların gözetilmesi gerektiği ifadelerine yer vermiştir. ABD bireysel ihtiyaçların sağlanması konusunda okula hazır bulunuşluk için çocuğun belli özelliklerine bakmanın yeterli olmadığını ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ("*Okula hazır bulunuşluk yalnızca çocuğa bakarak belirlenmez veya okul hazırlığını yalnızca matematik ve edebiyat bilgisiyle ölçmemeliyiz. İlgili bilgileri toplamak, dar bir beceri kümesinden ziyade kapsamlı, gelişimsel ve eğitimsel olarak önemli bir dizi hedefi içerir.*") gerektiğini ve uygulayıcıların bireysel ihtiyaçları karşılaması için yeni fırsatlar geliştirmesi ("*Bireysel ihtiyaçları karşılamak için yeni ve belirli deneyimler için fırsatlar geliştirin.*") gerektiğini, ayrıca müfredatın çocukların bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde rehberlik etmesi ("*Müfredat, öngörülebilir ancak esnek ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir günlük programın geliştirilmesine rehberlik eder.*") gerektiği ifadelerine yer vermiştir. Türkiye de bu konuda bireysel ihtiyaçların karşılanması için bireysel eğitim verilmesi ("*...özel eğitim sınıflarında öncelikle grup eğitimi ve gerektiğinde bireysel eğitim sunularak uygulanır.*") ve rehberlik hizmetlerinin bireyin ihtiyaçlarına yönelik olmasına ("*...her türlü rehberlik çalışmasında çocukların / öğrencilerin gelişimsel düzeyleri ya da gereksinimleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve bu süreçte aile / ebeveynler ile iş birliğinin önemi unutulmamalıdır.*") programda yer vermiş. ABD programda bireylerin yetenekleri konusunda farklı yeteneklerdeki bireyler arasındaki etkileşimin desteklenmesi için uygulayıcılara önerilerde ("*Farklı yeteneklere ve ... sahip çocuklar arasındaki etkileşimi desteklemek için fırsatlar ve destek sağlayın.*") bulunmuş. Türkiye bu konuda programın çocukların hayal gücü ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi için amaçlara yer verdiğini ("*Okul öncesi dönem çocuklarının hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemeyi, çocukların kendilerini farklı biçimlerde ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımları içermektedir.*") belirtmiş. ABD fiziksel farklılıklar konusunda her çocuğun fiziksel yeteneklerini keşfetmesi için fırsatlar tanıması gerektiğini ("*Her çocuğun fiziksel yetenekleri hakkında bir fikir edinmesi için fırsatlar sağlayın.*") ayrıca müfredatın çocukların fiziksel özelliklerine bağlı olarak dinlenme ihtiyaçlarını gözetmesi gerektiğine ("*...bir çocuğun dinlenme veya aktif olma ihtiyacına duyarlıdır.*") programda yer vermiştir. Türkiye'nin programında bu konuya dair bulgulara rastlanmamıştır. Son olarak sosyal ve duygusal farklılıklar konusunda ABD çocuğun kendini sınıfa ait hissetmesi ve kabul görme hissiyatına yönelik fırsatlar geliştirilmesi gerektiğine dair uygulayıcılara önerilerde ("*Çocuklara, her çocuğun kabul edildiğini hissetmesi ve aidiyet duygusu kazanması için sınıf topluluğunun bir parçası olma fırsatları sunulur.*") bulunmuştur. Türkiye ise bu konuda çocuğun yetişkin ve diğer bireyler ile ilişki kurarken kendi kimliğini kullanarak ve sosyal-duygusal özelliklerini geliştirmesi gerektiğine yönelik ifadelerle ("*Yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim ve ilişki kurarak, kendi kimlikleriyle başkaları ile ilişkide olarak, duygularını uygun şekilde düzenleyip göstererek sosyal-duygusal özelliklerini geliştirmek*") yer vermiştir.

ABD programın erişilebilirlik boyutunu erken eğitime erişim, dijital içeriklere erişim ve sınıf içinde erişilebilirlik konuları altında ele alırken Türkiye'nin programında erişilebilirlik ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Erken eğitime erişim konusunda ABD programında çocukların ihtiyaçlarına yönelik erken eğitime erişebilmeleri için desteklerin, uyarlamaların ve düzenlemelerin gerekliliğinden ("*...çocukların erken bakım ve eğitime tam olarak*



erişebilmeleri için bireyselleştirilmiş desteklere, uyarlamalara ve düzenlemelere ihtiyaç duyabilirler.”) ve çocukların sağlıklı deneyimler edinmeleri için yüksek, kaliteli erken bakım ve eğitim deneyimlerine erişim ihtiyaçlarına yönelik ifadelerle (“Ödüllendirici ve başarılı günlük deneyimler yaşamak ve başarılı, sorumlu deneyimlere hazırlanmak için her çocuğun şunlara ihtiyacı vardır: Yüksek kaliteli erken bakım ve eğitim deneyimlerine erişim...”) yer vermiştir. Dijital içeriklere erişim konusunda çocukların kendi başlarına veya eğitim-öğretimin diğer bileşenleri ile işbirliği içerisinde teknolojiye erişim fırsatları olduğunu (“Tüm çocukların kendi başlarına, akranlarıyla, öğretmen kadrosuyla veya bir ebeveynle işbirliği yaparak kullanabilecekleri teknolojiye (örneğin teyp, mikroskop, bilgisayar) erişim fırsatları vardır.”) belirtmiştir. Sınıf içinde erişilebilirlik konusunda ise farklı tür ve konulara yönelik kitaplara erişimleri olduğuna (“Hikaye kitapları, gerçek kitaplar, kafiye kitapları, alfabe kitapları ve sözsüz kitaplar dahil olmak üzere çeşitli kitap türlerine erişebilirler.”) yer vermiştir.

Programların uyarlamalar boyutu incelendiğinde ABD fiziksel ortam uyarlamaları konusunda çocukların eğitime tam olarak erişebilmeleri için bireyselleştirilmiş uyarlamalara ihtiyaç duyulduğunu (“Fiziksel, sosyal, duygusal, sağlık ve/veya iletişim ihtiyaçları olan çocukların erken bakım ve eğitime tam olarak erişebilmeleri için bireyselleştirilmiş desteklere, uyarlamalara ve düzenlemelere ihtiyaç duyabilirler.”) ve yine ortamın erişilebilir olması için uyarlamalar yapılması gerektiğine yönelik önerilere (“Ortamın tamamen erişilebilir olduğundan emin olmak için uyarlamalar yapın.”) yer verdiği görülmüştür. Türkiye ise grup eğitimine uygun olmayan çocuklar için bireysel eğitime yer verilmesi gerektiğini (“Grup eğitimine uygun olmayan çocuklarla bireysel eğitim temelinde program uygulanır.”) belirtmiştir. Materyal uyarlamaları konusunda ABD çocukların materyalleri bağımsız bir şekilde kullanabilmeleri (“...Bağımsız kullanımı desteklemek için düzenlenir.”) ve ek destek sağlanması için uyarlamaların yapılması gerektiğine (“Ek destek sağlayan belirli uyarlanabilir malzemeler ve ekipmanlar kullanın.”) yer verirken Türkiye’nin programında bu konuya dair bulgulara rastlanmamıştır. Yaşa göre uyarlamalar konusunda ise Türkiye’nin programında çocukların ilkokula başlama yaşını ertelemek için programın 78 aya kadar yapılandırıldığını (“...program, mevzuat gereği özel eğitim gereksinimi olan çocukların ilkokula başlama yaşının 79 aya kadar uzatılabilmesi nedeniyle 78 aya kadar yapılandırılmıştır.”) belirtmiştir. Bu konuya dair ABD’nin programında bulgulara rastlanmamıştır.

Programların esneklik boyutuna bakıldığında ABD öğretim yöntemlerinin bireyselleştirilmesi konusunda programda müfredatın esnek ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik bir günlük plan hazırlanmasında rehberlik ettiğini (“Müfredat, öngörülebilen ancak esnek ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir günlük programın geliştirilmesine rehberlik eder.”), ayrıca okul öncesi müfredatının Eğitim Departmanı’nın onayını gerektirmediğini (“Eğitim Departmanı herhangi bir okul öncesi müfredatını onaylamaz”) belirtmiştir. Türkiye ise programında bireysel farklılıkların temel alındığına atıfta bulunarak (“...bireysel farklılıkları temel aldığı için esnek”) programın esnek olduğunu, yine çocukların bireysel farklılıkları dolayısı ile hem grup eğitimi hem de gerektiğinde bireysel eğitim imkanlarının olduğuna yönelik ifadelerle (“Çocuğun gelişimsel / eğitsel değerlendirmesi temelinde gruba uygun olma kriterlerini sağlayan çocuklar grup eğitimine devam ederken, gerektiğinde grup eğitimine ek

olarak bireysel eğitim de alabilirler.”) yer vermiştir. Etkinlik ve içerik çeşitliliği konusunda ABD nüfusun çeşitliliğinin göz önünde bulundurularak programın kültürel olarak hassas ve esnek olması gerektiğine (“Çocukların, ailelerin ve toplulukların çeşitli nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak için müfredat kültürel olarak hassas ve esnek olmalıdır.”) yer vermiştir. Türkiye ise bu konuda programın işlevsel olması için esnek ve toplumun değerleri ile uyumlu olması gerektiğine (“Bir program, esnek, bilimsel, uygulanabilir, toplumun değerleri ile uyumlu, ekonomik olması ile işlevsellik kazanır.”) değinmiştir. Son olarak zaman planlamasında esneklik konusunda ABD programın etkinlik geçişleri için destek sağladığını ve çocuğun dinlenme ve aktif olma ihtiyacına duyarlı olduğuna (“Program; geçişler için zaman ve destek sağlar...”) değinirken Türkiye’nin programında bu konuya dair bulgulara rastlanmamıştır.

Kültürel Farklılıklar

ABD (Iowa) ve Türkiye Okul Öncesi Özel Eğitim öğretim programlarının kültürel farklılıklara yönelik kapsayıcı yönlerinin benzerlik ve farklılıkları analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Kültürel farklılıklar *Kültürel Hassasiyet*, *Aile Katılımı*, *Kültürel Çeşitliliğin Tanınması*, *Dil Çeşitliliği* ve *Değerler* boyutunda incelenmiştir.

Tablo 2: ABD (Iowa) ve Türkiye’nin Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programlarının Kültürel Farklılıklar Açısından Sonuçları

Programın Kültürel Farklılıklara Yönelik Kapsayıcılık Boyutu	Kültürel Farklılıklara Yönelik Vurguladığı Kapsayıcılık Özellikleri	f	
		ABD	TÜRKİYE
Kültürel Hassasiyet	Kültürel değerlere programda yer vermek	6	1
	Farklı kültürlerle yönelik önyargıların önlenmesi	2	-
	Eğitimcilerin kültürel farkındalık düzeyi	2	-
Aile Katılımı	Kültürel hassasiyet konusunda öğretmenle işbirliği	5	-
	Ailelerin kültürel farklılığını artırmaya yönelik etkinlikler	2	-
	Ailelerin sürece katılımı	1	-
Kültürel Çeşitliliğin Tanınması	Programın kültürel çeşitliği destekleme düzeyi	4	1
	Çocuklar arası kültürel etkileşim fırsatları	3	-
	Kültürel kimliğin programa dahil edilmesi	1	-
Dil Çeşitliliği	Anadil kullanımı ve anadili geliştirme fırsatları	3	-
	İki dilli çocuklara yönelik destek	3	-
	Dil öğrenimi için araç ve etkinlikler	2	-
Değerlerin Tanınması	Hoşgörü ve saygı	2	2
	Eşitlik ve adalet	1	1
Toplam		37	5

Ülkelerin programlarının kültürel hassasiyet boyutu incelendiğinde ABD kültürel değerlere programda yer verme konusunda müfredatın aile içi değerleri, inançları, deneyimleri ve dile duyarlılığı yansıtacak şekilde uygulanması gerektiğini (*“Müfredat, aile içi değerlere, inançlara, deneyimlere ve dile duyarlılığı yansıtacak şekilde uygulanabilir.”*), çeşitli nüfusun ihtiyaçlarını karşılaması için esnek olması gerektiğini (*“Çocukların, ailelerin ve toplulukların çeşitli nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak için müfredat kültürel olarak hassas ve esnek olmalıdır.”*), ayrıca eğitim ortamlarında çocukların kültürel geçmişlerine dayanan bakım ve ilişki rutinlerinin önemine (*“Ayrıca, küçük çocuklar ev dışında erken bakım veya eğitim ortamlarında olduğunda, ailenin tanıdık kültürel geçmişine dayanan bakım ve ilişki rutinleri oluşturmak en iyisidir.”*) değinmiştir. Türkiye bu konuda programın işlevsellik kazanması için esnek ve toplumun değerleri ile uyumlu olması gerektiğine (*“Bir program, esnek, bilimsel, uygulanabilir, toplumun değerleri ile uyumlu, ekonomik olması ile işlevsellik kazanır.”*) değinmiştir. ABD farklı kültürlere yönelik önyargıların önlenmesi konusunda program uygulayıcılarına önerilerde bulunarak çeşitliliğe saygıyı modellemeleri gerektiğini (*“Çeşitliliğe saygıyı modelleyin.”*) ayrıca çocukların aileden, toplumdan ve kültürel deneyimlerinden etkilendiklerinin uyarısına (*“Çocuklar ailelerinden, toplumlarından ve kültürel deneyimlerinden etkilenir.”*) değinmiştir. Eğitimcilerin kültürel farkındalık düzeyi konusunda ise ailelerin kültürlerine saygı gösterilmesi konusunda eğitimcilerden beklentilerine (*“Aileler, erken bakım, sağlık ve eğitim ortamlarındaki yetişkinlerin ve aileleri evlerinde ziyaret edenlerin, kültürlerine saygı duymasını ve onurlandırmasını bekleyebilirler.”*) değinmiş, ayrıca eğitimcilerin çocuğun geliştiği kültürel bağlamı göz önünde bulundurarak tutarlı davranış kalıplarını tartışmalarına (*“Çocuklara bakım ve eğitim sağlayanların, her çocuğun gelişimini gözlemlemek ve izlemek için ailelerle birlikte çalışmaları önemlidir. Çocuğun geliştiği kültürel bağlam göz önünde bulundurularak, birçok durumda zaman içinde ortaya çıkan tutarlı davranış kalıpları tartışılır.”*) değinmiştir. Türkiye’nin programında bu konulara dair bulgulara rastlanmamıştır.

Programların aile katılımı boyutu incelendiğinde Türkiye’nin programında bu konulara dair bulgulara rastlanmadığı görülmüştür. ABD’ye bakıldığında ailelerin sürece katılımı konusunda küçük çocukların nüfusunun eyalet nüfusundan daha çeşitli olduğunu, bu sebeple uygulayıcıların aileler hakkında kültürel bilgiler edinerek katılımlarını ve kabullerini teşvik etmelerine (*“Küçük çocukların nüfusu, eyalet nüfusunun tamamından daha çeşitli olduğundan, şefkatli yetişkinler aileler hakkında kültürel bilgi edinerek katılımı ve kabulü teşvik edebilir.”*) değinmiştir. Kültürel hassasiyet konusunda öğretmenle işbirliğinde ise uygulayıcıların farklılıklara saygı duyan ve klişelerden kaçınan ailelerin programa dahil edilmesi (*“Şefkatli yetişkinler, farklılıklara saygı duyan ve klişelerden kaçınan programlara aileleri aktif olarak dahil eder..”*), tüm ailelerin değerlerini yansıtan ortamlar oluşturulması ve aile merkezli uygulamalara yer verilmesi (*“Şefkatli yetişkinler, tüm çocukları ve ailelerini memnuniyetle karşılayan ortamlar ve durumlar geliştirir. Programlar, her ailenin değerlerini ve hedeflerini yansıtan aile merkezli uygulamaları uygulamaya çalışmalıdır.”*), çocukların ihtiyaçlarını desteklemek için aile üyeleriyle birlikte çalışarak çocukların kültürel kimliklerinin desteklenmesi (*“Çocukların ihtiyaçlarını desteklemek için aile üyeleriyle birlikte çalışarak*



çocukların kültürel kimliklerini destekleyin.”) gibi ifadeler yer verilmiştir. Ailelerin kültürel farklılıklarını arttırmaya yönelik etkinlikler konusunda ise ailelerin kültürlerinin bazı yönlerini çocuklarının akranları ile paylaşabildikleri (“*Sorulduğunda, aileler kültürlerinin bazı yönlerini çocuklarının akranlarıyla paylaşabilirler.*”) ve basılı materyallerin kendi anadillerinde hazırlanması için istekleri olabileceğinin önemine (“*Aileler, basılı materyalleri kendi ana dillerinde hazırlama veya yetkin bir tercüman tarafından kendilerine okunması için çaba gösterilmesini bekleyebilirler.*”) değinilmiştir.

Programların dil çeşitliliği boyutu incelendiğinde Türkiye’nin programında bu konulara dair bulgulara rastlanmadığı görülmüştür. ABD’ye bakıldığında anadil kullanımı ve anadili geliştirme fırsatları konusunda programda öğretim stratejilerinin çocuğun anadilini içermesi (“*...bu stratejiler İngilizce ve her çocuğun ana dilini içermelidir.*”) gerektiği, programın uygulanmasında uygulayıcıların çocuğun anadilindeki anahtar sözcükleri ve ifadeleri öğrenmelerinin ve öğrenmenin daha anlamlı ve etkili olması için çocuğun dil geçmişinin kullanılmasının (“*Küçük çocukların nüfusu, eyalet nüfusunun tamamından daha çeşitli olduğundan, şefkatli yetişkinler aileler hakkında kültürel bilgi edinerek katılımı ve kabulü teşvik edebilir. Bu bilgi, bir çocuğun ana dilinden anahtar sözcükleri ve ifadeleri öğrenmek de dahil olmak üzere program uygulamalarına yardımcı olur. Bir çocuğun kültürel ve dil geçmişi kullanıldığında, öğrenme daha anlamlı ve etkilidir.*”) önemine değinilmiştir. Ayrıca bu konuya dair programa bir “NOT” ekleyerek [“*NOT: Küçük çocuklar için, evde kullanılan ana dil, ilişki ve anlamlı ilişkiler kurmak için kullandıkları dildir (Chang, 1993). Ana dilin devam eden desteği ve gelişimi İngilizce öğrenmek için bir temel görevi görür. Bir çocuğun ana dilini sürdürmek çocukların aileleriyle derin bir bağ kurmasını sağlar ve ayrıca birden fazla dili kullanma becerilerini geliştirir (Bialystok, 2001; DeBruinParecki & Slutzky, 2016; Paradis, Genesee & Crago, 2011). Ana dilini desteklemek aslında İngilizce öğrenmeye ve diğer akademik becerileri desteklemeye yardımcı olmak için faydalıdır (Burchinal, Field, López, Howes & Pianta, 2012). Bir yetişkin çocuğun ana dilini kullanmasını desteklediğinde, çocuğun öğrenme yeteneği artar. İkinci bir dil öğrenmek bazen zordur ve insanlar hem birinci hem de ikinci dilleri öğrenmede farklı hızlarda ilerler. Çocukların dil farklılıklarının farkındalığını sözlü olarak ifade etme ve tüm dillerin değerini anlama fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Paylaşılan deneyimler yoluyla öğrenme, çocukların kültürleri de dahil olmak üzere birden fazla dili kullandıkları için daha yetenekli öğrenenler olmalarına yardımcı olur (California Eğitim Bakanlığı, 2009; Guiterrez, Bien, Selland ve Pierce, 2011).*”] anadilin çocuğun eğitimindeki önemine dair tezlerini literatürdeki bilimsel çalışmalara dayandırmış ve bu konuda çalışma yapan bilim insanlarına atıfta bulunmuştur. Dil öğrenimi için araç ve etkinlikler konusunda çocukların anadillerindeki kelimeleri kullanmak da dahil olmak üzere kendi dillerinde duygu düşüncelerini ifade etmeleri için fırsatlar tanınması (“*Her çocuğa, kendi ana dilindeki kelimeleri kullanmak da dahil olmak üzere çeşitli yöntemlerle deneyimler hakkındaki düşüncelerini ve duygularını ifade etme fırsatları sağlayın.*”) ayrıca uygulayıcıların çocukların anadilindeki özellikle duygular ve davranışlarla ilgili ifadeleri öğrenmesinin önemine (“*Her çocuğun ana dilinde, özellikle duygular ve davranışlarla ilgili olan anahtar kelimeleri ve ifadeleri öğrenin.*”) değinilmiştir. İki dilli çocuklara yönelik destekler konusunda ise ailelerin



anadillerinde basılı materyal ve bu materyallerin okunması için tercüman (“*Aileler, basılı materyalleri kendi ana dillerinde hazırlama veya yetkin bir tercüman tarafından kendilerine okunması için çaba gösterilmesini bekleyebilirler.*”) ayrıca çocuklarını ana dillerinde taranması gibi isteklerinin (“*Ana dili İngilizce olmayan aileler, mümkün olduğunda çocuklarının kendi ana dillerinde taranmasını bekleyebilirler. Ayrıca sonuçların anlaşılması kolay ve anlamlı bir şekilde sağlanmasını da bekleyebilirler.*”) olabileceğine değinilmiştir. İngilizce öğrenen çocuk başlığı (“*İngilizce öğrenen çocuk ayrıca...*”) altında iki dilli çocuklara yönelik öğretim amaçlarına yer verilmiştir. Bu öğretim amaçlarında çocuğun İngilizcenin yanı sıra kendi anadilini de kullanabileceğine yönelik ifadeler (“*Bazen İngilizce ile birlikte kendi ana dilini kullanarak insanlarla iletişim kurar.*”), dil gelişiminde anadili ile ilişki kurmasının önemine (“*Ana diliyle ilişki kurmak için evde veya sınıfta okuryazarlık etkinliklerine katılım gösterir.*”) yer verilmiştir.

Programların kültürel çeşitliliğin tanınması boyutu incelendiğinde Türkiye programında yalnızca programın kültürel çeşitliliği destekleme düzeyine değinmiştir. Bunu da eğitimin insanı biçimlendiren bir süreç olduğunu ve insanı biçimlendirirken toplumun kültürel yapısından, düşünce sisteminden ve yaşam biçimi gibi kaynaklardan destek alması gerektiğinden (“*Eğitim, insan davranışını çok yönlü olarak ele alan, toplumun kültürel yapısı, düşünce sistemi, yaşam biçimi gibi farklı kaynaklardan destek alarak insanı biçimlendiren bir süreçtir*”) bahsetmiştir. ABD ise bu konuda programın toplumda bulunan çeşitliliği yansıttığını (“*...toplumda bulunan çeşitliliği yansıtır.*”), program uygulayıcıları olan söz konusu yetişkinlerin çocukların başarılarını teşvik etmek için çeşitliliği kasıtlı olarak tanımları, benimsemeleri ve takdir etmeleri (“*Çocukların kültürüne ve diline yanıt veren yetişkinler, tüm çocukların başarısını teşvik etmek için çeşitliliği kasıtlı olarak tanıır, benimser ve kutlar.*”), yine bu konuda çeşitliliğe saygıyı modellemeleri gerektiğini ve tüm eğitim kurumlarının çeşitli kültürlerden gelen çocuklar ve ailelerine hizmet vermeye hazır hale gelmesi gerektiğini (“*Anaokulları da dahil olmak üzere erken bakım ve eğitim ortamları, çeşitli kültürlerden ve çeşitli yeteneklere sahip çocuk ve ailelerden oluşan bir nüfusa hizmet vermeye hazır hale gelmelidir.*”) belirtmiştir. ABD çocuklar arası kültürel etkileşim fırsatları konusunda programda, çocukların çeşitliliğe saygı duyan, aileleri ve dahil oldukları topluluklarla bağlarını destekleyen, kültürel kimliklerinin gelişimini teşvik eden bir erken bakım ve eğitim programına ihtiyaç duyduklarını (“*Çocukların çeşitliliğe saygı duyan, çocukların aileleri ve topluluklarıyla bağlarını destekleyen ve çocukların kültürel kimliğinin gelişimini teşvik eden erken bakım ve eğitim programlarına ihtiyaçları vardır.*”), kültür ve çeşitlilik konusunda artan bir farkındalık gösterilmesinin amaçlandığını (“*Çocuklar kültür ve çeşitlilik konusunda artan bir farkındalık gösterirler.*”), çocukların etkinlikler, materyaller, yiyecekler, kitaplar, danslar, şarkılar, sanat ve kutlamalar yoluyla kendi toplumlarının ve ailelerinin gelenekleriyle gururlanmanın yanı sıra başkalarının geleneklerine de saygı duyduklarının (“*Etkinlikler, materyaller, yiyecekler, kitaplar, danslar, şarkılar, sanat ve kutlamalar yoluyla çocuklar, kendi ailelerinin ve toplumlarının gelenekleriyle gurur duyanın yanı sıra başkalarının geleneklerine de saygı duyarlar.*”) “Çocuklar kültür ve çeşitlilik konusunda artan bir farkındalık gösterirler.”) üzerinde durmuştur. Son olarak ABD kültürel kimliğin programa dahil edilmesi konusunda



öğretim programına “Çeşitlilik ve Kapsayıcılık” adında bir başlık eklemiş ve bu başlığın altında çeşitliliğin bir bireyi benzersiz kılan özelliklerini ifade ettiğini, söz konusu çeşitlilik kavramının yaş, kültür, yetenekler, eğitim, aile hareketliliği (geçici, askeri, göçmen, evsiz), aile yapısı, cinsel yönelim, cinsiyet, dil, ırk/etnik köken, bölge, din ve sosyoekonomik durum/sınıf gibi unsurları içerdiğini ve Erken Öğrenme Standartlarının (ABD OÖÖEP) tüm çocuklar için yetişkin destekleriyle standartları ve ölçütleri belirlemek üzere tasarlandığına dair ifadelerle [“Çeşitlilik, bir bireyi benzersiz kılan özellikleri ifade eder. Yaş, kültür, yetenekler, eğitim, aile hareketliliği (geçici, askeri, göçmen, evsiz), aile yapısı, cinsel yönelim, cinsiyet, dil, ırk/etnik köken, bölge, din ve sosyoekonomik durum/sınıf (Erken Çocukluk, 2011) içerir. Erken Öğrenme Standartları - 3. baskı, tüm çocuklar için yetişkin destekleriyle standartları ve ölçütleri belirlemek üzere tasarlanmıştır.”] yer vermiştir.

Programların değerler boyutu incelendiğinde ABD hoşgörü ve saygı konusunda programda çeşitlilik ve kapsayıcılık diye bir başlığa yer vermiş ve bu başlık altında bir programın kapsayıcı olması için çocukların ve ailelerin çeşitli geleneklerine ve değerlerine saygı duymak ve bu değerleri anlamak gerektiğinden (“Bu, çocukların ve ailelerin çeşitli geleneklerine ve değerlerine saygı duymak ve bunları anlamakla gerçekleşir.”) bahsetmiştir. Türkiye ise bu konuda program ile çocukların değer sistemlerini oluşturmaya yardımcı olmayı ve bu sayede topluma uyumlu birer mutlu birey olmalarını sağlanmaya çalışıldığı (“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik olarak hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı, çocuklara bilişsel, alıcı ve ifade edici dil, kaba ve ince motor, sosyal-duygusal ve uyumsal gelişim alanlarında beceriler kazandırarak değer sistemlerinin oluşturulmasına yardımcı olmayı ve bu sayede çocukların bağımsız, üretken, toplumla uyumlu, mutlu bireyler olmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.”) ifadelerine değinmiştir. Son olarak eşitlik ve adalet konusunda ABD programların her ailenin değerlerini ve hedeflerini yansıtarak aile merkezli uygulamalara yer verilmesi gerektiğinden (“Programlar, her ailenin değerlerini ve hedeflerini yansıtan aile merkezli uygulamaları uygulamaya çalışmalıdır.”) bahsetmiştir. Türkiye ise bu konuyu kök değerler bağlamında ele alarak (“Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.”) programda yer vermiştir.

Araştırma sonuçlarının bütününe baktığımızda iki programın da bireysel farklılıklara daha fazla, kültürel farklılıklara ise daha az yer vermesi açısından benzer olduğu görülmüştür. Ancak ABD (Iowa) eyaleti programında her iki konuda da Türkiye’ye göre hem daha fazla yer vermiş hem de programın uygulanabilmesi için somut önerilerde bulunmuştur. Özellikle kültürel farklılıklar açısından değindiği konulara baktığımızda farklı kültürlerdeki bireylerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik ifadeleri bakımından Türkiye’nin programından çok daha kapsayıcı olduğu göze çarpmaktadır.

Tartışma



Bu bölümde elde edilen bulgular alanyazında benzer konularda yapılmış çalışmalar eşliğinde tartışılmıştır.

İki programın da destek hizmetleri boyutu incelendiğinde ülkelerin *Aile Eğitimi ve Aileye Destek Hizmetleri* konusunu sıklıkla ele almalarındaki sebep, özel gereksinimli bireylerin eğitiminin, yalnızca okul ortamında değil, ev ortamında da ailenin desteği ile devam ettirilmesinin gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İki ülkenin de bireysel farklılıklara yönelik aile ile işbirliği yapılmasına önem verdikleri anlaşılmaktadır. ABD programında işbirliğinin uygulanabilir olması için oyunun nasıl olması gerektiği, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının önemi, teknolojinin sağlıklı şekilde kullanılması gibi konulara yer vermiş ve ailelere önerilerde bulunmuştur. Bir programın kapsayıcı olması için uygulanabilir ve uygulanabilir olması için de çocuğun eğitiminden ve bakımından sorumlu yetişkinlere yönelik somut önerilere yer vermesi gerekmektedir. *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık* konusunda ABD hem özel hem de kamu kurumlarındaki personelin değerlendirme kararlarında aile ile sağlıklı bir iletişim sağlaması ve bu iletişimi sağlarken anadili İngilizce olmayan ailelerin beklentilerini göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmiştir. Bilindiği üzere sağlıklı bir değerlendirme sürecinin gerçekleşebilmesi için çocuğun anadilinin göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Aynı zamanda sağlıklı bir iletişim için de bu gereklidir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık konusunda da yine birçok konudaki gibi “Yetişkin Destekleri” başlığı altında, rehberlik hizmetinin nasıl olması gerektiğini detaylandırmıştır. Türkiye ise rehberlik hizmetlerinin yalnızca çocuklar için değil, aile, ebeveyn ve birincil bakıcılara yönelik olması gerektiğine programda yer vermiştir. Türkiye’nin rehberlik hizmetlerini çocuğun bakımından sorumlu tüm yetişkinler bağlamında ele alması ABD programı ile benzerdir. Ancak ABD bu konuya dair programda bir başlığa yer vererek bu hizmetlerin nasıl olması gerektiğine dair somut önerilerde bulunmuştur. Bu da programa uygulanabilirlik açısından önemli bir nitelik kazandırmaktadır. Eğitimcilerden beklenen öğrencilerin evlerinde hangi dilin konuşuluyor olursa olsun, öğrencinin eğitim-öğretimiyle ilgili özel ihtiyaçlarını ve geleneklerini bilmek için velilerle iletişime geçmesidir (Weinstein vd, 2004). Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda (Yurdakul ve Tok, 2018; Seymen, Tuti ve Mavi, 2023), göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda eğitimcilerin zorluklar yaşadıkları, programlarda eksiklikler bulunduğu belirlenmiş ve bu zorlukların çözümünde göçmen öğrencilerin ailelerinin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi, okullarda öğretmenlerin göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik olarak bilinçlendirilmesi, etkili rehberlik hizmetlerinin sunulması, gibi önerilerde bulunulmuştur.

İki ülkenin de bireysel farklılıkların tanınması boyutunu çeşitli şekillerde ele aldıkları ve bu yönü ile konuya önem verdikleri görülmektedir. ABD bilişsel öğrenme kapasitesi, gelişim düzeyi, demografik farklılıklar, bireysel ihtiyaçlar, bireysel farklılıklara hassasiyet, bireylerin yetenekleri, fiziksel farklılıklar ve sosyal duygusal farklılıklar konularına yer verirken, Türkiye ABD’den farklı olarak bilişsel öğrenme kapasitesi, demografik farklılıklar ve fiziksel farklılıklar konularına yer vermemiştir. Bu yönü ile ABD Türkiye’den farklı olarak müfredatın planlanmasında çocukların bilişsel öğrenme kapasitelerinin, yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgilerinin ve fiziksel farklılıklarına bağlı olarak dinlenme ve aktif olma ihtiyaçlarının göz



önünde bulundurulmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitimin temel ilkelerinden olup; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, güçlü ve zayıf yanları, ilgileri, sorumluluk alma düzeyleri, istekleri, beklentileri, çalışma düzenleri, motivasyonları ve düşünme stilleri gibi bireysel özellikleri birbirinden oldukça farklıdır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretim gerçekleştirildiğine kapsayıcı eğitimden söz edilebilir. Bu noktada Taneri ve Özbek (2023) çalışmalarında yöneticilerin kapsayıcı eğitimin uygulanmasında öğretmen yeterlikleri, fiziksel koşullar ve tutumun önemli olduğunu vurguladıklarını ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç duydukları bulgularını paylaşmışlardır. Kapsayıcı eğitimden söz edebilmek için hem politika yapıcılarının değerlerinde ve düşünme biçimlerinde değişikliklerin gerçekleşmesi hem de bireylerin (öğrenenlerin) kapsayıcılık kültürünü şekillendiren bir bakış açısı ve tutum geliştirmelerine olanak tanıyan fırsatların sunulması gerekmektedir (Taneri ve Özbek, 2023).

Kapsayıcı eğitimin önemli ilkelerinden biri eğitimde erişilebilirliktir. Kaliteli bir eğitime erişim her bireyin hakkıdır. ABD programda erken eğitime erişim için destekler, uyarlamalar ve düzenlemelerin gerekliliğine değinmiştir. Ayrıca dijital içeriklere erişim konusunda çocuklara fırsatlar tanınması için yetişkinlerin işbirliğinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Yine kitaplar gibi ders materyallerine çocukların sınıf içerisinde erişebilmesi gerektiğine programda yer vermiştir. Tuzcuoğlu ve Aydın (2023) çocukların gereksinim duyduğu bireysel ihtiyaçlarına yönelik uyarlamaların öğretmenler tarafından yapıldığını ve öğretmenlerin uyarlamalar konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bir sınıftaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı düşünüldüğünde dijital bireysel farklılıklara yönelik hazırlanmış materyallere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

ABD programında uyarlamalar konusunda fiziksel ortamda uyarlamaların yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu uyarlamalar ile kaliteli bir erken eğitime erişilebilirliği hedeflemeye çalışmıştır. Türkiye'ye bakıldığında ise grup eğitime uygun olmayan çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitime yer verilmesi ifadesi kapsayıcılık açısından tartışmalı bir konu olarak görülmektedir. Grup eğitime uygun olmamak ifadesi çocuğun grup dışında ayrı bir ortamda eğitim görmesine sebep olabilmektedir. Bakanlığın uygulama kapsamındaki destek eğitim odaları da bu durumu doğrulamaktadır. Oysa ABD kaliteli bir eğitime erişilebilirliği hedeflemek için ortamın çocuğa göre uyarlanması gerektiğine yer vermiştir. Ayrıca materyal uyarlamaları konusunda yine ABD çocukların materyalleri bağımsız bir şekilde kullanabilmesi için uyarlamalar yapılmasının önemine değinmiştir. Kapsayıcı eğitim anlayışında fiziksel ortam, materyaller, program, amaç, yöntem çocuğun ihtiyaçlarına uygun hale gelecek şekilde uyarlanabilir olmalıdır. Tuzcuoğlu ve Aydın da (2023) yaptıkları çalışmada sınıf içi düzenlemeler ve maddi destek sağlandığında kapsayıcı eğitimin uygulanabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Göze çarpan önemli hususlardan bir tanesi yaşa göre uyarlamalar konusudur. Türkiye bu konuda ilkökula hazır bulunuşluk düzeyinde olmayan çocuklar için programı 78 aya kadar yapılandırmıştır. Bilindiği üzere ailenin talebi ve Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) kararı ile çocuklar 79 aya kadar anaokullarında eğitim görebilmektedir. ABD ise bu konuda programda herhangi bir uyarlama yapmamıştır.



İki program da esneklik konusunda bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretimin bireyselleştirilebileceğine içerikte yer vermiştir. Programların esneklik konusunu bireysel farklılıklara dayandırmaları açısından benzer oldukları görülmektedir. ABD bu konuda Türkiye'nin programından farklı olarak müfredatın Eğitim Departmanının onayına ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Bilindiği gibi Türkiye'de müfredat Talim Terbiye Kurulunun onayı ve Milli Eğitim Bakanlığının kararı uygulanabilir. Etkinlik ve içerik konusunda ABD nüfusun çeşitliliği göz önünde bulundurularak programın hassas ve esnek olması gerektiğine yer verirken Türkiye ise programın işlevsel olması için toplumun değerleri ile uyumlu olacak şekilde esnek olması gerektiğine yer vermiştir. Türkiye'nin belirttiği "toplumun değerleri ile uyumlu olmalı" ifadesi programa kapsayıcılıktan ziyade kısıtlayıcı bir nitelik kazandırmaktadır. ABD nüfusun çeşitliliğini baz alarak, hassasiyet ve esneklik gibi kavramlara da yer vererek programa daha kapsayıcı bir nitelik kazandırmıştır. Son olarak zamanın planlanmasında ABD programın bireyin aktif olma ve dinlenme ihtiyaçlarına duyarlı olduğunu belirtmiştir. İki program da esneklik konusunda genel bir çerçevede değerlendirildiğinde ABD'nin programı Eğitim Departmanının onayına ihtiyaç duymaması, nüfusun çeşitliliğini temel alması ile bireyin dinlenme ve aktif olma ihtiyaçlarına duyarlı olmasından dolayı Türkiye'nin programına göre daha kapsayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında ABD'nin kültürel değerlere programda yer verme konusunu uygulanabilirlik açısından ele aldığı görülmektedir. Müfredatın aile içi değerleri, inançları, deneyimleri ve dile duyarlılığı yansıtmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. ABD bu konuda programın çeşitli nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak için esnek olması gerektiğine değinmiştir. Türkiye ise programın bu konuda işlevsellik kazanması için esnek ve toplumun değerleri ile uyumlu olması gerektiğine yer vermiştir. Türkiye de tıpkı ABD gibi çeşitli nüfusa sahiptir. Bu çeşitli nüfusun eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek için müfredatın tüm farklılıkları kapsayacak şekilde esnek olması gerekmektedir. "Toplumun değerleri ile uyumlu olma" ifadesi farklı değerlere sahip bireyleri kapsamaktan ziyade onları topluma uymaya mecbur bırakarak farklılıklarının yok sayılmasına sebep olabilmektedir. Oysa kapsayıcı eğitim tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca ABD farklı kültürlerle yönelik toplum içerisindeki önyargıların önlenmesi için uygulayıcılara önerilerde bulunarak çeşitliliğe saygıyı amaçlamaları gerektiğinin öneminde değinmiştir. Benzer şekilde eğitimcilerin kültürel farkındalık düzeylerinin iyi olması gerektiğini, ailelerin bu konudaki beklentilerini önemsemelerini, tutarlı davranış kalıplarını tartışırken çocuğun geliştiği kültürel bağlamın göz önünde bulundurmalarından bahsetmiştir. Özel eğitime gereksinim duyan, Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesine ihtiyaç duyan, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altındaki, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş, çeşitli hastalıklarla mücadele eden tüm dezavantajlı çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitimin sürdürülmesi kapsayıcı eğitimin alanıdır (Ünal ve Aladağ, 2020). Buna bağlı olarak özellikle Türkçe'yi ikinci dil olarak kullanan öğrenciler için programın geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki okul öncesi öğretmenleri, Türkçe'yi sonradan öğrenen öğrenciler için sadece Türkçe dil edinimi üzerinde durmakta ve kendi ait oldukları kültürlerle yönelik etkinlikler planlamamaktadırlar (Kahriman Pamuk ve Bal, 2019). Seymen, Tuti ve Mavi (2023) çalışmalarında özellikle



Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen çocukların hem dil hem de kültürel farklılıklardan dolayı zorlanabileceklerini belirtmişler ve kültürel farkındalık oluşturulması için okulların, öğrencilerin kültürlerine ve geleneklerine saygı duymaları ve bu öğrencilerin kültürlerini ve farklılıklarını kutlamak için etkinlikler düzenleyebileceklerini belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin, eğitim sürecinin başında ve eğitim sırasında dil sorunları yaşayabilecekleri belirtilerek dil desteği sağlanması vurgulanmıştır. Sağlanacak olan dil desteği ve kültüre saygı etkinlikleri ile aidiyet duygusunun kazanılacağı belirtilmiştir (Seymen, Tuti ve Mavi; 2023).

Aile katılımı konusunda Türkiye'nin programında bulgulara rastlanmazken ABD ailelerin sürece katılmasının önemine değinerek eğitimcilerin aileyi sürece katması için onların kültürleri ile ilgili bilgileri edinerek kabullerini teşvik etmeleri gerektiğine değinmiştir. Kültürel hassasiyetin oluşması için öğretmenle işbirliği konusunda, duyarlı ailelerin programa dahil edilmesi, tüm ailelerin değerlerini yansıtan ortamların oluşturulması ve bu sayede aile üyeleri ile işbirliği içerisinde çocukların kültürel kimliklerinin desteklenmesinin önemine programda değinmiştir. Ailelerin kültürel farklılıklarının desteklenmesi konusunda ise anadili farklı olan ailelerin materyallerin kendi dillerinde basılması gibi isteklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine programda yer vermiştir. Görüldüğü üzere ailenin sürece katılımı konusunu ABD programda farklı açılardan ele almış ailenin istek ve beklentilerini göz önünde bulundurmıştır. Ailenin bu şekilde sürece dahil edilmesi kültürel farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesine katkıda bulunmaktadır. Çocukların sağlıklı bir kimlik geliştirmelerini sağlayarak aidiyet hissini güçlendirmektedir.

ABD dil çeşitliliği konusuna programında yer verirken Türkiye'nin programında bu konuya dair bulgulara rastlanmamıştır. ABD anadil kullanımının teşvik edilmesi ve çocuklara anadillerini geliştirme fırsatları verilmesinin önemli olduğunu, bu sebeple öğretim stratejilerinin çocuğun anadilini içermesi gerektiğine yer vermiştir. Ayrıca öğrenmenin daha anlamlı ve etkili olması için çocuğun dil geçmişinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Erken çocukluk döneminde anadillerinde eğitim gören çocukların daha başarılı olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Tam da bu noktada ABD programına eklediği "NOT" ile anadilde eğitimin önemini literatürdeki bilimsel çalışmalara dayandırarak öğretim programına sağlam bilimsel bir boyut kazandırmıştır. Okul öncesi çağındaki çocuklar duygu ve düşüncelerini en iyi kendi anadillerinde veya evde konuştukları dilde ifade ederler. ABD bu konuda eğitimcilerin çocuklara fırsatlar vermesi gerektiğini ayrıca bu durumun uygulanabilir olması için eğitimcilerin çocukların anadillerindeki duygu ve davranışlarla ilgili ifadeleri öğrenmelerinin faydalı olacağını programda ele almıştır. İki dilli çocukların desteklenmesi gerektiğini, basılı materyallerin çocukların anadillerinde basılması ya da tercüman tarafında okunması gibi ifadelerle yer vermiş ayrıca çocukların kendi anadillerinde taranma isteklerinin göz ardı edilmeyeceğini programda belirtmiştir. Yapılan bir eylem araştırmasında çalışmaya katılan bir öğretmenin deneyimi programın dil çeşitliliğine yönelik düzenlenmesinin önemini bize göstermektedir. *"Belki şarkılardan hareketle bir şey yapabiliriz. Bu hafta da Arapça birkaç şarkı belirledim. Sınıfa onları getirdim. Sınıfa söylemedim tabii ki. Etkinlik saatimizde 'Bir etkinlik yapacağız, şarkı gelecek.' dedim. Çocukların hepsi Türkçe olduğunu düşündü. Sınıfça*



yaptığımız bir etkinlik oldu. İlk şarkıyı (Kubbe) açtım, sınıfta bir şaşkınlık oldu. Kapsanmadığını düşündüğüm öğrencim hep böyle kafası önde bir şeyler yapar. Yine önüne bakıyordu, şarkıyı duyunca şaşırdı, etrafına baktı. Kafasını kaldırdı, gülmeye başladı. Yüzünü kapattı, utandı. Onunla ilgili bir şey olduğunu düşündü. Aslında Suriyeli diğer öğrenciler de aynı tepkileri verdi. Ama mesela yüzünü tamamen kapatan tek o oldu. Sonra yavaş yavaş kafasını kaldırdı, bir iki kelimeye eşlik etti.” (Yurtseven, Aykır, Ergün, Aksar, 2020). Çayır (2022) çalışmasında MEB tarafından yayınlanan “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı”nı incelemiş ve bu rehberde okullarda öğrencilerin anadili ve kapsayıcılık ilişkisine dair bir tartışmaya rastlamadığını belirterek, Türkiye’de farklı dil konuşan “yabancı uyruklu öğrenciler” için okullar ve öğretmenlerin nasıl kapsayıcı uygulamalar geliştirebileceğinin tartışma konusu olduğu vurgulamaktadır. El Kitabı’nda okulların “öğrencilerin sosyal, duygusal ve kültürel ihtiyaçlarına adapte olma”sına vurgu yapılsa da anadili resmi düzeyde görünür kılmadan, programlarda yer vermeden öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı sorusu cevaplanmayı beklemektedir (Çayır, 2022). Programda bir yandan bireysel farklılıkların gözetilmesini salık verirken diğer yandan çocuğun sisteme uymasını sağlayacak düzenlemelerden bahsedilmektedir. Taneri ve Özbek ise (2023) çalışmalarında okul yöneticilerinin, sınıfların gruplar halinde düzenlenmesi ve öğrencilerin uygulamalı deneyimler ve işbirliği yoluyla kendi ana dillerinde eğitim almaları gerektiğine inanmakta oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların okulun ilk yıllarında kapsayıcı eğitim uygulamaları ile desteklenmesi önem arz ettiğinden (Büyüktaşkapu Soyadan, Durmuşoğlu Saltalı ve Şengöz; 2022) bunun mümkün olan en erken yıllardan itibaren uygulanması gerekmektedir.

ABD kültürel çeşitliliğin tanınmasını programın kültürel çeşitliliği desteklemesi, çocuklar arası kültürel etkileşim fırsatları yaratması ve kültürel kimliğin programa dahil edilmesi konuları altında ele almıştır. Programın toplumda bulunan çeşitliliği yansıttığını, anaokullarının çeşitli kültürlerden gelen çocuklara ve ailelerine hizmet vermeye hazır hale gelmesi gerektiğine yer veren ABD, kültürel çeşitliliğin desteklenmesini önemsemiştir. Türkiye ise bu konuyu eğitimin tanımı üzerinden ele alarak, eğitimin insanı biçimlendirirken toplumun kültürel yapısından, düşünce biçiminden ve yaşam biçimi gibi kaynaklardan destek alması gerektiğine değinmiştir. ABD toplumda farkındalık oluşması için çocuklar arasında kültürel etkileşim fırsatları yaratılması gerektiğini programda ele almış ve bu konuda kültürel kimliklerin gelişiminin teşvik edilmesi, çocukların çeşitliliğe saygı duyması gibi amaçlara yer vermiştir. Ayrıca çocuklar arasında daha iyi etkileşim fırsatları sağlamak için etkinlikler, materyaller, yiyecekler, kitaplar, danslar, şarkılar ve kutlamalar yoluyla kendi toplumlarının ve ailelerinin gelenekleriyle gururlanmalarının yanı sıra başkalarının geleneklerine de saygı duymaları amaçlanmaktadır. ABD’nin programı bu özelliği ile çokkültürcülük anlayışını temel almaktadır. Programda göze çarpan önemli başlıklardan biri “Çeşitlilik ve Kapsayıcılık” başlığıdır. ABD bu başlık altında çeşitliliği bireyi benzersiz kılan özellikler olarak tanımlamıştır ve çeşitlilik kavramının yaş, kültür, yetenekler, eğitim, aile hareketliliği (geçici, askeri, göçmen, evsiz), aile yapısı, cinsel yönelim, cinsiyet, dil, ırk/etnik köken, bölge, din ve sosyoekonomik durum/sınıf gibi unsurları içerdiğini belirtmiştir. Bu çeşitlilik tanımından da anlaşılacağı üzere



ABD kültürel çeşitliliği programa dahil ederek farklı kimliklerin tanınmasını amaçlamaktadır. Kapsayıcı özelliğe sahip bir müfredat, sınıftaki öğrencilerin kültürlerini, geleneklerini ve deneyimlerini içermelidir.

Öğretim programlarının kapsayıcı olabilmesi için özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi ve daha üst düzey öğrenim hedeflerine sahip olması ve farkındalığın bireysel tutum ve davranışları etkilemesi gerekmektedir (Şimsek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Dağıstan-Yalçinkaya, Kart ve Dağdelen; 2019). Yapısal kapsayıcılık, eğitim gibi hizmetlere erişebilme sürecidir. İlişkisel kapsayıcılık ise kimlik gelişimini, aidiyet duygusunu, gruplar düzeyindeki toplumsal uyumu içeren sosyo-kültürel bir süreçtir (Çayır, 2022). Mülteci aileler anadillerinin kullanılmadığı eğitim ortamlarında dil bariyeri nedeniyle çocuklarının eğitimlerini takip edememekte, öğrenciler de sıklıkla dışlanmış ve yabancılaşmış hissetmektedirler (Çelik ve İçduygu, 2019). Okullarda anadilinin görünür olması, öğrencilerin kimlik gelişimi ve aidiyet hissi için gereklidir (Çayır, 2022). Dolayısıyla programın bu noktada düzenlemelere ihtiyacı vardır.

Kapsayıcı eğitimin uygulanabilirliği üzerine kilit role sahip öğretmenlerin ihtiyaçlarının analiz edilerek kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalı eğitim almaya gereksinimleri bulunmaktadır. Tuzcuoğlu ve Aydın (2023) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin %53'ünün kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yeterli görmediklerini, %60'ının gerekli sınıf içi düzenlemelerle kapsayıcı eğitimin mümkün olduğunu ancak bunun için de maddi kaynağa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %93'ü bilgi yetersizliği kaynaklı sorunlar olduğundan bahsetmişlerdir. Bu sonuçlar bize programda iyileştirmelerin yapılması, öğretmenlere uygulamalı kapsayıcı eğitim olanakları sunulması gerekliliğini göstermektedir. Benzer şekilde Şimşek ve arkadaşları da (2019) öğretmen eğitimi programlarında kapsayıcılık konusuna daha fazla yer verilmesi gerektiğini ve bunun faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Programların değerler konusunu ele alış şekline bakıldığında ABD “Çeşitlilik ve Kapsayıcılık” başlığı altında programın kapsayıcı olmasını, çocukların ve ailelerinin geleneklerine ve değerlerine saygı duymak, ayrıca bu değerleri anlamak gerektiğine dayandırmıştır. Türkiye ise program ile çocukların kendi değer sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olmayı ve onların topluma uyumlu birer mutlu birey olmalarını sağlamayı hedeflemeye çalışmaktadır. Türkiye çocukların kendi değer sistemlerini oluştururken toplumun değerleri ile uyumlu bir şekilde bunu gerçekleştirmeleri gerektiğini, sağlıklı tutarlı bir kişilik geliştirmeleri için bunun gerekli olduğuna programda yer vermiştir. Son olarak ABD eşitlik ve adalete dayalı bir eğitimi amaçlamak için programın her ailenin değerlerini ve hedeflerini yansıtarak aile merkezli uygulamalara yer vermesi gerektiğini belirtmiştir. Türkiye ise bunu kök değerler ile sağlamaya çalışmaktadır. Bu kök değerlerin ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olduğunu belirtmiştir. Ancak bu değerler bireysel kültürel hassasiyetlerin desteklenmesinin önüne geçmektedir ve kapsayıcılığı yapısal kapsayıcılık olarak sınırlamaktadır (Çayır, 2022).

Sınırlılıklar, Sonuç, Öneriler





Çalışma sürecinde kullanılan veriler her iki ülkeye ait öğretim programları, kurumların resmi web sayfalarında bulunan öğretim programları ile sınırlıdır. Türkiye’de en son güncellenen ve halen kullanılmakta olan okul öncesi özel eğitim öğretim programı (2018) ve Iowa Eyaleti Eğitim Departmanı tarafından en son güncellenen okul öncesi özel eğitim öğretim programları (2018) üzerinde çalışılmıştır.

Bu araştırmada ABD (Iowa) ve Türkiye’nin okul öncesi özel eğitim programlarının benzerlik ve farklılıkları kapsayıcılık bağlamında incelenmiştir. İki ülkenin programı hem bireysel farklılıklar hem de kültürel farklılıklar açısından incelenip programların benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır. Programlar incelendiğinde ABD’nin okul öncesi özel eğitim programında hem bireysel hem de kültürel farklılıklara Türkiye’ye göre daha fazla değinildiği görülmüştür.

İki program da bireysel farklılıklara fazlaca değindiği ancak ABD (Iowa)’nin programında kültürel farklılıklara daha fazla yer verildiği görülmektedir. İki ülkenin nüfusunun çeşitliliğine baktığımızda, Türkiye’nin de öğretim programında kültürel farklılıklara daha fazla yer vermesinin, kapsayıcılık açısından eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ABD’nin öğretim programında olup Türkiye’nin programında hiç değinilmeyen kültürel farklılıklara yönelik konular göze çarpmaktadır. Bunlar; *çocuklar arası kültürel etkileşim fırsatları, anadil kullanımı ve anadili geliştirme fırsatları, kültürel kimliğin programa dahil edilmesi, iki dilli çocuklara yönelik destek, dil öğrenimi için araç ve etkinlikler, farklı kültürlerle yönelik önyargıların önlenmesi, eğitimcilerin kültürel farkındalık düzeyi, kültürel hassasiyet konusunda öğretmenle işbirliği, ailelerin kültürel farklılığını artırmaya yönelik etkinlikler, ailelerin sürece katılımı* konularından oluşmaktadır. Bilindiği üzere Türkiye dil, din, ırk, cinsiyet bakımından çok farklı kültürleri içerisinde barındıran bir nüfusa sahiptir. Bu kadar çeşitliliğin olduğu bir toplumda öğretim programlarında çeşitliliğe yer vermenin bireylerin kültürel kimliklerini geliştirmelerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Erken eğitimin çok önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, farklı ülkelerin erken çocuklukta özel eğitim öğretim programları da incelenerek daha geniş bir perspektiften program incelenerek düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hem hizmet öncesi eğitimler hem de hizmet içi eğitimler ile uygulamalı kapsayıcı eğitim fırsatları öğretmenlere sunulabilir.

Yasa koyucular ve program geliştirme uzmanları daha nitelikli ve kapsayıcı bir okul öncesi öğretim programı üzerinde çalışmalar yaparak, programın sürdürülebilirliği için programdaki uygulamaların yapılmasını yasal zorunluluk haline getirebilirler.

Kaynakça



- Baykara-Özaydınlık, K. (2019). Kapsayıcı eğitime giriş. Taneri, O. P. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. İçinde (sf 1-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Retrieved from <https://www.turcademy.com/kitap/kuramdan-uygulamaya-kapsayici-egitim-9786052418345>
- Bauman, Z. (2023). *Eğitim üzerine*. (3. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 244-265.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 75-90.
- Çelik, Ç. ve İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267.
- Çoban, A. E., Karaman, N. Güney ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A. T. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca bildirisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02).
- Dere, İ. ve Demirci, E. (2021). Göçmenlerin ülkeye ve eğitime entegrasyonu: Almanya ve Kanada’nın politikalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1055-1080. <https://educate.iowa.gov/media/4337/download?inline> Iowa Erken Öğrenme Standartları (2018).
- <https://iowaccrr.org/resources/files/BGP/701%20IELSS1.pdf> Iowa Erken Öğrenme Standartları (2018).
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145549_Okul_Yncesi_son_pdf.pdf Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Öğretim Programı (2018).
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6512&MevzuatTur=21&MevzuatTertip=5> Resmi gazete (2022).
- Kahrıman Pamuk, D. ve Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 1336-1368.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. (Ed.: Semih Aytekin). MEB Yayınları.
- Pamuk, D. K. ve Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.



- Seymen, C. Ç., Tuti, G. ve Mavi, D. (2024). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 93-115.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Taneri, P. O. ve Özbek, Ö. Y. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276345>
- Taylor, C. (1996). *Çokkültürcülük*. (1. Baskı).İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. ve Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40.
- UNESCO. (2009). Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Ünal, R. ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yurtseven, E., F. Aykır, M. Ergün, M. Aksar (2020). *Kapsayıcı eğitim için eylem araştırmacı öğretmen programı raporu*. İstanbul: ERG. Raporun tam metni için bkz. <https://www.ogretmenagi.org/sites/www.ogretmenagi.org/files/inline-images/Eylem%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmac%C4%B1%20%C3%96%C4%9Fretmen%20Raporu.pdf>



EBEVEYN DESTEK PROGRAMLARI İÇİN ÇOCUĞU 0-6 YAŞ ARASINDA OLAN EBEVEYNLERİN GELİŞTİREN BAKIM ÇERÇEVESİNDE DESTEK İHTİYAÇLARINI BELİRLEME ÇALIŞMASI (ADALAR/İSTANBUL ÖRNEĞİ)

Ayşe Aktaş

Nurper Ülküer

Özet

Bu çalışmada ebeveyn destek programları için çocuğu 0-6 yaş arasında olan ebeveynlerin geliştiren bakımın duyarlı-karşılık verici bakım çerçevesinde destek ihtiyaçlarına yönelik ebeveyn görüşleri ve öğretmenlerin önerileri incelenmiştir. Araştırmada, İstanbul ilinin Adalar ilçesinde ikamet edip amaçlı örneklem yoluyla seçilen 20 ebeveyn ve Adalar ilçesi okul öncesinde görev yapan 10 öğretmen ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz MAXQDA24 programında analiz edilmiştir. Ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar ve talepler ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda duyarlı-karşılık verici bakım teması altında kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Duyarlı-karşılık verici bakıma ilişkin görüşler (Çocukların hareketlerini anlayamama, çocuğa nasıl davranacağını bilememe, iletişim kurmada zorluk yaşama, problemlerle baş edememe, kendini yetersiz görme) ve duyarlı-karşılık verici bakım kapsamında destek taleplerine ilişkin görüşler (Çocuk gelişimine yönelik destek talebi, eşler arası iletişim ve tutuma yönelik destek talebi) kategorilerine ayrılmıştır. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde duyarlı-karşılık verici bakım teması altında; bireyselleşme, çocukların gelişim dönemleri, çocukla iletişim, öz bakım becerileri, dengeli sınır koyma ve istikrarı sağlama ve okul-aile iş birliği kodları oluşmuştur. Çocuk gelişimine yönelik destek talebi, çocuğa nasıl davranacağını bilememe, eşler arası iletişim ve tutuma yönelik destek talebi, iletişim kurmada zorluk yaşama ve kendini yetersiz görme kodlarının diğer kodlara göre daha ön plana çıktığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Geliştiren bakım, duyarlı-karşılık verici bakım, ebeveyn destek programı, 0-6 yaş arası çocuk, okul öncesi öğretmeni

Giriş

Geliştirilen Bakım

Geliştiren Bakım (GB), çocukların sağlıklarını ön planda tutmakla beraber çocukların potansiyellerini ortaya çıkarabilmek için kişisel gelişimlerine katkı sağlayarak nitelikli hayat sürmelerine olanak sunan bir çerçevedir (WHO, 2018).



Şekil 1. Geliştiren bakım bileşenleri (WHO, 2019)

Geliştiren bakım; iyi sağlık, iyi beslenme, erken öğrenme, duyarlı-karşılık verici bakım ve güvenli çevre bileşenlerinden oluşmaktadır.

Gelişim, bireyin anne karnına düştüğü andan itibaren başlayıp ölümüne kadar devam eden süreçteki değişimlerdir. Gelişim; biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçleri içermektedir. Aynı zamanda bu süreçler birbirleri ile örüntülüdür (Santrock, 2016b: 15). Gelişim ile büyümenin aynı olduğuna dair bir algı olsa da büyüme özel (fiziksel), gelişim (bilişsel, duyuşsal vb.) genel anlamı ifade etmektedir. Kısacası gelişim kişinin büyümesi, olgunlaşması ve öğrenmesi sonucu meydana gelmektedir (Bacanlı, 2018, s.46). Gelişimde değişimler kalıtım yani ebeveynlerden gelen genler aracılığıyla çocuğa geçen miras ve çevrenin etkileşimi ile aşama aşama meydana gelmekte (Santrock, 2016b: 20) ve tüm bunlar bir bütün olmakla beraber birbirlerini etkileyen etmenlerdir (Yücesoy, 2019, s. 35; Aslan, 2017: 90).

Erken çocukluk döneminde çevresel faktörler oldukça önemlidir. Çocuğun geleceğinin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Ebeveyn ve bakım verenler, çocuklar gibi çevresel faktörlerden etkilendikleri için çocuklarının gelişimine yeterli katkı sağlamakta zorlanabilmektedirler (WHO, 2018).

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ülkelerde ki çocukların %80' i bu hizmetlere ulaşabilmektedir. Ancak düşük ve orta olan ülkelere ki çocukların %20' si bu hizmetleri talep edebilmektedirler. Maddi yatırımların en iyi sonuç alınacağı dönem bu dönemdir. Bu sebeple politikacıların bu dönemi önemsemesi ve gerekli tedbirleri alması gerekmektedir (The Lancet, 2024). Erken çocukluk dönemine yatırım yapmak aynı zamanda ülkenin ekonomisine ve gelişmesine yatırım yapmak demektir. Erken çocukluk dönemine yapılacak her bir dolarlık yatırımın ileride 13 dolar olarak geri dönüşünün olduğu hesaplanmıştır (Heckman, 2008). Çocukların potansiyellerini ortaya çıkararak sağlıklı ve refah bir yaşam sürdürebilmeleri için tüm ebeveyn ve bakım verenlere ulaşılmalıdır. Geliştiren bakım, bu vb. sebeplerden dolayı bireysel ihtiyaçlar (fizyolojik, psikolojik, nörolojik vb.) göz önünde bulundurarak bireylere, uzmanlara ve politikacılara yol haritası sunmayı hedeflemektedir (WHO, 2018).



Duyarlı- Karşılık verici bakım

Duyarlı-karşılık verici bakım, çocuğun anlatmak istediğini anlayıp cevap verme becerisidir. Ebeveynlerin duyarlı-karşılık verici bakım çerçevesinde desteklenerek kapasiteleri güçlendirildiğinde diğer dört bileşen kapsamında bakım verme becerilerinde daha etkili ve verimli olmalarına katkı sağlanmış olacaktır (UNICEF ve WHO, 2022).

Bebek ve çocuklar, duyarlı-karşılık verici bakıma çok fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle yaşamın ilk zamanlarında bebeğin anne ile temasının hem bebek hem de anne için dinlendirici, huzur ve güven verici etkisi vardır (Oberklaid, 2024). Bowlby, bebekken anne ile bebek arasındaki ilişkinin niteliğinin bebeğin yetişkinlik yıllarındaki davranış ve duygularına paralel etki edeceğine ifade etmiştir (Akt; Küçükturan ve Keleş 2017: 326, 329, 338). Mahler ise bebeklerin fiziksel olarak geliştikleri gibi ruhsal olarak da geliştiklerini ve bunun içinde bebeklerin bakım verenleri ile nitelikli bir bağ kurulması gerektiğine dikkat çekmiştir (Akt; Naz, 2023: 105).

Çocukların gelişimlerinin temelleri ilk olarak ailede atılmaktadır. Bu temelin oluşumunda çevresel faktörlerin en önemli yordayıcılarından biri de birincil bakım verenlerin ebeveynlik tutumlarıdır. Alan yazın ebeveynlerin, ebeveynlik tutumları ile kendi ebeveynlerinin tutumları arasında bir bağ olduğunu bizlere göstermektedir. Çünkü, çocuklar erken çocukluk döneminde yetişkinleri rol model alıp, taklit ederek öğrenirler (Karaman, 2019). Bu yaşlarda edindikleri kazanımları yetişkinlik dönemlerinde de sergiledikleri görülebilmektedir (Plotnik, 2009b: 392; Bornstein ve Güngör, 2013). Ebeveynlerin çocuklarına karşı davranış ve tutumları ise çocukların benlik saygılarını (Sunar, 2013), bilişsel, fiziksel, duyuşsal, ahlaki vb. gelişim alanlarını etkilemektedir (Özyürek ve Şahin, 2023:59).

Çocuğu tanıma ve karşılık vermede çocuğun mizacı önemli rol oynamaktadır. Mizaç kalıtsal özellikler barındırır da sonradan çevrenin etkisi ile şekillenebilmektedir (Yalçın, 2013). Tecrübe ve olgunlaşmanın mizaç üzerindeki etkisi yadsınamayacak derecededir (Van den Akker ve ark., 2010). Bayındır (2022)'ın istatistiksel olarak yaptığı çalışmada çocukların mizaçları ile ebeveyn davranışları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğun problem davranışları ile mizaç özelliklerini analiz etmek bu problemlerin çözülmesine olanak tanıyabilir (Gölcük, 2014). Ebeveyn tutumları çocukların gelişimini etkilediği gibi çocukların mizaç ve bireysel özellikleri de ebeveyn davranışlarını etkilemektedir. Bu sebeple ebeveynlerin çocukların gelişimlerine yönelik hem de ebeveyn tutumlarına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasına yönelik programların yapılması önemlidir (Özyürek ve Şahin, 2023:58).

Ebeveyn Destek Programı

Ebeveynler, sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel vb. gelişim alanlarını bütüncül anlamda kapsayacak şekilde çocuğa yön veren ve rehberlik eden kişi veya kişilerdir. Ebeveynlik teriminin biyolojik anne ve baba için kullanıldığı sanılsa da çocukların gelişimlerine devamlı katkı sağlayan kişileri ifade etmektedir. Bu kişiler anne, baba, annanne, babaanne vb. aile



büyükleri veya kardeş olabilmektedir. Çocukların bu kişilerle iletişim kurma ve etkileşime girme, rol model alma, deneyim sağlama ve sunulan fırsatlardan faydalanma çerçevesinde gelişimleri şekillenir (UNICEF, t.y.).

UNICEF (t.y.) ebeveyn destek programları için bazı kalite standartları belirlemiştir. Bu kalite standartları aşağıda açıklaması yapılmıştır.

- Bütüncül bir yaklaşım için geliştiren bakım kapsamında desteklenmelidir.
- Beklenilen sonuçlarını belirleyen "değişim kuramının" üzerine kurulmalıdır.
- Çocuğun gelişimsel dönemine göre içeriği düzenlenmelidir.
- Kırılgan çocuklar ve ailelerine hizmette öncelik verilmelidir.
- Tüm ebeveyn ve birincil bakım verenleri "ebeveynlik" eylemine dahil edilmelidir.
- Hazırlanacak program pozitif ebeveynlik uygulamaları üzerine oturarak duruma ve kültüre uyarlmalıdır.
- Var olan hizmet sunum platformlarına entegre edilmelidir.
- Eğitilmiş iş gücü ve hizmet sunucuları dahil edilmelidir.
- Gelişimler sistemli olarak izlenilmeli ve değerlendirilmelidir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Ülkemizde geliştiren bakım çerçevesinde ebeveynlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmamızda derinlemesine mülakat yöntemi kullanılarak ebeveynlerin destek ihtiyaçları kapsamlı bir şekilde tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada öğretmenlerin destek önerileri alınarak hem ebeveynlerin destek ihtiyaçlarına farklı perspektiften bakabilme hem de öğretmenlerin önerileri ile ebeveynlerin destek taleplerinin karşılaştırması mümkün olmuştur. Bu sebeple çocuğu 0-6 yaş arasında olan ebeveynlerin geliştiren bakım çerçevesinde ebeveynlik ihtiyaçlarını belirleme çalışması (Adalar/İstanbul örneği)'nin literatüre katkı sağlayacağı ve ebeveyn destek programlarına kaynak niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, çocuğu 0-6 yaş arasında olan ebeveynlerin geliştiren bakımın beş bileşeninden duyarlı/karşılık verici bakım bileşeni çerçevesinde ebeveynlik ihtiyaçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmamızda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır;

0-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin duyarlı-karşılık verici bakım kapsamında destek ihtiyaçları nelerdir?

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, örnekleme, verileri elde etmek için kullanılan araçlar, verilerin elde edilmesi işlemi ve toplanan verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.



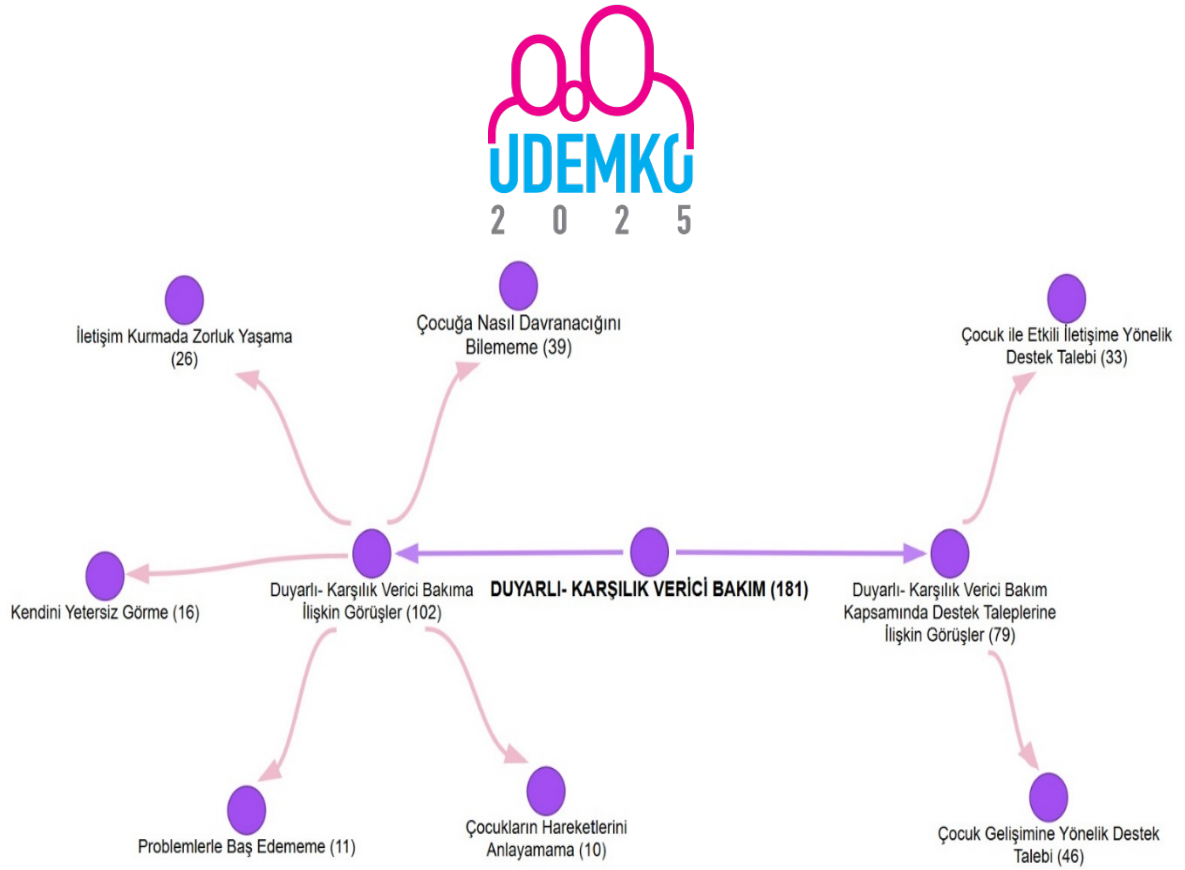
Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşülerek derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Amaca yönelik örneklem yoluyla ulaşılan 20 gönüllü ebeveyn dahil edilmiştir. Öğretmen çalışma grubunu ise; Adalar ilçesinde okul öncesi düzeyde çocuklarla çalışan 10 gönüllü öğretmen oluşturmuştur.

Çalışmada; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış form ve öğretmen öneri formu Üsküdar Üniversitesi'nde çocuk gelişimi alanında uzman akademisyenlere sunularak onayları alınmıştır. Ebeveyn ve araştırmacının belirlediği ortak zaman ve mekânda gönüllü katılımcılar ile buluşulmuştur. Kendilerine çalışmanın amacı ve önemi izah edilip onayları alındıktan sonra kendileri ile yüz yüze yaklaşık 45 dk. görüşme yapılmıştır. Verilerin tekrarlamaya başladığı değerlendirilerek ve veri doyumu elde edildiği düşünülerek toplamda 20 ebeveyn ile görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alındıktan sonra transkripsiyonu yapılmış ve MAXQDA 2024 yazılımı kullanılarak içerik analizle analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Kod matrisleri, tematik haritalar ve kod-bulgu tabloları oluşturularak bulgular görselleştirilmiştir. Belirli kodlara katılımcıların ne kadar yoğun katkı sağladığı analiz edilmiş, bu yoğunluklar araştırmacının öne çıkan bulgularını belirlemiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlere K1-K2 olacak şekilde kodlar verilerek, ebeveynlerin kimlikleri açığa çıkarılmadan mahremiyete özen gösterilmiştir.

Bu çalışmada ebeveynlere sorulan sorular ile desteklenmek istedikleri konular, öğretmenlere sorulan sorular ile de ebeveynlerin desteklenmelerini önerdikleri konular belirlenmiştir. Böylece ebeveynlerin geliştiren bakım çerçevesinde destek ihtiyaçları tespit edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında duyarlı- karşılık verici bakım kapsamında bulgulara yer verilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişim ve etkileşimlerine dair deneyimleri, yaşadıkları zorluklar ve öz değerlendirmeleri bu kategori altında ele alınmaktadır.



Şekil 2. Duyarlı-karşılık verici bakım temasına ilişkin destek ihtiyaçları kod-alt kod gösterimi

Duyarlı-Karşılık Verici Bakıma İlişkin Görüşler

Ebeveynlerin, karşılaştıkları sorunları çözmekte yaşadığı yetersizlikler ve bu durumun getirdiği duygusal yükler ele alınmıştır.

İletişim kurmada zorluk yaşama

"Bazen çok sert davranmaya çalışıyorum. Bakıyorum pek işe yaramıyor, bazen daha anlayışlı davranmaya çalışıyorum, anlatıyorum, anlatıyorum ama işlemediği durumlar oluyor. O yüzden bununla ilgili aslında destek almak isterim yani." (K4)

Ebeveynler, iletişim kurarken zorluk yaşadıklarını ve farklı yöntemler denemelerine rağmen başarılı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazen kaçış olarak rüşvete başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Çocukların hareketlerini anlayamama

"Bir şey söylediğim zaman anlıyor. Bir şey dediğim zaman öyle bakıyor, bakıyor, bakıyor, anladın mı diyorum anladım diyor ama anlamamış gibi şey yapıyor. Kafasında artık neler kuruyor? Ben de bilmiyorum. Bununla ilgili bir destek almayı isterdim." (K17)

Ebeveynler, çocukları ile iletişim kurarken zorluk yaşadıklarını, onların ifade etmek istedikleri ile kendilerinin anladıklarının farklı olabileceğinden dolayı çocukların hareketlerini anlayamadıklarını belirtmişlerdir.



Çocuğa nasıl davranacağını bilememe

"Ne yapacağımı bilmediğim de hemen kızma moduna giriyorum. Bazen beni anlamadığını düşündüğümde hemen onun sevdiği bir şey yapıyorum. Gidip dondurma veriyorum. Yemiş olsa bile o dondurmayı, zararlı olduğunu bildiğim halde o durumdan kaçmaya çalışıyorum. Yoksa kızarım. Yani öyle bir duruma geliyorum." (K10)

Ebeveynlerin; eğitim, sorulara cevap verme, ahlak vb. durumlarda nasıl davranacaklarını bilemediklerini, bu anlamda zorlandıklarını ve bazen bu durumdan kaçış olarak rüşvete başvurduklarını dile getirmişlerdir.

Problemlerle baş edememe

"Vallahi bütün sorunlardan nasıl uzaklaşılır? Problemler nasıl aşılır? Eşini istediğin kıvama nasıl getirirsin? Çocuklarını istediğin kıvama nasıl getirirsin? Bunun hakkında bir destek verselerdi ben isterdim gerçekten." (K13)

Ebeveynler; çocuklarını büyütürken iletişim kurma vb. durumlarda zorlandıklarında problemlerle nasıl baş edebileceklerini bilemediklerini dile getirmişlerdir.

Kendini yetersiz görme

"Diğer çocuğum neden hep o, neden onun her istediği oluyor da beni neden düşünmüyorsun diyor. O zaman kendimi çok kötü hissediyorum. Acaba ben dengeyi kuramıyor muyum? Onu fazla mı ön planda tutuyorum. Kendi çocuğumu dışlıyor muyum? Ben kötü bir anne miyim diye kafamda böyle düşünceler oluyor. Kendimi kötü hissediyorum." (K18)

Ebeveynlerin, duyarlı-karşılık verici bakıma bakıma ilişkin görüşler kategorisi altında oluşan diğer kodlarda ifade ettikleri konulardan kaynaklı kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Duyarlı-Karşılık Verici Bakım Kapsamında Destek Taleplerine İlişkin Görüşler

Ebeveynlerin, çocuklarına daha duyarlı ve karşılık verici bir şekilde bakım sunabilmek için ihtiyaç duydukları desteklere dair görüşler bu kategori altında ele alınmaktadır.

Çocuk ile etkili iletişime yönelik destek talebi

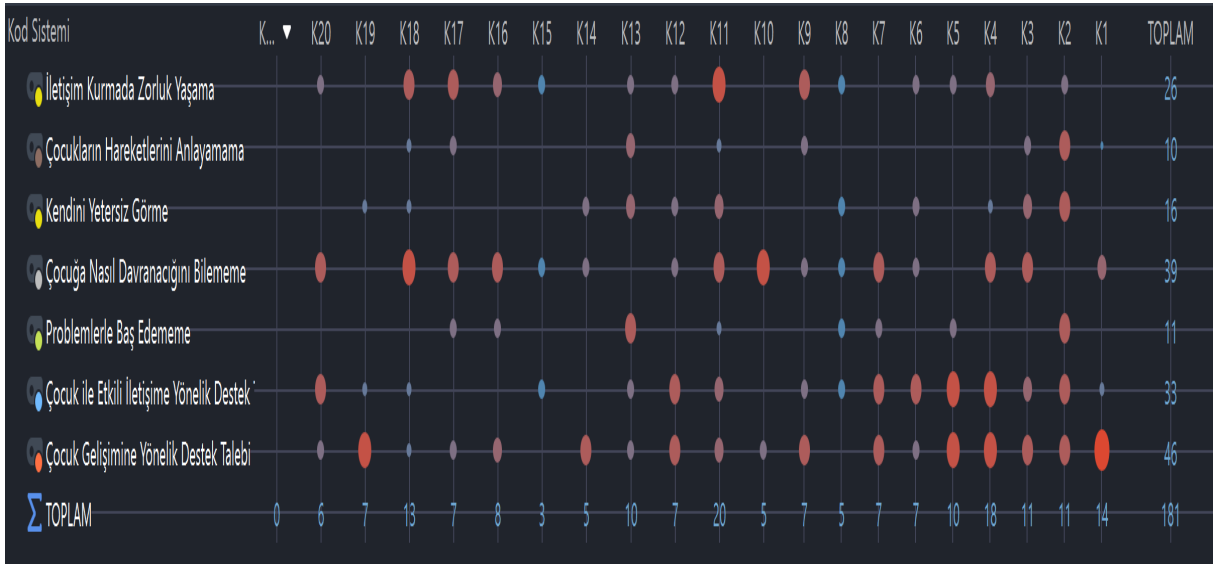
"Şimdi çocuğum çok hareketli olduğu için mesela bir şey söylüyorum. Oğlum oraya çıkma. Mesela mutfak dolaplarına çok sık çıkıyor. Çıkma diyorum çıkıyor, tekrar diyorum çıkıyor. Artık ister istemez öfkelenabiliyorum. Daha böyle sinirlenebiliyorum. Arada ister istemez bağıra biliyorum. Mesela bu gibi konularda zorlanıyorum. Bu konularda daha destek almak isterim. Daha kendimi tutabilecek, daha sinirlenmeden, daha sakin kalabilmek istiyorum. O konularda destek almak isterim. Şöyle, öfke kontrolümü nasıl sağlayacağım hakkında destek almak isterim. " (K16)

Ebeveynler, çocukları ile iletişim kurmada zorlandıklarını ifade ederek etkili iletişime yönelik destek talep ettiklerini belirtmişlerdir.

Çocuk gelişimine yönelik destek talebi

"Destek almak isterdim. Nasıl davranacağımı, daha iyi yetiştirebilmek için her konuda aslında bizim desteğe ihtiyacımız var. Anneler olarak yediden yirmiye kadar yani hatta sıfırdan yirmiye kadar bizim desteğe ihtiyacımız var. 3 tane çocuğum var, üçü için de destek almak isterdim. Her yaş grubu için destek gerçekten isterdim." (K7)

Ebeveynlerin duyarlı-karşılık verici bakım temasında oluşan kodlar altında çocuklarını büyütürken yaşadıkları zorlukları ifade etmişlerdi. Genel olarak zorluk yaşadıklarını ve bu sebeple çocuk gelişimine yönelik destek talep ettiklerini belirtmişlerdir.



Şekil 3. Duyarlı-karşılık verici bakım temasına ilişkin kod matrisi

Duyarlı-karşılık verici bakım teması bağlamında oluşan kod matriste, ebeveynlerin özellikle çocuk gelişimi ve aile içi iletişim gibi konularda destek arayışında oldukları açıkça görülmektedir. Bu analiz, ebeveynlerin karşılaştığı zorlukları anlamak ve onların destek ihtiyaçlarına yanıt vermek için bir temel oluşturabilir.



Problemlerle Baş Edememe

Çocuk ile Etkili İletişime Yönelik Destek Talebi İletişim Kurmada Zorluk Yaşama Çocuk Gelişimine Yönelik Destek Talebi Çocukların Hareketlerini Anlayamama Çocuğa Nasıl Davranacağını Bilememe Kendini Yetersiz Görme

Şekil 4. Duyarlı-karşılık verici bakım temasına ilişkin kod bulutu

Duyarlı-karşılık verici bakım temasına ilişkin kod bulutunda kitap okumayı ihmal etme kodu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin Destek Önerileri

Adalar ilçesinde okul öncesi eğitim veren 10 öğretmene; “Bir destek programı hazırlanması durumunda en çok hangi 5 konuda desteklenmek istersiniz?” sorusu soruldu. Verilen cevaplar geliştiren bakım çerçevesinde tema ve kategorilere ayrıldı. Duyarlı-karşılık verici bakım teması doğrultusunda oluşturulan kategoriler;

Bireyselleşme, çocukların gelişim dönemleri, çocukla iletişim, öz bakım becerileri, dengeli sınır koyma ve istikrarı sağlama, okul-aile iş birliği.

Tartışma

Duyarlı-karşılık verici bakım teması altında oluşan kategori ve alt kodlar ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranış ve tutumları, çocuk ve aile içi iletişim ve tutumları ve bu kapsamda destek taleplerine yönelik görüşleri, yaşadıkları zorluklar ve talepleri belirlenerek oluşturulmuştur. Bu hiyerarşik yapı, çocuk gelişimi ve aile içi iletişim konularında tutumlarını, alışkanlıklarını ve taleplerini detaylı bir şekilde inceleyerek ailelerin destek ihtiyaçlarını belirlemekte ve ortaya koymaktadır. Bu kapsamlı veriler, ebeveynlerin karşılaştığı zorlukları anlamak ve onların destek ihtiyaçlarına yanıt vermek için temel oluşturabilir.

Duyarlı-karşılık verici bakım teması bağlamında oluşan kategori ve alt kodlar;

Duyarlı-karşılık verici bakıma ilişkin görüşler

Duyarlı-karşılık verici bakım kapsamında destek taleplerine ilişkin görüşler

Duyarlı-karşılık verici bakıma ilişkin görüşler

Bu kategori altında çocukların hareketlerini anlayamama, çocuğa nasıl davranacağını bilememe, iletişim kurmada zorluk yaşama, problemlerle baş edememe ve kendini yetersiz görme olmak üzere 5 alt kod oluşmuştur.

Duyarlı-karşılık verici bakıma ilişkin görüşler kategorisi altında oluşan kodlar ebeveynlerin, çocukları ile iletişim kurma, çocuktan gelen sinyalleri anlama, eşlerin ortak tutar sergilemesi, doğru olanı sergileme, sınır çizme ve denge kurma, devamlılık sağlama vb. sorunlarda yaşadıkları sıkıntı ve problemler ebeveynlerin kendilerini yetersiz görmelerine ve dolayısıyla bu doğrultuda destek taleplerinin oluşmasına neden olduğunu ifade etmelerinden dolayı oluşturulmasıdır. Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklarına yönelik bilgi durumlarının ebeveynlik becerilerini, davranışlarını ve ruh sağlığını etkilediği görülmektedir. Kavan ve arkadaşları (2018) araştırmalarında ebeveynlerin bilgi kapasiteleri çocuklarında davranış, özsaygı, sosyal, bilişsel, psikolojik vb. birçok açıdan çocukları etkilemektedir. Çocukluk döneminde ebeveyni ile etkili iletişim kurup sevgiyle büyütülen çocuklar yetişkinlik dönemlerinde duygularını yönetebilmektedirler (Ateş ve Sayar, 2022). Ebeveynlere yönelik yapılan destek çalışmalarının hem ebeveyn ve çocukların psikolojik sağlığına etkisi olmakta (Sanders, 2003) hem de ebeveynlerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Yekta ve Yeganeh, 2024). Morawska ve ark. (2011) tarafından yapılan araştırmada ise destek programının ebeveyn ve çocuk davranışlarında olumlu seyrettiği görülmektedir. Bornstein ve ark.; (1998) tarafından Arjantin, Belçika, Fransa, İsrail, İtalya, Japonya ve ABD’ de çocuğu 20 aylık olan annelerin ebeveynlik hakkındaki fikirlerini araştırıp karşılaştırdıkları araştırmada, Arjantinli anneler aldıkları desteğin az olması sebebi ile özyeterlilik ve öz güven açısından yetersiz görürken, Belçikalı anneler aldıkları güçlü desteğin etkisi ile öz yeterlilik ve özgüven konularında kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Araştırmamızın verileri ve yapılan başka çalışmalar ebeveyn destek programlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir (Markie-Dadds ve Sanders, 2006).

Duyarlı-karşılık verici bakım kapsamında destek taleplerine ilişkin görüşler

Bu kategori altında çocuk gelişimine yönelik destek talebi ve eşler arası iletişim ve tutuma yönelik destek talebi olmak üzere 2 alt kod oluşmuştur.

Araştırmamızda ebeveynlerin çocuk gelişimlerine yönelik destek talepleri araştırma içerisinde oldukça dikkat çekmektedir. Çocuğa karşı tutumda ebeveynlerin farklı tutum sergilemeleri veya yükün daha fazla bir tarafta olması; eşler arası iletişime, ebeveynlerin iyi-kötü polis rolüne bürünmelerine, anne sözünün çocuk tarafından önemsenmemesine ve dolayısıyla aile huzuruna yansıdığı ebeveynler tarafından dile getirilmiştir. Aslında eşler arası problemlerin ve yaşadıkları birçok problemin temel sebeplerinden birinin ebeveynlerin çocukların gelişimlerine yönelik bilgi ve becerilerinde ki eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple ebeveynlerin en çok çocuk gelişimine yönelik destek talep ettikleri tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin bu kapsamda cevaplarına bakıldığında ebeveynlerin çocuklarına yönelik bireyselleşme süreçleri, gelişim dönemleri, iletişim, özbakım

becerileri ve dengeli sınır koyma ile istikrarı sağlama konularında desteklenmelerini önerdikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuk gelişimine yönelik bilgileri ebeveynlerin tutumlarını etkilemektedir (September ve ark., 2016). 54-72 aylık okul öncesi çocukların ebeveynlerine yönelik yapılan bir çalışmada ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarına yönelik destek almaları gerektiğini kanıtlar niteliktedir (Cengiz, 2023). Aynı zamanda ebeveynlerin duygulara rehberlik etme beceri ve kapasiteleri desteklenmelidir (Ateş ve Sayar, 2022). ÖĞÇ' a sahip ebeveynlere yönelik yapılan destek programı sonrası deney grubunda ki annelerin otoriter tutumlarında azalma, demokratik tutumlarında ise artış olduğu görülmüştür (Bedel, 2017). Çin ve Kanada' lı 2 yaşında çocuğa sahip annelerin çocuklarının istenmedik davranışlarını engellemeye yönelik tutumlarını inceleme çalışmasında Kanada' lı annelerin cezalandırıcı reddedici davranış sergiledikleri, Çin' li annelerin ise şefkatli ve kabullenici tavır sergiledikleri belirlenmiştir. Bu tutumlara paralel olarak Çin' li çocuklar akademik başarı elde ederken, Kanada' lı çocuklar akademik başarıda düşük puanlar elde etmişlerdir (Chen ve ark., 1998). Bu çalışma duyarlı-karşılık verici bakımın çocukların bilişsel gelişimini etkilediğini göstermektedir. Carlson ve Harwood (2003) tarafından yapılan araştırmada anne tarafından fiziksel kontrol ve anne duyarlılığı gösterilen bebeklerde (0-12 ay) bir yılın sonunda anne ile güvenli bağlanma puanlarının, daha az fiziksel kontrol ve anne duyarlılığı gösterilen bebeklere göre daha fazla aldıkları görülmüştür. Araştırmamızda ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumlarının eşler arası iletişimi etkilediği görülmektedir. Ancak aile stresinin de çocukların gelişimi etkilediği bilinmektedir (Masarik ve Conger, 2017). Tüm bunlar sağlıklı aile dolayısıyla sağlıklı toplum için aile içi iletişim becerilerinin ebeveyn destek programına dahil edilmesi ve çocuk gelişimine yönelik bilgi ve beceri kapasitelerinin artırılması gerekliliğini düşündürmektedir

Sınırlılıklar

Adalar (İstanbul) İlçesinde ikamet edip çocuğu 0-6 yaş arasında ebeveynlerden amaca yönelik örneklem yoluyla ulaşılan 20 gönüllü ebeveyn dahil edilmiştir.

Araştırmamıza tipik gelişim gösteren 15 çocuğun ebeveyni ve özel gereksinimli çocuğa sahip 5 ebeveyn dahil edilmiştir.

Adalar (İstanbul) İlçesinde anasınıfı düzeyinde çalışan 10 gönüllü öğretmen dahil edilmiştir.

Araştırma; kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen öneri formu ile sınırlandırılmıştır.

Sonuç

Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken duyarlı-karşılık verici bakım teması kapsamında desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Destek alamadıkları veya yetersiz kaldığı durumlarda ise sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sebeple araştırmamızda ebeveynlerin geliştiren bakım çerçevesinde



destek ihtiyaçları tespit edilmiştir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplar baz alınarak tema, kategori ve alt kodlar oluşturulmuştur.

Duyarlı-karşılık verici bakım teması kapsamında iki kategori ve alt kodları oluşturulmuştur. Bunlar:

Duyarlı-karşılık verici bakıma ilişkin görüşler: Çocukların hareketlerini anlayamama, çocuğa nasıl davranacağını bilememe, iletişim kurmada zorluk yaşama, problemlerle baş edememe, kendini yetersiz görme

Duyarlı-karşılık verici bakım kapsamında destek taleplerine ilişkin görüşler: Çocuk gelişimine yönelik destek talebi, eşler arası iletişim ve tutuma yönelik destek talebi

En fazla ebeveyn katılım yoğunluğunun sırasıyla; çocuk gelişimine yönelik destek talebi, eşler arası iletişim ve tutuma yönelik destek talebi, çocuğa nasıl davranacağını bilememe, iletişim kurmada zorluk yaşama, kendini yetersiz görme, problemlerle baş edememe ve çocukların hareketlerini anlayamama kodlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ise ebeveynlerin duyarlı-karşılık verici bakım kapsamında bireyselleşme, çocukların gelişim dönemleri, çocukla iletişim, öz bakım becerileri, dengeli sınır koyma ve istikrarı sağlama, okul-aile iş birliği konularına yönelik destek almalarını önerdikleri görülmüştür.

Öneriler

Geliştiren bakım, çocukların bütüncül bir şekilde gelişimi için birbirine bağlı ve birbiriyle etkileşimli bir yapıyı temsil ettiğinden dolayı ebeveyn destek programlarının geliştiren bakım çerçevesinde hazırlanmasında yarar vardır.

Araştırmamızın çalışma grubundan (0-6 yaş ebeveynleri) elde edilen verilerde ebeveynlerin; çocukları ile iletişim kurmada zorlanma, nasıl davranacağını bilememe, çocuktan gelen sinyalleri anlamada zorlanmalarından kaynaklı kendilerini yetersiz görmelerine sebep olduğu ve çocuk gelişimine yönelik yoğun destek talep ettikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple oluşturulacak ebeveyn destek programlarının çocukların yaş ve gelişim dönemlerini içerecek şekilde hazırlanması önerilebilir.

Ebeveyn destek programlarında toplumsal eşitlik çerçevesinde kırılgan çocukların bireysel gelişim durumları ve ihtiyaçları baz alınarak ebeveynlerin bilgi ve beceri kapasitelerinin artırılması kapsamında müdahale programına yer verilmesi önerilebilir.

Çalışmamızda ebeveynler çocukları yaşadıkları zorluklarda nasıl davranmaları gerektiğini bilemedikleri için okullarda çocuk gelişimcilerin aktif rol alması önerilebilir.

Çalışmamızda ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim kurmada zorluk yaşadıkları tespit edildiğinden çocuk-ebeveyn atölyelerinin düzenlenmesi önerilebilir.

Özel gereksinimli çocuklara yönelik bilgi ve beceri kapasitelerinin artmasını sağlayan eğitimler almaları önerilebilir.

Kaynakça

- Aslan, D. (2017). Gelişim ile İlgili Temel Konular, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Akyol, A. K., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, B., & Sayar, F. G. H. (2022). Childhood Emotional Life and the Concept of Emotional Intelligence. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 230.
- Ateş, B., & Sayar, F. G. H. (2022). Childhood Emotional Life and the Concept of Emotional Intelligence. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 230.
- Bacanlı, H. (2018). *Eğitim Psikolojisi* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayındır, F. Y. (2022). The Relationship Among Mother's Parental Attitude, Child Temperament And Mother-Child Play Behaviors. *Boğaziçi University*.
- Bedel, F. (2017). Anne Eğitimi Programının Özel Gereksinimli Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına ve Çocuklarıyla İlişisine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi).
- Bornstein, M. H. ve Güngör, D. (2013). Gelişim Biliminin Kültür ve Çocuk Bakımına (...) Katkısı, *İnsan Gelişimi, Aile ve Kültür: Farklı Bakış Açıları* (115-116). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Azuma, H., Galperin, C., Maital, S., Ogino, M., ... & Wright, B. (1998). A Cross-National Study Of Self-Evaluations And Attributions In Parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, And The United States. *Developmental Psychology*, 34(4), 662.
- Carlson, V. J., & Harwood, R. L. (2003). Attachment, Culture, And The Caregiving System: The Cultural Patterning Of Everyday Experiences Among Anglo And Puerto Rican Mother-Infant Pairs. *Infant Mental Health Journal: Official Publication Of The World Association For Infant Mental Health*, 24(1), 53-73.
- Cengiz, Ö. (2023). Erken Çocukluk Döneminde Aşırı Annelik Davranışı Gösteren Anneler ile Çocuklarının Davranışsal ve Gelişimsel Özelliklerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. (Doktora Tezi).
- Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G. Ve Stewart, S. L. (1998). Çinli Ve Kanadalı Yeni Yürümeye Başlayan Çocuklarda Çocuk Yetiştirme Tutumları Ve Davranışsal Engelleme: Kültürler Arası Bir Çalışma. *Gelişim Psikolojisi*, 34(4), 677.



- Gölcük, M. (2014). Prediction Of Parenting Styles From Child And Maternal Temperamental Characteristics / Çocuğun ve Annenin Mizaç Özelliklerinden Ebeveynlik Stillerinin Yordanması. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Ana Bilim Dalı*.
- Heckman, James J. (2008). “The Case For Investing In Disadvantaged Young Children”, İçinde Big Ideas For Children: Investing In Our Nation’s Future, *First Focus*, Washington, Ss.49-58.
- Karaman, S. (2019). Üst Kuşak Ebeveynlik Tutumlarının Kişilerin Ebeveynlik Tutumlarını Yordayıcı Etkisi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kavan, M. G., Saxena, S. K., & Rafiq, N. (2018). General Parenting Strategies: Practical Suggestions For Common Child Behavior Issues. *American Family Physician*, 97(10), 642-648.
- Küçükturan, A. G. ve Keleş, S. (2017). Cinsel Gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I* Akyol, A. K., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Markie-Dadds, C., & Sanders, M. R. (2006). Self-Directed Triple P (Positive Parenting Program) For Mothers With Children At-Risk Of Developing Conduct Problems. *Behavioural And Cognitive Psychotherapy*, 34(3), 259-275.
- Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress And Child Development: A Review Of The Family Stress Model. *Current Opinion In Psychology*, 13, 85-90.
- Morawska, A., Haslam, D., Milne, D., & Sanders, M. R. (2011). Evaluation Of A Brief Parenting Discussion Group For Parents Of Young Children. *Journal Of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(2), 136-145.
- Naz, N. (2023). Mahler’ İn Ayrılma-Bireyleşme Süreci ve Ebeveynlik Pratiklerine Yansımaları, *Ebeveynliğin Modern Çağda Dönüşümü ve Ebeveynlik Yaklaşımlarına Kuramsal Bir Bakış* (11. Baskı). Demirel, Ö. Y. Ve Yılmaz, M., Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Oberklaid, F. (2024). [7 Questions About Babies Every New Parent Asks: Mini Parenting Master Class | UNICEF Parenting](#) (14.11.2024, 21.10)
- Özyürek ve Şahin. (2023). Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları (50). *Aile Eğitimi ve Katılımı* (8. Baskı), Yıldız, T.G, Ankara: Pegem Akademi.
- Plotnik, R. (2009b). Modül 19: İnsancıl & Hümanist Teoriler, *Psikoloji’ ye Giriş* (439). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sanders, M. R. (2003). Triple P–Positive Parenting Program: A Population Approach To Promoting Competent Parenting. *Australian E-Journal For The Advancement Of Mental Health*, 2(3), 127-143.



- Santrock, J. W. (2016b). Yaşam Boyu Bakış Açısı. *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi* (Çev. Sayıl, M. Ve Yüksel, G.) (13. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, (6-28).
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2016). The Role Of Parenting Styles And Socio-Economic Status İn Parents' Knowledge Of Child Development. *Early Child Development And Care*, 186(7), 1060-1078.
- Sunar, D. (2013). Annelerin, Babaların Çocuk Yetiştirme Pratikleri ve Benlik Saygısı, *İnsan Gelişimi, Aile ve Kültür: Farklı Bakış Açıları* (183). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- The Lancet. (2024). The Next 1000 Days: The Forgotten Ages Of Child Health, *The Lancet*, Volume 404, Issue 10467. [The Next 1000 Days: The Forgotten Ages Of Child Health - The Lancet](#).
- UNICEF (t.y.). Low, I. Standards For Ecd Parenting Programmes. [Unicef- Standards For Parenting Programs 6-8-17 Pg. Pdf](#) (04.02.2025, 12.03)
- UNICEF ve WHO. (2022). Nurturing Care Practice Guide: Strengthening Nurturing Care Through Health And Nutrition Services, *United Nations Children's Fund, New York, And World Health Organization*, Geneva 2022. [9789240058651-Eng.Pdf](#) (23.11.2024, 16.18).
- Van Den Akker, A. L., Deković, M., Prinzie, P. Ve Asscher, J. J. (2010). Toddlers' Temperament Profiles: Stability And Relations To Negative And Positive Parenting, *Journal Abnormal Child Psychology*, 38, 485–495. Doi: 10.1007/S10802-009- 9379-0
- World Health Organization (2018). A Framework For Helping Children Survive And Thrive To Transform Health And Human Potential, *Nurturing Care For Early Childhood Development* [9789241514064-Eng.Pdf \(Who.Int\)](#) (09.05.2024, 23.26)
- World Health Organization. (2018). Nurturing Care For Early Childhood Development: A Framework For Helping Children Survive And Thrive To Transform Health And Human Potential. World Health Organization
- Yalçın, M. (2013). Psikojen Kaşıntıya Bağlı Kendine Zarar Verme ile Oluşan Dermatozlarda Çocukluk Çağı Travması ile Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı*, İstanbul.
- Yekta, M. S., & Yeganeh, N. M. (2024). Effects Of Cognitive-Based Problem-Solving Skills On Changing Parenting Styles And Reducing Parental Anger. *Applied Family Therapy Journal (AFTJ)*, 5(1), 26-35.



Yücesoy, Ş. (2019). Bireyin Gelişimi, Eğitim Psikolojisi, *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim F. Yayınları*, No: 2304, Ünite:2.



Prematüre ve Düşük Doğum Ağırlıklı Bebeklerde Gelişimsel Riskler ve Aile Merkezli Erken Müdahale Programları

Ezgi TAŞTEKİN

Pınar BAYHAN

Özet

Prematüre doğum ve düşük doğum ağırlığı, bebeklerin gelişimsel sonuçlarını etkileyebilen önemli risk faktörleridir. Bu durumlar, çocukların bilişsel, motor ve sosyal-duygusal gelişiminde gecikmelere yol açabilmektedir. Ayrıca, ebeveynler bu süreçte yüksek düzeyde stres ve uyum sorunları yaşayabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebeklerin gelişimsel risklerini, bu risklerin ebeveynler üzerindeki etkilerini ve aile merkezli erken müdahale programlarını incelemektir. Çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılarak, prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebeklerin gelişimsel riskleri ve aile merkezli müdahale programları incelenmiştir. Çalışmada uluslararası literatürde öne çıkan erken müdahale programlarından örnekler, bu programların içerikleri ve anne-bebek açısından sonuçları ortaya konmuştur. Bu kapsamda Anne-Bebek Etkileşimi Programı (Mother-Infant Transaction Program), Aile Bakım Müdahale Programı (Family Nurture Intervention), Bebek Sağlığı ve Gelişimi Programı (Infant Health and Development Program) gibi erken müdahale programları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda aile merkezli erken müdahale programlarının, çocukların gelişimini destekleme ve ebeveynlerin stresini azaltma yönünde önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebeklerin gelişimsel risklerini azaltmak ve ailelerin uyumunu desteklemek için aile merkezli erken müdahale programlarının uygulanması kritik öneme sahiptir. Bu programlar, bebeklerin gelişimini desteklemenin yanı sıra ebeveynlerin güçlenmesine ve ebeveynlik becerilerinin desteklenmesine katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir.

Anahtar sözcükler: prematüre, düşük doğum ağırlığı, erken müdahale programları, aile merkezli

Prematüre Doğum

Dünya Sağlık Örgütü-DSÖ (2018), 37. hafta tamamlanmadan gerçekleşen doğumları “prematüre doğum” olarak tanımlamaktadır. DSÖ’ye (2018) göre prematüre doğum, gebelik dönemine göre üç alt kategoriye ayrılmaktadır:

- Aşırı prematüre (28< hafta)
- Çok prematüre (28-32 haftalar arası)
- Orta veya geç prematüre (32-37 haftalar arası)



Bu sınıflandırmaya ek olarak, bazı kaynaklar son kategoriye 32-34 haftalar arası orta, 34-36 haftalar arası geç prematüre (Martin vd., 2015), 37-38 haftalar arası doğumu ise erken doğum olarak sınıflandırmaktadır (Delnord ve Zeitlin, 2018; Martin vd., 2015).

Prematüre doğum oranlarına ilişkin son veriler 2020 yılına aittir. Bu verilere göre prematüre doğum oranı dünya genelinde %9.9 (tahmini 13.4 milyon bebek), Türkiye’de ise bu oran %10-15 arasındadır (Ohuma vd., 2023). DSÖ (2025a, 2025b), dünya genelinde perinatal dönem ölüm ve beş yaşın altındaki çocuk ölüm oranlarının en önemli nedenlerinden birinin prematüre doğum olduğunu ifade etmektedir. Bu veriler prematüre doğumun evrensel bir sağlık problemi olduğunu göstermektedir.

Prematüreliliğin sınıflandırması dikkate alındığında, an az görülenden en çok görülene doğru sıralama aşırı prematüre, çok prematüre, orta prematüre, geç prematüre ve erken doğumdur (Delnord ve Zeitlin, 2018; Frey ve Klebanoff, 2016).

Düşük Doğum Ağırlığı

DSÖ (2004), düşük doğum ağırlığını (DDA) “doğum ağırlığının 2500 gr altında olması” olarak tanımlamaktadır. DDA kavramı da kendi içinde üç kategoriye ayrılmaktadır:

- Düşük doğum ağırlığı (DDA, <2500gr)
- Çok düşük doğum ağırlığı (ÇDDA, <1500gr)
- Aşırı düşük doğum ağırlığı (ADDA, <1000gr)

Gebelik haftasından bağımsız olarak, doğumda bebeğin sahip olduğu net ağırlık dikkate alınarak tespit edilen DDA, prematüre doğum veya gebelikte fetal gelişim yetersizliği nedeniyle ortaya çıkabilmektedir (DSÖ, 2004; UNICEF, 2004). Prematüreliliğe ek olarak, fetal gelişim yetersizliğine neden olan etkenler arasında annenin olumsuz yaşam koşullarına sahip olması (yetersiz beslenme, sağlık hizmetlerine kısıtlı erişim, yüksek düzeyde enfeksiyon ve gebelik komplikasyonları) ve gebelik sürecindeki genel sağlığı (beslenme, alkol/uyuşturucu/sigara kullanımı vb.) yer almaktadır (DSÖ, 2004; UNICEF, 2004). Dünya genelinde DDA görülme sıklığına ilişkin son bilgiler 2020 yılına aittir. Bu verilere göre 2020 yılında 19.8 milyon bebek olmak üzere, doğan bebeklerin %14.7’si DDA ile dünyaya gelmektedir. Türkiye’de ise bu oran %10-15 arası olarak görülmektedir (UNICEF, 2025).

DDA, prematüre doğum ile birlikte en sık görülen biyolojik risk faktörü olması (DSÖ, 2022) nedeniyle, bu araştırma kapsamında prematüre doğumla birlikte ele alınmıştır.

Prematüre/DDA Doğumun Beraberinde Getirdiği Risk Faktörleri

Tıbbi ve teknolojik gelişmeler ile birlikte yenidoğan yoğun bakım ünitelerinin büyük ilerleme kaydettiği ve prematüre/DDA olan bebeklerin hayatta kalma oranlarının arttığı görülmektedir (Blencowe vd., 2012). Ancak, prematüre/DDA doğumun beraberinde getirdiği gelişimsel ve biyolojik birçok risk faktörü bulunmaktadır. Prematüre/DDA olan bebekler; solunum ve

sindirimle ilgili komplikasyonlar yaşama, görme ve işitme problemlerine, geçici distoniye ve yeme bozukluklarına sahip olma açısından biyolojik olarak riskli grupta yer almaktadır (Saigal ve Doyle, 2008). Gelişimsel risk faktörleri incelendiğinde, prematüre/DDA bebeklerin normal doğan bebeklere göre uzun dönemli gelişimsel farklılıklara sahip olma açısından risk altında olduğu görülmektedir. Bu risk faktörlerini gelişimsel dönemlere göre inceleyen araştırma sonuçları Tablo 1’de özetlenmiştir (Blencowe vd., 2013; Dimitrova vd., 2018; Johnson vd., 2009; Jones vd., 2013; Loe vd., 2011; Petrini vd., 2009; Saigal ve Doyle, 2008; Yang vd., 2010).

Tablo 1. Prematüre/DDA doğumun beraberinde getirdiği gelişimsel riskler

Bebeklik ve erken çocukluk dönemi	Okul ve ergenlik dönemi
- Genel gelişimsel yetersizlik - Nörogelişimsel yetersizlik - Bilişsel becerilerde yetersizlik - Serebral palsi - Gecikmiş dil gelişimi - Sosyal-duygusal problemler	- Zayıf akademik beceriler - Düşük zeka puanı - Davranış problemleri - Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu - Sosyal-duygusal problemler - Bilişsel ve motor yetersizlikler ve görsel-uzamsal/algısal problemler

Prematüre/DDA doğuma ilişkin bu gelişimsel risk faktörleri gebelik haftası ve doğum ağırlığı düştükçe artmaktadır (Moore vd., 2012). Bununla birlikte prematüre/DDA doğumun derecesi arttıkça yenidoğan döneminde görülen hastalık ve ölüm oranı da artmaktadır (Matthews vd., 2015; Stoll vd., 2010).

Risk faktörlerinin aileye etkisi

Tıbbi ve teknolojik gelişmeler ile prematüre/DDA olan bebeklerin hayatta kalma oranlarının artması ve prematüreliliğin/DDA’nın beraberinde getirdiği biyolojik ve gelişimsel risk faktörleri, prematüre/DDA olan bebeğe sahip ebeveynlerin destek gereksinimlerinin gündeme gelmesine neden olmuştur. Frey ve Klebanoff (2016), prematüre/DDA doğumun normal doğuma göre aile stresinin artması ve ekonomisinin olumsuz etkilenmesi riskini beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Petrou ve Khan (2012) ise orta/geç prematüre veya DDA olan bebeğe sahip ebeveynlerle yapılan çalışmaları analiz ederek, prematüre/DDA olan bebeğe sahip olmanın bazı ailelerde ekonomik ve sosyal açıdan özel gereksinimli bir bebeğe sahip olmayla aynı etkiye yol açtığını ortaya koymuştur. Yapılan birçok çalışmada, prematüre/DDA olan bebeklerin ebeveynlerinin stres düzeylerinin normal doğan bebeklerin ebeveynlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Baia vd., 2016; Forcada-Guex vd., 2011; Gray vd., 2013; Howe vd., 2014).



Prematüre/DDA olan bir bebeğe ebeveynlik yapmak, süregelen bir şekilde ebeveynlik rollerinin yeniden tanımlanması ve adaptasyonu sürecini içermektedir (Feeley vd., 2013). Dolayısıyla prematüre/DDA olan bir bebeğe ebeveynlik yapmak normal doğmuş bir bebeğe ebeveynlik yapmaktan daha zor olabilmektedir (Huhtala vd., 2014; Koutra vd., 2013). Bu durumu destekleyen bir sonuç olarak, Baia ve diğerlerinin (2016) yaptığı çalışmada ebeveynlerin en çok ebeveynlik rolüne ilişkin stres yaşadıkları görülmüştür.

Ebeveynlerin yaşadıkları stres, içerisinde bulundukları sürece göre farklılık gösterebilmektedir. Prematüre/DDA olan bebekler doğumdan sonra uzun süre Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitesi'nde (YYBÜ) kalabilmektedir. YYBÜ sürecinin ebeveynler açısından yoğun stres içeren bir dönem olduğu yapılan pek çok çalışmada ortaya konmuştur. Bu sürece ilişkin stres faktörleri aşağıda özetlenmiştir (Arnold vd., 2013; Taştekin ve Bayhan, 2023):

- Bebeğin tıbbi durumu ve yeterince olgunlaşmamış olması nedeniyle görüntüsünde farklılıklar olması, anormal nefes alıp vermesi ve sosyal etkileşime daha düşük düzeyde tepki vermesi.
- Bebeğe kısıtlı erişim, ebeveynlerin bebeğin sinyallerine odaklanamaması ve davranışlarının farkına varamaması gibi etkileşim engelleri.
- Bebeğin sağlığıyla ilgili endişeler ve yapılan işlemlerle ilgili ebeveynlerin yetersiz bilgi sahibi olması.
- Ebeveynliğe geçiş süreciyle ilgili stres, ebeveynin kendini suçlaması.
- Yenidoğan yoğun bakım ünitesinin karmaşık ortamı.

Bunlara ek olarak, COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan kısıtlamalar nedeniyle YYBÜ ortamında ebeveyn-bebek temasının sınırlandırılması, birçok aile için bağlanma sürecini daha da zorlaştırmıştır. Pandemi döneminde ebeveynlerin YYBÜ'ye girişlerinin daha fazla sınırlandırılması, bebeklerine fiziksel olarak ulaşamamaları ve sağlık profesyonelleriyle sınırlı iletişim kurabilmeleri hem ebeveyn stres düzeyini hem de ebeveynlik öz-yeterlilik algısını olumsuz etkilemiştir (Erdei vd., 2022; Vance vd., 2021).

YYBÜ'de yaşanan stres unsurlarının yanı sıra, prematüre/DDA olan bebeğe sahip ebeveynlerin streslerinin eve taburcu olduktan sonra da devam ettiği bilinmektedir (Howe vd., 2014; Taştekin ve Bayhan, 2023; Treyvaud vd., 2014). YYBÜ süreci bitip eve geçildikten sonraki ilk aylarda, ebeveynlerin hayatına farklı stres unsurları girmektedir. YYBÜ'deki sağlık ekipmanlarının ve çalışanlarının verdiği güveni kaybeden ebeveynler, bebeklerinin hayatı konusunda endişe duymakta, bebek bakımı konusunda zorluklar yaşamakta ve desteğe ihtiyaç duymaktadır (Adama ve diğerleri, 2016; Boykova, 2016; Murdoch ve Frank, 2012; Phillips-Pula ve diğerleri, 2013).

Prematüre/DDA olan bebek ebeveynlerinin yaşadıkları tüm bu stres faktörleri, ebeveynlik açısından normal sınırlarda doğan bebeklerin ebeveynlerinden farklılaşmalarına neden

olmaktadır. Prematüre/DDA olan bebekleri nedeniyle, normal olarak kabul edilen ebeveynlik deneyimlerinin çoğunu yaşayamayan bu ebeveynler (özellikle anneler) bağlanma zorlukları yaşama (Amankwaa vd., 2007), daha fazla psikolojik semptomla sahip olma (Holditch-Davis vd., 2015) ve daha az yanıtlayıcı-duyarlı olma (Anakwaa vd., 2007) açısından risk grubundadır. Ebeveynlerin duyarlılığını etkileyen faktörler ebeveyne ve çocuğa bağlı olarak değişebilmektedir. **Bebeğe ilişkin faktörler** prematüre/DDA olmak, uyku problemleri, çevresel uyaranlara karşı aşırı hassasiyet, ihtiyaçları ve ilgi odakları konusunda etrafındakilere kısıtlı ipuçları vermek olarak sıralanabilir (Ravn vd., 2011). **Anneye ait faktörler** ise değişken duygu durumu (Field vd., 2001), sosyal destek yetersizliği (Leahy-Warren vd., 2020), tükenmişlik ve sosyoekonomik stres faktörleri (Baia vd., 2016; Montirosso vd., 2012) olabilmektedir. Özellikle depresyon, sosyal destek, stres, benlik saygısı, iyi olma hali ve ebeveyn olmaya dair tutumlar annenin bebeğe olan tepkilerini ve anne-bebek bağlanmasını etkileyebilmektedir (Evans vd., 2012; Leahy-Warren vd., 2020).

Tüm bu bilgiler, prematüre/DDA bebeklerin ebeveynlerinin sahip oldukları bireysel ve çevresel özelliklerin ebeveyn-bebek etkileşimi üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğini ve dolayısıyla bebeğin gelişiminin bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini düşündürmektedir. Nitekim, yapılan çalışmalarda; ebeveynlerin yaşadıkları stres, depresyon, bağlanma ve etkileşim zorlukları nedeniyle bebeklerin uzun ve kısa dönemde bilişsel, nörolojik, davranışsal ve sosyal gelişiminin olumsuz etkilendiği görülmüştür (Bozkurt vd., 2017; Dimitrova vd., 2018; Koutra vd., 2013).

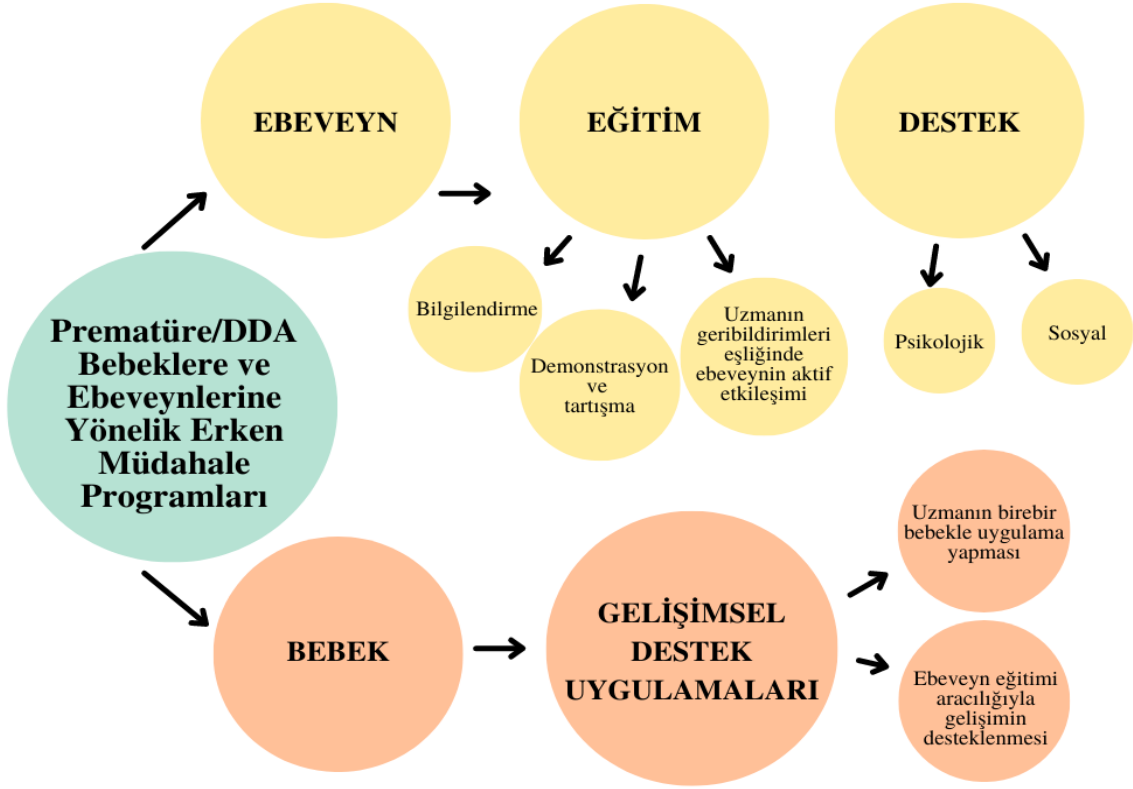
Prematüre/DDA bebekler ve ebeveynlerine ilişkin yukarıda belirtilen durumlar, bu bebeklerin ve ebeveynlerinin erken müdahale çalışmalarına ihtiyaç duyduğu noktaları ifade etmektedir.

Prematüre/DDA Bebeklere ve Ebeveynlerine Yönelik Erken Müdahale Çalışmaları

Benzies ve diğerleri (2013), prematüre/DDA bebeklere ve ebeveynlerine yönelik yapılmış müdahale çalışmalarını inceledikleri sistematik derlemede, müdahale programlarında var olan uygulamaları ebeveyn ve bebek boyutlarına ilişkin belirlenen hedefler doğrultusunda yapılan uygulamalar olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, ebeveyn boyutunda ebeveyn eğitimi (bilgilendirme, demonstrasyon ve tartışma, uzmanın geribildirimleri eşliğinde ebeveynin aktif etkileşimi) ve ebeveyn desteğini (psikolojik ve sosyal destek) içeren uygulamalar yer alırken çocuk boyutunda bebeğin gelişiminin desteklenmesine yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Prematüre/DDA olan bebeklere ve ebeveynlerine yönelik erken müdahale uygulamalarına ilişkin bu sınıflandırma Şekil 1’de şematik olarak özetlenmiştir.

Şekil 1.

Prematüre/DDA olan bebeklere ve ebeveynlerine yönelik erken müdahale programlarının boyutları ve içerikleri



Not: Bu şekil, “Key components of early intervention programs for preterm infants and their parents: a systematic review and meta-analysis”, Benzies, K. M., Magill-Evans, J. E., Hayden, K. A. ve Ballantyne, M. (2013), *BMC Pregnancy and Childbirth*, 13(1), 1-15 kaynağından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Prematüre/DDA olan bebeklere ve ebeveynlerine yönelik erken müdahale programlarında üzerinde en çok durulan konular aşağıdaki gibi sıralanabilir (Castel vd., 2016; Flierman vd., 2016; Gianni vd., 2006; Kaarsen vd., 2008; Kleberg vd., 2000; Koldewijn vd., 2009; Koldewijn vd., 2010; Kynø vd., 2012; Meijssen vd., 2010; Milgrom vd., 2013; Newnham vd., 2009; Olafsen vd., 2008; Ravn vd., 2011; Ravn vd., 2012; Steinhardt vd., 2015):

- Bebeğin zorlayıcı mizaç özelliklerine bağlı uzun dönemde ortaya çıkabilecek davranış problemlerinin önlenmesi.



- Ebeveyn stresini azaltmaya yönelik müdahaleler aracılığıyla anne-bebek bağlanmasının ve bebeğin gelişiminin desteklenmesi.
- Ebeveynlerin etkileşim becerilerini geliştirerek anne-bebek bağlanmasının ve bebeğin gelişiminin desteklenmesi.

Prematüre/DDA olan bebekler ve ebeveynlerine yönelik erken müdahale çalışmaları; müdahalenin hangi zaman diliminde uygulandığı, müdahale programında hangi yöntemin/yöntemlerin kullanıldığı ve kime yönelik uygulamalar yapıldığına göre farklılık göstermektedir. Literatür incelendiğinde, genellikle YYBÜ sürecinde başlayıp taburcu olduktan sonraki aylar içerisinde ev ziyaretleri şeklinde uygulamaları devam eden (Olafsen vd., 2006; Rauh vd, 1990; Ravn vd., 2011) veya yalnızca YYBÜ sürecinde uygulanan (Beebe vd., 2018; Welch vd., 2015; Welch ve Myers, 2016) erken müdahale programlarının olduğu görülmektedir. Müdahale programlarında daha çok annelere yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Uluslararası literatürde öne çıkan erken müdahale programlarından örnekler, bu programların içerikleri ve anne-bebek açısından sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

YYBÜ sürecinde anne, bebeğinden ve anne-bebek bağlanma sürecine katkısı olan deneyimlerden (bebeğe yakın olma, fiziksel temas, ten tene temas, bebek bakımı) mahrum kaldığı için yoğun bir stres yaşamaktadır. Bu durum, anne-bebek bağlanmasını ve annenin duyarlı/yanıtlayıcı bir ebeveynlik sergilemesini olumsuz etkilemesi açısından risk oluşturmaktadır. Anne-bebek bağlanmasının ve duyarlı/yanıtlayıcı ebeveynliğin ise gelişim ve etkileşim üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Bozkurt vd., 2017; Dimitrova vd., 2018; Koutra vd., 2013). Bu nedenle, bu süreçte annenin bağlanma ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve etkileşim becerilerinin geliştirildiği müdahale programlarının uygulanması önem arz etmektedir.

Tablo 2. Uluslararası literatürde öne çıkan erken müdahale programlarından örnekler

Araştırmalar	Program	İçerik	Uygulama Detayları	Sonuç
Rauh vd, 1990 Olafsen vd., 2006 Ravn vd., 2011	Mother-Infant Transaction Program (MITP) [Anne-Bebek Etkileşimi Programı] Ülke: ABD	Anne-bebek etkileşimini arttırmaya yönelik ebeveyn eğitimi uygulamaları içeren programda, uzman model olarak, sözel açıklamalar ve yönergeler vererek ve doğrudan demonstrasyon yaparak anneye eğitim verir. Uzman, gerekli durumlarda anneye duygusal destek sunar ve annenin girişimlerini destekler. Eğitim içeriği annenin bilgi ve duygusal ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulur. Eğitimin YYBÜ ayağında bir hafta boyunca sırasıyla giriş ve bilgilendirme, bebeğin gelişimi ve karakteristik özellikleri, sosyal etkileşim, bebek bakımı ve eve hazırlık başlıklarında uygulamalar yapılır. Ev ziyaretlerinde ise anne-bebek etkileşimi ve annenin etkileşim/oyun başlatma becerileri gözlemlenerek anneye geribildirimler verilir. Son ev ziyaretinde bebeğin gelişimi ve müdahale sonuçları anneye birlikte değerlendirilerek, anneye bebeğin gelişimini ve rutinlerini takip etmeyle ilgili danışmanlık verilir.	<u>Müdahale Bileşenleri</u> Ebeveyn eğitimi ve desteği. <u>Hedef Kitle</u> Anne-bebek (mümkünse baba da dahil edilir). <u>Uygulama Şekli</u> Bireysel. <u>Uygulama Yeri</u> YYBÜ ve ev ortamı. <u>Sıklık/Süre</u> Bebek taburcu olmadan bir hafta önce günlük uygulama/ taburcu olduktan sonra 3, 14, 30 ve 90. günde ev ziyareti.	<u>Anne:</u> MITP'nin anneler üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar, MITP müdahalesi alan annelerin bebekleriyle daha uyumlu olduklarını, daha duyarlı bir ebeveynlik sergilediklerini ve daha iyi sosyal etkileşim kurduklarını göstermektedir. <u>Bebek:</u> Annesi MITP müdahalesi alan bebeklerin uzun dönemde (3-4 yaş) bilişsel gelişimde daha iyi olduğu ortaya konmuştur.
Milgrom vd., 2010 Milgrom vd., 2013 Newnham vd., 2009	Modified MITP (M-MITP): The PremieStart [Düzenlenmiş Anne-Bebek Etkileşimi Programı] Ülke: Avustralya	Orijinal MITP uygulamasından daha önce başlayıp daha uzun süre uygulanan bu müdahale programında, MITP'ye ek olarak 3 bileşen dahil edilmiştir: 1) masaj uygulaması, 2) kanguru bakımı ve 3) bebeğe banyo yaptırma seansı. Seansların uygulanması 6-8 haftada tamamlanır. İlk iki hafta, haftada iki seans olan uygulamalar sonraki haftalarda haftada bir seans olarak devam eder. Orijinal MITP'de yapılan ev ziyaretlerinin ilk üçündeki içerikler YYBÜ'de uygulanan son seansta verilir. Taburcu olduktan sonraki 4. haftada bir ev ziyareti yapılır.	<u>Müdahale Bileşenleri</u> Ebeveyn eğitimi ve desteği. <u>Hedef Kitle</u> Anne-bebek. <u>Uygulama Şekli</u> Bireysel. <u>Uygulama Yeri</u> YYBÜ ve ev. <u>Sıklık/Süre</u> YYBÜ'de 6-8 hafta boyunca haftalık uygulama/taburcu olduktan sonra 4. haftada bir ev ziyareti.	<u>Anne:</u> M-MITP alan annelerin bebekleriyle daha iyi etkileşim kurduğu ve daha az stresli oldukları görülmüştür. <u>Bebek:</u> Annesi M-MITP müdahalesi alan bebeklerin beyin gelişimlerinin olumlu etkilendiği, kısa dönemde (3 ay) daha kolay mizaçlı oldukları ve iletişim-sosyal etkileşim becerilerinin daha iyi olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma	Program Adı	İçerik	Uygulama Detayları	Sonuç
Welch vd., 2015 Welch ve Myers, 2016 Beebe vd., 2018	Family Nurture Intervention (FNI) [Aile Bakım Müdahalesi] Ülke: ABD	Anne-bebek etkileşimini artırarak duygusal bağı ve anne-bebek ikilisinin arasındaki regülasyonu desteklemek amacıyla <i>sakinleştirici seanslar (calming sessions)</i> uygulanır. Bu seanslar anne ve bebeğin kokularının olduğu kıyafetlerin anne-bebek arasında değişimini, ten tene teması, bebeği kucağa almayı, rahatlatıcı dokunmayı ve konuşmayı, göz kontağını ve dinlemeyi içerir.	<u>Müdahale Bileşenleri</u> Ebeveyn eğitimi ve desteği. <u>Hedef Kitle</u> Anne-bebek. <u>Uygulama Şekli</u> Bireysel. <u>Uygulama Yeri</u> YYBÜ. <u>Sıklık/Süre</u> Haftalık ortalama 6 saat/doğumdan sonra en kısa sürede başlanıp bebek taburcu olana kadar.	<i>Anne:</i> FNI uygulanan anneler YYBÜ sürecindeki bebek bakım uygulamalarında daha duyarlı ebeveynlik sergilemişlerdir. Uzun dönemde (bebeğin düzeltilmiş yaşı 4 aylıkken) annelerin daha az anksiyete ve depresyon semptomları sergiledikleri, anne-bebek etkileşiminin ve duygusal bağının daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. <i>Bebek:</i> Uzun dönemde (FNI uygulandıktan 18 ay sonra), FNI uygulanan bebeklerin standart bakım alan bebeklere göre bilişsel ve dil gelişimlerinin daha iyi olduğu, daha düşük düzeyde algı problemlerinin ve otizm risklerinin olduğu görülmüştür.
Brooks-Gunn vd., 1994 IHDP, 1990 Ramey vd., 1992	Infant Health and Development Program (IHDP) [Bebek Sağlığı ve Gelişimi Programı] Ülke: ABD	IHDP, 1990 yılında ABD’de geniş çaplı bir erken müdahale programı olarak sosyoekonomik-kültürel açıdan dezavantajlı prematüre/DDA bebeklere ve ebeveynlerine uygulanmıştır. Program, bebek YYBÜ’den taburcu olduğunda başlayıp (düzeltilmiş) üç yaşına gelene kadar uygulanmıştır. Program kapsamında üç temel bileşen bulunmaktadır: 1) ev ziyaretleri, 2) bebeğin gelişim merkezinde düzenli eğitim alması, 3) ebeveyn eğitimi. Ev ziyaretleri ilk yıl haftalık, sonrasında iki haftada bir olacak şekilde yapılmıştır. Ev ziyaretlerinde uzmanlar, sağlık ve gelişimle ilgili bilgilendirmeler yaparak aileleri desteklemiştir. Buna ek olarak bebeğin gelişimini destekleme amaçlı, ebeveynlerin kullanması için hazırlanmış, oyun ve aktiviteler içeren bir program verilmiştir. Bebekler 1-3 yaş arasında, gelişim merkezine haftanın 5 günü devam etmiştir. Bu merkezde, verilen eğitimin yanı sıra, evde aileye verilen program da uygulanmıştır. Bebek 1 yaşına geldikten sonra ebeveynlerle aylık ebeveyn grup toplantıları yapılarak çocuk yetiştirme, sağlık ve güvenlik gibi konularda eğitimler verilmiştir.	<u>Müdahale Bileşenleri</u> Ebeveyn eğitimi, gelişimsel destek uygulamaları. <u>Hedef Kitle</u> Anne-bebek. <u>Uygulama Şekli</u> Bireysel ve grup. <u>Uygulama Yeri</u> Ev, kurum. <u>Sıklık/Süre</u> Bebek YYBÜ’den taburcu olduktan sonra başlayıp üç yaşına ulaşana kadar.	<i>Anne:</i> Bu programa dahil edilen annelerin, uzun dönemde sosyoekonomik (annelerin çalışma durumu, sağlık güvencesi vb.) düzeylerinde iyileşmeler olduğu görülmüştür. <i>Bebek:</i> Müdahale programına dahil edilen bebeklerin kontrol grubundaki bebeklere göre, düzeltilmiş 3 yaşında daha yüksek IQ puanına sahip oldukları ve daha az davranış problemi sergiledikleri görülmüştür.

Literatürdeki müdahale programları incelendiğinde, özellikle YYBÜ sürecinde kanguru bakımı, bebek bakımına annenin dahil edilmesi, annenin etkileşim becerilerinin geliştirilmesi, anne-bebek arasındaki duygusal bağın güçlendirilmesi gibi anne-bebek etkileşimini ve bağlanmasını destekleyecek çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemleri içeren müdahale çalışmalarının anne-bebek bağlanmasında/etkileşiminde ve annenin genel ruh halinin iyi olmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (Beebe vd., 2018; Blomqvist vd., 2022; Puthussery vd., 2018). Ancak, sınırlı sayıda çalışmada babalar da programa dahil edilmiştir. Erken müdahale uygulamalarının aile merkezli olduğunda en iyi sonuçları verdiği (Bruder, 2000; Guralnick, 2008; U.S. Department of Education, 2000) bilinen bir gerçektir. Bu noktada babaların müdahale programlarına daha az dahil ediliyor olması büyük bir eksiklik. Nitekim Shirazi ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada, babalara anneleri destekleme açısından eğitim verildiğinde anne stresinin azaldığı ve öz-yeterliliğin arttığı görülmüştür. Bu bağlamda, müdahale programlarında baba katılımına özel modüller geliştirilmesi, örneğin baba-odaklı psikoeğitim oturumları ya da çift temelli destek grupları gibi uygulamalar, aile merkezli yaklaşımı daha kapsayıcı hale getirecektir. Bunun da ötesinde, ekolojik sistemler modeli göz önünde bulundurulduğunda (Bronfenbrenner, 1986), ailenin yakın çevresini oluşturan kişilerin (büyükanne-büyükbaba, kardeşler vb.) de erken müdahale programlarına dahil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle taburcu olduktan sonraki süreçte anne-babanın alacağı sosyal destek açısından bu kişilerin müdahale programına dahil edilmesinin olumlu etkileri olacağı öngörülmektedir. Bunun yanı sıra, prematüre/DDA olan bebek annelerinin YYBÜ sürecinde ve sonrasında birbirlerine destek oldukları da bilinmektedir (Amorim vd., 2019; Gibbs et al., 2015; Taştekin ve Bayhan, 2025). Dolayısıyla, YYBÜ süreci ve sonrasında yapılan müdahale çalışmalarında bireysel psikolojik desteğin yanı sıra prematüre/DDA bebek annelerinin/babalarının katıldığı odak grup çalışmalarının da olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Son yıllarda dijital sağlık uygulamalarındaki gelişmeler, prematüre ve DDA bebeklere yönelik erken müdahale hizmetlerinin kapsamını genişletme potansiyeli taşımaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte, yüz yüze görüşmelerin sınırlı hale gelmesi, sağlık hizmeti sunumunda uzaktan danışmanlık (telehealth), dijital destek platformları ve çevrim içi ebeveyn grupları gibi alternatif modellerin önemini artırmıştır. Bu tür dijital çözümler, coğrafi ve lojistik sınırlamaları ortadan kaldırarak daha fazla aileye erişim imkânı sunmaktadır (Cena vd., 2021). Ayrıca, dijital uygulamalar aracılığıyla uzman desteğine erişimin kolaylaşması, ebeveynlerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmesine ve etkileşim kalitesini artırmasına katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, aile merkezli erken müdahale hizmetlerinin geleceğinde hibrit modellerin (yüz yüze + çevrim içi) geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması hem etkili hem de sürdürülebilir müdahale programlarının oluşturulmasında önemli bir adım olacaktır.

Kaynakça

- Adama, E. A., Bayes, S. ve Sundin, D. (2016). Parents' experiences of caring for preterm infants after discharge from neonatal intensive care unit: A meta-synthesis of the literature. *Journal of Neonatal Nursing*, 22(1), 27-51.
- Amankwaa, L. C., Pickler, R. H. ve Boonmee, J. (2007). Maternal responsiveness in mothers of preterm infants. *Newborn and Infant Nursing Reviews*, 7(1), 25-30.
- Amorim, M., Alves, E., Kelly-Irving, M. ve Silva, S. (2019). Needs of parents of very preterm infants in neonatal intensive care units: A mixed methods study. *Intensive and Critical Care Nursing*, 54(2019), 88-95.
- Arnold, L., Sawyer, A., Rabe, H., Abbott, J., Gyte, G., Duley, L. ve Ayers, S. (2013). Parents' first moments with their very preterm babies: A qualitative study. *BMJ Open*, 3(4), e002487.
- Baia, I., Amorim, M., Silva, S., Kelly-Irving, M., de Freitas, C. ve Alves, E. (2016). Parenting very preterm infants and stress in Neonatal Intensive Care Units. *Early Human Development*, 101, 3-9.
- Beebe, B., Myers, M. M., Lee, S. H., Lange, A., Ewing, J., Rubinchik, N., ... ve Welch, M. G. (2018). Family nurture intervention for preterm infants facilitates positive mother-infant face-to-face engagement at 4 months. *Developmental Psychology*, 54(11), 2016.
- Benzies, K. M., Magill-Evans, J. E., Hayden, K. A. ve Ballantyne, M. (2013). Key components of early intervention programs for preterm infants and their parents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 13(1), 1-15.
- Blencowe, H., Cousens, S., Oestergaard, M. Z., Chou, D., Moller, A. B., Narwal, R., ... ve Lawn, J. E. (2012). National, regional, and worldwide estimates of preterm birth rates in the year 2010 with time trends since 1990 for selected countries: a systematic analysis and implications. *The Lancet*, 379(9832), 2162-2172.
- Blencowe, H., Lee, A. C., Cousens, S., Bahalim, A., Narwal, R., Zhong, N., ... ve Lawn, J. E. (2013). Preterm birth-associated neurodevelopmental impairment estimates at regional and global levels for 2010. *Pediatric Research*, 74(S1), 17.
- Blomqvist, Y. T., Ågren, J. ve Karlsson, V. (2022). The Swedish approach to nurturing extremely preterm infants and their families: A nursing perspective. *Seminars in Perinatology*, 46(2022), 151542.
- Boykova, M. (2016). Life after discharge: What parents of preterm infants say about their transition to home. *Newborn and Infant Nursing Reviews*, 16(2), 58-65.
- Bozkurt, O., Eras, Z., Sari, F. N., Dizdar, E. A., Uras, N., Canpolat, F. E. ve Oguz, S. S. (2017). Does maternal psychological distress affect neurodevelopmental outcomes of preterm infants at a gestational age of ≤ 32 weeks. *Early Human Development*, 104, 27-31.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Brooks-Gunn, J., McCormick, M. C., Shapiro, S., Benasich, A. ve Black, G. W. (1994). The effects of early education intervention on maternal employment, public assistance, and health insurance: the infant health and development program. *American Journal of Public Health*, 84(6), 924-931.
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105-115.
- Castel, S., Creveuil, C., Beunard, A., Blaizot, X., Proia, N. ve Guillois, B. (2016). Effects of an intervention program on maternal and paternal parenting stress after preterm birth: A randomized trial. *Early Human Development*, 103, 17-25.
- Cena, L., Biban, P., Janos, J., Lavelli, M., Langfus, J., Tsai, A., ... ve Stefana, A. (2021). The collateral impact of COVID-19 emergency on neonatal intensive care units and family-centered care: challenges and opportunities. *Frontiers in Psychology*, 12, 630594.
- Delnord, M. ve Zeitlin, J. (2018). Epidemiology of late preterm and early term births—An international perspective. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine* içinde. WB Saunders. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2018.09.001>
- Dimitrova, N., Turpin, H., Borghini, A., Harari, M. M., Urban, S. ve Müller-Nix, C. (2018). Perinatal stress moderates the link between early and later emotional skills in very preterm-born children: An 11-year-long longitudinal study. *Early Human Development*, 121, 8-14.
- DSÖ (2004). *ICD-10: international statistical classification of diseases and related health problems: tenth revision, 2nd ed.* <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42980>
- DSÖ (2018). *Preterm birth.* <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/preterm-birth>.
- DSÖ (2022). WHO recommendations for care of the preterm or low-birth-weight infant. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240058262>
- DSÖ (2025a, Nisan). Newborn mortality. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/newborn-mortality>
- DSÖ (2025b, Nisan). Child mortality (under 5 years). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-mortality-under-5-years>
- Erdei, C., Feldman, N., Koire, A., Mittal, L., & Liu, C. H. J. (2022). COVID-19 pandemic experiences and maternal stress in neonatal intensive care units. *Children*, 9(2), 251.
- Evans, T., Whittingham, K. ve Boyd, R. (2012). What helps the mother of a preterm infant become securely attached, responsive and well-adjusted?. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 1-11.



- Feeley, N., Waitzer, E., Sherrard, K., Boisvert, L. ve Zelkowitz, P. (2013). Fathers' perceptions of the barriers and facilitators to their involvement with their newborn hospitalised in the neonatal intensive care unit. *Journal of Clinical Nursing*, 22(3-4), 521-530.
- Field, T., Diego, M. A., Dieter, J., Hernandez-Reif, M., Schanberg, S., Kuhn, C., ... ve Bendell, D. (2001). Depressed withdrawn and intrusive mothers' effects on their fetuses and neonates. *Infant Behavior and Development*, 24(1), 27-39.
- Flierman, M., Koldewijn, K., Meijssen, D., van Wassenae-Leemhuis, A., Aarnoudse-Moens, C., van Schie, P. ve Jeukens-Visser, M. (2016). Feasibility of a preventive parenting intervention for very preterm children at 18 months corrected age: A randomized pilot trial. *The Journal of Pediatrics*, 176, 79-85.
- Forcada-Guex, M., Borghini, A., Pierrehumbert, B., Ansermet, F. ve Muller-Nix, C. (2011). Prematurity, maternal posttraumatic stress and consequences on the mother-infant relationship. *Early Human Development*, 87(1), 21-26.
- Frey, H. A., ve Klebanoff, M. A. (2016, April). The epidemiology, etiology, and costs of preterm birth. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 21(2), 68-73.
- Gianni, M. L., Picciolini, O., Ravasi, M., Gardon, L., Vegni, C., Fumagalli, M. ve Mosca, F. (2006). The effects of an early developmental mother-child intervention program on neurodevelopment outcome in very low birth weight infants: A pilot study. *Early Human Development*, 82(10), 691-695.
- Gibbs, D., Boshoff, K. ve Stanley, M. (2015). Becoming the parent of a preterm infant: A meta-ethnographic synthesis. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(8), 475-487.
- Gray, P. H., Edwards, D. M., O'Callaghan, M. J., Cuskelly, M. ve Gibbons, K. (2013). Parenting stress in mothers of very preterm infants—influence of development, temperament and maternal depression. *Early Human Development*, 89(9), 625-629.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90-101.
- Holditch-Davis, D., Santos, H., Levy, J., White-Traut, R., O'Shea, T. M., Geraldo, V., & David, R. (2015). Patterns of psychological distress in mothers of preterm infants. *Infant Behavior and Development*, 41, 154-163.
- Howe, T. H., Sheu, C. F., Wang, T. N. ve Hsu, Y. W. (2014). Parenting stress in families with very low birth weight preterm infants in early infancy. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1748-1756.
- Huhtala, M., Korja, R., Lehtonen, L., Haataja, L., Lapinleimu, H., Rautava, P. ve PIPARI Study Group. (2014). Associations between parental psychological well-being and socio-emotional development in 5-year-old preterm children. *Early Human Development*, 90(3), 119-124.



- IHDP - The Infant Health and Development Program (1990). Enhancing the outcomes of low-birth-weight, premature infants: A multisite, randomized trial. *Journal of the American Medical Association*, 263(22), 3035-3042.
- Johnson, S., Hennessy, E., Smith, R., Trikic, R., Wolke, D., ve Marlow, N (2009). Academic attainment and special educational needs in extremely preterm children at 11 years. The EPICure Study. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 94, F283-9
- Jones, K. M., Champion, P. R. ve Woodward, L. J. (2013). Social competence of preschool children born very preterm. *Early Human Development*, 89(10), 795-802.
- Kaaresen, P. I., Rønning, J. A., Tunby, J., Nordhov, S. M., Ulvund, S. E. ve Dahl, L. B. (2008). A randomized controlled trial of an early intervention program in low birth weight children: outcome at 2 years. *Early Human Development*, 84(3), 201-209.
- Kleberg, A., Westrup, B. ve Stjernqvist, K. (2000). Developmental outcome, child behaviour and mother-child interaction at 3 years of age following Newborn Individualized Developmental Care and Intervention Program (NIDCAP) intervention. *Early Human Development*, 60(2), 123-135.
- Koldewijn, K., van Wassenar, A., Wolf, M. J., Meijssen, D., Houtzager, B., Beelen, A., ... ve Nollet, F. (2010). A neurobehavioral intervention and assessment program in very low birth weight infants: outcome at 24 months. *The Journal of Pediatrics*, 156(3), 359-365.
- Koldewijn, K., Wolf, M. J., van Wassenar, A., Meijssen, D., van Sonderen, L., van Baar, A., ... ve Kok, J. (2009). The Infant Behavioral Assessment and Intervention Program for very low birth weight infants at 6 months corrected age. *The Journal of Pediatrics*, 154(1), 33-38.
- Koutra, K., Chatzi, L., Bagkeris, M., Vassilaki, M., Bitsios, P. ve Kogevinas, M. (2013). Antenatal and postnatal maternal mental health as determinants of infant neurodevelopment at 18 months of age in a mother-child cohort (Rhea Study) in Crete, Greece. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(8), 1335-1345.
- Kynø, N. M., Ravn, I. H., Lindemann, R., Fagerland, M. W., Smeby, N. A. ve Torgersen, A. M. (2012). Effect of an early intervention programme on development of moderate and late preterm infants at 36 months: a randomized controlled study. *Infant Behavior and Development*, 35(4), 916-926.
- Leahy-Warren, P., Coleman, C., Bradley, R., & Mulcahy, H. (2020). The experiences of mothers with preterm infants within the first-year post discharge from NICU: social support, attachment and level of depressive symptoms. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 20(260), 1-10.



- Loe, I. M., Lee, E. S., Luna, B. ve Feldman, H. M. (2011). Behavior problems of 9–16 year old preterm children: biological, sociodemographic, and intellectual contributions. *Early Human Development*, 87(4), 247-252.
- Martin, J. A., Hamilton, B. E., Osterman, M. J., Curtin, S. C. ve Mathews, T. J. (2015). Births: final data for 2013. *National Vital Statistics Report*, 64(1), 1-65.
- Mathews, T. J., MacDorman, M. F. ve Thoma, M. E. (2015). Infant mortality statistics from the 2013 period linked birth/infant death data set. *National Vital Statistics Report*, 64(9), 1-30.
- Meijssen, D., Wolf, M. J., Koldewijn, K., Houtzager, B. A., Van Wassenaer, A., Tronick, E., ... ve Van Baar, A. (2010). The effect of the Infant Behavioral Assessment and Intervention Program on mother–infant interaction after very preterm birth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1287-1295.
- Milgrom, J., Newnham, C., Anderson, P. J., Doyle, L. W., Gemmill, A. W., Lee, K., ... ve Inder, T. (2010). Early sensitivity training for parents of preterm infants: impact on the developing brain. *Pediatric Research*, 67(3), 330-335.
- Milgrom, J., Newnham, C., Martin, P. R., Anderson, P. J., Doyle, L. W., Hunt, R. W., ... ve Gemmill, A. W. (2013). Early communication in preterm infants following intervention in the NICU. *Early Human Development*, 89(9), 755-762.
- Montirosso, R., Provenzi, L., Calciolari, G., Borgatti, R. ve NEO-ACQUA Study Group. (2012). Measuring maternal stress and perceived support in 25 Italian NICUs. *Acta Paediatrica*, 101(2), 136-142.
- Moore, T., Hennessy, E. M., Myles, J., Johnson, S. J., Draper, E. S., Costeloe, K. L. ve Marlow, N. (2012). Neurological and developmental outcome in extremely preterm children born in England in 1995 and 2006: the EPICure studies. *BMJ*, 345, e7961.
- Murdoch, M. R. ve Franck, L. S. (2012). Gaining confidence and perspective: A phenomenological study of mothers' lived experiences caring for infants at home after neonatal unit discharge. *Journal of Advanced Nursing*, 68(9), 2008-2020.
- Newnham, C. A., Milgrom, J. ve Skouteris, H. (2009). Effectiveness of a modified mother–infant transaction program on outcomes for preterm infants from 3 to 24 months of age. *Infant Behavior and Development*, 32(1), 17-26.
- Ohuma, E. O., Moller, A. B., Bradley, E., Chakwera, S., Hussain-Alkhateeb, L., Lewin, A., ... ve Moran, A. C. (2023). National, regional, and global estimates of preterm birth in 2020, with trends from 2010: a systematic analysis. *The Lancet*, 402(10409), 1261-1271.
- Olafsen, K. S., Kaarsen, P. I., Handegård, B. H., Ulvund, S. E., Dahl, L. B. ve Rønning, J. A. (2008). Maternal ratings of infant regulatory competence from 6 to 12 months: influence



- of perceived stress, birth-weight, and intervention: a randomized controlled trial. *Infant Behavior and Development*, 31(3), 408-421.
- Petrini, J. R., Dias, T., McCormick, M. C., Massolo, M. L., Green, N. S. ve Escobar, G. J. (2009). Increased risk of adverse neurological development for late preterm infants. *The Journal of Pediatrics*, 154(2), 169-176.
- Petrou, S. ve Khan, K. (2012). Economic costs associated with moderate and late preterm birth: primary and secondary evidence. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*, 17(3), 170-178.
- Phillips-Pula, L., Pickler, R., McGrath, J. M., Brown, L. F. ve Dusing, S. C. (2013). Caring for a preterm infant at home: A mother's perspective. *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, 27(4), 335-344.
- Puthussery, S., Chutiyami, M., Tseng, P. C., Kilby, L. ve Kapadia, J. (2018). Effectiveness of early intervention programs for parents of preterm infants: a meta-review of systematic reviews. *BMC Pediatrics*, 18(1), 1-18.
- Ramey, C. T., Bryant, D. M., Wasik, B. H., Sparling, J. J., Fendt, K. H. ve La Vange, L. M. (1992). Infant Health and Development Program for low birth weight, premature infants: Program elements, family participation, and child intelligence. *Pediatrics*, 89(3), 454-465.
- Rauh, V. A., Nurcombe, B., Achenbach, T. ve Howell, C. (1990). The Mother-Infant Transaction Program. The content and implications of an intervention for the mothers of low-birthweight infants. *Clinics in Perinatology*, 17(1), 31-45.
- Ravn, I. H., Smith, L., Lindemann, R., Smeby, N. A., Kyno, N. M., Bunch, E. H. ve Sandvik, L. (2011). Effect of early intervention on social interaction between mothers and preterm infants at 12 months of age: A randomized controlled trial. *Infant Behavior and Development*, 34(2), 215-225.
- Ravn, I. H., Smith, L., Smeby, N. A., Kynoe, N. M., Sandvik, L., Bunch, E. H. ve Lindemann, R. (2012). Effects of early mother-infant intervention on outcomes in mothers and moderately and late preterm infants at age 1 year: A randomized controlled trial. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 36-47.
- Saigal, S. ve Doyle, L. W. (2008). An overview of mortality and sequelae of preterm birth from infancy to adulthood. *The Lancet*, 371(9608), 261-269.
- Steinhardt, A., Hinner, P., Kühn, T., Roehr, C. C., Rüdiger, M. ve Reichert, J. (2015). Influences of a dedicated parental training program on parent-child interaction in preterm infants. *Early Human Development*, 91(3), 205-210.



- Stoll, B. J., Hansen, N. I., Bell, E. F., Shankaran, S., Laptook, A. R., Walsh, M. C., ... ve Kennedy, K. A. (2010). Neonatal outcomes of extremely preterm infants from the NICHD Neonatal Research Network. *Pediatrics*, 126(3), 443-56.
- Taştekin, E. ve Bayhan, P. (2023). Living with a birthmark: Phenomenology of prematurity for mothers in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 69, 77-85.
- Taştekin, E. ve Bayhan, P. (2025). A grounded theory study on psychological health of mothers with premature infants-becoming a marginalized mother. *Current Psychology*, 44(1), 125-138.
- Treyvaud, K., Lee, K. J., Doyle, L. W. ve Anderson, P. J. (2014). Very preterm birth influences parental mental health and family outcomes seven years after birth. *The Journal of Pediatrics*, 164(3), 515-521.
- U.S. Department of Education (2000). *To assure the free appropriate public education of all children with disabilities (Individuals with Disabilities Education Act, Section 618). Twenty-second annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act. 2000.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444333.pdf>
- UNICEF (2004). *Low birthweight: Country, regional and global estimates*. New York: UNICEF
- UNICEF (2025, Nisan). *Low birthweight.* <https://data.unicef.org/topic/nutrition/low-birthweight/>
- Vance, A. J., Malin, K. J., Miller, J., Shuman, C. J., Moore, T. A., & Benjamin, A. (2021). Parents' pandemic NICU experience in the United States: a qualitative study. *BMC pediatrics*, 21(1), 558.
- Welch, M. G. ve Myers, M. M. (2016). Advances in family-based interventions in the neonatal ICU. *Current Opinion in Pediatrics*, 28(2), 163-169.
- Welch, M.G., Firestein, M., Austin, J., Hane, A.A., Stark, R., Hofer, M., ... ve Myers, M. M. (2015). Family Nurture Intervention in the Neonatal Intensive Care Unit improves social-relatedness, attention, and neurodevelopment of preterm infants at 18 months in a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(11), 1202–1211.
- Yang, S., Platt, R. W. ve Kramer, M. S. (2010). Variation in child cognitive ability by week of gestation among healthy term births. *American Journal of Epidemiology*, 171(4), 399-406.

OSB TANILI ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN ALGILADIKLARI STRES VE ÇOCUKLARINI KABUL DÜZEYLERİNİN ÖZEL EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Irana Guliyeva

Emre Fidan

Özet

Bu çalışmada çocukları OSB tanılı olan ebeveynlerin algıladıkları stres ve çocuklarını kabul düzeylerinin özel eğitime yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenen çalışmada ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres ve çocuklarını kabul düzeylerinin etki gücü belirlenmeye çalışılmıştır. OSB tanılı çocuğa sahip olan 150 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn Stres Ölçeği, Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Engelli Bireylerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres ve çocuğu kabul düzeylerinin etkisinin belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinde ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres düzeylerinin %63'lük bir etki gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Oluşturulan çoklu regresyon modeline ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeyleri eklendiğinde ise özel eğitime yönelik tutumları üzerinde %86'lık bir etki gücüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri azaldıkça özel eğitime yönelik tutumlarının arttığı ($t=-10,43$ $p<0,05$), ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları azaldıkça özel eğitime yönelik tutumlarının da arttığı ($t=-9,92$ $p<0,05$) anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri ile çocuklarını reddetme davranışları arası pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,69$ $p<0,05$) ve ebeveynlerin stres düzeylerinin artmasının çocuklarını reddetme davranışlarının da artmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, çocuk reddi, ebeveyn stresi, özel eğitim

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), temel bulgularının yaşamın ilk yıllarında oluşan, bireylerin sosyal ve iletişimsel alanda ciddi yetersizlikler yaşamasına neden olan, yineleyici ve sınırlı hareket ve ilgi alanları ile karakterize görülen nörogelişimsel bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Geller, 2008). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2023)'ne göre ise bireylerin sosyal etkileşim kurmada ve iletişim geliştirmede sorunlar yaşamaları, ayrıntılara gereğinden fazla odaklanmaları, duyuşal girdilere normal dışı tepkiler göstermeleri gibi doğal kabul edilemeyecek davranışların yer aldığı nörogelişimsel bozukluklar OSB olarak tanımlanmaktadır.

Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM)'nda ilk olarak çocukluk şizofrenisi tanısı altında yer alan otizm spektrum bozukluğu, 1943 yılında Leo Kanner tarafından yapılan olgu çalışmasında bozukluğun şizofreniden farklı olduğu ve farklı bir

kavram olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. 2013 yılında son fazı yayınlanan DSM 5'te otizm spektrum bozukluğu adı ile ilgili alanyazında yer alan OSB, gerek sosyal etkileşimden gerekse iletişim alanındaki yetersizlikten kaynaklanan bireylerin tekrarlayıcı ilgi alanlarına, davranışlara ve etkinliklere sahip olduğu karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olarak kabul edilmektedir (APA, 2013).

OSB, tüm kültürlerde, etnik gruplarda, farklı sosyoekonomik topluluklarda görülebilen ve görülme sıklığı en fazla olan nörogelişimsel bozukluk olarak görülmektedir. Dünya genelindeki epidemiyolojisine bakıldığında OSB'nin yaygınlığının her yeni doğan 36 çocuktan 1'i olduğu görülmektedir (Maenner vd., 2023).

OSB konusundaki bilgiler, henüz bu bozukluğun önlenmesi veya temel belirtilerin tedavisi için yeterli görülmemektedir (Ulay ve Çengel Kültür, 2010). Ancak tüm nörogelişimsel bozukluklarda olduğu OSB de özel gereksinim ve özel eğitim gerektirmektedir. Özellikle yaşamın ilk üç yılında iletişimde ve etkileşimde problem yaşama, kısıtlı ve tekrarlayıcı davranışlar, dil ve konuşma problemleri gibi belirtilerle kendisini gösteren OSB, erken müdahale ile birlikte etkili davranış yöntemi kullanılarak çocuktaki olumsuz davranışların önlenmesine, azaltılmasına veya tamamen ortadan kalkmasına fırsat oluşturmaktadır (Vuran, 2024). Yine de OSB'nin yaşam boyu devam eden bir bozukluk olmasından dolayı OSB'nin hem tanı almış çocuğu hem de bakımını sağlayan ebeveynlerini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Aydın ve Özgen, 2018). Çocukları OSB tanısı aldıktan sonra ebeveynlerin görev ve sorumlulukları artmaktadır. Bununla birlikte otizmle birlikte yaşama süreci ebeveynlerin gerek psikolojik gerek duygusal gerekse sosyoekonomik anlamda pek çok zorlukla karşılaşmalarına da neden olmaktadır (Özkubat, Özdemir, Selimoğlu ve Töret, 2014). Özellikle bu süreçte adapte olmakta zorluk yaşayan ebeveynlerin geleceğe yönelik endişe, yoğun stres ve tükenmişlik yaşamaları öngörülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin yaşam memnuniyetlerinin (Aktan, Orakcı ve Durnalı, 2020), tükenmişlik düzeylerinin (Kandaş, 2019) ve psikolojik iyi oluşlarının (Shenaar-Golan, 2017) normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelere göre daha düşük olduğu ancak algıladıkları stres düzeylerinin (Güngör, 2008) normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle OSB tanılı ailelerin çocuğun tanısına ilişkin yeterli bilgisinin olmaması, ekonomik problemlerin neden olduğu endişeler ve çocuklarının durumu ile ilgili toplumda karşılaştıkları zorluklar algıladıkları stres düzeylerini arttırmaktadır (Kavak, 2007).

OSB tanılı çocuğu bulunan ailelerin yaşadıkları problemler benzer olsa da ailelerin bu durumla başa çıkabilme düzeyleri farklılık gösterebilmektedir. Özellikle tedavi ve eğitim konusunda iyi bir uzman ve eğitim kurumu bulup bulamamaları, zaman konusunda yeterli olup olmamaları, ekonomik anlamda rahat olup olmamaları ve çocuklarının durumunu kabul edip etmemeleri süreçle baş edebilme becerilerini etkilemektedir (Dolanay, 2016). OSB tanılı çocuğa yönelik aile bireylerin duygu, düşünce ve tutumlarının çocuğun gelişimine doğrudan katkı sağladığı düşünülmektedir.

Ebeveynler, çocuklarının yetersizlik alanlarını kabul etseler bile zaman içerisinde çevrelerindeki normal gelişim gösteren çocuklar ile kendi çocuklarını kıyaslamaları geleceğe

yönelik endişelerini de arttırmaktadır. Bu kıyaslamaların sadece ev ve okul ortamında değil, tüm akrabaların, eşlerin ve dostların bir arada bulunduğu düğün, bayram vb. özel günlerde de devam etmesi ebeveynlerin toplum tarafından sürekli izlendiğine ilişkin kaygı düzeylerini de arttırmaktadır (Güngör, 2008).

OSB'nin kendine has zorluklarından dolayı çocukların özel eğitime yönelik ihtiyaçlarının fazla olmasına rağmen ebeveynlerin yaşadıkları stres, geleceğe yönelik endişeler, umutsuzluk, tükenmişlik vb. olumsuz tutum ve duygular ebeveynlerin çocukları ile sağlıklı ilişki kurmasını engelleyebilmektedir. Bu durum ise çocukların özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını geciktirebilmektedir. Nitekim özel eğitim, otizmlili bireylerin toplumda bağımsız bir yaşam sürebilmesi için önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir eğitim sürecidir (Altındağ Kumaş ve Sürer, 2020). İlgili alanyazın incelendiğinde otizmlili çocukların özel eğitimine yönelik tutumların çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapıldığı ve özel eğitime yönelik tutumlarının olumlu olmasının çocukların gelişimini de olumlu anlamda desteklediğini ortaya koymaktadır (Bek, Gülveren ve Başer, 2009; Kim, 2011; Şahin ve Güldenoğlu, 2013). Ancak ilgili alanyazında otizm tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının çocuklarının gelişimine etkilerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu çalışmada ebeveynlerin süreçten kaynaklı olarak algıladıkları stresin ve çocuklarını kabullenme düzeylerinin özel eğitime yönelik tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde çocukları OSB tanılı olan ebeveynlerin algıladıkları stres ve çocuklarını kabul düzeylerinin özel eğitime yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili olarak yöntem, araştırma modeline, araştırmanın çalışma grubuna, kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama aşamasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenen çalışmada ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres ve çocuklarını kabul düzeylerinin etki gücü belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığının ve derecesinin belirlenmesini amaçlayan araştırma desendir (Karasar, 2012). Özellikle geçmişte veya devam eden durumun olduğu şekilde betimlenebilmesini sağlayan bu yöntem OSB tanılı çocuğa sahip olan ailelerin bu durumu yaşamaya devam etmelerinden dolayı tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini OSB tanılı çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Evrenin çok geniş olmasından dolayı çalışmada belirli bir örneklem kullanılmıştır. Örneklem seçilirken de araştırmanın temel amacı dikkate alınarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrenin geniş olmasından dolayı uygun örnekleme yönteminin kullanılması örneklemin araştırmacı

tarafından kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılabilir olmasından dolayı tercih edilmiştir. Tablo 1.'de örneklem grubunda yer alan OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin cinsiyetleri incelendiğinde 120 (%80)'sinin kadın 30 (%20)'unun erkek olduğu, yaşları incelendiğinde 10 (%6,7)'unun 20-25 yaşları arasında, 30 (%20)'unun 26-30 yaşları arasında, 70 (%46,7)'inin 31-35 yaşları arasında ve 40 (%26,7)'inin 36 yaş ve üzerinde olduğu, eğitim durumları incelendiğinde 10 (%6,7)'unun ilköğretim mezunu, 40 (%26,7)'inin lise mezunu, 50 (%33,3)'sinin lisans/ön lisans mezunu, 50 (%33,3)'sinin lisansüstü eğitim mezunu olduğu, gelir düzeyleri incelendiğinde 20 (%13,3)'sinin gelir düzeyinin iyi, 120 (%80)'inin orta ve 10 (%6,7)'unun kötü olduğu, çocuk sayıları incelendiğinde 90 (%60)'ının tek çocuğu olduğu, 30 (%20)'unun 2 çocuğu, 20 (%66,7)'sinin 3 çocuğu, 10 (%6,7)'unun ise 4 ve üzerinde çocuğu olduğu, OSB tanılı çocuğun yaşı incelendiğinde 20 (%13,3)'sinin 0-3 yaşları arasında, 100 (%66,7)'ünün 4-6 yaşları arasında ve 30 (%20)'unun 7-12 yaşları arasında olduğu, OSB tanılı çocuğun doğum sırası incelendiğinde 110 (%73,3)'unun ilk çocuk, 30 (%20)'unun ortanca çocuk ve 10 (%6,7)'unun son çocuk olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Stres Ölçeği, Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Engelli Bireylerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 1. OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	120	80,0
	Erkek	30	20,0
Yaş	20-25	10	6,7
	26-30	30	20,0
	31-35	70	46,7
	36 ve üzeri	40	26,7
Eğitim Durumu	İlköğretim	10	6,7
	Lise	40	26,7
	Lisans/Ön Lisans	50	33,3
	Lisansüstü	50	33,3
Gelir Düzeyi	İyi	20	13,3
	Orta	120	80,0
	Kötü	10	6,7
Çocuk Sayısı	1	90	60,0
	2	30	20,0

		3	20	13,3
		4 ve üzeri	10	6,7
OSB	Tanılı	0-3	20	13,3
Çocuğun Yaşı		4-6	100	66,7
		7-12	30	20,0
OSB	Tanılı	İlk	110	73,3
Çocuğun Doğum Sırası		Ortanca	30	20,0
		Son	10	6,7

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin cinsiyetlerinin, yaşlarının, eğitim durumlarının, gelir düzeylerinin, çocuk sayılarının, OSB tanılı çocuğun yaşının ve OSB tanılı çocuğun doğum sırasının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Ebeveyn Stres Ölçeği

Berry ve Jones (1995) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Aslan Gördesli ve Aydın Sünbül (2021) tarafından yapılan Ebeveyn Stres Ölçeği, ebeveynleri çocuk sahibi olması ilişkin düşüncelerini ve çocukla birlikte yaşamının getirdiği stres durumlarının belirlenmesini amaçlamaktadır. 5’li likert tipinde geliştirilen ölçeğin ebeveyn ödülü, ebeveyn stresörü, kontrol eksikliği ve ebeveynlik tatmini olacak şekilde dört alt boyutu bulunmaktadır. “Hiçbir zaman 1 Her zaman 5” olacak şekilde puanlaması yapılacak ölçekte 7 maddenin ters puanlandığı bilinmektedir. Bu hususta ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 80 olarak belirlenmektedir. Ölçekten alınabilecek yüksek puanların ebeveynlerin stres düzeyini arttırdığı, düşük puanların ise ebeveynlerin stres düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı toplam puan üzerinden incelendiğinde 0,81 olarak hesaplanmışken diğer alt boyutlar 0,70 ile 0,76 arasında hesaplanmıştır.

Bu çalışmada söz konusu ölçek OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmış ve ölçeğin iç tutarlılığı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği

Rohner, Savedro ve Granum (1980) tarafından geliştirilen, Polat ve Sunar (1988) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ve Anjel (1993) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği, annelerin çocuklarını kabullenme ve reddetme davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır. 4’lü likert tipinde geliştirilen ölçeğin sıcaklık ve sevgi, saldırganlık ve kin, ilgisizlik ve ihmal ve ayrıştırılmamış reddetme olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. “Hiçbir zaman doğru değil 1, hemen hemen her zaman doğru 4” olacak şekilde puanlaması yapılan ölçekte 25 maddenin ters puanlandığı bilinmektedir. Bu hususta ölçekten alınan puanlar yükseldikçe annelerin çocuklarını reddetmeye ilişkin algılarının arttığı, puanlar azaldıkça annelerin çocuklarını kabullenme davranışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Bir diğer ifadeyle ölçekten alınan puanların artması annelerin



çocukları ile kurdukları ilişkin sağlıklı olduğunu ve annenin çocuğunu kabul etmediğini düşündürmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı toplam puan üzerinden incelendiğinde 0,90 alt boyutlar ise 0,75 ile 0,86 arasında hesaplanmıştır.

Bu çalışmada söz konusu ölçek OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarını kabullenme düzeylerinin ölçmek amacıyla kullanılmış ve ölçeğin iç tutarlılığı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Engelli Bireylerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği

Kösterelioğlu (2013) tarafından geliştirilen Engelli Bireylerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği, engelli bireylerin eğitilmesi ilişkin tutumların belirlenmesini amaçlamaktadır. 5’li likert tipinde ve toplam 20 maddeden oluşacak şekilde geliştirilen ölçeğin eğitim hakkı, eğitimin yaygınlaştırılması, eğitim sonuçlarına ilişkin inanç, özel eğitim alanına yatırım ve gönüllü katılmak üzere beş boyutu bulunmaktadır. “Kesinlikle katılmıyorum 1 tamamen katılıyorum 5” olacak şekilde puanlaması yapılan ölçeği 6 maddesi ters puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 iken en yüksek puan 100 olarak hesaplanmaktadır. Ölçek puanlarının yükselmesi ise engelli bireylerin eğitime ilişkin olumlu tutumların arttığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı toplam puan üzerinden incelendiğinde 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada söz konusu ölçek OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarını özel eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılmış ve ölçeğin iç tutarlılığı 0,80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlere uygulanmak üzere hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Stres Ölçeği, Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Engelli Bireylerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği online şekilde veri toplanabilmesi amacıyla Google Formlara yüklenmiştir. 24 Şubat – 3 Mart 2025 tarihleri arasında araştırmaya katılan 150 ebeveyne uygulanan ölçeklerin verileri incelenerek hatalı veya eksik verinin olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda tüm verilerin araştırmada kullanılabileceği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin algıladıkları stres ve çocuklarını kabul düzeylerinin özel eğitime yönelik tutumlarına etkisini belirleyebilmek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar verebilmek için ölçek puanlarının normallik dağılımlarına ilişkin Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk test sonuçlarına ve çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

OSB tanılı 150 ebeveyne uygulanan ölçeklerin toplam puanının normallik dağılımı için yapılan Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk test sonucunda dağılımın normal ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bunun yanı sıra normallik dağılımının belirlenmesi amacıyla ölçeklerin toplam puanının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde de ebeveyn stres

ölçeği toplam puanının çarpıklık katsayısının 0,08 basıklık katsayısının -1,41 olduğu, anne çocuk ilişkileri ölçeği toplam puanının çarpıklık katsayısının 1,68 basıklık katsayısının 1,80 olduğu, engelli bireylerin eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanının çarpıklık katsayısının 0,67 basıklık katsayısının ise 0,11 olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2012)'e göre dağılımın normal dağılım olabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olması gerekmektedir. Bu doğrultuda ölçek toplam puanının çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin normallik varsayımını sağlamasından dolayı normal dağılıma uygun olarak parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu hususta ebeveynlerin ebeveyn stres düzeyi, çocuklarını kabul düzeyi ve özel eğitime yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla tanımlayıcı istatistik, ebeveyn stres düzeyi, çocuklarını kabul düzeyi ve özel eğitime yönelik tutumlarının ebeveynlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirleyebilmek amacıyla t testi ve ANOVA farklılık testleri, ebeveyn stres düzeyi, çocuklarını kabul düzeyi ve özel eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon testi ve ebeveyn stres düzeyi ve çocuklarını kabul düzeyinin özel eğitime yönelik tutumlarına etkisini belirleyebilmek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde OSB tanımlı çocuğa sahip olan ebeveynlere uygulanan Ebeveyn Stres Ölçeği, Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Engelli Bireylerin Eğitime İlişkin Tutum Ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Bu bölümde anket formunda yer alan 16 maddeden oluşan Ebeveyn Stres Ölçeği, 56 maddeden oluşan Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği ve 20 maddeden oluşan Engelli Bireylerin Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği maddelerine verilmiş olan yanıtlara ilişkin tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2.'de ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları belirtilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Ort.	S.S	Min	Max
Ebeveyn Stres Ölçeği	33,00	10,51	17,00	48,00
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	76,06	17,84	57,00	126,00
Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği	74,46	5,77	65,00	88,00

Tablo 2.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ebeveynlerin ebeveyn stres ölçeğinden en düşük 17 en yüksek ise 48 puan aldıkları ve ortalamalarının 33 standart sapmalarının 10,51 olduğu, aile çocuk ilişkileri ölçeğinden en düşük 57 en yüksek ise 126 puan aldıkları ve ortalamalarının 76,06 standart sapmalarının 17,84 olduğu, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutum ölçeğinden en düşük 65 en yüksek ise 88 puan aldıkları ve ortalamalarının 74,46

standart sapmalarının 5,77 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ebeveynlerin stres düzeylerinin düşük olduğu, çocuklarını reddetme düzeylerinin düşük olduğu ve özel eğitime yönelik tutumlarının da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Farklılık Analizi Bulguları

Bu bölümde OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin ebeveyn stres düzeyi, çocuklarını reddetme düzeyi ve özel eğitime yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirleyebilmek amacıyla uygulanan t testi ve ANOVA testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin cinsiyet değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p
Cinsiyet					
Ebeveyn Stres Ölçeği	Kadın	120	35,58	10,06	0,01
	Erkek	30	22,66	3,83	
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	Kadın	120	79,16	18,67	0,01
	Erkek	30	63,66	2,53	
Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği	Kadın	120	73,83	5,80	0,01
	Erkek	30	77,00	4,98	

Tablo 3.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin cinsiyet değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin, çocuklarını reddetme düzeylerinin ve özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı ve kadınların stres düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğu, kadınların çocuklarını reddetme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve erkeklerin özel eğitime yönelik tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 4.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin yaş değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin, çocuklarını reddetme düzeylerinin ve özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı ve 20-25 yaşları arasındaki ebeveynlerin ebeveyn stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, 26-30 yaşları arasındaki ebeveynlerin 31-35 ve 36 ve üzerindeki yaşlardaki ebeveynlere göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu, ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri incelendiğinde 20-25 yaşları arasındaki ebeveynlerin 31-35 ve 36 ve üzerindeki yaşlardaki ebeveynlere göre çocuklarını daha fazla reddettikleri, ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde 20-25 yaşları arasındaki ebeveynlerin diğerlerine göre özel eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 4. Ebeveynlerin yaş değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Yaş						
Ebeveyn Stres Ölçeği	A. 20-25	10	45,00	0,00	0,01	A>B, C, D B>C, D
	B. 26-30	30	39,66	5,33		
	C. 31-35	70	29,28	11,12		
	D. 36 ve üzeri	40	31,50	9,18		
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	A. 20-25	10	88,00	0,00	0,01	A>C, D
	B. 26-30	30	80,33	19,76		
	C. 31-35	70	75,57	21,59		
	D. 36 ve üzeri	40	70,75	4,606		
Engelli Bireylerin Eğitilmesine Tutum Ölçeği	A. 20-25	10	88,00	0,00	0,01	A>B, C, D
	B. 26-30	30	73,33	3,83		
	C. 31-35	70	74,14	5,63		
	D. 36 ve üzeri	40	72,50	2,90		

Tablo 5.'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin, çocuklarını reddetme düzeylerinin ve özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı ve ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin diğerlerine göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu, ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri incelendiğinde lisansüstü eğitim mezunu olan ebeveynlerin diğerlerine göre çocuklarını reddetme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde lisansüstü eğitim mezunu olan ebeveynlerin diğerlerine göre özel eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 5. Ebeveynlerin eğitim durumu değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Eğitim Durumu						
Ebeveyn Stres Ölçeği	A. İlköğretim	10	47,00	0,00	0,01	A>B A>C A>D
	B. Lise	40	29,50	10,53		
	C. Lisans/Önlisans	50	32,20	7,86		
	D. Lisansüstü	50	33,80	11,61		
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	A. İlköğretim	10	74,00	0,00	0,01	D>A D>B D>C
	B. Lise	40	73,25	11,21		
	C. Lisans/Önlisans	50	69,20	6,04		
	D. Lisansüstü	50	85,60	26,14		
Engelli Bireylerin Eğitilmesine Tutum Ölçeği	A. İlköğretim	10	73,00	0,00	0,01	D>A D>C B>A
	B. Lise	40	76,50	7,07		
	C. Lisans/Önlisans	50	72,40	6,47		
	D. Lisansüstü	50	75,20	3,34		

Tablo 6. Ebeveynlerin gelir düzeyi değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Gelir Düzeyi						
Ebeveyn Stres Ölçeği	İyi	20	22,00	2,05	0,01	C>A
	Orta	120	34,08	10,46		C>B
	Kötü	10	42,00	0,00		B>A
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	İyi	20	69,50	2,56	0,08	Yok
	Orta	120	77,66	19,61		
	Kötü	10	70,00	0,00		
Engelli Bireylerin Eğitilmesine Tutum Ölçeği	İyi	20	76,50	6,66	0,01	A>C B>C
	Orta	120	74,91	5,12		
	Kötü	10	65,00	0,00		

Tablo 6.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin gelir düzeyi değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin ve özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı ve gelir düzeyi kötü olan ebeveynlerin stres düzeylerinin iyi ve orta gelir düzeyine sahip olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu, orta gelir düzeyine sahip ebeveynlerin ise gelir düzeyi iyi olan ebeveynlere göre stres düzeyinin daha yüksek olduğu, ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde gelir düzeyi iyi olan ebeveynlerin gelir düzeyi kötü olanlara göre özel eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu ve gelir düzeyi orta olan ebeveynlerin gelir düzeyi kötü olanlara göre özel eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek

olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Ancak ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri incelendiğinde gelir düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 7. Ebeveynlerin çocuk sayısı değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
Çocuk Sayısı						
Ebeveyn Stres Ölçeği	A. 1	90	32,55	10,34	0,01	D>A
	B. 2	30	34,66	11,33		D>B
	C. 3	20	25,50	1,53		D>C
	D. 4 ve üzeri	10	47,00	0,00		
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	A. 1	90	74,66	20,45	0,12	Yok
	B. 2	30	83,00	16,95		
	C. 3	20	73,00	1,02		
	D. 4 ve üzeri	10	74,00	0,00		
Engelli Bireylerin Eğitilmesine Tutum Ölçeği	A. 1	90	74,33	6,51	0,01	B>A
	B. 2	30	78,33	3,35		B>C
	C. 3	20	70,00	0,00		B>D
	D. 4 ve üzeri	10	73,00	0,00		

Tablo 7.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk sayısı değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin ve özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı ve 4 ve üzerinde çocuk sayısına sahip olan ebeveynlerin stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde iki çocuğa sahip olan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Ancak ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları incelendiğinde çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 8. Ebeveynlerin OSB tanılı çocuğunun yaşı değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

	Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
OSB Tanılı Çocuğun Yaşı						
Ebeveyn Stres Ölçeği	A. 0-3	20	46,50	1,53	0,01	A>B
	B. 4-6	100	32,30	10,69		A>C
	C. 7-12	30	26,33	1,72		B>C
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği	A. 0-3	20	107,00	19,49	0,01	A>B
	B. 4-6	100	71,80	13,24		A>C

		C. 7-12	30	69,66	4,86		
Engelli	Bireylerin	A. 0-3	20	84,00	4,10		
Eğitilmesine	İlişkin	B. 4-6	100	73,20	4,73	0,01	A>B
Tutum Ölçeği		C. 7-12	30	72,33	3,35		A>C

Tablo 8.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının yaşı değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin, çocuklarını reddetme düzeylerinin ve özel eğitime yönelik tutumlarının farklılaştığı ve çocukları 0-3 yaşında olan ebeveynlerin stres düzeylerinin çocukları 4-6 yaşında ve 7-12 yaşında olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu ve çocukları 4-6 yaşında olan ebeveynlerin stres düzeylerinin çocukları 7-12 yaşında olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu, ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri incelendiğinde çocukları 0-3 yaşında olan ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde çocukları 0-3 yaşında olan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 9.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının doğum sırası değişkenine göre ebeveyn stres düzeylerinin ve çocuklarını reddetme düzeylerinin farklılaştığı ve son çocukları OSB tanılı olan ebeveynlerin stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ve ortanca çocukları OSB tanılı olan ebeveynlerin stres düzeylerinin ilk çocuğu OSB tanılı olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu, ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri incelendiğinde ortanca çocuğu OSB tanılı olan ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Ancak ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde OSB tanılı çocuğun doğum sırası değişkenine göre ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 9. Ebeveynlerin OSB tanılı çocuğunun doğum sırası değişkenine ölçek puanlarının karşılaştırılması

		Değişken	Sayı	Ort.	SS	p	Anlamlı Farklılık
OSB Tanılı Çocuğun Doğum Sırası							
Ebeveyn Stres Ölçeği		A. İlk	110	30,63	10,23	0,01	C>A
		B. Ortanca	30	37,00	8,30		C>B
		C. Son	10	47,00	0,00		B>A
Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği		A. İlk	110	73,72	18,62	0,01	B>A
		B. Ortanca	30	85,33	14,88		B>C
		C. Son	10	74,00	0,00		
Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği		A. İlk	110	74,72	6,56	0,59	Yok
		B. Ortanca	30	74,00	2,87		
		C. Son	10	73,00	0,00		

Korelasyon Analizi Bulguları

Bu bölümde OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin stres düzeyi, çocuklarını reddetme düzeyi ve özel eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 10. OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyleri, çocuklarını reddetme düzeyleri ve özel eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki

			Ebeveyn Ölçeği	Stres	Aile İlişkileri	Çocuk Ölçeği	Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum Ölçeği
Ebeveyn Ölçeği	Stres	r	1		0,69**		-0,21**
		p			0,00		0,00
Aile İlişkileri	Çocuk Ölçeği	r			1		-0,44**
		p					0,00
Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutum		r					1
		p					

**p<0,01 r=korelasyon katsayısı p=anlamlılık değeri

Tablo 10.'da görüldüğü üzere OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyleri ile çocuklarını reddetme düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları ile ise negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (p<0,05).

Regresyon Analizi Bulguları

Bu bölümde OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlerin stres düzeyi ve çocuklarını reddetme düzeyinin özel eğitime yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 11. OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyleri ve çocuklarını reddetme düzeylerinin özel eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisi

		R ²	F	t	p
1	Ebeveyn Stres Ölçeği	0,63	61,76	-10,43	0,01
2	Aile Çocuk İlişkileri Ölçeği Ebeveyn Stres Ölçeği	0,86	109,84	-9,92	0,01

Notlar: R^2 = belirlilik katsayısı; β = standardize edilmiş regresyon kat sayısı; p = anlamlılık değeri

Tablo 11.'de görüldüğü üzere OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres ve çocuğu reddetme düzeylerinin etkisinin belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinde ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres düzeylerinin %63'lük bir etki gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Oluşturulan çoklu regresyon modeline ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri eklendiğinde ise özel eğitime yönelik tutumları üzerinde %86'lık bir etki gücüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri azaldıkça özel eğitime yönelik tutumlarının arttığı ($t=-10,43$ $p<0,05$), ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları ve algıladıkları stres düzeyi azaldıkça özel eğitime yönelik tutumlarının da arttığı ($t=-9,92$ $p<0,05$) anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu bölümde OSB tanılı çocuğa sahip olan ebeveynlere uygulanan Ebeveyn Stres Ölçeği, Aile-Çocuk İlişkileri Ölçeği ve Engelli Bireylerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeğinden elde edilen bulguların ilgili alanyazın ışığında tartışılması yapılmıştır.

OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin stres düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle OSB tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin stres düzeyleri oldukça yüksektir. Bu durumun ebeveynlerin otizm sürecine adapte olamamalarından, yeterli sosyal desteğe sahip olamamalarından veya ekonomik koşulların yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki Jarbrink, Fombonne ve Knapp (2003) tarafından yapılan çalışmada otizm sürecinin oldukça maliyetli olmasından dolayı ebeveynlerin maddi sıkıntı yaşamalarının stres düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Donaldson, Hays ve Romani (2019) tarafından yapılan çalışmada OSB tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin adaptasyonlarının yetersiz olmasından dolayı stres düzeylerinin arttığı görülmektedir. Erbilir Gönültaş (2019) tarafından yapılan çalışmada da otizmlili çocuğu bulunan ailelerin sosyal desteğe sahip olmalarının stres düzeylerini azalttığı için yaşam kalitelerini arttırdığı görülmektedir. Benzer şekilde Atlı (2019)'nın çalışmasında da otizmlili ailelerin algıladıkları sosyal desteğin düşük olmasının kaygı düzeylerinin artmasına neden olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde otizmlili çocuğu bulunan ebeveynlerin stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak yüksek olabildiği anlaşılmaktadır. Çalışmamızda ise ebeveynlerin stres düzeyinin yüksek olmasında katılımcıların büyük çoğunluğunun anne olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki otizmlili çocuğa sahip olan annelerin kaygı ve depresyon düzeylerinin babalara göre daha yüksek olduğu bilinmektedir (Fırat, 2016; Tan, 2024). Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazınla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Otizmlili çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeyleri incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarını reddetme düzeylerinin orta olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle ebeveynlerin yarısının otizmlili çocuklarını kabullenemedikleri anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında da otizm tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarını kabullenmede zorlandıkları görülmektedir (Dere, 2009; Yıldız,

2009). Bu durumun ailelerin kendilerini başarısız olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ceylan (2004)'a göre normal gelişim göstermeyen bir çocuğun annesi hem çevresi hem de eşi tarafından suçlanabildiği için çocuğu kabullenmeleri güçleşmektedir. İlgili alanyazın da bu doğrultuda araştırma bulgusunu desteklemektedir. Otizmlili çocuğu bulunan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları incelendiğinde ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun özellikle ailelerin büyük çoğunluğun lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olmasından dolayı bilinç düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Otizm tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin demografik özelliklerine göre algıladıkları stres düzeyleri, çocuklarını kabullenme düzeyleri ve özel eğitime yönelik tutumları farklılık göstermektedir. Kadınların algıladıkları stres ve çocuklarını reddetme davranışlarının erkeklerle göre daha yüksek olduğu, erkeklerin ise özel eğitime yönelik tutumlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İlgili alanyazında da kadınların algıladıkları stres düzeyinin erkeklerle göre daha yüksek olduğunu belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Sencar, 2007; Fırat, 2016; Tan, 2024). Benzer şekilde kadınların çocuklarını reddetme davranışlarının da erkeklerle göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle çocuklarının otizmlili olmasından annelerin suçlu olarak gösterilmesi annelerin daha fazla kaygılanmasına ve dayanıklılıkların azalmasına, bu durumun da çocuklarını kabul etmekte zorlanmalarına neden olduğu düşünülmektedir (Arslan, 2020). Bu görüşü destekleyen araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Campbell-Sills, Forde ve Stein, 2009; Boyraz ve Sayger, 2011). Erkeklerin özel eğitime ilişkin tutumların ise kadınlardan daha yüksek olmasının benzer şekilde dayanıklılıklarının, mücadeleliliklerinin ve kendilerini kontrol duygularının daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Arslan, 2020).

Yaş değişkeni dikkate alındığında ebeveynlerin yaşları ilerledikçe algıladıkları stres düzeyinin azaldığı anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle yaş değişkeni ile ebeveynlerin stres düzeyleri ters orantılıdır. Akandere, Acar ve Baştuğ (2009)'un çalışmasında da zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerden 51 yaşının üzerindeki geleceğe yönelik duygu, beklenti ve umutlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili alanyazında da benzer görüşlere rastlanmaktadır (Türkmen, 2015; Tan, 2024). Yapılan çalışmada yaşları 20-24 arasında olan ebeveynlerin stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olmalarının gerek çocuk bakımı gerekse hayat ile ilgili tecrübelerinin yetersiz olmasından, geleceğe yönelik endişelerinin ve otizmin neden olduğu sorumlulukların fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları da yaş ilerledikçe azalmaktadır. Bir diğer ifadeyle 20-25 yaşları arasındaki bireylerin OSB tanılı çocuklarını kabullenmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Genç bireylerin streslerine neden olan faktörlerin çocuklarını kabullenmeleri üzerinde de etkili olduğu öngörülmektedir. İlgili alanyazında yaş değişkeninin ailelerinin çocuklarını kabullenme düzeylerini etkilediğini ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Eş, 2013, Muştı Eren, 2018). 20-25 yaşları arasındaki ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları ise diğerlerine göre daha yüksektir. Bir diğer başka deyişle ebeveynlerin yaşları ilerledikçe özel eğitime yönelik tutumları azalmaktadır. Bu durumun genç bireylerin gerek bilinç düzeylerinin gerekse yeniliklere ve çeşitli eğitimlere ulaşım imkanlarının fazla olmasının özel eğitime bakış açılarının daha olumlu olmasını sağladığı öngörülmektedir. İlgili alanyazında da bu görüşü destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Topaloğlu, 2011; Elumar ve Sani Bozkurt, 2023).

Eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle ebeveynlerin eğitim durumunun artması algıladıkları stres düzeyini azaltmaktadır. İlgili alanyazında da benzer görüşlere rastlanmaktadır (Esenler, 2001; Sencar, 2007; Çiftçi ve Tekinaslan, 2013). Özellikle eğitim düzeyinin artmasının otizmle ilgili bilgi, inanç ve çözümlerin de artmasını sağlayabileceğinden ebeveynlerin yaşadıkları stres düzeylerini azaltabileceği öngörülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışlarının da eğitim düzeylerine göre farklılaştığı ve eğitim düzeyinin artmasının ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışlarını da arttırdığı anlaşılmaktadır. Bir diğer deyişle ebeveynlerin eğitim düzeyinin artması çocuklarını kabullenmelerini güçleştirmektedir. Dönmez, Bayhan ve Artan (2001) tarafından yapılan çalışmada lise mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının yetersizlik durumundan sonra yaşam tarzlarını değiştirmekte ve çocuklarını kabullenmekte ilköğretim mezunu olan ebeveynlere göre daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Eş (2013) tarafından yapılan çalışmada da lise ve üstü mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının sıcaklık ve sevgi boyutunda reddetme davranışlarının okuryazar olmayan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda eğitim düzeyinin artmasının ebeveynlerin günlük yaşamlarını değiştirmede ve çocuklarına göre yaşam tarzlarını belirlemede zorlanmalarından dolayı çocuklarını reddetmeye daha eğilimli oldukları anlaşılmaktadır. Bu hususta araştırma bulgusunun ilgili alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının da eğitim düzeylerine göre artış gösterdiği görülmektedir. Bu durumun eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin otizmle ilgili bilgi ve çözümlere yönelik daha açık olmalarından ve eğitimlere ulaşım imkanlarının fazla olmalarından dolayı özel eğitime bakış açılarının daha olumlu olduğu öngörülmektedir. İlgili alanyazında da bu görüşü destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Topaloğlu, 2011; Elumar ve Sani Bozkurt, 2023).

Gelir düzeyi değişkeni dikkate alındığında ebeveynlerin gelir düzeyi ile algıladıkları stres arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve ebeveynlerin gelir düzeyinin artmasının stres düzeylerini azalttığı anlaşılmaktadır. Otizm her ne kadar duygusal ve psikolojik zorlukları olsa da ciddi bir maddi yeterlilik gerektirmesinden dolayı maddi anlamda da zorluk yaşayan ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazında da bu görüşü destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Avşaroğlu Gilik, 2017; Tan, 2024). Bu durum ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarını da etkileyebilmektedir. Nitekim çalışmamızda da gelir düzeyi kötü olan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitimin belirsiz ve maddi anlamda ailelere yıpratıcı bir süreç olmasından dolayı maddi anlamda zorluk yaşayan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu öngörülmektedir. İlgili alanyazın da bu görüşü desteklemektedir (Smith, Oliver ve Innocenti, 2001). Ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları ise gelir düzeyine farklılık göstermemektedir. Özellikle gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarını kabullenmekte zorlanmaları beklenirken araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamına yakınının gelir düzeyinin orta olmasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamadığı düşünülmektedir. Yine de ilgili alanyazında da ebeveynlerin çocuklarını kabullenme ve reddetme düzeylerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmadığını belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Yıldız, 2009; Eş, 2013). Bu doğrultuda araştırma bulgusunun ilgili alanyazın tarafından desteklendiği düşünülmektedir.

Çocuk sayısı değişkeni dikkate alındığında ebeveynlerin çocuk sayısı arttıkça stres düzeylerinin de arttığı ve en fazla strese sahip ebeveynlerin 4 ve üzerinde çocuğa sahip olan ebeveynler olduğu anlaşılmaktadır. Özkan (2002)'in çalışmasında da ebeveynlerin çocuk sayısı arttıkça algıladıkları stres ve depresyon düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Görgü (2006)'nın çalışmasında da çocuk sayısı ile ebeveynlerin stres düzeyleri paralellik göstermektedir. Buna göre çocuk sayısının artmasının ebeveynleri daha fazla strese soktuğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulgusu da ilgili alanyazınla örtüşmektedir. Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları da çocuk sayısına göre farklılaşmaktadır. Özellikle iki çocuğa sahip olan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerdeki çocuk sayısının artmasının çocuklarının özel eğitim sürecine katılımlarını zorlaştıracığından bu farklılığın olduğu düşünülmektedir. Nitekim ilgili alanyazında da bu görüşü destekler çalışmalara rastlanmaktadır (Taytak Küçük ve Taşkın, 2023). Ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışlarının çocuk sayısına göre farklılaşmaması ise özellikle tek çocuklu ebeveynlerin araştırmaya daha fazla katılım göstermelerinden dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim çocuk sayısının artmasının ebeveynlerin otizmin masraflı bir süreç olmasından dolayı çocuklarını reddetme davranışlarını etkileyebileceği öngörülmektedir.

OSB tanılı çocuğun yaşı değişkeni dikkate alındığında çocuğu 0-3 yaşında olan ebeveynlerin algıladıkları stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle otizmlili çocuklarının yaşları büyük ebeveynlerin stres düzeyleri de artmaktadır. İlgili alanyazında da otizmlili çocuklarının yaşları ile ebeveynlerin stres düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Yurdakul, Girli, Özkes ve Sarısoy, 2000; Duarte, Bordin, Yazıcı ve Mooney, 2005). Bu durumun otizmlili çocukların ebeveynlerinin özel eğitime yönelik tutumlarını da açıklayabildiği düşünülmektedir. Nitekim çalışmamızda da 0-3 yaşındaki otizmlili çocuğu bulunan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 0-3 yaşları arasındaki otizmlili çocukların ebeveynlerinin çocuklarını reddetme davranışlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu da araştırma bulguları arasında görülmektedir. Özdiğer (2002)'in çalışmasında da otizmlili çocukların annelerin çocuklarını reddetme davranışlarının çocuklarının yaşları arttıkça azaldığı görülmektedir. Bu durumun ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarına ilişkin otizm şüphelerini kabul etmelerinin güç olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

OSB tanılı çocuğun doğum sırası dikkate alındığında ebeveynlerin algıladıkları stres düzeylerinin çocuğun doğum sırasına göre farklılaştığı ve son çocuğu OSB'li olan ebeveynlerin stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Doğru ve Arslan (2008)'in çalışmasında engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin doğum sırasının ebeveynlerin kaygı düzeylerini etkilediği ve üçüncü çocuğu engelli olarak doğan ebeveynlerin stres düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Arslan (2020)'in çalışmasında da otizmlili çocukların doğum sırası ile ebeveynlerin stres düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ebeveynlerin öncelikle sağlıklı ve tipik gelişim gösteren bir çocuk sahibi olduktan sonra son çocuklarının özel gereksinimli olarak doğmalarının ebeveynlerin tarafından yoğun kaygı veren bir durum algılandıkları düşünülmektedir. Nitekim araştırma bulgusu da bu

görüşle benzerlik göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları da özellikle ilk çocukları sağlıklı ve tipik gelişim gösteren bir çocuk olduktan sonra sonraki çocuklarının özel gereksinimli olmalarına göre farklılaşmaktadır. Özellikle ailelerin bu durumu kabullenmekte zorlanmalarında otizmin ne olduğunu bilmemelerinin ve sürecin belirsiz olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak ebeveynlerin özel eğitime ilişkin tutumlarının çocuklarının doğum sırasına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durumun ise özellikle araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun OSB tanılı çocuklarının ilk çocukları olmasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

OSB tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri ile özel eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle ebeveynlerin algıladıkları stres düzeylerinin azalması özel eğitime yönelik tutumlarını arttırmaktadır. Aynı şekilde ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri ile çocuklarını reddetme davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde de aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyinin artmasının çocuklarını reddetme davranışlarını arttırdığı anlaşılmaktadır. Anjel (1993) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışlarının sürekli kaygı düzeyleri ile paralellik gösterdiği ve reddetme puanı yüksek olan ebeveynlerin kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Eş (2013) tarafından yapılan çalışmada zihinsel engelli çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarını kabullenme davranışlarının umutsuzluk düzeylerine etkisi çalışmada da geleceğe yönelik endişe ve kaygısı yüksek olan ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışlarının düşük olduğu görülmektedir. Geleceğe yönelik endişesi düşük olan ebeveynlerin de OSB tanılı çocuklarının özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik tutumlarının düşük olması beklenmektedir. Nitekim araştırma bulgusu da bu sonucu doğrular niteliktedir.

OSB tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres ve çocuklarını reddetme düzeylerine etkisi incelendiğinde oluşturulan regresyon modeline ilk olarak ebeveynlerin stres puanları dahil edilmiş ve özel eğitime yönelik tutumları üzerinde ebeveynlerin stres puanlarının %63 oranında etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Oluşturulan regresyon modeline ebeveynlerin stres puanları ile birlikte çocuklarını reddetme davranış puanları da eklendiğinde özel eğitime yönelik tutumları üzerinde %86 oranında etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Modelin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise özel eğitime yönelik tutumlarının ebeveynlerin stres düzeylerinden negatif yönde yüksek düzeyde etkilendiği, çocuklarını reddetme ve stres düzeylerinde de negatif yönde yüksek düzeyde etkilendiği anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarının artması için algıladıkları stres ve çocuklarını reddetme düzeylerinin azalması gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

OSB'nin hem tanılı çocuk üzerinde hem de bakımını üstlenen ebeveynleri üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. OSB hakkında ebeveynlerin bilgi düzeyinin, çocuklarını kabul edip etmemelerinin, geleceğe yönelik endişelerinin, umutsuzluklarının, streslerinin vb. olumsuz duygu ve düşüncelerinin ebeveynlerin psikolojik ve duygusal olarak zorlanmasına ve çocukları

ile sağlıklı ilişki kuramamalarına neden olmaktadır. Bu durumun bir neticesi olarak da ebeveynlerin çocuklarını kabul etmemelerinin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını geciktirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada OSB tanılı çocuğu bulunan ebeveynlerin algıladıkları stres ve çocuklarını kabul düzeylerinin özel eğitime yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin, yaşlarının, eğitim durumlarının, gelir durumlarının, çocuk sayılarının, OSB tanılı çocuklarının yaşının ve OSB tanılı çocuklarının doğum sırasının etkili olduğu ve farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını kabullenme düzeyi üzerinde ise cinsiyetlerinin, yaşlarının, eğitim durumlarının, OSB tanılı çocuklarının yaşının ve OSB tanılı çocuklarının doğum sırasının etkili olduğu ve farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde ise cinsiyetlerinin, yaşlarının, eğitim durumlarının, gelir durumlarının, çocuk sayılarının ve OSB tanılı çocuklarının yaşının etkili olduğu ve farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres ve çocuğu kabul düzeylerinin etkisinin belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinde ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumları üzerinde algıladıkları stres düzeylerinin %63'lük bir etki gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Oluşturulan çoklu regresyon modeline ebeveynlerin çocuklarını kabul düzeyleri eklendiğinde ise özel eğitime yönelik tutumları üzerinde %86'lık bir etki gücüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri azaldıkça özel eğitime yönelik tutumlarının arttığı ($t=-10,43$ $p<0,05$), ebeveynlerin çocuklarını reddetme davranışları azaldıkça özel eğitime yönelik tutumlarının da arttığı ($t=-9,92$ $p<0,05$) anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyleri ile çocuklarını reddetme davranışları arası pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,69$ $p<0,05$) ve ebeveynlerin stres düzeylerinin artmasının çocuklarını reddetme davranışlarının da artmasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında sonraki çalışmalar ve uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarını arttırabilmek amacıyla çocuklarını kabullenme davranışlarının artması, stres düzeylerinin de azalması gerekmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocukları ile sağlıklı bir ilişki kurabilmeleri için aile eğitim programlarının düzenli olarak oluşturulması, psikolojik desteğin sağlanması ve sosyal destek olanaklarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Ebeveynlerin özel eğitime yönelik tutumlarını arttırabilmek amacıyla devlet tarafından karşılanan özel eğitim ders saatinin arttırılması ve özel eğitimin neden olduğu ekonomik zorlukların ailenin üzerinden kaldırılması gerektiği düşünülmektedir.
- Ebeveynlerin çocuklarını kabullenme düzeylerini arttırabilmek amacıyla sadece ebeveynlerin değil kardeşlerin de OSB tanılı kardeşlerini kabullenme düzeylerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Ebeveynlerin sosyal destek algılarının geliştirilmesi stres düzeylerini azaltabilirken çocuklarını kabul davranışlarını da arttırabilir. Bu hususta ebeveynlerin sosyal destek algılarının geliştirilmesi için çevresel ve ailesel faktörlerin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Bu çalışma Konya ilinin Karatay ilçesindeki bir özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanıli çocuğu bulunan ebeveynlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın kapsamını arttırabilmek amacıyla öncelikle Konya ilinin diğer ilçelerinde bulunan rehabilitasyon merkezlerinden, Türkiye’deki diğer illerdeki rehabilitasyon merkezlerinden ve özel danışmanlık merkezlerinden örneklem alınarak tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 23-32.
- Aktan, O., Orakcı, Ş. ve Durnalı, M. (2020). Investigation of the relationship between burnout, life satisfaction and quality of life in parents of children with disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 679-695.
- Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 1076-1101.
- American Psychiatric Association. (APA, 2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anjel, M. (1993). *The transliteral equivalence, reliability and validity studies of the parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ) mother-form: A Tool for Assessing Child Abuse* [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University.
- Arslan, K. (2020). *Otizmli çocuğu olan ailelerin dayanıklılığına etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan Gördesli, M. ve Aydın Sünbül, Z. (2021). Ebeveyn Stres Ölçeği Türkçe formu’nun psikometrik özellikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(61), 199-213.
- Atlı, A. (2019). *Otizmli çocuğa sahip ailelerin aldıkları sosyal desteğin toplumsal entegrasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Aydın, D. ve Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 93-101.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, R. (2004) *Entegre eğitime katılan ve katılmayan engelli çocukların annelerinin depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dere, N. (2009). *Annelerin otistik çocuklarını kabul etmeleri ile otistik çocukların kardeşlerinin kardeşlerini kabulü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğru, S. S. Y. ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 543-553.

- Dolanay, D. (2016). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakındoğu Üniversitesi.
- Donaldson, A. M., Hays, T., ve Romani, P. (2019). Autism spectrum disorder: Effects on child and family functioning. *Journal of Student Research*, 8(1), 71-76.
- Dönmez, N. B., Bayhan, P. ve Artan, İ. (2001). Engelli çocuğu olan ailelerin yaşam döngüsü içinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi, *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(2), 31-43.
- Erbilir Gönültaş, S.G. (2019). *Zihinsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin bakım yükü, S-sosyal destek düzeyleri ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Eş, A. (2013). *Zihinsel engelli bireye sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi: İstanbul ili-Sancaktepe örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Fırat, S. (2016). Otistik çocukların anne-babalarının depresyon ve kaygı düzeyleri. *Çukurova Medical Journal*, 41(3), 539-547.
- Geller, L. (2008). The changing face of autism. V. Starsia and R. Day Gore (Eds.), *Voices of autism: The healing companion: Stories for courage, comfort and strength* in (ss.19-27). LaChance Publishing LLC.
- Görgü, E. (2006). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan ailelerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güngör, E. (2008). *Özel eğitime muhtaç çocukların anne ve babalarının psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Jarbrink, K., Fombonne, E. ve Knapp, M. (2003). Measuring the parental, service and cost impacts of children with autistic spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 395-402.
- Kandaş, G. (2019). *Otizmli çocuğa sahip annelerin depresyon, mutsuzluk ve tükenmişlik düzeylerinin çocuğun otizm derecesine göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 211-226.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S. P., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., . . . Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics

- of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Özdiker, J. B. (2002). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anneleri ile ilişkilerini algılamaları ile annenin çocuğunu kabullenme ve reddetme davranışlarına ait algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkan, S. (2002). *Zihinsel engelli ve normal çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. ve Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.
- Sencar, B. (2007). *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Shenaar-Golan, V. (2017). Hope and subjective well-being among parents of children with special need. *Journal of Child & Family Social Work*, 22, 306-316.
- Şahin, F. ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Tan, B. Z. (2024). *Otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı ve stres düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ulay, H. T. ve Çengel Kültür, S. E. (2010). Otizm. *Clinic Pediatri*, 5, 33-43.
- Vuran, N. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- World Health Organisation (WHO, 2023, November 15). Autism. 4 Mart 2025 tarihinde <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, D. (2009). *Okul öncesi dönem engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

ÖZEL EĞİTİM ANAOKULUNDAN İLKOKULA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN DURUMLAR HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bilgenur ARI

Süeda Nur TAŞKIN

Özet

Bu çalışma özel eğitim anaokulundan ilkokula geçişte özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Çalışmada özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin geçiş sürecinde yaşadıkları deneyimlerin incelenmesine yer verilerek geçiş sürecinde ele alınan belli konuların analizi yapılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni uygulanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme soruları özel eğitim okullarında geçiş sürecinde yaşanan durumlar göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve sorular için uzman görüş onayı alınmıştır. Görüşmeler 5 okul öncesi öğretmeni 8 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplan 13 öğretmen ile yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve katılımcı olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla bulgular kısmında öğretmenlerin görüşlerine dair alıntılar yapılmıştır. Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlerin; çocukların geçiş sürecinde karşılaştığı ortam değişikliğinin, akademik becerilerinin, özbakım ve uyum becerilerinin, iletişim ve sosyal becerilerinin, aile tutumunun, çocuğun geçiş sürecindeki takibinin ve işbirlikçilerin etkisi üzerinde pek çok farklı görüş ortaya çıkmıştır. Çalışma esnasında özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde gerekli işbirlikçilerin iletişimde olması, çocuğun gelişiminin takip edildiği bir sistemin olması, RAM'ın geçiş sürecinde etkin olması, aile eğitimi verilmesi ve öğretmenlerin çocuğun ilkokula geçiş sürecinde hazırbulunuşluğunu artırmaya yönelik çalışmalar yapması gibi bulguları elde edilmiştir. İlk bulgular bu şekilde, ilerleyen süreçte çalışmanın tüm analizi yapılarak bulgular ortaya konulacaktır. Bu konuda sürecin iyileştirmesi ve geçiş sürecinde bilgi aktarımının aktif ve sistematik bir şekilde programlanması önerilmektedir

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Geçiş Süreci, Hazırbulunuşluk, Uyum, İş Birliği

Giriş

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların anaokulundan ilkokula geçiş süreci sadece kademeler arasında yapılan bir geçiş değil, aynı zamanda çocuğun yaşamındaki kritik bir dönüm noktasıdır. Bütün çocuklar erken yaşlarında geçişle yüz yüze gelmektedir, ancak gelişimsel geriliği olan çocuklar, olmayan çocuklara göre daha sık ve yoğun geçiş deneyimi yaşayabilmektedir. (Hanson, 1999). Geçiş süreci yalnızca bir sistem değişikliği değil, aynı zamanda çocuğun bireysel ihtiyaçlarının en doğru şekilde karşılandığı yeni bir öğrenme yolculuğudur. Okul öncesi dönemden ilkokula geçiş; çocuklar aileler ve öğretmenler için yenilikleri ve değişimi içeren bir süreçtir. (Pişirir,N.,& Ayar, M.C. 2020). İlkokul çocuk için daha yapılandırılmış bir öğrenme ortamı

sunarken, anaokulunun sunduğu oyun temelli öğrenme modeliyle arasındaki farklar, çocuğun uyum sürecini belirleyen en önemli faktörlerden biridir.

İlkokula başlayan çocuğun sosyalleşmesi, belirli kurallara uyması, akademik becerileri edinmesi okula uyum sağlayabilmesine ve okula hazırbulunuşluğuna bağlıdır. (Özaslan ve Babaöztürk, 2022). Erken müdahalenin başlangıcı olan anaokulları bireyin bilişsel, sosyal, iletişim, öz bakım, topluma uyum ve motor gelişimini desteklemekte ve çocuğun ilkokula geçiş sürecinde hazırbulunuşluğunu artırmaktadır. Tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldığında özel gereksinimi olan çocukların örgün eğitime geçerken zorluk yaşama olasılığı daha yüksektir. (Hirst ve diğ., 2011). Öte yandan bu yalnızca çocuğun gelişimsel becerilerinin ötesinde, duygusal ve sosyal dayanıklılığını da etkiler. Çocuğun yeni bir sınıf ortamına girerken yaşayabileceği kaygılar, yeni öğretmen ve akran ilişkilerine adapte olma çabası ve farklı bir günlük rutine alışma süreci, geçiş sürecinde yaşanabilecek zorluklar arasındadır.

Çocukların hazırbulunuşluğunu artırmada hem çocukları programa hazırlamanın (çocukların becerilerini artırmak gibi) hem de programı çocuklara hazırlamanın (personel sağlamak gibi) önemli ve gerekli olduğu vurgulanmaktadır. (Katz, 1991; Rous & Hallam, 1998). Gelişim alanlarında yer alan becerilerde çocuğun bağımsızlığını sağlamak veya var olan performansını artırmak için çocuğun bireysel ihtiyaçları doğru bir şekilde analiz edilmeli ve buna yönelik bireysel eğitim planı (BEP) hazırlanmalıdır. Çocuğun anaokulunda geçirdiği süre boyunca temel yaşam, toplumsal uyum ve bilişsel becerilerde ilerleme kaydetmesi ve bu becerileri kazanması ilkokuldaki fiziki ortam şartları ele alındığında hem çocuk hem de bir sonraki kademede çocuğu alan öğretmen için daha kolaylaştırıcı olacaktır. Çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) ve performans düzeyinin bir sonraki kademede alan öğretmene aktarılması sürecin temel taşlarından birisidir. Ayrıca çocuğun ilkokul ortamını tanınması, öğretmeni ile tanışması ve okula uyum süreci çalışmaları da geçiş sürecinin daha pürüzsüz şekilde ilerlemesini sağlar. Bu aşamalar her çocuğun özelliği ve performans düzeyi farklı olduğu için ayrı şekillerde ele alınmalı ve sürecin kaydı, takibi titizlikle yönetilmelidir. Çocukların geçiş yaptığı programların birbirinden farklılaşması nedeniyle, çocukları yeni programda işlevsel olmaya hazırlamak için yeni ortamlarda kullanılan özel becerilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmenin mantığı; çocuğun geçiş yapacağı çevreyi saptamak, bu çevrede gereksinim duyulan becerileri/davranışları belirlemek ve halihazırdaki programda amaçları/hedefleri oluştururken bu becerileri/davranışları çocuğun öğretim programına yerleştirmektir. (Fowler, Schwartz, & Atwater, 1991; Katims & Pierce, 1995).

İlkokula geçiş yapacak özel gereksinimi olan çocuklar için temel beceriler; bağımsız olarak çalışmayı, yönergeleri takip etmeyi ve çeşitli materyalleri kullanmayı içermektedir. (Daley ve Diğ., 2011). Her çocuğun özelliği ve performansı farklı olduğu gibi her öğretmenin de uyguladığı yöntem ve teknik ya da çocuğun kazanmasını öncelik olarak gördüğü becerilerde farklılık göstermektedir. Bu durumda çocuğun bir sonraki kademede karşılaşacağı becerilerde performans farklılığı göstermesine neden olduğundan çocuğun ilkokulda kazanması beklenen davranışlarını yavaşlatabilir ya da hızlandırabilir. Geçişin başarılı bir şekilde tamamlanması çocuğun akademik gelişimini ve topluma uyum sağlamasını desteklemektedir. Aynı bağlamda yer alan bir diğer unsur; başarıya ulaşmada en büyük etken olan aile faktörüdür. Sürecin takibi, çocuğun okul dışında da

desteklenmesi ve performansı hakkında doğru bilgi akışının sağlanması büyük önem arz etmektedir.

Özel gereksinimi olan çocukların aileleri, geçiş dönemi boyunca çocukların ihtiyaçları doğrultusunda, okul personeli, BEP ekip üyeleri, özel eğitimciler ve bazen sağlık personeli ve terapistler (örn., meslek terapistleri) gibi çeşitli uzmanlarla etkileşime girilebilir. (Strnadová ve Cumming, 2016). Görülüyor ki geçiş süreci sadece çocuğu değil aynı zamanda aileleri, öğretmenleri, uzmanları da içine alan geniş bir ekosistemi etkilemektedir.

Dolayısıyla, kademeler arası yapılan geçiş dönemlerinin çocuğun performansı, hazırbulunuşluğu, ailenin desteği, oluşturulan programın bireyselleştirilmesi, diğer uzmanların katılımı, sürecin kaydının ve takibinin sağlanması, oluşturulan geçiş planlaması hizmetinin eksiksiz bir şekilde tamamlanması gibi birçok etkeni içinde barındırması gereken bir ekosistem olması ve bu ekosistemde ortaya çıkan durumların incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumdan hareketle yapılan bu çalışmada kademeler arası geçişin ilk basamağı olan okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı durumlara dair görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde yaşanan fiziksel ortam değişkenleri, becerilerdeki hazırbulunuşluk durumu, anaokulunda alınan eğitim süresinin sürece etkisi, yetersizlik türünün etkisi, geçiş sürecinde yapılan takibin nasıl yürütüldüğü, aile ve diğer işbirlikçiler ile yapılan işbirliğinin yeterliği gibi durumlarda öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğuna cevap aranmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde karşılaşılan durumlar hakkında öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde sınıf içi ve dışındaki fiziksel ortam değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. İlkokula geçiş sürecinde çocukların akademik becerilerdeki hazırbulunuşluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. İlkokula geçiş sürecinde çocukların öz bakım ve uyum becerilerindeki hazırbulunuşluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. İlkokula geçiş sürecinde çocukların iletişim ve sosyal becerilerindeki hazırbulunuşluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. İlkokula geçiş sürecinde yetersizlik türünün hazırbulunuşluğa etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Çocuğun özel eğitim anaokulunda geçirdiği eğitim süresinin ilkokula geçişte hazırbulunuşluğa etkisi sizce nedir?
7. Özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde ailenin tutumunun sürece olan etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

8. İlkokula geçiş sürecinde çocukların takibine yönelik yapılan çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Geçiş sürecinin içinde yer alan tüm işbirlikçiler (Okul, aile, ğretmen, ocuk, RAM, terapistler, ocuk geişim uzmanı vb.) göz önünde bulundurulduğunda yapılan işbirliğinin yeterliğİ hakkında ne düşünüyorsunuz?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde yaşanan durumlar hakkında ğretmen görüşleri nitel araştırma yöntemleri esas alınarak olgubilim (fenomenoloji) araştırma desenine uygun olarak incelenmektedir. Araştırmanın konusu olan olguyu yaşayan ve bu yaşantılarını dışa vurabilen bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak (Büyüköztürk, 2013: 20) olay, kavram, durum ve tecrübeleri inceleyerek açıklamaya çalışan olgubilim araştırmaları sosyal bilim çalışmalarında (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 81) sıklıkla kullanılır. Bu çalışmanın temel olgusu olan özel eğitim anaokulundan ilköğretime geçiş sürecinde katılımcıların deneyim ve bakış açılarından ortaya çıkarılabilmesi için onlarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların okul öncesi ve ilköğretim eğitim kademeleri arasındaki geçişleriyle ilgili görüş ve nerileri bu görüşmelerle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma alışma Grubu

Katılımcılar, araştırmanın amacı doğrultusunda özel eğitim okulöncesi okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri; özel eğitim ilkokullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Katılımcıları belirlemek için farklı okullarda görev yapan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Çalışma grubu, araştırmaya katılmak isteyen 5 okul öncesi ğretmeni, 9 özel eğitim ğretmeni olarak 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcılara yönelik demografik özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mezuniyeti	Mesleki Deneyimi
Ö1	Kadın	37	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliğı	4,5 Yıl
Ö2	Kadın	29	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliğı	3 Yıl
Ö3	Kadın	33	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliğı	3 Yıl
Ö4	Kadın	27	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliğı	4 Yıl

Ö5	Erkek	29	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliği	7 Yıl
Ö6	Kadın	27	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	3,5 Yıl
Ö7	Kadın	26	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliği	4 Yıl
Ö8	Kadın	27	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliği	4 Yıl
Ö9	Kadın	26	Lisans	Özel Eğitim Öğretmenliği	4 Yıl
Ö10	Kadın	43	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	19 Yıl
Ö11	Kadın	28	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	7 Yıl
Ö12	Kadın	30	Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	8 Yıl

Tablo 1'e baktığımızda katılımcıların 1' erkek 11'si kadındır. Yaşları 43 ile 26 arasındadır. Katılımcıların 8'i özel eğitim öğretmenliği, 4'ü okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunudur. Katılımcıların mesleki deneyimi 3 ila 19 yıl arasında değişmektedir. Araştırma verileri sunulurken katılımcı gizliliğini korumak amacıyla katılımcı öğretmenler, görüşmelerden el edilen verilerin sırasına uygun olarak Ö1, Ö2, Ö3,,, Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin analizi, olgubilim desenine göre tasarlanan bu araştırmanın başlıca veri toplama tekniği görüşmedir. Çalışmada 9 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan soruların geçerliliğini sağlamak için konunun uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer yandan katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra da yazıya aktarılmıştır. Görüşme dökümleri daha sonra betimsel olarak analiz edilmiştir.

Ardından, yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soruların uygunluğunu belirlemek için, özel eğitim alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde formdaki sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin başka hiçbir yerde kullanılmayacağı, sadece araştırma kapsamında kullanılacağı katılımcılara belirtilmiştir. Araştırma verileri, iki aylık bir süreçte toplanmıştır.

Buna ilişkin araştırma soruları da şu şekilde sıralanmıştır.

1. Anaokulundan ilkokula geç sürecinde sınıf içi ve dışındaki fiziksel ortam değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. İlkokula geçiş sürecinde çocukların akademik becerilerdeki hazırbulunuşluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. İlkokula geçiş sürecinde çocukların öz bakım becerilerindeki hazırbulunuşluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. İlkokula geçiş sürecinde çocukların iletişim ve sosyal becerilerindeki hazırbulunuşluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?

5. İlkokula geçiş sürecinde yetersizlik türünün hazırbulunuşluğa etkisi konusunda ne düşünöyorsunuz?
6. Çocuğun özel eğitim anaokulunda geçirdiği eğitim süresinin ilkokula geçişte hazırbulunuşluğa etkisi sizce nedir?
7. Özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde ailenin tutumunun sürece olan etkisi hakkında ne düşünöyorsunuz?
8. İlkokula geçiş sürecinde çocukların takibine yönelik yapılan çalışmalar hakkında ne düşünöyorsunuz?
9. Geçiş sürecinin içinde yer alan tüm işbirlikçiler (Okul, aile, öğretmen, çocuk, RAM, terapistler, çocuk gelişim uzmanı vb.) göz önünde bulundurulduğunda yapılan işbirliğinin yeterliği hakkında ne düşünöyorsunuz?

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, fiziksel ortam değişkenlerinin çocukların uyumuna etkisi, çocukların akademik, öz bakım, iletişim ve sosyal becerilerdeki hazırbulunuşlukları, yetersizlik türünün etkisi, anaokulunda geçirilen eğitim süresinin sürece etkisi, ailenin tutumunun sürece etkisi, takibe yönelik yapılan çalışmaların neler olduğu, işbirliğinin yeterliği hakkında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Edinilen bulgular şu şekilde betimsel olarak analiz edilmiştir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde sınıf içi ve sınıf dışındaki fiziksel ortam değişkelerinin çocukların okula uyumuna etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte fiziksel ortam değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkisi konusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- sınıf içi ve sınıf dışı ortam donanımı ve güvenlik,
- anaokulu ve ilkokul sınıf düzenlemelerindeki farkların geçiş sürecine etkileri
- kademeler arası geçişte yapılan fiziksel düzenlemeler ve sınıf içi etkinlikler hakkında bilgi akışının sağlanması

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

Sınıf içi ve sınıf dışı ortam donanımı ve güvenlik

Katılımcıların fiziksel ortamın etkisi ile ilgili durumlara verdikleri cevaplar incelendiğinde, fiziksel donanım ve güvenlik unsurları konusu öğretmenlerin en çok değindiği nokta olarak görölmektedir.

Sınıf içindeki fiziksel imkanlar göz önünde bulundurulduğunda çocukların kendilerini güvende ve rahat hissedecekleri bir sınıf ortamının oluşturulmasının önemi vurgulanarak yumuşak zemin, tehlike oluşturabilecek materyallerin saklandığı kilitli ve sabitlenmiş dolaplar, sivri ya da sağlıksız materyaller yerine güvenilir materyal donanımı, masa sandalyelerin çocuğun boyuna ve grup eğitimine uygunluğu gibi sınıf içi düzenlemelerin gerekli olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Sınıf dışı ortam farklılıkları hakkında öğretmenlerin en çok değindiği nokta tuvaletlerin ve çocukların tuvalet için gerekli öz bakım ihtiyaçlarını destekleyen hizmet personellerinin yeterliği konusunda iki kademe arasında farklar bulunduğu görülmüştür. Anaokulunda çocukların tuvalet ihtiyacını destekleyen hizmet personelinin olması hem çocuk hem öğretmen için kolaylık sağlarken ilkokul ortamında bu konuda eksiklik olduğunun ve tuvalet becerilerine sahip olmayan çocukların ilkokula geçtiklerinde ortama uyum sağlamada güçlük yaşadığını öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Diğer bir değinilen nokta yemekhane, kantin, bahçe, duyu odası gibi farklı alanların okulların fiziksel şartlarındaki imkana göre düzenlendiğini, sınıf dışı alanların okulun fiziksel şartlarına göre değişkenlik gösterdiği belirtilirken yine sınıf dışı alanlarda da güvenlik önlemlerinin oluşturulması gerektiği söylenmektedir. Anaokulundaki ortamın çocuklar için daha güvenli olduğunu ilkokulda çocuğun daha farklı alanlarla tanıştığını ve bu alanlarda anaokuluna kıyasla daha bağımsız hareket etmeleri gerektiğini bu sebeple çocukların tehlikelere karşı kendini koruma becerilerinin geliştirmesinin önemli olduğunu söylenmektedir.

Anaokulu ve ilkokul sınıf düzenlemelerindeki farkların geçiş sürecine etkileri:

Katılımcıların fiziksel ortam değişkenleri hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde donanım ve güvenlik unsurlarından sonra en çok değindikleri nokta anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf içinde yaptıkları düzenlemeler, materyal kullanımları, sınıf içinde oluşturulan ders akışı ya da rutinlerde görülen farklılıkların geçiş sürecinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu konusundaki görüşlerdir. Bu konuda anaokulunda görev yapan ve ilkokulda görev yapan öğretmenler aynı görüşleri belirtirken kademeler arası farklı görüşler ifade edilmiştir.

Anaokulu ve ilkokul sınıf düzenlemelerine bakıldığında öğretmenler iki kademe arasında farklılıklar bulunduğu değinmişlerdir. Anaokulu sınıflarında daha oyun merkezli, ilgi köşelerinin yer aldığı, çocukların daha serbest, erişilebilir ve materyal açısından daha zengin bir ortamda eğitim aldığı belirtilirken ilkokulda daha yapılandırılmış bir ortam olduğu, sınıflardaki materyal çeşitliliği ve donanımının çocukların ihtiyaçları için eksik kaldığını, yapılan aktivitelerin ağırlıklı olarak masabaşında gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. İlkokulda görev yapan öğretmenler bu durumun çocukların geçiş sürecinde uyum sorunu yaşamalarına sebep olduğunu, anaokulundaki serbest ortama alıştıktan sonra masabaşı akademik becerilerin daha ağırlıklı çalışıldığı bir sınıfa uyum sağlamada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Anaokulunda görev yapan öğretmenler ise anaokulunun okul sürecine bir hazırlık basamağı olduğuna değinmişlerdir. Anaokulunun çocuğun okul aidiyet duygusu oluşturmaya, kendi alanını ve sınırlarını kavramasına, materyal farkındalığı edinmesine, okul kurallarını ve rutini takip etmesine imkan sağladığını ve ilkokula geçişte bir alt yapı ve farkındalık oluşturarak uyuma katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir.

Kademeler arası geçişte yapılan fiziksel düzenlemeler ve sınıf içi etkinlikler hakkında bilgi akışının sağlanması

Katılımcılar, çocuk ilkokula geçiş yaptığında öğretmenlerin çocuğun anaokulunda nasıl bir ortam donanımından geldiğini, hangi materyallerle çalışıldığını, sınıf içinde oluşturulan rutini bilmedikleri için aile görüşmeleri ve uzun gözlemlerle çocuğa ilişkin bilgileri edindikleri iki kademede de benzer materyallerin yer alması gerektiğini, çocuğun ortam hassasiyetleri ile ilgili bilgilerin kademeler arası aktarılma imkanının olmasını gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun aynı okul içinde kademe geçişi yapan çocuklar için öğretmenler daha rahat iletişime geçerken farklı okullara geçiş yapan çocuklar için iletişim ortamının olmadığı söylenmiştir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde akademik becerilerin çocukların hazırbulunuşluğuna etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte akademik becerilerin kazandırılmasında çocuğun hazırbulunuşluğunu etkileyen değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkisi konusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- Akademik becerilerin kazandırılmasında çocuğun potansiyelinin hazırbulunuşluğa etkisi
- Akademik becerilerin kazandırılmasında hazırbulunuşluğuna çevrenin etkisi
- İlkokula geçişte çocuğun akademik olarak hazırbulunuşluğunun artırılmasına yönelik edinmesi gereken öncelikli beceriler hakkında öğretmen görüşleri

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

Akademik becerilerin kazandırılmasında çocuğun potansiyelinin hazırbulunuşluğa etkisi

Katılımcıların akademik becerilerin çocuklara kazandırılması ile ilgili durumlara verdikleri cevaplar incelendiğinde, hazırbulunuşluğun oluşmasında çocuğun potansiyelinin geçiş sürecindeki uyuma etkisi öğretmenlerin en çok değindiği nokta olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çocukların bireysel farklılıklarının çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesine etkisinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin belirttiği farklı etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlere baktığımızda çocukların aldıkları tanı ve yetersizlik türü, çoklu yetersizlik, süregen hastalık gibi faktörlerin çocuğun performans düzeyini belirlemede en önemli nokta olarak gördüklerini belirten öğretmenler çocukla ilk başta detaylı bir gözlem ve değerlendirme yaparak çocuğun performans düzeyini ve edinmesi gereken becerileri kazanım olarak aldıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan gözlem ve değerlendirme sürecinde çocukların kendilerini ifade etme düzeyi, bilişsel seviyelerindeki farklılıklar, yaş düzeyi ve dikkat süresinin çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmada etkili olduğu öğretmenler tarafından söylenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenler çocukların kalem tutma, ses ve rakam farkındalığı, kavram öğretimi gibi okuma yazma ve matematik becerilerine önkoşul oluşturan becerileri edinmeden ya da hedeflenen başarı düzeyine tam olarak ulaşmadan ilkokula geçiş yaptıklarını ve bu durumun çocuğun ilkokulda kazandırılması hedeflenen akademik becerilere geçişte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anaokulunda görev yapan

öğretmenler ise çocukları ilkokula hazırlarken akademik becerileri çocuğa kazandırmada çocuğun potansiyelini etkileyen bireysel farklılıkların, anaokuluna ilk geldiğinde okul kültürüne uyum sağlama ve çocuğun bağımsızlığa ulaşması için hedeflenen becerilere öncelik tanındığı için ilkokula ön koşul oluşturacak akademik becerilerin edinilmesinden sürenin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Yapılan öğretimler sonucunda çocuğun kendi potansiyelini ne kadar ilerletebildiğinin de içsel motivasyon ile olduğunu ve anaokuluna ilk başladığı yıldan ilkokula geçiş sürecine kadar gösterdiği ilerlemenin önemini vurgulamışlardır.

Akademik becerilerin kazandırılmasında hazırbulunuşluğuna çevrenin etkisi

Katılımcıların hazırbulunuşlukla ilgili değindiği bir diğer nokta ise çevrenin çocuğun hazırbulunuşluğuna etki etmesi olarak görülmüştür. Öğretmenler çevresel etmenlerde en önemli unsurun ailenin bilinçli olması ve öğretmenlerle sağlıklı bir işbirliği süreci yürütmesi olduğunu belirtmiştir. Geçiş sürecinde çocukla ilgili edinilen ilk bilginin aileden alındığı ve ailenin çocuğu doğru şekilde tanıtmayı geçmiş öğrenimlerini doğru şekilde aktarmasının geçiş sürecindeki uyumu öğretmenin yönlendirmesine büyük kolaylık sağladığı üzerinde duran öğretmenler çocuğun geçmiş yaşantısını bilmenin uyum sürecini kolaylaştırdığı dile getirmiştir. Öğretmenlerin değindiği diğer çevresel etkenler ise terapilerin ve rehabilitasyonda aldığı eğitimlerin ilkokula geçiş sürecine olumlu etkilerinin olduğunu ayrıca kullanılan ilaçların çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmasında olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Kademeler arasındaki ortam ve uyaran farkının çocuklar üzerinde geçiş sürecine etkisinin olduğu çünkü anaokulundaki sınıf ortamı ile ilkokuldaki sınıf ortamı değişkenlerinin de çocuğun performansını göstermesinde etkisinin olduğu belirtilmiştir.

İlkokula geçişte çocuğun akademik olarak hazırbulunuşluğunun artırılmasına yönelik edinmesi gereken öncelikli beceriler hakkında öğretmen görüşleri

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin geçiş sürecinde gözlemledikleri ve eksikliğini hissettikleri bazı konuların anaokulunda çalışılması halinde ilkokula uyum ve geçiş sürecinde çocuğa kolaylık sağlayacağı ve ilkokulda hedeflenen kazanımların edinilmesinde süreci kolaylaştırdığını belirttikleri bazı konular ise şu şekildedir; ses ve rakam farkındalığı, kalem tutma, sınıf kurallarının farkında olma ve uyum sağlama, sıra bekleme, grup etkinliklerine adapte olma, ince motor etkinlikleri gibi becerilerin öğretiminin sağlanmasını bekleyen öğretmenler bu kazanımların edinilmesi sayesinde ilkokul sürecine adapte olmalarına kolaylık sağladıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin belirtmiş olduğu bir diğer etken ise anaokulunda ilkokulda başlanması gereken okuma yazma çalışmalarına başlamalarının dezavantaj yarattığı, kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılık göstermesinin ilkokula geçişte ve öğrenim sürecinde çocuğun uyumunu olumsuz etkilediği aynı zamanda yeniden öğretime geçişin eğitim süresini uzattığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri de bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama ve öğretimleri çocuklara entegre etmede güçlük yaşadıklarını temel eğitim altında bulunan anaokullarında kullanılan

planlara ve kazanımlara benzer kazanımlar olsa da kazanımların öğretiminde kullanılan yöntemler ve planlanan etkinlikleri uygulama noktasında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde özbakım becerilerinin çocukların hazırbulunuşluğuna etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte özbakım becerilerin kazandırılmasında çocuğun hazırbulunuşluğunu etkileyen değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkisi konusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- İlkokula geçişte çocuğun özbakım becerilerinde hazırbulunuşluğuna okulun etkisi
- İlkokula geçişte çocuğun özbakım becerilerinde hazırbulunuşluğuna ailenin etkisi

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

İlkokula geçişte çocuğun özbakım becerilerinde hazırbulunuşluğuna okulun etkisi

Okul süreciyle ilgili ilkokulda görev yapan öğretmenlerin genellikle belirtmiş olduğu gözlemleri sonucunda bazı çocuklar özbakım becerilerini kazanmış bazı çocuklar ise hiç kazanmamış şekilde ilkokula geçiş yaptığı ya da öğretimi yapılan becerinin genellemesinin sağlanamadığı, bazı aşamalarda beceri analizindeki tüm basamakları bağımsız olarak yerine getiremediği için beklenen oranda edinim sağlanamadığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak çocuk ilkokula geçiş yaptığı ortam değişikliğinden kaynaklı kaygı durumuyla baş edemediği ve rutin değişikliğinin yarattığı stres düzeyinin artması sonucunda özbakım becerilerindeki var olan potansiyelini fark edemediklerini ya da çocuğun bu durumlardan dolayı bu becerilerde gerileme yaşayabildiklerini belirtmişlerdir.

Anaokulu geçmişi olan çocukların özbakım becerilerinin daha iyi seviyelerde olduğu ancak anaokulu geçmişi olmayan çocukların bu becerilerde ailede öğretim yapılmadıysa kazanımının daha zorlu olduğundan bahsedilmiştir. Çocuğun erken yaşta okul deneyimine sahip olmasının büyük önem teşkil ettiğini düşünmektedirler.

Anaokulunda görev yapan öğretmenler çocuklar okula başladıklarında çoğunlukla tuvalet becerisi, el yıkama gibi becerilerde bağımsızlığa ulaşmadıklarının ve bu durumun kazandırılması hedeflenen diğer öğretim hedeflerinin aksattığını belirtmişlerdir. Ayrıca bez değişimi çocuğun bir bakımverene ya da öğretmene karşı bağılılık duygusu oluşturmaya sebep olduğu için çocuğun özbakım becerilerini kazanmasındaki bağımsızlık ilkokula uyum sürecini olumlu düzeyde etkilediği gözlemlenmiştir. Anaokullarında çocuğun özbakımına destek olan hizmet personelinin bazı ilkokullarda eksik olması ya da olmamasından kaynaklı öğretmenin ve çocuğun süreçte zorluk yaşamasına sebep olduğu bunun sınıf iklimine de olumsuz olarak yansıdığı belirtilmiştir. Anaokulundaki fiziksel ortamın ilkokula göre daha donanımlı olduğunu uyarlamaların çocukların fiziksel özelliklerine göre düzenlendiğini belirterek ilkokulda bu donanımın olmaması sebebiyle geçiş sürecinde uyum sorunu yaşandığı gözlemlenmiştir.

Özbakım becerilerinin kazandırılmasında çocuğun kendi bedeninin farkında olması, beceri edinimde beklenen önkoşulları yerine getirmesi gerektiği için öğretmenler çocuğun farkındalığı

oluşmadan öğretime başlayamadıklarını bu durumun geçiş sürecini zorlaştırdığını gözlemlenmiştir. Çocuğun özbakım becerilerinde bağımsızlığa ulaşmasının akademik becerilere önkoşul sağladığını düşünen öğretmenler kaşık çatal kullanımında bağımsızlaşan çocukların kalem tutma becerisini daha kolay öğrendiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

İlkokula geçişte çocuğun özbakım becerilerinde hazırbulunuşluğuna ailenin etkisi

Tüm öğretmenler özbakım becerilerinin öğretiminde aile ile işbirliği sağlamanın ve ailenin süreci evde takip etmesinin büyük önem arz ettiğini ve öğretmenin daha çok rehber konumunda olduğunu bu şekilde süreç yönetimin daha kolay ve olumlu yönde ilerlediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda ailelere RAM tarafından ya da okul bünyesinde eğitimler verilmesinin yarar sağlayacağı önerilmiştir. Ancak öğretmenler genel anlamda özbakım becerileri öğretiminde aile ile işbirliği sağlamada güçlük yaşadıklarını ve bu durumun hem çocuğu hem öğretmeni olumsuz etkilediğini ve ilkokula geçiş sürecini zorlaştırdığı söylenmiştir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde iletişim ve sosyal becerilerin çocukların hazırbulunuşluğuna etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte iletişim ve sosyal becerilerin kazandırılmasında çocuğun hazırbulunuşluğunu etkileyen değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkisi konusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- İlkokula geçişte çocuğun iletişim ve sosyal becerilerinde hazırbulunuşluğuna okulun etkisi

başlığı altında görüşler incelenmiştir.

İlkokula geçişte çocuğun iletişim ve sosyal becerilerinde hazırbulunuşluğuna okulun etkisi

Çocuklarda dil gelişiminin iletişim ve sosyal ortamlarla ilişkili olduğunu ifade eden öğretmenler sosyal etkileşime girmeyen çocukların dil gelişiminde yavaş ilerleme kaydettiğini, ancak akran etkileşimi sağlandığında bu sürecin hızlandığını gözlemlediğini belirtmektedir. Çocukların evde daha fazla vakit geçirmelerinin sosyalleşme ve iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği, ailelerin çocuklarını sosyal ortamlara dahil etmeleri ve okul öncesi eğitime yönlendirmelerinin, iletişim becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayabileceğini okul öncesi dönemde oyun temelli öğretimin çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme üzerindeki etkisine vurgu yapılmıştır.

Okul öncesi sınıfı çocukların aileden ayrılarak sosyalleştiği ilk ortamdır. Bu sebeple akranlar arasında güçlü bir iletişim ortamı kurabilmek, öz güven gelişimini destekleyeceği için aidiyet duygusunu da beraberinde getirecektir. Kendini sınıfa ve okula ait hissedен çocuk, ilkokula geçiş sürecini de sağlıklı bir şekilde geçirebilir. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle sağlıklı bir sosyal ilişki içerisinde bulunan çocukların, gelişim alanlarındaki farklı yetersizliklerini daha kolay tolere edebilir. Özellikle dil kazanımının 0-6 yaş arasında kritik dönemde olması çocuğun okul öncesi dönemde beceriyi kazanmasındaki önemi de vurguluyor. Bu da ilkokula hazırbulunuşluğunu olumlu yönde etkileyecektir. Anaokulunda yeterli grup eğitimi almayan çocukların ilkokula başladıklarında sosyal ve iletişim becerileri konusunda zorlandıklarını gözlemlenmektedir. Grup

etkinliklerinin bireysel oyunlara kıyasla sosyalleşmeyi daha fazla desteklediğini ve bu sayede ilkokula geçişte yaşanabilecek adaptasyon sorunlarının en aza indirilebileceğini belirtmektedirler. Anaokulunda sosyal becerileri yeterince gelişmeyen çocukların ilkokulda uyum sorunu yaşadığını belirtmektedirler. Oyuncak paylaşımı, grup oyunlarına katılım gibi sosyal etkileşimleri teşvik eden aktivitelerin, ilkokula geçişte olumlu etkiler yarattığını ifade edilmiştir.

Çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerinin, ilkokula daha rahat adapte olmalarına katkı sağladığı gibi ilkokula başlayan çocukların oyun ve sosyal etkileşim temelli etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Akademik başarının yanı sıra sosyal gelişimin de önemli olduğuna dikkat çekerek, okula yeni başlayan çocuklara yönelik tanıtım etkinlikleri, grup oyunları ve sosyalleşmeyi teşvik eden aktivitelerin düzenlenmesinin faydalı olacağını ifade etmektedirler. Ancak bazı çocukların sözel iletişim kurmakta zorlanabileceğini ve bu noktada beden dili, jest ve mimiklerin iletişimde önemli bir rol oynadığını belirten öğretmenler oyun temelli öğretim, grup etkileşimi, erken tanı ve aile desteğinin, ilkokula uyum sürecinde belirleyici faktörler olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin ve ailelerin bu süreçte bilinçli ve iş birliği içinde hareket etmeleri, çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde çocuğun yetersizlik türünün hazırbulunuşluğa etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte yetersizlik türünün çocuğun hazırbulunuşluğunu etkileyen değişkenlerinin çocukların okula uyumuna etkisi konusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- Tanılama, yerleştirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama sürecindeki durumların çocuğun hazırbulunuşluğuna etkisi
- Anaokulunda çocuğun aldığı eğitimin ilkokula geçişteki rolünün etkisi

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

Tanılama, yerleştirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama sürecindeki durumların çocuğun hazırbulunuşluğuna etkisi

Öğretmenlerin yetersizlik türünün hazırbulunuşluğa etkisi ile ilgili görüşleri alındığında en çok üzerinde durulan etkenin rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan tanılama ve yerleştirme sürecinde yaşanan yanlış tanılama ve yerleştirme sonrası sınıf ortamında yaşanan sorunlara dair görüşlerdir. Öğretmenler Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) yanlış tanılama yapılmasının eğitim ortamını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Yanlış tanı alan çocuklar sınıf içinde hem akademik hem de davranış yönünden uyumsuzluk yaratabilmekte ve diğer çocukların eğitim sürecini zorlaştırdığını gözlemlemektedir. RAM'ların doğru tanı koyması ve benzer düzeydeki çocukların aynı sınıfta olması gerektiği belirtilmektedir. Hafif tanı aldığı halde aslında ağır düzeyde olan çocukların, sınıf içinde hem kendi eğitimlerini hem de diğer çocukların ilerleyişini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin değindikleri diğer bir etmen Yetersizlik türünden ziyade, çocuğun bireysel performansına uygun kazanımlar belirlenerek sınıf ortamında grup eğitimi sağlanmalıdır. Hedeflenen ortak kazanımların belirlenmesinde yaşadıkları durumlarla ilgilidir. Tüm çocuklara aynı etkinliğin uygulanmasının doğru olmadığı, her öğrencinin ihtiyacına göre farklılaştırılmış etkinlikler sunulması ve bunun yanında grup etkileşimini sağlayacak etkinliklerinde planlamasının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler farklı yetersizlik türlerinin ilkokula geçişte farklı zorluklar yarattığı belirten öğretmenler kendi gözlemlerine dayanarak Hafif zihinsel yetersizlikleri olan çocuklara otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara göre daha hızlı ilerleme kaydedebildiğini, serebral palsi gibi fiziksel yetersizliği olan çocuklar için okul ortamının uygun hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anaokulunda çocuğun aldığı eğitimin ilkokula geçişteki rolünün etkisi

Anaokulunda çocuğun aldığı eğitimin ilkokula geçişteki belirleyici rolü olduğunu düşünen öğretmenler anaokulu deneyimi olan ve belli bir eğitim alan çocukların yetersizlik düzeyleri ne olursa olsun ilkokula daha hazır geldiğini belirtilmektedir. Sınıf ortamının ve akran etkileşimlerinin önemine değinen öğretmenler grup eğitiminde farklı performans düzeyine sahip olan çocukların bir arada etkinlik sürdürmeleri için akran desteğinin etkili olduğunu, çocukların birbirlerinden davranışları daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklar için geçiş sürecindeki rutin değişikliğini düzenleyici etkinlikler, işitme ve görme yetersizliğine sahip çocuklar için sınıf içi ortam ve uyaran düzenlemeleri yaparak çocukları eğitim ortamında düzenleme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak RAM'lar doğru tanı koymada daha dikkatli olmalı, tanı ve yerleştirme süreci yeniden gözden geçirilmelidir. Bireysel eğitim planları titizlikle hazırlanmalı ve sınıf etkinlikleri çocukların ihtiyacına göre uyarlanmalıdır. Anaokulu ve ilkokul arasındaki eğitimsel bağlantı güçlendirilmeli ve bilgi paylaşımı artırılmalıdır. Sınıf ortamı ve akran desteği süreci kolaylaştıracak şekilde planlanmalıdır. Bu öneriler ışığında, ilkokula geçişte daha verimli bir eğitim ortamı oluşturulabilir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde çocuğun anaokulunda geçirdiği sürenin hazırbulunuşluğa etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte çocuğun anaokulunda geçirdiği eğitim süresinin etkilerinin çocukların okula uyumuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- Erken tanı ve okul öncesi eğitiminin önemine dair görüşler

başlığı altında görüşler incelenmiştir.

Erken tanı ve okul öncesi eğitiminin önemine dair görüşler

Tüm öğretmenler çocuğun anaokulunda eğitim görmesinin ilkokula geçişte olumlu etkileri olduğunu savunmaktadır. anaokulları, çocukların ilkokula geçiş sürecinde kritik bir rol oynamakta olup, bu sürecin her birey için farklı deneyimler barındırdığı gözlemlenmektedir. Yapılan analizler,

erken tanının ve okul öncesi eğitiminin çocukların ilkokula uyumunu önemli ölçüde kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ortak görüşü, okul öncesi eğitim almayan çocukların ilkokula başladıklarında önemli zorluklarla karşılaştıkları yönündedir. Anaokuluna gitmiş çocuklar, okul düzenini ve kurallarını bildikleri için akademik süreçlere daha kolay adapte olduğu gözlemlenmiştir. Anaokulu deneyimi olmayan çocuklarda ise okul korkusu ve problem davranışlar görülme olasılığı daha yüksektir. Öte yandan, anaokullarındaki sürecin bireyselleştirilmiş olması, her çocuğun farklı bir hazırlık düzeyine sahip olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Çocuğun tanı aldığı yaşa bağlı olarak alınan eğitimin süresi de farklılık göstermektedir. Erken eğitim sürecinin uzunluğu, çocuğun akademik ve sosyal becerilerini geliştirmesi açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Öğretmenler, erken tanı ve erken eğitimin çocukların gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesinde uzun süreli bir eğitim almanın, çocuğun ilkokulda karşılaşabileceği akademik ve sosyal zorlukları en aza indirdiği gözlemlenmektedir. Bir öğretmen sıfır üç yaş aralığındaki bir çocuk tanı aldıysa okul öncesi okullarında belli 1 saat aralığında destek eğitim alma hakkına sahip olduğu velilerin ve öğretmenlerin aynı zamanda RAM'ın bu konuda daha bilgili olması ve aileyi yönlendirmesi destek eğitimin yaygınlaştırılmasının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak, uzun süreli okul öncesi eğitimin bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Uzun süre anaokulunda kalan bazı çocukların, ilkokul düzenine uyum sağlamakta zorlandıkları, hatta okula karşı ilgisizlik ve otorite reddi gibi davranışlar gösterebildikleri belirtilmektedir. Bu nedenle, eğitimin bireyselleştirilmesi ve çocuğun ihtiyaçlarına göre planlanması önemlidir. Eğitim sürecinde ailelerin bilinçlendirilmesi, önemli bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Ailelerin bilinçsizliği ve kabullenme sürecindeki zorluklar, çocuğun erken eğitim almasının önünde bir engel oluşturduğunu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ailelerin özel eğitim konusunda bilgilendirilmesi ve desteklenmesi gereklidir. İlkokula geçişte fiziki ortam farklılığı da uyum sürecinde etkili olabilmektedir. Anaokulundaki oyun temelli eğitimden, sıra ve masa düzeni olan ilkokula geçişte zorlanma yaşandığı belirtilmiştir. Bu nedenle, ilkokul ortamlarının özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara daha uygun hale getirilmesi gereklidir. Genel olarak, özel eğitim anaokullarının ilkokula geçiş sürecinde olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Erken tanı ve erken eğitimin, çocukların akademik ve sosyal gelişimi için kritik bir unsur olduğu uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır. Ancak, bu sürecin verimli olabilmesi için aile eğitimi, öğretmen desteği ve eğitim sisteminin bu süreci destekleyici şekilde düzenlenmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde aile tutumunun çocuğun hazırbulunuşluğuna etkisi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilkokula geçişte ailenin tutumunun ve işbirliğindeki rolünün etkilerinin çocukların okula uyumuna etkisi konusuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde,

- Ailenin tutumunun sürece etkisi
- Ailenin öğretmenlerle kurduğu işbirliğinin sürece etkisi

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

Ailenin tutumunun sürece etkisi

Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailelerin tutumunun belirleyici olduğunu vurguluyor. Aşırı korumacı yaklaşımlar ve tutarsız ebeveyn tutumları, çocukların gelişimini olumsuz etkiliyor. Bazı aileler çocuklarının özel durumunu kabullenmezken, bazıları süreci destekleyerek daha sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturuyor. Ailelerin yanlış bilgi paylaşımı, öğretmenlerin çocuğun gerçek ihtiyaçlarını belirlemesini zorlaştırıyor.

Ailenin öğretmenlerle kurduğu işbirliğinin sürece etkisi

Özel eğitimde aile iş birliği, çocuğun ilerlemesini hızlandırırken, reddetme ve yetersiz bilgilendirme süreci aksatıyor. Ailelerin, özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilinçlendirilmesi, çocuklarının doğru yönlendirilmesini sağlıyor. RAM'lar bu süreçte önemli bir rol oynayabilir. Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocuğun okul öncesinden ilkokula geçişini kolaylaştırırken, öğretmenlerin çabalarının daha etkili olmasına da yardımcı oluyor.

Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde çocukların takibine yönelik yapılan çalışmalar hakkında öğretmen görüşleri

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin takibi, bu çocukların gelişimsel ilerlemelerinin sürdürülebilir ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okul öncesinden ilkokula geçiş sürecindeki takip ve bilgi aktarımı konusundaki deneyimleri analiz edildiğinde.

- İlkokula geçişte çocukların takip sürecinde bilgi eksikliği ve iletişim sorunları
- İlkokula geçişte çocukların takip sürecinin bir sisteme dönüştürülmesi hakkında görüşler

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

İlkokula geçişte çocukların takip sürecinde bilgi eksikliği ve iletişim sorunları

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin tamamı anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde kademeler arası iletişim kuramadıklarını ve süreçte rehberlik araştırma merkezi (RAM), doktor, psikiyatrist gibi geçiş sürecinde etkin olan işbirlikçilerle iletişim kurmada yaşadıkları farklı zorlukları dile getirmişlerdir. Bu durumda karşılaşılan en büyük sorunlardan biri, farklı eğitim kademeleri ve kurumlar arasındaki bilgi akışının yetersizliği olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, çocukların önceki eğitim aşamalarında yapılan çalışmalar, gelişim düzeyleri ve akademik yeterlikleri hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmektedir. Aynı okul bünyesinde kademeler arası geçiş yapmış bir çocuk hakkında aynı okuldaki öğretmenlerden bilgi akışının daha kolay olduğunu gözlemlemişlerdir. Mevcut sistemlerde bu bilgilerin kayıt altına alınmaması, öğretmenlerin çocuğu tanıma sürecini uzatmaktadır. Anaokulundaki öğretmenler, her yılın başında hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim planlarını ve çocukla yapılan etkinliklerin kaydedildiği portfolyoları aileyle paylaşarak, çocuğun gelişim sürecini aileye aktardıklarını ifade etmişlerdir. İlkokuldaki öğretmenler ise sene başında yaptıkları aile görüşmelerinde çocukla ilgili her zaman doğru bilgi aktarımı sağlanamadığını yapılan değerlendirmeler sonunda çocuğun performans düzeyinin daha doğru tespit edildiğini ancak çocukla geçmiş eğitim süresinde yapılan öğretimleri

ve ilerlemeyi bilmenin çocukla ilgili bilgi alma sürecinde daha etkili bir yol olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri ile ilkökul öğretmenleri arasında yeterli düzeyde bilgi alışverişinin sağlanmaması durumunda çocuğun öğrenim sürecinde boşluklar oluşmakta ve eğitimde süreklilik sağlanamamaktadır. Bu eksikliğin çocuğun beceri kazanım sürecinde gerilemeye neden olduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler çocuğun tıbbi tanıları ve rehabilitasyon süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olamadıklarını ve ailelerin bilgi paylaşımı konusunda sınırlı katkı sunduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, çocukların gelişim süreçlerine yönelik sağlık uzmanlarının ve psikiyatristlerin de dahil olduğu takip sürecinde bütüncül bir iş birliği modelinin benimsenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

İlkokula geçişte çocukların takip sürecinin bir sisteme dönüştürülmesi hakkında görüşler

Öğretmenlerin tamamı yapılan takip sürecinde gözlemledikleri eksikliklere dayanarak mevcut geçiş sürecinde çocuğun takibine yönelik yetersiz kaldığını şuan ki sistemde e-Okul üzerinden çocukların tıbbi tanılarına ve aile bilgilerine ulaşabildiklerini bunun yan sıra yine e-Okul ya da MEBBİS sistemi üzerinden çocukların bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP), portfolyo kayıtları ve akademik gelişim verilerini içerecek şekilde genişletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Doktor, psikiyatri, terapistler, rehabilitasyon merkezleri gibi tüm işbirlikçilerin erişebildiği ve çocuk hakkında detaylı ve uzmanından direkt bilgiye erişmenin daha doğru olduğu belirtilmiştir.

Anaokulundan ilkökula geçişte tüm işbirlikçiler (Okul, aile, öğretmen, çocuk, RAM, terapistler, çocuk gelişim uzmanı vb.) göz önünde bulundurulduğunda yapılan işbirliğinin yeterliğinin geçiş sürecine etkisi

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, işbirliği süreçlerinde bilgi akışının sağlanması ve işbirlikçilerin sürece katılımı hakkında görüşleri incelendiğinde

- İlkokula geçişte çocuğun tüm işbirlikçilerine yönelik bilgi akışının sağlanması hakkında görüşler
- İlkokula geçişte veli, RAM ve sağlık personellerinin işbirliğine katılımı hakkında görüşler

başlıkları altında görüşler incelenmiştir.

İlkokula geçişte çocuğun tüm işbirlikçilerine yönelik bilgi akışının sağlanması hakkında görüşler

Öğretmenler çocuklar hakkında yeterli bilgiye ulaşmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Çocuğun tanı aldığı andan itibaren, gittiği eğitim kurumları, tıbbi tanıları, aile ve ev ortamı gibi kritik bilgilerin sistematik bir şekilde kaydedilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Mevcut sistemde, bu bilgiler dağınık bir şekilde tutulmakta ve yeni bir eğitim kurumuna geçişte öğretmenler bu bilgilere erişimde gecikmeler yaşandığı gözlemlenmiştir. Bilgi akışının zayıf olması, eğitimin etkinliğini düşürmekte ve çocuğun bireysel gereksinimlerine uygun eğitim planlamasının gecikmesine neden olduğu belirtilmiştir. Özel eğitim sürecinde, okul yöneticileri, rehberlik servisleri, öğretmenler, veliler ve rehabilitasyon merkezleri, doktorlar gibi birçok paydaş yer almaktadır. Ancak bu paydaşlar arasındaki işbirliğinin yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle

rehabilitasyon merkezleri ile okullar arasında etkili bir işbirliğinin kurulamaması, çocuğun farklı kurumlardaki eğitim süreçlerinin tutarsızlık yaşanmasına neden olduğu da gözlemlenmiştir. Ayrıca, temel eğitim okulları bünyesinde yer alan özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasının öğretmenlerin yükünü artırdığını ve eğitim sürecinin verimliliğini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Okul idarecilerine özel eğitim konusunda detaylı hizmet içi eğitimler verilmesi, işleyişin daha etkin yürütülmesine katkı sağlayacağını olumlu dönüşleri olduğu bildirilmiştir.

İlkokula geçişte veli, RAM ve sağlık personellerinin işbirliğine katılımı hakkında görüşler

Öğretmenler, velilerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocuğun eğitsel gelişimi için kritik bir faktör olduğunu ancak bazı velilerin okul ile işbirliği yapmaktan kaçındığı veya çocuğun eğitim sürecine dair yeterli bilgiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Velilerin bilgilendirilmesini ve eğitim sürecine daha etkin katılımlarını sağlamak amacıyla, düzenli toplantılar ve eğitim seminerleri düzenlenmesinin geçiş sürecinde olumlu yönde katkı sağlayacağını bildirmişlerdir. Ayrıca, velilere eğitim sürecinde oynadıkları rolün önemi vurgulanarak, aktif katılımları teşvik edilmesi gerektiği söylenmiştir. Bir diğer en önemli işbirliğimiz olan RAM hakkında ise, çocukların tanınması ve uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi konusunda kritik bir rol oynadığı ancak RAM tarafından yapılan değerlendirmelerde eksiklikler ve yanlış tanılama durumlarının söz konusu olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, tuvalet becerisi ve ince motor becerileri olmayan bir çocuğun hafif düzeyde zihin yetersizliği sınıfına yerleştirilmesi gibi hatalar eğitim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. RAM tarafından yapılan değerlendirme sürecinin yeterli uzunlukta olmaması, çocuğun gerçek potansiyelinin belirlenmesini güçleştirdiği gibi, değerlendirme sürecinin daha kapsamlı ve uzun süreçlere yayılması, çocuğun doğru tanı alarak uygun eğitim ortamına yönlendirilmesini sağlayacağı belirtilmiştir. Bu duruma aynı şekilde doktorlar da dahil edilmiş olup, tıbbi değerlendirme süresinin yetersizliğinin, çocuğun yeniden yönlendirilmesi durumunda öğretmen görüşlerinin alınmamasının, geçiş sürecinde çocuğun güncel durumu hakkında doğru bilgi akışının sağlanamamasının çocuğun gelişiminde olumsuz etkiler yarattığını bildirmişlerdir. Özel eğitimde işbirliğinin güçlendirilmesi, çocukların eğitim ve gelişim süreçlerinin daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayacağı belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada özel eğitim anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde yaşanan durumlar hakkında öğretmen görüşleri incelenmiştir. Geçiş sürecinde karşılaşılan fiziksel ortam değişkenleri, çocukların becerilerdeki hazırbulunuşluğunun geçiş sürecine etkisi, yetersizlik türü, eğitim süresi, ailenin tutumu, sürecin takibi ve işbirliğinin yeterliği etmenlerinin geçiş sürecine etkisi hakkında öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ortamla ilgili etmenler, çocukla ilgili etmenler, işbirliği ve takip sistemi ile ilgili etmenler üzerine üç grupta sonuçlara yer verilmiştir.

Ortam

Anaokulu ve ilkokuldaki fiziksel ortam değişkenlerinin farklılıkları üzerinde görüş bildiren öğretmenler temel eğitim bünyesinde yer alan özel eğitim sınıfları, uygulama okulları ve özel eğitim anaokullarının her birinin fiziksel donanım yeterliğinin birbirinden farklı olduğunu ancak en temelde anaokuldan ilkokula geçişte materyal, sınıf düzenlemeleri gibi unsurlarda bulunan farklılıkların çocukların uyumunda etkili olduğunu sonucu ortaya çıkmaktadır. Anaokulunda bulunan fiziksel ortamın ve materyal çeşitliliğinin ilkokulda bulunmamasının geçiş sürecinde çocuğun uyum sorunu yaşamasına sebep olduğu görülmektedir. Çocuğun anaokulunda nasıl bir ortamdan geldiğini, hangi materyallerle çalışıldığını ve okul içinde oluşturulan rutini hakkında öğretmenlerin bilgi akışı sağlamalarının ilkokuldaki öğretmenlere rehberlik edeceği ve oluşan uyum sorununu önlemeye destek olacağı tespit edilmiştir.

Çocuk

Çocuğun geçiş sürecindeki rolü en önemli nokta olarak görülmektedir. Anaokulundan ilkokula geçiş sürecinde tüm bileşenlerin çocuğa göre düzenlenmesi ve çocuğun uyumunun bir kademedен diğerine geçiş yaparken yaşayacağı uyum sürecinin sağlıklı şekilde oluşturulabilmesi için çocuk potansiyeline en uygun şekilde ilkokula geçiş için gerekli olan hazırbulunuşluğu edinmelidir. Bu bağlamda akademik, özbakım, iletişim ve sosyal beceriler anlamında çocuk en iyi şekilde desteklenmelidir. Çocuğun hazırbulunuşluğunu etkileyen motivasyon, yaş düzeyi, tanısı, yetersizlik türü gibi faktörlerin önemli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çevresel etmenlerin de çocuğun aile, çocuğa destek sağlayan terapi ve ek eğitimler, kullandığı ilaçlar, ortamdaki uyaran farklılıkları gibi çevresel etmenlerinde çocuğun hazırbulunuşluğunu doğrudan etkilemektedir.

Çocuğun yetersizlik türünün uyuma etkisi göz önünde bulundurulduğunda aynı sınıfta yer alan çocukların yetersizlik türünün farklı olması, yanlış tanılama ve yerleştirme yapılması, öğretimi grup eğitimine uygun şekilde düzenlemede yaşanan güçlükleri beraberinde getirmektedir. Çocuğun anaokulunda geçirdiği eğitim süresinin çocuğun okul farkındalığını, kuralları ve grup eğitimine adaptasyonunu desteklediği ve yaşanan güçlükleri azalttığı ortaya koyulmuştur. Bu sebeple erken tanı ve erken yaşta eğitime başlayan çocukların hazırbulunuşluğunun olumlu yönde desteklendiği görülmektedir.

İşbirliği ve Takip Sistemi

İş birliği geçiş sürecinin en önemli etmenlerinden birisidir. Bulgular, bilgi akışındaki eksiklikler, kademeler arası iletişim sorunları ve işbirlikçilerin sürece katılımındaki yetersizlikleri ortaya koymaktadır. Öğretmenler, çocukların geçmiş eğitim süreçlerine ilişkin yeterli bilgiye ulaşamamanın, eğitimde sürekliliği olumsuz etkilediğini ve beceri kazanımlarında gerilemelere yol açtığını belirtmiştir. Ailelerin geçiş sürecinde en çok işbirliği yapılan paydaş olduğu gözlemlenmiştir. Ancak ailelerin geçiş yapılan kademedeki öğretmenlere eksik ya da yanlış bilgi verildiği eksik bilgi veya yanlış bilgi verdiği belirtmiştir ve ailelerin de bu süreçte desteklenmesi gerektiği öne sürülmüştür. Ailelerin bilgi erişiminin kısıtlı olması ve doğru bilgiyi nereden alacaklarını bilmemeleri geçiş sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ek olarak ailelerin geçiş sürecinde sınırlı hizmetler aldıkları, uygun kurum bulamama kaygısı ve geçiş sonrasında kuruma karşı güvensizlik yaşadıkları, çocuklarının yeni programa uyum sağlayamama ve akranları tarafından kabul edilmeme sorunuyla karşılaştıkları, geçişe ilişkin yasaların/mevzuatın

iyileştirilmesini bekledikleri belirtilmiştir.(Aktaş, Kot, Yıkmış 2020) bu konuyla alakalı belirtilmiş olan makaledeki cümle ile sistemde eksiklikler olduğu öğretmenler tarafından da belirtilmiş olup hemfikir olunduğu belirlenmiştir.

Geçiş hizmetlerinin planlanmaması, sürecin eksikliklerle ilerlemesine sebep olmuştur. Görüşülen öğretmenlerin görev yaptığı kurumlarda uygulanmadığı tespit edilmiştir. Bununla alakalı tüm öğretmenler geçiş sürecinde tüm işbirlikçilerin dahil edildiği bir sistemin olması ve bunun tüm kademelerde yapıyor olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut sistemlerin (e-Okul, MEBBİS) çocukların gelişim süreçlerini takip etmek için yetersiz olduğu ve genişletilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun sonucunda çocukla alakalı bilgiyi geçiş yapılan kademede sadece aileden alınan bilgilerle kalması eğitim sürecini aksattığı tespit edilmiştir. Tüm bu işbirlikçilerin resmi bir şekilde sisteme işlenmesi bu süreci kolaylaştıracağı anlaşılmıştır. Özellikle RAM, doktorlar, terapistler ve rehabilitasyon merkezleri ile daha güçlü bir işbirliği sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu İşbirlikçilere erişim noktasında çok büyük yetersizlikler olduğu gözlemlenmiştir. Yaşanan sorunların en temel nedeninin yasal düzenlemelerde geçiş hizmetlerinde yer verilmemesi olduğu düşünülmektedir geçiş planlama sürecinin nasıl hazırlanması gerektiği, planlama sürecine katılacak olanlar ve rollerinin belirgin olmamasının geçiş süreçlerinde karmaşa oluşturduğu düşünülmektedir (Aktaş,Kot,Yıkmış 2020) bu makalede belirtilmiş olduğu gibi öğretmenlerin belirtmiş olduğu geçiş planlamalarının eksikliği aynı noktada birleşmektedir. Bir diğer nokta ise RAM'ın geçiş sürecinde büyük rol oynaması gerektiği ve kademeler arasında bağlantıyı kuracak iletişimi sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak RAM'ın bu noktada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Hem eğitsel tanı sürecinde hem de yerleştirme sürecinde ve yerleştirme sonrasında takip sürecinde öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler sürecin sağlıklı işlemediği yönündedir.

Öneriler

Ortam

Anaokulundan ilkokula geçiş için çocukları hazırlarken anaokulunda oyun ve aktivite temelli öğretimler kademeli olarak azaltılarak daha yapılandırılmış masabaşı aktivitelere yer verilmesi, çocuğun ilkokula başladığı ilk sene yapılandırılmış ortama geçişi sağlayan uyum etkinlikleri ve etkinlik temelli aktivitelere yer verilerek iki kademede de uyum çalışmalarına yer verilmesinin çocuğun geçiş sürecindeki uyumunu olumlu yönde destekleyecektir. Anaokulu ve ilkokul sınıf düzenlemelerindeki uyaran farklılıkları minimum düzeye indirilerek benzer materyallerin kullanımı ve çocuğun alışık olduğu ortam düzeninin devamı çocuğun ilkokula geçiş yaptığı ilk sene sağlanabilir.

Çocuk

Çocuğun ilkokulda edinmesi hedeflenen okuma yazma ve matematik becerilerine hazırbulunuşluğunun anaokulunda sağlanması önem teşkil etmektedir. Anaokulundaki öğretmenlerin, ses farkındalığı, rakam tanıma, kavram öğretimi gibi erken okuryazarlık ve erken matematik becerilerinin öğretimine yer vermeleri ilkokula geçişte çocuğun akademik becerilerdeki hazırbulunuşluğunu olumlu yönde destekleyecektir. Öte yandan ailenin çocuğun geçmiş eğitim

sürecini ve ilerleme basamaklarını ilkokuldaki öğretmenlere doğru şekilde aktarımı çocuğu tanımada ilk adım olduğundan aileyi geçiş sürecinde etkin kılmak ve bilinçlendirici eğitimler düzenlemek ailenin süreçteki farkındalığını artıracaktır.

Çocuğun geçiş sürecine uyumunu artıran bir diğer beceri özbakım becerileridir. Çocuğun özbakım becerilerine sahip olması bağımsızlığı kazanma ve kendini güvende hissetmede önemlidir. Özbakım becerilerinde bağımsızlığa ulaşmamış çocukların kendilerini güvende hissedecekleri bir ortamda özellikle tuvalet ihtiyacının sağlanması en az beceride bağımsızlaşması kadar önemlidir. Bu sebeple hem anaokullarında hem ilkokullarda destek hizmet personelin bulunması ve tuvalet eğitiminin ilkokulda sağlıklı bir şekilde desteklenmeye devam etmesi süreçte yine aileye rehberlik edecek eğitimlerin sistemleştirilmesi gerekmektedir.

İletişim ve sosyal becerilerde çocuğun hazırbulunuşluğunu artırmak adına çocuğun okul ve ev yaşantısında edindiği ortam genişletilerek çocuğa farklı deneyimler sunması için ortam çeşitliliği sağlanmalı ve akran etkileşimi desteklenmelidir. Örneğin çocuğun oyun gruplarına dahil olması, aktivite temelli etkinliklere gönderilmesi, ailenin çocukla etkileşimini ve iletişimini bilinçlendirici eğitimlerin verilmesi, ailelerin ev ortamı dışında çocuğa farklı deneyimler sunması, okul dışı faaliyet ve gezilerin artırılması çocuğun geçiş sürecindeki uyumunu artıracaktır ve ilkokula geçtiğinde oluşan farklı ortamdaki olumsuz etkilenmesi minimuma inecektir.

İşbirliği ve Takip

Bulgular ve sonuçlar incelendiğinde geçiş sürecinin planlanması ve sürecin takibinin sağlanması çocukların kademeler arası geçişteki uyumunu destekleyen en önemli unsur olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sebeple bütünleşik bir sistem oluşturularak tüm paydaşların aktif olduğu ve erişim sağlayabildiği bir sistem sağlanmalıdır. Sistem içerisinde çocuğun tıbbi ve eğitsel değerlendirmesi, çocuğun eğitim süreci, öğretim hedeflerini içeren bireyselleştirilmiş eğitim planı, çocuğun portfolyosu işlenerek ölçülebilir verilerin kaydedilmesi bilgi akışının güçlendirilmesinde etkili olacaktır. Geçiş sürecinde tanılama ve yerleştirmede etkin rolü olan rehberlik araştırma merkezlerinde işlenen verilere öğretmenlerin de erişimi sağlanarak süreçte öğretmene daha aktif bir rol verilmesi yararlı olacaktır. Okul yöneticileri sürece dahil edilip özel eğitim yönetmeliği iş ve işleyişi hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılandırılmalı ve idarecilerin yönetmelikle alakalı takibi işlevselleştirilmelidir. En büyük paydaş olan aileler süreçte daima aktif olmalı ve çocuğun tüm süreci hakkında bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem A Yayıncılık.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419.
- Fowler, S. A., Schwartz, I., & Atwater, J. (1991). Perspectives on the transition from preschool to kindergarten for children with disabilities and their families. *Exceptional Children*, 58(2), 136–145.
- Hanson, M. J. (1999). Early transitions for children and families: Transitions from infant/toddler services to preschool education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 434436).

- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). Transition to primary school: A review of the literature. Commonwealth of Australia. <https://minervaaccess.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/123771/Transition-to-Primary-School-A-literaturereview.pdf?sequence=1>
- Katz, L. G. (1991). *Readiness: Children and schools (ERIC Document Reproduction Service No. ED 330595).
- Katims, D. S., & Pierce, P. L. (1995). Literary-rich environments and the transition of young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 219–226.
- Özaslan, H., & Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkökula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 213–237. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.224>
- Pişirir, N., & Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkökula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Okul Öncesi Dönemden İlkokula Geçişte Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi*. [PDF file]. <https://examplelink.com>
- Rous, B., & Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 1(4), 17–28.
- Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2015). Lifespan transitions and disability: A holistic perspective. Routledge.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- US Department of Education. (2007). Special education and rehabilitative services. Archived: A 25-year history of the IDEA. <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/history.html>
- Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.441254>



**DOWN SENDROMLU BEBEKLERE ERKEN
MÜDAHALENİN GELİŞTİRİLMESİ: TANI
İLETİŞİMİNİN VE EBEVEYN KATILIMININ ROLÜ**

Buse Eren

Özet

Down sendromlu bebekler için erken müdahalenin önemi yadsınamaz ve özellikle ilk beş yıl boyunca uygun fiziksel ve konuşma terapilerinin uygulanması, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkiler. Down sendromlu çocuklar için erken müdahalenin önemi hem çocukların hem de ailelerin daha az müdahale alan çocuklara kıyasla daha olumlu sonuçlar deneyimlemesiyle vurgulanır. Öte yandan, Türkiye'nin gelişmiş ülkelerle uyumlu yasal düzenlemelerine ve alandaki çalışmalara giderek daha fazla odaklanılmasına rağmen erken müdahale sistemi için bir modelin olmaması, uzmanlar ve kurumlar arasındaki yetersiz iş birliği ve alandaki yetenekli personel eksikliği gibi zorluklar devam etmektedir. Bunların yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının Down sendromlu bir bebek olduğunu nasıl öğrendikleri erken müdahale süreçlerine dahil olmalarını olumlu ya da olumsuz etkiler. Bu çalışma kapmasında İstanbul'da yaşayan ve çocuklarının yaş aralığı 2,5-35, kendilerinin yaş aralığı 35-61 olan 16 anneyle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılarak çocuklarının Down sendromlu bir bebek olduğunu öğrendikleri ilk zamanla ilgili değerlendirmelerine başvurulmuştur ve bunun erken müdahale sürecine dahil olmadaki etkisi değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, özellikle bebeklerinin Down sendromlu olduğunu doğumdan sonra öğrenen anneler için bir tanı bildirim protokolü olmalı ve tanıyı koyan doktorlar aileyi bilinçli bir yaklaşımla bilgilendirmelidir. Tanının ailelere nasıl iletileceğini belirleyen bir protokol ve aileleri bu süreçte destekleyecek bir sistem, ebeveynler ve doktorlar arasındaki bilgi hiyerarşisinin etkisini en aza indirebilir ve karşılaştıkları beklenmedik durumdan dolayı travmatize olma olasılığını azaltabilir.

Anahtar Kelimeler: Doğum sonrası tanı, Down sendromu, erken müdahale, ebeveyn katılımı, tanı iletişimi, Türkiye

Giriş

Down sendromu (DS) tanısı almak, ebeveynler için hayatlarını etkileyen bir deneyimdir ve sıklıkla duygusal sıkıntı, kafa karışıklığı ve çeşitli belirsizliklerle birlikte gelir (Skotko, 2005). Bu gibi anlarda, sağlık profesyonellerinin rolü klinik sorumluluğun ötesine uzanır; bu anlamda sağlık profesyonelleri ebeveynlerin çocuğa ilişkin ilk algılarını şekillendirmede ve gelecekteki eylemlerini yönlendirmede çok önemlidirler. Bu bağlamda tanı iletişiminin ve ebeveyn katılımının rolü erken müdahalenin geliştirilmesi bağlamında değerlendirilebilir.

Down Sendromunda Tarama Testleri, Tanı ve Erken Müdahale

DS dünyada en sık görülen kromozomal anomali ve zihinsel ve gelişimsel gecikmenin önde gelen nedenidir (Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization] [WHO], 2000). Yumurta oluşumu sırasında, kromozom 21'in iki kopyasının olması gerektiği gibi ayrılmadığı "non-disjunction" adı verilen bir fenomen meydana gelir fakat söz konusu ayrılmamanın nedeni



bilinmemektedir (Global Down Sendromu Vakfı [Global Down Syndrome Foundation], 2018). Ayrıca, DS'li kişilerde kalp kusurları, mide ve bağırsak sorunları, bağışıklık sistemi bozuklukları, endokrin sorunları, obezite, omurga sorunları, lösemi, bunama, diş sorunları, kulak enfeksiyonları ve işitme ve görme sorunları gibi çeşitli sağlık sorunları olabilir (Heinke vd., 2021; Baumer vd., 2023). DS, ırk, milliyet, sosyoekonomik durum, din veya anne veya babanın hamilelik sırasında yaptığı herhangi bir eylemle ilişkili değildir (Global Down Sendromu Vakfı [Global Down Syndrome Foundation], 2018). DS'nin kesin nedeni bilinmemekle birlikte, doğumdan önce tespit edilebilir.

Annenin yaşı arttıkça DS'li bir bebeğe sahip olma olasılığının arttığı iddia edilmektedir; bu durum yaşlı yumurtalarda hatalı kromozom bölünmesi olasılığının daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte, DS'li bebeklerin yaklaşık yarısı, daha fazla genç kadının çocuk sahibi olmayı tercih etmesi nedeniyle 35 yaşın altındaki annelerden doğmaktadır (Acar ve ark., 2014; Global Down Sendromu Vakfı [Global Down Syndrome Foundation], 2018). Ayrıca, DS için genetik translokasyon taşıyıcısı olmak, ebeveynlerin DS'nin genetik translokasyonunu çocuklarına aktarabilmeleri nedeniyle DS'li bir bebeğe sahip olma olasılığını artırır. Tıbbi genetik uzmanları, ebeveynlerin DS'li ikinci bir çocuğa sahip olma olasılığını değerlendirmelerine yardımcı olabilirler. Ek olarak, DS'li bir çocuğu olan ve dengeli translokasyona sahip çiftlerin DS'li başka bir çocuğa sahip olma olasılığı daha yüksektir (Türk Fetal Tıp ve Perinatoloji Derneği, 2020).

Doğum öncesi tarama testleri, DS'li bir bebeğe sahip olma olasılığını belirleyen testlerdir. Bu testler, fetüsün DS'li olup olmadığını değil, yalnızca olasılığını bildirir. Tarama testleri arasında birinci trimester tarama testleri, ikinci trimester tarama testleri (üçlü tarama testleri, dördümlü tarama testleri) ve hücre dışı DNA testleri yer alır (Ulusal Sağlık Enstitüleri [National Institutes of Health], 2023). DS için doğum öncesi genetik tarama önemli ölçüde gelişmiş olsa da, birçok aile doğumdan sonra da tanı almaya devam etmektedir (Skotko ve Bedia, 2005; Wilmot ve ark., 2023).

Daha önce de belirtildiği gibi, doğum öncesi tarama testleri yalnızca olasılıksaldır, oysa tanı testleri %100 doğrulukla kesin tanı sağlar. Tanı testleri arasında koryonik villus örnekleme, amniyosentez, kordosentez ve doğum sonrası tanı yer alır. Gebeliğin 10. ve 13. haftaları arasında yapılan koryonik villus örnekleme, bebeği besleyen plasenta adı verilen organdan alınan doku örneklerinden elde edilen hücrelerdeki kromozom yapısını belirler. Amniyosentez, gebeliğin 15. ve 20. haftaları arasında yapılır ve fetüsün etrafındaki amniyotik sıvıdaki hücrelerdeki kromozom yapısını belirlemek için kullanılır. Kordosentez, gebeliğin 18-22. haftaları arasında yapılır ve bebeğin göbek kordonundan alınan kan örneğindeki lenfosit hücrelerindeki kromozom yapısını tespit eder. Son olarak doğum sonrası dönemde tanı, yenidoğan bebekte kas gevşekliği, elde tek avuç içi çizgisi, basık yüz profili, yukarı doğru çekik gözler, basık burun kökü gibi bulguların varlığında tanı koymak için bebekten kan örneği alınarak ve kromozom analizi yapılarak konulur (Ulusal Sağlık Enstitüleri [National Institutes of Health], 2023).

DS ile ilişkili fiziksel özellikler ve tıbbi sorunlar kişiden kişiye büyük ölçüde değişiklik gösterir. Bazı bireyler çok fazla tıbbi desteğe ihtiyaç duyarken, bazıları için daha az destek yeterli olabilir

(Türk Fetal Tıp ve Perinatoloji Derneği, 2020). DS'li çocukların erken müdahale hizmetleri almaya uygun ve yeterli oldukları belirtilmiştir (Majnemer, 1998; Nawi vd., 2013). Erken müdahale farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bowe'a (2007) göre, gelişimsel sorunları olan veya risk altında olan 0-3 yaş arası çocuklara hizmet veya özel programlar sağlamayı içerir (Bowe, 2007). Öte yandan, Watts (1980) erken müdahaleyi, genellikle bir çocuğun hayatının ilk 36 ayında başlayan, dört yaşından önce terapi veya tedavinin sunulması olarak tanımlamaktadır (Watts, 1980). DS'li bebekler için erken müdahalenin önemi yadsınamaz ve ilk beş yıl boyunca uygun fiziksel ve konuşma terapilerinin uygulanması, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkiler.

Nawi vd. (2013), DS'li çocuklar için erken müdahalenin kabul edilmesiyle hem çocukların hem de ailelerinin sonuçlarının iyileştiğini bulmuşlardır. Önceki araştırmalar, erken müdahalenin aileler için destek sistemi ve toplum katılımı gibi daha fazla fayda sağladığını da göstermektedir. Erken müdahale alan DS'li çocukların aileleri, daha az müdahale alan çocuklara kıyasla daha olumlu sonuçlar deneyimlemektedir. (Nawi vd., 2013). Bu anlamda çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini önemli ölçüde etkileyen erken müdahaleyi geliştirmek oldukça önem arz etmektedir.

Erken Müdahaleyi Geliştirmek: Tanı İletişiminin ve Ebeveyn Katılımının Rolü

Erken müdahale, gelişimsel gecikmeleri veya engelleri olan çocukları desteklemede önemli bir rol oynar ve onlara tam potansiyellerine ulaşma şansını artırır. Bir çocuk hizmetleri ne kadar erken alırsa, bilişsel, motor, sosyal ve iletişim becerilerinde anlamlı ilerleme kaydetme olasılığı o kadar artar (Guralnick, 2011).

Erken müdahale stratejilerinin etkinliği yaygın olarak belgelenmiş olsa da, genellikle yeterince vurgulanmayan iki husus olan etkili tanı iletişimi ve ebeveyn katılımı bu çabaların etkisini önemli ölçüde artırabilir. Başka bir ifadeyle doğru ve erken teşhis, herhangi bir erken müdahale stratejisinin temelidir. Ancak, bu teşhisin ailelere nasıl iletildiği, çocuklarının ihtiyaçlarına nasıl yanıt verdiklerini etkileyebilir, bir ailenin hizmetlere katılımını kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Bu nedenle profesyoneller yalnızca tanı doğruluğuna değil, aynı zamanda bilgileri nasıl ilettiklerine de odaklanmalıdır. Tanı iletişimi etkili bir şekilde kurulmadığında erken müdahaleye geçiş süreci de olumsuz olarak etkilenebilir.

Çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının tanısını aldıklarında, özellikle iletişim hassasiyet veya netlikten yoksun olduğunda, genellikle duygusal sıkıntı, kafa karışıklığı ve hatta travma yaşadıklarını göstermiştir (Graungaard ve Skov, 2006). Zayıf iletişim, müdahaleyi geciktirebilecek kafa karışıklığına, inkara veya tanının anlaşılmasına yol açabilir. Açık, şefkatli ve kültürel açıdan hassas iletişim, güveni teşvik etmek ve ebeveynlerin bilinçli kararlar almasına yardımcı olmak için esastır. Aileler saygı duyulduğunu ve anlaşıldığını hissettiklerinde, önerilen hizmetlere ve destek stratejilerine katılma ve erken müdahaleyi önemseme olasılıkları daha yüksektir. Bu nedenle sağlık ve eğitim profesyonelleri hem tanı değerlendirme söyleminin hem de kişilerarası iletişim becerilerinin önemini kabul etmelidir.

Tanı iletişiminin sağlıklı bir şekilde kurulmasında bilgi asimetrisinin farkında olarak bilgilendirme sağlanması oldukça kritiktir. Ebeveynlere çocuklarıyla ilgili tanı genellikle ilk

olarak sağlık profesyonelleri aracılığıyla sunulur. Bu nedenle özellikle tanının ilk kez sunulduğu zamanlarda profesyoneller sade bir dil kullanmalı, jargon kullanmaktan kaçınmalı ve tanı ile ilgili bilgi paylaşma sürecini ailenin duygusal durumuna ve kültürel geçmişine göre uyarlamalıdır. Rahatça anlaşılabilen dil, ebeveynlerin anlayışını artırır ve kaygıyı azaltır (Bruder, 2010).

Skotko (2005) 1964 ile 2003 yılları arasında çocuklarının DS tanısını doğumdan sonra öğrenen 985 anne ile yürüttüğü anket çalışmasında annelerin doğum sonrası desteklerinden duydukları memnuniyetsizliğin kapsamını ortaya koymuştur. Artal ve ark., (2024) ise bu çalışmanın bir uzantısı niteliğinde 2003 ile 2022 yılları arasında çocuklarının DS tanısını doğumdan sonra öğrenen annelerle yürüttüğü çalışmanın sonucunda çeşitli müdahalelere rağmen ebeveynlerin doğum sonrası DS tanısı deneyimlerinin zamanla iyileşmediğini göstermiştir (Artal ve ark., 2024).

Skotko (2009) doğumdan sonra çocuklarının DS olduğunu öğrenen ebeveynlerin ilk kez yapılacak tanı sunumunda sağlık profesyonellerinin ebeveynlere nasıl yaklaşımları gerektiğine ilişkin mevcut kanıtları sistematik olarak incelemiştir ve sonuçlar ebeveynlerin tanı hakkında hem doğum uzmanı hem de çocuk doktoruyla ortak bir toplantıda ve özel bir ortamda bilgilendirilmesini tercih ettiğini göstermektedir (Skotko vd., 2009). Ayrıca tanı her iki ebeveyne aynı anda iletilmelidir; aksi takdirde tanıyı tek başına duyan ebeveyn, tanıyı diğer ebeveyne açıklamanın sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadır (Clark vd., 2020). Bu nedenle, sağlık profesyonellerinin açıklama sırasında eşlerin hazır bulunmasını sağlamalarının önemi politika ve uygulamaya yerleştirilmelidir (Grane vd., 2022).

Ayrıca benzer çalışmalarda da anneler sağlık profesyonellerinin yargılayıcı olmayan bilgiler sağlamalarını, olumsuz terminolojiden kaçınmalarını ve durumun olumsuz yönlerini vurgulamamalarını, DS ile ilgili bilgilendirici programlara yönlendirme yapmalarını ve ebeveynlerin mevcut duygularını kabul ederken onlara kötü hissettirmemelerini önermektedir (Helm vd., 1998). Skotko'nun (2005) yürüttüğü benzer içerikteki çalışmanın bulgularında anneler, doktorlarının DS'nin olumlu yönlerinden çok az bahsettiklerini ve DS'li çocukları olan diğer ebeveynler ile bağlantıyı nadiren sağladıklarını ve yeterli güncel basılı materyal eksikliğini vurgulamışlardır ve sağlık profesyonellerinden doğum sonrası tanılarının sunulma biçimini iyileştirmelerini istemişlerdir (Skotko, 2005).

Ebeveynler, çocuklarıyla ilgili DS tanı sunumunda sağlık profesyonellerinin çocuğun bakımı ve gelişimiyle ilgili dengeli bir bilgi verilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu bilgi sadece DS'nin ne olduğu (gerçekler, riskler, eşlik eden hastalıklar) hakkında değil, aynı zamanda bu çocuğun ebeveynliğini nasıl yapacaklarıyla ilgili de olmalıdır. Dahası ebeveynler, çocuğun tanısına dair kesin gerçekler sunulurken, aynı zamanda bir umutlu gelecek perspektifi ve herhangi bir bebek gibi sıradan bir yaşamın mümkün olacağına dair bir alan bırakılmasını istiyorlar (Clark vd., 2020). Bu durum ebeveynlerin DS'li bir çocuğun doğumunda kronik üzüntü, acı veya trajediye ilişkin hegemonik, tıbbileştirilmiş bir söylemi reddettiği şeklinde yorumlanabilir (Lalvani, 2011).

DS'nin doğum sonrası tanısının açıklanması sırasında ebeveynlere yeterli zaman ayrılmasının ve daha az tıbbi odaklı sözlü ve yazılı iletişimlerin önemini vurgulanmıştır (Grane vd., 2022).

Ayrıca sağlanan bilgilerin güncel, doğru olması ve mevcut yerel destek ağları ve kaynakları hakkında ayrıntılar içermesinin önemi vurgulanmıştır (Skotko vd., 2009).

Dahası, tanı sunumu tek yönlü bir bilgi aktarımı olmamalıdır; bunun yerine, ebeveynlerin endişelerini ifade etmeleri, soru sormaları ve düşünceleri için alan sağlayan işbirlikçi bir süreç olmalıdır. Saygı duyulduğunu hisseden ailelerin müdahale önerilerine uyma olasılığı daha yüksektir (Zwaigenbaum vd., 2015). Bu anlamda tanı sunumunda tek yönlü iletişim yerine etkileşimsel yaklaşım benimsenmeli ve aile katılımı sağlanmalıdır.

Bununla birlikte, tüm aileler eşit şekilde katılım göstermesi beklenemez. Bu bağlamda sosyoekonomik zorluklar, kültürel farklılıklar, dil engelleri ve kurumlara karşı önceki güvensizlik ebeveyn katılımını sınırlayabilir (Bailey vd., 2004). Ailenin kültürel ve dini geçmişlerini göz önünde bulunduran, uyarlanabilir, destekleyici, empatik, şefkatli ve dürüst bir yaklaşımın bu tür haberlerin iletilmesini optimize edecektir (Schimmel vd., 2020).

Etkili programlar bu zorluklara karşı adil ve duyarlı olmalıdır. Profesyonellerin bu zorlukları proaktif bir şekilde fark edip ele alması oldukça önemlidir.?

Yöntem

Bu çalışma kapsamında İstanbul'da yaşayan ve çocuklarının yaş aralığı 2,5-35, kendilerinin yaş aralığı 35-61 olan 16 anneye yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılarak çocuklarının DS bir bebek olduğunu öğrendikleri ilk zamanla ilgili tanı iletişimleri deneyimlerine başvurulmuştur. Bu çalışma yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden uyarlanmıştır.

İnsan deneyiminin görüldüğünden daha derin anlamlarını anlamaya uygun olan nitel araştırma tasarımıyla (Krysik ve Finn, 2015) geliştirilen bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak, DS'li çocuklarına bakan annelerle yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat yöntemi ile görüşmeler yapılarak nitel araştırma yöntemi kullanılarak veri toplandı. Görüşmelerin başında katılımcılardan çocuklarının tanısı hakkında bilgilendirilme hikayelerini paylaşmaları istendi.

Araştırmayı yürütmek için Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonu'ndan etik izin alınmıştır. Etik komisyondan izin alındıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara görüşme süreci hakkında bilgi verildi ve gizlilikleri konusunda güvence verildi. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır.

Nitel bir desenle tasarlanan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanan veriler literatür taramasının arka planı göz önünde bulundurularak tematik analiz yoluyla analiz edildi. Diğer nitel metodolojilerle karşılaştırıldığında, tematik analiz araştırmacının çalışmanın dayandığı teorik çerçeveye uyumlu ortak temaları belirleyerek konuyu daha iyi anlamasını sağlamaktadır (Braun ve Clarke, 2006).

Alıntılar, nitel çalışmada temaları ayrıntılı olarak açıklamak ve araştırma katılımcılarının seslerini araştırmacının seslerinden ayırt etmek için birincil kanıt olarak vurgulanır. Alıntılar, temaların özünü verir veya aranan, belirlenen ve kullanılan çarpıcı örnekler sunar (Elliot vd., 1999).

Daha önce de belirtildiği gibi, İstanbul'da yaşayan ve DS'li çocuk sahibi 16 anne gönüllü olarak bu araştırmaya katılmıştır. Katılımcı annelerin DS'li çocuklarının yaş aralığı 2,5 ile 35 olup, annelerin yaşları ise 35 ile 61 arasında değişmektedir. Yedi çocuk kız, dokuz çocuk erkektir. Katılımcı annelerin çocuklarından sekizi 8 yaşın altındayken 8'i yetişkindir.

Medeni durum olarak iki anne eşinden boşanmıştır, geri kalanlar ise çocuklarının babalarıyla evlidir ve tüm anneler DS'li çocuklarıyla birlikte yaşamaktadır. Katılımcı anneler arasında, yalnızca Anne 4'ün tek çocuğu vardır, geri kalan tüm annelerin DS'li çocuklarına ek olarak tipik gelişim gösteren başka çocukları da vardır.

Görüşmeler yapıldığında yedi anne evde bakım parası alıyordu. Annelerin kendi sosyoekonomik durum değerlendirmelerine göre ağırlıklı olarak orta sınıftan oldukları belirtilmiştir. Bir anne sosyoekonomik durumunu düşük, iki anne alt-orta, sekiz anne orta, üç anne üst-orta ve bir anne üst olarak değerlendirdi. Ayrıca, Anne 13, Anne 15 ve Anne 16'nın çocukları görüşme sırasında çalışıyordu.

Anne 1, Anne 6 ve Anne 11, doğum öncesi tarama testleri sırasında çocuklarının DS'li bir bebek olacağını öğrendi. Anne 4, doğumdan önce DS'den şüphelenmiş olsa da, doğumdan sonra çocuğunun DS'li olduğundan emindi. Özetle, kalan 12 anne, çocuklarının DS'li olduğunu genellikle doğumdan sonra sağlık profesyonelleri aracılığıyla öğrenmiştir ve bu durum tanı iletişiminin önemini arttırmaktadır.

Bulgular

Annelerin çocuklarının DS'li bir bebek olduğunu öğrendikleri ilk zamanlarla ilgili tanı iletişimlerini deneyimlerine başvuru ve bunun erken müdahaleye dahil olma sürecini değerlendiren bu çalışmada katılımcı tüm anneler çocuklarıyla ilgili tanıyı sağlık profesyonelleri aracılığıyla ve çoğunlukla doğumdan sonra öğrenmiştir. Özellikle doğumdan sonra öğrenilen DS tanısının anneler üzerindeki en belirgin duygusal yansımaları derin ve çok yönlü bir şok hissidir.

Biz o gün şok olduk. Eşim daha çok şok oldu. Hatta hiç konuşamadı... Yani o gün bir tek kelime dahi edemedi. Sonrasında ne olursa olsun bu çocuk bizim kabulümüz dedik ama yine de tabii çok tereddütlüydük. (Anne 1)

Yoğun bakımdayken gidip gördüğümde ten rengi ve gözlerinden dolayı hemşireye sordum benim bebeğim Down sendromlu mu diye... Ben bunu kendim fark ettim, hiç bahsedilmemişti. Sonrasında zaten yola başladık ama zordu. Hala da tabii ki zorlukları var. Ama tabi ki ilk duyduğumda zordu. Hangisi daha zordu bilmiyorum; kabullenmek mi zordu, annenin üzüntüsü mü? Çok karışık duygularım. Hala da öyle açıkçası. (Anne 2)

Kolum kanadım kırıldı. Ne yemek yiyebildim, ne su içebildim. Şok olmuştum. 4 ay boyunca gözümün yaşı dinmedi. (Anne 3)

Bana söylemediler pat diye ama eşime söylemişler, çocuk yanıma gelmeden direkt eşim geldi. Eşime bir baktım bembeyaz olmuş. "Ne oldu, bir şey var diğer çocuklar geldi benimki gelmedi ne oldu?" dedim. "Çocuğa yüzde seksen Down sendromlu diyorlar, Down sendromlu olunca engelli oluyorlarmış" dedi. Yani o zaman ben çok böyle yıkıldım, ağladım, üzüldüm yani bu 6 ay sürdü diyebilirim... (Anne 5)

Bu alıntılar sadece ilk şoku değil, aynı zamanda bunu izleyen karmaşık kabul ve dayanıklılık yolculuğunu da ortaya koymaktadır. Doğum sonrası tanıyı öğrendikten sonra ilk şok ve sonrasındaki kabullenme süreci dışlanma ve stigmatizasyon endişesi ile gelecek kaygısını da içermektedir.

İlk duyduğumda çok üzüldüm. Aynı zamanda hem endişelendik ve korktuk. Öncelikle Down sendromunun ne olduğunu bilmiyorduk, o yüzden bir korkumuz oldu. Nasıl bir şeyle karşı karşıya olduğumuzu bilmiyorduk. İkincisi hani çevremizden dışlanırsınız korkusu oldu. Üçüncüsü hep benim aklıma Yeşilçamlardaki köyün delisi figürü gelmişti ve onun ailesi falan... Böyle bir endişe hali, başarısızlık duygusu falan hepsi bir arada. Daha çok herhalde bu bir kâbus uyanınca geçecek şeklinde bir şeydi. (Anne 8)

... Ama tabii ki hani o ilk duygu düşünceler içerisinde gelecekte ne olacak endişesi çok yoğun basıyordu. Yeni doğmuş bir bebek için ya biz ölürsek ne olacak korkusu... Yani her zaman yanında olup destek olacağımız kararı çabuk geliyor ama sonrasında belli bir süre duygusal iniş çıkışlar devam ediyor... Yani ilk duygular her zaman bitmiyor, ara ara bazıları tekrar alevleniyor diyebilirim (Anne 8)

Tabii ben o anda hayatımın en büyük şokunu yaşadım. Bilmiyorum yani, hayatımda daha önce yaşamadığım bir andı. Büyük kızım ile ikinci çocuğumun aralarında yaş farkı az, arkadaş olurlar diye düşünmüştük. Fakat acaba ablasının üstüne yük mü olacak? İlk düşüncem buydu. Çünkü o zamana kadar Down sendromuyla ilgili açıkçası bilgim yoktu... (Anne 14)

Ayrıca tanının ilk öğrenildiği zamanlarda sağlık profesyonellerinin üslubu hem travmatize edilmeden tanıyı öğrenme ve kabullenme hem de erken müdahale ve diğer önemli süreçler için oldukça kritik rol oynar. Sağlık profesyonelleri ve ebeveynler arasındaki bilgi asimetrisi tanı iletişimine derinden yansıdığına ve sağlık profesyonelleri uygunsuz olarak değerlendirilebilecek tanı iletişimi kurulduğunda bu durum anne ve dolaylı olarak bebeği üzerinde olumsuz etkileriyle deneyimlenebilir.

Benim için çok acı vericiydi. Şimdi iki doktor başıma dikildi. Akraba evliliği var mı, kaç yaşındasın, ailede engelli var mı diye sorular sordular. ‘Benim kızım nerede? Ben kızımı görmek istiyorum’ dedim. Doktor da dedi ki senin kızın Down sendromlu doğdu. Yani hiç duymamıştım. Dedim ki o ne? Dedi ki resmen yüzüme ‘senin kızın geri zekâlı’ dedi. Böyle söyledi. Psikolojim bozuldu, ben yerle bir oldum... Benim ağzım kilitlendi ve gözlerimden yaş akmaya başladı. Ben gözyaşımı engelleyemedim. Evet, engelli çocuklar olduğunu biliyorum ama Down sendromunu hiç duymamıştım, ne olduğunu bilmiyordum. Adı da değişik hani, dedim ki o ne? O laftan sonra onun her anlattığı yüzüme bir tokat gibi geliyor. Öyle hissettim. (Anne 9)

Kızımın iğnelerini yaptırıyorduk işte. O zaman doktor çocuğunuz "Mongol" dedi. ‘Mongol ne demek Doktor Bey?’ dedim ben de. Önceden ne olduğunu bilmiyorduk... "Down sendromlu işte" dedi. (Anne 12)

Doğduktan on, on beş gün sonra bir üniversite hastanesinde doktora götürdük. Bana sizin başka çocuğunuz var mı diye sordu, evet var dedim. Tamam, siz Down sendromlu olan çocuğu unuttun, bir tane daha yapın çünkü hiçbir şey olmaz bundan dedi. Hiç boşuna emek vermeyin dedi bana ya. Ve ben zaten ondan sonra o kadar hırslandım ki... Yani ve gerçekten nefret... Ve

ailemde babam dâhil bir sürü doktor olmasına rağmen doktorlara karşı içimde böyle bir olumsuzluk oluştu. (Anne 14)

“Neyi var?” dediğimde engelli olabilir dedi. Tabii ben de o an ağlamaya başladım. Üniversite hastanesinde testler falan yapıldı, sonra doktor bana bunların eğitilecek çocuklar olduğunu söyledi, nasıl kediler köpekler eğitiliyor... Sen de eğitim verirsen topluma kazandırabilirsin dedi. (Anne 15)

Bir devlet hastanesinde doğum yaptım. Çocuğum doğduğu anda asistanlar hemen bana çocuğunuz özürlü ve hiçbir zaman normal bir çocuk olmayacak dedi. Bana böyle dedi doktorlar. Ben hemen bayılmışım orada zaten kendimden geçmişim. (Anne 16)

Öte yandan sağlıklı bir tanı iletişimi de bir o kadar olumlu etkileriyle deneyimlenir. Tanı sunumunda profesyonel iletişim annelerin duygusal tepkilerini ve çocuklarına ilişkin algılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Daha sonra bir üniversite hastanesinin genetik bölümüne gittik. Orada bir psikiyatrist vardı. Bize, "Kusur ne annede ne de babadaydı, sizin suçunuz yok. Bu Allah'ın size verdiği bir hediye" dedi. Bunu söylediğinde güneşim aniden yeniden doğdu. Yemin ederim karanlıkta yaşıyordum. Bir doktor güneşimi batırdı; başka bir doktor güneşimi çıkardı (Anne 9)

Sonra işte doktordan doktora işte her yere gidiyoruz. ... Sonra en son bir doktora gittik. Siz çocuğu oradan oraya, doktordan doktora gezdirmeyin dedi. Bu çocuğa iyi gelecek tek şey eğitimidir dedi. Eğitim. ... Sonrasında eğitime katılmaya başladım ve onu nerede eğitim varsa hep götürdüm. (Anne 16)

Bu alıntılar tanı sunumunda profesyonel iletişimin annelerin duygusal tepkilerini ve çocuklarına ilişkin algılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, tanı sonrası sunumunun sadece çocuğun durumu hakkında bilgi verilmesiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda annelerin duygusal olarak yönlendirilmesi ve desteklenmesinin kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tartışma

Bu çalışma kapsamında DS’li bir çocuğu olan annelerle görüşülmüş ve tanı iletişimi ile ilgili deneyimlerine başvurulmuştur. Katılımcı annelerin çoğu çocuklarının DS’li bir bebek olduğunu doğumdan sonra öğrenmişlerdir. Bu anlamda doğum sonrası tanıyı öğrenmek, doğum öncesi tanıyı öğrenmeden farklı olarak DS’li bir bebeğin ebeveyni olma konusunda değerlendirme yapma imkânı bulamamaları yönünden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, annelerin tanı sunma anını net bir şekilde hatırladıkları düşünüldüğünde doğum öncesi tanıdan sonra da sağlık profesyonellerinden destek, empati, iletişim ve yardım almalarının önemli olduğu vurgulanmalıdır çünkü her iki durumda da sunulan tanı ebeveynler için genellikle beklenmedik bir durumdur (Helm vd., 1998). Nitekim, tanı sunumu sırasında ebeveynlerin duyguları, tanıyı doğum öncesi öğrenenler ile yenidoğan döneminde öğrenenler arasında benzerlik göstermektedir (Nelson Goff vd., 2013).

Bu çalışmanın bulguları çocuklarının DS’li bir bebek olduğunu öğrenen annelerin DS’nin ne olduğunu bilmemelerinden kaynaklı bilinmeyene karşı bir korkunun öne çıktığını göstermektedir. Bu durum, ebeveynlerin ilk etapta yaşadığı şok ve bilgi eksikliğinin travmatik

etkiyi artırdığını göstermektedir. May ve ark. (2020) doğum sonrası DS tanısını öğrenmeyi canlı ayrıntılar ve yoğun duygular uyandıran bir anı olarak tarif etmiştir ve bu çalışma kapsamında da aynı tariften yararlanılabilir.

Engelli çocuğa sahip annelerin metafor aracılığıyla anneliği nasıl algıladıklarını Türkiye bağlamında inceleyen bir çalışmada zorluklar ana teması altında damgalanma ve beraberinde dışlanma öne çıkmaktadır (Gökçek ve Boyacıoğlu, 2024). “Çevremizden dışlanırsınız korkusu” ifadesi, katılımcının yalnızca tıbbi tanıya değil, bu tanının toplumdaki algısına da tepki verdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, dışlanma ve etiketlenme korkusunun daha ilk andan itibaren ebeveynin zihninde yer ettiğini göstermektedir. Dahası katılımcının zihninde DS’li bir birey imgesi oluşturacak referansın Yeşilçam sinemasındaki “köyün delisi” figürü olması, kültürel temsillerin birey üzerindeki etkisini çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır. Bu referans, hem bireyin zihninde oluşan stereotiplerin ne kadar güçlü olduğunu, hem de bu imgelerin ebeveynlik sürecini nasıl şekillendirebildiğini göstermektedir.

Ayrıca alıntılarda annelerin ifade ettiği üzere sağlık profesyonellerinin engelli olma halini tanımlayıcı ifadeleri yalnızca profesyonellik eksikliğini değil aynı zamanda derinden yerleşmiş engelli karşıtı tutumları da yansıtır. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının tanısıyla ilgili kurdukları ilk iletişimde damgalayıcı ve ötekileştirici tavırlara maruz kalmalarına neden olur. Ebeveynler, damgalanmanın çocuklarının, kardeşlerinin ve kendilerinin hayatları üzerindeki olumsuz sonuçlarını deneyimleseler de kendilerine yöneltilen damgayı içselleştirmemektedirler (Tekola vd., 2020). Yine de uygunsuz tanı iletişimi ebeveynleri travmatize edebilir, damgalanma hissini artırabilir, engelliliğe ilişkin uzun vadeli algıları önemli ölçüde şekillendirebilir, sağlık profesyonellerine olan güvenin kaybına neden olabilir, erken ebeveyn bağını ve kabulünü engelleyebilir (Skotko, 2005; Lalvani, 2008). Bu anlamda tanıyı doğum sonrasında öğrenen anneler için tanı sunumu sırasında sağlık profesyonelleriyle yaşadıkları deneyimler, gelecekte bu profesyoneller tarafından sağlanan süreçleri ilerletmek için de önem teşkil etmektedir.

Anneler, olumsuz terminolojinin kendileri için yararlı olmadığını ve tanı sunma süreçlerini şefkatli ve saygılı bir şekilde gerçeği sağlayarak destekleyebilen profesyonelleri takdir ettiklerini bildirdiler. Olumsuz terminolojinin veya zorlukların vurgulanmasının yardımcı olmadığı gibi uzun vadeli kızgınlığa yol açtığı (Skotko, 2005) bu çalışma kapsamında da söylenebilir.

DS’li bir çocuğu yetiştirme deneyimine ilişkin ailelerin olasılık yelpazesini yargılayıcı olmayan bir terminoloji kullanarak keşfetmek ve ailelerin bu olasılıkları kendi değerleri, başa çıkma stratejileri ve destek ağları bağlamında değerlendirmelerine yardımcı olmak sağlık profesyonellerinin tanı sunma süreçlerinde dikkat etmeleri gereken hususlar olarak vurgulanabilir (Hippman vd., 2012). Bununla birlikte, eğitim potansiyeline vurgu ile birleştirilen empatik iletişim, bir çocuğun tanısının erken anlatısını trajediden olasılıklara dönüştürebilir (Ferguson, 2002; Helff ve Glidden, 1998; Van Riper, 2007) ve erken müdahale süreçlerine dahil olma noktasında olumlu deneyimleri beraberinde getirebilir.

Sonuç olarak sağlık profesyonelleri, DS tanısı konulan ailelerin psikososyal yörüngesinde kritik bir rol oynar. Umut verici ve yapıcı rehberlik tarafından şekillendirilen aile anlatıları daha güçlendirilmiş ve proaktif ebeveyn rolleriyle sonuçlanmaktadır (Ferguson, 2002). Uygun tanı

iletişimi erken müdahalenin ve aile desteğinin temel bir bileşenidir; aile uyumunda ve uzun vadeli refahta kritik bir rol oynamaktadır (Ferguson, 2002). Çalışmaya katılan annelerin tanıklıkları, sağlık hizmeti sağlayıcıları ve aileler arasında bilgilendirici ve güçlendirici bir diyaloga olan acil ihtiyacı vurgulamaktadır. Tanı sunumunda empatik, umutlu iletişimin ebeveynlerin psikolojik uyumunu destekleyerek (Graungaard ve Skov, 2007; Green, 2007; Hohmann-Marriott, 2009) erken müdahale rehberliğiyle güçlenme sürecine katkıda bulunabileceği vurgulanmalıdır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın güçlü yönlerinden biri örneklem grubu olarak direkt hedef kitleye ulaşılmış olması, hassas bir konuda ilgili grupların seslerini içererek birincil kaynaklardan verilerin toplanmış olmasıdır. Bununla birlikte ebeveynlerden sadece annelerle görüşme yapılması ve her ne kadar en yaygın zihinsel engellilik grubu olarak DS esas alınması anlamlı olsa da diğer zihinsel engel ya da genel olarak diğer engel gruplarının örnekleme dâhil edilmemiş oluşu her engel grubu için farklı deneyimler olabileceğinden çalışmanın sınırlılıklarındandır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak erken müdahaleyi iyileştirmek yalnızca değerlendirme araçlarını veya terapi tekniklerini iyileştirmekle ilgili değildir. Aynı zamanda tanıları sunma ve ailelerle etkileşim kurma biçimimizi dönüştürmekle de ilgilidir. Bu anlamda erken müdahalenin dönüştürücü etkileri aileler tanı anından itibaren desteklendiğinde mümkün olabilir. Bu nedenle, erken müdahaleyi iyileştirmek yalnızca çocuklar için ne yaptığımızla değil, bunu birlikte yapmak için aileleriyle nasıl etkileşim kurduğumuzla ilgilidir. Başka bir ifadeyle, erken müdahale yalnızca aileler için yapılanlarla değil, onlarla birlikte elde edilenlerle de başarılı olur.

Öte yandan, Türkiye'nin gelişmiş ülkelerle uyumlu yasal düzenlemelerine ve alandaki çalışmalara giderek daha fazla odaklanılmasına rağmen zorluklar devam etmektedir. Bunlar arasında erken müdahale sistemi için bir modelin olmaması, uzmanlar ve kurumlar arasındaki yetersiz iş birliği ve alandaki yetenekli personel eksikliği yer almaktadır (Tomris vd., 2022). Ayrıca aile bu sürecin bir tarafı değil bir parçası olarak görülmeli ve ebeveyn katılımının tüm sürece ve çabalara etkisi gözetilerek ilerlenmelidir.

Bebeklerinin DS'li olduğunu doğumdan sonra öğrenen anneler için bir tanı bildirim protokolü olmalı ve tanıyı koyan doktorlar aileyi bilinçli bir yaklaşımla bilgilendirmelidir. Tanının ailelere nasıl iletileceğini belirleyen bir protokol ve aileleri bu süreçte destekleyecek bir sistem, ebeveynler ve doktorlar arasındaki bilgi hiyerarşisinin etkisini en aza indirebilir ve karşılaştıkları beklenmedik durumdan dolayı travmatize olma olasılığını azaltabilir (Ulusal Down Sendromu Derneği, 2015; Mutlu, 2015).

Ayrıca, benzer çalışmalardaki katılımcı anneler DS'li çocukları olan ebeveynlerle yapılan bir toplantı veya telefon görüşmesinin, onlara destek ve bilgi sağladığı için değerli bir bağlantı olduğunu belirtmektedir (Helm vd., 1998). Bu anlamda tanı sunma protokolünde diğer ailelerle işbirliği de kapsama alınabilir.

Kaynakça

- Acar, M., Zorlu, P., Tos, T., Koca, S. B., & Şenel, S. (2014). Down sendromlu hastaların demografik ve klinik özelliklerinin değerlendirilmesi: Tek merkez deneyimi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 8(2), 71–74.
- Artal, J. M., Randall, L., Rubeck, S., Allyse, M., Michie, M., Riggan, K. A., ... & Skotko, B. G. (2024). Parents of children with Down syndrome reflect on their postnatal diagnoses, 2003–2022. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 194(8), e63619.
- Bailey, D. B., Bruder, M. B., & Hebbeler, K. (2004). Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families: A vision for the future. *The Journal of Special Education*, 38(2), 113–122. <https://doi.org/10.1177/00224669040380020501>
- Baumer, N. T., Hojlo, M. A., Pawlowski, K. G., Milliken, A. L., Lombardo, A. M., Sargado, S., ... & Barbaresi, W. J. (2023). Co-occurring conditions in Down syndrome: Findings from a clinical database. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 193(1), e32072. <https://doi.org/10.1002/ajmg.c.32072>
- Bowe, F. (2007). *Early childhood special education: Birth to eight*. Recording for the Blind & Dyslexic.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families. *Journal of Early Intervention*, 32(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/1053815110361874>
- Clark, L., Canary, H. E., McDougale, K., Perkins, R., Tadesse, R., & Holton, A. E. (2020). Family sense-making after a Down syndrome diagnosis. *Qualitative Health Research*, 30(12), 1783–1797. <https://doi.org/10.1177/1049732320920721>
- Dünya Sağlık Örgütü [World Health Organization]. (2000). *Aging and intellectual disability: Improving longevity and promoting healthy aging: Summative report*. Geneva, Switzerland. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66367/WHO_MSD_HPS_MDP_00.3_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Elliot, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215–229. <https://doi.org/10.1348/014466599162780>
- Ferguson, P. M. (2002). Toward a conceptual model of the impact of disability on family members: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 36(1), 43–53. <https://doi.org/10.1177/002246690203600106>
- Global Down Sendromu Derneği [Global Down Syndrome Foundation]. (2018). *Facts and FAQ about Down syndrome*. Retrieved March 3, 2025, from <https://www.globaldownsyndrome.org/about-down-syndrome/facts-about-down-syndrome/>
- Gökçek, A. İ., & Boyacıoğlu, N. E. (2024). Perceptions of motherhood in mothers of children with disabilities in Turkey: A qualitative study. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/02646838.2024.2320890>

- Grane, F. M., Lynn, F., Balfe, J., Molloy, E., & Marsh, L. (2022). Down syndrome: Parental experiences of a postnatal diagnosis. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(4), 1032–1044. <https://doi.org/10.1177/17446295221106151>
- Graungaard, A. H., & Skov, L. (2006). The parental experience of having a child with Down syndrome: A review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3), 231–245. <https://doi.org/10.1177/1744629506067605>
- Graungaard, A. H., & Skov, L. (2007). Coping with a child's disability: A review of interventions and factors influencing the adjustment of parents. *Disability and Rehabilitation*, 29(9), 773–779. <https://doi.org/10.1080/09638280701210558>
- Green, C. L. (2007). Navigating the maze of family-centered care: Families' perspectives of service delivery for children with disabilities. *Infants and Young Children*, 20(1), 48–61. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000250297.24994.7c>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Heinke, D., Isenburg, J. L., Stallings, E. B., Short, T. D., Le, M., Fisher, S., Shan, X., Kirby, R. S., Nguyen, H. H., Nestoridi, E., Nembhard, W. N., Romitti, P. A., Salemi, J. L., Lupo, P. J., & National Birth Defects Prevention Network. (2021). Prevalence of structural birth defects among infants with Down syndrome, 2013–2017: A US population-based study. *Birth Defects Research*, 113(2), 189–202. <https://doi.org/10.1002/bdr2.1854>
- Helff, C. M., & Glidden, L. M. (1998). More positive or less negative? Trends in research on adjustment of families rearing children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 36(6), 457–464.
- Helm, D. T., Miranda, S., & Chedd, N. A. (1998). Prenatal diagnosis of Down syndrome: Mothers' reflections on supports needed from diagnosis to birth. *Mental Retardation*, 36(1), 55–61. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1998\)036<0055:PDODSM>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1998)036<0055:PDODSM>2.0.CO;2)
- Hippman, C., Inglis, A., & Austin, J. (2012). What is a “balanced” description? Insight from parents of individuals with Down syndrome. *Journal of Genetic Counseling*, 21(1), 35–44.
- Hohmann-Marriott, B. E. (2009). The effect of parental self-efficacy on coping and adaptation in families of children with developmental disabilities. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 467–478. <https://doi.org/10.1037/a0015569>
- Krysik, J. L., & Finn, J. (2015). Etkili uygulama için sosyal hizmet araştırması. Ankara: Nika Yayınevi.
- Lalvani, P. (2011). Constructing the (m)other: Dominant and contested narratives on mothering a child with Down syndrome. *Narrative Inquiry*, 21(2), 276–293. <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.06lal>
- Majnemer, A. (1998). Benefits of early intervention for children with developmental disabilities. *Seminars in Pediatric Neurology*, 5(1), 62–69. [https://doi.org/10.1016/s1071-9091\(98\)80020-x](https://doi.org/10.1016/s1071-9091(98)80020-x)
- May, C. P., Dein, A., & Ford, J. (2020). New insights into the formation and duration of flashbulb memories: Evidence from medical diagnosis memories. *Applied Cognitive Psychology*, 34(5), 1154–1165. <https://doi.org/10.1002/acp.3704>

- Mutlu, D. (2015). *Down sendromlu çocuğa sahip olan annelerin tanı ile ilgili haber alma süreci: Nitel bir çalışma* [Master's thesis, Hasan Kalyoncu University Institute for Graduate Studies in Social Sciences]. İstanbul. Retrieved from <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Nawi, A. M., Ismail, A., & Abdullah, S. (2013). The impact on family among Down syndrome children with early intervention. *Iranian Journal of Public Health*, 42(9), 996.
- Nelson Goff, B. S., Springer, N., Foote, L. C., Frantz, C., Peak, M., Tracy, C., ... & Cross, K. A. (2013). Receiving the initial Down syndrome diagnosis: A comparison of prenatal and postnatal parent group experiences. *Mental Retardation*, 51(6), 446–457. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.446>
- Schimmel, M. S., Mimouni, F. B., Yosef, T. M., & Wasserteil, N. (2020). “Your baby has Down syndrome”: What is the preferable way to inform parents? *Journal of Perinatology*, 40(8), 1163–1166.
- Skotko, B. (2005). Mothers of children with Down syndrome reflect on their postnatal support. *Pediatrics*, 115(1), 64–77. <https://doi.org/10.1542/peds.2004-0928>
- Skotko, B. G., & Bedia, R. C. (2005). Postnatal support for mothers of children with Down syndrome. *Mental Retardation*, 43(3), 196–212. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2005\)43\[196:PSFMOC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[196:PSFMOC]2.0.CO;2)
- Skotko, B. G., Capone, G. T., Kishnani, P. S., & Down Syndrome Diagnosis Study Group. (2009). Postnatal diagnosis of Down syndrome: Synthesis of the evidence on how best to deliver the news. *Pediatrics*, 124(4), e751–e758. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0480>
- Tekola, B., Kinf, M., Girma, F., Hanlon, C., & Hoekstra, R. A. (2020). Perceptions and experiences of stigma among parents of children with developmental disorders in Ethiopia: A qualitative study. *Social Science & Medicine*, 256, 113034. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113034>
- Tomris, G., Celik, S., Diken, I. H., & Akemoğlu, Y. (2022). Views of parents of children with Down syndrome on early intervention services in Turkey: Problems, expectations, and suggestions. *Infants & Young Children*, 35(2), 120–132. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000205>
- Türk Fetal Tıp ve Perinatoloji Derneği. (2020). *Down syndrome (Trisomy 21) information*. Retrieved October 2023, from <https://www.tmfpt.org/files/downsendromu/down.pdf>
- Ulusal Down Sendromu Derneği. (2015). *Down sendromu bilgi rehberi*. Retrieved from https://www.sabancivakfi.org/i/content/4820_2_Hos_Geldin_Bebek_Down_Sendromu_Bilgi_Rehberi.pdf
- Ulusal Sağlık Enstitüleri [National Institutes of Health]. (2023). *How do health care providers diagnose Down syndrome?* Retrieved March 2025, from <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/down/conditioninfo/diagnosis>
- Van Riper, M. (2007). Families of children with Down syndrome: Responding to the diagnosis. *Pediatrics*, 120(2), 118–126. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0313>
- Watts, B. H. (1980). *Evaluation of early intervention programs for young handicapped children*. In *Brisbane: August Workshop of the Schonell Educational Research Centre*. Brisbane, Australia.



- Wilmot, H. C., de Graaf, G., van Casteren, P., Buckley, F., & Skotko, B. G. (2023). Down syndrome screening and diagnosis practices in Europe, United States, Australia, and New Zealand from 1990–2021. *European Journal of Human Genetics*, 31(5), 497–503, Article 5. <https://doi.org/10.1038/s41431-023-01330-y>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., & Stone, W. L. (2015). Autism spectrum disorder in the diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5). *Autism Research*, 8(6), 416–426. <https://doi.org/10.1002/aur.1510>



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İSİM YAZMA BECERİSİYLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARIN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Ömer SARIKAYA

Ayşe Nur KART

Özet

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma ve yazmaya hazırlık sürecinin temellerini oluşturur ve çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları gereken kritik beceriler olarak kabul edilir. Bu becerilerden biri olan isim yazma, çocukların yazılı dil ile etkileşimlerinin ilk adımlarından biridir ve yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir. Araştırmalar, isim yazma becerisinin kazanılmasının çocukların genel yazma becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada, isim yazma becerisinin erken okuryazarlık üzerindeki önemini vurgulamak ve Türkiye'deki isim yazma becerisi ile ilgili yapılmış çalışmaları gözden geçirerek, bazı öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bulgular, isim yazma becerisinin harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı ile ilişkili olduğunu; yaş, cinsiyet ve ailenin eğitim durumu gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. İsim yazma becerilerinin geliştirilmesi ile, çocukların diğer erken okuryazarlık becerilerinde de ilerleme sağlayacağı ve bu sürecin desteklenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İsim yazma; erken okuryazarlık; erken çocukluk; yazma becerisi

Giriş

Çocukların ilkokula başlamadan önce okuma yazma becerilerine yönelik edinmeleri gereken önkoşul beceriler olarak tanımlanan erken okuryazarlığın, özellikle ilkokulun başlarında ortaya çıkan öğrenme sorunları ve bu sorunlara neden olan etmenler incelendiğinde daha da önem kazandığı görülmektedir (Kargın vd., 2015). Doğal bir süreç içinde gelişen erken okuryazarlık kavramı, çocuklara okul öncesi dönemde okuma yazma öğretmek olarak algılanmamalıdır. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesiyle çocuklara okuma yazma için ön koşul niteliği taşıyan becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Çalış ve Feyman-Gök, 2022). Bu beceriler, çocukların okul öncesi dönemde sahip olmaları beklenen, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık, harf ve sözcük bilgisi ile dinleme ve yazı yazma gibi alanları içermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık, çocukların okuma ve yazma becerilerinin temellerini oluşturan kritik bir süreçtir (Lonigan, 2009). Bu bağlamda, erken okuryazarlığın gelişimi üzerine kapsamlı bir inceleme sunan ve bu alandaki eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli bir kaynak özelliği gösteren Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (NELP, 2008) raporunda, çocukların erken yaşlarda okuma ve yazma becerilerini desteklemenin gerekliliği vurgulamakta ve bu becerilerin ilerleyen dönemlerdeki akademik başarılar üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Lonigan vd., 2009). Bu desteğe doğru şekilde maruz kalan çocukların, ileride okuma güçlüğü yaşama olasılıklarının %5'e kadar düşeceği tahmin edilmektedir (Landry vd., 2006).

Bir diğer yandan, çocukların okul öncesi dönemde yazıya ve yazı kullanımına yönelik temel becerileri edinmeleri de beklenmekte, bunun da kendi isimlerinden yola çıkarak oluşmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Şimşek-Çetin, 2015), çünkü isim yazma becerisi, okuryazarlık yolunda atılan erken bir adımdır (Copping vd., 2016). Ayrıca, çocukların harfleri tanıma ve yazma yeteneklerini geliştirmeleri için de kritik bir başlangıç noktasıdır (Lonigan ve Shanahan, 2008). Bu dönemde, çocukların kendi isimleri, genellikle karşılaştıkları ilk anlamlı yazı biçimidir. Çocukların kendi isimlerine yönelik sahip oldukları bilgiler ise, erken okuryazarlık sürecinde, tek başına önemli bir gelişmeyi temsil etmektedir (Welsch vd., 2003). Bu nedenle, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda, özellikle isim yazma gibi temel becerilerin geliştirilmesi, çocukların gelecekteki öğrenme süreçleri için kritik öneme sahiptir (Lonigan vd., 2009). Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocukların sık sık isimlerini yazma girişiminde bulundukları, kendi isimlerinin, yazdıkları ilk sözcükler olduğu ve bu becerinin harf yazma, yazının yönü, düzeni gibi beceriler bağlamında çocukların ürünlerini içeren bir portfolyo oluşturduğu belirtilmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2015). İsim yazma becerisi ayrıca erken okuryazarlığın diğer beceri alanları ile de ilişkilidir. Yapılan çalışmalar, çocuğun ismini yazabilme yeteneğinin, alfabe bilgisi, yazılı materyallere yönelik bilgi ve fonolojik farkındalıkla önemli ölçüde ilişkili olduğu göstermektedir. (Copping vd., 2016). Başka bir çalışmada ise isim yazma becerisinin, alfabe bilgisi ve ses bilgisel farkındalık becerileri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Zhang ve Treiman, 2020).

İsim Yazma Becerisi

Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (NELP, 2008), küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerinin doğumdan 5 yaşına kadar olan süreçteki gelişimine ilişkin kapsamlı bir literatür taraması ve meta analiz çalışması gerçekleştirerek, daha sonraki geleneksel okuryazarlık becerileriyle güçlü bir şekilde ilişkili olan altı değişken belirlemiştir. Bu değişkenler: (a) alfabe bilgisi; (b) fonolojik farkındalık; (c) harflerin veya rakamların hızlı otomatik adlandırılması; (d) nesnelerin veya renklerin hızlı otomatik adlandırılması; (e) isim yazma veya yazı yazma; (f) fonolojik bellektir. 1650 çocuğun yazma veya isim yazma becerilerinin ölçümlerini içeren 10 çalışma sonucunda, bu becerilerin 0,49'luk orta düzeyde bir ilişkiyle ilerideki okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların yazma sürecine olan ilgilerini artıran ve yazma becerilerinin ilk denemelerini içeren isim yazma becerisi, gelişen okuryazarlık becerilerinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Puranik & Lonigan, 2012). Çocukların yazılı dil ile etkileşimlerinin ilk adımlarından biri olan isim yazma becerisi, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Lonigan ve Shanahan, 2008). Okul öncesi dönemde çocukların yazma davranışları ve yazılı kelimelere olan aşinalıkları, okuryazarlık gelişiminde temel bir başlangıç noktasıdır. Yani, çocukların yazılı isimlerine yönelik aşinalığı, hem fonolojik hem de yazı farkındalığına olumlu yönde katkı sunmaktadır (Welsch vd., 2003). Bu bağlamda, isim yazma becerisi yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerileriyle de doğrudan ilişkilidir (Kargın vd., 2017). Harf ve sözcüklerin işlevlerinin öğrenilmesi isim yazma becerisi ile paralel ya da isim yazma becerisinden sonra ortaya çıkmaktadır. (Copping vd., 2016). Bu durum, isim yazma becerisinin erken dönemde çocukların kazanması gereken önemli becerilerden biri olduğunun göstergesidir.

Gelişim aşamaları incelendiğinde, çocukların ilk olarak karalamalar yaparak yazma sürecine başladıkları, ardından harfleri tanımaya ve kendi isimlerini yazmaya yönelik daha bilinçli girişimlerde bulundukları görülmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2015). Bunun yanında çocukların kendi isimlerinin ilk harflerine özel bir ilgilerinin olduğu, bu süreçte hem görsel hem de sesli halini öğrendiklerini ve durumun alfabe bilgisinin gelişimine hız kazandırdığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla, çocukların isimlerine yönelik ilgileri okuryazarlık becerilerini güçlendirmekte, dil gelişimlerini desteklemektedir (Treimen ve Broderick, 1998). Çocukların kendi isimlerini ayırt edebilmeleri ve yazabilmeleri, erken okuryazarlık döneminde diğer sözcükleri yazabilmeleri için bir temel oluşturmaktadır (Karaman-Benli, 2021). Çünkü çocukların yazıyla tanışma süreci, ya isimlerini ya da harfleri yazmaları ile başlamaktadır (Puranik vd., 2011). Bu dönemde çocuklar sadece çevresel uyaranların etkisiyle bile bu beceriyi edinebilmektedirler. Türkiye'de okul öncesi programında harf ve yazıya yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemesine rağmen (MEB, 2013), bu konuda 3 ile 5 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların %26'sının isimlerindeki harflerin bir kısmını, %35'inin ise adındaki tüm harfleri doğru bir sırayla yazdığı bulunmuştur (Şimşek-Çetin, 2015). Bunun yanında okul öncesi eğitim programlarında yazı farkındalığını artırmaya yönelik etkinlikler, çocukların yazma becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Duran, 2009; Şimşek, 2011). Bu tür etkinlikler, çocukların yazının yönü, noktalama işaretleri ve ad-soyad yazılışını tanıma gibi becerileri geliştirmelerine de olanak sağlamaktadır (MEB, 2013). Ayrıca, çocuklar yazıyla ilgili materyalleri kullanarak, kas becerilerini geliştirme fırsatı bulmakta ve aynı anda farklı erken okuryazarlık bileşenlerini kullanarak isim yazma becerisini öğrenebilmektedirler (Karaman-Benli, 2021). İsim yazma etkinlikleri, çocukların yazı ile tanışmalarını ve yazma deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlamaktadır. Bunun sonucunda çocuğa okuryazarlığın penceresi açılmakta; isim yazma becerisi, diğer erken okuryazarlık becerilerinin inşasında bir 'temel' özelliği taşımaktadır (Bloodgood, 1999).

İsim Yazma Becerisinin Öğretimi

İsim yazma becerilerinin geliştirilmesi, çocukların erken okuryazarlık süreçleri için kritik bir öneme sahiptir. Çocukların yazma sürecine aktif katılımı ve ilgi duydukları konular üzerinde yazma deneyimi yaşamaları, yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Heppner, 2017). Özellikle, yazı ile ilgili etkinliklerin okul öncesi programlarına dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Karaman-Benli, 2021). Üç yaş civarındaki çocukların yazı ile ilişkili özellikler geliştirmeye başlaması ve kendi isimlerine karşı duyarlı hale gelmeleri, yazma becerilerinin erken dönemde desteklenmesi açısından önemlidir (Doğan, 2024). Çocuklar, bu duyarlılığı kazandıktan sonra genellikle harfleri izleyerek veya kopyalayarak yazma sürecine başlarlar; bu süreç, onların bir yandan yazma becerilerini geliştirmelerini sağlarken, diğer yandan, sesler, yapılar ve anlamlar arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olur (Puranik vd., 2011). Bunun yanında, çocukların bu girişimleri harf tanıma, harf yazma ve yazma hazırlık becerileri gibi erken okuryazarlık becerileri ile yakından ilişkilidir (Tse vd., 2019). İsim yazma becerisinin öğretimi, çocukların yazma yeteneklerini güçlendirmek için etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Hofslundsengen vd., 2016). Bu bağlamda, isim yazma becerilerinin öğretiminde kullanılan yöntemlerin, çocukların gelişimsel süreçlerine uygun olarak planlanması gerekmektedir.

Bu yöntemlere bakıldığında, öncelikle öğretmenlerin çocuklara isim yazma sürecini modelleyerek doğru el yazısı ve harflerin nasıl yazılacağını göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Rowe vd., 2022). Etkileşimli yazma yöntemi, öğretmenlerin çocuklarla birlikte yazma eylemini gerçekleştirmesiyle, çocukların yazma becerilerini geliştirmelerine ve harf bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hall vd., 2015). Ayrıca, çocukların isimlerini yazmaları için ince motor becerilerini kullanarak harfleri kalem ile yazmaları gerektiği ifade edilmektedir (Doğan, 2024). Bu bağlamda, isim yazma becerisinin öğretiminde çevresel uyarıcılardan yararlanılması ve çocukların motor becerilerini geliştirecek etkinliklerin uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Karaman-Benli, 2021). Yazma fırsatları sunularak, çocukların isimlerini yazmaları için sık sık pratik yapmalarını ve bu süreçte öğretmenlerin düzenli geri bildirim vermesiyle çocukların hatalarını düzeltmeleri ve yazma becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır (Hall vd., 2015; Rowe vd., 2022).

Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkileri tespit edilmiştir. Bu bağlamda oyun temelli öğrenme yöntemleri de, çocukların motivasyonunu artırarak yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Örneğin, isimleri eşleme, isim yazma yarışması, isimleri fotoğraflarla eşleme, isim yazma köşesi, isimle ilgili yapboz etkinlikleri çocuklarla gerçekleştirilebilir. Çocukların yazma becerilerini desteklemek için yazma materyallerinin oyun alanlarına entegre edilmesi ve yazma ile oyun arasındaki bağlantının güçlendirilmesi önerilmektedir (Gerde vd., 2019). Özellikle bu konuda nitelikli çocuk kitaplarının kullanılması, çocukların isim yazma becerilerini destekleyici bir rol oynamaktadır; örneğin, bazı kitapların iç kapak sayfalarında yer alan "bu kitabın sahibi" bölümü, çocukların isim yazma becerisini sergilemelerine fırsat vermektedir. Bunun yanında çocukların yazma deneyimlerini zenginleştirmek için "Gör-Söyle-Yaz" yöntemi gibi farklı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Karaman-Benli, 2021). Ayrıca bireysel ve grup etkinliklerinin dengeli bir şekilde yürütülmesi ile çocukların yazmaya karşı ilgileri artırılarak, isim yazma becerileri geliştirilebilir. Yazma materyallerinin aktif bir şekilde kullanılması da çocuklar için teşvik edici olabilir. Bu stratejilerin bir arada kullanılmasıyla, çocukların isim yazma becerilerinin yanı sıra genel okuryazarlık gelişimlerinin de destekleneceği söylenebilir.

Çocukların yaşamlarında doğal bir süreç içinde ortaya çıkan erken okuryazarlığın, okul öncesi dönemde desteklenmesi ve bu sürecin temelini atmak adına kendi ismini yazabilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca isim yazma becerisine yönelik çalışmalar ile çocuğun diğer erken okuryazarlık beceri alanları da desteklenecek ve gelişiminin izlenmesi adına somut veriler ortaya çıkabilecektir. Bu çalışmada, isim yazma becerisi ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmalar gözden geçirilmiş ve bazı öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma bir derleme çalışmasıdır. Bu desen, belirlenen alana yönelik yapılmış tüm çalışmaların taranarak belirli kriterlere göre çalışmaya dahil edilmesini veya dışlanmasını; çalışmaya dahil edilen bulguların sentezlenmesini kapsamaktadır. Bu tür çalışmalarda yanlılığı en aza indirmek ve güvenilir bulgular elde etmek amaçlanmaktadır (Higgins ve Green, 2011).

Erken okuryazarlıkta isim yazma becerisiyle ilgili alan yazından yer alan ve ulaşılabilen kaynaklardan edinilen bilgilerin derlenerek bir arada sunulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda YÖKTEZ (Ulusal Tez Merkezi), Google Scholar, DergiPark ve ResearchGate veri tabanlarından tarama yapılmıştır. Anahtar sözcükler, isim yazma becerisi, okul öncesi isim yazma, erken okuryazarlık ve isim yazma, isim yazma becerisinin etkisi, isim yazma becerisini etkileyen faktörler ve bunların İngilizce versiyonları şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen veri tabanlarında, bahsedilen anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılan çalışmalar arasından (a) çalışma gruplarının okul öncesi dönem içinde yer aldığı, (b) çocukların isim yazma becerilerine ve bu beceriyi etkileyen değişkenlere odaklanıldığı, (c) çalışmaların açık erişimli erişiminin mümkün olduğu, (d) 2004-2024 yılları arasında yayınlanmış ve Türkiye’de yapılmış olma kriterlerine uygun olanlar çalışmaya dahil edilmiş, diğerleri dışlanmıştır. Sonuç olarak 3 makale, 1 doktora ve 1 yüksek lisans olmak üzere 2 tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar, amaç, yazar, yıl, yöntem, örneklem ve bulgular başlıkları altında Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de Yapılmış Erken Okuryazarlıkta İsim Yazma Becerisini İçeren Çalışmalar

Yazarlar, Yıl	Amaç	Yöntem	Örneklem	Bulgular
Şimşek-Çetin, 2015	Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların isim yazma becerilerini ve yazı yazma hazırbulunuşluklarını cinsiyet, okul türü ve yaş faktörlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın diğer bir amacı ise, çocukların isim yazma becerileri ile yazmaya karşı hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.	Gözlem	3, 4 ve 5 yaşlarında-ki 204 okul öncesi çağında çocuk	Çalışma sürecinde çocukların %20’sinin isimlerini yazmak istemediği, %35’inin ise doğru bir şekilde yazdığı ifade edilmektedir. İsimlerini doğru şekilde yazan çocukların yazma hazırlık düzeylerinin, diğer akranlarından daha iyi seviyede olduğu belirtilmektedir. İsim yazma becerisinin okul türü ve cinsiyet faktörlerinden etkilenmediği, ancak yaşlara göre farklılık gösterdiği ve okul öncesi eğitiminin çocukların yazma becerilerine olumlu katkı sunduğu, çalışmanın diğer bulgularını oluşturmaktadır.
İşıkoğlu-Erdoğan, Muslugüme, Huz, Yılmaz ve Öztürk, 2015	Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların isim yazma becerilerini ve bu beceriyi etkileyen değişkenleri incelemektir.	İlişkisel tarama modeli	3-6 yaş aralığında 269 çocuk	Çalışmaya katılan çocukların %17.8’inin kendi ismini yazabildiği ve çocukların yaş, cinsiyet, annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyleri ile isim yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Akyüz, 2016	Bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini incelemeyi ve bu inceleme sonucunda çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamlarının, bu becerilerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.	Kesitsel Araştırma	36-71 ay aralığında 93 çocuk ve ebeveynleri	Çalışma bulguları arasında, isim yazma becerisinin, harf bilgisi, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ile ilişkili olduğu ve isim yazma becerisinin yaş, cinsiyet, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma deneyimleri ile ailenin eğitim durumu gibi faktörlerden etkilendiği sonuçları yer almaktadır.
Karaman-Benli, 2021	Bu araştırma, isim yazma becerisinin diğer erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisini inceleyerek, bu beceriyi değerlendirme ve destekleme süreçlerine yer veren; okul öncesi dönem için önemine değinen bir derleme çalışması özelliği taşımaktadır	Derleme	-	Çalışma bulgularında, isim yazma becerisinin sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı ile güçlü; harf bilgisi ile ise zayıf bir ilişkisinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemde isim yazma becerilerinin incelenip değerlendirilmesi, bu kapsamda ölçekler geliştirilmesi önerilmektedir.
Doğan, 2024	Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların sahip oldukları isim yazma, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı becerilerinin, yaş, cinsiyet, ailenin sosyoekonomik durumu ile eğitim düzeyleri gibi faktörlerden ne düzeyde etkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın diğer amacı ise, çocukların erken okuryazarlık becerilerini, risk grubunda yer alan akranları ile karşılaştırmaktır.	İlişkisel Tarama	3-6 yaş 97 çocuk ve ayrıca erken okuryazarlık açısından düşük puan alan 23 çocuk ve bu çocukların aileleri	Çalışmada, normal gelişim gösteren ve risk grubunda yer alan çocuklar arasında isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi alanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. İsim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Risk grubundaki çocuklarda ise cinsiyet faktörünün etkili olmadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca ailenin eğitim ve sosyokültürel durumunun isim yazma becerisi üzerinde etkisinin olduğu ifade edilmektedir.

Akyüz (2016)'ün yaptığı doktora tez çalışmasında isim yazma becerisinin, harf bilgisi, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ile güçlü bir bağlantısının olduğu, bu bulgunun daha önce yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü ifade edilmektedir. Karaman-Benli (2021) ise, isim yazma ile ilgili araştırmalara yer verdiği derleme çalışmasında, isim yazma becerisinin ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda yüksek

performans gösteren çocukların, düşük performans gösteren akranlarına göre bu iki beceri noktasında daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Ancak bu derleme çalışmasında isim yazma becerisinin harf bilgisi ile olan zayıf ilişkisi dikkat çekmektedir. Bu konudaki varsayım, çocukların isimlerini yazmayı mekanik bir beceri olarak öğrenip, harf-ses ilişkisi kurmada zorluklar yaşayabilecekleri, şeklinde açıklanmaktadır. İncelenen bu iki çalışmanın, isim yazma becerisinin diğer erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisi konusundaki bulguları benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda isim yazma becerisi ile ilişkili olan diğer erken okuryazarlık becerileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: İsim Yazma Becerilerinin Diğer Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlişkisini İnceleyen Çalışmalar

Erken Okuryazarlık Becerileri	İsim Yazma Becerisi İle İlişkili Olduğunu Belirten Çalışma Sayısı
Harf Bilgisi	2
Sesbilgisel Farkındalık	2
Yazı Farkındalığı	2

Şimşek-Çetin (2015) yaptığı çalışmada, yaş faktörünün isim yazma performansında belirleyici bir kriter olduğunu ifade etmektedir. 5 yaşındaki çocukların, 3 ve 4 yaşındaki çocuklardan yazma hazırlık puanı olarak daha ileri seviyede oldukları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, cinsiyet faktörünün isim yazma becerisini etkileyen bir faktör olmadığı, bu noktada önceki benzer çalışmalardan farklı bir bulgu elde edildiği belirtilmektedir. Anaokulu ve kreş faktörlerinin ise isim yazma becerilerinde belirleyici bir kriter olmadığı ancak anaokuluna giden çocukların kreşe giden akranlarına göre yazma hazırlık becerilerinde daha avantajlı konumda oldukları bu araştırmanın diğer bir sonucudur. Bunun nedeninin ise anaokullarında kreşlere göre yazma hazırlığı becerilerine daha fazla zaman ayrılması olduğu dile getirilmiştir.

Işıkoğlu-Erdoğan ve ark. (2015) ise, kız çocuklarının isim yazma performanslarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu noktada cinsiyet faktörünün isim yazma becerisini etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların yaşı ile ailenin sosyoekonomik ve gelir durumunun çocukların isim yazma becerisini etkilediği belirtilmiştir.

Akyüz (2016) çalışmasında, isim yazma becerisi noktasında kız çocuklarının erkeklerden daha yüksek puan aldığını belirtmiş, cinsiyet faktörünü ön plana çıkarmıştır. Anne babanın eğitim durumunun genel olarak tüm erken okuryazarlık becerileri üzerinde, dolayısıyla isim yazma becerisinde de, etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca isim yazma becerisi çocuğun sahip olduğu yaş, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma deneyimleri gibi değişkenlerden de etkilenmektedir.

Doğan (2024)'ün yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünde, okul öncesi çocuklarını erken okuryazarlık noktasında, normal gelişim gösteren ve risk grubunda yer alma kriterlerine göre karşılaştırmış; normal gelişim gösteren grubun isim yazma, yazı farkındalığı ve ses bilgisi açısından daha ileri düzeyde olduğunu saptamıştır. Risk grubunda yer alan çocuklar Erken Gelişim Envanteri (EGE) sonucuna göre belirlenmiştir. Bu çocuklar cinsiyet faktörü açısından incelendiğinde isim yazma becerilerinde anlamlı bir fark saptanamamıştır. Ancak normal gelişim gösteren çocuklarda cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir fark ortaya

çıkıştır. Ayrıca yaş faktörü, genel istatistiğe bakıldığında isim yazma becerisini etkileyen bir unsur olarak görülmektedir. Çalışmada, anne ve babanın eğitim durumu ile ailenin sosyoekonomik düzeyinin isim yazma üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu ifade edilmiştir. İsim yazma becerisine etki eden ve etkisi olmayan faktörler, incelenen çalışmalara göre Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İsim Yazma Becerisine Etkisi Olan ve Olmayan Faktörleri Belirten Çalışma Sayıları

Faktörler	İsim Yazma Becerisine Etkisi Belirten Çalışma Sayısı	İsim Yazma Becerisine Etkisi Olmadığını Belirten Çalışma Sayısı
Yaş	4	-
Cinsiyet	3	2
Ailenin Eğitim ve Sosyoekonomik Durumu	3	-
Okul Türü	-	1
Sesbilgisel Farkındalık ve Yazma Deneyimleri	1	-

Tartışma

Bu çalışmada, isim yazma becerisi ile bu becerinin diğer erken okuryazarlık becerileriyle ilişkisi ve isim yazma becerisini etkileyen faktörler incelenmiş, yerli alan yazında yer alan çalışmaların bulguları karşılaştırılmıştır. Çocukların kendi isimlerinin, yazdıkları ilk şeylerden biri olduğu düşünüldüğünde (Both-de Vries ve Bus, 2008), isim yazma becerisi ile ilişkili olan ve bu becerinin gelişiminde etkisi olan alanların incelenmesi, çocukların yazma gelişimlerine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış elde edilmesine katkı sağlayacaktır (Puranik vd., 2011). Çocukların yazma gelişimleri, karalamalarla başlayan ve 5,5 yaşlarında harfleri kullanmalarına doğru ilerleyen bir süreci ifade etmektedir. İlk dönemde yapılan karalamalar, çocukların isimlerini yazma sürecinde onlara gelişim fırsatı sunan ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan denemelerden biridir (Ho, 2011). Çocukların isimlerini yazmaları, onları yazma sürecine dahil ederek, yazma ile ilgili olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Işıkoğlu-Erdoğan vd., 2015). Ayrıca, isim yazma etkinlikleri, çocukların kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır (Karaman-Benli, 2021).

İsimlerini yazmayı öğrendikleri süreçte çocuklar, diğer erken okuryazarlık becerilerinden de yararlanmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda, isim yazma becerisinin harf bilgisi, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık ile güçlü bir ilişkisinin olduğu ifade edilmektedir (Akyüz, 2016; Karaman-Benli, 2021). Yaş (Akyüz, 2016; Doğan, 2024; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2015; Şimşek-Çetin, 2015), ailenin eğitim ve sosyoekonomik durumu (Akyüz, 2016; Doğan, 2024; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2015), sesbilgisel farkındalık ve yazma deneyimleri (Akyüz, 2016) gibi

etmenlerin isim yazma becerisi üzerinde etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Welsh vd. (2003), yaş ve harf bilgisi faktörünün, isim yazma becerisi ile ilişkisine dikkat çekmektedir. Zhang vd (2017) de bu konuda harf bilgisi ile isim yazma becerisinin ilişkisini vurgulamaktadır. Aynı şekilde Puranik ve Lonigan (2012)'in çalışmasında da isim yazma becerisinin harf, hece ve kelime bilgisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, araştırmaya dahil edilen çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Şimşek-Çetin (2015)'in çalışmasında okul türünün (anaokulu ve kreş) isim yazma becerisi üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilmektedir. Ek olarak anaokullarının yazmaya yönelik daha fazla etkinliğe yer vermesinin, çocukların yazma gelişimleri açısından daha olumlu bulunduğu ancak bu bulgunun güvenilirliği için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Cinsiyet faktörü ise tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen çalışmalara bakıldığında cinsiyet faktörünün isim yazma becerisi üzerinde etkisinin olduğunu vurgulayan çalışmaların yanında (Akyüz, 2016; Doğan, 2024; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2015), Şimşek-Çetin (2015), cinsiyet faktörünün isim yazma becerisi üzerinde etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde, Doğan (2024) yaptığı çalışmada, risk grubundaki öğrencilerin isim yazma becerileri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını vurgulamaktadır. Bu bulgular cinsiyet faktörü ile isim yazma ilişkisinin tam olarak netleşmediğini, daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, isim yazma becerisi ile yapılan çalışma sayısının az olması, bu çalışmanın bulgularının da sınırlı kalmasına neden olmuştur. Bu yüzden isim yazma becerisini etkileyen ve bu beceri ile ilişkisi olan faktörlerin daha fazla çalışma ile desteklenmesi gerekli görülmektedir.

Sonuç

Bu derleme çalışması, okul öncesi dönemde yer alan çocukların isim yazma becerilerini ve bu beceriyle ilişkili olan diğer alanları, Türkiye’de yapılmış çalışmalar üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. İsim yazma, çocukların yazı ile tanışmalarının ilk deneyimlerini temsil etmekte, tüm erken okuryazarlık gelişimini etkilemektedir. Araştırmalar, isim yazma becerisinin harf bilgisi, yazı ve sesbilgisel farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini vurgulamaktadır (NELP, 2008). Ayrıca, çocukların isim yazma konusundaki yeteneklerinin yaş, ailenin eğitim ve sosyoekonomik durumu gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Cinsiyet faktörü konusunda ise araştırmacıların henüz fikir birliği sağlayamadıkları görülmektedir.

Çocukların yazılı dille tanışmalarında önemli rol oynayan isim yazma becerisinin, okul öncesi dönemdeki öğrenme süreçlerine de önemli katkılar sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, isim yazma becerisinin okul öncesi eğitim programlarında uygun etkinliklerle desteklenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, çocukların yazmaya yönelik gelişimlerinin devamlılığı için, yazma konusunda çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Aileler ve öğretmenler, çocukları isim yazma konusunda teşvik etmeli, erken okuryazarlık alanı için ‘temel’ niteliğinde olan bu beceriyi desteklemelidirler.

Sonuç olarak, erken okuryazarlık becerilerinin temeli kabul edilen isim yazma, çocukların gelişimi açısından oldukça önemli bir beceridir. İleride yapılacak olan çalışmaların isim yazma becerisi ile ilişkili olan faktörleri daha detaylı şekilde incelemesi ve okul öncesi eğitim programlarının bu beceriye daha ön planda yer vermesi gerekmektedir.

Öneriler

İsim yazma becerisinin öğretiminde çocukların ilgi ve motivasyonlarının dikkate alınması, yazma materyallerinin çeşitlendirilmesi ve motor becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin uygulanması gerekmektedir. Bu yaklaşım, çocukların yazma becerilerini geliştirerek, tüm erken okuryazarlık süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır. Öğretmenler ve aileler arasındaki iş birliği, bu sürecin başarısını artıracak ve çocukların yazma becerilerini desteklemek adına önemli bir katkı sunacaktır. Ayrıca, eğitim ortamlarının çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, erken çocukluk eğitiminde büyük bir öncelik olmalıdır. İyi yapılandırılmış bir eğitim ortamı ve süreci, çocukların yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak ve onların genel okuryazarlık düzeylerini artıracaktır. Bu bağlamda, isim yazma becerisinin geliştirilmesinin, çocukların akademik başarıları için önemli bir temel oluşturacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Benli, G. K. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının isim yazma becerileri:“İşte Benim Harflerim!”. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 294-310.
- Bloodgood, J. (1999). What’s in a name? Children’s name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34, 342–367.
- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2008). Name writing: A first step to phonetic writing? *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 1-20.
- Campbell, K., Chen, Y. J., Shenoy, S., & Cunningham, A. E. (2019). Preschool children’s early writing: Repeated measures reveal growing but variable trajectories. *Reading and Writing*, 32, 939-961.
- Cetin, O. S. (2015). A study on preschool children's name writing and writing readiness skills. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 512-522.
- Copping, L. T., Cramman, H., Gott, S., Gray, H., & Tymms, P. (2016). Name writing ability, not length of name, is predictive of future academic attainment. *Educational Research*, 58(3), 237–246. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184948>
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64).

- Doğan, N. D. (2024). *Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerilerinin incelenmesi ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gerde, H. K., Skibbe, L. E., Wright, T. S., & Douglas, S. N. (2019a). Evaluation of Head Start curricula for standards-based writing instruction. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 97–105. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0906-x>
- Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., & Breit-Smith, A. (2018, June). Profiles of emergent writing skills among preschool children. *Child & Youth Care Forum*, 47(3), 421-442.
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115–134. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883>
- Heppner, D. H. (2017). Writing instruction in Canadian preschool-primary grades: A literature review. *McGill Journal of Education*, 52(2), 335-358.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration. <http://handbook.cochrane.org>. Erişim tarihi: 4 Mart 2025.
- Ho, C. A. (2011). *Major developmental characteristics of children's name writing and relationships with fine motor skills and emergent literacy skills* (Doktora tezi, The University of Michigan)
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J. E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and writing*, 29, 1473-1495.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G., & Öztürk, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Döneminde İsim Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2).
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 1-10.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., & Miller-Loncar, C. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.

- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy.
- Lonigan, C. J. (2009). Early literacy development: A review of the research. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 1-20). Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2009). Development of phonological awareness and its relation to early reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 1-20). Guilford Press.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 284-294.
- Rowe, D. W., Shimizu, A. Y., & Davis, Z. G. (2022). Essential practices for engaging young children as writers: Lessons from expert early writing teachers. *Reading Teacher*, 75(4), 485-494. <https://doi.org/10.1002/trtr.2066>
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 97-116.
- Tse, L. F. L., Siu, A. M. H., & Li-Tsang, C. W. P. (2019). Assessment of early handwriting skill in kindergarten children using a Chinese name writing test. *Reading and writing*, 32, 265-284.
- Welsch, J. G., Sullivan, A., & Justice, L. M. (2003). That's my letter!: What preschoolers' name writing representations tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 757-776
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K. E., & Powell, D. (2015). Classroom writing environments and children's early writing skills: An observational study in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 307-315.



Zhang, L., & Treiman, R. (2020). Learning to spell phonologically: Influences of children's own names. *Scientific Studies of Reading*, 24(3), 229-240.



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) GÖSTEREN
ÇOCUKLARIN GEÇİŞ SÜREÇLERİNE İLİŞKİN DİL VE
KONUŞMA TERAPİSTLERİNİN GÖRÜŞLERİ:
PRELİMİNER BULGULAR**

M. Fatih Çetiner
0000-0002-5639-9976
Aycan Taşpınar

Özet

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) gösteren bireyler, sosyal iletişim becerilerindeki zorluklar, duyuşsal hassasiyetler ve davranışsal düzenleme eksiklikleri nedeniyle geçiş süreçlerinde uyum sağlamada güçlük yaşayabilmektedir. Bu araştırmada, dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) OSB'li çocukların geçiş süreçlerine dair farkındalıkları incelenmiş ve dil ve iletişim desteği, aile ve öğretmen iş birliği, duyuşsal-duygusal destek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar bağlamında değerlendirme yapılmıştır. Betimsel tarama modeliyle tasarlanan çalışma, Google Forms aracılığıyla 71 DKT'ye çevrim içi olarak uygulanmıştır. Katılımcıların %80.3'ü kadın, %19.7'si erkek olup, yaş ortalaması 25.3'tür. Eğitim düzeyi dağılımına göre %63.4'ü lisans, %32.4'ü yüksek lisans ve %4.2'si doktora mezunudur. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's Alpha ($\alpha = 0.96$) ile değerlendirilmiş ve yüksek güvenilirlik saptanmıştır. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, dil ve iletişim desteği (Ort. = 4.52, SS = 0.72), aile ve öğretmen iş birliği (Ort. = 4.70, SS = 0.60), duyuşsal ve duygusal destek (Ort. = 4.55, SS = 0.65) ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar (Ort. = 4.58, SS = 0.69) kategorilerinde yüksek ortalamalar elde edilmiştir. Spearman korelasyon analizi, dil ve iletişim desteği ile aile-öğretmen iş birliği arasında güçlü bir ilişki ($r=0.60$, $p < 0.01$), duyuşsal-duygusal destek ile bireyselleştirilmiş yaklaşımlar arasında anlamlı bir korelasyon ($r = 0.55$, $p < 0.01$) bulunduğunu göstermektedir. Bulgular, DKT'lerin OSB gösteren çocukların geçiş süreçlerine dair yüksek farkındalığa sahip olduğunu ve bireyselleştirilmiş, multidisipliner desteklerin bu süreci kolaylaştırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar, OSB gösteren çocukların geçiş süreçlerini desteklemeye yönelik eğitim ve müdahale programlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Geçiş Süreci, Dil ve Konuşma Terapisi, Dil ve İletişim Desteği, Aile ve Öğretmen İş Birliği, Duyusal-Duygusal Destek, Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar

Giriş

Geçiş süreçleri, bireyin bir etkinlikten veya ortamdan diğerine geçiş yaparken uyum sağlayabilme becerisini içermektedir. Geçiş süreci, çocuğun eğitim ortamı değiştirmesi değil; akademik, sosyal ve duygusal boyutları olan planlı bir yapı olarak ele alınmaktadır. IDEA (2004), bireyin bağımsız yaşama geçişini destekleyen koordine edilmiş geçiş planlarını zorunlu kılarken; Türkiye'de MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020) de BEP kapsamında geçişin yapılandırılmasını ve aile okul iş birliği ile yürütülmesini öngörmekte, ayrıca bu süreçte rehberlik servislerinin ve özel eğitim hizmetlerinin aktif rol almasını şart koşmaktadır. Waller ve arkadaşları (2016), geçiş süreçlerinin yalnızca fiziksel veya akademik bir geçiş değil, aynı zamanda bireyin sosyal iletişim ihtiyaçlarını da kapsayan çok boyutlu bir yeniden yapılanma

süreci olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, iletişim desteklerinin bireyle sınırlı kalmaması; öğretmen, aile ve akranlarla birlikte yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim, iletişim ve davranışsal esneklik alanlarında belirgin güçlüklerle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olup, bireylerin çevrelerine uyum sağlamalarını engellemektedir. (Tager-Flusberg ve ark., 2005). Özellikle etkinlik ve ortamlar arası geçiş süreçleri, OSB gösteren bireylerin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri olup; bu süreçlerde bireyin rutin değişimlerine karşı direnç göstermesi, duyuşal hassasiyetler nedeniyle aşırı tepkiler vermesi ve sosyal etkileşimlerde zorluk yaşaması söz konusu olabilmektedir (Schreibman ve ark., 2015). OSB gösteren bireylerde bu geçişler, dil ve iletişim eksiklikleri, duyuşal hassasiyetler ve bilişsel esneklik yetersizlikleri nedeniyle stres kaynağı olabilir (Wetherby ve Prizant, 2000). Örneğin, bir çocuğun okuldan eve veya oyun saatinden sınıf etkinliklerine geçişi sırasında sözel ifadelerini kullanmakta zorlanması veya duyuşal tepkiler vermesi, bu sürecin yönetilmesini güçleştirebilir. Dil ve konuşma terapistleri (DKT), bu süreçlerin daha düzenli ve kolay yönetilebilmesi için kritik bir role sahiptir, çünkü dil desteği ve iletişim stratejilerinin güçlendirilmesi, çocukların geçiş süreçlerinde öngörülebilirlik sağlayarak kaygıyı azaltmasına ve çevresel değişikliklere daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olabilir (Koegel ve Koegel, 2012; Perryman, 2020).

Araştırmanın Önemi

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler, okul günündeki farklı etkinlikler ve ortamlar arasında geçiş yaparken zorluklar yaşayabilirler. Hume ve arkadaşları (2014), bu geçişlerin yapılandırılmış ve destekleyici stratejilerle yönetilmesinin, öğrencilerin uyumunu ve bağımsızlığını artırabileceğini belirtmektedir. Literatürde, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerindeki güçlükleri ele alan araştırmaların çoğunlukla duyuşal hassasiyetler ve bilişsel esneklik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Baranek ve ark., 2013; Green ve Ben-Sasson, 2010). Ancak, dil ve iletişim desteğinin geçiş süreçlerine etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Perryman ve arkadaşları (2020), dil ve konuşma terapistlerinin geçiş süreçlerinde aktif ve stratejik roller üstlenmeleri gerektiğini vurgulamakta; bu sürecin sadece çocukluk değil, ergenlik ve yetişkinlik evrelerinde de sürdürülebilir olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Özellikle aile-öğretmen iş birliğinin ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların geçiş süreçlerine etkisini araştıran kapsamlı çalışmaların eksikliği, bu alandaki önemli bir gereksinimi ortaya koymaktadır (Siller ve Morgan, 2018).

OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerini yönetmesi; kullanılan stratejilerin bireyin dil becerilerine, duyuşal ihtiyaçlarına ve sosyal destek mekanizmalarına bağlı olarak değişmektedir (Dunn, 2007). Ancak, geçiş süreçlerinde dil desteğinin nasıl bir etkiye sahip olduğu, hangi tür desteklerin daha etkili olduğu ve dil ve konuşma terapistlerinin bu süreçteki farkındalık düzeyleri gibi konular hâlâ detaylı araştırmalara ihtiyaç duymaktadır (Prizant ve ark., 2003; Perryman, 2020).

Bu araştırma; DKT’lerin OSB’li çocukların geçiş süreçlerine yönelik farkındalıklarını ölçerek, dil ve iletişim desteği, aile ve öğretmen iş birliği, duyuşal-duygusal destek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar gibi temel faktörlerin geçiş sürecine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerine dair farkındalık geliştirmek, eğitimciler, terapistler ve aileler için büyük önem taşımaktadır. Yaptığımız anket çalışmasında çocuklar için dört alt boyutta geçiş destekleyen parametrelere ilişkin DKT’lerin görüşlerini incelemeyi hedefledik; dil ve iletişim desteği, aile ve öğretmen işbirliği, duyuşal ve duygusal destek ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar. Bu dört destek alanına ilişkin örnek uygulamalar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Destek alanları ve örnek uygulamalar

Destek Alanı	Örnek Uygulamalar
Dil ve İletişim Desteği	Çocuğun yeni ortamdaki iletişim becerilerini sürdürebilmesi için gerekli düzenlemeleri yapmak (ör. görsel iletişim panoları, PECS vb. sağlamak). Mevcut iletişim becerilerinin genellenmesi için hedefler belirlemek ve alıcı ortama bu konuda bilgi aktarmak.
Aile ve Öğretmen Desteği	Geçiş öncesinde aile ve yeni öğretmenle toplantılar düzenleyerek çocuğun özellikleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi paylaşmak. Aileye geçiş süreci hakkında rehberlik etmek; öğretmenlere, sınıf içinde uygulanabilecek iletişim stratejileri ve davranış yönetimi konusunda danışmanlık vermek.
Duyuşal ve Duygusal Destek	Çocuğun duyuşal hassasiyetlerini değerlendirmek ve yeni eğitim ortamında gerekli uyarlamaların yapılması için ekiple işbirliği yapmak. Geçiş kaygısını azaltmak amacıyla sosyal hikâyeler, görsel rutin çizelgeleri veya “önce-sonra” kartları kullanarak çocuğu duygusal olarak hazırlamak.
Bireyselleştirilmiş Yaklaşım	Her çocuk için bireysel bir geçiş planı geliştirmek: Mevcut hedeflerini gözden geçirip geçiş sürecine özgü yeni hedefler eklemek, çocuğa özgü güçlü yanlar ve zorlanılan alanlar doğrultusunda stratejiler belirlemek. Geçiş sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlara karşı kişiselleştirilmiş çözümler planlamak.

Çocukların eğitim ortamlarına, sosyal çevrelerine ve günlük yaşantılarına daha başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için dil ve iletişim desteği, duyuşal düzenlemeler ve bireyselleştirilmiş yaklaşımların nasıl uygulanması gerektiğine dair kanıta dayalı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır (Schreibman ve ark., 2011).

Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Dil ve konuşma terapistleri, OSB’li çocukların geçiş süreçlerine dair farkındalıkları nedir?
2. Dil ve iletişim desteğinin, geçiş süreçlerini kolaylaştırmadaki rolü nedir?

3. Aile ve öğretmen iş birliği, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
4. Duyusal ve duygusal destek mekanizmalarının geçiş sürecindeki önemi nedir?
5. Bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerine nasıl katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma bulgularının, OSB’li çocukların geçiş süreçlerini destekleyici müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlaması ve dil ve konuşma terapistlerinin bu süreçteki rolünü daha iyi anlamalarına yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerine dair aileler ile öğretmenler için farkındalık yaratmayı ve terapistlerin bu süreçlerdeki yaklaşımlarını geliştirmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, belirli bir konuya ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amacıyla kullanılan bir yöntem olup, katılımcıların görüş ve deneyimlerini inceleyerek anlamlı sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Ayrıca; dört alt boyutta araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerinde yaşadığı zorlukları ve bu süreçlere dair dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) farkındalıklarını incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Yapılan anket uzman görüşü alınarak 20 sorudan oluşturulmuştur. Ankette OSB tanısı almış 4 ila 6 yaş arası çocuklarla çalışan en az 1 yıl deneyim sahibi DKT’ler araştırmaya dahil edilmiş olup diğer yaş kriterlerinde olan ve harici bir tanısı olan kişilerle çalışan DKT’ler dışlanmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olarak dil desteği, aile ve öğretmen iş birliği, duyusal-duygusal destekler ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar ele alınırken, bağımlı değişken olarak OSB’li çocukların geçiş süreçlerindeki uyum düzeyi değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu, OSB gösteren bireylerin dil ve iletişim gelişimi üzerinde çalışan ve geçiş süreçlerini gözlemlene deneyimi olan 71 dil ve konuşma terapisti (DKT) oluşturmuştur. Çalışmaya katılan terapistler, OSB’li çocuklarla birebir çalışan uzmanlar arasından seçilmiş olup, çocukların terapi süreçlerinde geçiş deneyimlerine dair doğrudan gözlem yapabilecek mesleki bilgiye sahip bireylerdir. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, cinsiyet dağılımının %80.3 kadın, %19.7 erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 25.3 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %63.4’ü lisans, %32.4’ü yüksek lisans ve %4.2’si doktora derecesine sahiptir. Terapistlerin büyük çoğunluğunun lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı ve OSB’li çocuklarla en az 2 yıl deneyime sahip olduğu

belirlenmiştir. Bu durum, katılımcıların geçiş süreçlerini değerlendirme konusunda yeterli mesleki donanıma sahip olduklarını göstermektedir.

Ek olarak katılımcılar OSB gösteren çocuklarla deneyimi açısından incelendiğinde tüm katılımcıların 4-6 yaş arası OSB gösteren bireylerle çalışma deneyimi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Katılımcılar, anket bağlantısına yönlendirilmiş ve gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Anket formunun tamamlanması ortalama 5-10 dakika sürmüştür. Katılımcılar, anonim olarak değerlendirilmiş ve kişisel bilgiler hiçbir aşamada toplanmamıştır.

Veri toplama süreci etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik politikaları ve gönüllü katılım ilkeleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Kullanılan Araçlar

Bu çalışmada kullanılan anket formu, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerine yönelik DKT'lerin farkındalığını ölçmek amacıyla hazırlanmış ve dört temel bileşeni içerecek şekilde tasarlanmıştır. Anket, 5'li Likert ölçeği (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum) ile değerlendirilmiştir. Anket maddeleri, literatür taramasına dayalı olarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi, SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık analizi yapmak için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği değerlendirilmiştir. Cronbach's Alpha değeri 0.96 olarak bulunmuş, bu da anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, Spearman korelasyon analizi kullanılarak değişkenler arası ilişkiler incelenmiş ve dil desteği, aile-öğretmen iş birliği, duygusal-duygusal destekler ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar arasındaki bağlantılar belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları; dil ve iletişim desteğinin OSB'li çocukların geçiş süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, sözel ve görsel desteklerin birlikte kullanılmasının çocukların çevresel değişikliklere daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Spearman korelasyon analizi, dil ve iletişim desteği ile aile-öğretmen iş birliği arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ($r= 0.60$, $p < 0.01$) ortaya koymuştur. Tablo 2'de bu ilişki gösterilmektedir.

Tablo 2. Dil ve İletişim Desteği ile Aile ve Öğretmen İşbirliği arasındaki ilişki

Alt Boyut	Spearman Korelasyonu (r)	p
Dil ve İletişim Desteği ile Aile ve Öğretmen Desteği	0.60	< 0.01

Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, dil ve iletişim desteği kategorisinde ortalama 4.52 ve standart sapma 0.72 olarak Tablo 3'te gösterilmiştir. Bu durum, katılımcıların büyük çoğunluğunun dil desteğinin geçiş süreçlerini kolaylaştırdığına dair güçlü bir görüş birliği içinde olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerinin nispeten düşük olması, terapistlerin bu konuda benzer düşüncelere sahip olduğunu ve dil desteğinin geçiş süreçlerinin yönetiminde önemli bir değişken olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır

Tablo 3. Dil ve İletişim Desteği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	Ortalama	Standart Sapma
Dil ve İletişim Desteği	4.52	0.72

Aile ve öğretmen iş birliği kategorisinde ortalama 4.70 ve standart sapma 0.60 olarak Tablo 4'te gösterilmiştir. Araştırma bulguları, aile ve öğretmenlerin OSB'li çocukların geçiş süreçlerine uyum sağlamasında doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, ailelerin bilinçlendirilmesi ve öğretmenlerle iş birliği içinde olmasının, çocukların çevresel değişikliklere daha kolay adapte olmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ailelerin dil ve iletişim becerilerini destekleyici öneriler almasının, geçiş sürecinde çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağladığı gözlemlenmiştir.

Ayrıca; en yüksek ortalamanın bu kategoride görülmesi, ailelerin ve öğretmenlerin geçiş süreçlerine dahil edilmesinin, çocukların uyum sürecini desteklemede en etkili faktörlerden biri olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Tablo 4. Aile ve öğretmen iş birliği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	Ortalama	Standart Sapma
Aile ve Öğretmen İş Birliği	4.70	0.60

Araştırma bulguları, duyuşal hassasiyetlerin OSB'li çocukların geçiş süreçlerinde belirgin bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcılar, duyuşal hassasiyeti yüksek olan çocukların geçiş süreçlerinde daha fazla kaygı yaşadıklarını ve uygun duyuşal düzenlemeler sağlandığında bu sürecin daha başarılı yönetilebildiğini belirtmiştir. Spearman analizi, Duyuşal ve Duyuşal Destek ile Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon Tablo 5'te gösterilmiştir. ($r = 0.55$, $p < .01$).

Tablo 5. Duyusal ve Duygusal Destek ile Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar arasındaki ilişki

Alt Boyut	Spearman Korelasyon Katsayısı (r)	p
Duyusal ve Duygusal Destek ile Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar arasındaki ilişki	0.55	< 0.01

Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, duyusal ve duygusal destek kategorisinde ortalama 4.55 ve standart sapma 0.65 olarak Tablo 6’da gösterilmiştir. Bu bulgu; katılımcıların duyusal düzenlemelerin geçiş süreçlerinde belirleyici bir faktör olduğuna dair ortak bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Standart sapmanın nispeten düşük olması, terapistlerin bu konuda büyük ölçüde hemfikir olduklarını ve duyusal düzenlemelerin bireyselleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır

Tablo 6. Duyusal ve Duygusal Destek Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	Ortalama	Standart Sapma
Duyusal ve Duygusal Destek	4.55	0.65

Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, bireyselleştirilmiş yaklaşımlar kategorisinde ortalama 4.58 ve standart sapma 0.69 olarak Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu bulgu; katılımcıların büyük çoğunluğunun geçiş sürecinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda hemfikir olduğunu ve farkındalık düzeylerinin tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak planlanan bireyselleştirilmiş yaklaşımların, geçiş sürecinde yaşanan kaygıyı azalttığı ve uyum sürecini kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Katılımcılar, tanıdık bir öğretmen veya terapist ile çalışmanın, çocukların geçiş süreçlerini daha az stresli hale getirdiğini ve uyumlarını artırdığını belirtmiştir.

Tablo 7. Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	Ortalama	Standart Sapma
Bireyselleştirilmiş Yaklaşımlar	4.58	0.69

Tüm altboyutlara dair genel ortalamanın 4.59 olması, 5’li Likert ölçeğinde oldukça yüksek bir düzeyde geçiş süreci farkındalığını yansıtmaktadır. Tüm altboyutlar için ortalama değer ve standart sapma Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Tüm Altboyutlar için Ortalama ve Standart Sapma

Alt Boyut	Ortalama	Standart Sapma
Tüm Altboyutlar	4.59	0.66

Bu değer, araştırmaya katılan dil ve konuşma terapistlerinin (DKT) geçiş süreçlerine dair yalnızca teknik değil, duygusal, bireysel ve sistemsel yönleri de içeren çok yönlü bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir.

Bulgular, dil ve konuşma terapistlerinin OSB’li çocukların geçiş süreçlerinde yaşadığı zorluklara dair yüksek bir farkındalığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda; çok boyutlu ve multidisipliner bir yaklaşımın geçiş süreçlerinin yönetiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçlerde kullanılan destekleyici faktörler dil ve konuşma terapistlerinin bakış açısıyla incelenmiştir. Araştırma sonuçları, önceki literatürde belirtilen bazı bulgularla örtüşürken, geçiş süreçlerine ilişkin dil ve iletişim desteğinin önemine dair yeni katkılar da sunmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, özellikle dil ve iletişim desteğinin bu süreçleri kolaylaştırmada önemli bir faktör olduğunu ortaya koyarak, geçiş sürecinin yalnızca çevresel düzenlemelerle değil, aynı zamanda iletişim stratejileri ile de yönetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Paul ve Norbury (2012), OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerinde öngörülebilirliğin artırılmasının, dil becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve bireylerin dil destekli müdahalelerle bu süreçleri daha başarılı bir şekilde yönetebileceğini belirtmektedir.

Aile ve öğretmen iş birliği, geçiş süreçlerini destekleyici bir unsur olarak önceki literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Siller ve Morgan (2018), ailelerin dil destekleyici stratejiler konusunda bilinçlendirilmesinin, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerinde kaygıyı azaltmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Yaptığımız çalışmada; DKT’lerin de bu görüşe katıldığını, geçiş süreçlerinde ailelerin ve öğretmenlerin iletişim desteği sağlamasının çocukların uyumunu artırdığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Stoner ve ark. (2007) tarafından yapılan çalışmada; ailelerin geçiş süreçlerinde çocuklarına rehberlik etme konusunda yetersiz hissettiklerinde, çocukların geçişe olan tepkilerinin daha yoğun olabileceği gözlemlenmiştir. Bu çalışma da benzer bir eğilim ortaya koymakta, ailelerin bilinçlendirilmesinin geçiş süreçlerini yönetmede etkili bir strateji olduğunu desteklemektedir.

Duyusal hassasiyetlerin geçiş süreçlerine etkisi, OSB literatüründe geniş çapta ele alınmıştır. Duyusal aşırı ya da az uyarılma, bireyin yeni bir ortama veya etkinliğe uyum sağlamasını zorlaştıran en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Baranek ve ark., 2013; Green ve Ben-Sasson, 2010). Dunn (2007) tarafından yapılan çalışmada, OSB gösteren bireylerin duysal profilinin bireyselleştirilerek değerlendirildiği takdirde, geçiş süreçlerine daha başarılı bir şekilde adapte olabilecekleri ifade edilmektedir. Bu çalışmada; bireyselleştirilmiş duysal yaklaşımların geçiş süreçlerini daha yönetilebilir hale getirdiğine dair terapistlerin ortak bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, geçiş süreçlerini yönetmede etkili stratejilerden biri olarak görülmektedir. Koegel ve Koegel (2012), OSB gösteren bireyler için en etkili destek mekanizmalarından birinin bireyselleştirilmiş eğitim ve müdahale stratejileri olduğunu öne sürmektedir. Hughes ve ark. (2023) geçiş planlarının etkili olabilmesi için bireyselleştirme

uygulamalarının yalnızca plan düzeyinde kalmayıp, günlük uygulamalara yansması gerektiğini vurgulamıştır. Yaptığımız çalışmada; terapistlerin bireyselleştirilmiş desteklerin geçiş süreçlerine olumlu etkisi olduğu konusunda büyük ölçüde hemfikir olduğunu ve özellikle tanıdık bir öğretmen veya terapist ile çalışmanın süreci kolaylaştırdığını düşündüklerini göstermektedir.

Ek olarak; Schreibman ve ark. (2011), bireyselleştirilmiş dil ve duysal desteklerin, geçiş süreçlerinde çocukların stres seviyesini düşürdüğünü ve çevresel değişikliklere uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını öne sürmektedir. Yaptığımız çalışmada, bireyselleştirilmiş desteklerin geçiş sürecine olan katkısını vurgulamakta ve geçiş süreçlerinin yönetiminde tek tip yaklaşımlar yerine bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran uygulamaların benimsenmesi gerektiğini desteklemektedir.

Çalışmamızda, DKT'lerin geçiş sürecinde dört temel alanda yüksek farkındalık gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, Waller ve ark.'nın (2016) sosyal iletişim destek modelinde tanımladığı gibi; iletişim, duyu düzenleme, bireyselleştirme ve çevresel düzenlemelerin birlikte ele alınmasının geçiş başarısı üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Tüm alt boyutların ortalamalarının 5 üzerinden 4.50'nin üzerinde olması, bu farkındalığın yalnızca belirli bir alana özgü olmadığını; bütüncül ve dengeli bir destek anlayışıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte; Perryman ve ark. (2020); geçiş süreçlerinde dil ve konuşma terapistlerinin yalnızca bireysel müdahale değil, sistemsel planlama süreçlerinde danışman olarak konumlanmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bakış açısı, çalışmamızdaki bulgularla örtüşmekte; DKT'lerin yalnızca terapi uygulayıcısı değil, aynı zamanda geçiş süreci planlayıcısı ve ekip içi kolaylaştırıcı rolünü de benimsemeleri gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle; aile ve öğretmen desteği boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması (Ort. = 4.70), DKT'lerin geçişin sadece bireysel değil, çevresel aktörlerle birlikte yönetilmesi gerektiği görüşünde birleştiğini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yaptığımız çalışmada DKT'lerin geçiş süreçleriyle ilgili farkındalıklarının yüksek olduğunu görmekteyiz. Literatürde, terapistlerin geçiş süreçlerine dair farkındalıklarının, müdahale yöntemlerini şekillendirdiği ve terapi sürecinin başarısını etkilediği belirtilmektedir (Tager-Flusberg ve ark., 2005). Bu çalışmadan elde edilen bulgular; terapistlerin geçiş süreçlerinin yalnızca fiziksel bir yer değişikliği değil, aynı zamanda bilişsel ve duysal uyumu da gerektirdiğinin farkında olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla; DKT'lerin standart bir dil ve konuşma terapisine ek olarak; bilişsel, duysal, duygusal ve bağlamsal açıdan OSB gösteren bireylerin uyumunu sağlamasına yönelik farklı destekleyici stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir.

OSB gösteren bireylerin duysal profillerine uygun olarak uyarlanmış destek planlarının geliştirilmesi, geçiş süreçlerinde yaşanan kaygıyı azaltarak adaptasyon sürecini

kolaylaştıracaktır. Özellikle duyuşal uyarınlara aşırı veya az tepki veren bireyler için, çevresel düzenlemelerin kişiyne özel şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır.

Aile-öğretmen-terapist iş birliğı artırılmalı ve geçiş süreçlerinde ortak bir dil ve müdahale stratejisi oluşturulmalıdır. Destekleyici yaklaşımlar yalnızca bireysel terapi seanslarında değil, ev ve okul ortamlarında da uygulanmalıdır. Multidisipliner bir yaklaşım benimsenerek, tüm paydaşların sürece aktif katılımı sağlanmalı ve iş birliğı içerisinde hareket edilmelidir.

Geçiş süreçlerini daha ayrıntılı incelemek amacıyla nitel ve deneysel araştırmalara yer verilmelidir. Gelecekte yapılacak çalışmaların, özellikle müdahale programlarının etkinliğini test eden deneysel tasarımlar içermesi, geçiş süreçlerinde kullanılan desteklerin bilimsel dayanağını güçlendirecektir.

Son olarak, OSB gösteren bireylerin geçiş süreçlerine yönelik bireyselleştirilmiş destek programları oluşturulmalı ve bu programların etkinliğı bilimsel çalışmalarla değerlendirilmelidir. Geliştirilecek destek programları, OSB gösteren bireylerin bireysel farklılıklarını gözetmeli ve geçiş süreçlerindeki uyumlarını artırmaya yönelik sistematik yaklaşımlar içermelidir.

Kaynakça

- Bakkaloğlu, H. (2008). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 135–154.
- Bakkaloğlu, H., & Ergin, E. (2020). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarında sınıf içi geçişlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 934–957.
- Baranek, G. T., Foster, L. G., & Berkson, G. (2013). Sensory experiences questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 229–237.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, N. M. (2009). Autism and transition: A nonlinear dynamics systems perspective. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 2(3–4), 221–237.
- Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants & Young Children*, 20(2), 84–101.
- Green, S. A., & Ben-Sasson, A. (2010). Anxiety disorders and sensory over-responsivity in children with autism spectrum disorders: Is there a causal relationship? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1495–1504.
- Hughes, J. A., Bolte, J. L., & Prior, J. D. (2023). Individualized transition supports: Enhancing engagement in daily routines for children with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 51–62.
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *TEACHING Exceptional Children*, 47(1), 35–45.
- IDEA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act of 2004*. U.S. Department of Education.

- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2012). *The PRT Pocket Guide: Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders*. Paul H. Brookes Publishing.
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196.
- MEB. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4th ed.). Elsevier Health Sciences.
- Perryman, T., Ricks, L., & Cash-Baskett, L. (2020). Meaningful transitions: Enhancing clinician roles in transition planning for adolescents with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 899–913.
- Perryman, T. Y. (2020). Transition strategies to support students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 17–25. <https://doi.org/10.1177/1053451219899534>
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders. *Infants & Young Children*, 16(4), 296–316.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428.
- Schreibman, L., Ingersoll, B., & Stahmer, A. C. (2011). A comprehensive model for early intervention for young children with autism: Pivotal response treatment. In R. O. Pisula & A. M. Nowicka (Eds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 133–160). InTech.
- Siller, M., & Morgan, L. (2018). Systematic review of parent-mediated early intervention for children with autism spectrum disorder: Evidence base and clinical applications. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 48–66.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., & Bailey, R. L. (2007). Transition planning for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 32–42.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., Vol. 1, pp. 335–364). John Wiley & Sons.
- Waller, R., Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2016). Transition planning for students with autism spectrum disorder: A framework for educational and community collaboration. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 40(2), 115–128.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2000). Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Communication and language issues in autism and pervasive developmental disorder* (pp. 1–22). Paul H. Brookes Publishing Co.



Williams, D. (2015). Challenging behaviors and task transitions in autism: Translating clinical phenomenology and basic behavioral process. In P. Sturmey (Ed.), Autism service delivery: Bridging the gap between science and practice (pp. 113–150). Springer.

Özet

Erken çocukluk dönemi doğumdan sekiz yaşına kadar olan gelişimsel açıdan özel bir dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde çocuklar bilişsel fiziksel dil sosyal duygusal alanlarda gelişerek hızlı ilerlemeler gösterir. Çocukların nitelikli gelişiminde en az kısıtlayıcı ortamda zengin uyarıcı çevre olanaklarıyla sunulan eğitimler etkilidir. Çocukların sahip olduğu en yakın çevre ailedir. Erken çocukluk döneminde ailelerin bilinçlendirilmesi normal gelişim gösteren ve farklı gelişen çocukların eğitime yönelik destek sunabilir hale getirilmesi önemli bir konudur. Bu araştırma Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi kullanılmıştır. Şubat 2025 döneminde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erken çocukluk, müdahale ve aile anahtar kelimeleri ile yapılan arama sonucunda 34 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Lisansüstü tezler araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkiye’de Yapılmış Erken Çocukluk Döneminde Müdahale ve Aile Konulu Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu” ile değerlendirilmiştir. Formun içeriğinde tez türü, tezin yapıldığı yıl, tezin yapıldığı enstitü, tezin yapıldığı üniversite, tezde kullanılan örneklem, tezde kullanılan yöntem, erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili karşılaştırılan başlıklar gibi sorular bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile konulu lisansüstü tezlerinin genellikle son on yılda ve sıklıkla yüksek lisans tezi olarak çalışıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, Müdahale, Aile, İçerik analizi.

Giriş

Erken çocukluk dönemi doğumdan 8 yaşına kadar çocukların bilişsel, motor, dil ve sosyal duygusal gelişimde önemli ilerlemeler gösterdiği özel bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk dönemi çocukların gelişiminde en kısıtlayıcı ortam ve zengin uyarıcı çevre olanaklarıyla desteklendiğinde büyük fırsatlar barındırmaktadır. Bu fırsat döneminde atılan sağlam temeller sağlıklı bireylerin oluşmasında ve hayat boyu bedensel, sosyal ve ruh sağlığı olarak bütüncül sağlığın korunmasında önemlidir (Unicef, 2018).

Erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal destek kaynaklarının olması, anne-baba sıcaklığını hissetmesi, uygun disiplin alması, yetişkin yol göstericiliğine ve gözetimine sahip olması, aileye bağlılık ve sosyal olmayı kolaylaştıran arkadaşların varlığı bütüncül sağlığı korunmasında önemlidir (Cowen,1985; Garmezy,1985; Rutter, 1985; Akt; Korkut, 2004).

Amerikan Pediatri Akademisine göre anne babalar erken çocukluk döneminde bazı göstergeleri izleyerek olumlu anne babalık yapabilir ve çocuklarının bütüncül sağlığını koruyabilirler. Bunlar; ailelerin çocuğun gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları, çocuklarını gözlemeleri, gelişimine destek verici ödülleri kullanabilmeleri, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimine destek olmaları ve kişisel destek kaynaklarını etkili kullanabilmeleri olarak sıralanmaktadır.



Erken çocukluk döneminde müdahale; çocuklarda gelişimsel bir gecikme ya da bozukluk durumunda, en erken zamanda, çocuk ve ailelerin gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ile müdahale edilip çocuğun gelişiminin en uygun şekilde desteklenmesi anlamına gelmektedir. Erken müdahale, 1970'li yıllardan itibaren günümüze kadar ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre değişimler göstererek iş birliği esasına dayalı aile merkezli bir ekip çalışmasıdır. Müdahale süreci ailenin ve çocuğun yüksek yararının gözetildiği eğitsel ve gelişimsel desteklerin planlı olarak sunulduğu sistematik bir süreçtir.

Aile, kadın ve erkekten oluşan, akrabalık ilişkisiyle birbirine bağlanan, karı koca ve çocuklardan oluşan toplumun özü, en küçük birimdir. Aile herşeyden önce sosyal bir sistemdir. Aile içi iletişim ve etkileşim bireylerin gelişiminde önemlidir. Sağlıklı aile sağlıklı toplumu, sağlıklı birey de sağlıklı aileyi oluşturmaktadır. Anne babanın ve çocuğun kişilik yapısı, ebeveynlerin eğitim durumu, meslekleri, bedensel ve ruhsal sağlıkları, psiko-sosyal durumları, sosyokültürel statüleri, yetiştirme tarzları, çocuğa yaklaşım tarzları ve çocuk için ayırdıkları vakit gibi durumlar, çocuğu ve aile yapısını etkileyen unsurlar arasında sayılmaktadır (Berk, 2013).

Erken çocukluk döneminde çocuklar genetik özelliklerinin yanı sıra içinde bulunduğu doğal ve toplumsal ortamlarda yaparak yaşayarak gelişir. Ekolojik sistem yaklaşımı çocuğun gelişiminde; çocuk ve çevresi arasındaki iki yönlü ilişkiye, sürece, çocuğun bireysel özelliklerine ve en yakınındaki kişilerle olan etkileşimin niteliğine odaklanmıştır (Bronfenbrenner, 1970). Kurama göre, çocuğu ve ebeveynlerini doğrudan etkileyen, mikro-sistemlerin oluşturduğu birbirine bağlı ilişkiler ağı bulunmaktadır. Bu bağlamda aile, gücü ve etkisi bakımından eşsiz olup, temelde aile üyelerinin birbirleriyle etkileşimlerinden etkilenmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bronfenbrenner'e göre "**aile, insanları insan yapmanın en etkili aracıdır**". Aile daha geniş toplumun etkilerinin süzülerek çocuğa ulaştığı bir filtredir ve çocuğun temel deneyimlerinin gerçekleştiği ilk ortam olması nedeniyle kritik öneme sahiptir (Bee ve Boyd, 2009).

Aile eğitimi ise, aileyi oluşturan bireylerin kişisel gelişimini desteklemenin yanında aile kavramına yönelik bilinç kazanmalarına yönelik (etkili ebeveynlik vb) çalışmalardır. Mahoney, Kaiser ve arkadaşları (1999) ise, aile eğitiminin, çocuk bakımı becerilerini geliştiren bir sistematik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Ailenin gelişim ve değişimine yönelik planlı ve sistemli bir süreç olan aile eğitiminin amaçları incelendiğinde; ailelere yeni bilgi ve beceriler kazandırmak, aile içi rolleri desteklemek, aile bireylerinin kendi farkındalıklarını ve kişisel gelişimlerini desteklemek, çocukları ile ilişkilerinde yeni yöntemler geliştirmelerine yardımcı olmak, aile içi süreçlerini işlevleştirerek aile yaşam kalitelerini artırmak, tüm hizmet alanlarından (eğitim, sağlık, hukuk gibi) etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamak, karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelmelerinde kendi güçlerinin farkında olmalarını sağlamak olarak sıralanmaktadır (Getswicki, 2004; AEP, 2011).



Aile eğitiminin çocuğun gelişimine pek çok yararlı etkisi bulunmaktadır. Aile eğitiminin çocuk açısından yararları incelendiğinde, çocuğu, mutlu ve başarılı, özgüveni yüksek bir birey olarak hayata hazırlayabilme, okul ile ev arasında, çocuğa gösterilebilecek farklı eğitim tutumlarını ortadan kaldırabilme, okulla ilgili olumlu tutum kazanmasını sağlayabilme, çocuğun gelişimine çok yönlü olarak katkıda bulunabilme, akademik motivasyonunu artırma, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına vararak sahip olduğu özgüveni geliştirebilme, çocukla sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilme, zengin bir sosyal çevrede, diğer ailelerle deneyimlerini paylaşarak yeni beceriler ve bakış açıları elde edebilme olarak sıralanmaktadır.

Aile için programları, ev merkezli eğitim, kurum merkezli eğitim ve uzaktan eğitime dayalı aile eğitimi olarak üç şekilde hazırlanmaktadır. Ev merkezli eğitimde, ev ortamında öğretilen beceriler, çocuğun doğal ortamında ihtiyaç duyacağı becerilerdir. Anne-babalar uyum sağlamada daha az güçlük yaşarlar, bireyselleştirmeye ve farklı gelişen çocuklarla çalışmaya daha uygundur. Kurum merkezli eğitim ise kurumda ailelerin oluşturduğu grupların katıldığı eğitim hizmetleridir. Eğitim kapsamında becerilerin ev ortamına uyarlaması zor olabilir. Çocuk ve aile için bireyselleştirilmesi daha zordur ve aile-eğitici etkileşimi sınırlıdır. Uzaktan eğitim ile sağlanan aile eğitimi ise fiziksel koşullar ve zaman sınırlılığı nedeniyle diğer programlara katılamayan ailelerin televizyon ve internet üzerinden daha çok normal gelişim gösteren çocukların ailelerine yönelik olarak hazırlanan anne babaların çocuklarıyla birlikte iyi bir yaşam sürdürmeleri için daha bilgili, ilgili, sorumluluk sahibi, mutlu, sağlıklı aileler olabilmeleri için bilgi veren, iletişim becerileri, çocukların gelişimsel özellikleri, yasal mevzuatlar vb konularda sunulan eğitimlerdir.

Aile eğitimine yönelik dünyada pek çok (*Head Start Programı, Erken HeadStart Programı, Okul Öncesi Çağda Çocukları Olan Ailelere Yönelik Evde Eğitim Programı-HIPPY, Küçük Yaşta Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Ev Etkinlikleri-HATAF, High Scope Projesi, AVANCE Anne Çocuk Programı, Eğitimci Olarak Ebeveynler Programı-PAT*) uygulama bulunmaktadır. Ülkemizde de aile eğitimi ile ilgili sistemli çalışmalar 1980'li yıllarda başlamakta; üniversitelerin, sivil toplum kuruluşlarının, bakanlıkların yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunlardan en bilinenleri 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesinin yürütücüsü olduğu Anne Çocuk Eğitim Programı (Anne Çocuk Eğitim Programı, Baba Destek Programı (BADEP), Yaz Anaokulları ve Anne Destek Programı ve (OVÇEP) Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitimi Programı) çalışmalarıdır. Devam eden yıllarda 1988 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından 0-4 Yaş Erken Çocukluk Eğitim Projesi yürütülmüş sonrasında İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989 yılından itibaren Anne Baba Okulu çalışmaları yapılmıştır.

Özellikle ailelerin ihtiyaçlarının çeşitlendiği günümüzde erken çocukluk döneminde çocukların sahip olduğu fırsatların değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde aile eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Bu araştırma dünyaya oranla ülkemizde son kırk yılda çalışılan erken çocuklukta müdahale ve aile konulu lisansüstü tezlerinin tarihsel süreçte eğilimini göstermek ve gelecek çalışmalar için öngörü oluşturmak adına önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesidir. Ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problem sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Lisansüstü tezlerin tez türü açısından dağılımı nasıldır?
2. Lisansüstü tezlerin yapıldığı yıl açısından dağılımı nasıldır?
3. Lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem türü açısından dağılımı nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversite açısından dağılımı nasıldır?
5. Lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitü açısından dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntem açısından dağılımı nasıldır?

Lisansüstü tezlerde erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın desenine, örneklemine, veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine yer verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada bilimsel yöntem olarak, “temel nitel araştırma” yöntemi kullanılmıştır. *Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma türü olarak tanımlanmaktadır* (Karataş, 2015). Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezleri araştırmacı tarafından geliştirilen formlar doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Örneklem

Araştırmada çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. *“Amaçlı örnekleme, seçilen kişilerin ya da objelerin, araştırmacının amaçlarına en uygun yanıt verebilecek birey ve objeler arasından seçilmesi işlemidir. Seçimde ölçüt, kolaylık yanında, amaca uygunluktur”* (Aziz, 2008; s. 55). YÖK Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan lisansüstü tezleri araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. YÖK Ulusal Tez Veri Merkezinde Şubat 2025 tarihinde yapılan inceleme ile “erken çocukluk”, “müdahale” ve “aile” anahtar kelimeleri kullanılarak ulusal tez merkezinin yayınladığı lisansüstü tezleri taranmış ve dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman taraması sonucunda “erken çocukluk”, “müdahale” ve “aile” anahtar kelimeleri ile ilgili toplam 34 lisansüstü teze ulaşılmış ve ulaşılan lisansüstü tezleri üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkiye’de Yapılmış Erken Çocukluk Döneminde Müdahale ve Aile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form ilk aşamada araştırmacı tarafından daha önce yapılmış tez inceleme formları incelenerek hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan formun içeriğinde, tez türü, yapıldığı yıl, yapıldığı üniversite, enstitü, örneklem grubu, yöntem ve “erken çocukluk, müdahale ve aile” ile karşılaştırılan değişkenler şeklinde toplam yedi soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında yapılan tarama sonucunda, YÖK’ün Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan 34 lisansüstü tezi araştırmacı tarafından “Türkiye’de Yapılmış Erken Çocukluk Döneminde Müdahale ve Aile İlgili Lisansüstü Tez Çalışmaları İnceleme” Formuna işlenmiştir. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilerek verileri açıklamaya yardımcı olacak ilişki, kavram ve bağlantılara ulaşılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi genel olarak; *verilerin detaylı bir şekilde incelenerek, benzer verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirildiği ve anlaşılır biçimde düzenlenerek yorumlandığı bir süreçtir* (Karataş, 2015).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile bu araştırmada Merriam (2009/2013)’ın vurguladığı “araştırmacı duruşu” stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiye göre araştırmacılar, kendi kişisel varsayımları, dünya görüşü, ön yargıları ve kuramsal pozisyonu gibi çalışma sürecini ve verilerin yorumlanmasını herhangi bir şekilde etkileme olasılığı bulunan özellikleri hakkında muhasebe yaparak dikkatli olmalıdır. Bu araştırma kapsamında açıklanan şekilde incelenen lisansüstü tezlerinin değerlendirmesinin objektif bir şekilde yapılmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada belirlenen alt problemler sırası ile cevaplanarak tablolar halinde verilmiştir.

Lisansüstü Tezlerinin Tez Türü Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinin tez türü açısından dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “tez türü” değişkenine göre dağılımı

Tez Türü	n	%
Yüksek lisans	13	38,2
Doktora	13	38,2
Tıpta uzmanlık	8	23,6
Toplam	34	100

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “tez türü” değişkenine göre dağılımında tezlerin %38,2’sinin %38,2’sinin doktora düzeyinde ve %23,6’sının tıpta uzmanlık tezi olarak çalışıldığı görülmektedir. Tezlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ ’ü yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerde $\frac{1}{4}$ ‘ü ise yani yaklaşık %25’i tıpta uzmanlık tezi olarak hazırlanması erken çocuklukta müdahale ve aile konusunda yapılan çalışmalarda sağlık uzmanlarının da sıklıkla çalıştığını göstermektedir.

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Yıl Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinin yapıldığı yıl açısından dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “yapıldığı yıl” değişkenine göre dağılımı

Yapıldığı Yıl	n	%	Toplam
2024	6	17,6	
2022	5	14,7	
2021	5	14,7	
2019	5	14,7	*44,1
2020	3	8,8	
2023	2	5,8	
2018	2	5,8	*11,6
2017-2016-2015-2014-2012-2011	1’er	3*6	*18
Toplam	34		100

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “yapıldığı yıl” değişkenine göre dağılımında tezlerin %17,6’sının 2024 yılında yapıldığı, toplamda %44,1’inin ise 2022, 2021 ve 2019 yıllarında çalışıldığı ve geriye kalan tezlerin 2019 ve öncesinde çalışıldığı görülmektedir. Yani Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “yapıldığı yıl”

değişkenine göre dağılımında tezlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ü 2019 ve sonraki yıllarda çalışıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerde $\frac{1}{4}$ 'ü ise 2011 ve 2018 yılları arasında çalışıldığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Örneklem Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinin yapıldığı yıl açısından dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “örneklem” açısından dağılımı*

Örneklem	n	%
Ebeveyn*çocuk	13	38,2
Çocuk 0-72 ay	9	26,5
Anne baba	8	23,5
Öğretmen*Yönetici	3	8,8
Diğer	1	3
Toplam	34	100

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “örneklem” değişkenine göre dağılımında tezlerin %38,2'sinin anne-baba ve çocuk ile çalışılarak yapıldığı, lisansüstü tezlerinin %26,5'inin 0-72 ay dönemindeki çocuklarla çalışılarak yapıldığı, tezlerin %23,5'inin ise sadece 0-72 ay dönemindeki çocukların anne babaları ile çalışılarak yapıldığı, lisansüstü tezlerinin %8,8'inin ise öğretmen, yönetici ve personel ile çalışılarak yapıldığı görülmektedir. Yani Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin %40'ı anne- baba ve çocuk ile birlikte çalışarak yapılmış olduğu, tezlerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ünün ise ya sadece çocuk ya da sadece anne baba ile çalışıldığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversite Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinin yapıldığı üniversite açısından dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “yapıldığı üniversite” değişkenine göre dağılımı

Üniversite	n	%
Hacettepe Üniversitesi	5	14,7
Marmara Üniversitesi	5	14,7
Ankara Üniversitesi	3	
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	3	
Anadolu Üniversitesi	2	*17,6
Biruni Üniversitesi	2	
Çukurova Üniversitesi	2	*17,4
Boğaziçi, Üsküdar, Gazi, İnönü, Trabzon, Yalova, Kastamonu, Maltepe, Ankara Yıldırım Beyazıt, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3	*30
Toplam	34	100

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “yapıldığı üniversite” değişkenine göre dağılımında konu ile en çok tezlerin %14,7’sinin Hacettepe Üniversitesi ve %14,7’sinin Marmara Üniversitesinde yapıldığı (n:5) 5’er lisansüstü tez çalışması, Ankara Üniversitesi ve Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n:3) 3’er lisansüstü tez çalışması yapıldığı, Anadolu Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi (n:3) 2’şer lisansüstü tez çalışması yapıldığı ve Boğaziçi Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Yalova Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (n:1) 1’er lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Yani Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin %70’i sayılan yedi üniversitede birden fazla çalışılarak yapıldığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Enstitü Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinin yapıldığı enstitü açısından dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “yapıldığı enstitü” değişkenine göre dağılımı

Enstitü	n	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	9	26,5
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	8	23,5
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	5	14,7
Lisansüstü Enstitüsü	3	8,8
Diğer (sağlık...)	9	26,5
Toplam	34	100

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “enstitü” değişkenine göre dağılımında konu ile en çok tezlerin %26,5’inin Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı (n:9) 9 lisansüstü tez çalışması, %23,5’inin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı (n:8) 8 lisansüstü tez çalışması, %14,7’sinin Sağlık Bilimleri Enstitüsünde yapıldığı (n:5) 5 lisansüstü tez çalışması ve %8,8’inin Lisansüstü Enstitüsünde yapıldığı (n:3) 3 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı görülmektedir. Yani Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin yaklaşık %75’i sayılan enstitü tarafından yapıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerinin %26,5’inin ise tıpta uzmanlık tezi olarak halk sağlığı, çocuk sağlığı ve ilgili birimlerde çalışılarak yapıldığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Yöntem Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinde kullanılan yöntem açısından dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde “kullanılan yöntem” değişkenine göre dağılımı*

Yöntem	n	%
Nicel	22	64,8
Nitel	6	17,6
Karma	6	17,6
Toplam	34	100

Tablo 6 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “yöntem” değişkenine göre dağılımında tezlerin %64,8’inin deneysel yöntem kullanılarak nicel yöntemle çalışıldığı (n:22) 22 lisansüstü tez çalışması şeklinde, lisansüstü tezlerinin %26,5’inin 0-72 ay dönemindeki çocuklarla çalışılarak yapıldığı, tezlerin %17,6’sının nitel yöntemle çalışıldığı (n:6) 6 lisansüstü tez çalışması şeklinde ve tezlerin %17,6’sının ise karma yöntemle çalışıldığı (n:6) 6 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı görülmektedir. Yani Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin yaklaşık %80’den fazlası nicel yöntemler kullanılarak yapılmış nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışma ise %17’nin biraz üstünde çalışıldığı yaklaşık 1/3 oranında olduğu görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerde Erken Çocukluk Döneminde Müdahale ve Aile ile Karşılaştırılan Değişkenler Açısından Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili 34 lisansüstü tezinde karşılaştırılan değişkenler açısından dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin “karşılaştırılan değişkenler” açısından dağılımı

Karşılaştırılan Değişken	n	%
Otizm	7	20,6
Ateş, Uyku, Obezite, Sigara, Diş Sağlığı, Depresyon.	6	17,6
Anne iyilik, aile yapısı, işlevsellik, anne doyum, ebeveyn yaşantı	5	14,7
Üstün yetenek, Özel öğrenme güçlüğü, Down Sendromu, İşitme Engeli, Gelişim yetersizliği.	4	11,8
Gelişim izleme	4	11,8
Müdahale	3	8,8
Sosyal beceri, sosyal gelişim	2	5,8
Duyu motor, duyu bütünleme	2	5,8
Diğer	2	5,8
Toplam	34	100

Tablo 7 incelendiğinde, Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin “karşılaştırılan değişkenler” açısından dağılımında tezlerin %20,6’sının Otizm Spektrum Bozukluğu tanımlı çocuklar ve ailelerine yönelik (n:7) 7 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı, %17,6’sının sağlık alanında farklı başlıklarda (Ateş, Uyku, Obezite, Sigara, Diş Sağlığı, Depresyon) çalışılarak (n:6) 6 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı, %14,7’sinin farklı başlıklarda (Anne iyilik, aile yapısı, işlevsellik, anne doyum, ebeveyn yaşantı vb.) çalışılarak (n:5) 5 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı, %11,8’inin farklı başlıklarda (Üstün yetenek, Özel öğrenme güçlüğü, Down Sendromu, İşitme Engeli, Gelişim yetersizliği vb.) çalışılarak (n:4) 4 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı, %11,8’inin Gelişim izleme (n:4) 4 lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı ve kalan diğer lisansüstü tezlerinin Müdahale (n:3) 3 lisansüstü tez çalışması, Sosyal beceri, sosyal gelişim (n:2) 2 lisansüstü tez çalışması, Duyu motor, duyu bütünleme (n:2) 2 lisansüstü tez çalışması olarak yapıldığı görülmektedir. Yani Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin yaklaşık %50’sinin erken çocukluk döneminde farklı gelişen çocuklar ve ailelerine yönelik olarak hazırlanmış olduğu ve yaklaşık 1/5’inin ise sadece OSB Otizm Spektrum Bozukluğu tanımlı çocuklar ve ailelerine yönelik çalışıldığı görülmektedir.

Tartışma

Türkiye’de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada belirlenen alt problemler sırasıyla incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerinin “tez türü” değişkenine göre yaklaşık ¾’ü yüksek lisans ve doktora düzeyinde çalışıldığı ve ¼ ‘ünün ise yani yaklaşık %25’i tıpta uzmanlık tezi olarak hazırlanması erken çocuklukta müdahale ve aile konusunda yapılan çalışmalarda sağlık uzmanlarının da sıklıkla çalıştığını göstermektedir. Lisansüstü tezlerinin “yapıldığı yıl” değişkenine göre dağılımında

tezlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ü 2019 ve sonraki yıllarda çalışıldığı, $\frac{1}{4}$ 'ünün ise 2011 ve 2018 yılları arasında çalışıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerinin “örneklem” değişkenine göre dağılımında tezlerin %40'ı anne- baba ve çocuk ile birlikte çalışarak yapılmış olduğu, tezlerin yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ünün ise ya sadece çocuk ya da sadece anne baba ile çalışıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerinin “yapıldığı üniversite” değişkenine göre dağılımında konu ile en çok tezlerin Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde yapıldığı sonrasında Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Çukurova Üniversitesinde yapıldığı yani Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin %70'inin sayılan yedi üniversitede birden fazla çalışılarak yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerinin yaklaşık %75'i başta eğitim bilimleri enstitüsü olmak üzere sosyal bilimler ve sağlık bilimleri enstitülerinde yapıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerinin %26,5'inin ise tıpta uzmanlık tezi olarak halk sağlığı, çocuk sağlığı ve ilgili birimlerde çalışılarak yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin yaklaşık %80'den fazlası nicel yöntemler kullanılarak yapılmış nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışma ise %17'nin biraz üstünde çalışıldığı yaklaşık $\frac{1}{5}$ oranında olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin yaklaşık %50'sinin erken çocukluk döneminde farklı gelişen çocuklar ve ailelerine yönelik olarak hazırlanmış olduğu ve yaklaşık $\frac{1}{5}$ 'inin ise sadece OSB Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı çocuklar ve ailelerine yönelik çalışıldığı görülmektedir. (Öztürk & Parlar, 2022) aile eğitimi ile ilgili yaptıkları çalışmada inceledikleri lisansüstü tezlerinin benzer şekilde en çok yüksek lisans düzeyinde olduğunu ve sıklıkla Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapıldığını ve çalışmalarda en çok nicel araştırma yöntemi kullanıldığını ayrıca aile eğitimi ile ilgili yayınlanan ilk doktora tezinin kısa bir geçmişe sahip olmasına rağmen, eğitimlerin olumsuz koşullara sahip birçok aileye ulaşmakta olmasını ülkemiz açısından olumlu bir gelişme olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma YÖK'ün Ulusal Tez Veri Merkezinde bulunan lisansüstü tezler ile sınırlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de yapılmış erken çocukluk döneminde müdahale ve aile ile ilgili lisansüstü tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar neticesinde bu araştırma kapsamında yayınlanan ilk tezin 2011 tarihli olması ve son 10 yılda seçilen konunun sıklıkla çalışılması alana yapılacak bilimsel yatırımın gerekliliğini göz önüne sermektedir. Öztürk & Parlar (2022) yaptıkları çalışmada aile eğitimi alanı ile ilgili ülkemizde 1980'li yıllarda çalışılmaya başlanmasına rağmen ilk tezin 1998 yılında yapılmasıyla aile eğitimi alanda yapılan çalışmalarda geç kalındığını vurgulayarak aile eğitimi çalışmalarının sadece lisansüstü tezi olarak oluşturulup uygulandığını ve aile eğitim programlarının fayda ve etkilerinin incelenmesinin önemini vurgulamışlardır. Oluşturulan mevcut aile eğitiminin etkililiğini ortaya

koyacak çalışmaların yapılmasının geçmiş çalışmalardan destek alarak geleceğe yönelik hazırlanacak çalışmalara öngörü oluşturmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, Y. (2017). *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*, Vize Yayıncılık; Ankara.
- Aziz, A. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri, Ankara: Nobel Yayınları.
- Baran, G.& Atlı, S. 2017. *Tarihsel süreçte aile ve aile kuramları. İçinde Aile Yaşam Dinamiği* (Ed.:G. Baran). s. 35-66. Pelikan yayınevi, Ankara.
- Bayhan P. (2023). *Erken Müdahale*. Hedef Yayıncılık; Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. S. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erşan Ş. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Eğitimi ve Katılımı Çalışmalarının Özel Alan Yeterlilikleri Kapsamında Değerlendirilmesi, *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Özel Sayısı), s. 391-422.
- Ertürk, H.G. 2010. *Aile kuramları. İçinde Anne Baba Eğitimi* (Ed.: T. Güler). s. 17-34. Pegem Akademi, Ankara.
- <https://www.unicef.org/turkiye/erken->
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 62-80.
- Kılınç, F. E (2018). *Aile yaşam eğitimi. İçinde Aile Yaşam Döngüsü* (Ed.: K. Tepeli&E. Durualp). s. 131-162. Hedef Yayıncılık; Ankara.
- Öztürk, N., Parlar, H. (2022). Türkiye’de Aile Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22 (57), 863-891 DOI:10.21560/spcd.vi.889937
- Temel. Z. F. (2003). Aile Eğitim Modeli. Dünya’da ve Türkiye’deki Uygulamalar. Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu.İstanbul: AÇEV Yayınları. s.35- 50
- Ünal, F. 2018. *Aile eğitimi. İçinde Aile Eğitimi ve Katılımı* (Ed.:A.B. Aksoy). Hedef Yayıncılık; Ankara.
- Yazıcı D. N. (2018). Keyhole erken müdahale programının ebeveyn ve çocuk çıktıları üzerindeki etkisi, (Yayınlanmamış lisansüstü tezi). Hacettepe Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Ana Bilim Dalı / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.



Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Özet

Dijitalleşmenin hızla ilerlemesi ve sosyal medyanın yaygınlaşması, ebeveynlerin çocuklarına dair içerik paylaşım biçimlerini değiştirmiştir. Instagram gibi platformlarda birçok anne, çocuklarının fotoğraflarını ve özel anlarını geniş kitlelerle paylaşmaktadır. Ancak bu paylaşımlar, çocuk hakları bağlamında etik ve hukuki açıdan tartışmalı olup, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek riskler içermektedir. Çocukların mahremiyet hakları ve kişisel sınırları dijital dünyada giderek daha fazla tartışılmaktadır. Bu çalışma, Instagram annelerinin çocuklarıyla ilgili paylaşımlarını mahremiyet, özel hayatın gizliliği, ekonomik sömürü ve sosyal-duygusal gelişim bağlamında ele almaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların mahremiyet hakkını güvence altına alsa da ebeveynler bu hakkı ihlal edebilmektedir. Çocukların rızası olmadan yapılan paylaşımlar, istemedikleri dijital izler bırakmalarına yol açmaktadır. Özel yaşam detaylarının paylaşılması, güvenlik açısından risk oluştururken, bu içerikler ilerleyen yaşlarda sosyal ve psikolojik sorunlara yol açabilecek kalıcı etki bırakabilir. Bazı annelerin çocuklarını instagram içeriklerinde kullanarak ekonomik kazanç sağladığı görülmektedir. Reklam ve sponsorluk anlaşmaları yoluyla çocukların içeriklerde yer alması, çocuk emeğinin sömürüsü açısından etik ve hukuki tartışmalara neden olmaktadır. Çocukların sürekli görünür olması, onların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebilir. Küçük yaşlardan itibaren beğeni ve takipçi sayılarına bağımlı hale gelen çocuklar, sosyal onay ihtiyacı hissedebilir ve özgüven problemleri yaşayabilir. Erken müdahale, çocukların gelişimsel risklerini önlemek amacıyla uygulanan hizmetler bütünüdür. Dijital ortamda da benzer riskler mevcut olup, bunları önlemek için ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Farkındalık çalışmaları, eğitim programları ve hukuki düzenlemeler çocuk haklarının korunmasında önemlidir. Dijital okuryazarlık eğitimi, sosyal medyanın bilinçli kullanımını sağlayarak ihlallerin önüne geçebilir. Ayrıca, sosyal medya platformlarının çocuk haklarını gözetken daha sıkı içerik politikaları geliştirmesi gereklidir. Sonuç olarak, Instagram annelerinin çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşımlar mahremiyet ihlali, ekonomik sömürü ve sosyal-duygusal gelişime zarar gibi riskler taşımaktadır. Ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, çocuk haklarına yönelik farkındalık oluşturulması ve yasal düzenlemelerin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Erken müdahale stratejileriyle çocuk hakları güvence altına alınarak ebeveynlerin bilinçli sosyal medya kullanımı sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: çocuk hakları; dijital mahremiyet, erken müdahale; instagram anneleri

Giriş

Dijital teknolojilerin hızlı gelişimi ve yaşamın tüm alanlarına entegrasyonu, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimlerini kökten dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, bireysel özgürlükleri artıran olanaklar sunarken aynı zamanda yeni güvenlik, mahremiyet ve hak ihlali risklerini de beraberinde getirmektedir. Özellikle çocuklar, dijital dünyada hem kullanıcı hem

de içerik nesnesi olarak yer almakta; bu durum ise çocukların korunması gereken haklarını doğrudan tehdit edebilmektedir (Lavorgna vd., 2022). Günümüz dijital gerçekliği, bu anlamda hem fırsatlar hem de tehditler barındıran çelişkili bir yapı sunmaktadır.

Sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, ebeveynlerin çocuklarına ait fotoğraf, video ve kişisel bilgileri bu mecralarda paylaşmaları sıradan bir davranış biçimine dönüşmüştür. ABD’de gerçekleştirilen 1000 ebeveynin katıldığı bir ankette, ebeveynlerin yaklaşık %75’inin çocuklarına ait fotoğraf, hikâye veya videoları sosyal medya platformlarında paylaştığı; %80’inden fazlasının ise bu içeriklerde çocuklarının gerçek adlarını kullandığı belirlenmiştir (Security org., 2021). Ancak çocukların gelişim düzeylerine uygun olmaksızın bu tür içeriklerin dijital ortamlara taşınması, onların özel yaşamının ifşa edilmesine, mahremiyet haklarının çiğnenmesine ve bazı durumlarda ekonomik ya da duygusal sömürüye maruz kalmalarına yol açmaktadır. Özellikle “Instagram anneleri” olarak adlandırılan kullanıcı profilleri, çocukları üzerinden içerik üretmekte ve bu içerikleri sıklıkla takipçi kazanımı veya maddi gelir amacıyla kullanmaktadır. Bu durum, hem etik hem de hukuki açıdan ciddi tartışmalara neden olmaktadır. Sosyal medyada çocuklara yönelik hak ihlalleri çoğunlukla özel hayatın gizliliğinin ihlali veya unutulma hakkının ortadan kalkması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya annelerinin ‘iyi anne’ imajı oluşturma arzusuyla paylaştıkları içeriklerin, çocukların benlik gelişimi üzerinde baskı oluşturabileceği de bir diğer risk faktörüdür. Ebeveynlerin, çocuklarının rızasını almaksızın onların yaşamına dair görsel ve metinsel bilgileri çevrim içi platformlarda yayınlaması, çocukların gelecekteki dijital kimliğini olumsuz şekilde biçimlendirme potansiyeline sahiptir (Güngör, 2021). Ayrıca bu paylaşımlar, çevrim içi kimlik hırsızlığı, veri güvenliği ihlalleri ve yapay zekâ sistemlerinde rızasız veri kullanımı gibi modern tehditleri de gündeme getirmektedir (Yavuz, 2020).

Çocukluk dönemi, bireyin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminin temelini atıldığı, aynı zamanda en hassas ve korunmaya muhtaç olduğu bir evredir. Çocukların sosyal medya gibi denetimi zor, izleyicisi belirsiz ve içerik ömrü sonsuz ortamlarda görünür kılınmaları, onların gelişimsel bütünlüklerini zedeleme riski taşımaktadır (Özcan, 2023). Gerçek dünyada maruz kalabilecekleri zorbalık gibi olumsuz deneyimler, dijital platformlarda daha yaygın ve yoğun biçimlerde yaşanabilmekte; bu da çocukların duygusal güvenliğini ciddi şekilde tehdit etmektedir. Çocuğun korunması yalnızca ahlaki bir sorumluluk değil; aynı zamanda hem aileye hem de devlete düşen hukuki bir yükümlülüktür. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin (BMÇHS) 18. maddesi uyarınca, çocukların gelişiminden öncelikli olarak anne-baba sorumlu olmakla birlikte, devletin bu süreci destekleyici ve düzenleyici politikalar üretme görevi vardır (Akyüz, 2001). Ancak, sosyal medyada çocuklara dair yapılan paylaşımların çoğu zaman reklam, görünürlük ya da etkileşim uğruna yapılması, çocukların kişilik haklarının ihlali anlamına gelmektedir. Bu tür paylaşımlar, istismar potansiyeli taşıdığı gibi çocukların kendilerini ifade etme ve mahremiyet içinde büyüme haklarını da gölgelemektedir.

Bu bağlamda, çocuğun rızası dışında yapılan sosyal medya paylaşımları yalnızca bireysel bir ebeveynlik tercihindendir; aynı zamanda çocuğun kişilik haklarını, mahremiyetini ve gelişimsel güvenliğini ilgilendiren bir hak ihlali meselesidir. Çocukların dijital ortamlarda temsili, onların insan onuruna saygılı, gelişimsel ihtiyaçlarını gözeterek ve yasal güvenceye alınmış bir yaklaşımla düzenlenmelidir. Bu çalışma, dijital ebeveynlik pratiklerinin bir yansıması olarak ortaya çıkan Instagram anneliği olgusunu, çocuk hakları perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Mahremiyetin ihlali, özel yaşamın gizliliği, ekonomik sömürü ve sosyal-duygusal gelişim üzerindeki etkiler, çalışmanın temel inceleme başlıklarını oluşturacaktır. Bu çerçevede, söz konusu paylaşımların oluşturduğu risklere karşı erken müdahale ihtiyacı vurgulanacak; aile, devlet ve toplum düzeyinde geliştirilebilecek koruyucu önlemler tartışmaya açılacaktır.

Çocuk Hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Çocuk hakları, tüm çocukların bireysel çıkarlarını kapsayan evrensel bir değer olarak tanımlanmakta ve hem ulusal hem de uluslararası hukuk sistemleri tarafından koruma altına alınmaktadır. Bu hakların tanınmasındaki temel gerekçe, çocukların gelişimsel olarak henüz olgunlaşmamış bireyler olması ve çevresel tehditlere karşı daha savunmasız bir konumda bulunmalarındır (Lundy, 2019). Bu nedenle çocuklara ilişkin haklar, yetişkinlerden farklı bir perspektifle ele alınmaktadır.

Çocuklara yönelik bakım, koruma ve eğitim sağlama yükümlülüğü yalnızca ebeveynlerin değil, aynı zamanda toplumun ve devletin ortak sorumluluğudur. Bu anlayış, çocuğu yalnızca geleceğin yetişkini olarak gören araçsal bir yaklaşımdan öteye geçerek, onu kendi başına bir birey olarak kabul eden ve özgün ihtiyaçlarını tanıyan bir çerçeveye işaret etmektedir (Bartholet, 2020). Bu anlayışın en güçlü ve küresel temsili, 1989 yılında kabul edilen ve 1990'da yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Türkiye, bu sözleşmeyi 1995 yılında imzalamıştır. Sözleşme, çocuğun yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarını güvence altına almayı amaçlamakta; çocukları yalnızca korunmaya muhtaç değil, hak sahibi özneler olarak tanımlamaktadır (Gökler, 2014).

BMÇHS'nin 16. maddesi, çocuğun özel yaşamına, ailesine, konutuna ve haberleşmesine keyfi ya da yasa dışı müdahalelere karşı korunması gerektiğini açıkça ifade eder: "Hiçbir çocuğun özel yaşamına, ailesine, konutuna veya haberleşmesine keyfi ya da yasa dışı olarak müdahale edilemez." (BMÇHS, Madde 16). Bu hüküm doğrultusunda, sosyal medya aracılığıyla çocuklara ait içeriklerin ebeveynler tarafından paylaşılması, sıklıkla bu hakların ihlali anlamına gelebilir. Çocukların bilgisi ve rızası olmadan yapılan dijital paylaşımlar, onların mahremiyet hakkını zedelediği gibi; gelişimsel olarak hazır olmadıkları bir yaşta çevrimiçi kimliklerinin oluşmasına da neden olmaktadır (Ünsür ve Kondolot, 2024). Bu tür paylaşımlar, çocukların ileride karşılaşılabileceği akademik, sosyal ve profesyonel durumları etkileyebilecek dijital ayak izleri yaratmaktadır (Samur, 2019). Sözleşmenin 18. maddesi, çocuğun bakımından öncelikli olarak anne ve babanın sorumlu olduğunu belirtmekle birlikte, bu sorumluluğun yalnızca

fiziksel bakım sağlamanın ötesinde, çocuğun en yüksek yararını gözetme yükümlülüğünü içerdiğini vurgular. Bu noktada devletin rolü de yalnızca denetimle sınırlı kalmamalı; çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyici aktif politikalar üretmelidir (Akyüz, 2001).

Çocukların dijital ortamda karşı karşıya kaldığı mahremiyet sorunları, sadece bireysel düzeyde etik bir sorumluluk olarak değil, aynı zamanda uluslararası hukuk bağlamında kolektif bir yükümlülük olarak değerlendirilmelidir. UNICEF’in 2017 tarihli raporunda da vurgulandığı üzere, her çocuğun dijital dünyanın sunduğu fırsatlardan yararlanma hakkı vardır ve bu süreçte çevrim içi tehditlere karşı korunmaları gerekmektedir (UNICEF, 2017). Bu yaklaşım, sadece mevcut hakların korunmasını değil, aynı zamanda dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda çocuk haklarının yeniden tanımlanmasını ve uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Sonuç olarak, dijital çağda çocuk haklarının korunması; yalnızca yazılı normların uygulanmasıyla değil, çocukların birey olarak onur, mahremiyet ve gelişim haklarının dijital ortamlarda da gözetilmesiyle mümkündür. BMÇHS, bu bağlamda çocuğun hem bireysel bütünlüğünü hem de toplumsal güvenliğini önceleyen güçlü bir hukuki ve etik dayanak sunmaktadır.

Sosyal Medya ve Instagram Anneleri

Dijital teknolojilerin gündelik yaşama entegrasyonu, ebeveynlik biçimlerinde de köklü dönüşümlere neden olmuştur. Özellikle sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte ebeveynler, çocuklarıyla ilgili anları sıkça dijital ortama taşımakta; bu durum ise “sharenting” (paylaşan ebeveynlik) ve “Instagram anneliği” gibi kavramları doğurmuştur. Sharenting, ebeveynlerin çocuklarına dair içerikleri sosyal medya aracılığıyla düzenli biçimde paylaşmasını ifade etmektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017). Bu içerikler, sıklıkla iyi niyetli amaçlar doğrultusunda üretilse de, mahremiyet, güvenlik ve etik boyutları açısından ciddi tartışmalara neden olmaktadır.

Görsel odaklı paylaşımın yaygın olduğu Instagram gibi platformlar, annelerin çocuklarının özel yaşamına dair görselleri binlerce kişiye ulaştırmasına olanak tanımaktadır. Türkiye’de yapılan bir saha çalışmasında 401 anneye yapılan görüşmeler sonucunda, annelerin %84,3’ünün çocuklarına ait içerikleri sosyal medyada paylaştığı ve yalnızca %1,2’sinin bu paylaşımların yasal açıdan sorunlu olduğunu düşündüğü ortaya çıkmıştır (Aslan ve Durmuş, 2020).

Instagram anneliği, yalnızca çocuk bakımına dair deneyimlerin kamusal alanda paylaşımı değil, aynı zamanda estetik ve “ideal annelik” performansının sunumu biçiminde gerçekleşmektedir. Bu durum, çocuğun özel yaşamının ebeveynin dijital kimliğinin parçası haline getirilmesi anlamına gelir. Oysa çocukların bu tür temsiller üzerindeki rızası genellikle aranmaz; bu da onların bireysel haklarının ve dijital öz belirlenimlerinin ihlaliyle sonuçlanabilir (Leaver, 2020; Bardakcı, 2021). Michigan Üniversitesi’nde yapılan bir araştırmaya göre, ebeveynlerin %56’sı çocukları hakkında potansiyel olarak utandırıcı bilgiler paylaştıklarını belirtmiş; %51’i ise çocuklarının konum bilgilerini içeren içerikler yayınladıklarını ifade etmiştir (Davis, 2015). New York Üniversitesi’nin araştırmasında ise bu tür paylaşımların çocukların çevrimiçi olarak

izlenebilir ve hatta tehlikeye açık hale gelmesine yol açtığı vurgulanmıştır (Minkus vd., 2015). Özellikle sharenting davranışı, çocukların dijital kimliklerinin ebeveynleri tarafından şekillendirilmesine ve bu süreçte mahremiyet haklarının göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Buchanan vd., 2019). Ayrıca, çocukların çevrim içi temsil sürecine katılım göstermemeleri, onların dijital özerkliklerinin ihlal edilmesine yol açmaktadır. Ergenler ise ebeveynlerinden, paylaşımlar öncesinde izin almalarını ve özel bilgilerden kaçınılmasını beklemektedir (Ouvrein ve Verswijvel, 2019).

Sosyal medya temelli görünürlük kültürü, çocukların sosyal-duygusal gelişimini etkilemektedir. Gerçek kimlikle dijital temsil arasındaki fark; özgüven sorunları, kimlik karmaşası ve sosyal baskı yaratabilir (Lipu ve Siibak, 2019). Beğeni ve etkileşim odaklı takdir anlayışı, çocukları dışsal onaya bağımlı kılmaktadır. Ayrıca, ebeveyn paylaşımları ergenlerin çevrimiçi özifade biçimleriyle çelişerek rahatsızlık yaratabilir (Ouvrein ve Verswijvel, 2019).

Sosyal medyanın bu denli görünürlük temelli işlemesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkilemektedir. Ebeveynlerinin onları deşifre ettiği paylaşımlar çocuklar için utanç verici, gurur kırıcı olabilir ve onları duygusal olarak negatif etkileyebilir buna ek olarak çocuklar tarafından herkesin görmesini istemeyecekleri bu fotoğraflar bir kez paylaşılma ile artık sanal dünyada kalıcı hale gelmiştir (Güneş vd., 2021). Gerçek yaşamdaki kimlik ile sosyal medya temsili arasındaki fark, çocuklarda kimlik karmaşası, özgüven problemleri ve sosyal baskı yaratabilmektedir. Beğeni ve etkileşim sayısına dayalı takdir kültürü, çocukların dışsal onaya bağımlı hale gelmesine neden olabilmektedir (Lipu ve Siibak, 2019). Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili paylaşımları, gençlerin kendilerini çevrimiçi olarak ifade etme biçimleriyle çatışabilir ve bu da sosyal duygusal anlamda rahatsızlık yaratabilir (Ouvrein ve Verswijvel, 2019; Wagner ve Gasche, 2018). Yapılan çalışmalar, ebeveynlerin ergenlerin özel anlarını sıkça paylaşmasından ve çocuklarının mahrem bilgilerini ifşalamasından dolayı ergenlerde utanma, kaygı gibi sosyal duygusal tepkiler gösterdiğini ve aile içi ilişkileri olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Choi ve Lewallen, 2018).

Ek olarak, sosyal medyada çocukların kullanılması, ekonomik çıkar amaçlı paylaşım riskini de beraberinde getirmektedir. Sosyal medya fenomeni haline gelen bazı ebeveynler, çocuklarının görselleri üzerinden sponsorluk, ürün tanıtımı ve reklam gibi yollarla kazanç elde etmekte bu durum, çocukların ekonomik sömürüye maruz kalmasına neden olabilmektedir (Tosuntaş ve Griffiths, 2024). Araştırmalar, çocuklara ait paylaşımların yaklaşık dörtte birinin ticari amaç taşıdığını ortaya koymuştur (Erişir ve Erişir, 2018).

Instagram anneliği ve paylaşım içerikleri, yalnızca bireysel ebeveynlik tercihleri değil, aynı zamanda çocuk haklarının, mahremiyetin, dijital özerkliğin ve etik sorumluluğun merkezinde yer alan toplumsal bir meseledir. Ebeveynlerin, dijital ortamlarda çocuklarına ait içerikleri paylaşmadan önce bu paylaşımların uzun vadeli sonuçlarını değerlendirmesi, çocukların gelişimsel düzeyine uygun biçimde sürece dâhil edilmesi ve en önemlisi de çocukların birey olarak haklarının gözetilmesi gerekmektedir.



Mahremiyet Hakkı ve Özel Hayatın Gizliliği

Mahremiyet, bireyin kendine ait bilgileri kimlerle, ne zaman ve hangi koşullarda paylaşacağına karar verme hakkı olarak tanımlanır (Avaner, 2018). Bu hak, bireysel özerkliğin ve insan onurunun temel taşlarından biri olarak görülmektedir. Ancak dijital çağın hızla evrilen iletişim teknolojileri, mahremiyet kavramının sınırlarını bulanıklaştırmış, özellikle çocuklar söz konusu olduğunda bu hakkın korunmasını daha da karmaşık bir hâle getirmiştir. Çocuklar, yaşları ve bilişsel gelişimleri gereği mahremiyet kararlarını sağlıklı biçimde verebilecek yeterliliğe sahip olmadıkları için bu alandaki koruyucu rol, büyük ölçüde ebeveynlere yüklenmiştir (Brosch, 2018). Ne var ki, yapılan araştırmalar, birçok ebeveynin bu sorumluluğu yeterince bilinçli şekilde yerine getirmediğini ve çocukların rızası olmaksızın onların özel yaşamlarına ait görselleri ve bilgileri sosyal medya platformlarında paylaştığını ortaya koymaktadır (Güngör, 2020).

Bu tür paylaşımlar yalnızca çocukların mahremiyet hakkını ihlal etmekle kalmamakta aynı zamanda, özel hayatın gizliliği ilkesini de tehdit etmektedir. Ev içi yaşamın, duygusal anların, sağlık durumlarının veya okul etkinliklerinin kamuya açık biçimde paylaşılması, çocuğun özel alanının kamusallaşmasına ve dolayısıyla bireysel haklarının zedelenmesine neden olmaktadır (Livingstone vd., 2017). Özellikle “sharenting” kavramı altında incelenen bu davranış biçimi, çocukların dijital kimliklerinin ebeveynleri tarafından şekillendirilmesine ve bu kimliğin, onların bilgisi dışında inşa edilmesine yol açmaktadır (Steinberg, 2017). Çocuğun gelecekte kendi kimliğini oluşturma hakkı ise bu dijital temsillerle örtüşmeyebilir ve bu durum, psikolojik ve sosyal açıdan çatışmalara neden olabilir.

Ebeveynler tarafından birkaç saniyede yapılan çevrim içi paylaşımlar, çocukların dijital yaşamında silinmesi neredeyse imkânsız olan izler bırakabilmektedir. Bu dijital izler, ilerleyen yıllarda çocuğun sosyal ilişkilerini, okul yaşamını ve hatta iş başvurularındaki değerlendirilmelerini etkileyebilecek potansiyele sahiptir (Thatcher, 2014). Yapılan nitel araştırmalarda, çocukların, büyüdüklerinde ebeveynlerinin sosyal medya paylaşımlarını utanç verici, mahremiyeti zedeleyici ve denetim dışı olarak tanımladıkları görülmektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017). Ayrıca, bu paylaşımların bazıları çocuğun sosyal çevresinde alay konusu olması, etiketlenmesi ya da siber zorbalığa maruz kalması gibi riskleri de beraberinde getirmektedir (Ammari vd., 2018). Ayrıca yapılan araştırmalar, birçok ebeveynin çocuklarıyla sosyal medya üzerinden bağlantı kurduğunu göstermektedir. Örneğin, ABD’de 18 yaş altı çocuğa sahip ebeveynlerin yaklaşık %47’si, çocuklarıyla sosyal medya platformlarında “arkadaş” konumundadır (Duggan vd., 2015). Bu durum, dijital mahremiyetin yalnızca dışsal tehditlerden değil, aynı zamanda iç çevreden de korunması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bireyin özel yaşamına dair bilgilerin rızası dışında üçüncü kişilerle paylaşılması, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nin 8. maddesi kapsamında “özel hayatın gizliliğinin ihlali” olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, 2018 yılında İtalya’da yaşanan bir davada, bir genç, annesinin kendisinin izni olmadan sosyal medya platformlarında paylaştığı fotoğraflar

nedeniyle hukuki süreci başlatmış, mahkeme çocuğun kişilik haklarının ihlal edildiğine hükmetmiş ve annenin tekrar etmesi hâlinde 10.000 Euro tazminat ödemesine karar vermiştir (BBC, 2018). Bu dava, çocuğun mahremiyetinin yalnızca etik değil, aynı zamanda hukuki bir hak olarak tanınması gerektiğini açıkça göstermektedir.

Tüm bu dijital ortamda yapılan ebeveyn temelli paylaşımlar, yalnızca o anki sosyal etkileşim ve “beğeni” arayışını değil, çocuğun gelecekteki kimliğini, özgüvenini ve toplumsal aidiyetini doğrudan etkileyebilecek çok katmanlı sonuçlara sahiptir. Bu nedenle ebeveynlerin, çocuklarına dair her paylaşımı, yalnızca bir iletişim pratiği değil, aynı zamanda bir etik sorumluluk ve mahremiyet hakkı çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Çocukların Ekonomik Sömürüsü: Sosyal Medyada Görünmeyen Emek

Dijital çağda, diğer tüm sektörlerde olduğu gibi medya sektörü de dönüşüm geçirmiş ve yeni biçimler kazanmıştır. Bu dönüşümün en dikkat çeken yönlerinden biri, reklam ve tanıtım alanlarının sosyal medyayı etkili bir pazarlama aracı olarak benimsemesidir (Aktaş ve Şener, 2019). Sosyal medya, yalnızca tanıtım faaliyetlerinde kullanılmakla kalmamış, aynı zamanda bilgi edinmek ve fikir alışverişinde bulunmak isteyen bireylerin de başvurduğu bir mecra hâline gelmiştir (Acar vd., 2019). Bu süreçte, sosyal medya üzerinden geniş kitlelere hitap edebilen bireyler “influencer” ya da “fenomen” olarak adlandırılmış; toplumsal etkileri nedeniyle modern kanaat önderleri olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Ürün tanıtımı yoluyla gelir elde etme, sosyal medya kullanıcıları için cazip bir kazanç yöntemi haline gelmiş, bu eğilim toplumun birçok kesimine yayılmıştır. Ebeveynler de bu trendden etkilenerek çocuklarını içeriklerinde öne çıkarmaya başlamış; çocuklar farkında olmadan dijital birer gelir aracına dönüştürülmüştür (Aynısoy, 2019).

Belirli bir takipçi kitlesi oluşturan ve bu kitle üzerinde etki yaratan bireyler, dijital içerik üretiminin merkezinde yer almaktadır. Özellikle çocuklarıyla ilgili içerikleri sıklıkla paylaşan ebeveynler ise, zamanla çocuklarının dijital temsili üzerinden ekonomik fayda sağlamaktadır (Girgin ve Gönal, 2020). Instagram ve YouTube gibi platformlarda aktif olan bu bireylerin sponsorlu paylaşımlar, ürün tanıtımları ve marka iş birlikleri yoluyla elde ettikleri yüksek gelir, çoğu zaman doğrudan çocuğun kişisel görüntüsü ve yaşam deneyimleri üzerinden sağlanmaktadır (Tosuntaş, 2024).

Çocukların yer aldığı içeriklerin daha fazla etkileşim alması, ebeveynlerin bu tür paylaşımları artırmasına neden olmakta, bu da çocukları içerik üretiminin merkezi hâline getirmektedir. Çocukların doğallığı ve sevimliliği dijital ortamda dikkat çekici bir unsur olarak öne çıkmakta, ancak bu ilgiyi kazanç aracına dönüştürme niyeti, onları istem dışı biçimde ekonomik bir araca indirgemektedir. Bu noktada, çocukların öz benlik gelişimleri, mahremiyet hakları ve psikolojik bütünlükleri göz ardı edilmekte, yalnızca ekonomik kazanım ön plana çıkarılmaktadır (Lavorgna vd., 2022). Baloğlu (2013) yaptığı netnografik çalışmasında, Instagramda “child” etiketiyle paylaşılan 6.134 gönderiyi incelenmiştir. Araştırma, ebeveynlerin çocukları ve

aileleri adına hesaplar oluşturarak paylaşımlar yaptığını ve bu içeriklerin çocukların birer ticari “meta” olarak kullanıldığını ortaya koymuştur.

Bu durum yalnızca etik bir sorun olmakla kalmayıp, aynı zamanda ciddi bir çocuk hakları ihlali olarak değerlendirilmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 32. maddesi, çocukların ekonomik sömürüye ve fiziksel, zihinsel ya da ruhsal gelişimlerini olumsuz etkileyecek her türlü çalıştırma biçimine karşı korunmasını öngörmektedir. Bu maddeye göre, çocuklar tehlikeli işlerde çalıştırılmaz; eğitimlerini engelleyecek veya gelişimlerini zedeleyecek faaliyetlerden uzak tutulmalıdır. Ancak bu koruma çoğu zaman dijital mecralarda uygulanamamaktadır. Günümüzde ekonomik sömürü yalnızca fabrikalarda ya da sokaklarda değil evlerin içinden ve ekranlar aracılığıyla da gerçekleşmektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017).

Sosyal medyada çocuk odaklı içerikler üzerinden yapılan reklam anlaşmaları, ürün tanıtımları ve sponsorlu içerikler, çocukları birer dijital “figür” hâline getirmektedir. Bu içeriklerde çocuklar estetik bir unsur ya da dikkat çekici bir araç olarak sunulmakta, dolayısıyla gerçek birey olma hakları gölgede kalmaktadır. Üstelik bu süreçte çocukların gelirden haberdar olmaması, rızalarının alınmaması ve kazancın yasal olarak güvence altına alınmaması, ekonomik sömürünün temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Karakoç ve Ünlü, 2021). Parsa ve Akmeşe tarafından 2019 yılında yapılan bir çalışmada, sosyal medyada çocukların aileleri ve kuruluşlar tarafından ticari araç olarak kullanımı ele alınmıştır. Bir ay boyunca incelenen 17 hesap, fenomen annelerin çocuklarının görüntülerini reklam amaçlı kullanarak gelir elde ettiğini ortaya koymuştur (Parsa ve Akmeşe, 2019).

Ne yazık ki Türkiye başta olmak üzere pek çok ülkede bu alanla ilgili açık ve bağlayıcı yasal düzenlemeler hâlâ yetersizdir. Oysa Fransa gibi bazı ülkelerde, dijital içeriklerde kullanılan çocukların gelirlerinin %90’ının çocuk adına açılmış özel bir hesapta saklanması yasal zorunluluktur (France’s Labour Code, 2020). Bu tür uygulamalar, dijital ortamlarda çocuk emeğinin korunmasına yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmelidir.

Özetle, çocukların sosyal medya içeriklerinde ekonomik kazanç elde etmek amacıyla yer alması, hem ekonomik sömürü hem de dijital çocuk işçiliği bağlamında ele alınmalıdır. Çocukların bu süreçte özne olmaktan çıkıp birer içerik ögesi hâline gelmeleri, onların haklarının, kişiliklerinin ve gelişimlerinin ihlali anlamına gelmektedir. Bu nedenle çocukların dijital ortamlarda temsiline dair yasal düzenlemeler ivedilikle yapılmalı; ebeveynler, içerik üreticileri ve sosyal medya platformları, çocuk hakları çerçevesinde sorumluluk bilinciyle hareket etmelidir.

Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkiler

Dijitalleşen toplumsal yapıda, ebeveynlerin sosyal medya üzerinden gerçekleştirdiği çocuk odaklı paylaşımlar giderek artmaktadır. Bu durum çocukların yalnızca mahremiyet haklarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini de derinden etkilemektedir.

Ebeveynler bu paylaşımları çoğu zaman duygusal bir bağ kurma ya da anı biriktirme niyetiyle yapsalar da, çocuklar bu dijital süreçte pasif bir konumda yer almakta ve haklarında oluşturulan temsiller üzerinde hiçbir denetim gücüne sahip olamamaktadır (Ranzini vd., 2020). Bu da çocukların kendi tercihleri dışında oluşturulan dijital kimliklerle özdeşleşmek zorunda kalmalarına, öz saygı gelişimlerinin dışsal onaylara bağlı şekillenmesine ve sosyal ilişkilerinde kalıcı sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Baştemur vd., 2021).

Sosyal-duygusal gelişim, bireyin duygularını tanıma, ifade etme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma ve öz benlik oluşturma süreçlerini kapsayan kritik bir gelişim alanıdır. Bu gelişimin sağlıklı biçimde tamamlanması, çocukların yaşam boyu sürdürecekleri sosyal ilişkiler, öz güven düzeyleri ve karar alma kapasiteleri açısından belirleyici olmaktadır (Denham vd., 2003). Ancak çocuklar henüz bu gelişimsel alanları yeterince inşa etmeden dijital ortamlarda görünür hâle geldiklerinde, bu durum çeşitli psikolojik riskleri beraberinde getirmektedir. Sosyal medya platformlarında ebeveynler tarafından sık sık paylaşılan çocuklar, henüz anlamlandıramadıkları bir görünürlük düzeyine maruz kalmakta; “beğeni” ve “yorum” gibi dışsal onay mekanizmaları, zamanla onların içsel değer duygularının yerini alabilmektedir. Bu durum Erikson’un psikososyal gelişim kuramında vurguladığı “girişimcilik ve suçluluk” ya da “kimlik ve rol karmaşası” evrelerinde çatışmalar yaratabilir (Chaudron, 2015).

Özellikle mahrem ya da hassas anlara ait paylaşımlar, çocuklarda ilerleyen yaşlarda utanma, mahcubiyet ya da sosyal çekingenlik gibi duygusal tepkilere yol açabilir. Kendisine ait bu görüntüleri sosyal ortamlarda hatırlayan çocuklar, sosyal kaygı yaşayabilir ve geri çekilme davranışları sergileyebilir. Buna ek olarak, sürekli kamera karşısında olan ve içerik üretiminde kullanılan çocuklar, zamanla görünürlükle özdeşleşen bir benlik inşa edebilir; bu da dışsal motivasyonlara dayalı, içsel denge ve öz yeterliliği zayıf bir kişilik gelişimine neden olabilir. Sevgi ve ilgiyi yalnızca görünürlük üzerinden deneyimleyen çocukların koşullu sevgi algısı geliştirme riski de göz ardı edilmemelidir (Hiniker vd., 2016).

Bu tür paylaşımlar ayrıca çocukluk çağının doğal gelişimsel etkinlikleri olan oyun ve spontane deneyimlerin yerine performansa dayalı rollerin geçmesine neden olabilmektedir. Oyun oynamak yerine poz vermek, kendi duygularını ifade etmek yerine sunulan içerik formatını benimsemek zorunda kalan çocuklar, zamanla sosyal rol karmaşası yaşayabilir ve doğal kimliklerinden uzaklaşabilirler. Bu durum, çocuğun yalnızca bir “gösteri nesnesi” olarak algılanmasına ve kendi öz değerinin bu performansa endekslenmesine sebep olabilir (Soh, 2024).

Bireylerin sosyal medyada sundukları imaj ile gerçek yaşamlarındaki kimlikleri arasında ciddi farklar olduğu bilinmektedir. Bu durum, çocuklar açısından daha karmaşık bir hâl almaktadır; zira ebeveynlerinin yarattığı dijital kimlik, çocuğun kendi gerçekliğiyle örtüşmeyebilmektedir. Çocukluk döneminde dijital ortamda sürekli görünür kılınan bireyler, bu görünürlüğün azaldığı dönemlerde psikolojik olarak boşluk, yetersizlik ve yalnızlık hissi yaşayabilirler. Dahası, çocuğun yaşamının her anının kayıt altına alınarak paylaşılması, mahremiyet kavramının



içselleştirilmesini de zorlaştırmakta; özel yaşamla kamusal alan arasındaki sınırlar bulanıklaşmaktadır (Yavuz, 2020). Bu tür bir görünürlük, yalnızca bugünü değil, çocuğun gelecekteki yaşamını da şekillendirme potansiyeline sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarının doğum öncesinden itibaren (örneğin ultrason görüntüleri aracılığıyla) sosyal medyada görünür kılması, onların kendi dijital kimliklerini oluşturma fırsatlarını ellerinden alır (Leaver, 2020). Çocuklar, ergenlik çağında bu geçmişe dair içeriklerle karşılaştıklarında kendi kimlik algılarıyla çatışmalar yaşayabilir, hatta bu durum psikolojik rahatsızlıkların tetikleyicisi olabilir (Lipu ve Siibak, 2019).

Ergenlik dönemi, bireyin benlik oluşumu, özerklik kazanımı ve akran ilişkilerinin öne çıktığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde gençler kendi kimliklerini çevrim içi ortamlarda da inşa etmeye çalışırken, ebeveynlerinin onlar adına daha önce yaptığı paylaşımlar, genç bireyin oluşturmak istediği imajla örtüşmeyebilir. Bu uyumsuzluk; utanç, öfke, yabancılaşma gibi duygulara ve aile içi iletişim sorunlarına yol açabilir (Ouvrein ve Verswijvel, 2019). Örneğin bir çalışma, ergenlerin ebeveynlerinin sosyal medyada paylaştığı içerikten çoğu zaman utandıklarını göstermiştir (Levy, 2017). Aynı zamanda, paylaşılan bazı içeriklerin ileride profesyonel yaşamda birey hakkında yargı oluşturmak amacıyla kullanılabileceği de unutulmamalıdır (Berkelaar, 2017).

Araştırmalar, ebeveynlerin sosyal medyada genellikle doğum günü, okul başarısı, mezuniyet gibi anlara dair içerikler paylaştığını, ancak zaman zaman çocukların sağlık durumu veya eğitim sorunları gibi hassas bilgileri de dijital ortama taşıdıklarını ortaya koymuştur (Maraslı vd., 2016). Bu durum, çocukta güven ilişkisini zedeleyebilir ve özel bilgilerini paylaşma isteğini azaltabilir (Hawk vd., 2013). Üstelik bu bilgiler, dijital ortamda kalıcı bir ayak izi oluşturarak çocukların gelecekte pazarlama faaliyetlerinde veya kötü niyetli kişilerce istismar edilmesine yol açabilir. Pedofili içerikli sitelerde çocuklara ait görüntülerin kullanılması, bu tehdidin ciddiyetini gözler önüne sermektedir (Steinberg, 2017).

Erken Müdahale Gerekliği ve Koruyucu Yaklaşımlar

Dijitalleşen dünyada çocukların sosyal medya ortamlarında temsili giderek artarken bu görünürlüğün, doğrudan ya da dolaylı yoldan çocukların psikososyal gelişimini etkileyen bir unsur haline geldiği açıktır. Özellikle Instagram gibi görselliğin ön planda olduğu platformlarda “Instagram anneleri” tarafından yapılan paylaşımlar, çocukların bireysel kimliklerini şekillendirme süreçlerine ebeveyn müdahalesiyle yön verir hale gelmiştir. Çocuklar çoğu zaman bu içeriklerde kendi rızaları olmadan yer almakta ve dijital geçmişleri, kişisel sınırları ve mahremiyetleri ihlal edilerek yapılandırılmaktadır (Livingstone ve Third, 2017). Bu durum, yalnızca bireysel değil, yapısal düzeyde de korunması gereken bir çocuk hakkı sorununa işaret etmektedir. Tam da bu nedenle, erken müdahale uygulamaları dijital ebeveynlik bağlamında kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Erken müdahale, çocukların gelişim sürecinde ortaya çıkabilecek riskleri henüz sorun haline gelmeden tanımlamayı ve bu risklere karşı koruyucu-önleyici stratejiler geliştirmeyi amaçlayan



çok boyutlu bir yaklaşımdır (Guralnick, 1998). Bu yaklaşımın yalnızca fiziksel ve bilişsel değil, aynı zamanda çocuğun sosyal, duygusal ve etik gelişimini de kapsamı gerektiği çağdaş çocuk gelişimi literatüründe açıkça vurgulanmaktadır. Özellikle erken çocukluk gibi kritik gelişim evrelerinde, çocukların çevresel etkilerden yoğun biçimde etkilendiği ve bu etkileşimin uzun vadeli sonuçlar doğurabildiği bilinmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Dolayısıyla dijital görünürlük gibi yeni nesil risk alanlarına karşı erken yaşta farkındalık ve müdahale mekanizmalarının geliştirilmesi zorunludur.

Günümüzde birçok ülke, çocukların sosyal medyada görünürlüklerinin nasıl düzenleneceğine dair yasal ya da etik düzeyde bazı önlemler geliştirmeye başlamıştır. İngiltere ve Almanya’da ise bazı sivil toplum kuruluşları tarafından, sosyal medyada çocukların temsil edilmesine ilişkin etik ilkeler içeren rehberler yayımlanmış, medya okuryazarlığı eğitimleriyle desteklenen farkındalık çalışmaları yürütülmüştür (Livingstone ve Smith, 2014). ABD’de ise çocuk psikologları, ebeveynlerin çocuklarını sosyal medya içeriklerinde aşırı düzeyde ifşa etmesinin (oversharenting) çocuklarda sosyal kaygı bozuklukları, özsayı sorunları ve mahremiyet bilinci eksikliği gibi psikolojik sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir (Kumar ve Schoenebeck, 2015; Steinberg, 2017). Bu veriler, dijital ebeveynliğin yalnızca teknolojiye değil, etik ve gelişimsel bilgiye de dayalı olarak yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye özelinde ise bu alana yönelik bilinç ve yasal düzenlemelerin henüz oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal medyada temsiline ilişkin hukuki altyapı büyük ölçüde eksiktir. Var olan kişisel verilerin korunmasına ilişkin yasalar (KVKK) da çocuk temsiline özgü kapsamlı bir çerçeve sunmaktan uzaktır. Öte yandan, dijital zorbalık, çocuk istismarı ve veri ihlalleri gibi risklerin artışı, erken müdahale mekanizmalarının yalnızca öneri değil, zorunlu bir koruma aracı olduğunu açık biçimde göstermektedir.

Özetleyecek olursak, dijital dünyada çocukların temsiliyle ilgili olarak geliştirilecek erken müdahale stratejileri, yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda sosyal adalet ve çocuk hakları açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, erken müdahale ve koruyucu yaklaşımlar yalnızca ebeveynlerin bireysel tercihlerine bırakılmamalı; yasal, kurumsal ve kültürel düzeyde desteklenerek çocukların dijital yaşamlarının güvence altına alınması sağlanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Çocuklar, gelişimsel olarak hem bedensel hem de zihinsel açıdan korunmaya ihtiyaç duyan, hakları evrensel belgelerle güvence altına alınmış özel bir grubu temsil etmektedir. Özellikle sosyal medya gibi dijital ortamlarda, ebeveynler tarafından gerçekleştirilen paylaşımlar sonucunda çocukların maruz kaldığı görünürlük, onların psiko-sosyal bütünlüklerini zedeleyebilecek düzeyde riskler barındırmaktadır. Bu paylaşımlar çoğu zaman iyi niyetli gibi görünse de, çocuğun kişilik hakları, mahremiyeti ve gelecekteki dijital kimliği üzerinde kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Çocukların özel anlarının sosyal medya yoluyla ifşa edilmesi; onların



ilerideki sosyal ilişkilerini, öz saygılarını ve kimlik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek bir müdahale biçimi hâline gelebilmektedir.

Dijital ebeveynlik pratikleri çerçevesinde ortaya çıkan bu durum, yalnızca bireysel bir karar alanı olarak değil; aynı zamanda toplumsal düzeyde ele alınması gereken bir çocuk hakkı meselesi olarak değerlendirilmelidir. Zira dijital ortamlarda çocukların temsili, sadece o bireyi değil; toplumsal yapının geleceğini etkileyebilecek sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, çocukların mahremiyetlerinin, kimliklerinin ve dijital temsillerinin korunması hem devletin hem de toplumun ortak sorumluluğu olarak kabul edilmelidir.

Ancak mevcut durumda Türkiye’de bu alana yönelik hukuki düzenlemelerin yetersizliği dikkat çekmektedir. Sosyal medya platformlarında yapılan çocuk temsiline dair kapsamlı bir yasal çerçeve bulunmamakta; kişisel verilerin korunmasına ilişkin mevzuatlar ise çocuklara özgü durumları yeterince kapsayamamaktadır. Bu hukuki boşluk, çocukların sistematik olarak istismara açık hale gelmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin bu konuda yeterince bilinçli olmaması, sosyal medyada çocuklara ilişkin içeriklerin paylaşımında etik ilkelere uygun davranılmamasına yol açmaktadır.

Bu nedenle, dijital ortamda çocukların korunması amacıyla hem bireysel hem de kurumsal düzeyde bir dizi önleme ve öneriye ihtiyaç duyulmaktadır:

Bu nedenle, çocuk haklarının dijital ortamlarda da gözetilebilmesi için aşağıdaki öneriler doğrultusunda bütüncül bir politika ve uygulama ağı kurulmalıdır:

Ebeveyn Bilinçlendirmesi ve Eğitim Programları: Ebeveynlerin dijital paylaşımlarının çocuklar üzerindeki etkilerini fark etmeleri için medya okuryazarlığı ve dijital etik odaklı eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programlar, ebeveynlerin mahremiyetin dijital boyutları konusunda bilinçlenmesini sağlarken, çocukların dijital temsillerine yönelik etik sorumluluklarını da geliştirmelidir (Gülbahar, 2019; Livingstone ve Smith, 2014).

Çocuğun Rızasına Dayalı Paylaşım Kültürü: Özellikle 13 yaşından itibaren, çocukların kendi dijital kimlikleri üzerindeki söz hakları artırılmalı, ebeveynlerin paylaşım öncesi çocuklarından izin alması kültürel bir norm haline getirilmelidir. Bu, çocukta hem öz saygı hem de karar alma yetkinliğini destekleyecektir (BMÇHS, Madde 12).

Yasal Düzenlemelerin Geliştirilmesi: Fransa örneğinde olduğu gibi, çocuklara ait içeriklerden doğan gelirlerin çocuk adına yasal olarak güvence altına alınması ve çocukların dijital temsiline dair özel düzenlemelerin yapılması, hukuki koruma sisteminin temel adımlarındandır (France’s Child Influencer Law, 2020).

Sosyal Medya Platformlarının Sorumluluğu: Platformlar, ebeveyn kullanıcıları paylaşım yapmadan önce uyarıcı sistemlerle yönlendirmeli; içerik filtreleme mekanizmaları ve gizlilik politikalarıyla çocukların çevrim içi güvenliğini ön planda tutmalıdır (Montgomery ve Chester, 2015).



Toplumsal Farkındalık Kampanyaları: Kamu spotları, dijital medya içerikleri ve okul tabanlı etkinliklerle, dijital mahremiyet, çocuğun hakları ve etik paylaşım kültürü konularında toplum genelinde duyarlılık artırılmalıdır.

Uluslararası Hukukun Uygulanabilirliği: BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 16. ve 18. maddeleri doğrultusunda, çocukların özel yaşamına müdahale teşkil eden dijital paylaşımlar yasal olarak denetim altına alınmalı; çocuklara özgü hak temelli uygulamalar geliştirilmelidir (Akyüz, 2001).

Sonuç olarak, çocukların dijital ortamdaki temsili yalnızca ebeveynin takdirine bırakılmayacak kadar ciddi bir konu hâline gelmiştir. Bu sürecin çocuk merkezli, hak temelli ve etik ilkeler doğrultusunda yönetilmesi; çocukların sadece bugününü değil, geleceğini de koruma altına alacaktır. Ebeveynlerin bilinçli dijital davranışlar sergilemesi, yasal mekanizmaların güçlendirilmesi ve toplumsal duyarlılığın artırılması, bu alandaki sorunların çözümünde belirleyici rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, G., Ayhan, B., & Çakır, V. (2019). Sosyal medya kullanımının bilgi edinme ve paylaşım süreçlerine etkisi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 45-62.
- Aktaş, A., & Şener, G. (2019). Nüfuz pazarlamasında (influencer marketing) mesaj stratejileri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 399-422.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Yüksek Yararı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 27-38.
- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck, S.Y. (2015). Managing children's online identities: How parents decide what to disclose about their children online. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1895-1904.
- Aslan, S., & Durmuş, E. (2020). Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 135-151.
- Avaner, E. (2018). Mahremiyet nedir? Mahremiyetin sağlık hizmetleri penceresinden görünürlüğü nasıldır? *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 5(3), 110-116.
- Aynısoy, M. (2019). Sosyal medya fenomenlerinin yeni kanaat önderleri olarak değerlendirilmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29, 1-17.
- Baloğlu, E. (2023). Instagram çağının dijital ebeveynleri: Sharenting bağlamında bir inceleme. *TRT Akademi*, 8(19), 766-785.
- Bardakcı, S. (2021). Instagram anneliği: Yeni medya ortamında annelik pratikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 109(1), 125-139.
- Bartholet, E. (2020). Homeschooling: Parent rights absolutism vs. child rights to education & protection. *Arizona Law Review*, 62(1), 1-80.
- Baştemur, Ş., Borucu, D.H., & Bulut, S. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının fotoğrafını sosyal medyada paylaşmasının (sharenting) psikolojik sonuçları: Bir sharenting olgu incelemesi. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 166-173.

- Berkelaar, B.L. (2017). Cybervetting, online information, and personnel selection. In R.S. Fox & J. J. Barak (Eds.), *Social media in employee selection and recruitment* (pp. 67–82). Springer.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* [United Nations Convention on the Rights of the Child]. New York: Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). Sharenting, parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110-125.
- Brinthaup, T.M., & Lipka, R.P. (2012). *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*. SUNY Press.
- Brosch, A. (2018). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 51(1), 75-85.
- Buchanan, E.A., Southwood, D., & Stoll, J. (2019). Sharenting: Is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review*, 104, 104401.
- Byrne, J., & Burton, P. (2021). Child rights in the digital age: Evolving norms and practices. *Children and Society*, 35(1), 20-34.
- Choi, G.Y., & Lewallen, J. (2018). Sharenting: Social media and the rise of parental sharing of children's personal information. *The Journal of Adolescence*, 67, 1–5.
- Chaudron, S. (2015). Young Children (0–8) and Digital Technology: A qualitative exploratory study across seven countries. European Commission, Joint Research Centre.
- Davis, K. (2015). Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org>
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N.B. (2015). Parents and social media. Pew Research Center.
- Erişir, S., & Erişir, E. (2018). Yeni medya ve çocuk: Instagram özelinde “sharenting” (paylaşanabalık) örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(72), 1-15.
- France's Child Influencer Law. (2020). French Labour Code. (Article L7124-1 to L7124-5).
- Girgin, G., & Gönal, A. (2020). Dijital ebeveynlik ve çocukların sosyal medyada temsili. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 50, 25-48.
- Gökler, D. (2014). Çocuk hakları bağlamında çocuğun yüksek yararı ilkesi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 63(1), 115-140.
- Guralnick, M.J. (1998). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 319-345.
- Gülbahar, M. (2019). Dijital vatandaşlık eğitimi: Sosyal medya kullanımında hak ve sorumluluklar. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 103-121.
- Güneş, L.C., Yersel, B.Ö., & Durualp, E. (2021). Kadın, değişen annelik, çocuk ve sosyal medya. *Kadın, Medya ve Sosyal Medya* (ss.1-46), Ankara: Eğiten Kitap.
- Güngör, B.(2020). Sosyal medyada çocukların temsili: Mahremiyet ve etik sınırlar. *Medya ve Toplum*, 8(1), 45-62.

- Hawk, S.T., Keijsers, L., Hale, W.W., & Meeus, W. (2009). Mind your own business! Longitudinal relations between perceived privacy invasion and adolescent-parent conflict. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 511–520.
- Hiniker, A., Schoenebeck, S., & Kientz, J.A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. In Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (pp. 1376–1389). Association for Computing Machinery.
- Karakaş, M., & Çevik, G. (2016). Çocuk hakları bağlamında sosyal hizmet politikaları. *Sosyal Hizmet Dergisi*, 27(1), 37-56.
- Karakoç, Y., & Ünlü, D. (2021). Sosyal medya paylaşımlarının çocuk emeği sömürüsüne etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 231-250.
- Keith, B., & Steinberg, S. (2017). Protecting children's privacy online: The shift from parental control to child empowerment. *Cyberpsychology Journal*, 9(4), 15-27.
- Kumar, P., & Schoenebeck, S. (2015). The modern day baby book: Enacting good mothering and stewarding privacy on Facebook. CSCW '15: Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, 1302–1312.
- Lavorgna, A., Tartari, M., & Ugwudike, P. (2022). Criminogenic and harm-enabling features of social media platforms: The case of sharenting practices. *European Journal of Criminology*, 20(3), 1037-1060.
- Leaver, T. (2020). Born digital? Presence, privacy, and intimate surveillance. *Social Media + Society*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2056305120946343>.
- Parent Zone. (2017). *Parenting in the digital age: How are we doing?* https://parentzone.org.uk/sites/default/files/2021-12/PZ_Parenting_in_the_Digital_Age_2017.pdf
- Lipu, M., & Siibak, A. (2019). Sharenting – Why do parents violate their children's privacy? *Media International Australia*, 170(1), 31-40.
- Lipu, M., & Siibak, A. (2019). “Take it down!”: Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences of sharenting. *Media International Australia*, 171(1), 57-66.
- Livingstone, S., & Smith, P. (2014) Annual research review: children and young people in the digital age: The nature and prevalence of risks, harmful effects, and risk and protective factors, for mobile and internet usage. *Journal of Child Psychology and Psychiatry: Annual Research Review 2014*. Online first. doi: 10.1111/jcpp.1219
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657-670.
- Keijsers, L., Branje, S. J. T., Frijns, T., Finkenauer, C., & Meeus, W. H. J. (2010). Longitudinal associations between keeping a secret and psychosocial adjustment in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 296–306. <https://doi.org/10.1177/0165025409343769>
- Lundy, L. (2019). İfade hakkı yeterli değil: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 12. maddenin kavramsallaştırılması. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4(8), 87-106.
- Marasli, M., Sümer, N., Cok, F., & Şahin-Baltacı, H. (2016). The validity and reliability of the parent social media use scale. *Children and Youth Services Review*, 66, 110-117.

- Minkus, T., Liu, K., & Ross, K.W. (2015). Children seen but not heard: When parents compromise children's online privacy. In Proceedings of the 24th International Conference on World Wide Web (pp. 776–786). Association for Computing Machinery.
- Montgomery, K.C., & Chester, J. (2015). Data protection for youth in the digital age: Developing a rights-based global framework. *European Data Protection Law Review*, 1(4), 277-291.
- Office of the Children's Commissioner. (2018). Who knows what about me? A children's commissioner report into the collection and sharing of children's data. London. UK:Office of the Children's Commissioner. Retrieved from <https://www.childrencommissioner.gov.uk/report/who-knows-what-about-me/>
- Ouvrein, G., & Verswijvel, K. (2019). Sharenting, self-disclosure and the role of parental mediation in adolescents' digital lives. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1), Article 4. <https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4>
- Parsa, A.F., & Akmeşe, Z. (2019). Sosyal medya ve çocuk istismarı: Instagram anneleri örneği. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1631-91.
- Ranzini, G., Etter, M., Lutz, C., & Vermeulen, I. (2020). Privacy in the digital age: A review of privacy research in social media. *Current Opinion in Psychology*, 31, 1161-21.
- Samur, Y. (2019). Dijital kimlik inşası ve çocukların çevrimiçi temsili. *Yeni Medya ve Çocuk Dergisi*, 3(1), 65-78.
- Security. org (2021). <https://www.security.org/digital-safety/parenting-social-media-report/>
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academy Press.
- Soh, P. (2024). Identity development in the digital context. Compass Hub. <https://doi.org/10.1111/spc3.12940>
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L. (2017). Adolescence (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Thatcher, J.B. (2014). The danger of the digital footprint: Privacy, identity, and autonomy in the digital age. Information Systems Research.
- Tosuntaş, Ş.B., & Griffiths, M.D. (2024). Children as digital laborers: A conceptual framework for understanding social media child exploitation. *Journal of Media Ethics*.
- UNICEF. (2017). The state of the world's children 2017: Children in a digital world. https://www.unicef.org/publications/index_101992.html
- Yavuz, C. (2020). Sosyal medya ebeveynliği ve çocukların unutulma hakkı. *İzmir Barosu Dergisi*, 85(1), 15-52.
- Özcan, G. (2023). Çocuk hakları ihlali ve çocuk istismarı açısından çocuk youtube kanalları. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 64-72.
- Ünsür, E.K., & Kondolot, M. (2024). Çocukların sosyal medyada paylaşımı (Paylaşan Ana-Babalık-Sharenting): Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali. *Türkiye Klinikleri Social Pediatrics-Special Topics*, 5(2), 93-98.
- Wagner, A., & Gasche, L.A. (2018). Sharenting: Making decisions about other's privacy on social networking sites. *Publications of Darmstadt Technical University, Institute for Business Studies (BWL)*, 90477. <https://ideas.repec.org/p/dar/wpaper/90477.html>

Erken Çocukluk Döneminde Aile Katılımı Rolünün Çocukların Benlik Gelişimine Etkileri: Yurt Dışı Araştırmalarının İncelenmesi

Nisa Nur Dur

Özet

Erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde ailenin kilit rol oynadığı önemli bir evredir. Çocuklar, aile içinde yetişerek benlik gelişiminin temelini oluşturur. Benlik bilinci, bireyin yetenekleri ve davranışlarına dair inançlarını yansıtır ve sosyal çevreden etkilenir. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini kazandığı yerdir. Bu bağlamda, özellikle okul öncesi dönemde aile katılımı, çocuğun benlik saygısını ve akademik benlik algısını destekleyerek sağlıklı bir benlik gelişimine katkıda bulunur. Araştırmalar, ebeveynlerin destekleyici tutumlarının ve eğitim süreçlerine katılımlarının bu gelişimi olumlu etkilediğini ortaya koyar. Bu çalışma, yurt dışı kaynaklı araştırmalara dayanarak erken çocuklukta aile katılımının benlik gelişimine etkisini incelemeyi, güncel bulgular sunmayı ve öneriler geliştirmeyi amaçlar. 2010-2025 yılları arasında yayımlanmış 10 uluslararası makale, Google Scholar, Pubmed ve ScienceDirect üzerinden seçilip analiz edilmiştir. Nicel çalışmalar, aile katılımının benlik gelişimine etkisini istatistiksel olarak değerlendirirken, nitel araştırmalar aile deneyimlerini analiz etmiştir. Bulgular, aile katılımının benlik gelişimini evrensel olarak pozitif etkilediğini ve aile desteği, ebeveyn ilgisi ve okul-aile işbirliğinin bu süreci pekiştirdiğini, ancak baskıcı aile tutumlarının benlik gelişimini engelleyebileceğini ortaya koyar. Kültürel farklılıklar ve sosyo-ekonomik durum, aile katılımının etkisinin yoğunluğunu farklılaştırabilir. Bu doğrultuda, ebeveyn eğitimi, kültüre duyarlı yaklaşımlar, günlük rutinlerin teşviki ve öğretmen-aile işbirliği, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemek için önerilir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk, Müdahale, Aile Katılımı, Benlik Gelişimi.

Giriş

Erken çocukluk yıllarındaki ana değişken ebeveyn katılımıdır ve bu, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini önemli ölçüde etkiler. Bronfenbrenner'ın (1986) belirttiği gibi, gelişimin desteklenebileceği bir sosyal bağlam varsa, o da aile ortamıdır; bu nedenle, gelişimin gerçekleşmesi için ebeveynlerin aktif katılımı bir bonus olmaktan çok bir zorunluluktur. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem teorisi, bir çocuğun çevresindeki farklı katmanların çocuğun büyümesini ve öğrenmesini etkilemede birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğine dair bir çerçeve sağlamıştır. Bu, ebeveynlerin çocuklarının eğitim deneyimleri üzerindeki büyük etkisini herhangi bir kişinin anlamasını ve takdir etmesini sağlamak için bunu tanımlamanın basit bir yoludur.

Ebeveyn katılımı, ebeveynlerin çocuklarının okul ortamındaki eğitimine aktif olarak katılmalarını ifade eder. Bu katılım genellikle iki temel yönü kapsar: öğrencinin öğrenme sürecine dahil olmak ve okul etkinliklerine aktif olarak katılmak. Ebeveynler çocuklarının



öğrenmesine katıldıklarında, ödevlerine yardımcı olmak ve akademik çabalarında destek sağlamak konusunda aktif bir rol üstlenirler. Ek olarak, ebeveynler gönüllü olarak zamanlarını vererek ve okul topluluğunu etkileyen karar alma süreçlerine katılarak okul etkinliklerine katkıda bulunabilirler.

Ebeveyn katılımı üzerine yapılan araştırmalar, katılımın çocuklara sağlanan birçok aktivite ve destek olduğunu doğrulamaktadır. Sheldon'ın (2002) katkısı, katılımın ayrılmaz bir parçası olarak şunları korumaktadır: duygusal destek, beceri geliştirme ve eğitimcilerle etkili iletişim. Bunlar, ilham verici bir eğitim ortamı oluşturmak için gereken temel temeller olarak görülmektedir. Coleman, bununla ilgili olarak, ebeveyn katılımının, duygusal destek, beceri geliştirme ve öğretmenlerden ilişki kurma yaklaşımları dahil olmak üzere, eğitim faaliyetlerine doğrudan katılımın yanı sıra başka yönleri de kapsadığını ekler. Bu, farklı ebeveyn desteği türlerinin çocukların öğrenme ve gelişiminde bir artış yarattığı birçok düzeyde bir artışı yansıtır.

Ebeveyn Katılımının Türleri ve Düzeyleri

Literatür, bir çocuğun erken çocukluk eğitiminde ebeveyn katılımını anlamada farklı boyutlarda ortaya çıkar. Her biri bir çocuğun eğitim deneyimine benzersiz bir şekilde katkıda bulunan farklı katılım türleri ve düzeyleri vardır. Epstein'in (2001) Altı Katılım Türü Çerçevesi, birkaç çalışmadan ortaya çıkan iyi temel görünümlü bir çerçeve olup, ebeveynlerin ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma ve toplumla işbirliği yapma konusundaki katılımını kategorize eder. Smith ve Johnson (2018), bu modeli erken çocukluk ortamlarının bu tür katılımların sıklıkla kesiştiği ve dinamik etkileşimlerde meydana geldiği zamanlar olduğunu belirterek genişletir.

Bu bağlamda, Garcia ve diğerlerinin uzunlamasına çalışması, üç ana ebeveyn katılımı düzeyi olduğunu ortaya koymuştur:

1. Düşük katılım: bu durumda, ebeveynler bir okul ile nadiren temas kurmuş ve çocuklarıyla evde birkaç eğitim etkinliği düzenlemiştir.
2. Orta katılım: bu düzeyde karakterize edilen ebeveynler öğretmenlerle düzenli olarak iletişim kurmuş ve bazen okul etkinliklerine katılmıştır.
3. Yüksek katılım: Ebeveynler okul etkinliklerinde aktif rol aldılar, eğitimcilerle sürekli iletişim kurdular ve çocuklarına evde düzenli olarak eğitim desteği sağladılar. İlginç bir şekilde, Chen ve Lee (2019) niteliğin genellikle nicelikten daha ağır bastığını buldular. 500 aile üzerinde yaptıkları çalışma, okul tabanlı etkinliklere yatırım yapmak için sınırlı zamanı olan ebeveynlerin bile evde yüksek kaliteli etkileşimler yoluyla çocuklarının eğitimi üzerinde çok önemli bir olumlu etkiye sahip olabileceğini gösterdi. Teknoloji yeni gelişmelerle karşı karşıya kaldıkça, teknoloji tabanlı olanlar gibi yeni katılım biçimleri ortaya çıktı. Williams ve diğerleri (2022), dijital platformların ve uygulamaların ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişimi nasıl mümkün kıldığını, ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine uzaktan katılımını araştırdı. Daha sonra erişimle ilgili eşitlik sorunlarını tartıştılar. Patel ve Nguyen, erken çocukluk eğitimi

perspektifinde, çocukların en değerli etkinliğinin oyun yoluyla katılım olduğunu belirtti. Bulgularına göre, ebeveynler ev ortamında bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi etkili bir şekilde sağlamak için rehberli oyun aktivitelerini kullanabilirler. Ebeveyn katılımını kategorize etmenin ve kavramsallaştırmanın bu çeşitli yolları, ebeveyn katılımının erken çocukluk eğitimindeki rolünün araştırılabileceği karmaşık bir zemin sunar. Literatür, ebeveynlerin etkili katılımının çok boyutlu olduğu ve her aileye ve her ortama ait özel koşullara göre düzenlenebileceği konusunda yeterli gösterge sağlar.

Literatür, ebeveyn katılımı ile çocukların erken çocukluk eğitimindeki sonuçları arasında, hem akademik performans hem de sosyal-duygusal gelişim açısından, sürekli olarak güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir.

Rodriguez ve arkadaşları tarafından yapılan bir meta-analiz (2021), 50 çalışmadan elde edilen bulguları sentezledi ve ebeveyn katılımı ile erken okuryazarlık becerileri arasında önemli bir pozitif ilişki buldu. Ebeveynleri eğitimlerine aktif olarak katılan çocuklar, daha az ilgili ebeveynlere sahip akranlarına kıyasla daha yüksek fonolojik farkındalık, kelime bilgisi gelişimi ve erken okuma becerileri gösterdi.

Thompson ve Brown (2019), okul öncesinden ikinci sınıfa kadar 300 çocuğu takip eden uzunlamasına bir çalışma yürüttü. Ebeveynleri çok ilgili olan çocukların, düşük ebeveyn katılımı olanlara kıyasla ikinci sınıfın sonunda sınıf düzeyinde veya üstünde okuma olasılığının %28 daha fazla olduğunu buldular.

Ebeveyn Katılımının Önündeki Engeller ve Bunları Aşmak İçin Stratejiler

Erken çocukluk eğitiminde ebeveyn katılımının faydaları iyi belgelenmiş olsa da, çok sayıda engel etkili katılımı engelleyebilir. Literatür birkaç temel engeli belirler ve bunları ele almak için çeşitli stratejiler önerir.

Lee (2019), çalışma programlarının ve aile sorumluluklarının ebeveyn katılımının önündeki en sık alıntılanan engeller olduğunu buldu. 1000 ebeveynle yaptıkları anket, %68'inin okul tabanlı aktiviteler için zaman bulmakta zorlandığını ortaya koydu. İngilizcenin birincil dil olmadığı aileler için dil engelleri katılımı önemli ölçüde engelleyebilir. Ramirez ve diğerleri (2021), bu sorunun özellikle çeşitli kentsel ortamlarda yaygın olduğunu belirtti.

Thompson ve diğerleri (2020), sosyoekonomik statünün ebeveyn katılımını nasıl etkilediğini vurguladı. Düşük gelirli aileler genellikle ulaşım eksikliği, işten izin alamama ve evde eğitim materyalleri için sınırlı kaynaklar gibi zorluklarla karşı karşıyadır. Wong ve Patel (2022), ev ve okul ortamları arasındaki kültürel farklılıkların nasıl engeller yaratabileceğini araştırdı. Bazı göçmen ebeveynlerin, kültürel değerlerinin okul uygulamalarına yansıtılmadığını ve bunun da katılımda tereddüte yol açtığını hissettiklerini buldular. Johnson ve Smith (2018), özellikle sınırlı eğitim geçmişine sahip olan birçok ebeveynin, özellikle akademik içerik daha karmaşık hale geldikçe, çocuklarının öğrenmesini desteklemek için yetersiz hissettiğini tespit etti.

Zaman kısıtlamalarını ele almak için Garcia ve Martinez (2023), esnek ebeveyn katılımı modeli önerdi. Farklı zamanlarda ve çeşitli ortamlarda (yüz yüze, sanal, eş zamanlı olmayan) çeşitli katılım fırsatları sunan okullar, ebeveyn katılımında %40'lık bir artış gördü. Dil engellerini aşmak için etkili stratejiler Chen ve diğerleri tarafından araştırıldı (2021). Tercümanlar, çok dilli materyaller ve personel için kültürel açıdan hassas iletişim eğitimi sağlayan okullar, İngilizce konuşmayan ailelerle etkileşimin arttığını bildirdi.

Sosyoekonomik engelleri ele almak için Williams ve Taylor (2020) okul-toplum ortaklıklarının etkisini inceledi. Ulaşım yardımı, okul etkinlikleri sırasında çocuk bakımı ve eğitim materyalleri için kütüphane ödünç verme gibi kaynaklar sunan programlar, düşük gelirli aileler arasında katılımı önemli ölçüde artırdı. Wong ve Patel (2022), eğitimciler için kültürel yeterlilik eğitiminin önemini vurguladı. Bu tür eğitimi uygulayan okullar, farklı geçmişlere sahip ailelerle ilişkilerinin iyileştiğini ve ebeveyn katılımının arttığını gördü.

Johnson ve Smith (2018), güven ve beceriler oluşturmaya odaklanan ebeveyn eğitim programlarında başarı buldu. Erken okuryazarlık teknikleri ve olumlu disiplin stratejileri gibi konularda düzenlenen atölyeler, ebeveynleri çocuklarının eğitimine daha etkili bir şekilde katılmaya teşvik etti. Katılımı kolaylaştırmak için teknolojiden yararlanmanın umut verici olduğu gösterildi. Li ve diğerleri (2024), ebeveyn-öğretmen iletişimi ve evde öğrenme desteği için mobil uygulamaların kullanımını araştırdı. Kullanıcı dostu dijital araçların, özellikle zaman kısıtlaması olan aileler için ebeveyn katılımını önemli ölçüde artırabileceğini buldular. Nguyen ve O'Connor (2022), yalnızca engellere odaklanmak yerine, güçlü yönlere dayalı yaklaşımları savundu. Her ailenin benzersiz güçlü yönlerini ve bilgisini tanıyarak ve bunlar üzerine inşa ederek, okullar daha kapsayıcı ve etkili katılım stratejileri oluşturabilir.

Sonuç olarak, erken çocukluk eğitiminde ebeveyn katılımının önündeki engeller önemli olsa da, literatür bu zorlukları ele almak için bir dizi kanıta dayalı strateji sunmaktadır. Başarılı yaklaşımlar genellikle çok yönlü, kültürel olarak duyarlı ve ailelerin ve toplumların çeşitli ihtiyaçlarına uyulanabilir olma eğilimindedir.

Ebeveyn Katılımında Kültürel Hususlar

Birçok eğitim ortamındaki artan çeşitlilik, ebeveyn katılım stratejilerinde kültürel faktörleri dikkate almanın önemini vurgulamıştır. Son literatür, çeşitli aile geçmişlerini ve uygulamalarını tanıyan ve değer veren kültürel olarak duyarlı yaklaşımlara olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Kim ve Chen (2019), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki farklı kültürel gruplar arasında ebeveyn katılımına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yürüttüler. Farklı kültürel geçmişlere sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımı nasıl kavramsallaştırdıkları ve uyguladıkları konusunda önemli farklılıklar buldular. Örneğin: 1. Doğu Asyalı aileler genellikle akademik başarıyı vurgulamış ve ev tabanlı katılıma yüksek değer vermiştir. 2. Latin aileler eğitime daha bütünsel bakma eğilimindeydi, akademik başarının yanı sıra ahlaki ve sosyal gelişime

odaklanıyordu. 3. Afro-Amerikan aileler sıklıkla eğitim katılımlarının temel bir bileşeni olarak ırksal sosyalleşmeyi vurgulamıştır.

Bu bulgular, ebeveyn katılımına yönelik tek tip bir yaklaşımdan kaçınmanın önemini vurgulamaktadır.

Rodriguez ve diğerleri (2021), ev ve okul ortamları arasındaki "kültürel uyumsuzluk" kavramını araştırmıştır. Okul uygulamaları ve beklentileri ailelerin kültürel normlarıyla zayıf bir şekilde uyduğunda, bunun yanlış anlaşılmalara ve ebeveyn katılımının azalmasına yol açabileceğini bulmuşlardır. Örneğin, bazı kültürlerde bir öğretmeni sorgulamak saygısızlık olarak görülebilir ve ebeveynlerin Batılı bir eğitim perspektifinden daha az ilgili görünmelerine yol açabilir.

Bu zorlukları ele almak için, çeşitli çalışmalar kültürel olarak duyarlı stratejiler önermektedir:

1. Kültürel Yeterlilik Eğitimi: Wong ve Patel (2022), eğitimciler için kültürel yeterlilik eğitiminin etkinliğini göstermiştir. Bu tür programları uygulayan okullar, çeşitli ailelerle iletişimin geliştiğini ve ebeveyn katılımının arttığını gördüler.

2. Kapsayıcı Müfredat: Martinez ve Lee (2020), müfredata çeşitli kültürel bakış açılarının dahil edilmesinin yalnızca öğrencilere fayda sağlamadığını, aynı zamanda ebeveyn katılımını da artırdığını buldu. Ebeveynler, kültürel miraslarının çocuklarının eğitimine yansıdığını gördüklerinde dahil olma olasılıkları daha yüksekti.

3. Topluluk İrtibat Görevlileri: Nguyen ve diğerleri (2023), çeşitli geçmişlere sahip topluluk irtibat görevlilerini işe almanın etkisini inceledi. Bu irtibat görevlileri, okullar ve aileler arasındaki kültürel ve dilsel boşlukları kapatmaya yardımcı olarak daha etkili iletişim ve katılımı kolaylaştırdı.

4. Esnek Katılım Fırsatları: Kültürel normların ebeveynlerin nasıl ve ne zaman dahil olabileceklerini etkileyebileceğini kabul eden Garcia ve Smith (2021), çeşitli katılım fırsatları sunulmasını savundu. Bu yaklaşım, ebeveynlerin kültürel olarak rahat ve pratik olarak kendileri için uygulanabilir şekillerde katılım sağlamalarına olanak sağladı.

Göçmen ve mülteci ailelerin katılımına özel önem verildi. Thompson ve Brown (2022), bu ailelerin karşılaştığı benzersiz zorlukları vurguladı; bunlar arasında alışılmadık bir eğitim sisteminde gezinme, dil engelleri ve bazen travmayla ilgili sorunlar yer aldı. Araştırmaları şunları önerdi:

1. Yeni gelen aileler için kapsamlı oryantasyon programları sunmak, eğitim sistemiyle ilgili anlayışlarını ve katılımlarını önemli ölçüde iyileştirebilir.

2. Ruh sağlığı desteği ve travmaya duyarlı uygulamalar sunmak, mülteci aileler için katılım engellerini ele almaya yardımcı olabilir.

Teknolojinin kültürel farklılıkları kapatmadaki rolü de araştırıldı. Li ve diğerleri (2024), ebeveyn-öğretmen iletişimi için çok dilli mobil uygulamaların kullanımını inceledi. Kültürel

açıdan hassas dijital araçların farklı dilsel geçmişlere sahip aileler arasındaki katılımı etkili bir şekilde artırabileceğini buldular

Son literatürde tekrar eden bir tema, güçlü yönlerle dayalı yaklaşımların önemidir. O'Connor ve Davis (2023), kültürel farklılıkları üstesinden gelmesi gereken eksiklikler olarak görmek yerine, farklı ailelerin çocuklarının eğitimine getirdikleri benzersiz güçlü yönleri ve bilgiyi tanımayı ve bunlardan yararlanmayı savunuyorlar. Bu yaklaşım yalnızca ebeveyn katılımını artırmakla kalmıyor, aynı zamanda tüm öğrenciler için eğitim deneyimini de zenginleştiriyor.

Sonuç olarak, literatür erken çocukluk eğitiminde etkili ebeveyn katılımının kültürel açıdan duyarlı ve kapsayıcı olması gerektiğini vurguluyor. Eğitim kurumları, farklı kültürel bakış açılarını tanıyarak, saygı göstererek ve bunlara uyum sağlayarak, tüm geçmişlere sahip ailelerle daha adil ve etkili ortaklıklar kurabilir.

Çocukların Benlik Gelişimine Etkiler

İnsanlar çeşitli engellerden ayrılamayan sosyal varlıklardır. Engeller hem dışarıdan hem de kişinin içinden ayrılamaz olabilir. Her bireyin ilerleme arzusu vardır, ancak bazı insanların bu ilerleme arzusuna engelleri vardır. Kişi, sahip olduğu beklentilerin gerçekleştirilmesinin zor olduğunu hissetmeye, zorluğu ve insanların görüşlerini fazla düşünmeye eğilimlidir (Callahan, 2018). Olumsuz düşünce çok zararlı olacaktır. Birisi karar vermekten korkar, başarısız olursa hazırlıksız olur ve zayıf bir zihniyete sahiptir. Bunun nedenlerinden biri, kişinin içine olumsuz bir benlik kavramının yerleşmiş olmasıdır (Maiz, 2018).

Luton'a göre benlik kavramı, bir kişinin kendisine karşı sahip olduğu tutumda ifade edilen kişisel öz itaatin bir değerlendirmesidir (Lodi-Smith, 2018). Stuart ve Sudeen'e göre, bunlar bireyin başkalarıyla ilişkilerinde bildiği tüm fikirler, düşünceler, inançlar ve duruşlardır (Rademacher, 2019).

Hurlock, öz kavramının bir kişinin kendisi hakkında sahip olduğu imaj olduğunu belirtir. Her bireyin farklı bir öz kavramı vardır. Kendini olumlu olarak yargılayanlar vardır. Kendini olumsuz olarak yargılayanlar vardır. Öz kavramı yalnızca benliğin bir tanımının tasviri olarak değil, aynı zamanda kendisi hakkında bir sahne olarak bilinir. Öz kavramının iki farklı türü vardır, olumlu ve olumsuz (Alsaker, 2020). Kişinin kendisinde olumlu bir kavrama sahip olması, bir kişinin kendini iyi tanımasını ve kendini takdir etmesini sağlar. Bir kişi çevrede demokratik olabilir, öz yeteneklerine inanabilir ve denemekten korkmaz (Arens, 2021). Yaşam hedeflerini gerçeğe göre daha iyi planlayabilir, böylece yaşam hedeflerine ulaşmada başarılı olma olasılığı daha yüksek olur. Olumsuz bir benlik kavramı, bir kişiyi olumsuz kokan her şeye daha fazla odaklanmış hale getirecektir. Mary olumsuz bir kavrama sahip olan bir kişinin inanılmasının çok zor olduğunu ve kendi başarısını elde edebileceğinden emin olduğunu ve başarının başkalarının yardımı sayesinde gerçekleştiğini, olumsuz benlik kavramının bir kişide yüksek kaygıya neden olacağını, yetersiz olduğu için kendini suçlayacağını söylemiştir. Bu nedenle, olumsuz bir benlik kavramı olumlu düşüncüyü dağıtacak ve kişiyi başarısızlığa



sürükleyecektir. Benlik kavramını doğuştan oluşturan birey, bunu adım adım yaşayacaktır ve çevre büyük bir rol oynar (Lodi-Smith, 2018). Bir kişinin ilk benlik kavramını oluşturmalarının kaynağı, özellikle ailesi olmak üzere diğer insanlarla etkileşimidir.

Ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdiği, ebeveynlerin ana kişiliğin oluşumu için en uygun gördükleri davranış, bilgi ve değerleri teşvik etmeyi ve yardımcı olmayı amaçladıkları etkileşimdir, böylece çocuklar bağımsız olabilir, sağlıklı ve en iyi şekilde büyüyebilir ve gelişebilirler (Hendri, 2019). Ebeveynlerin eğitim tutumu, bir kişinin öz kavramının oluşumu üzerinde çok büyük bir etki sermayesidir (Huang, 2021).

Özgüven, insan hayatında çok önemli olan bir kişilik yönüdür. Kendine güvenen insanlar yeteneklerine inanır ve gerçekçi beklentilere sahiptir; beklentileri gerçekleşmeye bile pozitif kalır ve bunları kabul edebilirler. Özgüven, bir kişinin bir şey yapması veya harekete geçmesi için kendisine güçlü bir güven duyması durumunda oluşan zihinsel veya psikolojik durumdur. Kendine güvenmeyen kişiler olumsuz bir öz kavram sergiler ve yeteneklerine güvenmezler çünkü sıklıkla kendilerini kapatırlar.

Çocuklarda öz güvenin ne kadar hayati önem taşıdığı göz önüne alındığında, eğitimciler ve ebeveynler bu gelişimi desteklemek için birlikte çalışmalıdır (Jennah, 2019; Rizqiyah, 2022). Ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların öz güvenlerini artırmak için uygun uyarımla öz güven geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenir. Birkaç önceki araştırmacı da bu öz güvenin önemini dile getirmiştir; Rahman, (2013), öz güvenin bir kişinin sosyal yaşamdaki en değerli özelliği olduğunu çünkü öz güvenle bir kişinin tüm potansiyellerini gerçekleştirebileceğini söylemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bireyde en önemli unsurlardan biri de benlik kavramıdır. Benlik kavramı, sosyal çevreyle etkileşime girmenin veya davranmanın temelini oluşturan benlik kavramıdır. Benlik kavramı, bireyin erken yaşlardan itibaren çevresiyle, özellikle de ailesiyle (ebeveynleriyle) etkileşiminden oluşur. Ebeveynlerin çocukluktan itibaren ebeveynler tarafından verilen yetiştirme yoluyla benlik kavramını şekillendirmede rolü çok önemlidir. Ebeveynlerin uyguladığı olumlu ebeveynlik kalıpları çocuklarda olumlu kavramlar oluşturabilir ve bunun tersi, ebeveynlerin çocuklarına verdiği uygunsuz ebeveynlik, çocuklarda damgalama veya olumsuz etiketler oluşturabilir ve bu da çocuklarda olumsuz benlik kavramlarının oluşmasına temel teşkil eder.

Herkes için olumlu öz saygı mümkündür, ancak bir gecede gerçekleşmez. Gerçek öz değer ömür boyu gelişir ve çoğumuz hayat yolculuğumuz boyunca birçok iniş ve çıkış yaşarız. Bir ebeveynin rolü, çocukların sevildiğini hissetmelerine yardımcı olmak ve onlara hayatın birçok zorluğuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini yetenekli hissetmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri öğretmektir.

Öz saygıyı etkileyebilecek çok sayıda faktör vardır, ancak tartışmasız hiçbiri aileden daha önemli değildir. Çocuğunuzun güçlü bir öz saygıyla büyümesine yardımcı olmak, ebeveynliğin en önemli görevidir. Bir ebeveyn olarak, çocuğunuzun kendisi hakkında nasıl hissettiğini -öz saygısını- etkileyen birincil kişi sizsiniz. Siz onun kim olduğunun bir aynasıdır. Ve çocuğunuzun değerli hissetmesini, güçlü bir öz saygıya sahip olmasını istersiniz. Bu, ailenin bir bireyin öz saygı düzeyinin nedeni olduğu anlamına gelmez, daha ziyade 'eğilimlendirici etkiye' sahiptir.

Kaynakça

- Alsaker, F. D. (2020). Self-concept, self-esteem and identity. In Handbook of Adolescent Development (pp. 90–117).
- Arens, A. K. (2021). The Structure of Academic Self-Concept: A Methodological Review and Empirical Illustration of Central Models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34–72.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Callahan, K. E. (2018). Self-Reported Physical Function As a Predictor of Hospitalization in the Lifestyle Interventions and Independence for Elders Study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 66(10), 1927–1933.
- Chen, Y., Garcia, L., Martinez, S. (2021). Bridging language barriers: The role of multilingual support in parental engagement. *Bilingual Education Journal*, 15(4), 455-472.
- Chen, Y., Lee, J. (2019). Quality versus quantity: The role of parental involvement in early childhood education. *Journal of Family Studies*, 28(3), 200-215.
- Coleman, M. (2012). Empowering family-teacher partnerships: Building connections within diverse communities. SAGE Publications.
- Davis, P., Connor, T. (2020). Over-involvement and autonomy in early childhood education: A delicate balance. *Journal of Educational Psychology*, 17(3), 321-336.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press.
- Garcia, L., Martinez, S. (2023). Flexible parent engagement models in early childhood education. *Education and Society Quarterly*, 22(1), 30-42.
- Johnson, M., Smith, T. (2018). Parental involvement in early childhood education: Barriers and strategies. *Early Childhood Research and Practice*, 12(4), 501-516.
- Kim, S., Chen, J. (2019). Parental involvement in early childhood education: Cross-cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 34(2), 78-90.
- Lodi-Smith, J. (2018). Self-concept clarity development across the lifespan. In *Self-Concept Clarity: Perspectives on Assessment, Research, and Applications* (pp. 67–84).
- Maiz, E. (2018). Trait anxiety and self-concept among children and adolescents with food neophobia. *Food Research International*, 105, 1054–1059.
- Martinez, S., Lee, J. (2020). Inclusive curriculum and parental engagement in diverse classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 493-508.



- Patel, N., Nguyen, T. (2021). Play-based parental involvement: Cognitive and social-emotional development in early childhood. *Child Development Journal*, 11(2), 230- 248.
- Rademacher, A. (2019). The concept of self-regulation and preschoolers' social- emotional development: a systematic review. In *Early Child Development and Care* (Vol. 189, Issue 14, pp. 2299–2317).
- Rodriguez, M., Wong, P., Chen, Y. (2021). Parental involvement and early literacy: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(3), 140-170.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents; social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Smith, A., Johnson, P. (2018). Dynamic interactions: Parental involvement in early childhood education. *Journal of Family and Education Research*, 5(4), 178-190.
- Thompson, R., Brown, J. (2019). Parental involvement and early reading achievement: A longitudinal study. *Journal of Early Literacy*, 7(1), 45-68.
- Thompson, R., Brown, J. (2022). Supporting refugee families in early childhood education: Overcoming barriers to involvement. *Educational Studies in Refugee Contexts*, 12(1), 54-78.
- Williams, T., Garcia, L., Martinez, S. (2022). Digital platforms in early childhood parental involvement: Equity and accessibility issues. *Technology in Education Review*, 6(4), 321-338.
- Williams, T., Taylor, A. (2020). School-community partnerships and parental involvement in low-income families. *Journal of Community Education*, 8(2), 123-140.
- Wong, P., Patel, N. (2022). Culturally competent parental involvement: Bridging home-school cultural gaps. *International Journal of Educational Equity*, 27(1), 41-59. Annexure 01 – Questionnaire Scale.



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN GÜNLÜK HAYAT, SOSYAL İLİŞKİLER VE DUYGUSAL DURUMLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Aleyna Bahar Tunca

Efşa Atak

Helin Karahan

Özet

Bu araştırmanın temel amacı özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin günlük hayat, sosyal ilişki ve duygusal durumlarının incelenmesini esas almaktadır. Çocuğun yetersizlik durumunun, tanılanma sonrası aile içi rutin değişikliğini nasıl etkilediği, sosyal çevre üzerindeki etkisi, ebeveynler arasındaki rol paylaşımları, toplum tutumuyla alakalı yaşanan olumlu-olumsuz deneyimler ve çocuğun sahip olduğu özel gereksinimi anlamak amacıyla ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin elde edilmesinde başvurulacak yollar incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) analizi deseniyle yapılmış bu araştırma, Çanakkale ili içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Çağkent Rehabilitasyon Merkezi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, ilgili kurumda 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören ve çeşitli yetersizlik (Zihinsel yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, gelişim geriliği, down sendromu vb.) gruplarına ait öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 32-49 yaş aralığında 12'si kadın 1'i erkek olmak üzere 13 ebeveyn oluşturmıştır. Araştırmanın verileri, ebeveynlerin sosyal, duygusal durumlarına yönelik 5 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş; cevaplar içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sırasında etik değerler dikkate alınarak ebeveynlerin rızası gözetilmiş ve onamları alınmıştır. Bulgular sonucunda ulaşılan en önemli husus ailelerin hayatının özel gereksinimli çocuklarına göre değişiklik göstermesidir. Diğer taraftan özel gereksinimli çocukların yaşadıkları sorunlar ve toplumsal baskının da aile yaşantısını farklı yönlerden etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların özel gereksinimini anlamak ve onları doğru yönlendirebilmek adına ailelere psikolojik ve eğitsel destek sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Durumlar, Günlük Hayat, Özel Gereksinimli Bireye Sahip Aile, Özel Gereksinimli Çocuk, Sosyal ilişkiler

Giriş

Çocukların ilkökula başlamadan önce okuma yazma becerilerine yönelik edinmeleri gereken önkoşul beceriler olarak tanımlanan erken okuryazarlığın, özellikle ilkökulum başlarında ortaya çıkan öğrenme sorunları ve bu sorunlara neden olan etmenler incelendiğinde daha da önem kazandığı görülmektedir (Kargın vd., 2015). Doğal bir süreç içinde gelişen erken okuryazarlık



ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE İSİM YAZMA BECERİSİYLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARIN GÖZDEN GEÇİRİLMESİ

Ömer SARIKAYA

Ayşe Nur KART

Özet

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okuma ve yazmaya hazırlık sürecinin temellerini oluşturur ve çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları gereken kritik beceriler olarak kabul edilir. Bu becerilerden biri olan isim yazma, çocukların yazılı dil ile etkileşimlerinin ilk adımlarından biridir ve yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir. Araştırmalar, isim yazma becerisinin kazanılmasının çocukların genel yazma becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada, isim yazma becerisinin erken okuryazarlık üzerindeki önemini vurgulamak ve Türkiye'deki isim yazma becerisi ile ilgili yapılmış çalışmaları gözden geçirerek, bazı öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bulgular, isim yazma becerisinin harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı ile ilişkili olduğunu; yaş, cinsiyet ve ailenin eğitim durumu gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. İsim yazma becerilerinin geliştirilmesi ile, çocukların diğer erken okuryazarlık becerilerinde de ilerleme sağlayacağı ve bu sürecin desteklenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İsim yazma; erken okuryazarlık; erken çocukluk; yazma becerisi

Giriş

Aile, toplum içerisinde en küçük sosyal birim olarak kabul edilmekte ve bireye öğretim yapan ilk kişiler anne ve babalar olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda birey okul çağına erişene dek çeşitli beceri ve kavramı aile içerisinde kazanmaktadır (Özen, 2010).

Farklı gelişen bir çocuğa sahip olduğunu öğrenen bir aile kabullenme sürecinde birtakım aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar; şok-inkâr-acı-depresyon, çelişki, kızgınlık-suçluluk duygusu-utanç, pazarlık etme-kabul ve uyumdur (Özdemir, 2011; Şahin, Işıtan ve Gündüz, 2011; Özen, 2010; Kaner, 2010; Varol, 2006). Aileler bu süreç içerisinde hem kendi içsel durumları ile savaşmakta, hem de toplumun meraklı ve acıyan bakışlarına karşı dik durmak zorundadır. Ülkemizde doğumdan itibaren farklı gelişen bireylerin ailelerine yönelik sunulan sistematik bir eğitim ve bilgilendirme süreci olmadığından, aileler tanı aldıktan sonra ne yapacakları, yasal dayanaklarının neler olduğu, nasıl bir eğitim sürecinden geçmeleri gerektiği hakkında karmaşa yaşamaktadırlar (Özen, 2013).

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak, ailelerin günlük yaşantısını, sosyal ilişkilerini ve duygusal dengelerini önemli ölçüde etkileyen bir durumdur. Aileler, çocuklarının gelişimsel, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli zorluklarla mücadele etmektedir. Günlük rutinlerin düzenlenmesi, bakım sorumlulukları, eğitim sürecine uyum sağlama ve toplum tarafından kabul görme gibi konular, aile yaşamının merkezinde yer almaktadır.

Günlük yaşam açısından bakıldığında, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin hayatlarında önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Çocuğun özel eğitim ve rehabilitasyon ihtiyaçları, ailelerin günlük rutinlerini şekillendirirken, ebeveynlerin kişisel zamanlarını sınırlamaktadır. Özellikle anneler, bakım ve eğitim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almakta ve bu durum, onların hem fiziksel hem de psikolojik açıdan tükenmişlik hissi yaşamalarına yol açabilmektedir. Sosyal ilişkiler açısından incelendiğinde, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin toplum içindeki etkileşimlerinin önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Aileler, çevrelerinden bekledikleri desteği her zaman bulamayabilmekte ve toplumda özel gereksinimli bireylere yönelik önyargılar, dışlanma ya da yanlış anlaşılma gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu durum, ebeveynlerin sosyal hayattan uzaklaşmasına, izolasyon yaşamalarına ve yalnızlık hissi duymalarına yol açabilmektedir.

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler, duygusal açıdan önemli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu aileler, genellikle kronik stres, kaygı, suçluluk ve tükenmişlik gibi psikolojik baskılar altında kalmaktadırlar. Çocuğun geleceğiyle ilgili belirsizlikler, toplumdan yeterli destek alınamaması ve sürekli bakım gereksinimi gibi unsurlar, ebeveynlerin duygusal denge ve iyilik hallerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırma, elde edilecek sonuçlar doğrultusunda ailelerin karşılaştığı zorluklar için çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayarak, eğitim ve sosyal destek hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik önemli bilgiler sunacak olması bakımından önemli görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı; özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin günlük hayat, sosyal ilişkiler ve duygusal durumlar üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, ebeveynlerin özel gereksinimli çocukla ilgili günlük hayat, sosyal ilişkiler ve duygusal durumlar hakkındaki deneyimlerini incelemeyi hedeflediğinden, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) analizi deseni kullanılmıştır. Bu desen, eğitim alanında yürütülen nitel araştırmalarda çoğunlukla tercih edilmektedir (Köse, 2010). Belirli bir olayın ya da bireyin kendi durumu içerisinde detaylı, kapsamlı ve çok boyutlu olarak incelenmesini sağlayan nitel yaklaşıma durum analizi deseni denir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntem, özellikle bireylerin kişisel anlam yüklemelerini, günlük yaşantıları ve bu yaşantılara ilişkin algılarının derinlemesine araştırılmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam deneyimlerinin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi amacıyla bu desen uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Çanakkale ili içerisinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Çağkent Rehabilitasyon Merkezi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu bu kurumda 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören ve çeşitli yetersizlik (Zihinsel

yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, gelişim geriliği, down sendromu vb.) gruplarına ait 13 öğrenci ebeveyni oluşturmuştur. Ebeveynlerin yaş dağılımları 32-49 yaş aralığında olup; 12 ebeveyn kadın ve 1 ebeveyn ise erkektir. Aşağıdaki Tablo 1’de araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyet özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet
E1	Kadın
E2	Kadın
E3	Kadın
E4	Kadın
E5	Kadın
E6	Kadın
E7	Kadın
E8	Erkek
E9	Kadın
E10	Kadın
E11	Kadın
E12	Kadın
E13	Kadın

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde ilk olarak araştırma konusuyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Ardından konu ile ilgili araştırmalar incelendikten sonra araştırmanın amacına uygun olarak sorular hazırlanmıştır. Sonrasında kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla özel eğitim alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Akademisyenlerin yönlendirmeleriyle görüşme formunda gerekli düzenleme ve güncellemelere gidilmiştir. Görüşme formu ilk olarak ebeveynlerin kişisel bilgilerini ve sonrasında onların özel gereksinimli öğrencilere yönelik günlük yaşamlarını, sosyal ilişkilerini ve duygusal durumlarını değerlendirmek üzere 5 soru içeren iki bölümden oluşmaktadır. Sorular ebeveynlerin içinde bulundukları durumu, yaşadığı duygusal durumlarını ve deneyimlerini daha iyi ifade edebilmeleri adına açık uçlu tercih edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 2’de görüşme formunda yer alan sorulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme formunda yer alan sorular

Görüşme Formu Soruları
1) Çocuğunuzun özel gereksinimli olması aile dinamiğinizi, günlük rutinlerinizi ve yaşam tarzınızı nasıl etkiledi?
2) Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın sosyal çevreniz ve ilişkileriniz üzerindeki etkisi nedir?
3) Aile içinde özel gereksinimli çocuğunuzun ihtiyaçlarına yönelik roller ve sorumluluklar nasıl paylaşıyor? Bu durum, aile içi dinamikleri nasıl etkiliyor?
4) Çocuğunuzun özel gereksinimlerini anlamak ve karşılamak için hangi bilgi veya becerilere ihtiyaç duydunuz ve bunları nasıl kazandınız?
5) Çocuğunuzun özel gereksinimleri konusunda toplumun tutumuyla ilgili ne tür olumlu/olumsuz deneyimler yaşadınız?

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde ebeveynlerle görüşmeler, Çanakkale Çağkent Rehabilitasyon Merkezi'nin veli bekleme salonunda yüz yüze yapılmıştır. Her görüşme katılımcıların anlatım tarzına bağlı olarak değişiklik göstermiş olup ortalama 15 ile 35 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler araştırmacılar tarafından derinlemesine not tutularak kayıt altına alınmış, ardından yazıya dökülerek analiz sürecine hazırlanmıştır.

Araştırmanın etik süreci ile ilgili olarak katılımcılardan önceden yazılı onam alınmış; araştırma sürecine gönüllü katıldıkları ve istedikleri zaman süreci bırakabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmelerde paylaşılan tüm bilgiler gizlilik esasına göre korunmuştur. Bu süreçte, katılımcıların özel hayatlarına ve mahremiyetlerine saygı gösterilmiştir. Her katılımcıya kod adı verilerek kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verileri temalar halinde kategorize etme ve anlamlı örüntüler sürecine içerik analizi denir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analizi 4 aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, görüşme formu aracılığıyla elde edilen yanıtlar detaylı bir şekilde okunmuş ve her bir yanıt dikkatle değerlendirilmiştir. Ardından, katılımcıların ifadelerinde yer alan anlamlı kavramlar ve tekrar eden düşünce örüntüleri belirlenerek kodlama ve adlandırma işlemi yapılmıştır. Bu süreçte özel eğitim alanına uyumluluk gözetilerek geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere görüşme formu aracılığı ile yöneltilen sorulara verilen cevaplar ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiştir. İncelemelerde bütünselliği ve ortaklığı sağlamak amacıyla, her soru için birbirine benzer verilen cevaplar

birlikte değerlendirilmiş olup bu cevaplar üzerinden yorumlar yapılarak çeşitli kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 3. Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Kodlar	f
Aile yaşantısında ortaya çıkan farklılaşmalar	13
Günlük rutinlerin çocuğa göre şekillenmesi	11
Ebeveynlerde oluşan yetersizlik hissi	9
Ebeveynler arası iletişim eksikliği	7
Çocuğunu durumunu hızlı kabul	7
Ebeveynler arası çatışma oluşması	5
Çocuğun durumunu inkâr etme	5
Çocuğunu durumuna yönelik doğum öncesi hazırlık	2
Günlük rutinin değişmemesi	2
Anne yönelik suçlamalar	1
<i>Toplam</i>	<i>62</i>

Yukarıdaki Tablo 3’te araştırmaya katılan velilerin “Çocuğunuzun özel gereksinimli olması aile dinamiğinizi, günlük rutinlerinizi ve yaşam tarzınızı nasıl etkiledi?” sorusuna yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen kodların dağılımı verilmiştir. Tabloya göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin 13’ü “Aile yaşantısında ortaya çıkan farklılaşmalar”, 11’i “Günlük rutinlerin çocuğa göre şekillenmesi”, 9’u “Ebeveynlerde oluşan yetersizlik hissi”, 7’si “Ebeveynler arası iletişim eksikliği” ve “Çocuğunu durumunu hızlı kabul”, 5’i “Ebeveynler arası çatışma oluşması” ve “Çocuğun durumunu inkâr etmesi”, 2’si “Çocuğunu durumuna yönelik doğum öncesi hazırlık” 1’i “Anne yönelik suçlamalar”, 2’si “Günlük rutinin değişmemesi” şeklindedir. Bu kodların ortaya çıkmasını sağlayan ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ona göre yemekler yaptım. Diyet program oluşturdum.” E4, Kadın

“İşe gidiş geliş saatlerimi çocuğumun rehabilitasyon saatine göre ayarladım.” E8, Erkek

“Eşimin ailesi hamilelik sürecinde kullandığım bazı vitaminler yüzünden böyle olduğunu söyledi.” E6, Kadın

“Babası bu durumu kabullenemedi bu yüzden eğitime geç kaldık.” E1, Kadın

“Down sendromlu olduğunu hamileliğimde öğrendim. Bu yüzden kendimi hazırlamıştım ve doğurmak istedim.” E12, Kadın

Yukarıdaki ebeveyn görüşleri doğrultusunda özel gereksinimli bulunan çocuklara sahip ebeveynlerin genellikle aile dinamiği, günlük rutinler ve yaşam tarzı ile ilgili yaptıkları değişimlerden en çoğunun aile yaşantısında farklılaşmaların meydana geldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. İkinci Araştırma sorusuna yönelik bulgular

Kodlar	f
Ailenin çevresinden gelen destek	12
Ailenin kendini ve çocuğunu toplumdan soyutlaması	9
Sosyalleşmenin gecikmesi	1
Ailenin çevresinden gelen destek	1
Ailenin çocuğa karşı aşırı korumacı olması	1
Çocuğun durumunun çevreden saklanması	1
Çevreden gelen olumsuz tepki	1
<i>Toplam</i>	<i>26</i>

Yukarıdaki Tablo 4’te araştırmaya katılan velilerin “Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın sosyal çevreniz ve ilişkileriniz üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen kodların dağılımı verilmiştir. Tabloya göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin 12’si “Ailenin çevresinden gelen destek”, 9’u “Ailenin kendini ve çocuğunu toplumdan soyutlaması”, 1’i “Sosyalleşmenin gecikmesi”, “Ailenin çevresinden gelen destek”, “Ailenin çocuğa karşı aşırı korumacı olması”, “Çocuğun durumunun çevreden saklanması” ve “Çevreden gelen olumsuz tepki” şeklindedir. Bu kodların ortaya çıkmasını sağlayan ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Annem olmasa nasıl bu durumla başa çıkardım inanın bilmiyorum.” E4, Kadın

“Babasıyla parka gittiğinde bile aklım kaldığı için bende işi gücü bırakıp onlarla gidiyorum.” E5, Kadın

“Otobüse bindiğimizde şoförün sustur şu çocuğu demesini ömrüm boyunca unutamıyorum çok kötü tepkilerle karşılaştım.” E9, Kadın

“Eşim durumu kabullenemediği için en yakın çevremize bile söylememe izin vermedi çok kavga ettik çok yıprandım.” E11, Kadın

Yukarıdaki ebeveyn görüşleri özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın ailenin sosyal çevresi ve ilişkileri üzerindeki etkisinin en çoğunun çevreden gelen destek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Kodlar	f
Anne	8
Anne baba ortak	3
Yenge	1
Anneanne	1
<i>Toplam</i>	<i>13</i>

Yukarıdaki Tablo 5’te araştırmaya katılan velilerin “Aile içinde özel gereksinimli çocuğunuzun ihtiyaçlarına yönelik roller ve sorumluluklar nasıl paylaşılıyor? Bu durum, aile içi dinamikleri nasıl etkiliyor?” sorusuna yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen kodların dağılımı verilmiştir. Tabloya göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin 8’i “Anne”, 3’ü “Anne baba ortak”, 1’i “Yenge”, 1’i “Anneanne” şeklindedir. Bu kodların ortaya çıkmasını sağlayan ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Eşim sadece finansal olarak destek oluyor, çocuğumun geri kalan tüm ihtiyaçlarını ben karşılıyorum.” E6, Kadın

“Her şeyi eşimle ortak yapıyoruz, bir gün ben çocuğumuzla daha çok ilgileniyorsam diğer gün eşim daha çok ilgilenir.” E7, Kadın

“Yengemiz çocuk gelişimi mezunu olduğu için bize her konuda çok destek oldu.” E,13

Yukarıdaki ebeveyn görüşleri özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ailenin, çocuğun ihtiyaçlarına yönelik roller ve sorumlulukların genel olarak anne tarafından karşılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

Kodlar	f
Sosyal çevre	5
Psikolog	5
Doktor	4
Sosyal Medya	4
Kitap	3
Dil terapisti	2
Öğretmen	2
Mesleki bilgi	1
Toplam	26

Yukarıdaki Tablo 6’da araştırmaya katılan velilerin “Çocuğunuzun özel gereksinimlerini anlamak ve karşılamak için hangi bilgi veya becerilere ihtiyaç duydunuz ve bunları nasıl kazandınız?” sorusuna yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen kodların dağılımı verilmiştir. Tabloya göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin 5’i “Sosyal çevre” ve “Psikolog”, 4’ü “Sosyal medya” ve “Doktor”, 3’ü “Kitap”, 2’si “Dil Terapisti”, 1’i “Mesleki Bilgi” şeklindedir. Bu kodların ortaya çıkmasını sağlayan ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çocuğumda problem olabileceğini düşündüğümde sosyal medyadan özel eğitim sayfalarına bakıp çocuğumdaki belirtilerle karşılaştırma yaptım” E9,Kadın

“Ben zaten okul öncesi öğretmeniyim özel eğitimle ilgili bilgilerin çoğuna sahiptim.” E3,Kadın

“Çocuğumu psikiyatriste götürdüğümde doktorumuzdan otizm ile ilgili bilgileri ve neler yapmam gerektiğini söylemişti.” E12,Kadın

“Eşimin yiğeni özel eğitim öğretmeni onun sayesinde öğrendiğim çok bilgi oldu.” E1, Kadın
Yukarıdaki ebeveyn görüşleri özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ailenin, çocuğun özel gereksinimlerini anlamak ve karşılamak için ihtiyaç duyduğu bilgi veya becerileri en çok sosyal çevre desteğiyle kazandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

Kodlar	f
Çocuğun akran zorbalığına maruz kalması	6
Öğretmenin çocuğa olumsuz tutumu	5
Çevrenin çocuğa ve ailesine karşı olumsuz tutumu	5
Çocuğun toplum tarafından etiketlenmesi	3
Toplum tarafından çocuğun reddedilmesi	1
Toplum tarafından olumlu tepki alınması	1
Çevrenin bilgi eksikliği	1
Toplum tarafından olumsuz deneyim yaşanmaması	1
<i>Toplam</i>	<i>23</i>

Yukarıdaki Tablo 7’de araştırmaya katılan velilerin “Çocuğunuzun özel gereksinimleri konusunda toplumun tutumuyla ilgili ne tür olumlu/olumsuz deneyimler yaşadınız?” sorusuna yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen kodların dağılımı verilmiştir. Tabloya göre özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin 6’sı “Çocuğun Akran Zorbalığına Maruz Kalması”, 5’i “Öğretmenin Çocuğa Olumsuz Tutumu” ve “Çevrenin Çocuğa ve Ailesine Karşı Olumsuz Tutumu” 3’ü “Çocuğun toplum tarafından etiketlenmesi”, “1’i “Toplum tarafından çocuğun reddedilmesi”, “Toplum tarafından olumlu tepki alınması”, “Çevrenin bilgi eksikliği” ve “Toplum tarafından olumsuz deneyim yaşanmaması” şeklindedir. Bu kodların ortaya çıkmasını sağlayan ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çocuğum konuşamayıp kendini ifade edemediği için parktaki çocuklar tarafından sürekli dışlanıyor.” E13, Kadın

“Öğretmen, çocuğumun çok ses çıkardığı gerekçesiyle onu sınıfa kitledi. Çocuğum bu durumdan çok etkilendi öğretmeni hemen şikâyet ettim.” E2, Kadın

“Benim çocuğum otizmli dediğimde otizm ne demek bilmeyen insanlarla çok fazla karşılaştım.” E8, Erkek

“Çocuğum özel gereksinimli dediğimde, özürlü mü yani gibi tepkilerle karşılaştım.” E10, Kadın

Yukarıdaki ebeveyn görüşlerinde özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ailenin karşılaştığı toplumsal tutumlardan en çoğunun çocuğa uygulanan akran zorbalığı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada elde edilen bulgular, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın aile yaşamını birçok açıdan etkilediğini göstermektedir. Çocuğun tanı almasından itibaren ailelerin çeşitli duygusal evrelerden geçtiği, özellikle başlangıçta inkar ve şok gibi tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Bu süreçte ailelerin hem kendilerini hem de çocuklarını toplumdan izole ettikleri, zamanla ise çocuklarını psikolojik olarak kabul etmeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Elde edilen veriler, ailelerin günlük yaşantılarını çocuklarının ihtiyaçlarına göre şekillendirdiklerini, ebeveynler arasında ve aile içindeki iletişimde çeşitli sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, özel eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan ailelerin kendilerini yetersiz hissettikleri, bu durumun da bireysel ve karşılıklı suçlamaları beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Bu süreçte ailelerin yaşadıkları deneyimler; zaman, etki ve tepki bakımından farklılık göstermekte olup bu farklılıklar ise ailenin yapısı, sosyoekonomik durumu ve kültürel özelliklerine göre çeşitlenmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere verilen rehabilitasyon programlarının artırılması, devlet tarafından sağlanan bakım hizmetlerinin artırılması , özel eğitim alanında uzman kişiler tarafından aile eğitimi yapılarak özel eğitim hakkında bilgi eksikliğinin giderilmesi, ailelerin psikolojik olarak desteklenmesi için uzmanlar tarafından bireyselleştirilmiş destek programları verilmesi, ailenin çocuğunun gelişimini desteklemek için disiplinlerarası iş birliğinin kurulması gerekmektedir. Bu sağlanan destek imkanlarının dışında maddi destek devlet tarafından karşılanmalıdır. Ayrıca özel eğitim alanında çeşitli dernek ve vakıflardan alınan mali yardımlar aileyi ekonomik açıdan destekler. Bu sağlanan desteklerle ailelerin çocuklarının gelişimlerdeki sorumlulukları izlemeleri ve okul içinde verilen eğitime yardımcı olarak öğretmenlerle iş birliği sağlamaları hedeflenen amaca ulaşmakta önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri*. Kök Yayıncılık.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eser 2013 yılında yayımlanmıştır.)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Erken müdahale ve aile eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.



- Sucu, M. (2020). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları psikolojik süreçler üzerine bir inceleme. *Aile ve Toplum*, 21(4), 37–52.
- Sucu, S. (2020). Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerde stres ve baş etme. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 5(2), 74–89.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Serebral Palsi Tanılı Çocukların Ebeveynlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri Hakkında Farkındalık ve Tutumlarının İncelenmesi

Özgür BOZDAĞ¹

Mümine Merve
PARLAK¹

Mete Orçun
BAYRAKDAR¹

Özet

Serebral palsili (SP) çocuklar dil ve konuşma bozuklukları sebebiyle iletişim zorluklarıyla karşılaşmaktadırlar. Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) SP'li çocukların iletişim becerilerini destekleyebilmektir. Ebeveynlerin farkındalık ve tutumları SP'li çocukların ADİS kullanımlarını etkileyebilecektir. Bu çalışmada SP'li çocukların ebeveynlerinin ADİS'e ilişkin farkındalık ve tutumları incelemek amaçlanmaktadır. Beş bölüm ve 44 sorudan oluşan anket araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Birinci bölüm demografik bilgiler (9 soru), ikinci bölüm dil ve konuşma terapisi (DKT) hakkında bilgi düzeyi (4 soru), üçüncü bölüm DKT'ye erişim ve deneyimler (5 soru), dördüncü bölüm DKT'ye ilişkin görüşler ve beklentiler (6 soru) ve beşinci bölüm ise ADİS'e ilişkin tutumlarını farkındalık ve tutumlarını ölçen (20 soru) sorular yer almaktadır. Anket SP tanısı olan çocuklarla çalışan uzmanlara ulaştırılarak kartopu örnekleme yöntemiyle ve Google Forms aracılığıyla SP'li çocukların ebeveynlerine uygulanmıştır. Çalışmaya yaş ortalaması $35,82 \pm 6,878$ yıl olan 34 ebeveyn (20 erkek, 14 kadın) katılım sağlamıştır. Katılımcıların çocukların yaş ortalaması $6,44 \pm 4,59$ yıldır ve çocuklarının 21'inde ek engel (3 otizm, 6 bilişsel yetersizlik, 8 görme bozukluğu, 4 işitme kaybı) vardır. Anket sonuçlarına göre ebeveynlerin %44,1'i (n=15) ADİS'in iletişim güçlüğü yaşayan tüm bireyler için faydalı olduğunu düşünmekle birlikte; sadece %32,4'ü (n=11) ADİS'in çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olacağını bildirmiştir. Benzer şekilde ebeveynlerin %29,4'ü (n=10) ADİS'in erken yaşta kullanımının çocuğun dil gelişimine olumlu katkısı olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların %64,7'si (n=22) ADİS hakkında doğru bilgiye ulaşmanın bakış açılarını olumlu yönde etkileyeceğini ve %64,7'si (n=22) ADİS kullanan bireylere yönelik olumsuz tutumların azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada SP'li bireylerin ebeveynlerinin farkındalıklarının düşük olduğu ve ADİS'in iletişim becerilerine olan etkisi hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca doğru bilginin ebeveynlerin çocukları için ADİS kullanımına ilişkin olumsuz tutumları azaltacağı saptanmıştır. Bu nedenle SP'li çocukların ADİS kullanımının artırılması için öncelikle ebeveynlerinin ADİS ile ilgili farkındalıklarının artırılması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif ve destekleyici iletişim, Serebral palsy, Dil ve konuşma terapisi, İletişim, ADİS

Giriş

Serebral palsy (SP), gelişmekte olan beyindeki hasar sonucu motor fonksiyonları etkileyen çocukluk çağıının en yaygın engelidir (Vitrikas et al., 2020). Motor fonksiyonlardaki bu

¹ Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, Ankara, Türkiye

etkilenim birçok bozukluğa sebep olmaktadır. SP’li çocuklar, konuşma üretimini etkileyen motor bozuklukları nedeniyle dil ediniminde sıklıkla gecikme yaşamaktadırlar (Pennington et al., 2005). Ayrıca SP’li çocukların sözel iletişim becerilerinde de etkilenimler olmaktadır. Tahminlere göre SP’li çocukların %20-25’inde ciddi iletişim bozuklukları vardır (Novak et al., 2017).

Dil ve konuşma terapisi, SP’li çocuklar için iletişim becerilerini geliştirmeyi ve etkileşimde bağımsızlığı teşvik etmeyi amaçlayan önemli bir alandır (Novak et al., 2017). Dil ve konuşma terapistleri (DKT), SP’li çocuklarda iletişim becerilerini ve konuşma anlaşılabilirliğini arttırmayı hedeflemektedir. Motor konuşma müdahaleleri, ses, sözcük veya cümle düzeyinde ilerlemeler sağlamaktadır (Korkalainen, 2023). İletişim becerilerini geliştirmede ve desteklemede alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin (ADİS) de önemli katkıları olmaktadır. ADİS SP’li çocuklarda sözel iletişim kuramayanda alternatif, konuşma anlaşılabilirliğini desteklemede ise destekleyici iletişim yöntemleri sunmaktadır. Bu sistemler düşük teknoloji araçlardan (resim değiş tokuşu gibi) yüksek teknoloji cihazlara (ses üretimi gerçekleştiren cihazlar) kadar çeşitlilik göstermektedir (Moorcoft et al., 2018).

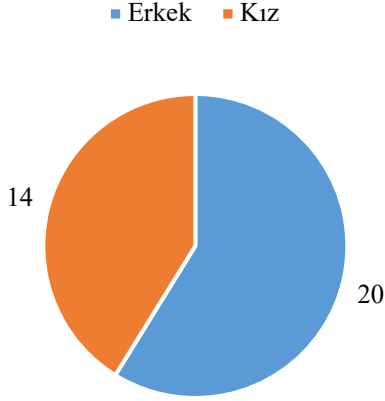
SP’li çocuklar için ADİS, iletişim katılımını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. ADİS kullanımı, motor konuşma bozukluğu ve dil bozukluğu olan çocukların total iletişim katılımını arttırmaktadır (Allison ve Doherty, 2024). DKT’ler çocukların ihtiyaçlarına uygun ADİS’i belirlemek için değerlendirmeler yapmakta ve bu sistemlerin uygulanmasını sağlamaktadır (Sowers ve Wilkinson, 2023). DKT’ler, ADİS’in etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireylere ve ailelerine eğitim vermektedir. Öğretmen ve diğer uzmanlarla işbirliği yaparak ADİS kullanımını desteklemektedir (Hughees et al., 2022). ADİS, SP’li çocukların iletişim becerilerini desteklemek için kullanılan önemli bir araçtır. Ebeveynlerin ADİS hakkında bilgi düzeyleri ve farkındalıkları, çocuklarının iletişimlerini en üst düzeye çıkarmak için kritik öneme sahiptir. ADİS’in günlük yaşamla uyumu, ebeveynlerin bu sistemleri nasıl kullanılacağını bilmeleriyle ilişkilidir. Bu çalışmada SP’li çocukların iletişim becerilerine destek olabilecek olan ADİS hakkında ebeveynlerin farkındalık ve tutumlarını incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

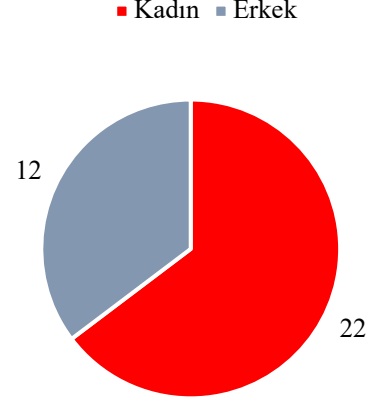
Katılımcılar ve Prosedür

Araştırma, anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından oluşturulan anket maddeleri Google Forms ortamına aktarılmıştır. Hazırlanan Google Forms, sosyal medya platformları aracılığıyla serebral palsi tanısı almış çocukların ebeveynlerine ulaştırılmış; katılımcılardan formu doldurmaları ve çevrelerinde serebral palsili çocukların ebeveynleri bulunuyorsa, ilgili anketi bu kişilere iletmeleri istenmiştir. Kartopu örnekleme sistemi esas alınarak yürütülen çalışmaya Türkiye’nin farklı şehirlerinde yaşayan ebeveynler dahil edilmiştir. Çalışmaya serebral palsi tanısı almış bir çocuğun ebeveyni ya da birincil bakım veren olan, 18 yaş ve üzerinde ve tüm soruları eksiksiz şekilde yanıtlayan katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre katılım sağlamış

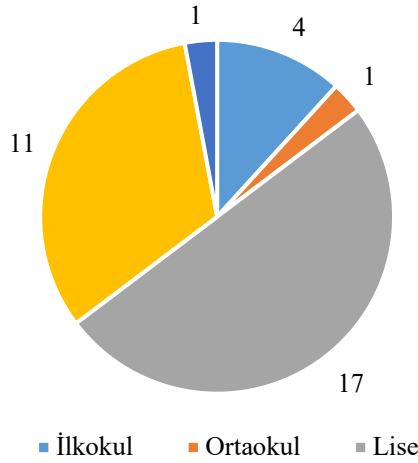
olmaları ve bilgilendirilmiş onam formunu kabul etmiş bulunmaları da temel bir ön koşul olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, birincil bakım veren olmayan bireyler (örneğin, çocuğun uzaktan akrabası, öğretmeni, komşusu vb.), anketi eksik bir şekilde doldurduğu tespit edilen katılımcılar, 18 yaş altındaki bireyler ve bilgilendirilmiş onam formunu onaylamamış ya da gönüllü katılım göstermemiş kişiler çalışma dışında bırakılmıştır. Bu araştırmaya katılım için belirlenen dahil edilme kriterleri arasında, bireyin 18 yaş ve üzerinde olması serebral palsi tanısı almış bir çocuğun ebeveyni olması ve bu tanının resmî bir sağlık kurumu tarafından konulmuş olması yer almaktadır. Ayrıca, katılımcıların anket formunu eksiksiz ve doğru şekilde doldurmuş olmaları, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamayı kabul etmeleri ve bilgilendirilmiş onam formunu onaylamış olmaları gerekmektedir. Katılımcıların Türkçe dil yeterliliğine sahip olmaları ve bilgilendirilmiş onam formunu eksiksiz biçimde doldurmuş olmaları da diğer katılım koşulları arasında yer almaktadır. Dışlama kriterleri olarak ise 18 yaşın altındaki bireyler, serebral palsili çocuğun ebeveyni olmayan kişiler (örneğin öğretmen, komşu, uzak akraba gibi), anket formunu eksik dolduran ya da çelişkili yanıtlar veren katılımcılar araştırma dışında bırakılacaktır. Ayrıca, bilgilendirilmiş onam formunu kabul etmeyen veya gönüllü olarak katılım göstermeyen bireyler ile anketi kendi adına değil, başka bir kişi adına (örneğin diğer ebeveyn, veli ya da terapist) dolduran kişiler de araştırmaya dâhil edilmemiştir. Dahil edilme kriterlerine uyan toplamda 34 ebeveyn araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların %64,7'sini (n=22) kadınlar, %35,3'ünü (n=12) ise erkekler oluşturmaktadır. Çocukların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %58,8'inin (n=20) erkek, %41,2'sinin (n=14) kız olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin yaş ortalaması $35,82 \pm 6,87$ olarak hesaplanmış; çocukların yaş ortalaması ise $6,44 \pm 4,594$ olarak belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, %50'sinin (n=17) lise, %32,4'ünün (n=11) lisans, %11,8'inin (n=4) ilkökul, %2,9'unun (n=1) ortaokul ve %2,9'unun (n=1) lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. Çocukların Cinsiyet Dağılımı (n)



Şekil 2. Ebeveynlerin Cinsiyet Dağılımı



Şekil 3. Ebeveynlerin Eğitim Durumu

Anket Sorularının Hazırlanması

Bu çalışmada kullanılan anket formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup ADİS' e yönelik ebeveyn tutumlarını ve farkındalık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Anket maddelerinin oluşturulmasında, alanyazında yer alan mevcut ölçeklerden ve ilgili literatürden ve araştırmacıların kişisel deneyimlerinden yararlanılmıştır. Literatürel anlamda özellikle Delarosa ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen "Family Impact of Assistive Technology Scale for Augmentative and Alternative Communication (FIATS-AAC)" ölçeği temel alınmış; bu ölçek maddeleri, güncel literatür bulguları ve deneyimlere dayalı olarak revize edilmiş ve

araştırmanın bağlamına uygun şekilde uyarlanmıştır. Anketin; ADİS'in toplum tarafından kabulüne, profesyoneller tarafından desteklenmesine ve ailelere yönelik rehberlik süreçlerine ilişkin bölümleri, Moorcroft ve arkadaşlarının (2019) çalışmasından elde edilen bulgular doğrultusunda yapılandırılmıştır. Benzer şekilde, ADİS'in farklı türlerinin bulunduğu, bu türlerin bireysel gereksinimlere göre farklı çocuklara uygun olabileceği ve sistemin günlük yaşamdaki kullanımının bağımsızlık üzerindeki etkisi ile etkili kullanım için düzenli pratiğin gerekliliğini içeren maddeler ise Moorcroft ve arkadaşlarının (2018) çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede geliştirilen anket formu, hem teorik temellere dayandırılmış hem de daha önce alanyazında kullanılmış geçerli ölçeklerden elde edilen içeriklerle desteklenerek yapılandırılmıştır. Böylece, çalışmada kullanılan veri toplama aracının ADİS'e yönelik tutum ve farkındalık düzeylerini kapsamlı ve sistematik bir biçimde değerlendirmeye olanak sağlaması hedeflenmiştir.

Anket Maddeleri

Anket onam sorusu hariç toplamda 5 ana bölümden ve 44 sorudan oluşmaktadır.

Anketin ilk bölümünde hem ebeveynlere hem de çocuklarına ilişkin çeşitli demografik bilgileri içeren toplam 9 soru yer almaktadır. Buna ek olarak, ebeveynlerden çocuklarının iletişim ve konuşma becerilerine yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla, katılımcılara dört farklı ifade sunulmuştur: “Konuşarak iletişim kurabiliyor.”, “Az kelime kullanıyor ama anlaşılır değil.”, “Hiç konuşmuyor ama alternatif yollar deniyor.” ve “Hiç konuşmuyor ve iletişimde zorlanıyor.” Bu ifadeler aracılığıyla, çocukların mevcut iletişim durumları niteliksel olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, çocukların hâlihazırda dil ve konuşma terapisi alıp almadıkları da sorgulanmıştır (Evet/Hayır). Son olarak, çocuklarda işitme kaybı, görme bozukluğu ve bilişsel yetersizlik gibi eşlik eden durumların varlığına ilişkin bilgi edinilmiştir. Bu soruda, katılımcıların birden fazla seçeneği işaretleyebilmesi mümkün kılınmış; “Hiçbiri” ve “Diğer” seçeneklerinin eklenmesiyle, olası tüm varyasyonların kapsanması hedeflenmiştir.

Anketin ikinci bölümü, katılımcıların dil ve konuşma terapisine ilişkin bilgi düzeylerini ve bu alandaki farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan 4 soru katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılara dil ve konuşma terapisine dair daha önce bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuş; bu soruya “Evet, detaylı bilgiye sahibim.”, “Evet, ancak yüzeysel bilgi sahibiyim.” ve “Hayır, hiç bilgim yok.” yanıtlarından birini seçmeleri istenilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan çocuklarına daha önce dil ve konuşma terapisi önerilip önerilmediğine ilişkin bilgi alınmıştır. Bu soruya, “Evet” ya da “Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt verilmesi istenmiştir. Katılımcıların dil ve konuşma terapisinin kapsamına dair bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla, bu disiplinin hangi alanları içerdiğine yönelik çoktan seçmeli bir soru yöneltilmiştir. Bu soruda yer alan seçenekler arasında konuşma sesi bozuklukları (artikülasyon vb.), dil gelişimi (sözcük bilgisi, cümle kurma), motor konuşma bozuklukları (dizartri vb.), ADİS ile yutma ve beslenme terapisi yer almıştır. Katılımcıların birden fazla seçeneği işaretleyebileceği şekilde yapılandırılan bu madde ile alana ilişkin kapsamlı bir bilgi düzeyinin

değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, “Diğer” seçeneği aracılığıyla katılımcıların kendi ifadeleriyle ek bilgi sunmaları sağlanmıştır. Son olarak, açık uçlu bir soru aracılığıyla katılımcıların çocuklarının dil ve konuşma gelişimine yönelik en büyük endişeleri sorgulanmıştır. Bu soruyla, ebeveynlerin bireysel gözlem ve kaygılarının niteliksel olarak ortaya konması amaçlanmıştır; böylece, ebeveyn perspektifinden çocukların iletişimsel ihtiyaçlarına ilişkin daha derinlemesine ve anlamlı veriler elde edilmesi hedeflenmiştir.

Anketin üçüncü bölümü, katılımcıların çocuklarının dil ve konuşma terapisine erişim durumlarını ve bu süreçte edindikleri deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlayan 5 soru oluşturulmuştur. Bu kapsamda, katılımcılara çocuklarının şu anda dil ve konuşma terapisi alıp almadıkları sorulmuş ve yanıt olarak “Evet, düzenli olarak alıyor”, “Evet, ancak düzensiz alıyor” ve “Hayır, hiç almadı” seçenekleri sunulmuştur. Çocuğu daha önce terapi almış olan katılımcılara, sürecin ne kadar süredir devam ettiğini belirtmeleri istenmiştir. Bu açık uçlu soruyla, terapi sürecinin süresine dair nicel veriler toplanması hedeflenmiştir. Terapinin çocuğun iletişim becerilerine etkisine yönelik algıları ölçmek amacıyla, “Terapiden sonra çocuğunuzun iletişiminde değişiklik gözlemlediniz mi?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar bu soruya “Evet, önemli gelişmeler var”, “Evet, ama gelişmeler yavaş ilerliyor” ve “Hayır, henüz belirgin bir değişiklik görmedim” şeklinde üçlü bir derecelendirme ile yanıt vermeleri istenilmiş ve bu maddenin ardından, “Terapinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu ile katılımcıların terapinin genel etkinliğine ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır ve “Evet, Kısmen, Hayır” yanıtlarından birini vermeleri istenilmiştir. Son olarak, terapist-ebeveyn iletişimine ilişkin algıların ölçülmesi amacıyla, “Terapistin sizinle çocuğunuzun gelişimi hakkında yeterli iletişim kurduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya “Evet, terapist gelişmeler hakkında beni bilgilendiriyor”, “Bazen, yeterince bilgi alamıyorum” ve “Hayır, iletişim eksikliği var” seçenekleri sunularak katılımcıların profesyonel bilgilendirme sürecine dair deneyimleri değerlendirilmiştir.

Anketin dördüncü bölümünde toplam 6 soru yer almaktadır. Bu bölümde katılımcıların dil ve konuşma terapisine yönelik görüşleri ve beklentileri yordanmıştır. Bu amaçla sorular tutumlarını, beklentilerini ve terapiden kaynaklanan ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, ilk olarak katılımcılara dil ve konuşma terapisi hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyip istemedikleri sorulmuş; bu soruya “Evet” ve “Hayır” şeklinde iki seçenek sunularak bireylerin bilgi edinmeye yönelik motivasyonları değerlendirilmiştir. Devamında, katılımcılardan dil ve konuşma terapisinin çocukları açısından neden önemli olduğunu düşündüklerini açıklamaları istenmiştir. Açık uçlu biçimde yapılandırılan bu soruyla, ebeveynlerin bireysel görüş ve önceliklerinin niteliksel olarak ortaya konması amaçlanmıştır. Katılımcıların terapiye yönelik beklentilerini değerlendirmek amacıyla, terapide en çok hangi alanlara odaklanılmasını istediklerine ilişkin çoktan seçmeli bir soru yöneltilmiştir. Bu soruda; “Konuşmanın anlaşılır olması”, “Kelime dağarcığının genişletilmesi”, “Alternatif iletişim yöntemlerinin kullanımı”, “Motor konuşma becerilerinin geliştirilmesi” ve “Sosyal iletişim becerileri” gibi seçenekler sunulmuştur. Ayrıca “Diğer” seçeneği ile, katılımcıların bu alanlar

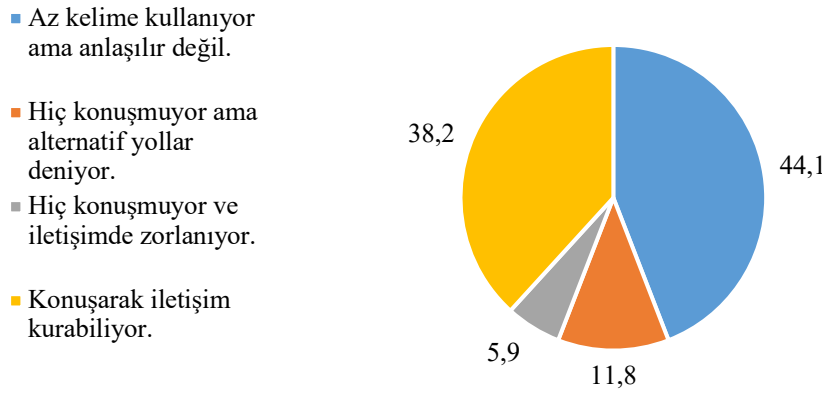
dışında önemsedikleri hususları belirtmeleri teşvik edilmiştir. Terapinin evde sürdürülebilirliğini desteklemek amacıyla, ailelere yönelik eğitimlerin gerekliliğine ilişkin tutumları değerlendirmek üzere katılımcılara “Terapinin evde devam etmesi için ailelere yönelik eğitimlerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Buna ek olarak, ebeveynlere yönelik özel danışmanlık ya da rehberlik hizmetlerinin faydalı olup olmayacağına dair algıları da sorgulanmıştır. Bu şekilde, ailelere yönelik profesyonel destek ihtiyacı değerlendirilmiştir. Son olarak, katılımcılara çocuklarının dil ve konuşma gelişimiyle ilgili olarak paylaşmak istedikleri ek bilgi ya da önerilerin olup olmadığı sorulmuştur. Açık uçlu biçimde yapılandırılan bu maddeyle, katılımcıların deneyim, ihtiyaç ve görüşlerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanınmıştır.

Anket formunun beşinci ve son bölümünde, ailelerin ADİS’ e yönelik tutumlarını değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmış 20 soru yer almaktadır. Beşli likert tipi derecelendirme içeren bu ölçek, “Kesinlikle Katılmıyorum”dan “Kesinlikle Katılıyorum”a uzanan beş seçenekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler, ADİS’in çocukların iletişim kurma becerileri, gelişim süreçleri ve günlük yaşam etkileşimleri üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sorularda ADİS’in çocukların iletişim becerilerini geliştirip geliştirmediği, sözel iletişim yetilerini ilerletip ilerletmediği ve günlük yaşamda kullanımının çocuğun bağımsızlığını artırıp artırmadığı sorgulanmaktadır. Bu kapsamda yöneltilecek maddeler, sistemin temel işlevselliğine odaklanmakta; yalnızca konuşamayan çocuklar için değil, iletişim güçlüğü yaşayan tüm bireyler açısından yararlı olup olmadığına dair görüşlerin değerlendirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca, erken yaşta ADİS kullanımının dil gelişimine olan katkısı da bu bölümde ele alınan bir diğer boyuttur. Devam eden kısımda ise ADİS’in ebeveyn-çocuk iletişimini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı ile sistemin öğrenme ve kullanım süreçlerinin ebeveynler açısından ne derece erişilebilir olduğu değerlendirilmektedir. Ebeveynlerin bu süreci destek alarak daha etkili biçimde yönetip yönetemeyecekleri, uzman rehberliğinin gerekliliği ve ADİS kullanan bireylerin toplumsal kabul düzeyine ilişkin tutumlar da ölçekte yer almaktadır. Ayrıca, eğitim kurumlarının ADİS kullanımını teşvik edip etmediği, toplumda ADİS’e yönelik farkındalık düzeyinin artırılmasının gerekliliği ve olumsuz sosyal tutumların azaltılmasına dair ifadeler de bu bölümde ele alınmaktadır. Bu kısmın sonunda ise doğru bilgiye erişimin önemi ve ADİS hakkında edinilen bilgilerin bireylerin sürece katılımını etkileyip etkilemediği sorgulanmıştır. Bunun yanı sıra, farklı ADİS türlerinin (örneğin resimli kartlar, elektronik cihazlar vb.) bireysel farklılıklara göre uyarlanabilirliği, çocuğa uygun sistemin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar ve profesyonel destekle sürecin daha kolay yönetilip yönetilemeyeceği de değerlendirilmiştir. Son olarak, ADİS’in etkili kullanımında düzenli pratik yapmanın rolü, sistemin günlük rutinelere entegre edilmesinin olası katkıları ve genel olarak ADİS kullanımının aile yaşamına ne ölçüde dahil edilebildiği ele alınmıştır.

İstatistiksel Verilerin Analizi

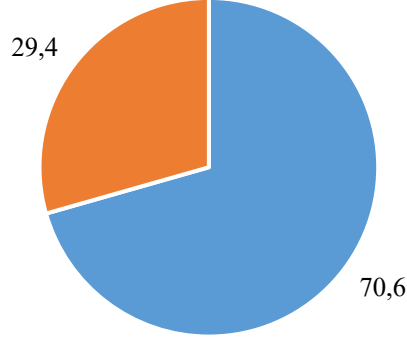
Verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 26 programı kullanılmıştır. Anketten elde edilen yanıtlar üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri, dil ve konuşma terapisine ilişkin deneyimleri ve ADİS' e yönelik tutumları bu analizler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Bulgular



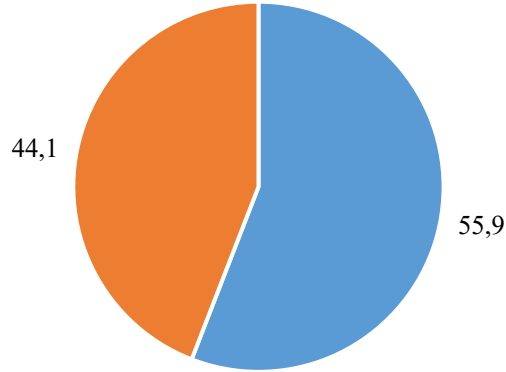
Şekil 4. Çocuğunuzun iletişim ve konuşma becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? (%)

Katılımcıların %44,1'i (n=15) çocuğunuzun iletişim ve konuşma becerileri için "Az kelime kullanıyor ama anlaşılır değil", %38,2'si (n=13) "KONUŞARAK İLETİŞİM KURABİLİYOR", %11,8'i (n=4) "Hiç konuşmuyor ama alternatif yollar deniyor", %5,9'u (n=2) "Hiç konuşmuyor ve iletişimde zorlanıyor" seçmiştir (Şekil 2).



Şekil 5. Çocuğunuz şu an dil ve konuşma terapisi alıyor mu? (%)

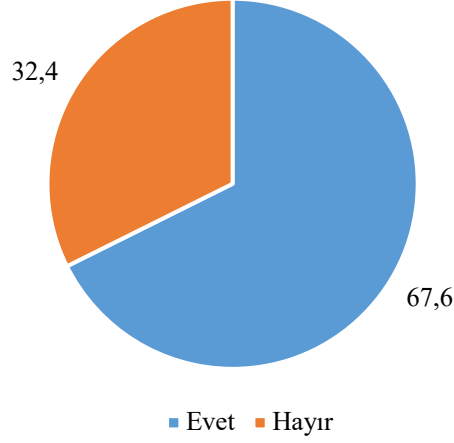
Şekil 3’de aktarıldığı üzere çocukların %70,6’ sı (n=24) şu an dil ve konuşma terapisi aldığı, %29,4’ü (n=10) dil ve konuşma terapisi almadığı belirlenmiştir.



■ Evet, ancak yüzeysel bilgi sahibiyim ■ Evet, detaylı bilgiye sahibim

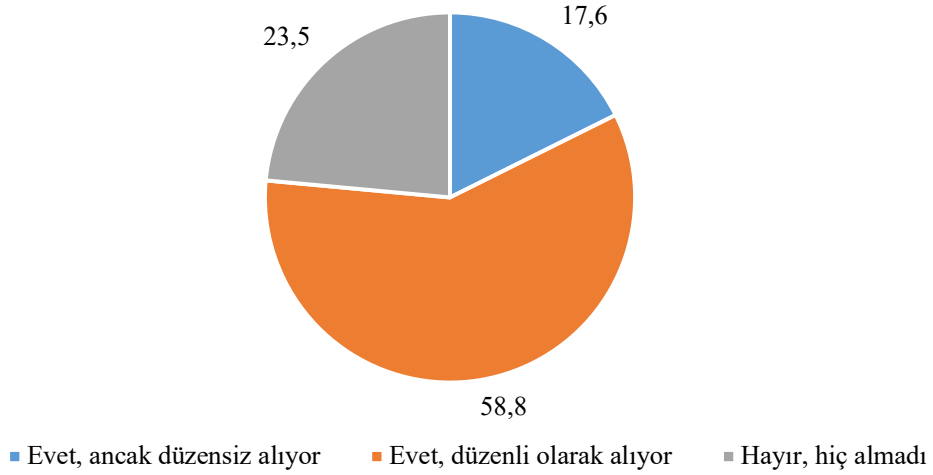
Şekil 6. Dil ve konuşma terapisi hakkında daha önce bilginiz var mıydı? (%)

Katılımcıların %55,9’u (n=19) dil ve konuşma terapisi hakkında yüzeysel bilgi sahibi olduğunu, %44,1’i (n=15) detaylı bilgiye sahibi olduğunu belirtmiştir (Şekil 4).



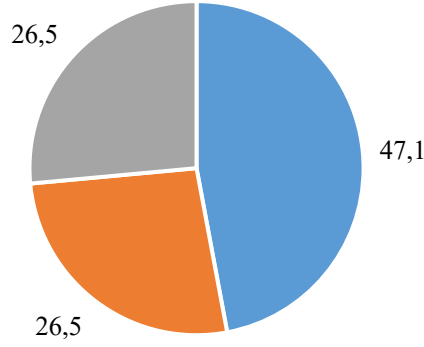
Şekil 7. Dil ve konuşma terapisi çocuğunuz için önerildi mi?(%)

Şekil 5’de aktarıldığı üzere katılımcıların %67,6’sına (n=23) çocukları için DKT önerilmiş, %32,4’üne (n=11) DKT önerilmemiştir.



Şekil 8. Çocuğunuz şu anda dil ve konuşma terapisi alıyor mu? (%)

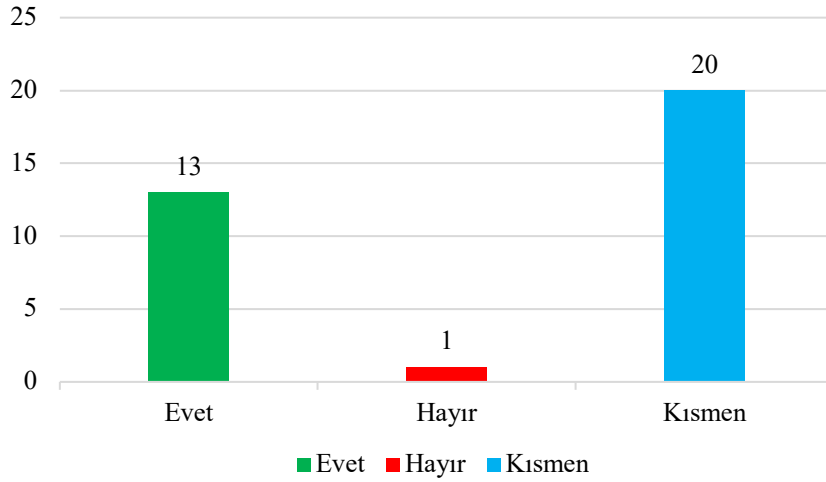
“Çocuğunuz şu anda dil ve konuşma terapisi alıyor mu?” sorusuna %58,8’i (n=20) “Evet, düzenli olarak alıyor”, %17,6’sı (n=6) “Evet, ancak düzensiz alıyor”, %23,8’i (n=8) “Hayır, hiç almadı” seçmiştir (Şekil 6).



- Evet, ama gelişmeler yavaş ilerliyor
- Evet, önemli gelişmeler var

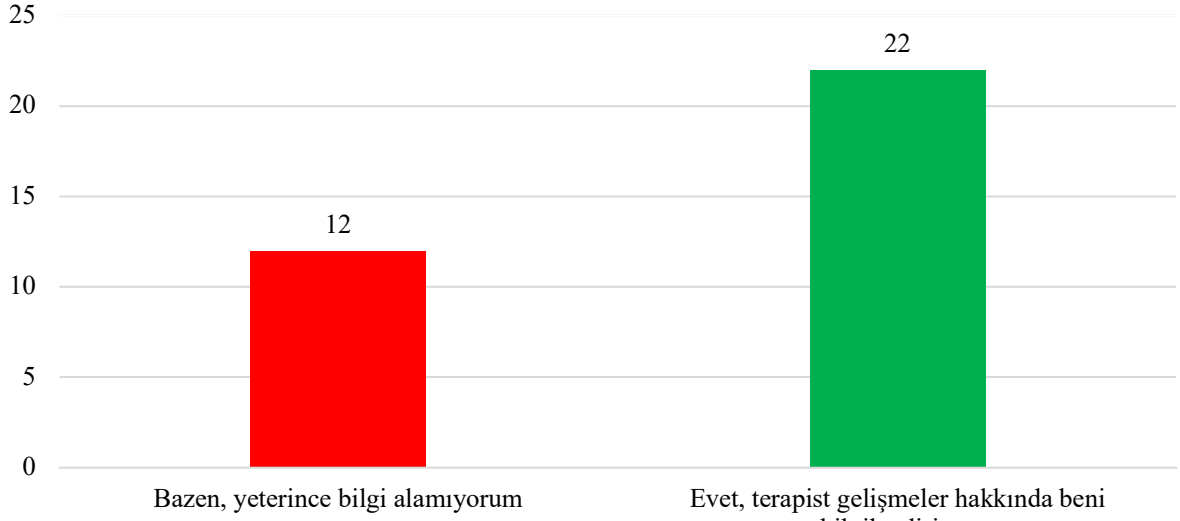
Şekil 9. Terapiden sonra çocuğunuzun iletişimde değişiklik gözlemlediniz mi? (%)

“Terapiden sonra çocuğunuzun iletişimde değişiklik gözlemlediniz mi?” sorusuna %47,1’i (n=16) “Evet, ama gelişmeler yavaş ilerliyor”, %26,5’i (n=9) “Evet, önemli gelişmeler var”, %26,5’i (n=9) “Hayır, henüz belirgin bir değişiklik görmedim” şıkkını seçmiştir (Şekil 7).



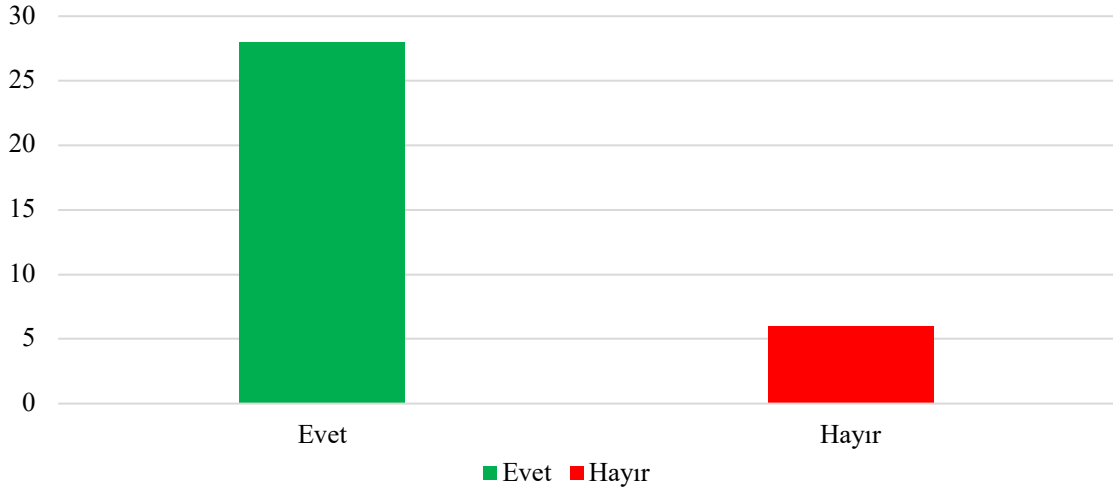
Şekil 10. Terapinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? (n)

“Terapinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna %58,8’i (n=20) “Kısmen”, %38,2’si (n=13) “Evet”, %2,9’u (n=1) “Hayır” şıkkını seçmiştir (Şekil 8).



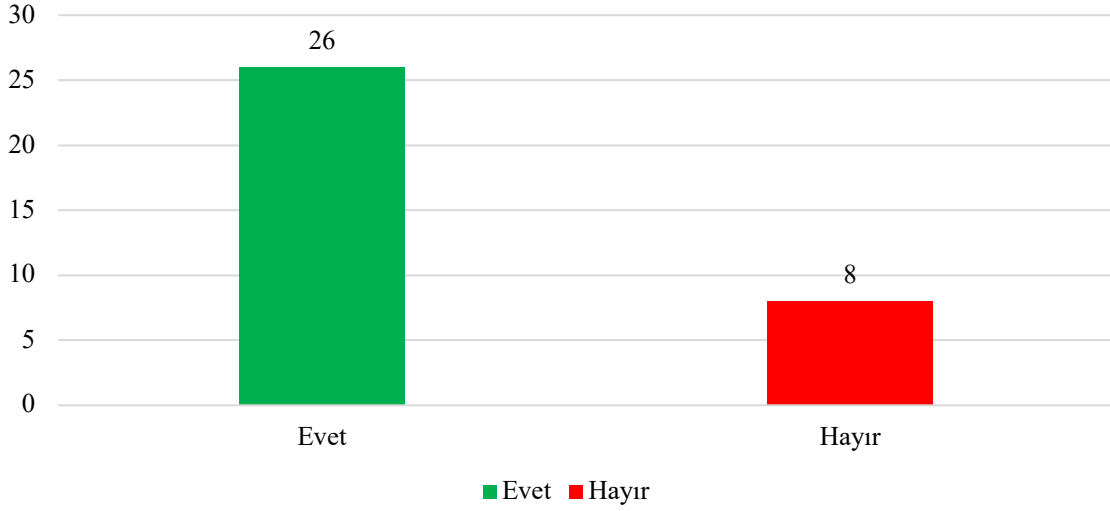
Şekil 11. Terapistin sizinle çocuğunuzun gelişimi hakkında yeterli iletişim kurduğunu düşünüyor musunuz? (n)

“Terapistin sizinle çocuğunuzun gelişimi hakkında yeterli iletişim kurduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna %64,7’si (n=22) “Evet, terapist gelişmeler hakkında beni bilgilendiriyor”, %35,3’ü (n=12) “Bazen, yeterince bilgi alamıyorum” şikkını işaretlemiştir (Şekil 9).



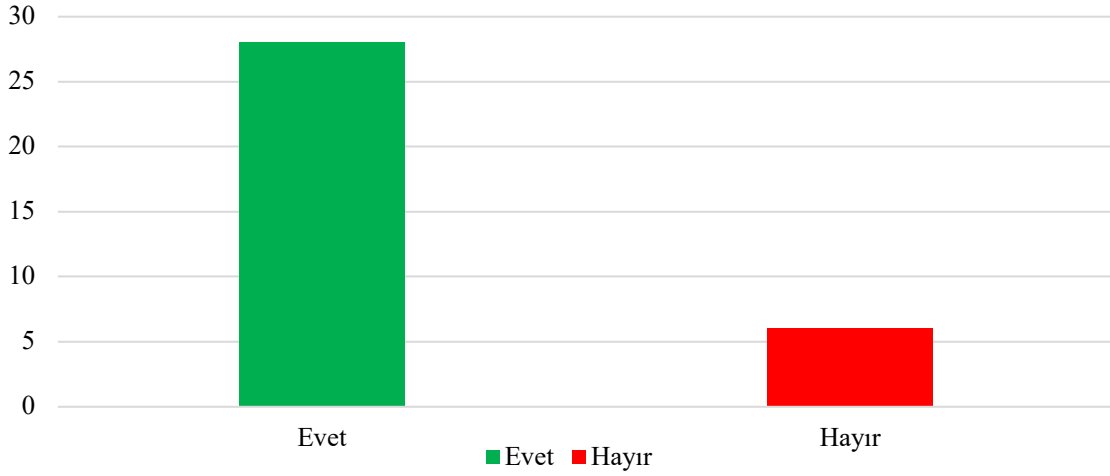
Şekil 12. Dil ve konuşma terapisi hakkında daha fazla bilgi almak ister misiniz? (n)

“Dil ve konuşma terapisi hakkında daha fazla bilgi almak ister misiniz?” sorusuna %82,4’ü (n=28) “Evet”, %17,6’sı (n=6) “Hayır” şikkını işaretlemiştir (Şekil 10).



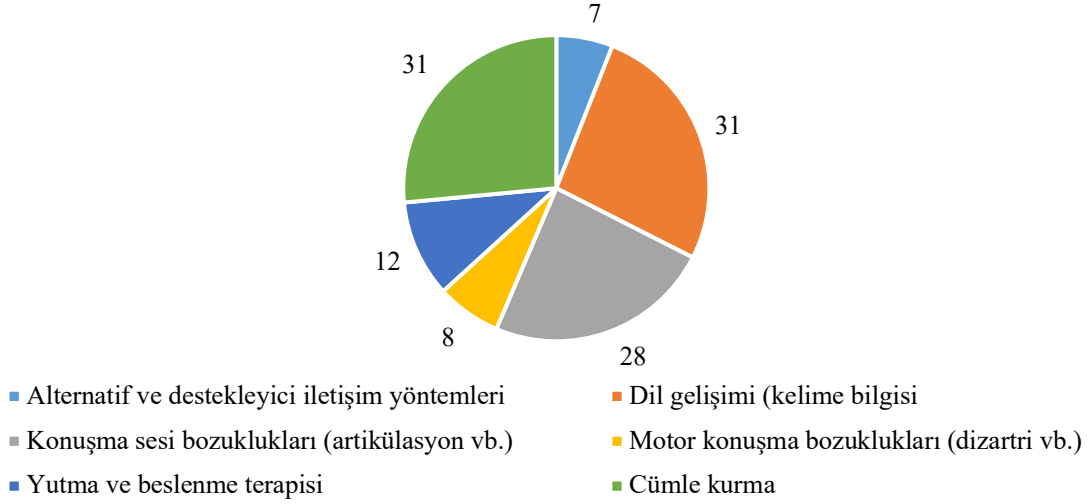
Şekil 13. Terapinin evde devam etmesi için ailelere yönelik eğitimlerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz? (n)

“Terapinin evde devam etmesi için ailelere yönelik eğitimlerin olması gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna %76,5’i (n=26) “Evet”, %17,6’sı (n=6) “Hayır” şıkkını seçmiştir (Şekil 11).



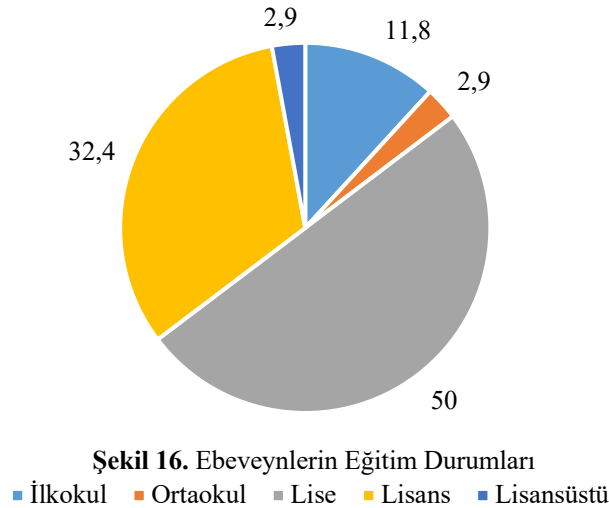
Şekil 14. Size yönelik özel bir danışmanlık veya rehberlik hizmeti olsa faydalı olur mu? (n)

“Size yönelik özel bir danışmanlık veya rehberlik hizmeti olsa faydalı olur mu?” sorusuna %82,4’ü (n=28) “Evet”, %17,6’sı (n=6) “Hayır” şıkkını seçmiştir (Şekil 12).



Şekil 15. Dil ve konuşma terapisinin hangi alanları kapsadığını biliyor musunuz (n)?

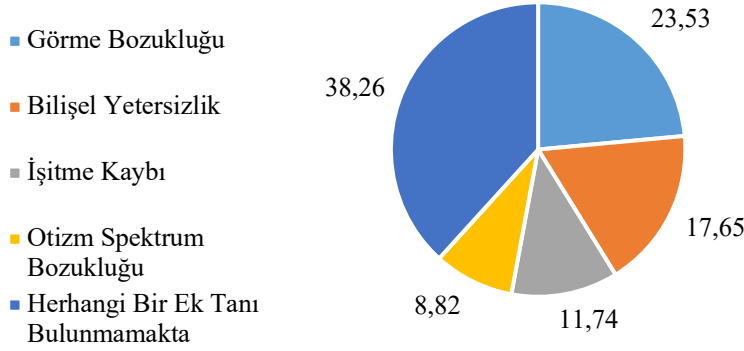
“Dil ve konuşma terapisinin hangi alanları kapsadığını biliyor musunuz?” sorusuna %81,35’i (n=28) “Konuşma Sesi Bozuklukları”, %91,18’i (n=31) “Dil Gelişimi”, %23,53’ü (n=8) “Motor konuşma Bozuklukları”, %20,59’u (n=7) “Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri”, %35,29’u (n=12) “Yutma ve Beslenme Terapisi” şıkkını seçmiştir (Şekil 13).



Şekil 16. Ebeveynlerin Eğitim Durumları

■ İlkokul ■ Ortaokul ■ Lise ■ Lisans ■ Lisansüstü

Şekil 14’te aktarıldığı üzere katılımcıların eğitim düzeyleri %50 (n=17) lise, %32,4’ü (n=11) lisans, %11,8’i (n=4) ilkököl, %2,9’u (n=1) ortaokul ve %2,9’u (n=1) lisansüstüdür.



Şekil 17. Ek tanı

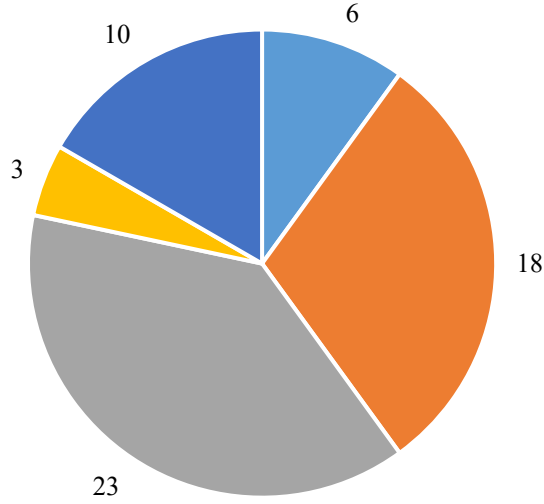
Şekil 15’te aktarıldığı gibi çocukların %23,53’ünde (n=8) görme bozukluğu, %17,65’inde (n=6) bilişsel yetersizlik, %11,74’ünde (n=4) işitme kaybı ve %8,82’sinde (n=3) otizm spektrum bozukluğu ek engelleri vardır.

“Terapide en çok hangi alanlara odaklanılmasını istersiniz?” sorusuna %67,65’i (n=23) “Konuşmanın anlaşılır olması”, %52,94’ü, (n=18) “Kelime dağarcığının genişletilmesi”, %17,65’i (n=6) “Alternatif iletişim sistemleri kullanımı”, %8,82’si (n=3) “Motor konuşma becerilerinin geliştirilmesi”, %29,41’i (n=10) “Sosyal iletişim becerileri” bölümlerini seçmiştir (Şekil 16).

Katılımcıların farkındalık ve tutum anketine verdiği yanıtlarda, “ADİS, çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.” ifadesine verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, %38,2’lik bir kesimin kararsız kaldığı dikkat çekmektedir. Öte yandan, %32,4 oranında katılımcı bu görüşe katıldığını belirtirken, %17,6’sı ise tamamen aynı fikirde olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık, %8,8 oranında katılımcı bu görüşe katılmadığını, %2,9’u ise kesinlikle karşı olduğunu dile getirmiştir.

“ADİS kullanan çocuklar, zamanla sözel iletişim becerilerini de geliştirebilir.” ifadesine yönelik yanıtlar değerlendirildiğinde, katılımcıların %29,4’ü bu ifadeyi olumlu karşılarken; %14,7’si kesin bir şekilde katıldığını belirtmiştir. Ancak, %26,5 oranındaki kararsız katılımcı kitlesi, bu konuda net bir yargıya varamamıştır. Diğer yandan, %17,6’sı görüşe katılmadığını, %11,8’i ise güçlü bir şekilde karşı olduğunu ifade etmiştir.

“ADİS’in günlük yaşamda kullanımı, çocukların bağımsızlığını artırır.” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların %44,1’inin bu ifadeyi onayladığı, %17,6’sının ise güçlü bir şekilde destek verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, %26,5 oranındaki bireyler kararsız olduklarını belirtirken, %11,8’i bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir.



Şekil 18. Terapide en çok hangi alanlara odaklanılmasını istersiniz? (n)

- Alternatif iletişim yöntemlerinin kullanımı
- Kelime dağarcığının genişletilmesi
- Konuşmanın anlaşılır olması
- Motor konuşma becerilerinin geliştirilmesi
- Sosyal iletişim becerileri

“ADİS, sadece konuşamayan çocuklar için değil, iletişim güçlüğü yaşayan tüm bireyler için faydalıdır.” ifadesine yönelik değerlendirmelerde, katılımcıların %26,5’i bu ifadeye katıldığını, %17,6’sı ise kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Diğer taraftan, %29,4’lük bir kesim herhangi bir görüş belirtmeyerek kararsız kalmış, %17,6’sı bu ifadeye katılmadığını ve %8,8’i ise tamamen karşı olduğunu ifade etmiştir.

“ADİS’in erken yaşta kullanımı, çocuğun dil gelişimine olumlu katkı sağlar.” ifadesine dair görüşler incelendiğinde, %38,2 oranındaki katılımcının kararsız kaldığı, %20,6’sının bu görüşe katıldığı ve %8,8’inin ise kesinlikle katıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, %14,7 oranında katılımcı bu ifadeye katılmadığını, %17,6’sı ise tamamen karşı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların “ADİS kullanımı, çocuğumun konuşma becerisini olumsuz etkilemez.” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, %38,2’sinin kararsız kaldığı görülmektedir. Bu görüşe %23,5 oranında katılım olurken, %14,7’lik bir kesim kesinlikle katıldığını belirtmiştir. Öte yandan, %17,6’sı ifadelerine katılmadığını, %5,9’u ise tamamen karşı olduğunu ifade etmiştir.

“ADİS, çocuğumla daha etkili iletişim kurmamı sağlar.” ifadesine verilen yanıtlarda, %35,3’lük bir oranın kararsız kaldığı, %23,5’inin katıldığını, %26,5’inin ise kesin katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu ifadeye katılmayanların oranı %11,8, kesinlikle katılmayanların oranı ise %2,9’dur.

Katılımcıların “ADİS’i öğrenmek ve kullanmak, benim için kolay bir süreçtir.” ifadesine yönelik görüşleri incelendiğinde, %44,1’inin bu ifadeye katılmadığı göze çarpmaktadır. %29,4’lük bir kesim kararsız olduğunu belirtirken, yalnızca %5,9’u katıldığını, %11,8’i kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, %8,8 oranında bir katılımcı grubu ise kesin olarak karşı görüş bildirmiştir.

“ADİS kullanımı konusunda destek almak, bu süreci daha verimli hale getirir.” ifadesine yönelik değerlendirmelerde, katılımcıların %32,4’ü bu görüşe katıldığını, aynı oranda bir kesim de kesinlikle katıldığını beyan etmiştir. Bununla birlikte, %23,5’lik bir grup kararsız kaldığını ifade ederken, %5,9’u katılmadığını ve yine %5,9’u kesinlikle katılmadığını dile getirmiştir.

“ADİS’i kullanmaya başlamak için uzmanlardan rehberlik almak önemlidir.” yönündeki ifadeye %47,1 oranında kesin katılım sağlanmış; %14,7’lik bir oran ise bu görüşe katıldığını ifade etmiştir. Yanıtlara bakıldığında, %29,4’ünün kararsız kaldığı, %5,9’unun katılmadığı ve %2,9’unun kesinlikle karşı olduğu anlaşılmaktadır.

“ADİS kullanan bireylerin toplum içinde kabul edilmesi kolaydır.” ifadesine verilen yanıtlar arasında, %38,2 oranında katılımcının görüşe katılmadığı; %26,5’inin ise kararsız kaldığı görülmektedir. Bu görüşü olumlu değerlendirenlerin oranı %11,8 iken, aynı oranda katılımcı da kesinlikle katıldığını bildirmiştir. Öte yandan, %11,8’lik bir kesim bu ifadeye kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların “Okullar ve eğitimeçiler, ADİS kullanımını teşvik etmelidir.” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, %44,1’lik bir oran kararsız olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe %23,5’i katıldığını, aynı oranda bir kesim de tamamen katıldığını ifade etmiştir. Öte yandan, %2,9’u görüşe katılmadığını, %5,9’u ise kesinlikle katılmadığını dile getirmiştir.

“Toplumda ADİS hakkında farkındalığın artırılması gerekir.” ifadesine ilişkin değerlendirmelerde, %35,3 oranında katılımcı kararsız kalırken; %23,5’i görüşe katıldığını, %32,4’ü ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Buna karşılık, %5,9’u bu ifadeye katılmadığını, %2,9’u ise kesin bir şekilde karşı olduğunu belirtmiştir.

“ADİS kullanan bireylere yönelik olumsuz tutumlar azaltılmalıdır.” ifadesine verilen yanıtlarda ise güçlü bir destek göze çarpmaktadır. Katılımcıların %44,1’i bu görüşe kesin olarak katıldığını, %20,6’sı ise katıldığını belirtmiştir. %17,6 oranında kararsız katılımcı bulunurken, %8,8’i bu ifadeye katılmadığını, aynı orandaki başka bir grup da kesinlikle katılmadığını beyan etmiştir.

“ADİS hakkında doğru bilgilere ulaşmak, benim bakış açımı olumlu yönde etkiler.” ifadesine yönelik olarak, %55,9’luk bir oran güçlü bir katılım göstermiştir. %8,8’i katıldığını belirtirken, %23,5’i kararsız kalmıştır. Bununla birlikte, %11,8 oranında katılımcı bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir.



Katılımcıların “ADİS’in farklı türleri (resimli kartlar, elektronik cihazlar vb.) farklı bireyler için uygundur.” ifadesine verdiği yanıtlar incelendiğinde, %50’sinin kesin olarak katıldığı, %8,8’inin ise katıldığını belirttiği görülmektedir. %29,4’lük bir kesim kararsızlığını ifade ederken, %11,8’i görüşe katılmadığını dile getirmiştir.

“Çocuğumun ihtiyacına en uygun ADİS türünü belirlemek önemlidir.” ifadesine katılım düzeyleri incelendiğinde, %47,1’lik bir çoğunluk bu görüşe kesinlikle katıldığını bildirmiştir. %14,7’si katıldığını belirtirken, %32,4’lük bir kesim kararsız kalmıştır. Katılmayanlar ise toplamda %5,8 oranında kalmakta, bunun yarısı katılmıyorum, diğer yarısı ise kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermiştir.

“ADİS kullanımı için profesyonel destek almak, süreci daha kolay hale getirir.” ifadesine verilen yanıtlar doğrultusunda, %50 oranında katılımcının kesin katılım gösterdiği, %17,6’sının ise katıldığını ifade ettiği görülmektedir. %23,5’i kararsız kalırken, %8,8’lik bir kesim görüşe katılmadığını belirtmiştir.

“ADİS’i etkili kullanabilmek için düzenli pratik yapmak gereklidir.” ifadesine yönelik değerlendirmelerde %26,5 oranında katılımcı kesinlikle katıldığını, %17,6’sı ise katıldığını belirtmiştir. Ancak, %41,2’lik yüksek bir oranın kararsız olduğu dikkat çekmektedir. %11,8’i görüşe katılmadığını, %2,9’u ise kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir.

Son olarak, “ADİS’i günlük rutinlerimize dahil etmek, çocuğumun iletişim becerilerini güçlendirir.” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, %26,5’inin bu görüşe kesin olarak katıldığı, %20,6’sının katıldığını belirttiği görülmektedir. Katılımcıların %38,2’si kararsız kaldığını ifade ederken, %14,7’lik bir kesim bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Belirtilen anketin yanıtların bulunduğu tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. ADİS Farkındalık ve Tutum Anketi Yanıtlar

	Kesinlikle Katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle Katılıyorum (%)
ADİS kullanan çocuklar, zamanla sözel iletişim becerilerini de geliştirebilir.	11,76 (n=4)	17,64 (n=16)	26,47 (n=9)	29,41 (n=10)	14,70 (n=5)
ADİS'in günlük yaşamda kullanımı, çocukların bağımsızlığını artırır.	0 (n=0)	11,76 (n=4)	26,47 (n=9)	44,11 (n=15)	17,64 (n=6)
ADİS, sadece konuşamayan çocuklar için değil, iletişim güçlüğü yaşayan tüm bireyler için faydalıdır.	8,82 (n=3)	17,64 (n=6)	29,41 (n=10)	26,47 (n=9)	17,64 (n=6)
ADİS'in erken yaşta kullanımı, çocuğun dil gelişimine olumlu katkı sağlar.	17,64 (n=6)	14,70 (n=5)	38,23 (n=13)	20,58 (n=7)	8,82 (n=3)
ADİS kullanımı, çocuğumun konuşma becerisini olumsuz etkilemez.	5,88 (n=2)	17,64 (n=6)	38,23 (n=13)	23,52 (n=8)	14,70 (n=5)
ADİS, çocuğumla daha etkili iletişim kurmamı sağlar.	2,94 (n=1)	11,76 (n=4)	35,29 (n=12)	23,52 (n=8)	26,47 (n=9)
ADİS'i öğrenmek ve kullanmak, benim için kolay bir süreçtir.	8,82 (n=3)	44,11 (n=15)	29,41 (n=10)	5,88 (n=2)	11,76 (n=4)
ADİS kullanımı konusunda destek almak, bu süreci daha verimli hale getirir.	5,88 (n=2)	5,88 (n=2)	23,52 (n=8)	32,35 (n=11)	32,35 (n=11)
ADİS'i kullanmaya başlamak için uzmanlardan rehberlik almak önemlidir.	2,94 (n=1)	5,88 (n=2)	29,41 (n=10)	14,70 (n=5)	47,05 (n=16)
ADİS kullanan bireylerin toplum içinde kabul edilmesi kolaydır.	2,94 (n=1)	5,88 (n=2)	35,29 (n=12)	23,52 (n=8)	32,35 (n=11)
ADİS kullanan bireylere yönelik olumsuz tutumlar azaltılmalıdır.	8,82 (n=3)	8,82 (n=3)	17,64 (n=6)	20,58 (n=7)	44,11 (n=15)
ADİS hakkında doğru bilgilere ulaşmak, benim bakış açımı olumlu yönde etkiler.	0 (n=0)	11,76 (n=4)	23,52 (n=8)	8,82 (n=3)	55,88 (n=19)
ADİS'in farklı türleri (resimli kartlar, elektronik cihazlar vb.) farklı bireyler için uygundur.	2,94 (n=1)	2,94 (n=1)	32,35 (n=11)	14,70 (n=5)	47,05 (n=16)
ADİS kullanımı için profesyonel destek almak, süreci daha kolay hale getirir.	0 (n=0)	8,82 (n=3)	23,52 (n=8)	17,64 (n=6)	50 (n=17)
ADİS'i etkili kullanabilmek için düzenli pratik yapmak gereklidir.	2,94 (n=1)	11,76 (n=4)	41,17 (n=14)	17,64 (n=6)	26,47 (n=9)
ADİS'i günlük rutinlerimize dahil etmek, çocuğumun iletişim becerilerini güçlendirir.	0 (n=0)	14,70 (n=5)	38,23 (n=13)	20,58 (n=7)	26,47 (n=9)
Çocuğumun ihtiyacına en uygun ADİS türünü belirlemek önemlidir.	2,94 (n=1)	2,94 (n=1)	32,35 (n=11)	14,70 (n=5)	47,05 (n=16)
Toplumda ADİS hakkında farkındalığın artırılması gerekir.	2,94 (n=1)	5,88 (n=2)	35,29 (n=12)	23,52 (n=8)	32,35 (n=11)
Okullar ve eğitimciler, ADİS kullanımını teşvik etmelidir.	5,8 (n=2)	2,94(n=1)	44,1 (n=15)	23,52 (n=8)	23,52 (n=8)
ADİS, çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.	2,9 (n=1)	8,8 (n=3)	38,2 (n=13)	32,35 (n=11)	17,64 (n=6)

Tartışma

Bu çalışma, serebral palsi tanısı almış çocukların ebeveynlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine (ADİS) yönelik farkındalık ve tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, anket yöntemi kullanılarak elde edilen veriler ışığında ebeveynlerin ADİS'e ilişkin bilgi düzeyleri, tutumları ve deneyimleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu profesyonel destek almış; %67,6'sına çocukları için ADİS veya benzeri destekleyici iletişim yöntemleri önerilmiş ve %70,6'sı hâlihazırda dil ve konuşma terapisi sürecine dâhil olmuştur. Bu yüksek oranlar, ebeveynlerin çocuklarının iletişim zorluklarına yönelik çözüm arayışında olduklarını ve uzman yönlendirmesinden faydalandıklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte, sunulan desteğe rağmen birçok ebeveynin ADİS'in yararları konusunda tam anlamıyla ikna olmadığı görülmektedir. Örneğin, ebeveynlerin yalnızca %32,4'ü ADİS'in çocuklarının iletişim becerilerini geliştireceğine inanmaktadır. Benzer şekilde, sadece %29,4'ü ADİS'in

erken yaşta kullanımının dil gelişimine katkı sağlayacağını düşünmekte, %41,2'si ADİS'in sözel iletişim becerilerini destekleyebileceğini öngörmektedir. Ayrıca, ebeveynlerin yalnızca yarısı (%50) ADİS kullanımının çocuklarıyla daha etkili iletişim kurmalarına olanak tanıyacağını kabul etmektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin ADİS'e yönelik tutumlarında genel olarak temkinli ve sınırlı düzeyde olumlu beklentiler taşıdıklarını göstermektedir. Literatürde de benzer biçimde, ebeveynlerin ve bazı profesyonellerin ADİS'in konuşma gelişimini engelleyebileceği yönünde yanlış bir kanıya sahip oldukları bildirilmiştir (Romski & Sevcik, 2005). Ancak bu yaygın inanışın aksine, literatürdeki mevcut araştırma bulguları ADİS'in doğal konuşmayı engellemediğini; hatta çoğu durumda konuşma üretimini destekleyebildiğini ortaya koymaktadır (Romski & Sevcik, 2005). Millar ve arkadaşlarının gelişimsel yetersizlikleri olan bireyler üzerine gerçekleştirdiği meta-analiz, incelenen 27 vakanın hiçbirinde ADİS müdahalesinin konuşma becerilerinde gerilemeye yol açmadığını; aksine, vakaların %89'unda belirli düzeyde bir konuşma gelişimi sağlandığını ortaya koymuştur (Millar et al., 2006). Benzer biçimde, otizmlili çocuklara yönelik sistematik bir derleme çalışmasında da ADİS uygulamalarının konuşma üretimini engellemediği; hatta bazı çocuklarda yeni sözcüklerin kullanımını teşvik ettiği rapor edilmiştir (Schlosser & Wendt, 2008). Bu tür bulgular doğrultusunda uzmanlar, ADİS'in konuşma gelişimine zarar vermeyeceği yönünde ebeveynlerin doğru bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Millar et al., 2006; Romski & Sevcik, 2005). Çalışmamızda yer alan ebeveynlerin yaklaşık %23,5'inin ADİS'in konuşmayı olumsuz yönde etkileyebileceğini düşünmesi ve %38,2'sinin bu konuda kararsız kalması, söz konusu yanlış inanışın hâlen yaygın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, ADİS'in çocuğun doğal konuşma becerilerini körelteceği yönündeki endişelerin bilimsel temelden yoksun olduğu; bilakis, literatürde de aktarıldığı gibi uygun şekilde kullanıldığında dil gelişimini destekleyici bir rol üstlenebileceğinin öneminin ebeveynlere daha net aktarılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Millar et al., 2006; Romski et al., 2010).

Bulgularımız, ailelerin ADİS'e ilişkin bilgi eksikliklerinin, tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %64,7'si, ADİS hakkında doğru bilgiye ulaşmanın tutumlarını olumlu şekilde değiştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgu, mevcut literatürle de örtüşmektedir. Haynes ve ark. (2012), ADİS konusundaki bilgi eksikliklerinin, yanlış inanışlara zemin hazırladığını ve bu durumun etkili iletişim müdahalelerinin benimsenmesini engellediğini vurgulamaktadır. Özellikle, çocuğun ADİS kullanabilmesi için belirli bir bilişsel yeterliliğe sahip olması gerekir şeklindeki yaygın yanlış inanışın, eğitim sonrasında belirgin biçimde azaldığı rapor edilmiştir. Bulgularımız, Park'ın (2021) gerçekleştirdiği nitel araştırma bulgularını da desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, başlangıçta ADİS'e karşı çekimser yaklaşan bazı ebeveynlerin, uygulamalı eğitim ve danışmanlık sürecinin ardından bu sistemi benimseyerek düzenli kullanıma geçtikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, bazı ebeveynlerin sunulan cihazları nasıl kullanacaklarını bilmedikleri için ADİS'i ilk altı ay içerisinde denemeden terk ettikleri, ancak uygun rehberlikle bu durumun önlenebileceği vurgulanmıştır. Çalışmamızın bulguları da benzer biçimde, ailelerin yeterli yönlendirme ve destek sağlanmadığında ADİS'i benimsemede zorluk yaşayabileceklerini; ancak doğru bilgi ve rehberlikle bu tutumlarını olumlu yönde değiştirebileceklerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, sağlık ve eğitim alanındaki profesyonellerin ailelere kapsamlı ve güvenilir bilgi sunmaları, ADİS'e ilişkin yaygın yanlış mitleri bilimsel temellere dayalı olarak çürütmeleri ve ebeveynlerin olası

kaygılarını gidermeleri büyük önem taşımaktadır (Moorcroft et al., 2019; Ronski & Sevcik, 2005).

Çalışmamızdan elde edilen veriler, profesyonel desteğin ebeveynlerin ADİS'i kabul etme ve etkili biçimde kullanma sürecinde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %67,6'sı ADİS kullanım sürecinde profesyonel destek alınması gerektiğini ifade etmiş; %44,1'i ise düzenli pratik ve rehberlik olmaksızın sistemin etkin şekilde kullanılamayacağını belirtmiştir. Bu görüşler, literatürde uzun süredir vurgulanan uzmanlar tarafından verilmesi gereken iletişim partneri eğitimlerinin gerekliliği ile örtüşmektedir (Kent-Walsh et al., 2015). Yalnızca çocuğa bir iletişim aracı sunmak yeterli değildir; aynı zamanda ebeveynlerin ve diğer iletişim ortaklarının da bu sistemi nasıl kullanacaklarına dair kapsamlı bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Aksi hâlde, cihazın veya yöntemin terk edilme riski doğmaktadır. Chua ve Gorgon (2019), ailelerin edindikleri iletişim araçlarını, yeterli sonuç alamadıklarını düşündüklerinde ya da entegrasyon sürecinde güçlük yaşadıklarında kullanmayı bıraktıklarını bildirmiştir. Park (2021) da benzer şekilde, başlangıçta ADİS'e olumlu yaklaşan bazı ailelerin, pratik kullanım becerisi eksikliği nedeniyle zamanla motivasyon kaybı yaşadıklarını ve sistemi terk ettiklerini ortaya koymuştur. Çalışmamızda gözlenen %67,6'lık oran, ailelerin profesyonel rehberliğe duydukları ihtiyacın farkında olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda, uygulamada alandaki uzmanların aileye bütüncül destek sunmaları önerilmektedir (Beukelman & Light, 2020). Böylelikle aileler, yalnızca teknik sorunlarla baş etmekle kalmayacak; aynı zamanda ADİS'i günlük yaşamlarına nasıl entegre edeceklerine dair bilgi ve beceri de kazanabileceklerdir.

ADİS'in günlük yaşama entegrasyonu, hem bu çalışmada vurgulanan hem de literatürde sıkça ele alınan temel konulardan biridir. Katılımcı ebeveynlerin yaklaşık yarısı (%47,1), ADİS'in günlük rutinlere dâhil edilmesinin çocukların iletişim becerilerini destekleyeceğini belirtmiş; %61,8'i ise bu kullanımın çocukların bağımsızlık düzeyini artırabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgular, ADİS'in yalnızca terapi seanslarıyla sınırlı kalmaması, aksine çocuğun yaşamının tüm alanlarına entegre edilmesi gerektiği yönündeki yaklaşımları desteklemektedir. Nitekim Light ve McNaughton (2013), ADİS kullanıcılarının iletişim araçlarını ev, okul ve toplum içinde çeşitli ortamlarda ve farklı bağlamlarda kullandıklarında iletişim yeterliklerinin geliştiğini ve genellemenin kolaylaştığını ortaya koymuştur. Çalışmamızda da ebeveynler, ADİS'in günlük yaşamın doğal akışı içerisinde, örneğin sabah hazırlıkları, yemek zamanı, oyun etkinlikleri gibi anlarda aktif biçimde kullanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Böylelikle çocuk, ADİS'i yalnızca yönergeye yanıt vermek amacıyla değil; isteklerini başlatmak, tercihlerini ifade etmek ve sosyal etkileşim kurmak amacıyla işlevsel bir iletişim aracı olarak kullanabilmektedir (Kwok et al., 2022). Bu durum, çocukların bağımsızlık duygusunu da desteklemektedir; örneğin, acıktığını, tuvalet ihtiyacını ya da hoşnutsuzluğunu ifade edebilen bir çocuk, bakım verenine olan bağımlılığını azaltarak çevresiyle daha etkin bir birey hâline gelir. Bu bağlamda, literatürde iletişimsel bağımsızlık olarak da ifade edilen bu gelişim, ADİS'in uzun vadeli hedeflerinden biri olarak tanımlanmıştır (Brady et al., 2010). Ayrıca, ebeveynlerin %58,8'i ADİS'in farklı türlerinin bireysel farklılıklara göre değişebileceğini belirtmiş; %61,8'i ise kendi çocuklarına en uygun ADİS türünün belirlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, ailelerin tek tip çözüm yaklaşımından uzaklaştığını ve bireyselleştirme ilkesine yönelik farkındalık geliştirdiğini göstermektedir. Literatürde de ADİS'in seçiminde bireysel farklılıkların göz

önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Beukelman ve Mirenda (1998), uygun bir ADİS seçiminin çocuğun motor becerileri, bilişsel düzeyi, görsel-işitsel algısı ve günlük yaşam ihtiyaçları dikkate alınarak yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bazı çocuklar için basit resim kartları yeterli olurken, diğerleri için yüksek teknolojiye sahip konuşma cihazları veya görsel sahne temelli tablet uygulamaları daha uygun olabilmektedir. Bu bağlamda, ailelerin bilinçli olması ve seçim sürecine aktif şekilde katılması, sistemin etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır. Literatürde de vurgulandığı üzere, ailelerin sürece dâhil edilmesi ve tercihlerini açıkça ifade edebilmeleri, ADİS kullanım başarısını artıran faktörler arasında yer almaktadır (Parette Jr et al., 2000). Bu çalışmada ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuğuna uygun yöntemi arama eğiliminde olması, bu açıdan olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, uygun yöntemin belirlenmesi süreci zaman ve deneme-yanılma gerektirebilir. Bu nedenle, profesyonellerin gerçekleştireceği ayrıntılı özellik eşleştirme değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır. Çocuğun mevcut becerileri ve ihtiyaçları değerlendirildikten sonra çeşitli seçeneklerin aile ile birlikte test edilmesi ve en uygun sistemin belirlenmesi önerilmektedir (Kwok et al., 2022). Nitekim katılımcıların %67,6'sının profesyonel desteğe olan ihtiyacı vurgulanması da, bu seçme ve uyarlama sürecine duyulan gereksinimi yansıtmaktadır. Aileler, hem ADİS'in kişiselleştirilmesi gerektiğinin hem de bu sürecin uzman rehberliğinde yürütülmesinin önemini farkındadır. Uygulamada, DKT'lerin, özel eğitim uzmanlarının ve gerek görüldüğünde ergoterapistlerin ekip olarak ailelere rehberlik etmesi önerilmektedir (Beukelman & Light, 2020). Böylelikle aileler, hem teknik zorlukların üstesinden gelebilir hem de ADİS'i çocuğun yaşamına etkili biçimde entegre etmeyi öğrenebilir.

Bulgularımız arasında öne çıkan bir diğer önemli unsur, ADİS kullanımına ilişkin toplumsal düzeydeki farkındalık ve kabul ile ilgilidir. Katılımcıların %55,9'u toplumda ADİS farkındalığının artırılması gerektiğini belirtmiş, %50'si ise ADİS kullanan bireylerin toplum tarafından kabul görmesinin zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, %47'si eğitimcilerin okullarda ADİS kullanımını aktif olarak teşvik etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, ebeveynlerin yalnızca kendi tutumlarıyla değil, içinde bulundukları sosyal çevrelerin ve kurumsal yapıların tutumlarıyla da yakından ilgilendiklerini ortaya koymaktadır. Nitel araştırmalar, ADİS kullanan çocukların ailelerinin zaman zaman olumsuz toplumsal tepkilerle karşılaştığını göstermektedir. Power ve Power (2004), bazı bireylerin ADİS cihazlarına yabancı olmaları nedeniyle merakla ya da uygunsuz bir tavırla yaklaşabildiklerini, çocukların iletişim çabalarının ise kimi zaman görmezden gelindiğini bildirmiştir. Bu tür deneyimler, yalnızca ebeveynlerin ADİS'e yönelik motivasyonlarını zedelemekle kalmayıp, çocukların da cihazlarını kamusal alanlarda kullanma konusunda çekinceler geliştirmelerine neden olabilmektedir. Katılımcıların yarısının toplumsal kabulün zor olduğunu düşünmesi, muhtemelen bu tür gözlemlere veya deneyimlere dayanmaktadır. Özellikle ADİS'in yaygın olarak kullanılmadığı bölgelerde yaşayan aileler, kendilerini bu alanda öncü konumunda bulabilir ve çevresel bilgisizlikle tek başlarına başa çıkmak durumunda kalabilirler. Moorcroft ve arkadaşları (2020), dış paydaşların yani öğretmenler, diğer aile bireyleri ya da sosyal çevreleri gibi unsurların ADİS'e yönelik destekleyici ya da engelleyici tutumlarının, ebeveynlerin bu sistemi sürdürme kararlarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Nitekim bazı aileler "cihazı bize verdiler ama sonra herkes duman olup uçtu" şeklinde çevreden

bekledikleri desteği göremediklerini ifade etmiş ve bu durum onları ADİS'i bırakma eğilimine itmiştir. Bu bağlamda, okullardaki öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumları da son derece önemlidir. Çalışmamızda, ebeveynlerin %47'si öğretmenlerin ADİS kullanımını teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu oran, bir yandan bazı eğitimcilerin bu konuda zaten etkin olduğunu, diğer yandan ise bazı ailelerin okullarda ADİS'in uygulanabilirliğine dair şüphe taşıdıklarını düşündürülebilir. Bu noktada okul ortamı, çocukların iletişim becerilerini uygulamaya geçirecekleri ve akranlarıyla etkileşim kuracakları en önemli bağlamlardan biridir. Bu nedenle öğretmenlerin ve destek hizmeti sunan personelin ADİS hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu sistemleri sınıf içi uygulamalara entegre etmeleri büyük önem taşımaktadır (Iacono & Cameron, 2009). Ancak O'Neill ve arkadaşları (2018), pek çok öğretmenin ADİS konusunda yeterli eğitimi almadığını ve bu nedenle bu sistemleri sınıf içinde etkili biçimde kullanmadığını rapor etmiştir. Bu durum, öğretmen eğitiminin ADİS'in yaygın ve etkili kullanımında belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Ailelerin toplum ve okul düzeyinde farkındalık talep etmesi, ADİS'in başarısının yalnızca bireysel çabalarla değil; daha geniş çaplı, kurumsal ve toplumsal bir destekle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Nitekim American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) tarafından yayımlanan profesyonel yönergelerde, damgalanma stigma ve olumsuz toplumsal tutumlar, ADİS kullanımının önündeki önemli bariyerler arasında sayılmakta; bu engellerin eğitim ve savunuculuk çalışmaları yoluyla aşılabileceği vurgulanmakta ve bu yönergelerin uygulanmasının önemi literatürde de vurgulanmaktadır (Forbes et al., 2024).

Çalışmamızda dikkat çeken bulgulardan biri de ebeveynlerin önemli bir kısmının ADİS'i öğrenmenin ve kullanmanın kolay olmadığı yönündeki görüşleridir. Katılımcıların %52,9'u, ADİS kullanım sürecini kolay olarak değerlendirmemiştir. Bu algı, cihaz seçiminin bireysel uygunluğu, eğitim ihtiyacı, toplumsal engeller gibi daha önce tartışılan birçok değişkenin birleşiminden kaynaklanmaktadır. Gerçekten de ADİS, özellikle başlangıç aşamasında, aileler için yeni bir öğrenme alanı ve ek bir sorumluluk olarak algılanabilmektedir. Aileler hem yeni bir aracı nasıl kullanacaklarını öğrenmek hem de çocuğun tepkilerini gözlemleyip süreci yönetmek zorunda kalmakta; buna ek olarak çevrenin meraklı veya yargılayıcı yaklaşımlarıyla da başa çıkmak durumunda kalabilmektedir. Bu durum, özellikle hâlihazırda yoğun bakım yükü altında olan aileler için ciddi bir stres kaynağı olabilir. Moorcroft ve arkadaşları (2019), ebeveynlerin zaman ve emek kapasitelerinin ADİS'i benimsemelerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ebeveynler, psikolojik olarak tükenmişlik yaşadıklarında veya günlük yaşamda fazla sorumluluk üstlendiklerinde, ADİS gibi ek bir çabanın üstesinden gelmekte zorlanabilmektedirler. Bu noktada hizmet sunum modellerinin aile merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir. Ganz ve arkadaşları (2011), aileye yönelik desteklerin, onların yükünü hafifletecek biçimde tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, aileye uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilen ev ziyaretleriyle eğitim sağlanması; teknik terminolojiden uzak, sade ve anlaşılır açıklamalar yapılması; aile bireylerinin sürece aktif katılımının teşvik edilmesi; başarılarının takdir edilmesi ve başarısızlık algısıyla baş etmede moral desteğinin sunulması gibi uygulamalar, bu süreci kolaylaştırıcı unsurlar arasında yer almaktadır. Teknolojik açıdan da kullanıcı dostu arayüzlerin geliştirilmesi, Türkçe diline ve kültürel bağlama uygun ses ve sembollerin sunulması, ADİS'in benimsenmesini kolaylaştıracak stratejilerdendir. Ebeveynlerin %52,9'unun süreci zorlayıcı

bulması, bizlere yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda teknolojik ve psikososyal desteklerin gerekliliğini göstermektedir. Dolayısıyla, ADİS'in pratiğe etkili şekilde aktarılabilmesi için hem eğitimsel hem teknolojik düzeyde çok boyutlu çalışmalar yürütülmelidir.

Çalışma bulgularımızın geneline bakıldığında; SP'li çocukların ebeveynlerinin ADİS'e ilişkin tutumların hem olumlu farkındalıklar hem de bilgi eksikliklerine dayalı kaygılar içerdiği görülmektedir. Ebeveynler bir yandan doğru bilgilendirmenin, bireyselleştirilmiş cihaz seçiminin ve günlük yaşama entegrasyonun önemini farkındadır; öte yandan, yanlış inanışların ve yetersiz desteğin süreci zorlaştırdığını ifade etmektedirler. Literatür de bu görüşleri destekler niteliktedir. Light ve McNaughton (2013), başarılı ADİS uygulamalarının ancak ebeveyn-eğitmen-uzman iş birliği içerisinde ve çocuğun tüm yaşam alanlarını kapsayacak şekilde yürütüldüğünde etkili sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, bazı ebeveynlerin hâlâ ADİS'in konuşma gelişimini olumsuz etkileyebileceğine veya erken yaşta başlatılmasının uygun olmadığına dair endişeler taşıdığı gözlenmiştir. Bu tutumlar, literatürde sıklıkla karşılaşılan ve bilimsel temelden yoksun olan yanlış inanışların günümüzde de etkisini sürdürdüğünü göstermektedir (Ronski & Sevcik, 2005). Bu yanlış kanıların ancak sistematik ve yaygın aile eğitimi programlarıyla aşılabileceği açıktır. Nitekim bu çalışmada yer alan ebeveynler de hem kendi tutumlarının bilgiyle değişebileceğini ifade etmiş hem de toplum genelinin ADİS konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda, sağlık ve eğitim alanındaki profesyonellerin ailelere ve topluma yönelik bilgilendirme çalışmaları yürütmesi; ADİS'in erken müdahale programlarının doğal bir parçası olarak kabul edilmesi; ayrıca, politika yapımcıların ve destekleyici teknoloji üreticilerinin ADİS sistemlerini aileler için maddi ve işlevsel açıdan daha erişilebilir hâle getirmesi önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada katılımcı sayısının az olması önemli bir sınırlılıktır. Nitel ve nicel değerlendirmelerin birlikte kullanımı daha doğru bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir. Gelecek çalışmalarda hem nitel hem nicel değerlendirme yöntemleri ile daha geniş bir örneklem kullanılması yararlı olacaktır.

Sonuç

Bu çalışma, SP tanısı almış çocukların ebeveynlerinin ADİS ilişkin farkındalık ve tutumlarını inceleyerek, iletişim desteğine yönelik mevcut bilgi düzeylerini ve ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Bulgular, ebeveynlerin ADİS'e genel olarak olumlu tutumlar sergilediğini; ancak sistemin işlevi, etkileri ve kullanımına ilişkin bilgi eksiklikleri yaşadığını göstermektedir. Özellikle ADİS'in konuşma becerileri üzerindeki etkisi, erken çocukluk dönemindeki potansiyel katkıları ve günlük yaşama entegrasyonu gibi konularda ebeveynlerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler, ailelerin bu süreci etkili şekilde yürütebilmesi için DKT desteği ile profesyonel rehberliğin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Ayrıca, okul ve toplum düzeyinde yürütülecek farkındalık çalışmalarının, ADİS'in benimsenmesini kolaylaştıracığı ve uzun vadede sürdürülebilirliğini sağlayacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda, DKT'lerin aile eğitimi ve toplumsal bilgilendirme süreçlerinde daha etkin rol üstlenmeleri, ADİS'in bireyselleştirilmiş, erişilebilir ve bütüncül bir yaklaşımla yaygınlaştırılmasına katkı sunacaktır. Ebeveynlere yönelik düzenlenecek yapılandırılmış bilgilendirme programları, erken müdahale döneminde ADİS kullanımını

destekleyecek uygulama modelleri ve disiplinler arası iş birlikleri ile ebeveynlerin ADİS hakkındaki bilgi düzeyleri artırılarak olumsuz tutumların azaltılması, sistemin etkin ve sürdürülebilir şekilde kullanılmasının sağlanması hedeflenebilir. Bu tür bütüncül yaklaşımlar, hem çocuğun iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak hem de ailelerin sürece aktif katılımını teşvik ederek ADİS'in günlük yaşama entegrasyonunu kolaylaştırılabilecektir.

Kaynakça

- Allison, K. M., & Doherty, K. M. (2024). Relation of speech-language profile and communication modality to participation of children with cerebral palsy. *American journal of speech-language pathology*, 33(2), 1040-1050.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication*. Paul H. Brookes Baltimore.
- Beukelman, D., & Light, J. (2020). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*.
- Brady, N. C., Herynk, J. W., & Fleming, K. (2010). Communication input matters: Lessons from prelinguistic children learning to use AAC in preschool environments. *Early Childhood Services (San Diego, Calif.)*, 4(3), 141.
- Chua, E. C. K., & Gorgon, E. J. R. (2019). Augmentative and alternative communication in the Philippines: A survey of speech-language pathologist competence, training, and practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(2), 156-166.
- Delarosa, E., Horner, S., Eisenberg, C., Ball, L., Renzoni, A. M., & Ryan, S. E. (2012). Family impact of assistive technology scale: Development of a measurement scale for parents of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(3), 171-180.
- Forbes, H. J., Travers, J. C., & Vickers Johnson, J. (2024). A systematic review of acquisition and mastery of skills taught using the Picture Exchange Communication System. *Augmentative and Alternative Communication*, 40(2), 100-114.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M., & Durán, J. B. (2011). A Meta-Analysis of Single Case Research Studies on Aided Augmentative and Alternative Communication Systems with Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 60 - 74.
- Haynes, W. O., Moran, M., & Pindzola, R. (2012). *Communication Disorders in Educational and Medical Settings*. Jones & Bartlett Learning.
- Hughes, D. M., Vento-Wilson, M., & Boyd, L. E. (2022). Direct speech-language intervention effects on augmentative and alternative communication system use in adults with developmental disabilities in a naturalistic environment. *American journal of speech-language pathology*, 31(4), 1621-1636.
- Iacono, T., & Cameron, M. (2009). Australian speech-language pathologists' perceptions and experiences of augmentative and alternative communication in early childhood intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 236-249.
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D., & Binger, C. (2015). Effects of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: A meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 271-284.

- Korkalainen, J., McCabe, P., Smidt, A., & Morgan, C. (2023). Motor speech interventions for children with cerebral palsy: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(1), 110-125.
- Kwok, E., Bootsma, J., Cahill, P., & Rosenbaum, P. (2022). A scoping review of qualitative studies on parents' perspectives on speech, language, and communication interventions. *Disability and Rehabilitation*, 44(25), 8084-8093.
- Light, J. C., McNaughton, D., Beukelman, D. R., Fager, S. K., Fried-Oken, M., Jakobs, T., & Jakobs, E. (2019). Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35, 1 - 12.
- Light, J., & McNaughton, D. (2013). Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 299-309.
- Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review.
- Moorcroft, A., Scarinci, N., & Meyer, C. (2019). Speech pathologist perspectives on the acceptance versus rejection or abandonment of AAC systems for children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(3), 193-204.
- Moorcroft, A., Scarinci, N., & Meyer, C. (2020). 'We were just kind of handed it and then it was smoke bombed by everyone': How do external stakeholders contribute to parent rejection and the abandonment of AAC systems? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(1), 59-69.
- Moorcroft, A., Scarinci, N., & Meyer, C. J. (2018). A systematic review of the barriers and facilitators to the provision and use of low-tech and unaided AAC systems for people with complex communication needs and their families. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 14, 710 - 731.
- Novak, I., Spirit-Jones, A., & Morgan, C. (2017). First words: speech and language interventions in cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(4), 343-344.
- O'Neill, T., Light, J., & Pope, L. (2018). Effects of interventions that include aided augmentative and alternative communication input on the communication of individuals with complex communication needs: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(7), 1743-1765.
- Parette Jr, H. P., Brotherson, M. J., & Huer, M. B. (2000). Giving families a voice in augmentative and alternative communication decision-making. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 177-190.
- Park, H. (2021). "I kept questioning it in the first 6th months": The process of AAC acceptance in parents of children with complex communication needs. *Communication Sciences & Disorders*, 26(1), 120-136.
- Pennington, L., Goldbart, J., & Marshall, J. (2005). Direct speech and language therapy for children with cerebral palsy: findings from a systematic review. *Developmental medicine and child neurology*, 47(1), 57-63.



- Power, M. R., & Power, D. (2004). Everyone here speaks TXT: Deaf people using SMS in Australia and the rest of the world. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(3), 333-343.
- Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Cheslock, M., Smith, A., Barker, R. M., & Bakeman, R. (2010). Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 350-364.
- Schlosser, R. W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American journal of speech-language pathology*, 17(3), 212-230.
- Sowers, D. J., & Wilkinson, K. M. (2024). Speech-Language Pathologists' Approach to Alternative Access for Augmentative and Alternative Communication for Children With Motor Impairments. *American journal of speech-language pathology*, 33(2), 774-790.
- Therrien, M. C. (2019). Perspectives and experiences of adults who use AAC on making and keeping friends. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(3), 205-216.
- Vaillant, E., Geytenbeek, J. J., Oostrom, K. J., Beckerman, H., Vermeulen, R. J., & Buizer, A. I. (2023). Determinants of spoken language comprehension in children with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 45(10), 1667-1679.
- Vitrikas, K., Dalton, H., & Breish, D. (2020). Cerebral palsy: an overview. *American family physician*, 101(4), 213-220.

AİLE TEMELLİ ERKEN MÜDAHALELERDE RİSK FAKTÖRLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İsa ÖZKAN¹

Selver NAS²

Özet

Erken Müdahale, yetersizliği olan ya da riski bulunan çocukların özel ihtiyaçlarını belirleyebilmek ve karşılayabilmek için çocuklara ve ailelerine sunulan hizmetlerdir. Bu hizmetlerin temelinde çocuğa en yakın ve büyük etkiye sahip ailenin olduğu gerçeği yatmaktadır. Ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, yapısı, çocuğa bakış açısı gibi durumlar çocuğu etkileyen risk faktörleri olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada aile temelli müdahale programına yönelik yapılan çalışmalarda yer verilen risk faktörleri ve çözüm önerileri taranarak sistematik olarak derlenmiştir. Bu çalışma, aile temelli erken müdahalede risk faktörleri ve çözüm önerileri konularında son 2008-2025 yılları içerisinde yayımlanmış çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır. Literatür taramasında seçilen makaleler öncelikle başlık ve özet olarak incelenmiş olup konuyla ilgili olanlar tam metin olarak değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve araştırmanın amacına uygun şekilde düzenlenmiştir. İncelenen çalışmalarda ailelerin erken müdahale hizmetlerinden yararlanmasını engelleyen risk faktörleri arasında; ailelerin sosyoekonomik düzeyi, eğitim durumu ve erken müdahale hizmetleri hakkında bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu eksiklikler riskli çocukların fark edilememesine ya da fark edildikten sonra bu hizmetlerden yararlanamamasına sebep olmaktadır. Bu bulgular erken müdahale sisteminde ailenin risk faktörlerinin çocuğu etkilediğini göstermekte olup, ailelerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Erken müdahale hizmetlerinin aileler için erişilebilir hale getirilmesinin, risk altındaki çocuklar ve ailelerinin bu programlardan haberdar olmaları ve hizmetlerden yararlanmaları açısından önemli katkılar sağlayacağı görülmektedir. Bu durum, hem çocukların gelişim süreçlerine olumlu etkilerde bulunacak hem de ailelerin desteklenmesine yönelik önemli bir adım teşkil edecektir.

Anahtar Kelimeler: Erken müdahale, aile, risk faktörleri

Giriş

Yaşamın ilk yılları, çocuk gelişiminin hızla değiştiği ve olgunlaştığı kritik bir süreçtir. Bu dönem, bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal beceriler açısından dikkat çekmektedir. Özellikle, erken deneyimlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, gelişimsel sorunların erken dönemde tanınmasının ve uygun müdahalelerin gerçekleştirilmesinin, daha iyi gelişimsel sonuçlara ulaşılmasına olanak sağladığına dair geniş çaplı kanıtlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, gelişimsel sorunların erken tespiti ve bu sorunlara yönelik müdahalelerin yapılması çocuk gelişimi için hayati bir öneme sahiptir (Kahraman ve Yuvacı, 2019; Halfon vd., 2004). Erken müdahale, çocukların gelişimsel risklerini azaltmayı ve yaşam kalitesini artırmayı amaçlayan kritik bir süreçtir (Pala, 2022). Bu bağlamda, aile temelli risk faktörlerinin

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü

² Dr. Lisans Öğrencisi, Karabük Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü

rolü, çocukların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle dikkatle ele alınmalıdır. Alanyazında, erken müdahale etkinliğinin aile temelli risk faktörleriyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların gelişim süreçlerinde ailenin rolü üzerine yapılan araştırmalar, aile kaynaklı risk faktörlerinin doğru bir şekilde belirlenmesinin ve bu faktörlere yönelik stratejik müdahalelerin gelişmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum, alanda daha fazla çalışmaya ve çözüm önerilerinin değerlendirilip gerçekleştirilmesine olan gereksinimi açıkça göstermektedir. Bu bağlamda çalışmamızda ‘‘Aile temelli risk faktörleri nelerdir?’’, ‘‘ Aile temelli risk faktörlerinin etkisini en aza indirmek için neler yapılmalıdır?’’, ‘‘ Erken müdahale süreçlerinde aile temelli risk faktörlerine yönelik hangi çözümler uygulanabilir?’’ sorularına yanıt aranmıştır. Bu çalışmanın özgün yönü, erken müdahale süreçlerinde aile temelli risk faktörlerine odaklanarak, bu faktörlerin etkilerini en aza indirmeye yönelik stratejik müdahalelerin geliştirilmesine ve uygulanmasına dair kapsamlı bir değerlendirme sunmasıdır. Özellikle aile merkezli yaklaşımların önemine vurgu yaparak, mevcut literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, aile temelli erken müdahale programlarına dair risk faktörleri ve çözüm önerilerini incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi hem nicel hem de nitel verilerle uygulanabilen, tümevarımcı veya tümdengelimci bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu yöntemin esnek, sistematik ve verileri indirgeyen bir yapı sunduğu ifade edilmektedir (Schreier, 2012). İçerik analizi, araştırmacılara doğrudan test edilebilen problemler hakkında derinlemesine bakış açıları sağlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Ayrıca, bu yöntem, literatürün derlenmesinde ve konuya dair bulguların sentezlenmesinde etkili bir araçtır. Bu çalışmada, içerik analizi yönteminin bir türü olarak tematik içerik analizi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi, verilerin sistematik bir şekilde gruplandırılmasını sağlayarak araştırma konusunun farklı boyutlarını incelemeye olanak tanımaktadır.

Araştırmada, aile temelli erken müdahale programlarına dair risk faktörleri ve çözüm önerilerini belirlemek için çalışmanın amacına uygun kullanılan anahtar kelimeler, ‘‘Erken Müdahale’’ ‘‘Aile risk faktörleri’’ ‘‘Aile temelli risk faktörleri’’ ‘‘Early intervention’’ terimler seçilmiş olup, çeşitli dizilimler ile akademik platformlarda taranmıştır. DergiPark, SSS Journal, Dspace@KBU gibi akademik platformlarda yayımlanan makaleler, çeşitli akademik çalıştaylar ve konferans bildirileri çalışmamıza dahil edilmiştir. Seçilen çalışmalar başlık ve özetlerine göre ön değerlendirmeye alınmış, ilgili bulunan çalışmalar ise tam metin olarak incelenmiştir. Bu sayede, ilgili literatürün kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi sağlanmıştır.

Literatür taraması, 2008-2025 yılları arasında yayımlanmış olan konuya ilişkin 19 makale ve bir çalıştay sonuç raporunu kapsamaktadır. Bu kapsamda, seçilen makaleler belirli kriterler doğrultusunda incelenmiş ve erken müdahale ile aile risk faktörleri ve çözümleri bağlamında yapılan araştırmalar değerlendirilmiştir. Tam metin olarak incelenen 10 makale, bulgular kısmında tablo haline getirilerek sunulmuştur. Diğer makaleler ise bulgularla örtüşüp



örtüşmediğini belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Araştırmaların içerikleri, araştırmanın amacına uygun bir şekilde detaylı olarak incelenmiş ve sistematik bir biçimde tematik içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, ailelerin müdahale programlarından daha kapsamlı bir şekilde desteklenmesinin, programların erişilebilirliğinin artırılmasının ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, aile temelli erken müdahale programlarının etkinliğini artırmak için stratejiler geliştirilmesinde katkı sağlayabilir ve bu alandaki literatüre teorik bir katkı sunabilir.

Bulgular

Aile Yapısı ve Dinamikleri

Aile içi iletişim sorunları, ebeveyn-çocuk ilişkisindeki yetersizlikler ve çatışmalar, ailenin parçalanmış olması, ebeveynlerin çocuğa karşı sergilediği olumsuz bağlanma biçimleri, olumsuz ebeveyn tutumları, çocukların sosyal-duygusal gelişimini doğrudan etkilemektedir (Pala, 2022). Bu durumlara maruz kalan çocukların riskli çocuk olma durumu oluşmakta, bu sebeple erken müdahale gereksinimini artırmaktadır.

Ailenin Sosyoekonomik Durumu ve Eğitim Düzeyi

Düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin genellikle düşük gelir seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Bu da çocukların, erken müdahale programlarına erişimde dezavantajlı konumda yer almasına neden olmaktadır. (Kılınç, Gözün Kahraman 2023). Bu çocuklar genellikle eğitim ve sağlık hizmetlerinden yeterli şekilde yararlanamadıkları için erken gelişim dönemlerinde kritik desteklerden mahrum kalmaktadırlar. Yapılan çalışmalar, düşük gelir seviyesine sahip ailelerin çocuklarında dil gelişimi, bilişsel beceriler ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında gecikmeler yaşanabileceğini ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin Psikolojik Durumu

Ebeveynlerin depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik sorunları, çocukların gelişim sürecinde ciddi risk faktörleri oluşturmaktadır. (Pala, 2022) Ebeveynlerin ruh sağlığı sorunları yaşaması, çocuğun erken yaşta davranışsal ve bilişsel sorunlar yaşamasına yol açabilmektedir. Yapılan araştırmalar, ebeveyn ruh sağlığının erken müdahale gereksinimini artıran önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Bayhan, Aytekin, 2015). Özellikle, ebeveynlerde görülen depresif belirtiler, çocukların erken müdahale uygulamalarına uyum süreçlerini zorlaştırmakta ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir.

Araştırmacılar	Yılı	Çalışma Türü	Çalışma Grubu	Amaçlar	Bulgular (Risk Faktörleri)	Çözüm Önerileri
Sırrı Serhat Serter	2023	Deneyisel Araştırma	Erken Çocukluk (0-6 Yaş)	Belgesel filmin izleyici algısı üzerindeki olumlu etkileşim referansı kullanılarak filmin izlettirildiği hedef kitle üzerinde konuya ilişkin farkındalık yaratılması amaçlanmıştır.	Ailelerin erken müdahale konusunda farkındalık eksikliği	Belgesel filmler aracılığıyla toplumsal farkındalığı artırmak
Özlem Gözün Kahraman, Hatice Keser	2023	Nitel	Aileler ve Çocuklar	Bu çalışmada erken müdahale çalışmalarında aile katılımını arttırmak için ebeveyn koçluğunun ne olduğu ve nasıl uygulandığına ilişkin bilgi vermek ve farkındalık oluşturmaktır.	İletişim Zorlukları Problem Çözme ve Yansıtma Eksikliği Tanım ve Prosedürlerin Yetersizliği (Ebeveyn koçluğu kavramının ve prosedürlerinin açıkça tanımlanmaması) Ebeveyn Tutumları	Ebeveynlerin güçlü yönlerini vurgulamak, yeni beceriler kazanmalarını sağlamak ve bu becerileri yeni durumlara uygulamalarını teşvik etmek. Ebeveyn koçluğu stratejilerinin belirgin ve anlaşılır hale getirilmesi; süreçlerin açıkça tanımlanması Ebeveynlerin uygulamalarını analiz etme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve sürekli gelişim sağlayacak öz farkındalık oluşturmak
Münevver Eryalçın, Talip Eryalçın, Veli Duyan	2022	İnceleme çalışması	Denetimli serbestlik sistemi içerisindeki çocuklar, gençler ve aileleri	Bu çalışma ile etkili ve kanıta dayalı aile temelli müdahale yöntemlerinden multi-sistemik ve fonksiyonel aile terapilerinin ele alınması ve bu programların Türk denetimli serbestlik sistemine entegrasyonunun sağlanabilmesi ile ilgili önerilerin paylaşılması amaçlanmaktadır.	Araştırmada, aile temelli müdahalelerin gençlerin topluma entegrasyonunda ve suç oranlarını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Beceri kazandırmaya odaklanan programların daha etkili olduğu, özellikle multi-sistemik terapi (MST) ve fonksiyonel aile terapisi (FAT) gibi modellerin Türkiye'deki adalet sistemine dahil edilmesinin uygun bir yöntem olduğu ifade edilmiştir	Aile temelli müdahale programlarının geliştirilmesi, bilimsel araştırmalarla desteklenmesi ve bu programların adalet sistemine entegrasyonu için politika değişimlerinin yapılması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca, aile katılımını artırmak için meslek elemanlarının ev ziyaretleri yapmalarının etkili olacağı belirtilmiştir

Rukiye Konuk Er	2022	Nitel, Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Farklı engel türünde çocuğu olan 53 ebeveyn	Bu çalışma ile erken çocukluk döneminde özel eğitim gerektiren çocuğu olan ebeveynlerin nasıl bir erken müdahale süreci ile karşılaştıkları, bu sırada yaşadıkları ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.	Ebeveynlerin, yaşadıkları güçlüklerle başa çıkarken "zamana bırakma" veya "kendi yeterlilikleri ile yardımcı olma" yaklaşımına yönelmeleri,	Erken müdahale süreçlerinin, sadece tıbbi tedavi ile değil, aynı zamanda rehberlik ve eğitimi de kapsayan bir yaklaşım ile yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ebeveynlere, sadece hastane ve doktorla değil, diğer rehberlik ve eğitim hizmetleriyle de erken müdahale önerilmektedir.
M. Taha Tüfek, Bülent Elbasan	2022	Derleme	Farklı erken müdahale yöntemlerinin benzerlikleri ve farklılıkları	İşbirlikçi, kanıta dayalı hizmetler sunan, çocuğu ve ebeveynleri destekleyen bir veya birden fazla yöntemin birlikte kullanılmasının erken müdahalede daha etkili ve verimli olabileceği değerlendirildiği için bu çalışmada erken müdahale programlarının farklı bakış açıları ve uygulama yöntemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkların incelenmesi, uzman personelin bu yöntemler hakkında bilgi sahibi olmasının önemi ve çocuğun ihtiyaçlarına yönelik doğru yöntemin uygulanmasının gerekliliğini ortaya koymayı amaçlamıştır.	Erken müdahale hizmetleri, 0-3 yaş arasındaki çocuklarda gelişimsel sorunları azaltmayı amaçlamaktadır. Risk faktörleri arasında motor, bilişsel ve duygusal bozukluklar yer almaktadır. Düşük doğum ağırlıklı çocuklar, prematüre bebekler ve Down sendromlu çocuklar gibi gruplar gelişimsel risk faktörlerine sahip olarak değerlendirilmektedir.	Erken müdahale programlarının aile eğitimini ve ebeveyn desteğini içermesi, yöntemlerin etkinliğini artırmaktadır. İşbirlikçi ve kanıta dayalı aile merkezli erken müdahale yöntemlerinin bir arada kullanılması daha verimli sonuçlar vermektedir.

Hatice Deveci Şirin	2014	Tarama modeli	Antalya ilinin Alanya ilçesinde araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar arasından seçkisiz örnekleme yöntemleri ile belirlenen çocuk sahibi ebeveynlerden oluşmaktadır. 132 kadın ve 174 erkek katılımcı olmak üzere toplam 306 kişiden oluşmaktadır.	Bu araştırmanın amacı ailelerin yaşam kalitesi algılarını belirlemek ve sosyo demografik ve sosyo ekonomik statüleri arasındaki farklılıkları incelemektir.	Aile yaşam kalitesi ile ilgili olumsuz durumların çocukların psikolojik ve fizyolojik iyi oluş hallerini etkilemektedir.	Aile destek merkezlerinin sayısının ve ulaşılabilirliğinin artırılması, aile eğitimi, ana-baba okulu gibi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir
Çiğdem Aytekin, Pınar Bayhan	2022	Nitel		Bu çalışma erken müdahale sürecinin çeşitli aşamalarını sıralayarak her bir aşamada yapılacak çalışmaların aile odaklı ve disiplinler arası iş birliği ile nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini açıklamayı hedeflemektedir.	Gelişimsel Gecikmeler veya Riskler Çevresel Riskler Tıbbi Riskler Ailesel Riskler	Erken Müdahale: Risklerin olabildiğince erken tespit edilmesi ve müdahaleye başlanması. Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP): Her çocuğun özel durumuna uygun hizmetlerin sunulması. Aile Eğitimi ve Destek: Ailelerin sürece dahil edilmesi ve gerekli desteğin sağlanması. Sistemli Uygulama Basamakları: Müracaat, değerlendirme, tanılama, bilgilendirme/yönlendirme gibi adımlarla sürecin takip edilmesi
Şengül Pala	2022	Derleme çalışması	Erken çocukluk	Bu çalışma erken müdahale programlarının çocukların ve ailelerin üzerindeki sosyal, duygusal, finansal ve eğitsel yararlarını incelemektir	Ailenin düşük ekonomik durumunun çocuğun gelişimini doğrudan olumsuz etkilemesi Çalışan bir annenin bebeğini emzirebilmesi için yeterli zaman ayrılmaması gibi dolaylı etkilerin olumsuz sonuçları. Olumsuz ebeveynlik uygulamaları veya ebeveyn yetersizliği.	Ebeveynlere destek ve eğitim verilmesi. Çocuğun ailesi, okulu, çevresi ve eğitim politikalarını da içeren işbirlikçi çalışmalar yapılması. Müdahalede bulunulacak grup veya bireylerin belirlenmesi ve ihtiyaçlarına uygun programlar hazırlanması.

Arzu Özyürek, Hasan Gümüş, Meryem Esra Öztabak	2015	Betimsel tarama modeli	İlkokul ve ortaokul öğrencileri	Bu çalışma, ilkök ve ortaokullarda sık karşılaşılan risk göstergeleri ve bu risk göstergelerine yönelik psikolojik danışman olarak görev yapan öğretmenlerin müdahale yaklaşımlarını incelemek amacıyla yapılmıştır.	Kural koymakta ve uygulamakta zorlanan ebeveynler Boşanmış, parçalanmış aile çocuklarının akademik başarısının düşük olması Ebeveynlerin düşük eğitim seviyesi	Anne baba bakımından yoksun olmak, boşanmış-parçalanmış aile çocukları ile davranış sorunları ve/veya aşırı hareketlilik risk göstergelerinde psikolojik ve davranışsal destek; çocuğu yetiştiren kişilerin eğitim düzeyinin düşük olması, kural koymakta ve uygulamakta zorlanan ebeveynler risk göstergelerinde veli desteği; ekonomik zorluk risk göstergesinde ise ekonomik destek sağlamak
Nida Kılınç, Özlem Gözün Kahraman	2023	Sistemik derleme	0-3 yaş sosyoekonomik dezavantajlı çocuklar	Bu çalışmanın amacı ulusal ve uluslararası alanyazında 2015-2020 yılları arasında yapılmış olan erken müdahale programlarına ilişkin çalışmaların kapsamlı ve bütüncül bir şekilde incelenmesidir.	Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olma durumu, çocuk için risk faktörü olarak sıralanabilen diğer etmenlerle etkileşime geçerek çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir Sosyoekonomik olarak dezavantajlı olmada, aileyle ilgili olumsuz faktörler (boşanma, şiddet vb) sosyal çevre (suç oranı yüksek olan veya çok fakir ailelerin yaşadığı yerleşim yerleri), kaynak yetersizliği, göçmen ya da azınlık olma durumları potansiyel risk faktörleridir.	Yapılan çalışmalarda 0-3 yaş döneminde uygulanan erken müdahale programlarının çocukların sosyoekonomik eşitsizlikten kaynaklanan sorunların önlenmesi ve azaltılmasında etkili olduğu, yapılacak müdahale programlarıyla çocukların gelişimlerinin desteklenmesinin ve ailelerin eğitim ihtiyaçlarının sağlanmasının çocuğun gelecekteki yıllarına dahi olumlu şekilde yansıtacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.



Ebeveynlerin Erken Müdahale Uygulamaları Konusunda Bilgi Sahibi Olma Durumları

Ailelerin erken müdahale konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, çocuklarının gelişimsel destek almasını geciktirebilmektedir. (Pala 2022) Araştırmalara göre, ebeveynlerin erken müdahale uygulamaları hakkında bilinçli olmaları, çocukların gelişimsel kazanımlarını olumlu yönde etkilemektedir. (Serter,2023) Erken yaşta sunulan müdahale programları, ebeveynlerin çocuk gelişimi konusundaki farkındalığını artırarak daha bilinçli ebeveynlik becerileri kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Ailenin İçinde Bulunduğu Kültür ve Toplumsal Bakış Açısı

Ailelerin erken müdahale konusundaki farkındalığı ve yaklaşımı, toplumsal normlar ve kültürel yapıya bağlı olarak değişebilir. Bazı ailelerin içinde bulunduğu toplumlarda özel eğitim ve erken müdahale programlarına yönelik önyargılar nedeniyle, çocukların bu hizmetlerden yararlanması gecikebilir. Yapılan araştırmalar, ailenin içinde bulunduğu toplumla birlikte engelliliğe veya gelişimsel gecikmelere bakış açısının, erken teşhis ve müdahale süreçlerini etkilediğini göstermektedir. (Serter, 2023)

Eğitim ve Destek Hizmetlerine Erişim

Ailelerin yaşadığı bölge, sosyoekonomik durumları ve devlet desteklerine erişim seviyeleri, erken müdahale olanaklarına ulaşımı etkilemektedir (Kılınç, Gözün Kahraman 2023). Kırsal bölgelerde yaşayan aileler genellikle bu hizmetlere ulaşmada zorluk yaşayabilir. Eğitim programlarının erişilebilirliği erken müdahaleyi zorlaştıran unsurlardan birisidir. Bu bulgular erken müdahale sisteminde ailenin risk faktörlerinin çocuğu etkilediğini göstermekte olup, ailelerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, aile temelli erken müdahale programlarının risk faktörlerini ve çözüm önerilerini incelemektir. Elde edilen bulgular, olumsuz aile yapısı ve dinamiklerinin erken müdahale gereksinimini artırdığını göstermektedir. Aile içindeki çatışmalar, ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki bozulmalar ve diğer aile içi sorunların, çocukların gelişiminde risk oluşturabileceği ortaya konmuştur (Şirin, 2014). Bu durumlar, erken müdahaleyi gerektiren durumlardır ve bu bağlamda aile içindeki dinamiklerin güçlendirilmesi, erken müdahale programlarının başarısını doğrudan etkilemektedir.

Ailenin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyinin müdahale sürecine etkisi de önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler, genellikle düşük gelir seviyesine sahip oldukları için, çocuklarının gelişimine yönelik erken müdahale programlarına erişim konusunda zorluk yaşayabilmektedir (Kılınç, Gözün Kahraman 2023). Sosyoekonomik düzeyin, çocuğun dil gelişimi, bilişsel becerileri ve sosyal-duygusal gelişimini etkileyebileceği üzerine yapılan çalışmalar, bu bulguyla paralellik göstermektedir.

Ebeveynlerin psikolojik durumu, erken müdahale sürecinin etkinliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle depresif belirtiler gösteren ebeveynlerin, çocuklarının gelişimine yönelik müdahale süreçlerine uyum sağlamada güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir (Pala, 2022). Ebeveynlerin psikolojik destek alması hem kendi sağlıkları hem de çocuklarının gelişim süreçleri açısından kritik öneme sahiptir.

Erken müdahale uygulamaları konusunda bilgi sahibi olma durumu, ailelerin programlara katılımını etkileyen bir diğer önemli faktördür. (Kahraman, Keser 2023) Araştırma bulguları, ebeveynlerin erken müdahale hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarının, çocuklarının gelişim sürecinde daha bilinçli ve etkili bir rol oynamalarına olanak sağladığını göstermektedir. (Bayhan, Aytekin, 2015)

Ailenin içinde bulunduğu kültür ve toplumsal bakış açısının da erken müdahale süreçlerine etkisi büyüktür. (Pala 2022) Ailelerin engelliliğe veya gelişimsel gecikmelere karşı toplumda yerleşik olan bakış açıları, erken teşhis ve müdahale süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Yapılan araştırmalar, kültürel algıların, ailelerin erken müdahale programlarına katılımını engellediğini göstermektedir.

Son olarak, eğitim ve destek hizmetlerine erişimin kısıtlı olması, erken müdahale sürecinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Eğitim programlarının erişilebilirliği, birçok aile için büyük bir sorun yaratmaktadır. Erken müdahale programlarına daha fazla ailenin katılabilmesi için bu programların daha erişilebilir hale getirilmesi ve destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Sınırlılıklar, Sonuç, Öneriler

Bu araştırmada bulunan sınırlılıklardan biri, literatür taramasıdır. Yalnızca belirli akademik platformlar üzerinden yapılmış olup, bu platformlarda yayımlanan çalışmalarla sınırlı kalmıştır. Diğer veri tabanlarında yer alan araştırmaların dışarıda bırakılması, bazı potansiyel önemli bulguların gözden kaçmasına neden olabilir. Ailelere yönelik yapılan araştırmaların sayısının sınırlı olması, bu konuda daha fazla veri elde edilmesini zorlaştırmıştır. Ayrıca, sadece belirli yaş gruplarındaki çocuklara yönelik yapılan araştırmalar taranmış, bu nedenle diğer yaş gruplarıyla ilgili bulgulara ulaşılmamıştır. Bu sınırlamalar, daha geniş bir perspektif elde edilmesini engelleyebilir. Son olarak, araştırma nitel bir yöntemle yapıldığından, uygulamalar ve sonuçları hakkında güncel bilgilerin yetersizliği sebebiyle genel bir genellenebilirlik sağlamada zorluklar yaşanabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma erken müdahale programlarını etkileyen aile temelli risk faktörlerini incelemiş ve bu faktörlerin etkilerini anlamaya yönelik önemli bulgulara ulaşmıştır. Aile yapısı, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin psikolojik durumu, kültürel bakış açıları ve eğitim programlarının erişilebilirliği gibi aile temelli unsurlar, erken müdahale süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Erken müdahalelerin daha etkili olabilmesi için, bu unsurların dikkate

alınarak ailelere kapsamlı desteklerin sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. (Pala, 2022) Ayrıca, erken müdahale hakkında ebeveynlerin bilgi seviyesinin artırılması, daha bilinçli ebeveynlik becerilerinin kazandırılması için eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. (Özyürek, Gümüş, Öztürk, 2015). Bu bulgular, aile temelli erken müdahale programlarının etkinliğini artırmak için önemli stratejiler geliştirilmesine olanak tanımaktadır

İlk olarak, erken müdahale programlarının daha geniş kitlelere ulaşabilmesi için ekonomik ve coğrafi engellerin aşılması gerekmektedir. Bu bağlamda, programların erişilebilirliğinin artırılması, özellikle düşük gelirli ailelerin ve kırsal alanlarda yaşayan bireylerin programa katılması sağlanmalıdır. Katılımı sağlamak için ailelere yönelik bilgi ve farkındalık artırıcı faaliyetler düzenlenmelidir. Ebeveynlere yönelik düzenlenecek seminerler, eğitimler ve rehberlik hizmetleri gibi faaliyetler ebeveynlerin erken müdahale uygulamaları hakkında farkındalıklarını arttıracak ve katılımlarını arttıracaktır (Aytekin, Bayhan, 2015). Ailenin erken müdahaleye erişim engellerini ortadan kaldırdıktan sonra aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi bir sonraki çözüm önerisi olacaktır (Şirin, 2014). Ailelere yönelik rehberlik ve destek hizmetlerinin artırılması ebeveyn-çocuk ilişkilerini olumlu yönde etkileyecektir bu sebeple erken müdahale uygulamalarının etkinliği de artacaktır (Şirin, 2014). Bunun için aile terapisi ve ebeveynlerin olumlu tutum sergilemelerine sebep olacak aile eğitimleri gibi faaliyetler gerçekleştirilmelidir (Eryalçın, Eryalçın, Duran, 2022).

Aile temelli müdahale stratejilerinin etkili olabilmesi için bir diğer çözüm önerisi de ebeveynlerin psikolojik destek almasıdır. Araştırmalar sonucunda ailelerin psikolojik durumları, çocuklarının gelişim süreçlerini etkilediği görülmüştür (Eryalçın, Eryalçın, Duran, 2022). Bu nedenle, erken müdahale sürecinde ebeveynlere yönelik psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması hem ebeveynlerin hem de çocukların gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, toplumda engelliliğe ve gelişimsel gecikmelere dair olumsuz algıların değiştirilmesi amacıyla kültürel farkındalık artırıcı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalardan bazıları ilgili bakanlıkların kamu spotu oluşturacak reklam ve posterler hazırlaması olabilir. Kamu spotu oluşturulup toplumsal bakış açılarının dönüştürülmesine ve ailelerin erken müdahale süreçlerine daha fazla katılım göstermesine yardımcı olabilir (Serter, 2023)

Son olarak, erken müdahale programlarının sürdürülebilirliğini sağlamak için devlet destekli eğitim ve kaynaklara erişim kolaylaştırılmalıdır. Böylece ailelerin programlara daha uzun süre katılım göstermeleri ve programların daha etkili olması sağlanacaktır. Ayrıca dijital platformları ve medya araçlarını bu sürece dahil etmek fiziksel erişim engellerinin önüne geçilebileceğini ortaya koymuştur (Serter, 2023). Bu tür stratejiler, erken müdahale süreçlerini güçlendirebilir ve aile temelli programların başarı oranını arttırabilir.

Kaynakça

- Acar, S., & Akamoğlu, Y. (2015). Practices for parent participation in early intervention/early childhood special education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 80-101. <https://doi.org/10.20489/intjecse.93010>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirme çalışmayı sonuç raporu*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Alfonso, K. (2013). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelere Yönelik Hizmet Sunmada En İyi Uygulamalar. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 221-224. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107934>
- Aytekin, Ç., & Bayhan, P. (2016). Early intervention steps. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(2), 1-14.
- Cihan, Ü., & İl, S. (2024). Aile temelli sosyal hizmet uygulamasından yararlanan ebeveynlerin stresle baş etme biçimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 35(2), 201-225. <https://doi.org/10.33417/tsh.1220683>
- Deveci Şirin, H. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam Kalitesine etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 31-46.
- Erdil, A. G. Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *HUHEMFAD*, 17(1), 72-78.
- Eryalçın, M., Eryalçın, T., & Duyan, V. (2022). Denetimli serbestlik sisteminde aile temelli müdahale yöntemleri. *TJFMPC*, 16(2), 434-446.
- Gözün Kahraman, Ö., & Keser, H. (2023). Erken müdahalede bir hizmet modeli: Ebeveyn koçluğu. *Early Childhood Education Researches*, 1(1), 53-70.
- Gözün Kahraman, Ö., Ceylan, Ş., & Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-69.
- Gözün Kahraman, Ö., & Kılınç, N. (2023). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı küçük çocuklara yönelik erken müdahale programlarının incelenmesi: Sistemik derleme çalışması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(24), 295-324. <https://doi.org/10.23863/kalem.2023.260>
- Gözün Kahraman, Ö., & Yuvacı, M. (2019). Erken Çocukluk Dönemi Otizm Taramasının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 6(1), 67-81. <https://doi.org/10.21020/hsbf.477336>
- Hackworth, N. J., Matthews, J., Westrupp, E. M., Nguyen, C., Phan, T., Scicluna, A., Cann, W., Bethelsen, D., Bennetts, S. K., & Nicholson, J. M. (2018). What influences parental

- engagement in early intervention? Parent, program and community predictors of enrolment, retention and involvement. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 19(7), 880–893. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0897-2>
- Halfon, N., Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M., Reuland, C.H., Glascoe F.P., et al. (2004). Assessing development in the pediatric office. *Pediatrics*, 113:1926–33.
- Keskinova, A. (2020). Engelli çocukların erken müdahale sürecinde aile eğitiminin rolü. *The Annual of the Faculty of Philosophy in Skopje*, 73, 483-492. <https://doi.org/10.37510/godzbo2073483k>
- Özyürek, A., Gümüş, H., & Özbatak, M. (2015). İlkokul ve ortaokullarda risk göstergeleri ve müdahale yaklaşımlarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Pala, Ş. (2022). Erken çocukluk müdahale programlarının ailelerin ve çocukların üzerindeki sosyal, duygusal, finansal ve eğitsel yararlarının incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*.
- Serter, S. S. (2024). Toplumsal farkındalık amaçlı belgesel film yapımı ve etkileri: Erken çocuklukta erken müdahale ve aile temalı deneysel bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 9-48.
- Şentürk, D. Ü. (2008). Aile kurumuna yönelik güncel riskler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 7-32. <https://doi.org/10.21560/spcd.65610>
- Tüfek, M. T., & Elbasan, B. (2022). Çocukluk çağında erken müdahalede hedef odaklı yaklaşımlar: Geleneksel derleme. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 101-111. <https://doi.org/10.52881/gsbdergi.955986>
- Uzun Akkaya, K., Yıldız, R., & Yıldız, A. (2022). Riskli bebeklerde aile odaklı erken müdahale yaklaşımları. *Neonatal Nöroloji*, 166-171. Ankara: Türkiye Klinikleri Yayınevi.

Ailevi Akdeniz Ateşi Hastalarının Kırılglanlık Ölçeği Değerlendirme Sonuçları

Sema Nur Taşkın⁴

Şeyda Dođantan⁵

Özet

Ailevi akdeniz ateşi (AAA), karakteristik olarak düzensiz aralıklarla tekrarlayan yüksek ateş, serozit ve sinovit ataklarıyla karakterizedir. Hastalık çok gürültülu seyredabilir. Bu da ailelerde endişeye neden olabilir. AAA tanılı çocuğa sahip annelerin, Çocuk Kırılglanlık Ölçeği (ÇKÖ) ile, çocuklarının kırılglanlıklarına yönelik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmaya Başakşehir Çam ve Sakura Şehir Hastanesi Çocuk Romatoloji bölümünde AAA tanısı ile takip edilen olguların anneleri alındı ve annelerden ÇKÖ doldurmaları istendi. Çalışmaya toplamda 54 AAA tanılı olgunun anneleri dahil edildi. Olguların 33'ü (%61,2) erkek, 21'i(%38.8) kız idi. Olguların tamamı en az 6 aydır AAA tanılı olgular olup hastalığın semptomları tedavi ile kontrol altına alınmış olgulardı. Kırılglan Çocuk Sendromu bebeklik ya da çocukluk dönemlerinde geçirilmiş hastalık veya özel durumlar sonrasında sağlık sorunları ortadan kalkmasına ya da kontrol altına alınmasına karşın ebeveynin çocuğunu korunmasız olarak algılayıp, sürekli kaygı duyma durumudur. Ebeveynin bu algısı çocukta aşırı sağlık sorunları, abartılı ayrılma kaygısı, saldırgan/kontrol dışı davranış, uyku bozuklukları, sosyal zorluklar, kendine güvensizlik, okula devamsızlık, akademik başarıda düşme gibi durumlara neden olabilmektedir. Çocuk Kırılglanlık ölçeğinden alınan toplam puanın 10 ve üzeri olması, annelerin çocuklarını kırılglan olarak algıladıklarını göstermektedir. ÇKÖ ortalaması çalışmamızda 18,51 olarak çok yüksek tespit edilmiştir. Bu da klinisyeneler olarak AAA tanılı ailelerin kaygılarını azaltma yönünden hastalık hakkında ailelere daha fazla bilgi vermemiz ve gerekli durumlarda uzmana yönlendirmemiz gerekliliğini düşündürmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ailevi Akdeniz Ateşi tanılı çocuk; Ebeveyn; Çocuk Kırılglanlık Ölçeği

Giriş

Ailevi akdeniz ateşi (AAA), MEFV genindeki mutasyonlardan kaynaklanır ve periyodik ateş sendromlarının prototipidir. Karakteristik olarak düzensiz aralıklarla tekrarlayan yüksek ateş, serozit ve sinovit ataklarıyla karakterizedir (Barron & Kastner, 2021). Hastalık çok gürültülu seyredebilir. Bu da ailelerde endişeye neden olabilir.

AAA tanılı çocuğa sahip annelerin, Çocuk Kırılglanlık Ölçeği (ÇKÖ) ile, çocuklarının kırılglanlıklarına yönelik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Gereç ve Yöntem

Bu çalışmaya 01-09-2024 ile 01-03-2025 tarihleri arasında Başakşehir Çam ve Sakura Şehir Hastanesi Çocuk Romatoloji bölümünde AAA tanısı ile en az 6 ay takip edilen olguların

⁴ Eskişehir Şehir Hastanesi, Çocuk Romatoloji Bölümü, Eskişehir, Türkiye

⁵ Başakşehir Çam ve Sakura Şehir Hastanesi, İstanbul, Türkiye

anneleri alındı ve annelerden ÇKÖ doldurmaları istendi. AAA'ya eşlik eden ek kronik hastalığı olan olgular ve anneleri çalışmaya dahil edilmedi.

Bulgular

Çalışmaya toplamda 54 AAA tanılı olgunun anneleri dahil edildi. Olguların 33'ü (%61,2) erkek, 21'i(%38,8) kız idi. Olguların tamamı en az 6 aydır AAA tanılı olgular olup hastalığın semptomları tedavi ile kontrol altına alınmış olgulardı. Çalışmaya katılan ebeveynlerin tamamı annelerden oluşmaktaydı. Tablo 1 ve 2'de puanlar ve ÇKÖ sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Betimsel bulgular

	Puan ortalaması	Min.	Mak.
Çocuk Kırılganlık Ölçeği	18,51	9	22

Tablo 2. ÇKÖ bulguları

ÇKÖ sonucu	Sayı	Yüzde (%)
Kırılgan Değil (<10)	1	1,85
Kırılgan (≥10)	53	98,15

Tartışma ve Sonuç

Green ve Solnit (1964), “kırılgan çocuk sendromu” (KÇS) terimini ilk kez, erken yaşta ciddi hastalık ya da kazalar geçirmiş ve buna rağmen tamamen iyileşmiş olan, ancak davranışsal ve öğrenme problemleri yaşayan çocukları tanımlamak amacıyla kullanmıştır. Bu çocuklar fiziksel olarak iyileşmiş olsalar da, aileleri onları hâlâ hastalığa ya da ölüme karşı aşırı hassas bireyler olarak görmeye devam etmiştir. Bu algı, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde sağlıklı iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu durum çocukların psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilemiştir. Ebeveynin çocuğunu kırılgan olarak algılaması, büyük ölçüde kendi tutum ve inançlarından kaynaklanmaktadır (Maclean, 2010), (Thomasgard, 1998), (Allen ve ark., 2004). Bu yanlış algı, çocukta gereğinden fazla sağlık endişesi, aşırı ayrılık kaygısı, saldırgan ya da kontrolsüz davranışlar, uyku problemleri, sosyal ilişki kurmada zorluklar (örneğin arkadaşlık kuramama), özgüven eksikliği, okul devamsızlığı ve akademik başarıda düşüş gibi sorunlara yol açabilir (Metin ve ark., 2016). ÇKÖ, Forsyth ve ark. (1996) tarafından, sağlıklı çocuklara sahip annelerin çocuklarına ilişkin kaygı düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş 12 maddelik bir ölçme aracıdır. Zaman içerisinde bu ölçek, likert tipi yanıt formatı ile yeniden yapılandırılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanın 10 ve üzeri olması, ebeveynlerin çocuklarını kırılgan olarak algıladıklarını göstermektedir. Chambers ve ark (2011)'in yürüttüğü bir çalışmada, ÇKÖ puanı yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının acil bir tıbbi gereksinimi olmaksızın acil servis başvurularında daha sık bulunduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, van Oers ve ark. (2014) yaptığı çalışmada, Kawasaki hastalığı tanısı almış çocukların ebeveynlerinin, hastalığın iyileşmiş olmasına rağmen çocuklarını sağlıklı akranlarına kıyasla hâlen daha savunmasız olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Fındikkıran tarafından 2020 yılında tip 1 diyabet tanılı çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilen çalışmada, ortalama ÇKÖ puanı 12,48 olarak raporlanmıştır. Buna karşın, tarafımızca yürütülen çalışmada bu ortalamanın 18,51 gibi oldukça yüksek bir düzeyde olduğu

saptanmıştır. Bu durum, AAA tanılı çocukların ailelerinin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve klinisyenlerin aileleri hastalık hakkında daha fazla bilgilendirmesi, gerektiğinde uzman desteğine yönlendirmesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynakça

- Allen, E. C., Manuel, J. C., Legault, C., Naughton, M. J., Pivor, C., & O'Shea, T. M. (2004). Perception of child vulnerability among mothers of former premature infants. *Pediatrics*, 113(2), 267–273. <https://doi.org/10.1542/peds.113.2.267>
- Barron, K. S., & Kastner, D. L. (2021). Periodic fever syndromes and other inherited autoinflammatory diseases. In R. E. Petty, R. M. Laxer, C. B. Lindsey, & L. R. Wedderburn (Eds.), *Textbook of Pediatric Rheumatology* (8th ed., pp. 525–543). Philadelphia: Elsevier.
- Chambers, P. L., Mahabee-Gittens, E. M., & Leonard, A. C. (2011). Vulnerable child syndrome, parental perception of child vulnerability, and emergency department usage. *Pediatric Emergency Care*, 27(11), 1009–1013. <https://doi.org/10.1097/PEC.0b013e318235bb4f>
- Forsyth, B. W., Horwitz, S. M., Leventhal, J. M., Burger, J., & Leaf, P. J. (1996). The child vulnerability scale: An instrument to measure parental perceptions of child vulnerability. *Journal of Pediatric Psychology*, 21(1), 89–101. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/21.1.89>
- Green, M., & Solnit, A. J. (1964). Reactions to the threatened loss of a child: A vulnerable child syndrome. *Pediatrics*, 34, 58–66.
- Maclean, P. (2010). *Maternal perception of child vulnerability in preschoolers born very low birth weight* (Doctoral dissertation, University of New Mexico). Clinical Psychology.
- Metin, Ş., Yıldız, H., & Saçan, S. (2016). Investigation of perceived child vulnerability levels of mothers with 4-5 year-old children and factors affecting their perceptions. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 46–53.
- Thomasgard, M. (1998). Parental perceptions of child vulnerability, overprotection, and parental psychological characteristics. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(4), 223–240. <https://doi.org/10.1023/a:1022631914576>
- van Oers, H. A., Tacke, C. E., Haverman, L., Kuipers, I. M., Maurice-Stam, H., Kuijpers, T. W., & Grootenhuys, M. A. (2014). Health related quality of life and perceptions of child vulnerability among parents of children with a history of Kawasaki disease. *Acta Paediatrica*, 103(6), 671–677. <https://doi.org/10.1111/apa.12619>

COGENT PROGRAMININ BİLİŞSEL GELİŞİME ETKİSİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME

Tuğçe Gündüz Yılmaz

Özet

Bu çalışma, Cogent Programı'nın erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. PASS Teorisi (Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl İşleme) temelinde geliştirilen bu yapılandırılmış eğitim modeli, dikkat, planlama, problem çözme ve sözel ifade becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Araştırma kapsamında, 4-7 yaş aralığında üç çocuğa uygulanan program sonrasında, sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve değerlendirme formları toplanmıştır. Tematik analizle çözümlenen veriler sonucunda, Cogent Programı'nın dikkat süresi, problem çözme yaklaşımı, sözel ifade gücü ve planlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlenmiştir. Öğretmen görüşleri, programın sınıf içi akademik süreçlere entegrasyonuna katkı sunduğunu ve öğrencilerin özgüvenini artırdığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, Cogent'in erken çocukluk eğitiminde etkili bir bilişsel destek aracı olduğunu göstermektedir. Ancak bulguların genellenebilirliğini artırmak için daha geniş örneklemelerle yapılacak ileri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Cogent Programı; bilişsel gelişim; PASS Teorisi; öğretmen görüşleri; dikkat ve planlama becerileri

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu sürececek öğrenme alışkanlıklarının, zihinsel esnekliğin ve problem çözme becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir (Diamond, 2013). Bu dönemde sunulan kaliteli eğitimsel müdahaleler, sadece akademik başarıyı değil; aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi de önemli ölçüde şekillendirmektedir (Flavell, 1996). Özellikle yürütücü işlevler olarak adlandırılan dikkat, planlama, problem çözme ve sözel ifade becerileri, bireyin hem öğrenme kapasitesi hem de sosyal uyumu açısından belirleyici rol oynamaktadır (Blair & Raver, 2015).

Bu bağlamda, bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik çağdaş yaklaşımlardan biri olan PASS Teorisi (Planning – Attention – Simultaneous – Successive), bireyin bilişsel süreçlerini dört temel boyutta ele almaktadır (Das, Naglieri & Kirby, 1994). Teoriye göre dikkat (Attention), bireyin uyarıcılara odaklanma ve dikkatini sürdürebilme yetisini; planlama (Planning), bir görevi organize etme, izleme ve değerlendirme becerilerini; eşzamanlı işleme (Simultaneous), bilgileri anlamlı bir bütün hâline getirme kapasitesini; ardıl işleme (Successive) ise bilgileri sıralı ve ilişkili şekilde işleme yetisini ifade eder. Bu kuramsal çerçeve, eğitim alanında yapılandırılmış programlar geliştirmek için zengin bir zemin sunmaktadır.

Bu çalışmada bağımsız değişken olarak ele alınan Cogent Programı, PASS teorisi temelli bilişsel destek uygulamaları arasında yer almakta ve özellikle dikkat, planlama, problem çözme ve sözel ifade becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Program; bilişsel görevlerle yapılandırılmış oturumlar, bireysel ve grup temelli etkinlikler ile çocukların yürütücü işlevlerini güçlendirmeye yönelik sistematik bir müdahale modeli sunmaktadır. Öğrencilerin problem çözme süreçlerine aktif katılımı, dikkatlerini sürdürebilme süresi, planlı düşünme alışkanlığı ve sözel ifade becerilerinin gelişimi, programın temel hedef alanlarını oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı Cogent Programı'nın 4-7 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini, programı doğrudan sınıf ortamında gözlemlemiş öğretmenlerin görüşleri aracılığıyla değerlendirmektir. Programın uygulama süreci boyunca öğretmenlerin elde ettiği deneyimler, çocukların bilişsel becerilerinde gözlenen değişimleri anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, nitel veriler ışığında erken çocuklukta uygulanan yapılandırılmış bir bilişsel eğitim programının sınıf içi yansımalarını ortaya koyarak, hem teori hem de uygulama açısından alana katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Bağımsız Değişkeni: Cogent Programı (PASS Teorisi temelli, dikkat, planlama, problem çözme ve sözel ifade gelişimini hedefleyen yapılandırılmış müdahale programı)

Bağımlı Değişken(ler): Öğrencilerin dikkat süresi, problem çözme yaklaşımı, planlama becerisi ve sözel ifade yeterliliği.

Araştırma Soruları:

1. Cogent Programı öğrencilerin dikkat sürelerine nasıl bir katkı sunmuştur?
2. Öğrencilerin problem çözme ve planlama becerilerinde ne gibi değişiklikler gözlemlenmiştir?
3. Sözel ifade ve sosyal etkileşim becerilerinde ne tür gelişmeler yaşanmıştır?
4. Programın sınıf içi akademik performansa etkileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi: Bu çalışma, bilişsel gelişimi desteklemeyi hedefleyen programların erken çocukluk dönemindeki uygulanabilirliğini ve etkililiğini öğretmen deneyimlerine dayalı olarak değerlendirmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca PASS Teorisi temelli eğitim modellerinin Türkiye'deki uygulamaları hakkında literatüre katkı sunması hedeflenmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Cogent Programı'na 6 hafta boyunca katılan 4-7 yaş aralığında 3 çocuğun sınıf öğretmenleri (n=3) oluşturmaktadır. Katılımcılar, en az 5 yıllık mesleki deneyime sahip olup, çalıştıkları okulda erken çocukluk eğitimi alanında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen gözlem formları yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu, PASS teorisi kapsamında dikkat, planlama, sözel ifade ve problem çözme

temalarına yönelik açık uçlu sorular içermektedir. Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilip yazıya dökülmüştür. Görüşme süresi ortalama 30 dakikadır. Araştırmada ayrıca Akademi Disleksi tarafından geliştirilen [2023] Cogent Programı gözlem formu da kullanılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden **durum çalışması** (case study) yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun, bağlam içinde derinlemesine incelenmesini sağlayan esnek ve keşfedici bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada, Cogent Programı'nın bilişsel gelişime etkisi, sınırlı sayıda katılımcının deneyimlerine odaklanılarak ayrıntılı şekilde analiz edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, keşfedici ve betimleyici nitelik taşımaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Braun & Clarke, 2006). Görüşme dökümleri ve öğretmen gözlem formları, veri seti olarak ele alınmış; öncelikle kodlama yapılmış, ardından bu kodlar birleştirilerek anlamlı temalar oluşturulmuştur. Analiz süreci şu aşamaları içermiştir:

1. Verilerin okunması ve araştırma sorularına göre ön kodlamaların yapılması,
2. Benzer kodların gruplanarak temaların belirlenmesi,
3. Temaların araştırma amaçlarına uygunluk açısından gözden geçirilmesi,
4. Bulguların anlamlı şekilde yapılandırılarak raporlanması.

Tematik analiz sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır:

- Dikkat Süresi ve Odaklanma
- Problem Çözme ve Planlama
- Sözel İfade ve Sosyal Beceriler
- Akademik Performansa Etkisi

Veri güvenilirliğini artırmak amacıyla, temalar bir başka araştırmacı tarafından da incelenmiş ve araştırmacılar arası görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve Cogent Programı'nın öğrencilerin bilişsel gelişiminde yarattığı etkiler dört ana tema altında toplanmıştır: (1) Dikkat Süresi ve Odaklanma Becerileri, (2) Problem Çözme ve Planlama Becerileri, (3) Sözel İfade ve Sosyal Beceriler, (4) Sınıf İçi Akademik Performansa Katkı.

Dikkat Süresi ve Odaklanma Becerileri

Öğretmenlerin tümü, program öncesinde öğrencilerin dikkat süresinin kısa olduğunu ve özellikle bireysel çalışmalarda kolayca dikkatlerinin dağıldığını belirtmiştir. Program

uygulandıktan sonra öğrencilerin dikkatlerini daha uzun süre sürdürebildikleri, etkinliklere olan ilgilerinin arttığı ve dikkat dağınıklığına karşı daha dirençli oldukları ifade edilmiştir.

Katılımcıların gözlemlerine göre öğrencilerin masa başı etkinliklerdeki dikkat süreleri, ortalama 5 dakikadan 15-20 dakikaya çıkmış; grup çalışmalarında ise dikkatlerini daha istikrarlı bir şekilde sürdürmeye başlamışlardır. Ayrıca öğrenciler, yönergeleri daha dikkatle takip edebilmiş ve görevlerine daha yüksek bir dikkat yoğunluğuyla odaklanmışlardır. Bu veriler, Cogent Programı'nın dikkat becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Problem Çözme ve Planlama Becerileri

Katılımcılar, öğrencilerin program öncesinde problem çözme sürecinde çabuk pes ettiklerini ve çoğunlukla öğretmenden yardım talep ettiklerini ifade etmiştir. Program sonrasında ise öğrencilerin daha sabırlı bir yaklaşım geliştirdikleri, hata karşısında alternatif çözüm yolları denedikleri ve görevleri planlı bir şekilde ele aldıkları belirtilmiştir.

Özellikle adım adım düşünerek problem çözme eğiliminin arttığı, öğrencilerin önce ne yapacaklarını zihinsel olarak organize ettikleri ve daha sistemli stratejiler geliştirdikleri vurgulanmıştır. Bu durum, planlama ve bilişsel esneklik becerilerinde anlamlı bir gelişim yaşandığını göstermektedir.

Sözel İfade ve Sosyal Beceriler

Öğretmenler, öğrencilerin sözel ifade ve sosyal etkileşim becerilerinde gözle görülür gelişmeler yaşandığını belirtmiştir. Katılımcılara göre öğrenciler program öncesinde kendilerini ifade etmede zorlanırken, program sonrasında daha akıcı ve özgüvenli bir biçimde konuşmuş, duygu ve düşüncelerini daha açık şekilde aktarabilmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin kelime dağarcığında artış gözlemlenmiş ve grup içi etkileşimlerde daha aktif roller üstlendikleri raporlanmıştır. Önceden yalnızca yakın arkadaşlarıyla iletişim kuran öğrenciler, program sonrasında daha geniş bir sosyal çevreyle etkileşime geçmiştir. Bu veriler, Cogent Programı'nın sözel ifade becerilerini destekleyerek sosyal uyumu da olumlu etkilediğini göstermektedir.

Sınıf İçi Akademik Performansa Katkı

Katılımcılar, programın öğrencilerin sınıf içi akademik süreçlerine olan katkısını hem doğrudan hem dolaylı yollarla gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yönerge takibi, görevleri sıralı bir şekilde tamamlama, bağımsız çalışma ve akademik materyallere ilgi düzeylerinde artış olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin derse katılım motivasyonlarının yükseldiği ve görev tamamlama konusundaki özgüvenlerinin geliştiği belirtilmiştir. Bu durum, Cogent Programı'nın yürütücü işlev gelişimini destekleyerek akademik performansa dolaylı katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu araştırma, Cogent Programı'nın 4-7 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimine etkilerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular, programın öğrencilerin dikkat süresi, problem çözme ve planlama becerileri, sözel

ifade gücü, sosyal etkileşim ve akademik katılım üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen ilk bulgu, öğrencilerin dikkat sürelerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiğidir. Öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrenciler program öncesinde dikkatlerini kısa süre sürdürebilirken, program sonrası etkinliklere daha uzun süre odaklanabilmişlerdir. Bu bulgu, PASS Teorisi'nin dikkat bileşeninin gelişimsel olarak desteklenebilir olduğu yönündeki kuramsal açıklamalarıyla örtüşmektedir (Das, Naglieri & Kirby, 1994). Ayrıca, Diamond (2013) tarafından yürütücü işlevlerin özellikle erken çocukluk döneminde geliştirilebileceğini ortaya koyan bulgularla da paralellik göstermektedir. Blair ve Raver (2015) tarafından yürütülen çalışmalar da dikkat ve planlama becerilerinde sağlanan gelişimin, sınıf içi öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır; bu da çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

İkinci olarak, öğretmenler öğrencilerin problem çözme süreçlerinde daha sabırlı, sistematik ve planlı bir yaklaşım sergilemeye başladıklarını bildirmiştir. Bu durum, Karbach ve Verhaeghen'in (2014) bilişsel eğitim programlarının yürütücü işlevler üzerindeki etkilerini inceleyen meta-analiz çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin kendi çözüm stratejilerini geliştirme davranışı, bilişsel esneklik ve içsel kontrol mekanizmalarının güçlendiğine işaret etmektedir.

Sözel ifade becerilerinde gözlemlenen ilerlemeler, çocukların duygularını ve düşüncelerini daha açık ve organize şekilde ifade edebilmeleriyle kendini göstermiştir. Bu bulgu, Naglieri ve Das'ın (2005) PASS modelindeki ardıl ve eşzamanlı işleme süreçlerinin dil becerileriyle olan ilişkisini desteklemektedir. Ayrıca, sözel ifade becerisindeki gelişmelerin sosyal etkileşimlere olumlu yansıdığı ve öğrencilerin akran ilişkilerinde daha aktif olduğu gözlemlenmiştir. Bu da sadece bireysel bilişsel gelişimin değil, sosyal-duygusal uyumun da desteklendiğini göstermektedir.

Akademik performansa yönelik elde edilen bulgular, öğrencilerin yönergelere daha iyi uyum sağladığını, görevleri daha sıralı ve bağımsız tamamladığını ve öğrenmeye karşı daha ilgili hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, bilişsel işlevlerdeki gelişimin sınıf içi akademik başarıya dolaylı ancak etkili bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Öte yandan, çalışmanın bulguları genel olarak mevcut literatürle paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışma, örneklem büyüklüğünün sınırlı olması ve yalnızca nitel veriye dayanması nedeniyle daha çok keşfedici bir nitelik taşımaktadır. Literatürde bu alanda yapılan birçok çalışma nicel yöntemlerle desteklenirken, bu araştırma öğretmen görüşlerini merkeze alarak uygulama sürecinin doğal bağlam içindeki etkilerini ortaya koymuştur. Bu yönüyle, farklı bir perspektif sunmakta ve alana özgün bir katkı sağlamaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin gözlemlerine dayalı bu çalışmanın bulguları, çocukların gelişimini çok boyutlu değerlendirebilmek için ebeveynlerin ve çocukların öz değerlendirmelerinin de sürece dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Flavell (1996) ve Diamond (2013) gibi araştırmacıların da vurguladığı gibi, bilişsel gelişim çok aktörlü bir süreçtir ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

Sınırlılıklar, Sonuç ve Öneriler

Sınırlılıklar

Bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiş olup, sınırlı bir örneklem grubuna dayanması nedeniyle bulguların genellenebilirliği kısıtlıdır. Çalışma, yalnızca üç sınıf öğretmenin görüşlerine dayalı olarak yürütülmüş ve öğrenci çıktılarına ilişkin veriler öğretmen gözlemleriyle sınırlı kalmıştır. Ayrıca, uygulamanın etkilerini nicel veri ile destekleyecek ön test-son test gibi ölçümler yapılmamıştır. Öğrencilerin gelişimlerini çok boyutlu olarak değerlendirebilmek için çocukların kendi görüşleri, aile gözlemleri ve akademik başarıya dair ölçümler gibi farklı veri kaynaklarının dahil edilmesi mümkün olmamıştır. Son olarak, Cogent Programı'nın uzun vadeli etkilerini değerlendiren bir izleme çalışması yapılmamıştır.

Sonuç

Bu çalışma, PASS Teorisi temelli yapılandırılmış bir eğitim modeli olan Cogent Programı'nın, 4-7 yaş aralığındaki çocukların bilişsel gelişiminde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan tematik analizde; dikkat süresi ve odaklanmada artış, problem çözme ve planlamada daha sistematik yaklaşım, sözel ifadede gelişim ve sınıf içi akademik katılımda artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, mevcut literatürde yürütücü işlevleri destekleyen müdahale programlarının etkileriyle paralellik göstermektedir. Araştırma, nitel yöntemle sahadan anlamlı veriler sunarak uygulama temelli bir katkı sağlamıştır.

Öneriler

1. Programın etkililiğini daha güçlü biçimde değerlendirebilmek için farklı yaş gruplarından, farklı sosyo-kültürel bağlamlardan daha geniş örneklemlemlerle çalışmalar yapılmalıdır.
2. Uygulamanın çıktıları, standartlaştırılmış bilişsel gelişim testleri ile ön test-son test tasarımıyla desteklenmelidir.
3. Öğretmen görüşlerinin yanı sıra, aile gözlemleri, çocuk ifadeleri ve akademik performans göstergeleri de sürece dahil edilmelidir.
4. Programın etkilerinin uzun vadede sürdürülebilirliğini değerlendirmek için uygulama süresi uzatılmalı ve izleme çalışmaları yapılmalıdır.
5. Velilerin programa daha aktif katılımı sağlanmalı ve ev ortamında destekleyici etkinlik modelleri oluşturulmalıdır.
6. Programın yaygınlaştırılabilirliği için öğretmenler için rehber materyaller hazırlanmalı ve Cogent uygulayıcı eğitimleri desteklenmelidir.
7. Programın etkililiğine ilişkin ileri düzeyde kuramsal tartışmalar yapılarak PASS Teorisi bağlamında literatür katkısı genişletilmelidir.

Kaynakça

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Flavell, J. H. (1996). *Cognitive development* (4th ed.). Prentice-Hall.
- Karbach, J., & Verhaeghen, P. (2014). Making working memory work: A meta-analysis of executive-control and working memory training in older adults. *Psychological Science*, 25(11), 2027–2037. <https://doi.org/10.1177/0956797614548725>
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Riverside Publishing.
- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (2005). Planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory: A revision of the concept of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 334–350). Guilford Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN ERKEN
ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE VE DEVAMINDA OKULLAR
TARAFINDAN REHBERLİK VE ARAŞTIRMA
MERKEZLERİNE (RAM) YÖNLENDİRİLME
SORUMLULUĞU**

Burcu Akar Muratoğlu

Özet

Erken çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi açısından kritik bir süreçtir. Bu dönemde özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi ve desteklenmesi, onların ilerleyen yaşlarda başarılı bir eğitim süreci geçirmeleri için temel oluşturur. Okullar, çocukların gelişimsel farklılıklarını gözlemleme ve erken müdahaleyi sağlama noktasında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda, Türkiye’de, bu süreçler Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) aracılığıyla yürütülmekte olup, okulların özel gereksinimli öğrencileri RAM’a yönlendirme sorumluluğu bulunmaktadır. Okulların Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’ne (RAM) yönlendirme sorumluluğu, kapsayıcı eğitimin temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bu sorumluluk kamusal bir sorumluluk olup, devlet tarafından okullara yüklenen pozitif bir yükümlülüktür. Başka bir deyişle toplumsal ödevdir. Bu bildiride, erken çocukluk döneminden itibaren özel gereksinimli çocukların tanı, değerlendirme ve destek süreçlerinde okulların rolü ele alınmakta, ulusal ve uluslararası uygulamalar, mevzuatlar, T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, T.C İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi görüş ve yazıları doğrultusunda ve ülkemizdeki örnek davalar, emsal mahkeme kararları, idari başvuru süreçlerinde verilen nihai idari yaptırımlar, idari para cezaları ışığında öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuklar, RAM, eğitsel değerlendirme, yönlendirme; erken çocuklukta destek eğitim hizmetleri ile özel eğitim, özel eğitim hukuku ve tüm mevzuatlar

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin eğitime erişim hakkı, en başta 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası kapsamında, “T.C Anayasa’nın 42. Maddesi 8. fıkrası; (1982) Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır. (T.C Anayasası, 1982) ayrıca aynı maddenin 2. Fıkra; II. Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.” Şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca T.C Anayasamızda 2010 yılında yapılan son değişiklikle “(Ek fıkra: 7/5/2010-5982/1 md.) (1982) **Çocuklar**, yaşlılar, **özürlüler**, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz. “Şeklinde **ek fıkra ile engellilere dair yapılan pozitif ayrımcılık anayasal olarak güvence altına alınmıştır**. Yine, “Madde 15- (Değişik:6/2/2014-6518/73 md.) (T.C



Anayasası, 1982) **Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez.** Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırırlar. Şeklinde düzenlenmiştir. Anayasamızın ilgili hükümlerince ele alınmıştır. Devamında, T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) MEB - 2017/22 Sayılı Genelge, Engelliler Hakkında Kanun (1 Temmuz 2005), 222 Sayılı T.C Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Kanunu (1961) T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında (2008) özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin değerlendirilmesi ve uygun eğitime yönlendirilmesi süreci düzenlenmiştir. Bu süreçte okullar, çocukların ilk gözlem noktası olarak tanı ve yönlendirme mekanizmasının en önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir.

Ancak bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim alabilmeleri için doğru yönlendirme ve eğitsel değerlendirme süreçlerinin erken çocukluk döneminden itibaren sistemli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Taraf olduğumuz uluslararası mevzuatlar bakımından, özel gereksinimli, özel eğitime muhtaç çocukların eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (UNCRPD, 2006) ve UNESCO’nun kapsayıcı eğitim politikaları çerçevesinde güvence altına alınmıştır. Örneğin, “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi”, “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi”(1959) “Unesco Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi”(1960) “Avrupa Konseyi Ekonomik ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi” (1961) ve “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi”nde (1959) eğitim hakkı ile birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından yeterli düzeyde düzenlemeler bulunmaktadır. Hukuki olarak eğitimde fırsat eşitliği, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesinde (1948) “Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.” şeklinde ifade edilmiştir. (Birleşmiş Milletler, 1948)

Söz konusu uluslararası sözleşmeler ülkemiz için T.C Anayasamızın 90. Maddesi (1982) gereği bağlayıcı niteliktedir. Ayrıca ülkemizde özel eğitim hukukunu düzenleyen bir kanun olmadığından sebep, T.C Anayasası 90. Madde (1982) gereği, bu sözleşmelerin uygulanması bu bağlamda yasal zorunluluktur. Şöyle ki; T.C Anayasa 90. maddesinin son fıkrasında da, (1982) **“Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasa’ya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesi’ne başvurulamaz.”** kuralı getirilmiştir.(T.C. Anayasası, 1982)

Bu bağlamda, Türkiye’de özel eğitim ihtiyacı olduğu düşünülen, özel gereksinimli bireyler, erken çocukluk dönemi itibari ile eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla, okullar tarafından aile bilgilendirildikten sonra T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından okullar ve rehber öğretmenler için resmi olarak hazırladığı **“EĞİTSEL DEĞERLENDİRME İSTEK FORMU”** ile RAM’lara yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu yasal zorunluluktur. RAM’lar bünyesinde oluşturulan Özel



Eğitim Değerlendirme Kurulları, bireylerin eğitim gereksinimlerini belirleyerek uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi sürecini yürütmektedir. Ancak, bu süreçte okulların yönlendirme sorumluluğu, ailelerin bilgilendirilmesi ve değerlendirme sürecinin nasıl ilerlediği gibi konular tartışma konusu olmaktadır.

Erken çocukluk döneminde eğitim ortamlarında yapılan gözlemler, çocukların gelişimsel risk faktörlerini belirleme konusunda büyük önem taşımaktadır. Ancak, okulların RAM'a yönlendirme sorumluluğunun yeterince sistematik ve etkin bir şekilde yürütülememesi, birçok özel gereksinimli çocuğun uygun eğitime erişimini geciktirebilmektedir. Bu konuda ülkemizde açılmış davalar, başvurulmuş idari yollar ve bu yönde alınan lehe kararlar mevcuttur. Bu bildirinin konusunu oluşturan kararlar işbu bildiri de sunulmuştur.

T.C Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılında Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026) bu bağlamda ilk kez ülkemizde bir ulusal eylem planı başlatılmıştır.(T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sayfasından erişime açıktır. T.C Milli Eğitim Bakanlığı (n.d) Resmi web sitesi (https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_04/25103405Eylem_PlanY_yayYmlanan.pdf)

Özetle; özel gereksinimli bireylerin ve engelli bireylerin eğitim hakkı hiçbir şart altında engellenmeyeceği gibi, çok özel durumlar haricinde, ülkemizde bu bireylerin eğitim hakkı ve modeli en az sınırlandırılmış ortamlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ve fırsat eşitliğine dayalı sistemidir. Bileşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1959), Birleşmiş Milletler Evrensel Bildirgesi (1948) gibi uluslararası sözleşmeler kapsamında da, “makul uyarlamalar” tüm tedbir ve önlemlerden açıkça bahsedilmiştir. Ki, ülkemizde bu sözleşmeye taraftır. Aynı zamanda 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu (2004) kapsamında ayrımcılık suç teşkil etmektedir. Şöyle ki; hem iç hukukumuzda hem uluslararası hukukta ayrımcılık yasağı çizgileri ve sınırları çok net şekilde çizilmiştir. Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi bağlamında 26. maddesinde (1966) eşitlik ilkesi ve ayrımcılık yasağına dair düzenlemelere yer verilmiştir. Yine Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 12 No'lu Ek Protokolü'nün 1. Maddesinde (1952) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 7. Maddesinde (1950) Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 24. Maddesi (1969) ve Afrika İnsan ve Halkların Hakları Şartı'nın 2. ve 3. Maddelerinde (1981) de yer almaktadır. Bu bağlamda tüm dünyada dolaylı ve dolaysız yoldan yapılan her türlü ayrımcılık yasaktır.

Diğer taraftan; okulun aile ile birlikte olan eş sorumluluğu özel gereksinimli çocuğun RAM'a yönlendirilmesi yükümlülüğü T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) düzenlenmiştir. Ülkemizde özel eğitim sadece tek bir yönetmelikle düzenlenmiştir. Bu yönde bir kanun olmamakla birlikte yönetmeliğin dayanağı olan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararnamedir.(1997) Her iki mevzuatta okul ve ailenin **bu es yükümlülüğü** açıkça düzenlemiştir. T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ilgili maddesi aşağıdaki gibidir: (2018, md.7)

Eğitsel değerlendirme ve tanılama esasları

MADDE 7 – (1) Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılaması ile ilgili iş ve işlemler RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır.

(2) Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılamasıyla ilgili ilk başvuru; **okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmî kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmî yazı ile görevlendireceği personel tarafından RAM’a yapılır.**

(4) **Eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri okula kayıtlı öğrenciler için okulun bulunduğu bölgedeki ram tarafından,** herhangi bir okula kayıtlı olmayanlar için ise ikamet adresi ya da bakım ve barınma hizmetinden yararlandığı kurumun bulunduğu bölgedeki ram tarafından yapılır.

Özel eğitim hukukunda, özel gereksinimli çocuklar, bireyler için mevzuatlar aşağıdaki gibi sıralanabilir. Her biri özel eğitime muhtaç, özel gereksinimli ve engelli bireyin eğitsel, sosyal, ilişkisel, fiziksel ihtiyaçları ile tedbirlerini makul uyarlamalar kapsamında, fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda, topluma diğer olağan gelişim gösteren bireylerle eşit ölçüde katılımlarını düzenlemiştir.

Ulusal Mevzuatlarımız:

- 1739 Sayılı T.C Milli Eğitim Temel Kanunu
- 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu
- 9463 Engelliler Hakkında Kanun
- 2017/28 Sayılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi
- Rehberlik Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği
- 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu
- 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
- Destek Eğitimi Odası Açılması Genelgesi
- Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitiminin Yaygınlaştırılması Genelgesi
- 07.Temmuz.2018 Tarih 30471 Sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
- 10. Temmuz 2019 Tarih 30827 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
- 15 Kasım 2022 Tarih 32014 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
- 18.05.2012 Tarih 28296 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi
- 10. Kasım 2017 Tarih 30236 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği



- 20.02.2019 Tarih 30692 Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik
- Milli eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etik Yönergesi
- Milli eğitim Bakanlığı Kurum Açma Standartları Kararı
- 2010/2 Sayılı Başbakanlık Genelgesi
- Devlet Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulama Usul ve Esasları Hakkında Tebliğ

Uluslararası Mevzuatlar:

- 1948 İnsan Hakları evrensel Bildirgesi
- 1952 İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal, ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- 11971 Birleşmiş Milletler Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1975 Birleşmiş Milletler Özürlü Bireylerin Hakları Bildirgesi
- 1981 UNESCO Malaga Eğitim Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi
- 1982 Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
- 1982 Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi
- 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
- 1993 Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
- 1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi
- 1996 Birleşmiş Milletler Özürlülük Strateji Belgesi
- 2000 Engelliler İçin engelsiz avrupa Tebliği
- 2000 Dünya Eğitim forumu
- 2003 Birleşmiş Milletler Özürlülük İçin Fırsat Eşitliği
- 2004-2010 Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
- 2006-2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010-2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

Bu bağlamda ülkemizde tarafımca ve yönlendirmelerim doğrultusunda bireysel olarak aileler tarafından özel gereksinimli çocuk/birey için açılan davalar neticesinde verilen emsal mahkeme kararları ile emsal idari başvuru TİHEK (Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu) Kararlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1) 15.11.2023 tarihli 2023/712 Başvuru Numaralı 2023/777 Karar numaralı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumunuz tarafından ÖÖG ve DEHB tanıli başka bir çocuk için yine İstanbul'da bir devlet lisesine karşı yapılan başvuruda özel gereksinimli bu çocuk hakkında alınmayan yasal tedbirler ile okulda açılmayan destek eğitim odası sebepleri ile **DEHB, özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenekli tanıli olduğunu, ilköğretimden itibaren tam**

261

zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla özel eğitim aldığı, 2018 yılında LGS’de derece yapan özel gereksinimli çocuğa karşı engellilik temelinde ayrımcılık yapıldığı gerekçesi ile ayrımcılık yasağı ihlal edildiğine ve 10.000TL para cezası kesilmiştir ve kamuoyuna duyurulmuştur.

- 2) Başka bir karar Ankara 18. İdare Mahkemesi tarafından ülkemizde özel bir üniversitesi aleyhine tarafımca açılmış davada Ankara 18. İdare Mahkemesi 2023/998E. Sayılı 2024/1103 Karar Sayılı 12.06.2024 tarihinde mahkemece ÖÖG –DEHB ve epilepsi tanıları bulunan özel gereksinimli öğrenci için okulda alınmayan eğitim tedbirleri dolayısı ile davalı özel üniversite aleyhine karar verilmiştir.
- 3) Yine diğer bir TİHEK kararında ÖÖG ve DEHB tanılı üniversite öğrencisi için üniversitede alınmayan yasal eğitim tedbirleri dolayısı ile üniversiteye 100,000,00TL idari para cezası kesilmiş ayrımcılık yasağını ihlal ettiği gerekçesi ile kamuoyuna duyurulmuştur. 2023/1837 Başvuru numaralı 2024/751 Karar numaralı 16.08.2024/231 tarihli kararı.
- 4) Başka bir TİHEK kararınızda özel gereksinimli bir çocuk için yapılan ayrımcılık ve hak ihlali konusunda başvuru hakkında güncel karar: Başvuru Numarası: 2024/1061 Toplantı Tarihi/Sayısı: 03.12.2024/237 Karar Numarası: 2024/1214 sayılı kararı ile idari para cezası kararı verilmiştir.
- 5) Başkaca ikame ettiğim bir davada, İstanbul 2. İdare Mahkemesi’nin 30.12.2024 tarihli 2024/1324E. -2024/2311 K. Sayılı ilamında yine özel gereksinimli bir çocuk için İstanbul İli’nde yer alan bir devlet okulu zorunlu eğitim kademesinde okuyan ve **okul tarafından RAM’a yönlendirilmeyen özel eğitim hakkı gasp edilen özel gereksinimli çocuk için** yapılan ayrımcılık dolayısı ile davalı okul aleyhine 30.12.2024 tarihinde hüküm kurulmuştur.

Yöntem

Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme süreçleri üzerine yapılan yasal düzenlemeler, emsal mahkeme kararları, emsal idari yasal başvuru sonuçları, tarafımca T.C Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne, yine T.C Milli Eğitim İstanbul İl Müdürlüğü’ne bu yönde yapılan yazılı başvuru sonucu ile uygulamaları analiz eden bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Çalışmada, T.C Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili yönetmelikleri, 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005) ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) başta olmak üzere işbu bildirinin giriş bölümünde sırasıyla sayılan ulusal ve uluslararası mevzuatlar incelenmiştir. Ayrıca, RAM yönlendirme sürecine ilişkin resmi yazışmalar da değerlendirilerek mevcut uygulamalar analiz edilmiştir

Bulgular

Yapılan incelemeler sonucunda, Türkiye’de özel eğitim ihtiyacı olan çocukların RAM’a yönlendirilmesi sürecinin temel yasal dayanakları şu şekilde belirlenmiştir:



- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi, gözetimi ve denetimi devletin sorumluluğundadır.
- 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, eğitime erişimde eşitliği sağlamak amacıyla engelli bireyler için gerekli düzenlemelerin yapılmasını öngörmektedir.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, RAM'lar bünyesindeki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları tarafından yürütülmekte olup, süreç boyunca aile bilgilendirilmek sureti ile birlikte hareket edilerek eş sorumlulukla yönlendirme yapılmaktadır.
- T.C Milli Eğitim Bakanlığı (2025) tarafından yayımlanan resmi yazıya göre, RAM yönlendirme süreci okullar tarafından başlatılmakta ve gerekli değerlendirme süreci sonunda bireylerin özel eğitim hizmetlerine erişimi sağlanmaktadır.
- Ulusal ve uluslararası mevzuatlar kapsamında özel eğitime muhtaç çocukların erken çocukluk dönemi itibarı ile devletin/devletlerin korumasında olduğu, ülkemizde bu korumanın yürütücü ayağı okullar olduğu ve okulların özel gereksinimli çocuğu tespit etmek konusunda sorumlu, tespiti halinde aileyi bilgilendirilmesi ile çocuğun RAM'a yönlendirme ödevi olduğu, bu ödevin yasalardan kaynaklandığı, yasal zorunluluk olduğu, yanı sıra bu ödevin kamusal bir ödev olduğu ve okullara bu yönde mevzuatlar kapsamında pozitif bir yükümlülük yüklediği, amir hükümlerden açıkça görülmektedir.
- Diğer taraftan T.C Milli Eğitim Bakanlığı (2025) bu yönde yapılan resmi başvurulara verdiği yazılı cevaplar da açıkça işbu pozitif yükümlülüğü göstermektedir.

Bununla birlikte, saha uygulamalarında okulların yönlendirme sürecindeki rolü, ailelerin bilgilendirilme düzeyi ve sürecin takibi konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı belirlenmiştir.

Karşılaşılan Zorluklar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Zorluklar:

- Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları tanıma konusundaki eksiklikleri
- Okul rehberlik servislerinde yeterli uzman personel bulunmaması
- RAM merkezlerinde aşırı yoğunluk nedeniyle uzun değerlendirme süreleri
- Ailelerin sürece dair bilgi eksikliği ve yönlendirmeye karşı direnç göstermesi Yeteri kadar özel eğitim öğretmenin bulunmaması
- Özel eğitime dair mevzuatların ya hiç bilinmemesi ya da çok eksik bilinmesi, hukuki sonuçların bilinmemesi
- Okul ve aile arasında nitelikli iletişim ve etkileşim kurulamaması, bu yönde okullarda yer alan psikolojik ve rehberlik servislerinde yer alan PDR uzmanlarının yetersizliği

Tartışma

Elde edilen bulgular, uluslararası literatür ile karşılaştırıldığında, Türkiye’de RAM yönlendirme sürecinin yasal bir zemine dayandığını, düzenlenen amir hükümlerin çok açık olduğu, ancak uygulamada bazı eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Özellikle, okulların yönlendirme sorumluluğunun netleştirilmesi, ailelerin süreç hakkında daha iyi bilgilendirilmesi ve öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteklenmesi, okullara ve öğretmenlere bu yönde özel olarak meslek içi eğitimlerin düzenlenmesi, artırılması, T.C Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde tüm okullara bu yönde resmi yazı, gönderilmesi, bu yönde bir genelge hazırlanması ve dağıtılması ile ivedilikle özel eğitime dair bir kanun düzenlenmesi gerektiği öne çıkmaktadır.

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de erken müdahale süreçlerinin güçlendirilmesi ve yönlendirme sisteminin daha bütüncül, daha kapsayıcı ve fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda makul uyarlamaların gerçek anlamıyla uygulama bulacağı bir yaklaşımla ele alınması önerilmektedir.

Tartışmaya Dair Hukuki Yorum Hususu:

Bu yönde mevzuatın bir yorum yapılacağı dahi, uluslararası hukukun, Anayasamızın, Yasa ve diğer mevzuatlarımızın hükümleri açıktır. Bir an için erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuğun/bireyin, okul tarafından ailenin bilgilendirilmesi doğrultusunda RAM’a yönlendirme sorumluluk ve yükümlülüğünün, şüpheli olduğunu varsaysak bile, bu şüpheli durumu yorumlamaya kalktığımızda, yorumun gerek kendi mevzuatlarımız kapsamında gerekse taraf olduğumuz Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) gereği çocuk lehine yapılacağı, özel gereksinimli çocuk lehine yapılması gerekliliği açıktır ve tartışmasıdır. Çocuk lehine yorum ilkesi tüm bu tartışmanın üzerindedir. Bu çocukları feda edemeyiz. Bu çocukları korumak ve onların üstün menfaatlerini üstün tutmak Sosyal Hukuk Devletinin başlıca görevidir.

Sınırlılıklar, Sonuç ve Öneriler Sınırlılıklar

Bu çalışma, yalnızca ulusal uluslararası yasal düzenlemeler, ulusal mahkeme kararları, ulusal yasal idari başvurular ve T.C Milli Eğitim Bakanlığı resmi belgeler üzerinden yapılmış olup, saha verileri içermemektedir. Gelecek çalışmalarda, öğretmenler, veliler ve RAM uzmanlarıyla yapılacak görüşmeler ile süreçte karşılaşılan zorlukların daha ayrıntılı ele alınması önerilmektedir.

Sonuç

Özel gereksinimli bireylerin erken çocukluk döneminde özel eğitime ve destek eğitim hizmetlerine erişiminin sağlanmasında RAM’a yönlendirme süreci konusunda önemli bir role sahiptir. Türkiye’de bu süreç ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeler ile çerçevelenmiş olup, okulların bu süreçte pozitif sorumluluğu ve kamusal yükümlülüğü bulunmaktadır. Ancak uygulamada karşılaşılan bazı eksiklikler nedeniyle, sürecin daha etkin yürütülmesi için çeşitli

iyileştirme çalışmalarına eş zamanlı ivedi olarak ülkemiz için bir özel eğitim kanununa ihtiyaç duyulmaktadır.

Öneriler

1. Öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik meslek içi bilgilendirme eğitimleri artırılmalıdır.
2. Ailelerin yönlendirme süreci hakkında daha bilinçli olmaları için rehberlik hizmetleri güçlendirilmelidir. Okul-aile işbirliğinin alt temeli okullarda idareciler tarafından daha kapsamlı ele alınmalıdır.
3. RAM süreçleri daha şeffaf hale getirilerek, öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme materyalleri hazırlanmalıdır.
4. Erken çocukluk döneminde tarama ve yönlendirme süreçleri yaygınlaştırılarak, erken müdahale sistemleri geliştirilmeli ve bu konuda okullara destek sağlanmalıdır.
5. Okullarda 2022-2026 Yılı Kaynaştırma-Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı doğrultusunda ülke geneli tüm resmi, devlet okullarında “Özel Eğitim Servisleri” hayata geçirilmeli ve özel eğitim servislerinde özel olarak yetiştirilmiş öze eğitim öğretmenleri görevlendirilmelidir.
6. Özel eğitim öğretmenliği meslek grubuna yönelik üniversitelerin ilgili fakültelerinde verilen eğitim programlarının, yalnızca özel eğitim dersleriyle sınırlı kalmayıp özel eğitim hukuku ve mevzuatını da içerecek şekilde genişletilmesi gerekmektedir. Özel eğitim ve yasalar dersinin ilgili fakültelerde alana vakıf hukukçular tarafından verilmelidir. Bu sayede özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireyleri daha kapsamlı bir şekilde tanıyıp değerlendirebilecek yetkinliğe sahip olacaklardır. Bu doğrultuda, ülke genelinde özel eğitim öğretmenlerinin mesleki donanımını artırmaya yönelik geliştirme çalışmaları yapılmalı ve eğitim politikaları bu ihtiyacı karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
7. Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin, özellikle erken çocukluk döneminde, eğitim kurumları tarafından Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilmesinin gerekliliği, yasal ve idari düzenlemelerle açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Bu kapsamda, söz konusu yönlendirme sürecinin önemine vurgu yapan bir genelgenin yayımlanarak uygulamaya konulması gerekmektedir. Ayrıca, gelecekte yürürlüğe girmesi beklenen ve umut ettiğimiz özel eğitim kanununda, erken yönlendirme sürecine ilişkin açık ve bağlayıcı hükümlere yer verilerek özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin erken çocukluk döneminden itibaren sistematik ve bilimsel temellere dayalı olarak planlanması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ankara 18. İdare Mahkemesi. (2024, Aralık 30). Mahkeme İlamı 2023/998E, 2024/1103 Karar Sayılı.
- Avrupa Birliği. (2010–2020). Özürllülük Stratejisi.



- Avrupa Komisyonu. (2000). Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği.
- Avrupa Komisyonu. (2004–2010). Özürllülük Eylem Planı.
- Avrupa Konseyi. (2006–2015). Özürllüler Eylem Planı.
- Başbakanlık. (2010). Başbakanlık Genelgesi (2010/2).
- Birleşmiş Milletler. (1948). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.
- Birleşmiş Milletler. (1952). İnsan Hakları Sözleşmesi.
- Birleşmiş Milletler. (1966). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi.
- Birleşmiş Milletler. (1971). Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi.
- Birleşmiş Milletler. (1975). Özürllü Bireylerin Hakları Bildirgesi.
- Birleşmiş Milletler. (1982). Engelliler İçin Dünya Eylem Programı.
- Birleşmiş Milletler. (1982). Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi.
- Birleşmiş Milletler. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.
- Birleşmiş Milletler. (1990). Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı.
- Birleşmiş Milletler. (1993). Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kuralları.
- Birleşmiş Milletler. (1996). Özürllülük Strateji Belgesi.
- Birleşmiş Milletler. (2003). Özürllülük İçin Fırsat Eşitliği.
- Çocuk Koruma Kanunu, 5395 (2005).
- Devlet Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve İçişleri Bakanlığı. (n.d.). Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulama Usul ve Esasları Hakkında Tebliğ.
- Dünya Eğitim Forumu. (2000).
- İstanbul 2. İdare Mahkemesi. (2024, Aralık 30). Mahkeme İlâmı 2024/1324E, 2024/2311 K. Sayılı.
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (1739). 1739 Sayılı T.C Milli Eğitim Temel Kanunu.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2012, Mayıs 18). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (28296).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2017, Kasım 10). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (30236).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017/28).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, Temmuz 7). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (30471).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019, Şubat 20). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (30692).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019, Temmuz 10). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (30827).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022, Kasım 15). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (32014).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Bilgi Yazısı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (573). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (9463). Engelliler Hakkında Kanun.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Destek Eğitimi Odası Açılması Genelgesi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Kurum Açma Standartları Kararı.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitiminin Yaygınlaştırılması Genelgesi.



- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (n.d.). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etik Yönergesi.
- TİHEK. (2024, Ağustos 16). İdari Para Cezası İçeren Karar (2023/1837, 2024/751).
- TİHEK. (2024, Aralık 3). İdari Para Cezası İçeren Karar (2024/1061, 2024/1214).
- Türk Ceza Kanunu, 5237 (2004).
- Türkiye İnsan Hakları Kurumu. (2023, Kasım 15). Başvuru Numaralı 2023/712 Karar Numaralı İdari Karar.
- UNESCO. (1960). Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme.
- UNESCO. (1981). Malaga Eğitim Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi.
- UNESCO. (1994). Salamanca Bildirgesi.
- UNESCO. (2019). Inclusive Education: The Way of the Future.
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD).

Özet

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Eğitimde İyi Örnekler" kapsamında yayımlanan ve okul öncesi eğitimde aile katılımına dayalı olarak gerçekleştirilen yedi farklı uygulamayı incelemektedir. Çalışmada, ailelerin eğitime katılımını teşvik eden etkinliklerin türleri, amaçları ve eğitsel katkıları değerlendirilmiştir. İncelenen örnekler arasında sanat temelli baba katılım etkinliği (*En Güzel Resmi Babamla Yaparım*), meslek tanıtımı yoluyla öğrenmeyi teşvik eden uygulamalar (*Annem Babam Neler Biliyormuş* ve *Tecrüben Yol Göstersin*), STEM temelli ebeveyn-çocuk iş birliği etkinliği (*İcat Çıkaran Anneler STEM Atölyesi*), geleneksel kültürel uygulamaların eğitime entegrasyonu (*Zeytin Kurma Etkinliği*), fiziksel gelişimi destekleyen oyun bazlı uygulamalar (*Aileler Yarışıyor*) ve erken yaşta okuma alışkanlığını destekleyen bir proje (*Ailemle Kitap Okuyorum*) bulunmaktadır. Bu çalışmada, aile katılımının çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine etkileri tartışılmış ve uygulamaların pedagojik temelleri değerlendirilmiştir. Bulgular, etkinliklerde ebeveyn katılımının çoğunlukla anneler üzerinden gerçekleştiğini, babaların eğitime aktif katılımını teşvik eden uygulamaların sınırlı olduğunu ve meslek tanıtımı yoluyla öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımların çocukların ilgisini çektiğini göstermektedir. Çalışma, aile katılımının daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir şekilde teşvik edilmesi için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, aile katılımı, iyi örnekler, pedagojik uygulamalar, erken çocukluk eğitimi

Giriş

Erken yaşlardaki eğitim deneyimlerinin bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki kritik rolü literatürde geniş çapta kabul görmektedir. Çevresel faktörlerin insan kapasitesini nasıl şekillendirdiğine ilişkin önceki bulgular (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994), okul öncesi eğitime yönelik kalite beklentilerini artırmış ve bu alandaki eğitim müfredatlarının geliştirilmesi, etkili okul öncesi eğitim politikalarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2015). Yüksek kaliteli erken öğrenme ortamlarının uzun vadeli faydalarına ilişkin artan farkındalık (Heckman, 2012), okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik ilgiyi de beraberinde getirmiştir (Arnold ve ark., 2008; Galindo ve Sheldon, 2012).

Aile katılımı kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Grolnick ve Slowiaczek (1994), aile katılımını ebeveynlerin eğitim sürecine zaman, kaynak ve değerleriyle adanmışlığı olarak tanımlarken, Jeynes (2005) bu kavramı "ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine ve deneyimlerine aktif katılımı" şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak, aile katılımının öğretmenlerle sürekli iletişim kurma, okulu ziyaret etme veya gönüllü çalışma, ebeveyn teşviki ve ödevlere yardım gibi unsurları içerdiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Epstein (2002)

uzun yıllara dayanan araştırmaları sonucunda aile katılımını altı temel başlık altında ele alan bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve; ebeveynlik (ailelerin çocuklarını destekleyici ev ortamları kurmalarına yardımcı olmak), iletişim (okul programları ve çocukların gelişimi hakkında etkili bilgi paylaşımı sağlamak), gönüllülük (ebeveynlerin okuldaki faaliyetlere destek vermesi), evde öğrenme (ailelerin çocuklarının eğitimine doğrudan katkıda bulunmaları), karar verme (ebeveynlerin okul politikalarına dahil edilmesi) ve toplulukla iş birliği (aile, okul ve toplum arasındaki etkileşimi güçlendirmek) şeklinde altı bileşenden oluşmaktadır. Zorunlu eğitim sürecinde akademik eşitsizlikleri azaltmada aile katılımının rolüne uzun süredir vurgu yapılsa da (Downey ve Condrón, 2016), okul öncesi eğitimde ailelerle iş birliği yapılmamasının çocukların gelişimsel kazanımlarını destekleme konusunda önemli bir fırsat kaybı olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitimde aile katılımı hem ev ortamında hem de okul ortamında farklı şekillerde gerçekleşmektedir ve her iki model de çocuğun gelişim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Barger ve ark., 2019). Ev ortamında aile katılımı; ailelerin çocuklarının eğitimine aktif katılımını, öğrenme sürecini destekleyici ev ortamları oluşturmasını ve çocuklarının gelişimine yönelik teşvik edici faaliyetlerde bulunmasını içermektedir. Bu bağlamda, aileler eğitim etkinlikleri için özel alanlar oluşturabilir, öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesini destekleyebilir ve çocukları için kültürel açıdan zenginleştirici deneyimler sunabilirler. Okul ortamında aile katılımı ise; veli-öğretmen toplantılarına katılım, sınıfta gönüllü çalışma, veli-öğretmen derneği veya okul yönetim kurullarında aktif görev alma gibi etkinlikleri içermektedir. Bu iki katılım biçimi, okul öncesi eğitim sürecinde tamamlayıcı bir rol oynayarak kapsamlı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Evde aile katılımının çocukların temel becerilerini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirdiği; okulda aile katılımının ise eğitim topluluğunu güçlendirdiği, sınıf içi etkinlikleri zenginleştirdiği ve öğretmen-ebeveyn-çocuk arasında iş birliği duygusunu teşvik ettiği bilinmektedir (Smith, 2020).

Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), aile eğitimi ve katılımının önemine vurgu yapmakta ve bu kapsamda “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (OBADER) ile “Aile Destek Eğitim Rehberi” (EBADER) uygulamaya sunmaktadır. 2024 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile bu kapsam genişletilmiş, “aile ve toplum katılımı” kavramı benimsenmiş ve okul ile ev arasındaki sürekliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin etkin biçimde kullanabileceği “Aile Eğitimi Rehberi” (2024) geliştirilmiş olup, ailelerin bilinçli seçimler yapabilmesi, çocuk gelişimi konusunda bilgilendirilmesi ve kendi ebeveynlik becerilerine güven duymalarının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, aile katılımının yalnızca anne ve babayla sınırlı olmadığı, ailede yer alan diğer bireylerin de süreçte aktif olarak dahil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ülkemiz okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı bu denli önemsenirken, literatürde okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik mevcut uygulamaların yeterince destekleyici olmadığı yönünde bulgular bulunmaktadır. Kurtulmuş (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bir eğitim öğretim dönemi boyunca hazırladığı etkinlik planları incelenmiş ve aile katılımına en çok matematik etkinliklerinde yer verildiği,

sanat ile oyun ve hareket etkinliklerinde ise bu oranın daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık 350 etkinliğin incelenmesi sonucunda aile katılımı içeren etkinliklerin oranının %30'un biraz üzerinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, aile katılım stratejilerinin genellikle ebeveynlerin sınıf içi etkinliklere doğrudan katılımını teşvik etmekten ziyade, daha pasif rolleri biçimlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu da aile katılım uygulamalarının hem nicelik hem de nitelik açısından geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşlerini inceleyen son yıllarda yapılan çalışmalarda (Dereli ve Kurtça, 2023), katılım sürecinin önündeki engellerin ailelerin sınırlı zaman müsaitliği veya okul aktivitelerine katılma konusunda genel bir isteksizlik gibi pratik kısıtlamalardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu zorluklar, çeşitli aile koşullarına uyum sağlayan daha esnek ve erişilebilir katılım modellerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde aile katılımına dayalı iyi örneklerin belirlenmesi, bu etkinliklerin ebeveyn katılımına etkilerinin incelenmesi ve ebeveyn katılımı arasındaki farkların analiz edilmesi oldukça önemlidir. Literatürde aile katılımının çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki olumlu etkileri sıklıkla vurgulanmış olsa da (Epstein, 2002; Arnold ve ark., 2008), anneler ve babalar arasındaki katılım düzeyindeki farklılıkların belirlenmesine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Toplumdaki cinsiyet rolleriyle paralel olarak annelerin babalara göre daha fazla çocuklarının eğitim sürecine dahil olma eğiliminde olduğu bilinmektedir (Tekin, 2012). Şahin ve Demiriz (2014)'in araştırmasına göre, babaların yaş, öğrenim durumu ve ekonomik düzeyleri arttıkça, aile katılımı etkinliklerine olan ilgilerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, aile katılımının daha kapsayıcı bir perspektifle ele alınması gerektiğini ve babaların eğitim sürecine okullardaki girişimlerle daha fazla dahil edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Gürşimşek ve ark. (2007) tarafından altı okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim gören 161 baba ile yapılan bir başka araştırma ise aile katılımını teşvik eden okul ortamlarının, babaların eğitim sürecine daha fazla dahil olmalarını sağladığını ve bu durumun, babaların beklentilerinin de arttığını göstermektedir. Bu bulgu, aile katılımını teşvik eden okul ortamlarının, babaların eğitim sürecine daha aktif katılımını sağladığını göstermektedir.

Bu çalışma, tartışılan literatür ışığında daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir aile katılımı modeline katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitimde aile katılımına dayalı iyi örnekleri belirlemeyi, ebeveyn katılımının nasıl gerçekleştiğini ve anneler ile babalar arasındaki katılım farklılıklarını incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma, bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Okul öncesi eğitimde aile katılımına dayalı iyi örnekler hangi etkinlikleri içermektedir?
2. Bu etkinliklerde ebeveyn katılımı hangi şekillerde gerçekleşmektedir ve anneler ile babalar arasındaki katılım düzeyinde farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (TEGM) tarafından yayımlanan "Eğitimde İyi Örnekler" platformunda yer alan okul öncesi eğitim düzeyindeki aile katılımına dayalı iyi örnekleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Eğitimde İyi Örnekler" platformu, okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik iyi örneklerin derlendiği bir kaynak olarak seçilmiştir.

Filtreleme Kriterleri

İnceleme sırasında, okul seviyesi bağlamında "okul öncesi" düzeyi ve kategori olarak "Ailemle Eğitim Yolculuğum" projesi filtreleri kullanılmıştır.

Örneklerin Belirlenmesi

Bu filtreler kullanılarak yapılan tarama sonucunda, toplam yedi farklı iyi örnek etkinliğe ulaşılmıştır.

Ek Filtrelemeler

Çalışmalarda coğrafi konum ve tarih gibi ek filtrelemeler uygulanmamıştır. Bu sayede, farklı bölgelerden ve zaman dilimlerinden gelen çeşitli uygulamalar incelenebilmesi amaçlanmaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde işlevsel bir analiz sunmak amacıyla içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, Karasar (2011) tarafından metin içeriği toplama ve analiz etme tekniği olarak tanımlanmıştır. Belirlenen yedi iyi örnek etkinlik, aile katılımını teşvik eden etkinlik türleri, amaçları ve eğitsel katkıları açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak için her bir etkinlikte ebeveyn katılımının hangi şekillerde gerçekleştiği ve anneler ile babalar arasındaki katılım düzeyindeki farklılıklar analiz edilmiştir. Etkinliklerin pedagojik temelleri ve çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine olan etkileri değerlendirilmiştir.

Bu yöntemle, okul öncesi eğitimde aile katılımına dayalı iyi örneklerin kapsamlı bir analizi yapılmış ve bu etkinliklerin çocukların gelişimine olan katkıları ortaya konulmuştur

Bulgular

Tablo 1.de görüldüğü üzere Türkiye'nin çeşitli illerinden toplamda yedi farklı etkinliğe ulaşılmıştır. Ulaşılan iyi örnekler, sanat temelli baba katılım etkinliği, meslek tanıtımı yoluyla öğrenmeyi teşvik eden uygulamalar, STEM temelli anne-çocuk iş birliği etkinliği, geleneksel kültürel uygulamaların eğitime entegrasyonu, fiziksel gelişimi destekleyen oyun bazlı uygulamalar ve erken yaşta okuma alışkanlığını destekleyen projeler gibi çeşitli türlerde etkinlikleri kapsamaktadır.

Tablo1. İncelenen Etkinlikler ve Odaklandıkları Alanlar

Şehir	İlçe	Etkinlik Adı	Odak Noktası
Şanlıurfa	Eyyübiye	En Güzel Resmi Babamla Yaparım	Baba katılımı, sanat eğitimi, görsel-uzamsal zeka
Adana	Yüreğir	Tecrüben Yol Göstersin	Meslek tanıtımı, aile-okul iş birliği, ebeveyn deneyimi paylaşımı
Bayburt	Merkez	Aileler Yarışıyor	Fiziksel aktivite, oyun temelli öğrenme, rekabet, motor gelişim
Çanakkale	Merkez	Annem Babam Neler Biliyormuş	Mesleki rol modelleme, uygulamalı öğrenme
Şanlıurfa	Viranşehir	İcat Çıkaran Anneler STEM Atölyesi (İÇAS)	STEM becerileri, yaratıcılık, anne-çocuk iş birliği, proje tabanlı öğrenme
Aksaray	Merkez	Ailemle Kitap Okuyorum	Okuma alışkanlığı, aile içi öğrenme kültürü, dil gelişimi
Adana	Seyhan	Zeytin Kurma Etkinliği	Kültürel miras aktarımı, geleneksel üretim süreci

Tablo 1’de yer alan her bir etkinlik aşağıda detaylandırılmıştır.

Birinci Örnek: En Güzel Resmi Babamla Yaparım

Araştırma kapsamında incelenen projelerden biri, Şanlıurfa’nın Eyyübiye ilçesinde yer alan Bilim Anaokulu tarafından yürütülen "En Güzel Resmi Babamla Yaparım" adlı etkinliktir. Bu etkinlik, okul öncesi eğitime babaların daha aktif katılımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Proje, Gardner (2000)’in Çoklu Zekâ Kuramı temel alınarak planlanmış olup özellikle görsel-uzamsal, müziksel-ritmik ve doğasal-işsel zekâ alanlarını destekleyici unsurlar içermektedir. Bu etkinlikle babaların geleneksel rollerinin dışına çıkarak çocuklarıyla etkileşim içinde olmaları sağlanmış ve yarı yapılandırılmış bir ortamda sanatsal üretim gerçekleştirmeleri desteklenmiştir.

İkinci Örnek: Tecrüben Yol Göstersin

Bir diğer örnek çalışma, Adana’nın Yüreğir ilçesinde bulunan Sabiha Gökçen Anaokulu tarafından gerçekleştirilen "Tecrüben Yol Göstersin" etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrenci velileri okul ortamına davet edilerek kendi mesleki deneyimlerini çocuklarla paylaşmış, bilgi aktarımında bulunmuş ve çeşitli etkileşimli etkinlikler yoluyla öğrenme sürecine katkı sağlamışlardır.

Üçüncü Örnek: Aileler Yarışıyor

Bir diğer uygulama ise, Bayburt Merkez’de bulunan Nazlı Şentürk Kızılay Anaokulu’nda gerçekleştirilen "Aileler Yarışıyor" etkinliğidir. Bu etkinliğe ilişkin ayrıntılı yazılı bir rapor bulunmamakla birlikte, etkinlik görselleri incelendiğinde okulun spor salonunda düzenlendiği ve yalnızca annelerin çocuklarıyla birlikte çeşitli fiziksel aktivitelerde yer aldığı gözlemlenmiştir. Hulahop ve kağıt etkinliklerinin de dahil olduğu bu süreç çocukların motor becerilerini geliştirmeyi, annelerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmeyi hedeflemiştir.

Dördüncü Örnek: Annem Babam Neler Biliyormuş

Bir diğer iyi örnek uygulama ise, Çanakkale Merkez’de bulunan Ali Ağaoğlu Anaokulu’nda gerçekleştirilen "Annem Babam Neler Biliyormuş" etkinliğidir. Bu çalışma kapsamında, bir öğretmen kendi sınıfında her hafta bir veliyi okula davet ederek çocukların aile bireylerini farklı yönleriyle tanımalarına fırsat sunan bir etkinlik dizisi başlatmıştır. Örneğin, bir öğrencinin berber olan babası, sınıfta mesleğini uygulamalı olarak tanıtmış ve çocukların "berber çırağı" rolünü deneyimlemelerini sağlamıştır. Çocuklar, saç şekillendirme araçlarını tanımış, jöle ve sprey gibi malzemeleri kullanarak saç yapım sürecini gözlemlemiş ve hamurdan bebelere saç kesimi yaparak motor becerilerini geliştirmişlerdir.

Aynı sınıfta, elektrik teknisyeni olan bir öğrenci velisi de çocuklara yönelik bir deney etkinliği düzenlemiştir. "Resim Yapan Robot" adlı bir düzenek tasarlayan veli, çocuklara temel mühendislik ve elektrik devreleri hakkında bilgi aktarmış ve her öğrencinin elektrik devresi ile dikkat geliştirme çalışması yapmasını sağlamıştır. Çocuklar, iletken tel üzerinde yüzüğü deydirmeden ilerletmeye çalışarak dikkat ve el-göz koordinasyonu gerektiren bir etkinlik gerçekleştirmişlerdir.

Beşinci Örnek: İcat Çıkaran Anneler STEM Atölyesi (İÇAS)

Bir diğer özgün uygulama ise, Şanlıurfa’nın Viranşehir ilçesinde bulunan Zübeyde Hanım Anaokulu’nda gerçekleştirilen "İcat Çıkaran Anneler STEM Atölyesi (İÇAS)" projesidir. Bu çalışma, okul öncesi dönemde STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitiminin erken yaşta kazandırılması ve içselleştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kapsamında, anneler çocuklarıyla birlikte tasarlayacakları materyallere karar vermiş ve belirlenen projeleri okul ortamında çocuklarıyla birlikte geliştirmişlerdir. Atölye sürecinde, artık materyaller kullanılarak hidrolik asansör, vinç, robotik el, balonla çalışan araba, kamera, el fanı ve helikopter gibi çeşitli STEM temelli materyaller üretilmiştir. Bu etkinlik, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmelerine, yaratıcılıklarını desteklemelerine ve STEM alanlarına yönelik farkındalık kazanmalarına katkı sağlamıştır.

Altıncı Örnek: Ailemle Kitap Okuyorum

Aksaray Merkez’de bulunan Taşpınar Anaokulu’nda gerçekleştirilen "Ailemle Kitap Okuyorum" etkinliği, çocukların kitap okuma alışkanlıklarını aile desteğiyle güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu etkinlik kapsamında, öğrenciler sınıf kitaplıklarından seçtikleri hikâye kitaplarını evlerine götürerek aile üyeleri ile birlikte okumuş, kitap üzerine sohbet etmiş ve canlandırma etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Takip eden gün, öğrencilerin kitaplarını okula getirerek yeni bir hikâye kitabı seçmeleri teşvik edilmiştir. Bu süreç, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarına katkıda bulunmuş ve aile içi etkileşimi artırmıştır.

Yedinci Örnek: Zeytin Kurma Etkinliği

Son olarak, Adana’nın Seyhan ilçesinde bulunan Hüsnü-Semih Hızlan Anaokulu’nda gerçekleştirilen "Zeytin Kurma Etkinliği" de aile katılımını teşvik eden çalışmalardan biridir. Etkinlik kapsamında veliler okula davet edilerek çocuklarla birlikte zeytin kurma sürecine katılmışlardır. Yazılı kaynaklar sınırlı olmakla birlikte, görseller incelendiğinde sürece yalnızca annelerin dahil olduğu gözlemlenmiştir. Bu etkinlik, çocukların geleneksel gıda hazırlama

süreçlerini deneyimlemelerine olanak sağlamış, aileleriyle iş birliği içinde öğrenme fırsatı sunmuş ve kültürel mirasın aktarılmasına katkıda bulunmuştur.

Tartışma

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen iyi aile katılımı örneklerini ele alarak, bu örneklerle yönelik bazı tanımlayıcı bulgular sunmaktadır. Aşağıda, ebeveyn katılımının türü ve etkinliklerin dağılımı açısından yapılan analizler tartışılmaktadır.

İncelenen etkinliklerde planlamaların büyük ölçüde anne katılımına odaklandığı bu nedenle annelerin süreçte daha aktif rol aldığı belirlenmiştir. Çalışmada babaları doğrudan hedefleyen yalnızca tek bir etkinlik tespit edilmiştir. Bu durum, literatürde de vurgulanan babaların okul öncesi eğitim süreçlerine sınırlı katılım gösterme eğilimi ile örtüşmektedir (Tekin, 2012). Oysa araştırmalar, çocukların gelişim sürecinde babalarını rol model olarak görmelerinin ve onların rehberliğinden faydalanmalarının bilişsel ve sosyal gelişim açısından kritik önem taşıdığını göstermektedir (Rollè ve ark., 2019; Wilder, 2014). Özellikle annelerin iş hayatına katılımıyla birlikte babaların çocuklarının sosyal ve eğitim hayatlarında aktif rol almaları bir zorunluluk haline gelmiştir (Kocatepe & Bilgi, 2018). Bu nedenle, ebeveyn katılımını daha kapsayıcı hâle getirmek adına etkinliklerin yalnızca anneleri değil, babaları da içerecek şekilde genişletilmesi gerekmektedir.

"Annem Babam Neler Biliyormuş" gibi hem anne hem babaların mesleki deneyimlerini sınıfa taşımasına imkan veren etkinlikler farklı ve kapsayıcı bir katılım modeli sunmaktadır. Her iki ebeveynin de katılımını destekleyen bu tip etkinlikler okul öncesi eğitimde babaların sürece daha fazla dâhil edilmesini sağlayacak yeni modellerin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Eğitsel çıktılar açısından değerlendirildiğinde, bilişsel ve akademik becerileri destekleyen etkinlikler (STEM Atölyesi, Ailemle Kitap Okuyorum) ile motor beceri ve kültürel aktarımı teşvik eden etkinlikler (Zeytin Kurma, Aileler Yarışıyor) dengeli bir dağılım göstermektedir. Bu bulgular, Kurtulmuş (2016)'un araştırma sonuçlarından farklılaşmakta olup, geçen zaman içerisinde aile katılımı uygulamalarında bir ilerleme kaydedildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, bilişsel gelişimi hedefleyen oyun temelli etkinliklerin ise görece daha az yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, bilişsel becerilere yönelik etkinliklerin hareket temelli yaklaşımlarla entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Sanat ve artık materyallerin kullanımına dayalı etkinlikler, aile katılımını çeşitlendirmek ve aile üyelerinin eğitim sürecine daha aktif bir şekilde dahil olmasını sağlamak açısından önemli bir alan sunmaktadır. Öte yandan, aile üyeleriyle birlikte gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleri, MEB (2024) programı doğrultusunda yalnızca anne ve babaları değil, büyükanneler ve büyükbabalar gibi diğer aile bireylerini de sürece dahil ederek çocukların dil gelişimini desteklemekte ve okuma sevgisini pekiştirmektedir. Ayrıca, kitap üzerine yapılan sohbetler ve canlandırma etkinlikleri, çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta, böylece erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmalarına ve okul ile aile arasındaki bağların güçlenmesine olanak tanımaktadır.

Meslek tanıtımı ve rol model etkinlikleri çocukların kariyer farkındalığını erken yaşta geliştirmesi açısından önemli bir işlev görmektedir. Aile üyelerinin mesleki bilgi ve tecrübelerini çocuklarla paylaşmaları, onların farklı meslekleri tanımlarına ve çevrelerindeki yetişkinlerden öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bunun yanı sıra, bu tür etkinlikler ailelerin okulla daha güçlü bir bağ kurmasını sağlayarak eğitim sürecine doğrudan katılımlarını teşvik etmektedir. Böylece, okul-aile iş birliği güçlendirilmiş ve erken çocukluk eğitiminde ailenin rolü daha görünür hâle getirilmiştir.

Sonuç olarak, incelenen aile katılımı modelleri, ebeveynlerin okul öncesi eğitime daha etkin bir biçimde dahil edilmesi açısından önemli bulgular sunmaktadır. Elde edilen veriler, aile katılımının eğitim sürecine entegre edilmesine yönelik yeni uygulamaların geliştirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu tür projeler, çocukların erken yaşta bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen kapsamlı bir yaklaşım sunarak okul öncesi eğitime katkı sağlaması bakımından kıymetlidir (Barger ve ark., 2019).

Sınırlılıklar, Sonuç, Öneriler

Bu araştırmada incelenen örnekler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (TEGM) "Eğitimde İyi Örnekler" platformunda yer alan etkinliklerle sınırlıdır. Bu nedenle, Türkiye genelindeki sınıflarda uygulanmış veya uygulanmakta olan tüm etkinlikler hakkında herhangi bir çıkarımda bulunmaz.

STEM ve yenilikçi eğitim modellerinin yaygınlaştırılması erken yaşta bilimsel farkındalık yaratmak açısından önemlidir. Yine zeytin kurma gibi geleneksel ve kültürel miras temelli öğrenme yöntemlerinin modern eğitim yaklaşımlarıyla harmanlanması eğitimin çeşitliliğini artıracaktır. Bu tür aile katılımı etkinliklerinin sürekliliğini sağlamak için belirli bir takvim ve program oluşturmak süreci olumlu etkileyebilir. Süreklilik kazanan etkinlikler çocukların becerilerinin uzun vadeli gelişimine daha fazla katkıda bulunurken, ailelerin okulla bağlarını canlı tutması ve sadece bir veya iki kez yapılan etkinliklerle değil, çocuklarının öğrenme sürecinde sürekli aktif rol aldıkları bilincini geliştirmesi açısından da faydalıdır.

Ayrıca babaların katılımını teşvik eden etkinliklerin artırılması önerilmektedir. Gelecek çalışmalar, aile katılımının farklı şekillerde teşvik edilmesi ve bu katılımın çocukların gelişimine olan etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi üzerine odaklanmalıdır.

Kaynakça

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bilaloğlu, R. G., & Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi:10.16986/HUJE.2018043536

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Dereli, F., & Kurtça, T. T. (2023). Family engagement in early childhood education: A phenomenological study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 714-732. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.3.1232>
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Epstein, J. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette Uk.
- Gürşimşek, İ., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191.
- Heckman, J. J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation*, 7(1-2), 1-2.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Arastırma Yöntemleri. Nobel, Ankara.
- Kocatepe, B., & Bilgi, S. (2018). Toplumsal bir inşa olarak babalık: annelerin yaşam öykülerinde baba imgesi. *Fe Dergi*, 10(2), 42-59.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Okul öncesi eğitim programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OECD. (2015). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care.
- Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P., & Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle childhood: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 10, 2405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02405>
- Smith, J. (2020). Teachers' perspectives on communication and parent engagement in early childhood education programs for migrant farmworker children. *Journal of Early Childhood Research*, 18(2), 115–129. <https://doi.org/10.1177/1476718X19898712>
- Tekin, A. K. (2012). Father involvement in early childhood education. In *International Conference on Educational Research, Bangkok, Thailand* (pp. 739-751).
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 719-730.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis.

GELİŞİMSEL PEDIATRİ POLİKLİNİĞİNE KONUŞMA GECİKMESİ İLE BAŞVURU YAPAN OLGULARIN B12 VİTAMİNİ EKSİKLİĞİ AÇISINDAN İRDELENMESİ

Tuğba KARACA AHAT⁶

Özet

Dil, kavram oluşturma, akıl yürütme ve anlamaya izin veren kodlama sistemidir; konuşma ise birleşik sesler aracılığıyla dili ifade etmeye yarar. Konuşma gecikmesi, anlama ve konuşma becerisinin gelişiminin doğru ancak normal olarak kabul edilenden daha yavaş olduğu durumları ifade ederken, dil veya konuşma bozuklukları, konuşma veya dil becerisinin normal gelişim olarak beklenenden saptığı durumları ifade eder. Gelişimsel pediatri polikliniğine konuşma gecikmesi ile başvuru yapan olguların, GIDR (Gelişimi İzleme ve Destekleme Rehberi) ile değerlendirilmesi, eşlik edebilecek diğer gelişimsel zorlukların ve B12 eksikliğinin saptanması ve erken müdahale için ÇÖZGER (Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu) aracılığı ile özel eğitim servislerine yönlendirilmesi. 14 aylık süre içerisinde (01.01.2024-01.03.2024) gelişimsel pediatri polikliniğine konuşma gecikmesi ile başvuru yapan olguların, sosyodemografik olarak sorgulanması, serum B12 düzeylerinin tespit edilmesi, GIDR ile gelişimsel değerlendirilme gerçekleştirilmesi. Çalışmamızda 14 aylık süre içerisinde gelişimsel pediatri polikliniğine konuşma gecikmesi ile başvuran olguların verileri retrospektif olarak tarandı. Çalışmaya konuşma gecikmesine eşlik eden prematürite, kronik genetik, metabolik, nörolojik hastalıkları olan, yabancı uyruklu olan olguların ekarte edilmesinden sonra 79 olgu dahil edildi. Olguların poliklinik başvurusu ile eşzamanlı ya da başvuru öncesi 1 yıl içindeki serum B12 düzeyleri kaydedildi. Olgular serum B12 düzeylerine göre gruplandırıldı (<200 pg/mL, 201-660 pg/mL, 661-1000 pg/mL, >1000 pg/mL). Olguların %7.5'i 0-18ay arasında, %39.2'si 19-24ay ve %53.1'i 25-42ay arasında idi. Olguların %30'3'ü kız, %69.6'sı erkek idi. Olguların %83.5'inde herhangi bir gelişimsel alanda gecikme saptandı. Olgularda ifade edici dil alanında gecikme oranı %79.7, alıcı dil alanında gecikme oranı %10.1, kaba hareket alanında gecikme oranı %2.5, ince hareket alanında gecikme oranı %8.8, ilişki alanında gecikme oranı %12.6, oyun alanında gecikme oranı %10.1, öz bakım alanında gecikme oranı %13.9 ve 2 ya da daha fazla alanda gecikme %36.7 olarak bulundu. Olguların %11,3'ünde serum B12 düzeyi ≤200 pg/ml, %79,7'sinde serum B12 düzeyi 201-660 pg/ml ve %8,8'inde serum B12 düzeyi 661-1000 pg/ml olarak bulundu. İfade edici dil alanında gecikmesi olan olgularda erkek cinsiyet üstünlüğü vardı. İfade edici dil alanında gecikmesi olan 8 olguda serum B12 düzeyi ≤200 pg/ml, 13 olguda serum B12 düzeyi 201-300 pg/ml, 37 olguda serum B12 düzeyi 301-660 pg/ml, 5 olguda ise 661-1000 pg/ml olarak bulundu. İfade edici dil alanında gecikmesi olan 21 olguda serum B12 düzeyi ≤300 pg/ml (%26,5) olarak bulundu. Kanıtlar, tedavi edilmeyen konuşma ve dil gecikmesinin çocukların %40-%60'ında devam edebileceğini ve bu çocukların yetişkinlikte sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlar açısından daha yüksek risk altında olduğunu göstermektedir. B12 vitamini eksikliği miyelinizasyon ve sinir

⁶ Eskişehir Şehir Hastanesi Gelişimsel Pediatri Polikliniği, Eskişehir, Türkiye

iletimini etkileyerek nörolojik işlev için kritik öneme sahiptir. Kritik gelişim aşamalarında B12 yetersizliği motor, bilişsel ve dil gecikmelerine yol açabilir. “Bekle ve gör” politikası, konuşma gecikmesi için geç tanı ve müdahaleye yol açmaktadır. Çocuk sağlığı alanında çalışan klinisyenler, konuşma ve dil gecikmesi olan çocuklar için ilk temas noktasıdır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma gecikmesi, gelişimsel gecikme, B12 vitamini

Giriş ve Amaç

Dil becerileri yaşamın ilk üç yılında hızla gelişir ve yaklaşık 18 aylıktan dördüncü yaşlarına kadar çocuklar kelime dağarcıklarında muazzam bir artış gösterirler, öyle ki bazıları günde 40 yeni kelime öğrenebilir (1,2,3). Bu süre zarfında dil edinimi, çocukların günlük çevrelerinde duydukları toplam kelime sayısından ve ebeveynler tarafından konuşulan dilin sözdizimsel zenginliği ve karmaşıklığından büyük ölçüde etkilenir (4,5). Kanıtlar, tedavi edilmeyen konuşma ve dil gecikmesinin çocukların %40-%60'ında devam edebileceğini; bu çocukların yetişkinlikte sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlar açısından daha yüksek risk altında olduğunu göstermektedir (6,7).

Kobalamin olarak da bilinen B12 vitamini, kırmızı et, süt ürünleri ve yumurta gibi hayvansal ürünlerden elde edilen suda çözünen bir vitamindir. İntrinsik faktör, midede parietal hücreler tarafından üretilen ve terminal ileumda B12 vitamininin emilmesi için gerekli olan bir glikoproteindir. B12 vitamini emildikten sonra deoksiribonükleik asit (DNA), yağ asitleri ve miyelin sentezinde rol oynayan enzimler için bir kofaktör olarak kullanılır. B12 Vitamini insan vücudunda hematopoez, metabolizma, büyüme ve erken beyin gelişimi dahil olmak üzere çeşitli işlevleri yerine getiren temel bir besindir. B12 vitamini eksikliği hematolojik ve nörolojik semptomlara yol açabilir (8,9).

Subakut kombine dejenerasyon olarak bilinen bu nörolojik sorunlar hem merkezi hem de periferik sinir sistemlerini etkiler ve bir dizi zararlı etkiye neden olur (10).

En önemli sonuçlardan biri, sinir liflerini çevreleyen koruyucu bir kılıf olan miyelinin yavaşça parçalanması ve nöronların nihai ölümüdür. B12 vitamini miyelin sentezi için vazgeçilmezdir çünkü sinir hücreleri arasındaki iletişimi kolaylaştırır ve beynin iletişim ağlarını yöneten nörotransmitterleri üretir (11).

B12 vitamini eksikliği, beyindeki proteinlerin, lipidlerin ve nörotransmitterlerin sentezlenmesi için gerekli olan metilasyon reaksiyonlarını etkileyen S-adenozilmetiyonin:S-adenosilhomosistein (SAM:SAH) oranını değiştirerek nörogelişimi etkileyebilir. SAM:SAH oranındaki azalma da DNA sentezini ve hücre bölünmesini engeller (12-14). B12 vitamini eksikliğinin periferik sinir sistemi üzerinde uyuşma ve karıncalanma hissi gibi hafif etkileri olabilir (15). Ancak uzun süreli eksiklik, miyelin ve nörotransmitter seviyelerini etkileyerek ve serebrovasküler sağlığı etkileyen yüksek homosistein seviyeleri nedeniyle vasküler hastalıkların gelişme riskini artırarak ciddi merkezi sinir sistemi hasarına yol açar. Bu durum bilişsel gecikme ve aşırı durumlarda beyin ölümü ile sonuçlanabilir (15).

Gelişimsel gecikme ve B12 eksikliği arasındaki bağlantı, B12'nin nörolojik gelişim üzerindeki etkisinde yatmaktadır. Bir çocuğun vücudunda yeterli miktarda B12 vitamini bulunmadığında,

sinir sistemi düzgün bir şekilde gelişmeyebilir ve bu da gelişimsel gecikmeye katkıda bulunabilecek bir dizi nörolojik belirtiyeye yol açabilir. B12 eksikliği ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar hafıza, dikkat, öğrenme ile mücadele eder ve oturma, emekleme ve yürüme gibi hareket becerilerinde gecikmeler sergiler ve gecikmiş konuşma ve dil edinimi yaşayabilir (16).

Yöntem

14 aylık süre içerisinde (01.01.2024-01.03.2024) gelişimsel pediatri polikliniğine konuşma gecikmesi ile başvuru yapan 79 olgu, bir gelişimsel pediatri uzmanı tarafından karşılanmış, olguların sosyodemografik verileri, poliklinik başvurusu ile eşzamanlı ya da başvuru öncesi 1 yıl içindeki serum B12 düzeyleri kaydedilmiştir. Başvuru esnasında konuşma gecikmesine eşlik eden bilişsel zorluk, prematürite, IUGR, kronik nörolojik, genetik, metabolik hastalığı olan olgular vb çalışmaya dahil edilmemiştir.

Olguların poliklinik başvurusu ile eşzamanlı ya da başvuru öncesi 1 yıl içindeki serum B12 düzeyleri kaydedildi. Olgular serum B12 düzeylerine göre gruplandırıldı (<200 pg/mL, 201-660 pg/mL, 661-1000 pg/mL, >1000 pg/mL). Olguların ifade edici dil, alıcı dil, kaba hareket, ince hareket, ilişki, oyun ve öz bakım alanlarındaki gelişimsel becerileri GIDR ile tespit edilmiştir.

GIDR (Uluslararası Gelişimi İzleme Destekleme Rehberi)

Açık uçlu sorulara dayanan, gelişimi tarama değil izlemek ve desteklemek için yapılandırılan, kuramsal dayanaklara ve kanıta dayalı, uluslararası standardizasyonu olan, serbest erişimli-ücretsiz, kapsamlı; izlem, erken tanı, destek ve erken girişim aracıdır. Değerlendirme sonucunda herhangi bir gelişimsel alanda gecikme saptanan olgulara gelişimsel destek önerileri verilmiş, B12 eksikliği saptanan olgulara medikal tedavi başlanmış ve izlemleri için çocuk hematoloji polikliniğine refere edilmiştir.

Olgular gelişimsel erken destek kapsamında dil konuşma terapisti de dahil olmak üzere gerekli diğer branşlara yönlendirilmiştir. Yakın zamanlı kontrol için tekrar polikliniğe davet edilmiştir. Nihai değerlendirme sonrasında gelişimsel gecikmesi, zorluğu olan olgular, erken destek ve müdahale için ÇÖZGER ile destek eğitimlere yönlendirilmiştir. Olguların takip ve izlemleri halen devam etmektedir.

Bulgular

Olguların %7.5'i 0-18ay arasında, %39.2'si 19-24ay ve %53.1'i 25-42ay arasında idi. Olguların %30'3'ü kız, %69.6'sı erkek idi.

Olguların %83.5'inde herhangi bir gelişimsel alanda gecikme saptandı.

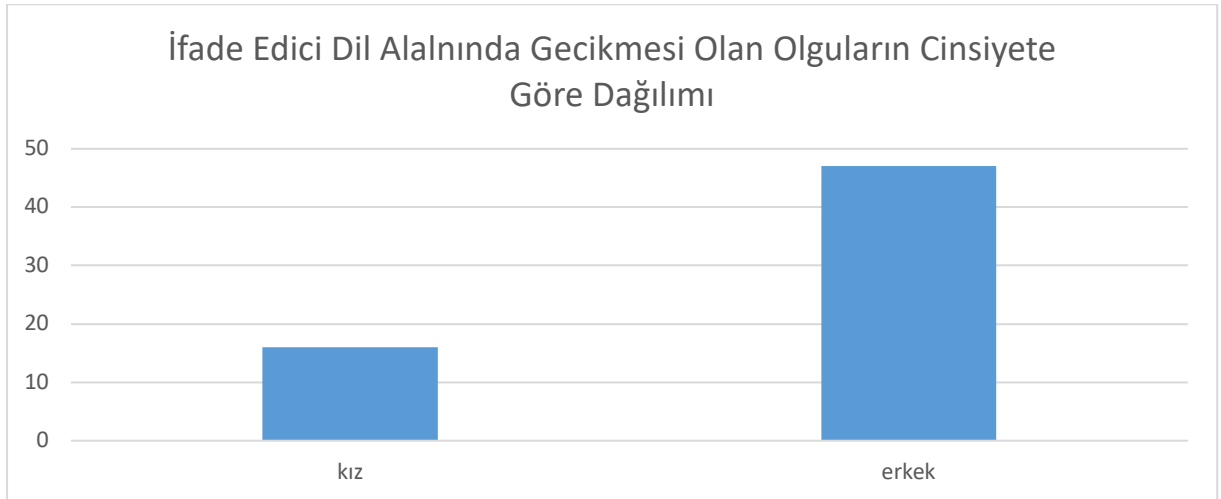
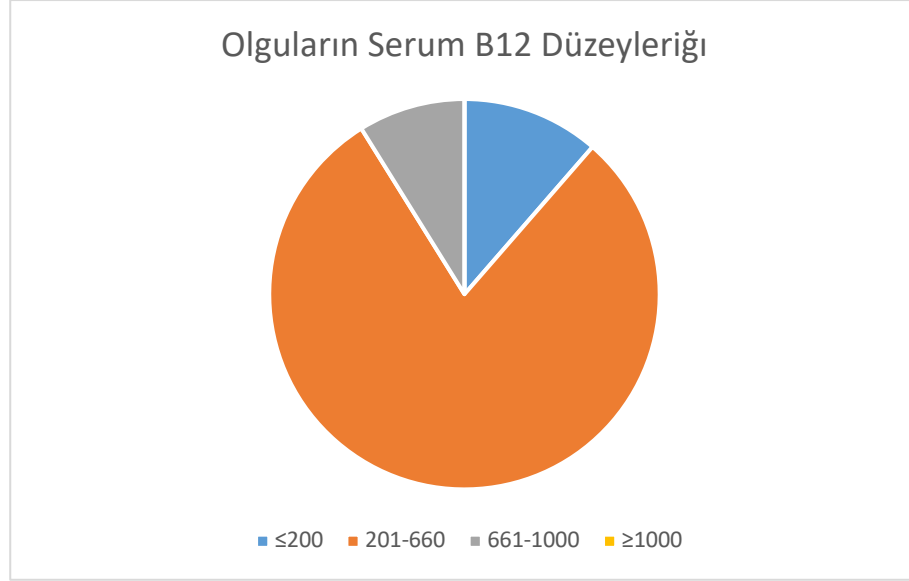
Olgularda ifade edici dil alanında gecikme oranı %79.7, alıcı dil alanında gecikme oranı %10.1, kaba hareket alanında gecikme oranı %2.5, ince hareket alanında gecikme oranı %8.8, ilişki alanında gecikme oranı %12.6, oyun alanında gecikme oranı %10.1, öz bakım alanında gecikme oranı %13.9 ve 2 ya da daha fazla alanda gecikme %36.7 olarak bulundu.

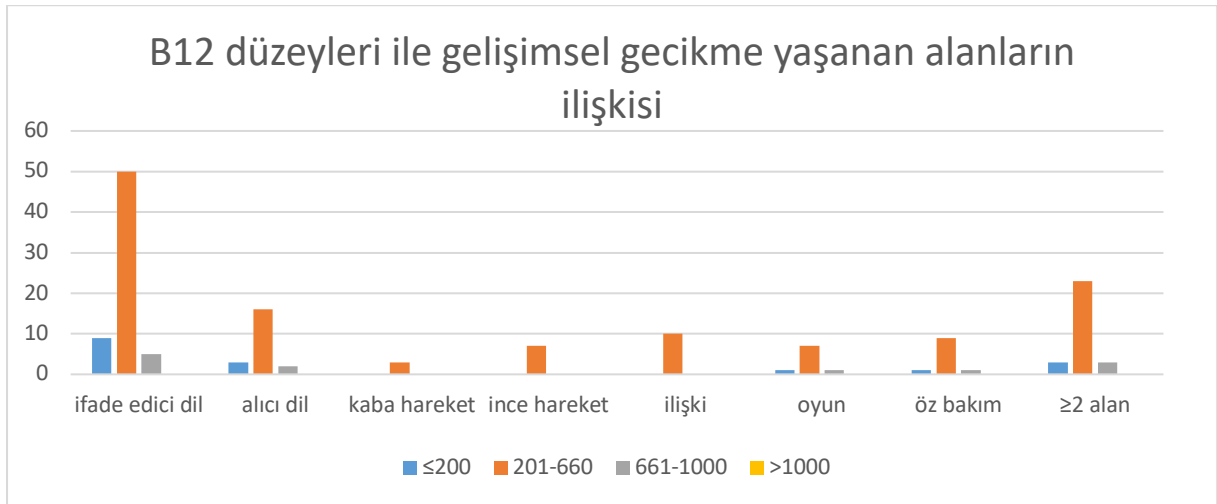
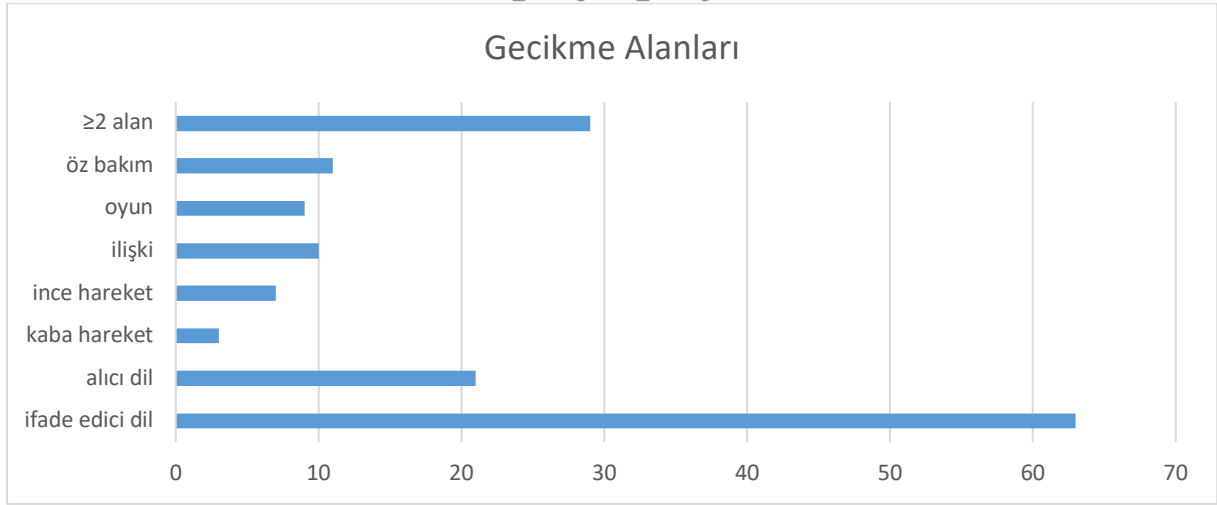
Olguların %11.3'inde serum B12 düzeyi ≤ 200 pg/ml, %79,7'sinde serum B12 düzeyi 201-660pg/ml ve %8,8'inde serum B12 düzeyi 661-1000pg/ml olarak bulundu.

İfade edici dil alanında gecikmesi olan olgularda erkek cinsiyet üstünlüğü vardı.

İfade edici dil alanında gecikmesi olan 8 olguda serum B12 düzeyi ≤ 200 pg/ml, 13 olguda serum B12 düzeyi 201-300pg/ml ve 37 olguda serum B12 düzeyi 301-660pg/ml, 5 olguda 661-1000pg/ml olarak bulundu.

İfade edici dil alanında gecikmesi olan 21 olguda serum B12 düzeyi ≤ 300 pg/ml (%26,5) olarak bulundu.





Tartışma

Gebelik sürecinde annenin yeterli düzeyde B12 vitamini alması ile bebeklerin sağlıklı beyin gelişimi ve daha iyi nörogelişimsel sonuçlar arasında bir ilişki olduğunu gösteren bilimsel kanıtlar giderek artmaktadır.

Çalışmamızda ifade edici dil alanında gelişimsel gecikme saptanan olguların yaklaşık %26,5'unda serum B12 düzeyi <300pg/ml idi. Çalışmamızda alan yazınla paralel olacak şekilde ifade edici dil alanında gecikmesi olan olgularda erkek cinsiyet üstünlüğü vardı.

Golding ve ark. düşük B12 vitamini düzeyine sahip annelerin çocuklarında konuşma bozukluğu görülme olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuştur (17). Annenin ikinci trimesterde gıda veya takviyelerle B12 alımının 3 yaşındaki çocuklarda daha iyi alıcı dil becerileriyle ilişkili olduğu, ancak bu ilişkinin 7 yaşında gözlenmediğini gösteren çalışmalar da vardır (18,19). Dror ve Allen tarafından 48 vakanın dahil edildiği bir çalışmada, B12 vitamini eksikliği olan çocuklarda apati, serebral atrofi ve hipotoni gibi klinik ve radyolojik demiyelinizasyon

belirtileri görülmüştür. Nörolojik semptomlar B12 vitamini tedavisi ile hızla düzelirken, bilişsel ve dil gelişimindeki gecikmeler bu çocuklarda uzun vadede devam etmiştir (20).

Alanyazında yapılmış olan sekiz prospektif kohort çalışması, düşük ya da yetersiz anne B12 vitamini düzeyi veya alımının; daha düşük zeka düzeyi, zayıf konuşma ve dil gelişimi, kaba hareket becerilerinde gecikme ve sosyal gelişimde olumsuzluklar da dahil olmak üzere, daha kötü nörogelişimsel sonuçlarla ilişkili olduğunu bildirmiştir (21,22,23,24).

Sonuç

Çocuklarda 2 yaşından önce dili anlama becerileri gelişir. İki yaşından sonra çocuklar dili ifade etmeyi öğrenir. Dört yaşına kadar dil gelişimi mükemmelleşir. Bu nedenle 0-3 yaş dönemi bilişsel gelişim için kritiktir çünkü çocukların dil gelişimi için de kritik bir dönemdir.

Doğum öncesi dönemde B12 vitamini eksiklikleri, erken beyin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve miyelinleşme ile sinaptik bağlantılar gibi hayati süreçleri kısıtlayabilir (25,26).

B12 vitamini eksikliği fetal beyin gelişimini olumsuz etkileyebilir ve bunun sonucunda bilişsel, dilsel ve hareket süreçlerinin gelişimi de zarar görebilir. Ancak, hamilelik sırasında annenin B12 vitamini düzeyi veya alımı ile çocukların nörogelişimsel sonuçları arasındaki ilişkiyi destekleyen kanıtlar kesin değildir (27).

Anne B12 vitamini takviyesinin, düzeyinin ve alımının çocukların beyin gelişimi ve nörogelişimsel sonuçları üzerindeki etkilerini netleştirmek için uzunlamasına epidemiyolojik çalışmalara ve randomize kontrollü çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

1. Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language (5th edition, Vol. 2, pp. 309–370). New York: Wiley.
2. Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (1994). Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(5), v-173.
3. Dromi, E. (1987). Early lexical development. Cambridge, England: Cambridge University Press.
4. Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
5. Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. Child Development, 73(2), 418–433.
6. Law J, Rush R, Schoon I, Parsons S. Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy mental health and employment outcomes. J Speech Lang Hear Res 2009 ve 52:1401-16.
7. Morgans A, Ttofari Eecen K, Pezic A, Brommeyer K, Mei C, Eadie P, et al. Who to refer for speech therapy at 4 years of age versus who to watch and wait? J Pediatr 2017 ve 185:200-4.e1.
8. Layden AJ, Täse K, Finkelstein JL. Neglected tropical diseases and vitamin B12: a review of the current evidence. Trans R Soc Trop Med Hyg. 2018 Oct 01;112(10):423 435.

9. Fritz J, Walia C, Elkadri A, Pipkorn R, Dunn RK, Sieracki R, Goday PS, Cabrera JM. A Systematic Review of Micronutrient Deficiencies in Pediatric Inflammatory Bowel Disease. *Inflamm Bowel Dis*. 2019 Feb 21;25(3):445-459.
10. Sobczyńska-Malefora A, Delvin E, McCaddon A, Ahmadi KR, Harrington DJ: Vitamin B(12) status in health and disease: a critical review. Diagnosis of deficiency and insufficiency clinical and laboratory pitfalls. *Crit Rev Clin Lab Sci*. 2021, 58:399-429.
11. Gröber U, Kisters K, Schmidt J: Neuroenhancement with vitamin B12-underestimated neurological significance. *Nutrients*. 2013, 5:5031-45.
12. Honzik T, Adamovicova M, Smolka V, Magner M, Hrubá E, Zeman J: Clinical presentation and metabolic consequences in 40 breastfed infants with nutritional vitamin B12 deficiency - what have we learned?. *Eur J Paediatr Neurol*. 2010, 14:488-95.
13. McPhee AJ, Davidson GP, Leahy M, Beare T: Vitamin B12 deficiency in a breast fed infant . *Arch Dis Child*. 1988, 63:921-3.
14. Ganesan S, Thanawala N, Hussain N: Vitamin B12 deficiency: a treatable cause of developmental delay in infancy. *J Paediatr Child Health*. 2013, 49:348-9.
15. Calderón-Ospina CA, Nava-Mesa MO: B Vitamins in the nervous system: current knowledge of the biochemical modes of action and synergies of thiamine, pyridoxine, and cobalamin. *CNS Neurosci Ther*. 2020, 26:5-13.
16. Warghat PA, Sharath HV, Raghuvver R. The Effect of Early Pediatric Rehabilitation in an Infant With Vitamin B12 Deficiency Associated With Developmental Delay: A Case Report. *Cureus*. 2024 Jun 18;16(6):e62648.
17. Golding J, Gregory S, Clark R, et al. Maternal prenatal vitamin B12 intake is associated with speech development and mathematical abilities in childhood. *Nutr Res*. 2021;86:68-78.
18. Villamor E, Rifas-Shiman SL, Gillman MW, Oken E. Maternal intake of methyl-donor nutrients and child cognition at 3 years of age. *Paediatr Perinat Epidemiol*. 2012;26(4):328-335.
19. Boeke CE, Gillman MW, Hughes MD, Rifas-Shiman SL, Villamor E, Oken E. Choline intake during pregnancy and child cognition at age 7 years. *Am J Epidemiol*. 2013;177(12):1338-1347.
20. Dror DK, Allen LH. Effect of vitamin B12 deficiency on neurodevelopment in infants: current knowledge and possible mechanisms. *Nutr Rev*. 2008; 66(5):250-255.
21. Cruz-Rodríguez, J.; Díaz-López, A.; Canals-Sans, J.; Arija, V. Maternal Vitamin B12 Status during Pregnancy and Early Infant Neurodevelopment: The ECLIPSES Study. *Nutrients* 2023, 15, 1529.
22. Lai, J.S.; Mohamad Ayob, M.N.; Cai, S.; Quah, P.L.; Gluckman, P.D.; Shek, L.P.; Yap, F.; Tan, K.H.; Chong, Y.S.; Godfrey, K.M.; et al. Maternal Plasma Vitamin B12 Concentrations during Pregnancy and Infant Cognitive Outcomes at 2 Years of Age. *Br. J. Nutr*. 2019, 121, 1303–1312.
23. Srinivasan, K.; Thomas, T.; Kapanee, A.R.M.; Ramthal, A.; Bellinger, D.C.; Bosch, R.J.; Kurpad, A.V.; Duggan, C. Effects of Maternal Vitamin B12 Supplementation on Early Infant Neurocognitive Outcomes: A Randomized Controlled Clinical Trial. *Matern. Child Nutr*. 2017, 13, e12325.
24. Bhate, V.K.; Joshi, S.M.; Ladkat, R.S.; Deshmukh, U.S.; Lubree, H.G.; Katre, P.A.; Bhat, D.S.; Rush, E.C.; Yajnik, C.S. Vitamin B12 and Folate during Pregnancy and Offspring Motor, Mental and Social Development at 2 Years of Age. *J. Dev. Orig. Health Dis*. 2012, 3, 123–130.



25. Black, M.M. Effects of Vitamin B 12 and Folate Deficiency on Brain Development in Children. Food Nutr. Bull. 2008, 29, S126–S131.
26. Finkelstein, J.L.; Layden, A.J.; Stover, P.J. Vitamin B-12 and Perinatal Health. Adv. Nutr. 2015, 6, 552–563.
27. Sizonenko, S.V.; Babiloni, C.; Sijben, J.W.; Walhovd, K.B. Brain Imaging and Human Nutrition: Which Measures to Use in Intervention Studies? Adv. Nutr. 2013, 4, 554–556.

TADİS ile Down Sendromlu Çocuklarda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi

Burcu YAPAR ÖZ⁷
Şeyma YAŞAR⁸
Süleyman ARSLANTAŞ⁹

Özet

Bu araştırmada Down sendromlu bir bireyin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçe Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemi (TADİS) uygulamasının etkililiğini incelenmiştir. Tek denekli AB modeliyle yürütülen çalışmada, 16 yaşındaki bir kız öğrenciye TADİS kullanılarak istek bildirme ile kurallı cümle kurma becerilerindeki değişimler değerlendirilmiştir. TADİS'in uygulanması sürecinde, katılımcı sistem kullanımını kısa sürede öğrenmiş ve semboller aracılığıyla istek bildirme becerisinde belirgin bir artış göstermiştir. Kurallı cümle kurma davranışında ise orta düzeye kadar gelişim kaydedilmiş, ancak bağımsız kullanımda istikrar görülmemiştir. Bulgular, TADİS'in sistemli öğretim yoluyla iletişim becerilerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymakta, ancak özellikle bağımsız ve kalıcı performans için daha uzun süreli ve doğal ortamlarda desteklenmiş uygulamalara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bulgular bağlamında araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Giriş

Dil gelişimi, yalnızca sözel ifade becerileriyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimi ve bağımsız yaşam becerilerinin gelişimi açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır (Uğur vd., 2017). Ancak yapılan araştırmalar, Down sendromlu çocukların dil gelişiminde, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla ciddi düzeyde gerilik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum hem eğitimde hem de günlük yaşamda iletişimde yetersizliklere neden olmaktadır (Bilginer, 2017). Down sendromlu bireylerin dil gelişiminde genellikle alıcı dil becerileri ifade edici dile oranla daha gelişmiştir. Bununla birlikte, ses bilgisi, sözdizimi, anlambilim ve pragmatik alanlarda önemli sınırlılıklar görülmektedir (Sarıyer, 2017). Bu durum, bireyin günlük yaşamında iletişim kurmakta zorlanmasına ve sosyal ilişkilerde geri planda kalmasına neden olmaktadır. Jest, mimik ve beden dili gibi dil öncesi iletişim araçlarını daha rahat kullanabilseler de bu beceriler sözel dile aktarılamadığında iletişim kurmada sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda, son yıllarda Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS), iletişim becerilerinde sınırlılık yaşayan bireyler için işlevsel bir çözüm aracı olarak öne çıkmaktadır (İnce vd., 2023). ADİS; işaret dili, semboller, resimler, yazılı dil ve teknoloji destekli cihazlar gibi çeşitli araçlarla bireyin kendini ifade etmesine yardımcı olan sistemleri kapsamaktadır. Özellikle ciddi iletişim sorunları yaşayan bireylerde bu sistemlerin

⁷ Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

⁸ Meram Down Sendromlu Bireyler Yaşam Destek Merkezi

⁹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

etkili bir şekilde kullanılması, bireylerin çevreleriyle daha anlamlı bir etkileşim kurmalarına katkı sağlamaktadır (Satoğlu vd., 2023).

Türkiye’de ADİS kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar, bu sistemlerin özel gereksinimli bireylerde iletişim kurma becerisini artırdığını ve ailelerin bu süreçte etkin olarak yer aldıklarında sistemlerin daha verimli kullanıldığını göstermektedir (Avcıl ve Görgü, 2022). ADİS uygulamalarının yalnızca bireyin ifade becerilerini desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda sosyal etkileşim, istek bildirme ve iletişim başlatma gibi pragmatik becerilerin gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Down sendromlu bireylerde görülen dil ve iletişim güçlükleri, onların hem eğitim süreçlerine katılımını hem de sosyal hayata dahil olma yeterliliklerini sınırlamaktadır. Özellikle ifade edici dil becerilerinde yaşanan sorunlar, bireyin ihtiyaçlarını belirtmede ve anlamlı sosyal ilişkiler kurmada yetersizlik yaşamasına neden olmaktadır. Tohma ve Kutlu (2011) tarafından Down Sendromlu çocukların eğitimi için insansı robot destekli geliştirilen uygulamada Down sendromlu çocuklara yönelik olarak geliştirilen bu özgün ve özelleştirilmiş diyalog veri setinin, çocukların eğitim sürecine, sosyal etkileşimlerini artırmak ve bilişsel becerilerini geliştirmek için değerli bir katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bağlamda, Down sendromlu bireylerde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış destek programlarına olan ihtiyaç oldukça belirgindir.

Bu araştırmanın amacı, Down sendromlu bir bireyde iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçe Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemi (TADİS) uygulamasının etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada, bireyin istek bildirme ve kurallı cümle kurma davranışlarında uygulama öncesi ve sonrası gözlenen değişimlerin betimlenmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, tek denekli araştırma desenlerinden AB modeli ile yürütülmektedir. Katılımcı, 16 yaşında, Down sendromlu bir kız öğrencidir ve Down Sendromlu bireylere yönelik bir kurumda eğitim almaktadır. Araştırma sonuçlarını sunduğumuz uygulama süreci 23.01.2025 – 18.04.2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, haftada bir gün olmak üzere şuana kadar toplam 10 oturum yürütülmüştür. Oturumlar devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada TADİS’in hedeflenen davranışlarda etkili olup olmadığını belirlemeye yardımcı olması için çeşitli veri toplama araçları geliştirilmiştir.

- *Ebeveyn Görüşme Formu:* Katılımcı hakkında bilgi almak için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir görüşme formudur.
- *Pekiştireç Belirleme Tablosu:* Katılımcının motivasyonunu artıracak pekiştireçlerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır.
- *İstek Bildirme Belirleme Formu:* Her oturumda hedeflenen istek bildirme davranışlarının gerçekleşme durumu gözlenmiş ve kayıt altına alınmıştır.
- *Kurallı Cümle Kurma Formu:* Her oturumda hedeflenen kurallı cümle kurma davranışlarının gerçekleşme durumu gözlenmiş ve kayıt altına alınmıştır.



- *Aşamalara Özgü Veri Formları:* TADİS'in öğretim aşamalarına özel olarak geliştirilen formlar aracılığıyla uygulama süreci izlenmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmada ilk olarak 1. aşamada pekiştireç belirleme işlemi yapılmış, ardından A evresinde 5 oturumluk kararlılık verisi toplanmıştır. Müdahale sürecinde TADİS'in 2., 3., 4. ve 5. aşamaları uygulanmış, her aşamada on tekrar gerçekleştirilmiştir. Süreç boyunca elde edilen veriler betimsel analiz ve görsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Çalışma için gerekli etik onay Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Uygulama öncesinde, katılımcının annesiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla katılımcının mevcut iletişim becerilerine ilişkin bilgi edinilmiştir. Görüşmeden elde edilen bulgulara göre, katılımcı çevresiyle olan iletişimini çoğunlukla jest, mimik, beden dili aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Anne, çocuğunun kendisini ifade ederken işaret etme, göz teması kurma, el kol hareketleriyle yönlendirme ve yüz ifadeleriyle duygu aktarma gibi stratejiler kullandığını belirtmiştir. Sözcük dağarcığının sınırlı olduğu, daha karmaşık ifadeleri genellikle sözel olmayan yollarla aktardığı ifade edilmiştir.

Katılımcının isteklerini belirtirken genellikle gösterme veya işaret etme yoluna başvurduğu, bazı durumlarda ise doğrudan söyleyemediği için davranışsal ipuçları ile anlaşılmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Konuşma başlatma konusunda pasif olduğu, iletişim kurmak istediğinde dikkat çekici davranışlar sergilediği ve özellikle ihtiyaçları karşılanmadığında ağlama davranışını iletişim aracı olarak kullandığı vurgulanmıştır.

Duygularını ifade etme biçimi de çoğunlukla sözel olmayan yollarla gerçekleşmektedir. Katılımcı mutlu olduğunda dans etme, gülümseme; üzgün ya da öfkeli olduğunda ise ağlama, yüz buruşturma ve ayağını yere vurma gibi davranışlar göstermektedir. Bu bağlamda, duygusal durumların da sözel dile tam anlamıyla aktarılmakta zorlandığı anlaşılmaktadır.

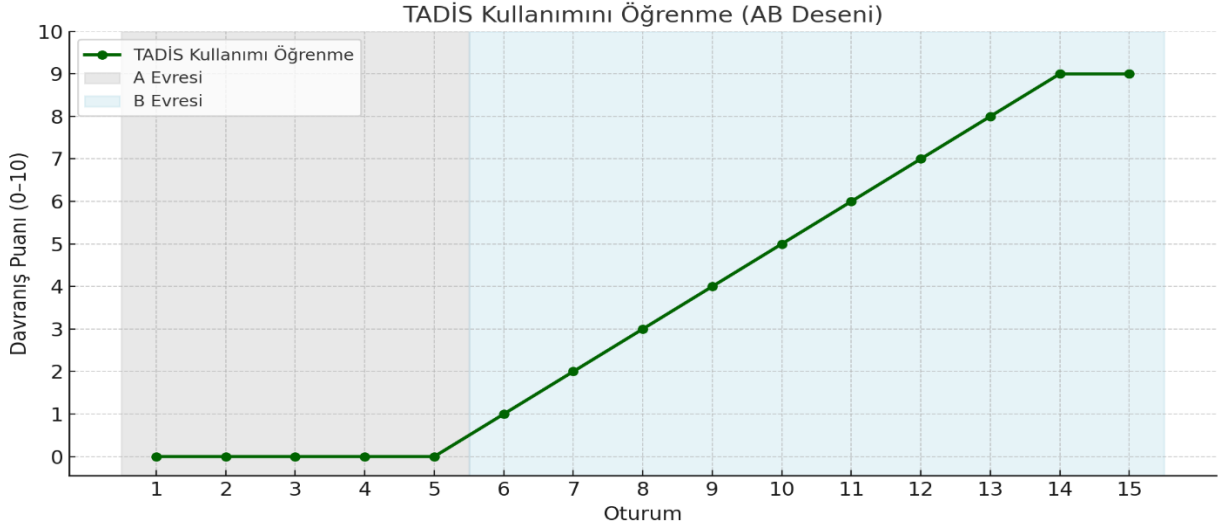
Annesi, çocuğun yabancı kişilerle sosyal etkileşimde çekingen davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Bu durumlarda yüzünü koluyla kapatma gibi içe dönük tepkiler gözlemlendiği ifade edilmiştir. Aile üyeleri çocuğun ipuçlarını tanıdığı için iletişim kurulabilmekte, ancak sosyal ortamlarda daha açık, sözel olarak ifade edebileceği iletişim biçimlerinin gelişmesinin çocuğun hem özgüvenini artıracığı hem de sosyal etkileşimlerini kolaylaştıracağı belirtilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda çalışmanın ilk bulguları aktarılmıştır.

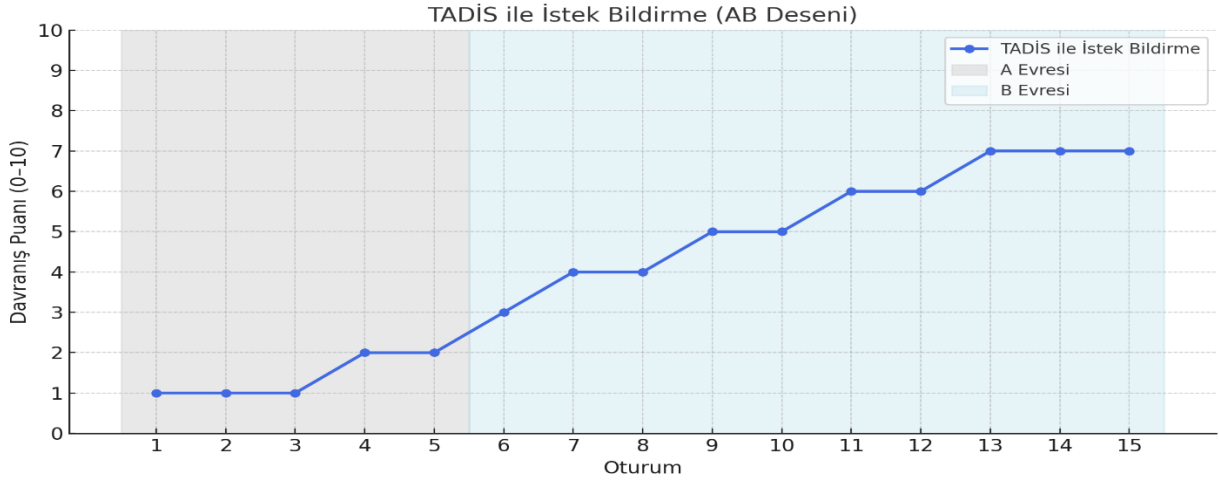
TADİS Kullanımını Öğrenimine İlişkin Bulgular

TADİS'in öğretim protokolünde birinci aşamanın temel amacı, bireyin resimler arasından uygun olanı seçerek seslendirme butonuna basmayı öğrenmesidir. Bu aşama, bireyin sistemle ilk etkileşimini yapılandırmakta ve alternatif destekleyici iletişim sürecini başlatmaktadır.



Uygulama süreciyle birlikte bireyin sistemi kullanmada zorluk yaşamadığı, kolay bir şekilde sistemi anladığı görülmüştür. Öğretim süreci, çocuğun en sevdiği nesne ya da etkinliklerle başlatılmış; tek resimli çalışma ile başlanıp, zamanla doğru seçim yapma, seslendirme butonuna basma ve nesneyle eşleştirme becerileri yapılandırılmıştır. Birey, zamanla yardımla başlayan bu beceriyi bağımsız ve hatasız bir biçimde sergilemeye başlamıştır.

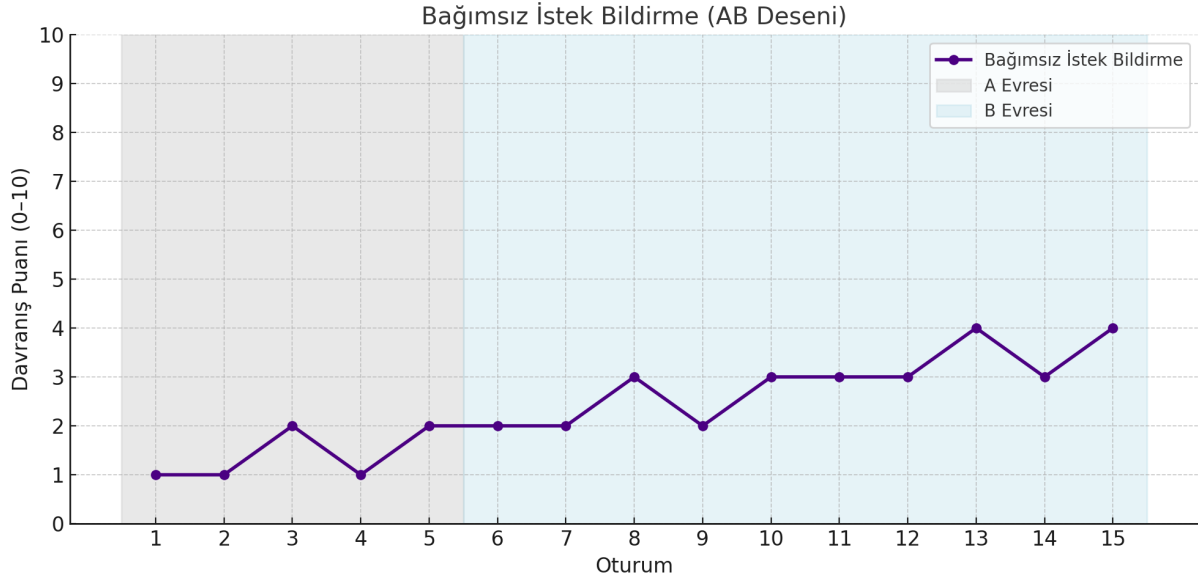
TADİS ile İstek Bildirmeye İlişkin Bulgular



TADİS uygulamasının öğretim aşamalarından biri, bireyin ihtiyaç duyduğu nesne ya da etkinliği uygun sembolü kullanarak ifade etmesini sağlamaktır. Katılımcı, bu süreçte sistemde yer alan görsel semboller aracılığıyla isteklerini ifade etmeyi öğrenmiştir. TADİS öğretim protokolünde bu hedef, genellikle tek sembolle başlatılan uygulamalarla desteklenmekte, daha sonra seçenek sayısı artırılarak bireyin seçim yapma ve iletişim başlatma becerileri geliştirilmek istenmektedir.

Uygulama sürecinde, TADİS aracılığıyla istek bildirme davranışında kademeli ve ölçülü bir artış gözlenmiştir. Davranış puanları uygulama süreci boyunca yükselmiş ve son oturumlarda orta-yüksek düzeyde bir istikrar kazanmıştır. Bu bulgular, TADİS'in yapılandırılmış ve sistematik öğretimi sayesinde bireyin iletişim repertuarına işlevsel biçimde entegre edilebildiğini ortaya koymaktadır.

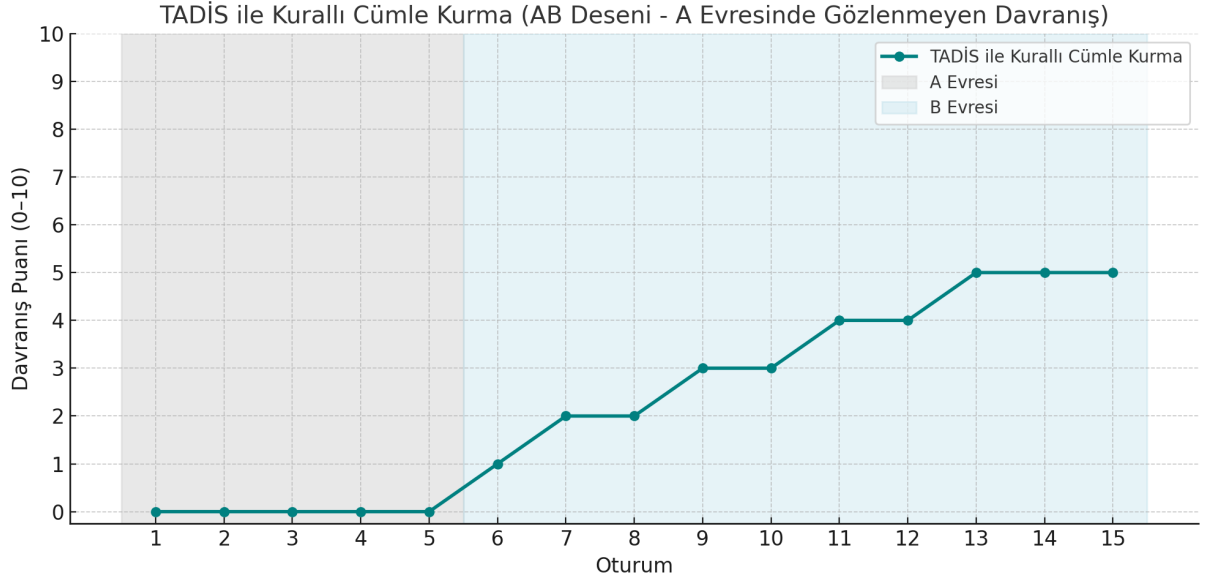
Bağımsız İstek Bildirmeye İlişkin Bulgular



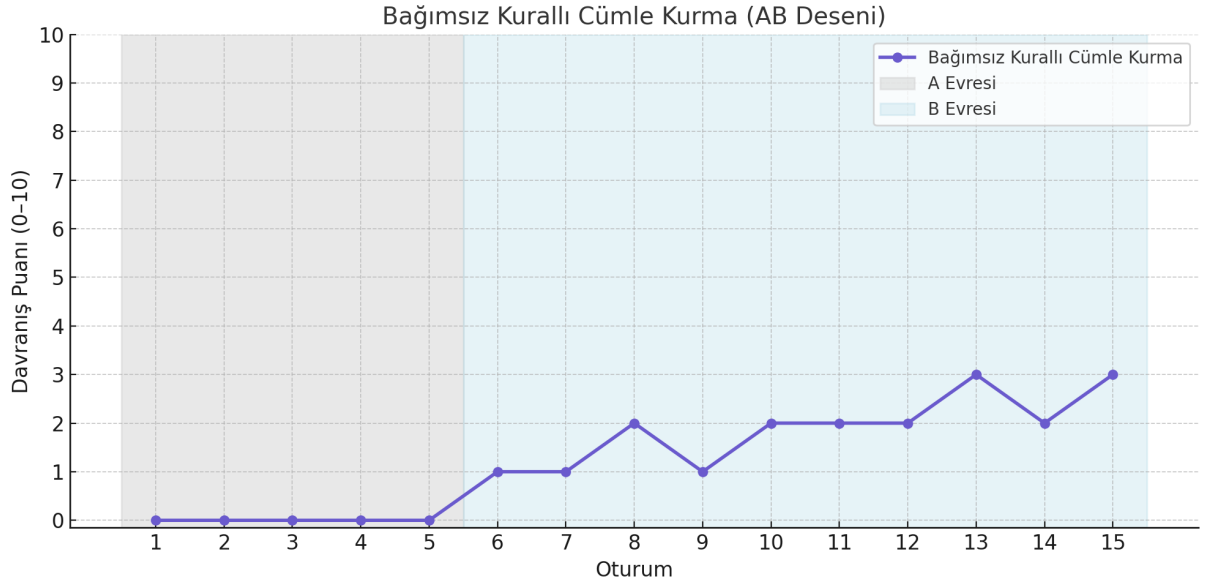
Bağımsız istek bildirme davranışı, TADİS kullanmadan bireyin istek bildirmesini ifade etmektedir. Ortamdan TADİS'in çekilmesiyle davranış puanlarında **hafif bir artış eğilimi** olsa da oturumlar ilerledikçe bazı oturumlarda davranışın sıklaştığı, bazı oturumlarda ise önceki seviyelere gerilediği görülmüştür. Bu durum, bağımsız istek bildirme davranışının gelişim gösterdiğini ancak bu gelişimin kararlı ve yüksek düzeyli olmadığını düşündürmektedir.

TADİS ile Kurallı Cümle Kurmaya İlişkin Bulgular

TADİS ile kurallı cümle kurma, yalnızca nesne tanıma ya da seçim yapmanın ötesinde; özne, nesne ve fillerin bir sırayla birleştirilmesini ve ifade edilen durumun söylenmesini ifade etmektedir. Uygulama öncesinde kurallı cümle kurma davranışını hiç sergilemediği görülen katılımcı müdahale sürecinin başlamasıyla birlikte istenilen davranışta kademeli bir artış gözlenmiştir. Özellikle uygulama sürecinin ortasından orta düzeye kadar yükseldiği görülmektedir. Ancak bu artış yüksek performans düzeyine ulaşamamış, davranış sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu durumun, kurallı cümle kurma davranışının karmaşık bilişsel ve dilsel süreçler gerektirmesinden olabileceği gibi uygulamanın sadece haftada 1 gün gerçekleştirilmesinden ve sürecin henüz tamamlanmamış olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.



Bağımsız Kurallı Cümle Kurmaya İlişkin Bulgular



Bağımsız kurallı cümle kurma, katılımcının TADİS uygulamasını kullanmadan, herhangi bir yönlendirme, model olma ya da dışsal destek olmaksızın, kendi başına anlamlı ve yapısal bütünlüğe sahip ifadeler oluşturmasını ifade etmektedir. TADİS'in ortamdan çekildiği durumda, bağımsız kurallı cümle kurma davranışında düşük düzeyli ve sürekli olmayan bir gelişim gözlenmiştir. Davranışın süreklilik göstermediği, bazı oturumlarda önceki düzeye geri döndüğü görülmüştür. Bu durum, davranışta henüz otomatikleşme sağlanmadığını ve istikrarlı bir şekilde ortaya çıkmadığını göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında bağımsız kurallı cümle kurma davranışının gelişim göstermeye başladığı ancak bu gelişimin oldukça sınırlı kaldığı; davranışın daha yoğun, bireyselleştirilmiş ve uzun vadeli öğretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiği söylenilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Down sendromlu bir bireyin iletişim becerilerini desteklemek amacıyla uygulanan Türkçe Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemi (TADİS) programının etkililiği incelenmiştir. Elde edilen ilk bulgular, TADİS'in Down Sendromlu bir bireyde özellikle istek bildirme ve sistem kullanımını öğrenme gibi hedeflenen davranışlarda olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Uygulama sürecinde katılımcı nesneyi tanıma, ayırt etme, seslendirme butonuna basarak tablet uygulamasını yardımsız biçimde kullanma gibi konularda başarılı olmuştur. Bu sonuç, İnce vd. (2023) tarafından vurgulanan, ADİS sistemlerinin bireyin çevresiyle işlevsel iletişim kurma becerisini artırmadaki etkisini destekler niteliktedir.

TADİS ile istek bildirme davranışında müdahale sonrasında düzenli bir artış yaşandığı görülmüştür. Katılımcının semboller aracılığıyla isteklerini ifade etmede başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu durum, Töret ve Acarlar (2011) tarafından belirtilen, görsel destekli iletişim araçlarının pragmatik beceriler üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir. Bununla birlikte, bağımsız istek bildirme davranışı açısından gelişimin sınırlı ve dalgalı olduğu, bu davranışın daha fazla öğretim ve genelleme fırsatına ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç hem uygulamaların henüz bitmemiş olması, uygulama süreçlerinde öğrencinin hastalanması, uygulama süreci ile tatil döneminin denk gelmesi vb. nedenlerle olabileceği gibi Satoğlu vd. (2023)'nin ADİS uygulamalarının doğrudan öğretiminin yanı sıra doğal bağlamlarda desteklenmesi gerektiği ile ilgili de gözükmektedir.

Kurallı cümle kurma davranışına ilişkin bulgular, TADİS yardımıyla bu beceride orta düzeye kadar ilerleme kaydedildiğini, ancak tam olarak hedef davranışın otomatikleşmediğini göstermiştir. Özellikle bağımsız kurallı cümle kurma davranışında düşük düzeyde ve sürekli olmayan bir gelişim gözlemlenmiştir. Bu durum, Sarıyer (2017) ve Cengiz vd. (2017) tarafından da ifade edilen, Down Sendromlu bireylerin sözdizimsel yapı üretmede yaşadığı güçlükler olduğu bulgusunu desteklemektedir. Sonuçlar, bu alandaki gelişimin daha uzun süreli ve bireyselleştirilmiş öğretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, TADİS uygulaması, Down Sendromlu bireylerde sistemli öğretim yoluyla iletişim becerilerini desteklemek açısından işlevsel bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak bazı becerilerin (özellikle bağımsız performans gerektirenler) kazanımı için daha yoğun uygulamalara ve destekleyici doğal ortamlara ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, ilerleyen araştırmalarda TADİS'in genelleme, kalıcılık ve sosyal ortamlarda kullanımına yönelik bulguların da değerlendirilmesi önemlidir.

Öneriler

1. ADİS uygulamalarının etkilerini genişletmek sistemin sadece eğitim ortamlarında değil ev ve sosyal yaşam bağlamlarında da aktif olarak kullanılmasını sağlayacak aile eğitim programları tasarlanabilir.

2. Çocuğun farklı ortamlarda aynı iletişim sistemini kullanmasını sağlayacak ekonomik uygulamalar gerçekleştirilebilir.
3. ADİS uygulamalarının farklı tanı gruplarındaki etkililiklerini karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Avcıl, A., & Görgü, E. Benim De Sesim Var: Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemi Uygulamasının Ebeveyn Görüşlerine Göre İncelenmesi.
- Bilginer, H. (2002). Down sendromlu çocuklarda dil gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1).
- Cengiz, D. U., Emre, O., & Çalışkan, Z. (2017). Down sendromlu çocuklarda dil gelişimi. *Annals of Health Sciences Research*, 6(2), 47-56.
- İnce, M., Kılıç, Y., & Şafak, P. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) ilişkin görüş ve önerileri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 654-673.
- Sarıyer, M. N. (2017). *Türkçe konuşan Down sendromu olan çocukların dilbilgisel özelliklerinin betimlenmesi ve çalışma belleği ile ilişkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Satoğlu, D., Uğuz, H., & Parlak, M. M. (2024). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocukların Ebeveynlerinin, Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerinin Kullanımına İlişkin Farkındalıklarının ve Tutumlarının İncelenmesi. *Proceeding Book*.
- Tohma, K., & Kutlu, Y. (2024). Down Sendromlu Çocukların Eğitimi İçin İnsansı Robot Destekli Türkçe Diyalog Uygulaması. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 11(1), 140-149.
- Töret, G., & Acarlar, F. (2011). Otizmli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1461-1478.

Duygu Davranış Bozukluğu Olan Çocuklarla Çalışmaya Hazır mıyız? Erken Çocukluk Eğitimindeki Boşluklara Öğretmen Adaylarının Gözüyle Bakmak

Elif San¹⁰

Çıgıl Aykut¹¹

Özet

Duygu davranış bozukluğu (DDB), çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyen ve erken çocukluk döneminde etkili müdahale gerektiren ciddi bir risk alanı olarak kabul edilmektedir. Ancak, DDB'ye sahip çocukların erken yaşta tanılanması ve desteklenmesi çoğu zaman gecikmekte, bu da ilerleyen yıllarda daha karmaşık sorunlara yol açmaktadır. Erken tanı ve müdahale süreçlerinde en kritik rollerden biri, doğrudan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının DDB'ye yönelik bilgi, farkındalık ve erken müdahale konusundaki algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel desende tasarlanmış olup, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Araştırmaya, üniversite son sınıfta öğrenim gören 20 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Görüşmelerde, öğretmen adaylarının DDB'ye ilişkin teorik bilgileri, erken tanı sürecindeki farkındalıkları, sınıf içi gözlem ve müdahale yaklaşımları ile öğretmen eğitimine yönelik görüşleri ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analizler sonucunda DDB hakkında bilgi ve eğitimsel donanım, erken tanı ve müdahaleye yönelik farkındalık, gözlem becerileri ve sınıf içi müdahale stratejileri, staj deneyimleri ve zorluklar, öğretmen eğitimine yönelik öneriler, hazır bulunuşluk ve kendini değerlendirme olmak üzere yedi ana temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu davranış bozuklukları, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları, erken tanı, nitel araştırma.

Giriş

Duygu davranış bozuklukları (DDB), bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel normlara uygun olmayan davranış örüntüleri sergilemesiyle karakterize edilen ve kesin nedenleri tam olarak bilinmeyen bir bozukluk türüdür. (Kauffman & Landrum, 2015). Duygu davranış bozukluğu (DDB), çocukların erken yaşlardan itibaren akran ilişkilerinde ve sosyal uyumlarında gözlemlenen belirgin duygusal ve davranışsal özelliklerle kendini göstermektedir (Dong vd., 2023). Ancak, bu çocukların tanılanması ve ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerine erişimleri genellikle gecikmekte; gerekli desteklerin sunulması çoğu zaman ileri yaşlara kalmaktadır (Forness vd., 2012; Sands & Wehmeyer, 1996).

Erken müdahalenin günümüzde giderek daha fazla önemsenmesine rağmen, DDB'li çocukların tanı süreçlerinde ve destek hizmetlerine erişimlerinde önemli eksiklikler yaşandığı

¹⁰ Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

¹¹ Meram Down Sendromlu Bireyler Yaşam Destek Merkezi

görülmektedir (Ulloa vd., 2016; Ye vd., 2024; Dong vd., 2023; Somerwil vd., 2020). Oysa erken tanı ve müdahale, bu çocukların gelişimsel risklerinin azaltılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Taresh vd., 2020; Ye vd., 2024). Çocukların duygusal ve davranışsal bozukluklarının erken yaşlarda tanınması hem bireysel gelişimlerini hem de uzun vadeli eğitimsel çıktıları olumlu yönde etkilemektedir. Erken tanı sayesinde çocukların ihtiyaçlarına uygun destek programları zamanında uygulanabilir, bu da davranışsal sorunların kronikleşmesini önleyerek sosyal becerilerin gelişimini ve okul ortamına sağlıklı uyumu destekler (Denham vd., 2003; Liu & Wang, 2022). Ayrıca, erken müdahale yoluyla çocukların duygu düzenleme becerileri güçlendirilir, bu da ileriki yaşlardaki ruh sağlığı sorunlarının önlenmesinde önemli bir koruyucu faktör oluşturur. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocukları gözlemleme, sorunları fark etme ve uygun şekilde yönlendirme becerilerinin güçlendirilmesi, erken müdahale sistemlerinin etkinliği açısından vazgeçilmezdir.

DDB, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde derin etkilere sahip olabilmektedir. (Pasqua vd., 2021). Araştırmalar, özellikle okul öncesi eğitim döneminde erken tanı ile müdahalenin, çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (State vd., 2018). Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda eğitilmemesi, bu durumun gerçekleştirilebilmesi için büyük bir engel teşkil etmektedir. Örneğin, Hartman ve arkadaşları (2018), DDB'li öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları zorlukların, öğretmenlerin yeterli eğitim almadıkları durumlarda daha da büyüdüğünü belirtmektedirler (State vd., 2018). Bunun yanı sıra, Splett ve arkadaşları (2018), öğretmenlerin DDB ile ilgili eğitim ve gelişim fırsatlarının artırılmasının, öğrenciler için uygun müdahale ve destek sunma konusunda etkili olacağını vurgulamaktadır (Splett vd., 2018).

Okul öncesi öğretmenlerinin bu alandaki bilgi ve farkındalık düzeyleri, erken müdahalenin etkinliğini ve DDB olan çocukların ileriki yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Ancak okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders içerikleri incelendiğinde, duygu davranış bozukluklarına (DDB) yönelik bilgilere sistematik ve derinlemesine biçimde yer verilmediği, bu konunun genellikle gelişim psikolojisi, özel eğitim ya da sınıf yönetimi gibi derslerin alt başlıklarında dolaylı olarak ya da çocuk ruh sağlığı alan dersinde sınırlı şekilde ele alındığı görülmektedir. Sonuç olarak, DDB ile ilgili bilgi ve becerilerin öğretmen adaylarına yeterince öğretilmediği okul öncesi eğitim programları, bu öğrenciler için gerekli olan erken müdahalelerin etkinliğini düşürmektedir.

Öğretmen adaylarının, DDB'li çocukların tanınması, uygun sınıf içi stratejilerin geliştirilmesi ve erken müdahale süreçlerine aktif katılımı açısından gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarında önemli eksiklikler bulunduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının DDB'ye ilişkin bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve erken müdahaleye dair algılarını kapsamlı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu davranış bozukluklarına (DDB) yönelik bilgi, farkındalık ve erken müdahale yaklaşımlarını nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını incelemek amacıyla temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşantılarına dair algı ve anlam yapılarını ortaya koymayı hedefler

(Merriam, 2018; Glesne, 2020). Bu kapsamda, öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular aracılığıyla katılımcıların DDB'ye ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve erken müdahale süreçlerine dair görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Nitel araştırmanın katılımcıları 20 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları üniversitenin eğitim fakültesi 4. okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlıdır. Katılımcıların 16'sını kadın 4'sini erkek öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma hedefleriyle ilgili gerekli içgörü ve deneyimlere sahip olduklarından emin olmak için amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir (Creswell & Poth, 2017).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Mart- Nisan 2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler, gönüllü katılım gösteren okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden yüz yüze ve ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmeler çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Katılımcıların gizliliğini sağlamak için kod adları verilmiştir. Tematik analiz yapılmak üzere veriler MAXQDA yazılımına aktarılmıştır. Verilerin ilk kodlaması yapıldıktan sonra veri kaybı ve hataların önüne geçilebilmesi için nitel araştırma konusunda bir uzman tarafından temalar ve kodlar gözden geçirilmiştir. Gözden geçirilen kod ve temalar araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş, tartışılmış ve düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcı doğrulaması, çeşitlendirme, yeterli katılım sağlama ve zengin betimleme gibi çeşitli stratejilerden yararlanılmaktadır (Glesne, 2020; Merriam, 2018). Bu araştırmada, çalışmanın niteliğini ve bilimsel güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması, analizci çeşitlendirmesi ve zengin betimleme tekniklerinden faydalanılmıştır. Analizci çeşitlendirmesi kapsamında, veriler birden fazla araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Elde edilen kodlar ve kategoriler üzerinde fikir birliği sağlandıktan sonra temalar oluşturulmuştur. Zengin betimlemeye katkı sunmak amacıyla, bulguların sunumunda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulgularında öğretmen adayları için yedi tema belirlenmiştir. Temalar; DDB'ye yönelik kavrayış ve tanımlar, DDB hakkında bilgi ve eğitimsel donanım, erken tanı ve müdahaleye yönelik farkındalık, gözlem becerileri ve sınıf içi müdahale stratejileri, staj deneyimleri ve zorluklar, öğretmen eğitimine yönelik öneriler, hazır bulunuşluk ve kendini değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Tema ve alt temalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
DDB’ye yönelik kavrayış ve tanımlar	• DDB davranış örüntüleri • Nedensel açıklamalar (travma, çevresel faktörler)
DDB hakkında bilgi ve eğitimsel donanım	• Teorik bilgi eksikliği • Uygulama eksikliği • Derslerin yüzeysel işlenmesi
Erken tanı ve müdahaleye yönelik farkındalık	• Erken tanının önemi • Erken müdahale bilinci • Tanı sürecine dair yetersizlik
Gözlem becerileri ve sınıf içi müdahale stratejileri	• Davranış gözlemi, • Empati ve sabır vurgusu
Staj deneyimleri ve zorluklar	• Profesyonel destek arayışı • Staj süresi yetersizliği • Sınırlı vaka gözlemi
Öğretmen eğitime yönelik öneriler	• Deneyim eksikliği • Ders zamanlaması önerileri • Vaka temelli içerik ihtiyacı
Hazır bulunuşluk ve kendini değerlendirme	• Uygulamalı eğitim • Kendini hazır hissetmeme • Gelişime açıklık • Öğrenmeye istek

Erken Tanı ve Müdahaleye Yönelik Farkındalık

Katılımcılar, erken tanının çocuğun gelişim sürecinde kritik bir role sahip olduğunu belirtmiş, özellikle DDB'nin ilerlemesinin önlenmesinde erken müdahalenin önemini vurgulamıştır. “*Davranışın ilerlemesini engeller*”, “*erken fark edersek sınıf içinde önlem alabiliriz*” gibi ifadeler, öğretmen adaylarının erken tanı farkındalığının yüksek olduğunu; ancak bu tanının nasıl ve ne zaman konulacağı, hangi süreçleri izleyeceği konularında bilgi eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen eğitiminin yalnızca tanısal bilgiyle değil, bu



bilgiyi uygulamaya dökebilecek yetkinliklerle de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Gözlem Becerileri ve Sınıf İçi Müdahale Stratejileri

DDB riski taşıyan bir öğrenciyle karşılaşıldığında öğretmen adaylarının ilk adımı gözlem yapmak olmuştur. Katılımcılar, öğrencinin davranışlarını zaman, mekân ve sıklık bakımından değerlendirdiklerini; gerektiğinde rehberlik servisi veya özel eğitim öğretmeninden destek alacaklarını belirtmiştir. “*Sürekli gözlem yaparım*”, “*duygularının nedenini anlamaya çalışırım*” gibi ifadeler, öğretmen adaylarının empatik ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Ancak gözlem sürecinin nasıl sistematik hale getirileceği, verilerin nasıl yorumlanacağı gibi konularda yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf içinde sıkça dile getirilen stratejiler arasında sabırlı olma, bağırma, olumlu davranışları pekiştirme ve bireysel destek sağlama yer almıştır.

Staj Deneyimleri ve Zorluklar

Katılımcıların büyük çoğunluğu, staj süresince DDB belirtileri gösteren öğrenciyle sınırlı düzeyde karşılaştığını, bunun da haftada bir gün staja gitmekten kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında DDB’li çocuklarla etkileşim kurma fırsatlarının oldukça kısıtlı olduğunu göstermektedir. Bazı öğretmen adayları “*gözlemlediğim bir öğrenci bazen bağırdı ama sonradan sakinleşiyordu*” gibi durumlar aktararak olayların neden-sonuç bağlamını değerlendirmeye çalışmış, ancak müdahaleye dair somut bir eylem planı tanımlayamamıştır. Bu bulgu, staj sürecinin DDB ile başa çıkma becerilerinin gelişimi açısından daha yapılandırılmış şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen Eğitime Yönelik Öneriler

Katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarında DDB konusuna yeterince yer verilmediğini belirtmiş ve bu alana yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Özellikle özel eğitim dersinin lisans programının son yılında değil, daha erken dönemlerde verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. “*Gerçek vaka örnekleri, videolar, canlandırmalar olsa daha iyi öğrenirdik*” gibi ifadeler, uygulama temelli öğretimin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adayları bu tür durumlara yönelik yazılmış belge ve raporların incelenmesini, uzman seminerleri ve vaka analizleriyle desteklenmiş eğitim içeriklerinin geliştirilmesini önermiştir. Bu öneriler, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması gerektiğine dair güçlü bir gösterge sunmaktadır.

Hazır bulunuşluk ve Kendini Değerlendirme

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı kendilerini DDB’li çocuklarla çalışmaya tam olarak hazır hissetmediklerini ifade etmiştir. Ancak bu durum yalnızca bir eksiklik olarak değil, aynı zamanda bir gelişim fırsatı olarak da değerlendirilmiştir. “*Şu an hazır değilim ama araştırarak öğrenebilirim*”, “*gözlem ve iletişim becerilerim iyi ama tecrübem yok*” gibi ifadeler, katılımcıların öğrenmeye açık, gelişime istekli ve öz değerlendirme yapabilen bireyler olduklarını göstermektedir. Bu yönüyle, öğretmen adaylarının desteklendiği takdirde DDB ile çalışmaya yönelik yeterliliklerini geliştirebilecek potansiyelleri olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu davranış bozukluklarına (DDB) ilişkin bilgi düzeyleri, farkındalıkları, gözlem ve müdahale yeterlilikleri ile öğretmen eğitimine yönelik değerlendirmelerini derinlemesine anlamayı amaçlamıştır. Elde edilen nitel verilerin içerik analizi sonucunda, öğretmen adaylarının DDB'ye dair çok boyutlu bir algıya sahip oldukları, ancak bu alanda teorik bilgi ve pratik yeterlikler arasında önemli bir boşluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adayları, DDB'yi genellikle çocuğun duygularını ifade etmekte ve davranışlarını düzenlemekte yaşadığı güçlükler üzerinden tanımlamış; bu durumun oluşumunda ailevi, çevresel ve bireysel faktörlerin etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir. Ancak bu kavramsal farkındalık, uygulamaya dönük stratejiler geliştirme ve sistematik müdahale süreçlerini planlama konusunda sınırlı kalmaktadır. Eğitim içeriklerinin çoğunlukla yüzeysel düzeyde bilgi sunduğu; uygulamaya dönük yeterli gözlem, vaka çalışması ve beceri temelli öğrenme fırsatlarının sunulmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca staj deneyimlerinin sınırlılığı, adayların DDB'li çocuklarla doğrudan etkileşim kurmalarını güçleştirmektedir. Bunun sonucu olarak birçok katılımcı, kendini bu çocuklarla etkili bir biçimde çalışmaya hazır hissetmediğini ifade etmiş; buna karşın gelişime açık olduklarını ve öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon taşıdıklarını vurgulamıştır.

Elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının DDB başta olmak üzere duygusal ve davranışsal çeşitliliğe sahip çocuklara yönelik daha sistematik, bütüncül ve uygulamalı içeriklerle güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının erken tanı ve müdahale süreçlerine aktif biçimde katılabilmeleri için eğitim programlarının yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, gözlem, analiz ve müdahale becerilerini destekleyici uygulama alanlarıyla bütünleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu davranış bozukluklarına (DDB) yönelik bilgi, farkındalık ve müdahale becerilerini geliştirmeye yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği geliştirilmelidir. DDB ve benzeri gelişimsel farklılıklara ilişkin bilgi, tanıma, gözlem ve müdahale becerilerini kapsayan ders içerikleri öğretmen yetiştirme programlarına sistematik biçimde entegre edilmelidir. Bu içerikler yalnızca teorik bilgiyle sınırlı kalmamalı, uygulamaya dönük etkinliklerle desteklenmelidir.
- Derslerin zamanlaması erken döneme alınmalıdır. Özel eğitim ve davranış yönetimi gibi konuları içeren derslerin programın son yılında değil, daha erken dönemlerde (örneğin 2. veya 3. sınıfta) sunulması, öğretmen adaylarının staj süreçlerinde bu bilgi ve becerileri kullanabilmesine olanak sağlayacaktır.

- Uygulamalı eğitim ve vaka temelli çalışmalar artırılmalıdır. Gerçek vaka örnekleri, video analizleri, gözlem formları ve rol canlandırma gibi yöntemlerle öğretmen adaylarının uygulama becerileri geliştirilmelidir. Bu uygulamalar, adayların teorik bilgilerini sınıf içi pratiğe dönüştürebilmelerine yardımcı olacaktır.
- Staj süreçleri DDB'ye yönelik yapılandırılmalıdır. Staj programlarında öğretmen adaylarının DDB riski taşıyan çocuklarla doğrudan çalışabilecekleri özel gözlem ve müdahale görevleri tanımlanmalıdır. Haftalık ziyaretlerin yanı sıra, uzun süreli ve sürekliliği olan staj uygulamaları teşvik edilmelidir.
- Erken Tanı ve müdahale eğitimi güçlendirilmelidir. Adaylara, DDB'nin erken belirtilerini tanıma, gözlem sonuçlarını sistematik biçimde raporlama ve müdahale stratejileri geliştirme konularında özgül eğitimler verilmelidir. Rehberlik servisi ve özel eğitim uzmanlarıyla iş birliği yapma becerileri kazandırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarına sürekli gelişim fırsatları sunulmalıdır. Adayların mezuniyet sonrasında da kendilerini geliştirebilmeleri için DDB ve davranış yönetimi alanında hizmet içi eğitim programları, seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Empati ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Öğretmen adaylarının yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda empatik yaklaşım, sabır ve etkili iletişim gibi sosyal-duygusal becerileri de geliştirilmelidir. Bu beceriler, DDB'li çocuklarla çalışırken sınıf içi başarının temelini oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Bădău, A. and Trifan, I. (2022). Promote positive behaviors in preschoolers by implementing an innovative educational program for the training and development of social and emotional skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14931. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214931>
- Brown, E., Vesely, C., Mehta, S., & Stark, K. (2022). Preschool teachers' emotional acting and school-based interactions. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 615-626. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01326-1>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. SAGE.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dong, X., Sanchez, L., Burke, M., & Bowman-Perrott, L. (2023). Evidence from single case research on social skills interventions for preschoolers at-risk for ebd: a scoping review and application of quality indicators. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2270-2295. <https://doi.org/10.1002/pits.22855>

- Forness, Steven R., Stephanny F. N. Freeman, Tanya Paparella, James M. Kauffman, ve Hill M. Walker. 2012. "Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children With Emotional or Behavioral Disorders". *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(1):4-18. <https://doi.org/10.1177/1063426611401624>
- Glesne, C. (2020). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara (2011).
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (10th ed.). Pearson.
- Liu, M. and Wang, Q. (2022). Research on the impact of the emotional expression of kindergarten teachers on children: from the perspective of the class micro-power relationship. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808847>
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. Turan, Çev.). Ankara (2018).
- Pasqua, J., Dufrene, B., LaBrot, Z., Radley, K., Dart, E., & Lown, E. (2021). Evaluating the independent group contingency: "mystery student" on improving behaviors in head start classrooms. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1361-1379. <https://doi.org/10.1002/pits.22540>
- Sands, Deanna J., ve Michael L. Wehmeyer, ed. 1996. *Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore.
- Somerwil, T., Klieve, H., & Beryl, E. (2020). Preschool educators' readiness to promote children's emotional competence. *Pac Early Child Educ Res Assoc*, 14(2), 135-158. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2020.14.2.135>
- Splett, J., Trainor, K., Raborn, A., Halliday-Boykins, C., Garzona, M., Dongo, M., ... & Weist, M. (2018). Comparison of universal mental health screening to students already receiving intervention in a multitiered system of support. *Behavioral Disorders*, 43(3), 344-356. <https://doi.org/10.1177/0198742918761339>
- Taresh, S., Ahmad, N., Roslan, S., Ma'rof, A., & Zaid, S. (2020). Mainstream preschool teachers' skills at identifying and referring children with autism spectrum disorder (asd). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4284. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124284>
- Ulloa, M., Evans, I., & Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: an experimental study. *Escritos De Psicología / Psychological Writings*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v9i1.13195>
- Veiga, G., Guerreiro, D., Marmeleira, J., Santos, G., & Pomar, C. (2023). Out to in: a body-oriented intervention program to promote preschoolers' self-regulation and relationship skills in the outdoors. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195305>



- Ye, X., Ahmad, N., Burhanuddin, N., Meng, N., & Li, D. (2024). Preschool teachers' emotional competence and teacher self-efficacy towards preschool performance in zhejiang province of china. *Behavioral Sciences*, 14(4), 280. <https://doi.org/10.3390/bs14040280>
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> Erişim Tarihi: 7 Nisan 2025

Özet

Bu sistematik derleme çalışması, erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocukların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen psiko-eğitim araştırmalarını incelemektedir. Çalışmada, 2020–2024 yılları arasında yayımlanan araştırma makaleleri analiz edilmiştir. Derleme sürecinde yalnızca Web of Science, Scopus ve ERIC veri tabanlarında yapılan sistematik taramalardan elde edilen açık erişimli İngilizce makaleler değerlendirilmiştir. Bulgular, psiko-eğitim programlarının büyük oranda ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kalitesini artırma, stresle başa çıkma becerilerini güçlendirme ve davranışsal stratejiler kazandırma amacı taşıdığını ortaya koymaktadır. Programlar genellikle modül bazlı, çevrim içi veya hibrit formatta sunulmakta; video temelli modelleme, uygulama sırasında geribildirim ve etkileşimli ödevlerle desteklenmektedir. Araştırmalarda katılımcıların büyük bölümünü anneler oluşturmakta ve psikoeğitim müdahaleleri çoğunlukla davranış analistleri veya özel eğitim uzmanları tarafından yürütülmüştür. Bulgular, psiko-eğitim programlarının ebeveynlerin uygulama yeterliklerinde, stres düzeylerinde ve çocukların sosyal iletişim becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikoeğitim; Otizm Spektrum Bozukluğu; Erken Çocukluk

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken gelişim döneminde başlayan ve bireyin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde kalıcı yetersizlikler ile sınırlı, tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Erken çocukluk döneminde OSB tanısı alan bireylerin gelişimsel ihtiyaçları, ailelerinin günlük yaşam düzenlerini, psikolojik iyi oluşlarını ve ebeveynlik rollerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle ailelerin, özellikle birincil bakım sağlayanların çocuklarının gelişimini destekleyebilecek bilgi ve becerilerle donatılması önemlidir. Psiko-eğitim programları da bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu programların ebeveynlerin bilgi düzeylerini artırma, stresle başa çıkma becerilerini güçlendirme ve çocuklarıyla olan etkileşimlerini olumlu yönde şekillendirme vb. olumlu çıktıları bulunmaktadır (Rispoli vd., 2022; Kim vd., 2023). Son yıllarda OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik psiko-eğitim uygulamaları önemli bir artış görülmektedir. Programların ihtiyaca göre gerek yüz yüze gerek tele-sağlık temelli formatlarda sunulmakta olduğu bilinmektedir (Barretto vd., 2023; Lee vd., 2020). Özellikle pandemi sonrası süreçte, çevrimiçi ortamlarda uygulanan modül bazlı programların, ailelerin erişimini kolaylaştırdığı ve müdahalelerin sürdürülebilirliğini arttırdığı ifade edilmektedir (Mihelic vd.,

¹² Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü.

¹³ Uşak Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü.

¹⁴ Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü.

2021). Bu gelişmelere ek olarak, psiko-eğitim içeriklerinin etkililiği, uygulama biçimleri ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerine yansımaları alanyazında kendine yer bulmaktadır. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların gelişimsel destek süreçlerinde ebeveynlerin uygulayacağı müdahalelerin önemi açıktır. Ancak genellikle ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarını anlamlandırmada, çocuklarına uygun öğretim stratejilerini belirleme ve uygulamada gerekli bilgi ve becerilerden yoksundurlar ve bu alanlarda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Geleneksel destek modelleri her ebeveyne ulaşmakta yeterli değildir ve ebeveynlerin bilgiye ulaşma ve uygulama kapasitesi arasında açık bir boşluk bulunmaktadır (Kroeger vd., 2023). Özellikle stres düzeyi yüksek, zaman yönetimi konusunda sorun yaşayan veya kırsal bölgelerde olan ebeveynler için esnek ve erişilebilir programlara olan ihtiyaç daha da belirgin hale gelmektedir (Koegel vd., 2021; Kuravackel vd., 2021). Bu bağlamda psiko-eğitim programları ebeveynleri aktif uygulayıcılar haline getirerek ebeveynlerin kendi kendilerine yetebilen bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada da erken çocukluk dönemindeki OSB'li çocukların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen psiko-eğitim araştırmaları incelenmiştir. Araştırmada, psikoeğitim programlarının içerikleri, hangi ihtiyaca yönelik hazırlandıkları, nasıl uygulandıkları, programların etkileri gibi özellikler sistematik biçimde ele alınmıştır. Ebeveynlere yönelik psiko-eğitim programlarının bütüncül biçimde ele alınmasının hem bilimsel alana hem de uygulayıcılara katkı sağlayacak bilgiler üretme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmaya 2020–2024 yılları arasında yayımlanan ve yalnızca araştırma makalelerinden oluşan yayınlar analiz edilmiştir. Çalışmada her bir araştırmanın, yılı, gerçekleştirildiği ülke, psiko-eğitim süresi, içeriği, sunum formatı, uygulayıcı nitelikleri, örneklem grubu, kullanılan ölçme araçları ve raporlanan bulgular sistematik biçimde değerlendirilmiş; etkililik düzeyleri bağlamında genel çıkarımlar sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada erken çocukluk dönemindeki otizmlili çocukların ebeveynlerine yönelik gerçekleştirilen psiko-eğitim araştırmalarını incelemek amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın başında çeşitli dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir:

- **Dahil Etme Kriterleri:** 0-8 yaş aralığında OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin yer aldığı psiko-eğitim programlarını inceleyen, tek denekli, deneysel, yarı deneysel veya karma yöntemli, 2020-2024 yılları arasında yayımlanan, hakemli dergilerde yer alan, İngilizce ve açık erişimli makaleler.
- **Hariç Tutma Kriterleri:** OSB dışı tanı gruplarına odaklanan, nitel yöntemle yapılmış, meta-analiz formatındaki çalışmalar

Çalışmaya dahil edilen araştırmalar Web of Science (WoS), Scopus ve ERIC (Education Resources Information Center) veri tabanlarında yapılan taramalar sonucunda elde edilmiştir. Belirtilen veri tabanlarında literatür taraması gerçekleştirilirken şu anahtar kelime kombinasyonları kullanılmıştır: "autism spectrum disorder" AND "early childhood" AND ("psychoeducation") AND ("intervention" OR "treatment") AND ("experimental" OR "single subject" OR "RCT"). Arama filtreleri 2020–2024 yılları arasında yayımlanmış, İngilizce dilinde, hakemli dergilerde yer alan ve tam metnine erişilebilen makaleleri kapsayacak şekilde

sınırlanmıştır. Taramalar 2025 yılı Mart ve Nisan aylarında yapılmıştır. Taramalar 2025 yılı Mart ve Nisan aylarında yapılmıştır.

Çalışma Süreci

- Literatür taraması yalnızca belirlenen üç ana veri tabanından (WoS, Scopus, ERIC) anahtar kelimelerle yapılmıştır.
- Başlık, özet ve tam metin değerlendirmeleri sonucu 37 makale çalışmaya dahil edilmiştir.
- Dahil edilen makaleler bir Excel tablosuna işlenmiş ve her bir çalışma için standart kodlama yapılmıştır.
- Her bir çalışmanın yayın yılı, ülke bilgisi, dergi adı, yöntem türü, örneklem büyüklüğü, katılımcı profili, kullanılan veri toplama araçları, müdahale süresi, uygulama şekli (online/yüz yüze), psiko-eğitim içerikleri, kullanılan değişkenler, kısa ve uzun vadeli etkileri ve etki büyüklüğü analiz edilerek tablolastırılmıştır.
- Uygulamaların etkileri hem niteliksel hem niceliksel olarak rapor edilmiştir. Etki büyüklüğü raporlanan çalışmalar ayrıca değerlendirilmiş, gerek duyulan durumlarda bulgular frekans ve yüzde değerleriyle desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Excel ortamında oluşturulan kodlama tablosu üzerinden her bir sütun başlığına karşılık gelen veriler sayısallaştırılmış; frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak dağılımlar yorumlanmıştır. Bulgular, çalışmalarda raporlanan ortak özellikler ve eğilimler dikkate alınarak tematik biçimde yapılandırılmıştır. Yayımlandığı yıl, ülke, yöntem türü, örneklem büyüklüğü, katılımcı profili, veri toplama aracı türü, müdahale süresi, uygulama biçimi, psiko-eğitim içeriği, kullanılan değişkenler ve etki büyüklüğü gibi başlıklar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her bir kategori için bulgular, bir sonraki bölümde tablolar ve açıklayıcı yorumlarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, sistematik derlemeye dahil edilen çalışmaların çeşitli değişkenlere göre dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 1. Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlili Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Yıl	Çalışma Sayısı	Yüzde
2020	4	10.8
2021	7	18.9
2022	12	32.4
2023	7	18.9
2024	7	18.9
Toplam	37	100.0

Tablo 1.'de çalışmaya dâhil edilen psiko-eğitim araştırmalarının yayımlandıkları yıllara göre dağılımı sunulmaktadır. 2020 yılında 4 çalışma yapıldığı ve bu çalışmalar toplamın %10.8'ini oluşturduğu görülmektedir. 2021, 2023 ve 2024 yıllarının her birinde 7 çalışma gerçekleştirilmiş olup her biri %18.9'luk bir orana sahiptir. 2022 yılında ise 12 çalışma ile en yüksek sayı elde edilmiş ve bu yıl toplam çalışmaların %32.4'ünü kapsamıştır.

Tablo 2. Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlili Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Araştırmalarının Yayımlandıkları Dergilere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Dergi Adı	Çalışma Sayısı	Yüzde (%)
Research in Autism Spectrum Disorders	5	13.5
Journal of Developmental and Physical Disabilities	3	8.1
International Journal of Developmental Disabilities	2	5.4
Behavior Analysis in Practice	2	5.4
Journal of Autism and Developmental Disorders	2	5.4
Frontiers in Psychology	1	2.7
Research in Developmental Disabilities	1	2.7
Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie	1	2.7
Annals of Medicine and Surgery	1	2.7
Communication Disorders Quarterly	1	2.7
Education and Treatment of Children	1	2.7
Sleep Medicine	1	2.7
Children	1	2.7
International Journal of Developmental Disabilities	1	2.7
Journal of Clinical Medicine	1	2.7
Autism & Developmental Language Impairments	1	2.7
Autism Research	1	2.7
Autism	1	2.7
Journal of Positive Behavior Interventions	1	2.7
Journal of Developmental and Physical Disabilities	1	2.7
International Journal of Language and Communication Disorders	1	2.7
Mindfulness	1	2.7
The Arts in Psychotherapy	1	2.7
Journal of Autism and Developmental Disorders	1	2.7
Infant Behavior and Development	1	2.7
Advances in Neurodevelopmental Disorders	1	2.7
Frontiers in Psychology	1	2.7
Asian Journal of Psychiatry	1	2.7
Toplam	37	99.9

Tablo 2. araştırma kapsamında incelenen 37 çalışmanın yayımlandığı akademik dergilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir. Tabloda yer alan bulgular, Research in Autism Spectrum Disorders dergisinin toplam 7 çalışma (%18.9) ile en fazla yayına ev sahipliği yaptığını göstermektedir. Bu dergiyi, Journal of Autism and Developmental Disorders 5 yayınlı (%13.5) ve Children dergisi 3 yayınlı (%8.1) takip etmektedir. Ayrıca Journal of Positive Behavior Interventions, Autism, Sleep Medicine, Autism Research, Frontiers in Psychology, International Journal of Developmental Disabilities ve Journal of Clinical Medicine gibi dergilerde ikişer yayının yer aldığı görülmektedir. Kalan çalışmalar ise tekil olarak farklı dergilerde yayımlanmıştır.

Tablo 3. Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmli Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Araştırmalarının Ülkelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Ülke	Çalışma Sayısı	Yüzde (%)
Amerika Birleşik Devletleri	18	48.6
Birleşik Krallık	3	8.1
Yeni Zelanda	3	8.1
Güney Kore	2	5.4
Hindistan	2	5.4
Almanya	2	5.4
Yunanistan	1	2.7
Japonya	1	2.7
Çin	1	2.7
İtalya	1	2.7
Kanada	1	2.7
Endonezya	1	2.7
İran	1	2.7
Toplam	37	100.0

Tablo 3. araştırmaya dahil edilen 7 çalışmanın gerçekleştirildiği ülkeleri göstermektedir. Bulgular, Amerika Birleşik Devletleri'nin 18 çalışma (%48.6) ile psiko-eğitim araştırmalarının yapıldığı başlıca ülke olduğunu ortaya koymaktadır. Amerika'yı takiben Birleşik Krallık ve Yeni Zelanda (3 çalışma, %8.1), Güney Kore, Hindistan ve Almanya (her biri 2 çalışma, %5.4) yer almaktadır. Ayrıca Yunanistan, İtalya, İran, Endonezya, Kanada gibi ülkelerde de bireysel çalışmalar yürütülmüştür.

Tablo 4.'te çalışmaya dahil edilen 37 araştırmada kullanılan yöntem türlerinin dağılımını sunmaktadır. İnceleme sonucunda çalışmaların çoğunluğunun (%54.1) tek denekli araştırma deseniyle yürütüldüğü belirlenmiştir. Deneysel deseniyle yürütülen çalışmalar ise %35.1 oranında olup, yapılandırılmış gruplar arası karşılaştırmalara dayalı etkililik analizlerine odaklanmıştır. Daha az sayıda çalışmada yarı deneysel (%5.4) ve karma yöntem (%5.4) kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmli Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Programlarının Yöntem Türlerine İlişkin Bulgular

Yöntem Türü	Çalışma Sayısı	Yüzde (%)
Tek Denekli	20	54.1
Deneyssel	13	35.1
Yarı Deneyssel	2	5.4
Karma	2	2.7
Toplam	37	100.0

Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmli Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Araştırmalarının Katılımcılarına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 37 araştırmanın katılımcı grupları değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunu otizm spektrum bozukluğu tanısı almış ya da riski olan 0–6 yaş aralığındaki çocuklar ile onların birincil bakımverenleri oluşturmaktadır. Çalışmaların tamamına yakınında ebeveyn–çocuk ikilisi esas alınarak veri toplandığı; ebeveynler arasında çoğunlukla annelerin yer aldığı, bazı çalışmalarda babalara ya da her iki ebeveyne birlikte yer verildiği görülmektedir. Çalışmalarda yer alan ebeveynlerin çoğunluğunun eğitim düzeyleri çeşitlilik göstermektedir; bazı araştırmalarda lise ve üniversite mezunu bireyler yer alırken, bazı çalışmalarda bu bilgiye yer verilmemiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı gönüllülük esasına göre belirlenmiş, çoğu araştırmada rastgele atama veya belirli ölçütlere dayalı seçim yapılmıştır. Ebeveynlerin daha önce psiko-eğitim ya da davranışsal müdahale deneyimi bulunmayan bireylerden oluştuğu araştırmalarda açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere sınırlı sayıda çalışmada yer verilmiş olup, bazı çalışmalarda sadece ülke veya bölge bilgisi sunulmuştur.

Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmli Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Araştırmalarının Uygulayıcı Özellikleri İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 37 araştırmada psikoeğitimin uygulanmasından sorumlu kişilerin mesleki nitelikleri ve müdahale sürecindeki rolleri çeşitlilik göstermektedir. Birçok çalışmada müdahaleler, deneyimli terapistler, davranış analistleri, özel eğitim uzmanları veya klinik psikologlar tarafından yürütülmüştür. Bazı çalışmalarda uygulayıcıların, uyguladıkları programa yönelik önceden özel eğitim aldıkları ve süpervizyon desteği ile süreci yürüttükleri belirtilmiştir. Özellikle yapılandırılmış modellerin kullanıldığı çalışmalarda (örneğin ESDM, Baby JASPER), uygulayıcıların bu programlara özgü sertifika veya resmî uygulayıcı eğitimi aldıkları ifade edilmiştir.

Tele-sağlık temelli çalışmalarda uygulayıcılar, genellikle çevrim içi oturumlarda eş zamanlı destek sağlamış, ayrıca video kaydı ve değerlendirme yoluyla katılımcılara geribildirim sunmuşlardır. Bazı uygulamalarda, modül içerikleri kendi kendine öğrenmeye dayalı olarak hazırlanmış ve doğrudan uygulayıcı etkileşimi içermemiştir; bu tür durumlarda ailelere teknik destek sağlanmıştır. Grup temelli çalışmalarda uygulamalar genellikle uzman terapistler tarafından yürütülmüş, bireysel uygulamalarda ise aileler kendi hızlarında ilerlemiştir. Bazı

çalışmalarda uygulayıcıların üniversite düzeyinde eğitim almakta olan araştırmacılar ya da lisansüstü öğrenciler olduğu ve süpervizyon altında görev aldıkları ifade edilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 37 araştırmada psiko-eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla çeşitli psikometrik testler, gözlem formları ve öz bildirim ölçeklerinden yararlanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan ölçme araçları tematik olarak gruplandırıldığında, en sık başvuru alanlardan birinin ebeveyn stres düzeylerinin değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda özellikle Parenting Stress Index (PSI) ve onun kısa formu olan PSI-SF sıkça kullanılmış, ebeveynlerin psiko-eğitim sürecindeki stres düzeylerindeki değişimlerin izlenmesinde temel ölçütlerden biri olmuştur.

Tanılayıcı ve davranışsal değerlendirme araçları arasında ise Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) ve Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R) öne çıkmaktadır. Bu araçlar otizm spektrum bozukluğuna ilişkin tanısal sürecin yapılandırılmasında ve çocukların mevcut gelişimsel düzeyinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra, çocukların uyku alışkanlıkları ve uyku problemleri ile ilgili yapılan değerlendirmelerde Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ) ve Composite Sleep Index gibi ölçme araçlarına yer verilmiştir.

Çocukların günlük yaşam becerileri ve uyumsal davranış düzeylerinin değerlendirilmesinde ise sıklıkla Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) kullanılmıştır. Buna ek olarak, çocuklardaki sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla Social Responsiveness Scale (SRS) ve bu ölçeğin farklı versiyonlarına da yer verilmiştir. Ayrıca ebeveyn yeterlik algısı (örneğin, Parenting Sense of Competence Scale – PSOC), ebeveynlik tarzları (örneğin, Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – PSDQ), öz-yeterlik düzeyleri, ebeveyn memnuniyeti, sosyal geçerlik algısı (Intervention Rating Profile – IRP, TARF-R) ve aile yaşam kalitesi (Family Quality of Life – FQOL) gibi ölçme araçları yer almaktadır. Bu araçlar, psiko-eğitim müdahalelerinin ebeveynler üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak değerlendirmek üzere kullanılmıştır.

Bazı çalışmalarda, özellikle müdahale süreçlerinin izlenmesi amacıyla uygulama sadakati ya da müdahaleye bağlılık düzeylerini değerlendirmek için araçlar kullanılmıştır. . Ayrıca, kullanılan bazı ölçekler araştırmaya özgü geliştirilmiş öz bildirim formları, bilgi testleri ya da yarı yapılandırılmış görüşme formatlarında sunulmuştur. Bu tür ölçümler, özellikle çevrim içi eğitim modüllerinin değerlendirilmesinde veya programların kabul edilebilirliğinin ölçülmesinde tercih edilmiştir. Sonuç olarak, çalışmaların büyük bölümünde birden fazla ölçme aracı kullanılmış ve bu araçlar hem nicel hem de nitel veri toplama stratejilerini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır.

Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmlı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Psiko-Eğitim Araştırmalarının Yapısı, Süresi ve İçeriğine İlişkin Bulgular

Çalışmaya dahil edilen 37 araştırmanın bulguları, erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocukların ebeveynlerine yönelik psiko-eğitim araştırmalarının yapı, süre ve içerik açısından belirgin bir çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmalarda kullanılan psiko-eğitim

programları genellikle modüler bir yapıda tasarlanmış ve her bir modül belirli bir gelişim alanına ya da beceriye odaklanmıştır. En sık karşılaşılan içerik başlıkları arasında ortak dikkat kurma, sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri, oyun sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimi, problem davranışlarla baş etme, olumlu pekiştirme stratejileri, doğrudan öğretim teknikleri (örneğin model olma, görsel ipucu, zaman geciktirme), milieu öğretimi ve alternatif davranış öğretimi yer almaktadır.

Bu programların içeriği genellikle video destekli eğitim materyalleri, yazılı dökümanlar, örnek vaka analizleri ve ev ödevi uygulamaları ile yapılandırılmıştır. Ebeveynlere yönelik öğretim süreçlerinde video temelli modelleme, uygulama sırasında video kaydı alma ve analiz etme, eş zamanlı ya da ertelenmiş geribildirim sunma, öz değerlendirme araçları, modül sonu testleri ve takip modülleri gibi çeşitli bileşenlere yer verilmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda ebeveynlerin uygulama sürecindeki ilerlemelerini izlemeye yönelik olarak uygulama sadakati kontrolü ve koçluk seansları gibi destekleyici yapılar da dahil edilmiştir.

Programların süre ve sunum formatı bakımından da farklılaştığı gözlemlenmiştir. Psiko-eğitim süreçleri bazı çalışmalarda bireysel olarak yapılandırılmış ve ebeveynlerin kendi hızlarında ilerleyebilecekleri asenkron içeriklerle sunulmuştur; bazı çalışmalarda ise grup temelli senkron oturumlarla yürütülmüş ve eş zamanlı gözlem ile geribildirim sağlanmıştır. Müdahale süreleri haftalık modüller hâlinde ortalama 4 ila 12 hafta arasında değişmekte olup, oturumların süresi genellikle 60 ila 90 dakika arasında planlanmıştır.

Araştırmaların bir kısmında psiko-eğitim içeriklerinin, uluslararası düzeyde geçerliliği kabul görmüş kanıta dayalı programların (örneğin **ESDM, Project ImPACT, PMT, PRT, JASPER**) **yerel bağlama uyarlanmış** versiyonları kullanılarak geliştirildiği görülmüştür. Bu uyarlamalarda özellikle **kültürel olarak sadeleştirilmiş görseller, düşük teknoloji çözümler, aile dostu örnek olaylar ve erişilebilir dil** gibi öğelere özen gösterilmiştir.

Genel olarak, psiko-eğitim programlarının tamamı, ebeveynlerin çocuklarının gelişim süreçlerinde aktif rol almasını destekleyen, yapılandırılmış, çok bileşenli ve uygulama odaklı içeriklerden oluşmaktadır. İçeriklerin kapsamı ve niteliği; programın hedef kitlesine, uygulama ortamına, kullanılan teknolojiye ve kültürel bağlama göre değişiklik göstermektedir. Ancak tüm programlar ortak olarak ebeveynleri güçlendirme, çocukla etkileşimi artırma ve gelişimsel destek sağlama amacını taşımaktadır.

Erken Çocukluk Dönemindeki Otizmli Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Gerçekleştirilen Psiko-Eğitim Programlarının Çıktılarına İlişkin Bulgular

Çalışmaya dahil edilen 37 araştırmanın çıktıları psiko-eğitim programlarının ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkilerine dair çeşitli göstergeler içermektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, ebeveynlerin uygulama yeterliği, etkileşim tarzı, stres düzeyleri, memnuniyet algısı, programa katılım oranları ve uygulama sadakati gibi çok boyutlu çıktılar rapor edilmiştir. Ebeveynlere yönelik sonuçlar arasında, birçok çalışmada doğal ve takip eden etkileşim tarzlarında artış olduğu, ebeveynlerin uygulama doğruluğu oranlarının önemli ölçüde arttığı ve programları yüksek düzeyde sadakatle uyguladıkları bildirilmiştir. Ayrıca, programlara katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun yüksek memnuniyet düzeyleri bildirdiği ve tele-sağlık tabanlı



uygulamaların pratik ve erişilebilir bulunduğu ifade edilmiştir. Ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma, öz-yeterlik ve ebeveynlik yeterlik algılarında artış gibi psikolojik ve davranışsal değişkenlerde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda ebeveynler, kültürel uygunluk ve içerik anlamlılığı açısından programları olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Çocuklara ilişkin olarak, birçok çalışmada ortak dikkat kurma, sözel tepkiler verme, sosyal iletişim davranışlarında gözlemlenebilir artışlar, oyun becerilerinde gelişim, problem davranışlarda azalma ve uyum becerilerinde artış gibi olumlu çıktılar rapor edilmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda çocukların gelişimsel değerlendirme puanlarında artış olduğu, bağlanma kalitesinde iyileşme yaşandığı ifade edilmiştir.

Programların tamamlanma oranlarına ilişkin olarak, birçok çalışmada katılımcıların %90'a yakınının programı tamamladığı ifade edilmiştir. Ayrıca, grup temelli uygulamalarda eş zamanlı koçluk alan ebeveynlerin memnuniyet düzeylerinin, kendi kendine öğrenen gruba kıyasla daha yüksek olduğu da rapor edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın sonuçları erken çocukluk dönemindeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanıılı çocukların ebeveynlerine yönelik psiko-eğitim araştırmalarının genel olarak olumlu çıktılar sağladığını ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmaların büyük bir kısmında ebeveynlerin uygulama yeterliklerinin arttığı, stres düzeylerinde azalma görüldüğü ve çocukların sosyal iletişim ile uyum becerilerinde anlamlı gelişmeler olduğu aktarılmıştır (Lee vd., 2021; Vismara vd., 2020).

Çalışmalar, farklı ülkelerden çeşitli örneklemelerle gerçekleştirilmiş ve çoğunlukla modüler, etkileşimli, video destekli materyallerle yapılandırılmıştır (Gulsrud vd., 2020; Shire vd., 2022). Bu durum, psiko-eğitimin kültürel bağlama duyarlı biçimde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır. Elde edilen veriler, programların sürdürülebilirliğini artırmak için özellikle uygulama sadakati, ebeveyn katılımı ve geribildirim döngülerinin düzenli takip edilmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ingersoll vd., 2021; Rahman vd., 2022). Bunun yanında özellikle tele-sağlık temelli programların erişilebilirlik açısından avantaj sağladığı belirtilmiştir (Kuravackel et al., 2021; Barretto et al., 2023).

Sonuç olarak, bu çalışmada incelenen psiko-eğitim programları, yalnızca ebeveyn bilgisini artırmakla kalmayıp aynı zamanda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına da etkili biçimde yanıt verebilmektedir. Gelecekte, daha geniş örneklemelerle yürütülecek kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmaların, bu tür programların genellenebilirliğini ve uzun vadeli etkilerini daha ayrıntılı ortaya koyacağı düşünülmektedir (Jung vd., 2023; Hampton vd., 2021).

Öneriler

Bu kısımda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

1. Uygulanan psikoeğitim programlarına yönelik uzun vadeli izleme çalışmaları yapılabilir.
2. Psikoeğitim programlarının farklı kültürel bağlamlardaki etkilerini karşılaştıran çalışmalar planlanabilir.

3. Psikoeğitim içerikleri aile dinamiklerini bütünsel olarak ele alacak şekilde desenlenebilir.
4. Karma yöntem desenleri ile nicel ve nitel bulgular bütüncül biçimde değerlendirilerek psikoeğitim müdahalelerinin etkililiği daha net ortaya konulabilir.
5. Psikoeğitim programlarının erişilebilirliğini arttırmak için teknoloji uygulamalarından yararlanılabilir.

Kaynakça

- Barretto, A., Klinger, L. G., Barua, A. & Rojas, D. C. (2023). *Effectiveness of telehealth parent training for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial*. Research in Autism Spectrum Disorders, 101879.
- Gulsrud, A. C., Shire, S. Y., Lee, E. B., & Kasari, C. (2020). *The role of parent-mediated interventions in the early treatment of children with autism spectrum disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(5), 1803–1813.
- Hampton, L. H., Kaiser, A. P., & Bigelow, K. M. (2021). *Parent-implemented interventions for children with autism: A meta-analysis of randomized controlled trials*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(6), 1880–1894.
- Ingersoll, B., Straiton, D., Caquias, N. R., & Spinner, J. (2021). *Using telehealth to deliver parent-mediated interventions for children with autism: A systematic review and meta-analysis*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51, 295–309.
- Jung, K., Ko, J., & Lee, Y. (2023). *Cultural adaptation of a parent training program for Korean families of children with autism spectrum disorder*. International Journal of Developmental Disabilities, 69(1), 1–12.
- Kuravackel, G. M., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2021). *Telehealth training for parents of children with autism: Addressing access and feasibility*. Behavior Analysis in Practice, 14(1), 67–77.
- Lee, Y., Jung, K., & Ko, J. (2021). *Evaluating the effects of a parent-mediated intervention on child outcomes and parenting stress*. Frontiers in Psychology, 12, 735249.
- Rahman, A., Divan, G., Hamdani, S. U., et al. (2022). *Effectiveness of a parent-mediated intervention on developmental disorders in children in South Asia: A randomized controlled trial*. The Lancet Psychiatry, 9(2), 115–123.
- Rispoli, M. J., Machalicek, W., & Lang, R. (2022). Behavioral parent training via telehealth for autistic children: Further exploration of feasibility during the COVID-19 pandemic. *Behavior Analysis in Practice*, 15(3), 863–875. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00680-y>
- Shire, S. Y., Gulsrud, A., & Kasari, C. (2022). *Adaptation and implementation of Project ImPACT for diverse communities*. Autism, 26(4), 963–975.



Vismara, L. A., Young, G. S., Stahmer, A. C., Griffith, E. M., & Rogers, S. J. (2020). *Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(12), 4271–4285.

İLK YILLARDA BÜYÜK ADIMLAR: ERKEN MÜDAHALEYE ANNELERİN BAKIŞI

Gülçin Güven
Ece Nur Dönbak
Özlem Çelebioğlu Vural
Semanur Sancılı

Özet

Bu araştırma, 0-36 ay aralığında bebeği olan annelerin erken müdahale konusundaki bilgi düzeyleri, farkındalıkları, tutumları ve erken müdahale hizmetlerine erişimlerini değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Erken müdahale, gelişimsel yetersizliği olan ya da gelişimsel risk taşıyan çocuklara yönelik aile merkezli hizmetleri kapsayan, çocuğun potansiyel gelişimini desteklemeyi amaçlayan kritik bir süreçtir. Bu sürecin başarısı, ebeveynlerin özellikle de annelerin bu konudaki bilgi, bilinç ve katılım düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmış; 88 anneye çevrimiçi anket uygulanmış ve 17 anneye derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiş, annelerin erken müdahale konusundaki bilgi düzeyleri, gözlem yöntemleri, uygulamaları ve hizmetlere erişim zorlukları temalar altında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, annelerin büyük çoğunluğu “erken müdahale” kavramını daha önce duymuş olsa da bu kavramı yeterince tanımlayamadıkları ve uygulama boyutunu sınırlı düzeyde bildikleri görülmüştür. Anneler genellikle çocuklarının gelişimlerini çocuk doktorları, internet kaynakları ve kitaplar aracılığıyla takip etmektedir. Gelişimsel takibi kendi gözlemlerine dayandıran önemli bir ebeveyn kitlesi bulunmakla birlikte, gelişim testleri ve profesyonel destek hizmetlerinden yararlanma oranı düşük kalmaktadır. Erken müdahale hizmetlerine erişim konusunda bilgi eksiklikleri, ekonomik engeller, hizmet yetersizlikleri ve yanıltıcı yaklaşımlar gibi çeşitli zorluklar tespit edilmiştir. Katılımcı anneler, erken müdahalenin özellikle doğumdan itibaren başlatılması gerektiğini ve çocuğun bilişsel, dilsel, motor ve sosyal gelişimini desteklemek açısından kritik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla oyun temelli etkinlikler, sosyal etkileşim fırsatları ve günlük yaşam becerilerine yönelik uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulamalar çoğu zaman plansız ve bilgi temelli olmayan şekilde yürütülmektedir. Katılımcı anneler, erken müdahalenin özellikle doğumdan itibaren başlatılması gerektiğini ve çocuğun bilişsel, dilsel, motor ve sosyal gelişimini desteklemek açısından kritik olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla oyun temelli etkinlikler, sosyal etkileşim fırsatları ve günlük yaşam becerilerine yönelik uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulamalar çoğu zaman plansız ve bilgi temelli olmayan şekilde yürütülmektedir. Araştırma, annelerin erken müdahale hizmetleri hakkında daha fazla bilgi edinmeye açık olduklarını ve bu konuda en çok çevrimiçi seminerler, sosyal medya içerikleri ve birebir danışmanlık gibi yöntemleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu mevcut bilgilendirme ve rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, çalışmanın bulguları, erken müdahale süreçlerinde annelerin farkındalığını artırmaya, hizmetlere erişimini kolaylaştırmaya ve profesyonel bilgilendirme kanallarını güçlendirmeye yönelik sistematik politikaların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca çocuk gelişimiyle ilgili temel bilgilendirme



çalışmalarının, aile sağlığı merkezleri, gebelik okulları ve dijital platformlar aracılığıyla yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Erken müdahale, bebeklik döneminde gelişim, gelişimsel değerlendirme, risk altındaki çocuklar

Giriş

Yaşamın ilk yılları, bireylerin gelişimlerinin temelini atıldığı, tüm beceri ve yeteneklerin şekillendiği son derece kritik bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişimlerinin en hızlı ilerlediği zaman dilimidir. 0-36 ay arası, çocuğun gelecekteki yaşam kalitesini ve toplumsal işlevselliğini belirleyen önemli bir süreçtir. Bu dönemde sağlanan yeterli ve nitelikli uyarıcılar, çocuğun zihinsel ve duygusal kapasitesini en üst düzeye çıkarmak için hayati öneme sahiptir. Çocukların bu dönemde karşılaştığı eğitimsel ve çevresel faktörler, sadece bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik başarılarını da etkileyebilir. Bu bağlamda, erken müdahale, çocuğun sağlıklı gelişimini desteklemek ve potansiyel gelişimsel engelleri erkenden fark etmek için kritik bir yaklaşımdır (Temiz ve Akman, 2015).

Erken müdahale programları, çocuğun doğumundan itibaren, ilköğretim yıllarına kadar geçen sürede, özellikle dezavantajlı ve risk grubundaki çocukların gelişim alanlarını desteklemek amacıyla, çocuğa ve yakın çevresine yönelik kapsamlı bir müdahale süreci sunar. Bu programlar, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun, hedefe yönelik eğitimlerin ve terapilerin yanı sıra, ailelere yönelik rehberlik ve destek de sağlamaktadır. Erken müdahale programları, genellikle ev ziyaretlerini içeren bir dizi hizmet sunarak, ailenin çocuklarıyla ilgili kararlar alırken daha bilinçli ve etkili olmalarına yardımcı olur. Bu süreç, çocukların daha sağlıklı bir gelişim göstermelerini sağlarken, aynı zamanda ailenin de gelişim sürecine katkıda bulunmalarına olanak tanır (Kardeş ve Akman, 2020).

Erken müdahale uygulamaları, çocuğun öğrenme fırsatlarına katılımını sağlamak ve bireysel gelişimine uygun bir ortam sunmak için kritik fırsatlar sunar. Bu uygulamalar, çocukların ilgi alanlarına dayalı öğrenme yöntemlerini teşvik etmekle birlikte, ebeveynlerin ve bakıcıların çocuklarla daha duyarlı ve etkileşimli bir ilişki kurmalarını hedefler. Erken müdahale programları, ebeveynlere çocuklarının gelişim süreçlerini anlamaları ve onlara uygun bir şekilde rehberlik etmeleri için gerekli bilgileri sağlar. Bu sayede, ebeveynlik becerileri gelişir ve aileler, çocuklarının potansiyellerini en iyi şekilde açığa çıkarmalarına yardımcı olacak doğal öğrenme ortamlarını etkin bir şekilde kullanabilirler. Ayrıca, bu programlar, ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerini teşvik eder, böylece çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler (Dunst, 2011).

Bu tür müdahalelerin etkinliği, büyük ölçüde annelerin bilgi ve deneyimlerine dayanır. Annelerin, erken müdahale programları hakkında sahip oldukları bilgi düzeyi, bu programların başarısını doğrudan etkiler. Bu nedenle, annelerin programlara katılımını artıracak, bu hizmetlere daha kolay erişim sağlamalarına yardımcı olacak bilgi ve destek sistemlerinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Annelerin erken müdahale programlarının faydaları



ve içerikleri hakkında bilinçlendirilmesi, çocuklarına yönelik en iyi yaklaşımları benimsemelerini sağlar. Bu da sadece çocuğun gelişimini değil, aynı zamanda ailelerin genel sağlık ve refah düzeylerini de olumlu şekilde etkiler.

Ayrıca, erken müdahale süreçlerinde ailelerin daha aktif rol alması, çocuğun gelişimini çok daha verimli hale getirebilir. Ailelerin çocuklarının gelişimindeki değişimleri fark etmeleri, erken tanı ve müdahale uygulamalarının etkinliğini artırır. Bu durum, çocuğun potansiyel gelişimsel engellerinin erken dönemde tespit edilmesini sağlayarak, müdahale edilmesini kolaylaştırır.

Erken tanı ve müdahale stratejilerinin, zaman kaybedilmeden uygulanması gerektiği bilimsel çalışmalarla da desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar, erken müdahale uygulamalarına vakit kaybetmeden başlanmasının, çocukların gelişimsel engellerine yaşlarına yetişebileceği ve potansiyellerini tam olarak ortaya koyabileceği konusunda olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Cortiella & Horowitz, 2014 akt.; Tercan & Yıldız Bıçakçı, 2018). Bu, erken müdahale programlarının ne kadar etkili olduğunu ve çocukların gelecekteki gelişimlerinde ne kadar büyük bir fark yaratabileceğini açıkça ortaya koymaktadır. Erken müdahale, sağlıklı bireylerin yetişmesiyle topluma uzun vadeli faydalar sağlar. Bu sebeple, erken müdahale programlarına dair farkındalık artırılmalı ve bu programların etkin bir şekilde uygulanabilmesi için ailelere ve topluma yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Sonuç olarak, erken müdahale, çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemek ve topluma katkı sağlamak için son derece önemli bir süreçtir. Erken müdahale uygulamaları ailelerin bu süreçteki rollerini de güçlendirir. Ailelerin bu programlardan daha fazla fayda sağlamak ve çocuklarının potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak adına, erken müdahale programlarına erişimlerini kolaylaştıracak destek mekanizmalarının güçlendirilmesi büyük bir önem taşır. Erken müdahale, toplumların geleceği açısından sağlıklı nesillerin yetişmesini sağlamak için kritik bir adımdır. Bu bağlamda, nitel bir yaklaşımla yürütülen bu çalışmada, annelerin erken müdahale programlarına dair deneyim, tutum ve algıları ele alınacaktır.

Bu çalışma, annelerin erken müdahale programlarına yönelik bakış açılarını inceleyerek, bu programların etkinliğine katkıda bulunan faktörleri anlamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel problemi, annelerin erken müdahale programlarına ilişkin deneyim ve tutumlarının, bu programların başarısını ve sürdürülebilirliğini nasıl etkilediğidir. Bu yönüyle araştırma, erken müdahale uygulamalarında ailelerin rolüne dair derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılar için yol gösterici olması beklenmektedir. Çalışmanın önemi, erken müdahale programlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin yanı sıra, aile katılımının bu süreçteki belirleyici rolünü ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, annelerin erken müdahale konusundaki bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve hizmetlere erişimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji bireylerin bir fenomen ile ilgili yaşam deneyimlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir, bu desen derinlemesine görüşmeler yapmayı gerektirmektedir (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 0-36 ay aralığında bebeği olan 88 anne oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu sayede, farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen annelerle çalışılarak ilgili konuya dair geniş bir bakış açısının elde edilmesi amaçlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri iki farklı şekilde toplanmıştır.

1. 0-36 Aylık Bebeği Olan Annelerin Erken Müdahale Hakkında Farkındalık ve Görüşleri: Araştırmaya katılan ebeveynlere, araştırma amacı doğrultusunda hazırlanmış olan “0-36 Aylık Bebeği Olan Annelerin Erken Müdahale Hakkında Farkındalık ve Görüşleri Anketi” çevrimiçi olarak iletilmiştir. 17 sorudan oluşan anket formu, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular içermekte olup, annelerin erken müdahale konusundaki bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve hizmetlere erişimlerini değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Ebeveynler Google Form üzerinden yanıtlarını iletmıştır.

2. Derinlemesine Görüşmeler: Anket sonuçlarını desteklemek ve daha ayrıntılı veriler elde etmek amacıyla 0-36 ay çocuğu olan 17 anne ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, annelerin erken müdahale konusundaki bireysel deneyimlerini ve hizmetlere erişim süreçlerini detaylı şekilde açıklamalarına olanak sağlanmıştır. Görüşmeler hem yüz yüze hem de telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir ve her biri 8-15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Google Form üzerinden elde edilen verilerin bir kısmı betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilerek temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Sayısal veriler ise grafik kullanılarak yorumlanmıştır. Derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış ardından içerik analizi ile kodlanmış, ana temalar ve kodlar belirlenmiştir.

Etik İlkeler

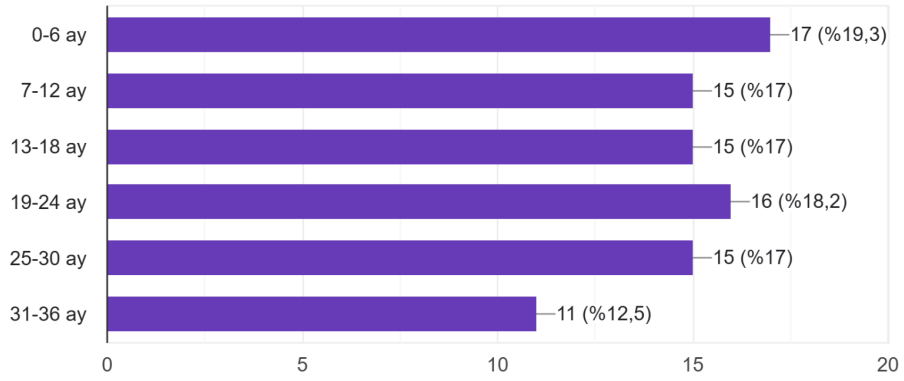
Araştırmada etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmeler öncesinde bilgilendirilmiş, onam alınmıştır. Anket formunda, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve tamamen gönüllü katılım esas alınmıştır.

Bulgular

Ankete katılan 88 ebeveynin yanıtlarına yönelik veri analizi aşağıda yer almaktadır. Ankette bazı sorular tek yanıtlı olacak şekilde bazıları ise açık uçlu şekilde yer almaktadır. Açık uçlu soruların yanıtlarına dair kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Bebeğiniz kaç aylık? (Ay olarak belirtiniz.)

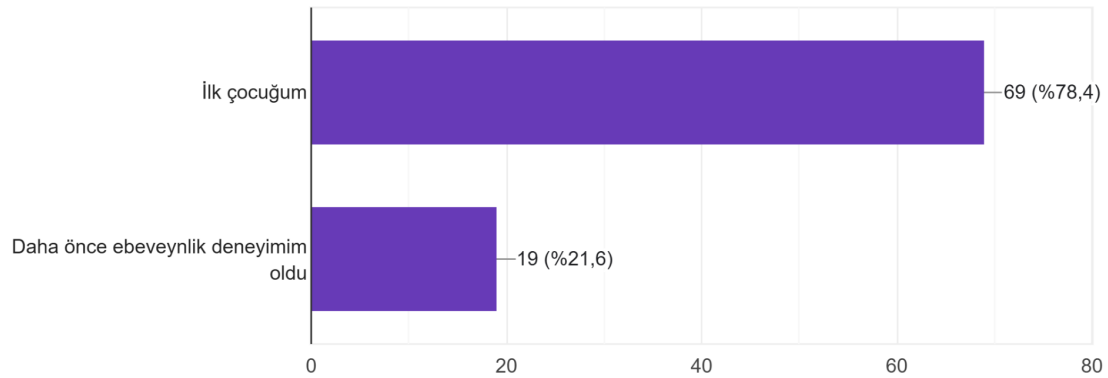
88 yanıt



Bebeklerin yaş dağılımında en yüksek oran 0-6 ay (%19,3) ve 19-24 ay (%18,2) gruplarında görülürken, en düşük oran 31-36 ay (%12,5) grubunda gözlemlenmiştir. 7-12 ay, 13-18 ay ve 25-30 ay gruplarında eşit sayıda bebek bulunmaktadır (%17).

Kaçıncı çocuğunuz? Daha önce ebeveynlik deneyiminiz oldu mu?

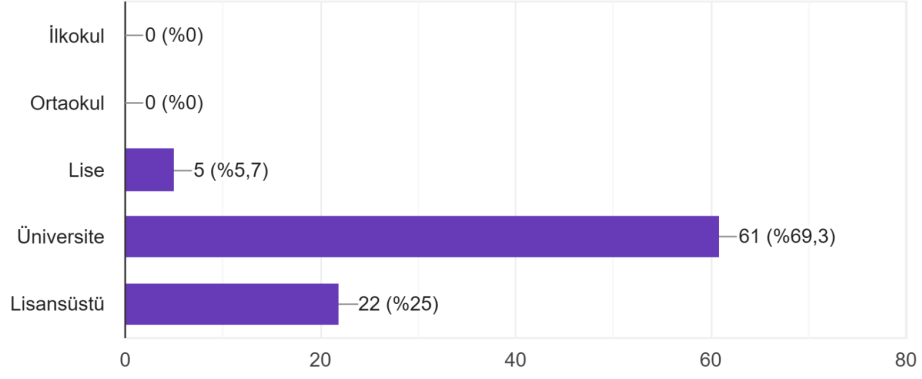
88 yanıt



Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%78,4) ilk çocuklarını büyütmektedir. Daha önce ebeveynlik deneyimi olan ebeveynlerin oranı ise %21,6'dır.

Öğrenim durumunuz nedir?

88 yanıt

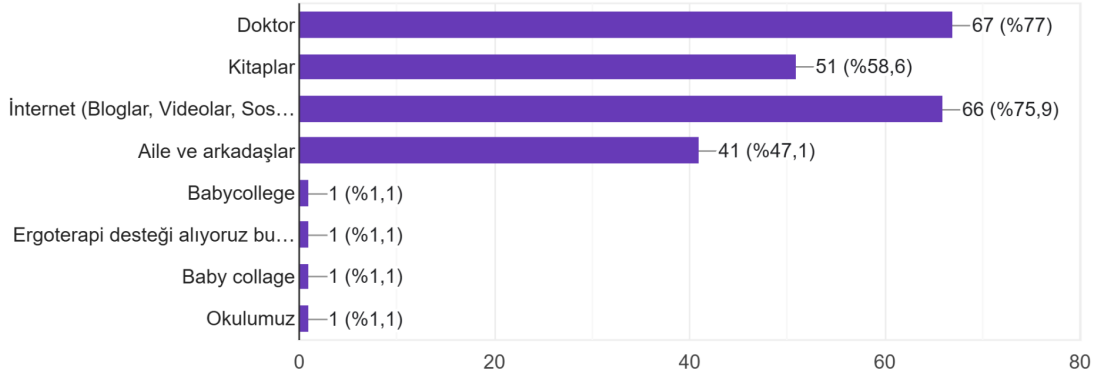


Ebeveynlerin büyük çoğunluğu üniversite mezunu (%69,3) veya lisansüstü eğitim almış (%25) bireylerden oluşurken, lise mezunlarının oranı düşük (%5,7) seviyededir. Ebeveynlerden öğrenimini ilkokul ve ortaokul düzeyinde tamamlayan olmamıştır.

Çocuğunuzun gelişimini takip etmek için herhangi bir kaynaktan düzenli bilgi alıyor musunuz ?

Cevabınız evet ise;

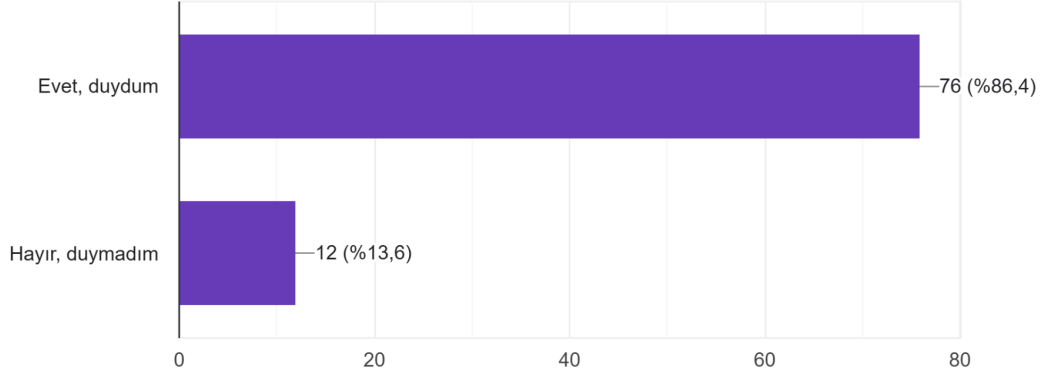
87 yanıt



Çocuklarının gelişimini takip eden ebeveynler en çok doktorlardan (%77), internet kaynaklarından (%75,9) ve kitaplardan (%58,6) düzenli bilgi alırken, aile ve arkadaş çevresinden faydalananların oranı %47,1; Baby College desteği alanların oranı %1,76; okul ve ergoterapi desteği alanların toplam oranı ise %1,76 olarak belirlenmiştir.

"Erken müdahale" kavramını daha önce duydunuz mu?

88 yanıt



Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu (%86,4) “erken müdahale” kavramını daha önce duyduğunu belirtmiştir. Buna karşın, ebeveynlerin %13,6’sı bu kavramla daha önce karşılaşmadığını ifade etmiştir.

Ebeveynlere sorulan sizce erken müdahale ne zaman ve neden önemlidir? sorusuna ebeveynlerden gelen yanıtlar iki tema altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla “zamanlama ve erken müdahalenin önemi” şeklindedir.

Zamanlama temasında “doğum öncesi” ve “doğum sonrası” olmak üzere iki kod bulunmaktadır. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu erken müdahalenin doğumdan itibaren başlaması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle 0-3 yaş aralığı kritik bir dönem olarak vurgulanmış olup, ilk 1000 günün çocuğun bilişsel, motor ve sosyal gelişimi açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Bazı ebeveynle anne karnından itibaren erken müdahalenin önemli olduğunu düşünürken, diğerleri ilk 6 ay, 1-2 yaş veya 0-6 yaş aralığını kritik dönemler olarak değerlendirmiştir.

Erken müdahalenin önemi teması “gelişimsel süreçlerin desteklenmesi”, “erken tanı ve tedavi”, “ebeveyn farkındalığı” kodları altında toplanmıştır. Gelişimsel süreçlerin desteklenmesi bağlamında ebeveynler erken müdahalenin çocukların dil, motor, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişimi için kritik olduğunu ifade etmiştir. Erken tanı ve tedavi bağlamında, ebeveynler erken tanının doğru tedavi süreçlerini başlatmada etkili olduğunu ve çocuğun ilerleyen yaşlarında daha sağlıklı gelişim gösterebilmesi için önemli olduğunu; zamanında tespit edilmediğinde geri dönüşü zor veya mümkün olmayan problemlerin önüne geçmek için önemli olduğunu, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini takip edebilmesi ve farklılıkları erken fark ederek doğru adımlar atabilmesi açısından kritik olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bazı ebeveynler erken müdahalenin yalnızca gelişimsel gecikmeler için değil, hayati risk taşıyan

hastalıklar ve acil durumlar için de önemli olduğunu ifade etmiştir. Ebeveynler arasında erken müdahale konusunda bilgisi olmadığını ifade edenler de yer almaktadır.

“Bebeğin yaşama başladığı günden itibaren kapsayan zaman dilimidir. Erken müdahale ile birçok çözüme daha kolay ve hızlı ulaşılır.”

“Çocuklarınızın dil, motor ve bilişsel becerilerinin normal düzeyde ilerleyebilmesi için erken müdahale önemlidir. Doğduğu günden itibaren başlayabilir.”

“Bebeğin 3. Ayı göz teması kurmaya başlamasıyla birlikte gözlemler yapılmaya başlanır. Erken tanı erken eğitim sürecini doğurur ve böylece çocuğun birey olarak topluma kazandırılması daha erken yaşta olabilir.”

“Anne karından itibaren, erken müdahale sayesinde bazı durumlar öngörülerek çocukların gelişimine uygun uygulamalarla olumlu ya da olumsuz durumların değişimi açısından önemlidir.”

“Erken müdahale konusunda bilgim yok.”

“Duymadım ancak akıl yürütebilirim çocuğumun ayına uygun gelişim dönemlerini bilip yapıp yapmadıklarını gözlemleyerek olası riskleri ya da gelişimsel olarak geri olduğunu gözlemlediğimiz durumlara müdahale olarak düşündüm.”

Ebeveynlere çocuklarının gelişimlerini desteklemek için bilinçli bir şekilde yaptıkları uygulamalar sorulduğunda “oyun temelli gelişim”, “dil ve iletişim becerileri”, “fiziksel ve motor gelişim”, “duyusal ve sanat gelişimi”, “sosyal gelişim”, “günlük yaşam becerileri” temaları ortaya çıkmıştır.

“Oyun temelli gelişim” de oyun oynama, grup oyunlarına katılım, bağımsız oyun oynama fırsatı; “dil ve iletişim becerileri” nde konuşarak iletişim kurma, hikaye okuma/dinletme; “fiziksel ve motor gelişim” de fiziksel aktivitelere katılım ve dans ve hareket; “duyusal ve sanat gelişimi” nde duyusal deneyim sağlama, müzikle etkileşim sağlama; “sosyal gelişim” de akranlarla etkileşim ve sosyal etkinliklere dahil etme; “günlük yaşam beceri” lerinde ise günlük rutinler, sorumluluk verme kodları ortaya çıkmıştır.

“Dışarıda keşfedebileceği mekanlara çıkıyoruz.”

“Oğlumun sosyal gelişimi için yaşlıları olsun olmasın her türlü sosyal ortama sokuyorum”.

“Kendi başına oyun kurup vakit geçirmesine imkân sağlıyorum.”

“Ayına uygun olarak farklı öğrenme ortamlarında bulunması için özen gösteriyorum. (Oyun grubu, konser, müze, açık alan etkinlikleri vb.)”

“Günlük yaşam becerilerini destekliyorum, ufak sorumluluklar veriyorum, basit yönergeler veriyorum.”

Ebeveynlere bebeklerin gelişiminde dikkat edilmesi gereken erken dönem uyarı işaretleri sorulduğunda gelen yanıtlar doğrultusunda “gelişim teması” altında “iletişim ve sosyal gelişim”; “motor gelişim ve fiziksel takip”; “dil gelişimi”; “duyusal gelişim” ve “psikomotor beceriler” kodları yer almaktadır. “İletişim ve sosyal gelişim” de ebeveynler göz teması kurma, isme tepki verme, kişileri ve nesneleri takip etme işaretleri yer alırken “motor gelişim ve fiziksel takip” te başı dik tutabilme, dönme, emekleme gibi beceriler, ince motor beceriler, kaba motor beceriler, boy, kilo ve baş çevresinin yaşa uygunluğuna dikkat çekilmiştir. “Dil gelişimi” nde alıcı ve ifade edici dil becerileri, babıldama dönemi, sesleri keşfetme ve sese tepki verme dikkat çekmektedir. “Duyusal gelişim ve psikomotor beceri” lerinde ebeveynler tarafından ifade edilen erken uyarı işaretleri ışığa, sese hassasiyet, refleksler, denge ve hareket gelişimi şeklindedir. Ebeveynlerden birkaçı ise bu soruya herhangi bir yanıt vermemiştir.

“El-göz koordinasyonu, ince-kaba motor becerileri, dışarıdan gelen uyaranlara verdiği tepki, konuşma-yürüme yeteneği.”

“Bebeğin çığırığa tepki vermesi ya da kendi sesini keşfederek farklı sesler çıkarması.”

“Alıcı dilinin ne kadar geliştiği, göz teması kurması, ayına uygun şekilde belli sözcükleri söylemeye başlamış olması, kendini bir yetişkine vücut diliyle de olsa anlatabiliyor olması”

“5-6 aylık bir bebek başını düzgün tutamıyorsa, motor gelişimle ilgili bir sorun olabilir. 4-6 aylık bir bebek, çevresindeki seslere tepki vermiyorsa, işitsel veya bilişsel gelişimle ilgili sorunlar olabilir. 12 aylık bir bebek basit kelimeler söylemiyorsa dil gelişimi konusunda bir sorun olabilir.”

“Persentile göre gelişimi, yaşına göre kelime dağarcığı, sosyalleşebilmesi ve sorunu olduğunda ifade edebilmesi. Ağrıyor, acıktım, korktum vb kelimeleri kullanmasını sağlamaya çalışmak gibi.”

Çocuğunuzun gelişimini düzenli olarak değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde 88 ebeveynin 77’si (%87,5) çocuklarının gelişimini düzenli olarak doktor muayenesi ile değerlendiriyor. 71’i (%80,7) kendi gözlemlerini temel alıyor. 31’i (%35,2) gelişim ölçekleri ve testlerinden yararlanıyor. Diğer yöntemler ise %1,1 oranında tercih edilmiştir. Diğer yöntemler arasında Baby College ve bir gelişim uzmanının isimleri verilmiştir. Verilere göre ebeveynler, çocuklarının gelişimini takip etmek için en çok doktor muayenesine ve kendi gözlemlerine başvurmaktadır. Gelişim ölçekleri ve testlerinin kullanımı daha düşük seviyede kalmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin kişisel gözlemlerine de güvendikleri görülmektedir.

Ebeveynlere çocuklarına yönelik endişeleri olduğunda nereye başvurdukları sorulduğunda ise 81 ebeveyn (%92) çocuk doktoru; 28 ebeveyn (%31,8) psikolog; 23 ebeveyn (%26,1) özel eğitim uzmanı; 10 ebeveyn (%11,4) aile hekimini tercih etmiştir. Diğer kategorilerde belirtilen uzmanlara başvurma oranı oldukça düşüktür (%1,1).

88 ebeveynnden 10 ebeveyn erken müdahale hizmeti aldığını ifade etmiştir. Bunlar arasında birkaç ebeveyn çocukları için duyu bütünleme terapisi aldıklarını; bazı ebeveynler “Baby College” gibi erken eğitim ve gelişim desteği sunan programlara katıldıklarını; bir tanesi gebelik döneminde gebelik okuluna gittiğini; bir tanesi ise gelişimsel pediatri uzmanına gittiğini ifade etmiştir.

Ebeveynlere erken müdahale hizmetlerine erişimde karşılaştıkları zorluklar sorulduğunda yalnızca 21 ebeveyn yanıt vermiştir. Dört ebeveyn kolayca erişebildiğini ifade ederken 17 ebeveynin belirttiği zorluklar “erişim engelleri” ve “bilgi eksiklikleri ve farkındalık” temaları altında toplanmıştır. Erişim engelleri temasında “ekonomik engeller”, “kamusal hizmet yetersizliği” yer almaktadır. Farkındalık eksikliği temasında ise “yanıltıcı yaklaşımlar” ve “belirsizlik” yer almaktadır.

“Oldukça zor, oldukça pahalı olduğunu biliyorum.”

“Bulunduğum ilçede çocuğumun sorununa yönelik doktor bulamama sorunu.”

“Bilgilerin daha bilgisi ve bilinçli kişiler tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir de ücretli uygulamalar olması bazı kişiler için erişim kısıtlaması olabiliyor.”

“Yeterli kitap kaynağı bulamıyorum”

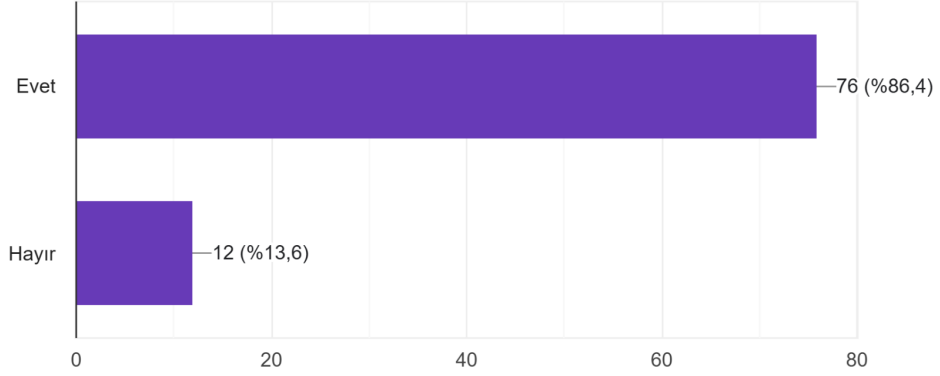
“Devlet çok yetersiz. Özel kuruluşlar da ticari nedenlerden dolayı evham yaptırtacak şekilde yaklaşıyor (mesela bir dil gelişim uzmanı ile görüşüm mutlaka konuşması gerek, çok geç kalmış konuşmaya hemen seans başlayalım, her gün seans koyalım vb. konuşmalar ile evham yaptırttı).”

“Bu ankete kadar varlığının farkında değildim.”

Ebeveynlere çocuklarının gelişimiyle ilgili profesyonel destek almayı düşündüklerinde, öncelikli olarak hangi kurumu veya uzmanı tercih ettikleri sorulduğunda büyük bir kısmı, çocuklarının gelişimiyle ilgili profesyonel bir destek arayışında ilk olarak çocuk doktorunu tercih etmektedir. Bu, toplamda 58 kişi (yaklaşık %66) tarafından belirtilmiştir. İkinci en fazla tercih edilen uzman psikolog olmuştur. Bu, 16 kişi (yaklaşık %18) tarafından belirtilmiştir. 13 kişi (yaklaşık %15) pedagogu tercih etmiştir. Özel eğitim uzmanı ve çocuk gelişim uzmanı da sıklıkla tercih edilen uzmanlar arasında yer almaktadır (yaklaşık %10). Bazı ebeveynler tercihlerinin çocuğun öğrenim gördüğü eğitim kurumları ve öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Yalnızca birkaç ebeveyn çocuk psikiyatristi ve aile hekimi ve diğer (Baby College) seçeneğini belirtmiştir.

Erken müdahale konusunda daha fazla bilgi edinmek ister misiniz?

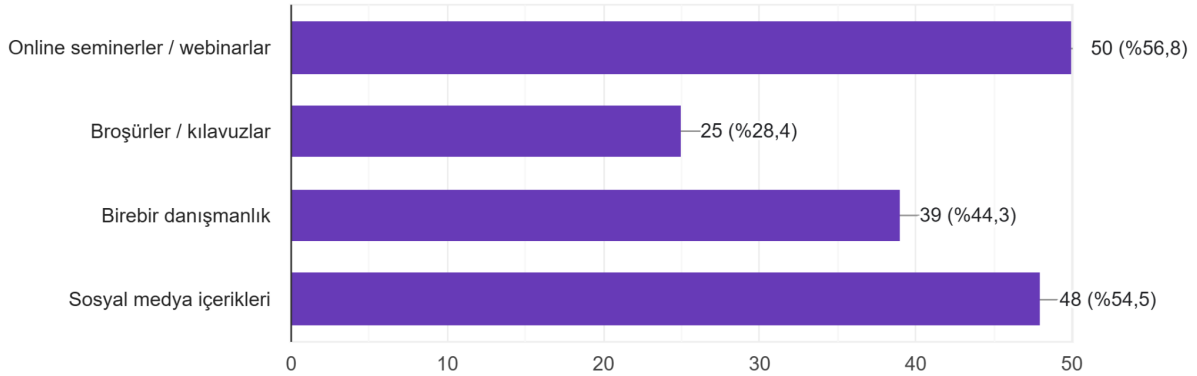
88 yanıt



Ebeveynlere erken müdahale hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyip istemedikleri sorulduğunda, %86,4'ü bu konuda bilgi almak istediğini belirtmiştir. Buna karşın, %13,6'lık bir kesim bilgi edinme talebinin olmadığını ifade etmiştir.

Hangi formatta eğitim veya bilgilendirme sizin için daha uygun olurdu?

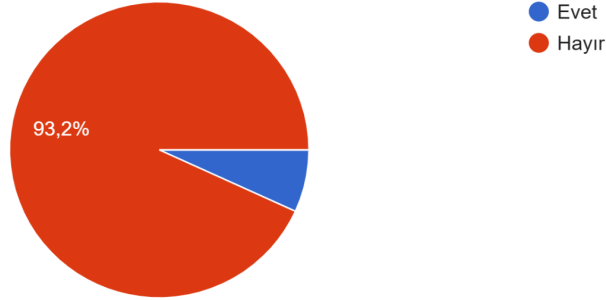
88 yanıt



Ebeveynlerin erken müdahale konusunda tercih ettikleri bilgilendirme yöntemleri arasında en yüksek oranı online seminerler ve webinarlar (%56,8) ile sosyal medya içerikleri (%54,5) almıştır. Birebir danışmanlık hizmetleri %44,3 oranında tercih edilirken, broşürler ve kılavuzlar %28,4 ile en düşük tercihler arasında yer almıştır.

Sizce ebeveynler erken müdahale konusunda yeterince bilgilendiriliyor mu?

88 yanıt



Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%93,2) erken müdahale konusunda yeterince bilgilendirilmediğini düşünmektedir. Buna karşın, yalnızca %6,8'lik bir kesim ebeveynlerin yeterince bilgilendirildiğini belirtmiştir.

Ebeveynlere “erken müdahale” konusunda bilgilendirilmelerine yönelik önerileri sorulduğunda yalnızca 28 ebeveyn yanıt vermiştir. Bunlardan bir tanesi “Öneri verebilecek kadar bir bilgin bulunmuyor” şeklinde dönüş yapmıştır. 27 ebeveynin yanıtları analiz edildiğinde ise “erişilebilirlik ve kolay ulaşım”, “bilgiye erişim kaynakları” temaları ortaya çıkmıştır. Erişilebilirlik ve kolay ulaşım teması altında devlet politikaları, uzman yönlendirmeleri, sağlık kurumları kodları; bilgiye erişim kaynakları teması altında ise “sosyal medya”, “zorunlu ve gönüllü eğitimler”, “toplum yönlendirmeleri” yer almaktadır.

“Sosyal medyadaki bilgi kirliliğine uzmanlar veya çeşitli yetkin kuruluşlar tarafından acil olarak müdahale edilmesi, uzman olmayan kişilerin paylaşımlarının kısıtlandırılması doğru bilgilerin aktarılabilmesinin önünü açacaktır”

“Okullarda düzenli broşür dağıtımı yapılabilir. Aile eğitimleri düzenlenebilir. Sağlık bakanlığı çocuk takip programını sadece aşıları takip değil de bu yönde geliştirebilir. Liselerde özel eğitimle ilgili bir ders olması geleceğin anne ve babalarını bilgilendirebilir.”

“Aile hekimleri erişilmesi en kolay birim olduğu için onlara ilgili birimlere sevk konusunda daha geniş yetki verilebilir. Aile hekimliklerine 3-6 ayda bir ya da aşı günlerinde bilgilendirme seminerleri verilmesi için uzmanlar çağrılabilir.”

“Devlet destekli olarak anne baba olacak kişilerin zorunlu bir eğitime tabi tutulması. Şu anda gebelik okulları var ancak isteğe bağlı ve daha çok bebeğin bakımı ile ilgili eğitimler veriliyor. Erkenden evde bile fark edilebilecek olan sorunların anlatımı ve nasıl önlemler alabiliriz konusunda zorunlu eğitimler verilebilir.”

“Gebelik okullarında, aile hekimliklerinde, doğum sonrası çocuk doktoru aracılığıyla, TV ve sosyal medya aracılığıyla.”

Araştırmada 17 ebeveyn ile konuya dair derinlemesine bilgi alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda Erken Müdahale Bilinç Düzeyi temasında yer alan kodlar “Bilgi Eksikliği”, “Uyarı İşaretleri” dir. Ebeveyn Eğitimi ve Bilgilendirme temasında yer alan kodlar “Hizmetlere Erişim”, “Eğitim İhtiyacı”, “Kaynaklar” dir. Çocuk Gelişimi temasında “Gelişim Takibi” ve “Gelişime Yönelik Faaliyetler” kodları yer almaktadır.

Erken müdahale bilinç düzeyi temasının “bilgi eksikliği” kodunda ebeveynlerin erken müdahale kavramını duyduğu, ancak çoğu ebeveynin bunun ne anlama geldiğini ya da hangi koşullarda yapılması gerektiğini tam olarak bilmediği anlaşılmaktadır.

“Erken müdahale aslında şöyle belli bir sorun için ya da bir hastalık için özellikle onun hayati fonksiyonlarını etkilemeden ona müdahale etmektir diye düşünüyorum ya da geliştirilebilecek aslında en erken müdahale diyebiliriz. Aslında müdahalenin çok geçi de olmaz.”

“Yani otizmin tam olarak hangi yaşta anlaşıldığını bilmiyorum ama otizmliler çocukların daha özel bir ilgi ve eğitim almaları gerektiğine inandığım için önemli olabilir.”

“Eğitim açısından baktığımız zaman doğduğundan beri aslında izlemek lazım ama herhalde 6 aylıktan sonra daha çok belirgin oluyordur diye tahmin ediyorum. Tahminim bildiğim bir şey değil ama...”

“Erken müdahale kavramını tabii ki duydum biliyorum özellikle hastalık zamanı.”

“Açıkçası bu konuyla ilgili çok da bilinçli olduğumu zannetmiyorum bu telefon görüşmesi benimle çok şu an aydınlattı ne yapmam gerekiyor bunu araştıracağım yani varsa sizin tavsiyeniz.”

“Erken müdahale. Yani böyle bir problem görüp ilk hemen müdahale etmek yani hemen bir ne yapabiliriz onun üstüne gidip daha da ilerlemeden.”

Ebeveynlerin çoğunluğunun erken dönem gelişim işaretlerini takip ettikleri ancak bazılarının net bir bilgiye sahip olmadığı, birkaç ebeveynin ise bunu otizm veya bir hastalık durumu ile ilişkilendirdiği dikkat çekmektedir.

“İsmine seslenildiği zaman ismine tepki vermemesi, göz teması kuramaması, kelimeleri ve yani konuşmayı bir türlü geç konuşma diyebilirim bunun için, gelişim geriliği de oluyor tabii yani geç yürümek, geç konuşmak bir de sanırım asosyal oluyorlar biraz bildiğim kadarıyla yani benim bildiğim ön işaretler bunlar yani.”

“Bu kadar küçüklükte göz teması olduğunu biliyorum birazcık ilerde konuşma olduğunu biliyorum, bağırma belki ya da takıntılı hareketler olabilir. Bunlar diye biliyorum aşama bu şekilde mi emin değilim ama bunlar diye biliyorum.”



“Yani erkenden uyarı işaretleri derken gelişimle alakalı mı? Yani şöyle ben bebek birazcık kendini anlatıyor kastettiğiniz şey mesela atıyorum oturmaya çalışması ya da yürümeden önce sıralaması, adımlaması gibiye ona göre yönlendirmeye çalışıyoruz.”

Ebeveyn Eğitimi ve Bilgilendirme temasının “hizmete erişim” kodunda ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda kitaplar, oyun grupları, doktor gibi hizmetlere kolayca erişim sağladığı ön plana çıkmaktadır. Ancak özellikle erken müdahale konusunda hizmetlerine erişimin zor olduğu ve yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı yönünde görüşler mevcuttur.

“Şöyle söyleyeyim eğer biraz kişiden kişiye değişir bence. Çünkü şununla çok karşılaştım. Gittiğiniz rehabilitasyon merkezinde özellikle bazı çaresiz annelerin ne yapacağını bilemediğini görüyorum. Yani tuttuğunu koparan biriyse onlara ulaşıyorsunuz ama bence çok kolay değil. Maddi imkanlar da bunda etkili. Biraz eğitim düzeyi de maalesef düşük olduğu için bazı kişilerin buna nasıl ulaşacağını bilmiyor aslında. Dolayısıyla biraz farkındalık, biraz bilinç ihtiyacımız var.”

“Yani bence iki açıdan zor bir maddi açıdan olabilir ki önemlisi de aslında her yerde yok.”

“Eğitim ihtiyacı” kodunda ebeveynler erken müdahaleye dair profesyonel bilgilendirmelerin artması gerektiğine dair talepte bulunmuştur. Burada daha çok seminerler, birebir danışmanlıklar, çevrimiçi eğitimler verilmesi gerektiği ve devletin özellikle herkesin ulaşabileceği aile hekimleri aracılığıyla bu konuda farkındalığı artmaya yönelik çalışmalar yapması gerektiği vurgulanmaktadır.

“Hamileyken kurslar yapılabilir ve şöyle ilerde bir durum yaşadığınızda bu şekilde davranın diye. Daha çok bence bunun doktorların yapması gerekiyor. Gebelik eğitimleri seminerleri var ama bununla ilgili bir seminer hiç duymadım.”

“Yani şöyle bence bu konuyu kesinlikle devletin bir an önce el atması gerekiyor çünkü biz şanslıyız okuduk ettik bir şekilde çocuklarımızı çevremizdekilerim etkisiyle bir şekilde yetiştiriyoruz ama maalesef okumayan doğu tarafında anneler var onlar bu konuda yani şöyle söyleyeyim şansa büyütüyorlar çocuklarını. O yüzden bence kesinlikle devletin her ebeveyn bir doğum öncesi ben psikoterapi uygulaması gerektiğini bunları bilgilendirmesi gerektiğini düşünüyorum”.

“Ben kesinlikle kolay olduğunu düşünmüyorum yani bence ülkede kesinlikle bu konuda kimse aydınlatılıyor yani ya ben şanslıyım çevremde çok çocuk gelişimci var bir şekilde duyuyorum ediyorum ama her anne buna ulaşamayabilir yani doğuda yaşayan anneler bilmiyorum teknolojiden uzak kalan anneler kesinlikle uzak kalıyor yani.”

Bir ebeveyn ise yeterince bilgilendirme olduğunu ancak ebeveynlerin kabul etmek istemediklerini ifade etmiştir.

“Ebeveynler bilgilendiriliyor ama bence ebeveynler kabul etmek istemiyor.”



“Kaynaklar” kodunda ebeveynlerin daha çok gelişim kitapları, doktorların önerdiği mobil uygulamalar, katılmış oldukları grup aktivitelerinden (gebelik kampı, oyun grubu) ve sosyal çevrelerinde yer alan profesyoneller aracılığıyla bilgiye erişim sağladıkları anlaşılmaktadır. Ebeveynlerden bazıları sosyal medya içerikleri kolay erişilebilir olduğu için buradan bilgi vermenin önemli olduğunu vurgularken bir başka ebeveynin “Sosyal medya içeriklerine çok güvenemiyoruz artık. Dolayısıyla online eğitimler ve birebir danışmanlık olabilir.” demesi dikkat çekmektedir.

“Şöyle bir tane “happymom” diye anne bebek uygulaması var biliyor musunuz bilmiyorum onun üzerinden daha çok takip yapıyordum ama ondan sonra o uygulamaya çok vakit ayıramıyorum. Bir tane kitabım var onu okuyorum çocuk yetiştirme sanatı diye arada bir buna bakma fırsatı buldukça buna bakıyorum.”

“Doktorumuzun tavsiye ettiği uygulamaları yapıyoruz bir de bir aplikasyon var “babyspark” diye oradan bebeğin hafta hafta gelişimine göre yapılması gereken aktiviteleri gösteriyor oradan biraz destek alıyoruz...”

“Bizim doktorumuzun yönlendirdiği appler kullanıyorum aynı zamanda dokümanlar kullanıyorum.”

“Ya benim için profesyonel anlamda bir bilgi almak daha uygun olurdu atıyorum bir ilk yardım müdahalesi ise bunu bir hekimin yapmasını isterim.”

Çocuk Gelişimi temasında ise “Gelişim Takibi” ve “Gelişime Yönelik Faaliyetler” kodları yer almaktadır.

“Gelişim Takibi” kodunda ebeveynlerin, çocuklarının gelişimiyle ilgili ilk başvurdukları kaynağın çocuk doktorları olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun dışında katılmış oldukları oyun gruplarından profesyonel destek aldıkları, ihtiyaç doğrultusunda ergoterapi desteği aldıkları anlaşılmaktadır.

“Yani doktorunuzla ilerliyoruz başka ekstra bir şey yok ama hani böyle bir şey var mı onun varlığından da haberim yok açıkçası.”

“Doktoruna sorarım yine oyun grubundaki pedagoga ve psikiyatriye sorarım psikoloğa, eşimden destek alırım çok fazla doktor arkadaşım var.”

“Doktor kontrolümüz dışında bir şey yapmıyorum bir de şey ergoterapi olarak fizyoterapiste götürdük bir kere.”

Gelişime yönelik faaliyetler” kodu bağlamında anlaşılmaktadır ki, çoğu ebeveyn çocuklarının gelişimine önem vermekte ve bu bağlamda çocuklarına evde eğitim ortamı sundukları, oyun gruplarına götürdükleri anlaşılmaktadır.

“10 aylıktan beri hafta sonları oyun gruplarına gidiyoruz onu sevdiği aktiviteleri yapıyoruz kitap okuyoruz o çok oyuncaklarla oynayan bir çocuk değil çocuklarla oynamayı seviyor.”



“Etkinlikler yapıyoruz evde boyama kinetik kum, evde saklambaç oynama falan böyle sürekli zaten çok hiperaktif bir bebek.”

Evde oyun oynuyoruz sürekli, işte çeşitli yap boz, işte eşleştirme kartları böyle materyallerin yanı sıra kendimiz duyuusal oyunlarla oynuyoruz.

“...sürekli oyun oynuyoruz. Sürekli işte ipe boncuk dizme, Hamur oyna. Günlük akışa da katıyorum, Makine boşaltılacaksa hadi birlikte boşalt. Artık çok güzel makine boşaltıyor.

İnanılmaz. Her şeyi yerinde öğrendi. Anne bunun yeri burası diyor götürüyor. Akışa da katıyorum. Ev temizlenecekse birlikte temizliyoruz.

Tartışma

Yaşamın ilk 3 yılını kapsayan 1000 gün insan gelişiminin başlangıcını oluştururken, gelişimin de en hızlı olduğu süreçtir. Bu dönemde çocuğun daha sonraki gelişimini etkileyecek olan öğrenme ve davranış örüntülerinin de temelleri atılmaktadır. Dil becerileri ile zihinsel, sosyal, duygusal ve motor becerilerin kazanılması bu kritik dönemde gerçekleşmektedir. Bu nedenle bu dönemde bebeğin uyarandan zengin, gelişimini destekleyen bir çevrede bulunması çok önemlidir.

TÜİK, 2023 verilerine göre ülke nüfusunun %26’sını çocuklar oluşturmakta ve çocuk nüfusunun yaklaşık dörtte biri (%24,1) 0-4 yaş arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Bu yıllar çeşitli etmenler nedeniyle gelişimsel gecikme riski taşıyan ya da gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların erken dönemde belirlenerek erken müdahale hizmetlerine yönlendirilmesi açısından da kritik yıllardır (TÜİK, 2023).

Etkili bir erken müdahale programı çocuklara, aileye ve topluma önemli ekonomik ve sosyal faydalar sağlar. Bu olumlu etkilerin bir kısmı programın bitiminden hemen sonra, bir kısmı da ergenliğe ve yetişkinliğe geçişte ortaya çıkmaktadır. Erken müdahale programlarının uzun vadede etkilerini inceleyen araştırmalar programa katılan çocukların sınıf tekrarlama, suç işleme ve çocuk mahkemelerinde yargılanma oranlarının, özel eğitim kurumlarına yerleşme oranlarının ve özel eğitimde geçirdikleri sürenin, aileye sağlanan sosyal yardımın maliyetinin azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca akademik becerilerinin ve başarılarının, eğitim performanslarının ve vergi gelirlerinin arttığı; liseye devam etme ve üniversiteye gitme, bilgisayar, kredi kartı sahibi olma olasılıklarının daha yüksek olduğu; daha yüksek statülü işlerde çalıştıkları, ekonomik gelişimlerine katkı sağladığı da tespit edilmiştir (Diefendorf ve Goode, 2005; Illig, 1998; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005; Schweinhart, 2003’den akt. Çelebioğlu-Morkoç ve Aktan-Acar, 2024).

Bu araştırmada, 0-36 ay aralığında bebeği olan annelerin erken müdahale konusundaki bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve hizmetlere erişimleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının gelişimini çocuk hekimlerinden, internet kaynaklarından ve kitaplardan aldıkları bilgiler doğrultusunda takip ettikleri görülmüştür. Aile hekimlerinden bu

konuda destek isteyen ebeveyn oranının düşük olduğu görülmektedir. Birincil basamak sağlık kuruluşu olan aile hekimlerinin gebelik döneminden itibaren izlemlere başladığı göz önüne alındığından gelişimsel değerlendirme ve takip açısından yaygınlaştırma politikaları göz önünde bulundurulmalıdır.

Gelişimsel gecikmesi olan ya da gecikme ihtimali yüksek olan çocukların erken dönemde tespit edilerek erken müdahale programlarına yönlendirilmesi açısından projektif testler büyük önem taşımaktadır. Gelişimsel Tarama Testlerinin hem aile hekimliklerinde hem de tüm çocuk hekimleri tarafından uygulanır hale gelebilmesi için Sağlık Bakanlığı tarafından planlanabilecek yaygınlaştırılma çalışmaları da değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %76'sı daha önce Erken Müdahale kavramını duymuş olmalarına rağmen, ebeveynlerin bu konuda yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmiş ve aynı oranda bu konu hakkında daha fazla bilgi edinmek istediklerini; bunun için de çevrimiçi seminerler ve sosyal medya içeriklerinin eğitim ve bilgilendirmelere ulaşım konusundan öncelikli olduğunu; çocuklarının gelişimiyle ilgili profesyonel destek almak istediklerinde de %66 oranında çocuk hekimine, % 18 oranında da psikoloğa başvurmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki anneler en çok çocuk doktorları ile iletişim halinde ve en çok onların yönlendirmelerine, görüşlerine, gözlemlerine güvenmektedirler.

Aile sağlığı merkezlerinden çalışan sağlık personelinin erken müdahale konusunda annelerle yaptıkları çalışmaların incelendiği araştırmada sağlık personeli 0-3 yaş grubu çocukların gelişimlerini değerlendirme konusunda yeterli bulmadıklarını; çoğunlukla boy, kilo, fontanel ölçümlerini ve aşı çalışmaları yaptıklarını belirtmişler ve bir çocuk gelişimciyle çalışmaya istekli oldukları ortaya konmuştur (Ülker, Kahraman ve Ceylan, 2015).

Sınırlılıklar, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma çalışmaya gönüllü olan 88 anne ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Bu araştırma, 0-36 ay aralığında bebeği olan annelerin erken müdahale konusundaki bilgi düzeylerini, farkındalıklarını ve hizmetlere erişim durumlarını ortaya koyarak, ebeveyn katılımının erken çocukluk gelişiminde ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, annelerin erken müdahale kavramını büyük ölçüde duymuş olmalarına rağmen içerik ve uygulama açısından yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu hizmetlere erişimde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, annelerin bu alandaki bilgiye açık olmaları ve çocuklarının gelişimini desteklemeye yönelik çaba göstermeleri, erken müdahale hizmetlerinin etkili bir şekilde yaygınlaştırılması için güçlü bir temel sunmaktadır. Bu bağlamda, toplum temelli bilgilendirme çalışmaları, sağlık hizmetlerinin entegrasyonu ve ailelere yönelik rehberlik mekanizmalarının güçlendirilmesi, erken müdahalenin etkinliğini artırabilecek önemli adımlar arasında yer almaktadır. Araştırma sonuçları, erken müdahalenin

sadece çocuğun gelişimini değil, aynı zamanda ailelerin bilinç düzeyini, ebeveynlik tutumlarını ve toplumsal refahı da doğrudan etkilediğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları doğrultusunda, erken müdahale hizmetlerinin etkinliğini artırmak ve ailelerin bu süreçteki rollerini güçlendirmek amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Bilgilendirme ve Farkındalık Çalışmaları Artırılabilir: Erken müdahale konusundaki toplumsal farkındalığı artırmak için, sağlık kuruluşları ve yerel yönetimlerin çevrim içi eğitimler, bilgilendirici seminerler ve sosyal medya kampanyaları düzenlemesi yararlı olabilir.

Birincil Basamak Sağlık Kuruluşları Daha Etkin Hale Getirilebilir: Aile hekimliklerinde görev yapan sağlık personelinin gelişimsel takip konusunda desteklenmesi ve bu birimlerde çocuk gelişimcilerin istihdam edilmesi sürecin verimliliğini artırabilir.

Erken Müdahale Hizmetlerine Erişim Kolaylaştırılabilir: Ekonomik ve coğrafi engellerin azaltılması, hizmetlerin daha ulaşılabilir ve kapsayıcı hale gelmesine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda kamusal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilebilir.

Gebelikten İtibaren Bilinçlendirme Çalışmaları Planlanabilir: Gebelik eğitimi veren kurumların içeriklerine erken müdahale farkındalığını içeren modüller eklenmesi, anne adaylarının sürece daha bilinçli başlamasını sağlayabilir.

Dijital Bilgilendirme Kaynakları Geliştirilebilir: Ebeveynlerin yoğun olarak kullandığı dijital platformlarda, uzman onaylı içeriklerin yer alması ve güvenilir kaynaklara yönlendirme yapılması, bilgi kirliliğini azaltabilir.

Kaynakça

- Bayhan, P., & Taştekin, E. (2015). Avrupa’da erken müdahale modelleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(Special Issue), 82-91.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çelebioğlu Morkoç, Ö. & Aktan Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 14(5), 1819-1835. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2065>
- Diefendorf, M., & Goode, S. (2005). *The long term effects of high quality early childhood intervention programs*. North Carolina: NECTAC Clearinghouse on Early Intervention and Early Childhood Special Education.
- Dunst, C. J. (2011). *Role of the theory in family-systems early childhood intervention practices*. Orelana Hawks Puckett Institute.
- Illig, D. C. (1998). *Birth to kindergarten: The importance of the early years*. California: California Research Bureau.

- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitimi Vakfı Yayınları.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2020). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve kurum yöneticilerinin erken müdahale programlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 295-317. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691590>
- Küçük Karahan, S. (2024). *Gelişim yetersizliği olan 0-36 arasındaki çocukların anneleri için geliştirilen rutinelere dayalı erken müdahale programı [RUDEP]: Karma yöntemler araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Schweinhart, L. (2003, April). *Benefits, costs, and explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.
- Temiz, N., & Akman, B. (2015). Erken çocukluk döneminde erken müdahale konusunda bilim insanlarının bilgi, tanımlama ve rolleri ile ilgili değerlendirmeleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2(Special Issue), 55-63.
- Tercan, H. & Yıldız Bıçakçı, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocukların genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (70), 561-577. <https://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *İstatistiklerle Çocuk, 2023*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2023-53679>
- Ülker, P., Gözün Kahraman, Ö., & Ceylan, Ş. (2015). Sağlık personelinin erken müdahale konusunda annelerle yaptıkları çalışmalara ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi 'Erken Müdahale'*, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1(2), 48-62.

Özel Eğitim Anaokulu Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ailenin BEP Sürecindeki Rolü

Filiz Kökmen
Duygu Gür Erdoğan

Özet

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim anaokulu öğretmenlerinin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) sürecinde ailelerin rollerine dair görüşlerini belirlemek ve aile katılımının artmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Araştırmada, 15 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin aile katılımının öğrencilerin gelişimine olan olumlu etkilerini vurguladığını göstermektedir. Ailelerin daha fazla katılımı, öğrencilerin akademik ve duygusal başarılarını artırmaktadır. Öğretmenler, ailelerle iletişimde telefon görüşmeleri, yazılı bilgilendirmeler ve toplantılar gibi stratejiler kullanmaktadır. Ancak, ailelerin zaman darlığı, eğitim süreci hakkında eksik bilgi ve katılım isteksizliği gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Katılımı artırmak için öğretmenler, düzenli rehberlik, aile toplantıları ve eğitim seminerleri önerilmektedir. Bu bulgular, aile katılımını güçlendirmeye yönelik etkili stratejilerin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Aile Katılımı, Özel Eğitim, Öğretmen Görüşleri

Giriş

Yaşamın ilk yılları, bireylerin gelişimlerinin temelini atıldığı, tüm beceri ve yeteneklerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim gereksinimi olan çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir plandır (Smith, 2020). BEP sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin yanı sıra ailelerin de etkin katılımını gerektirir (Johnson & Brown, 2019). Ancak, özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin, BEP sürecinde aile katılımını nasıl değerlendirdiği konusu akademik yazında yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışma, özel eğitim anaokulu öğretmenlerinin BEP planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında ailelerin rollerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim anaokulu öğretmenlerinin BEP sürecinde ailelerin rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu süreçte karşılaşılan fırsatları ve zorlukları ortaya koymaktır. Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda aile katılımını artırmaya yönelik öneriler sunulacaktır. Bu amaca ulaşmak için alt amaçlar geliştirilmiştir. Bu alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

- Ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?



- Öğretmenler, ailelerle iletişim kurarken hangi stratejileri kullanıyor?
- Aileler, çocuklarının eğitim sürecine nasıl katılıyorlar?
- Öğretmenler, BEP sürecinde aile katılımını engelleyen zorluklarla nasıl başa çıkıyorlar?

Ailelerin eğitim sürecine daha etkin katılım göstermeleri için öğretmenlerin önerdiği çözüm stratejileri nelerdir?

Aile Katılımının BEP Sürecindeki Rolü

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim sürecini kişiselleştirmek için önemli bir araçtır. BEP'nin başarısı, yalnızca öğretmenlerin değil, aynı zamanda ailelerin de sürece aktif katılımına bağlıdır. Aile katılımı, öğrencinin gelişimine önemli katkılar sağlarken, öğretmenlerin BEP'yi daha etkili bir şekilde hazırlayıp uygulamalarını da kolaylaştırır. Ancak, literatürde aile katılımının kapsamı ve etkileri üzerine yapılan çalışmaların hala yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bu katılımı nasıl teşvik edebileceği konusunda eksikliklerin olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2018). Bu bağlamda, BEP'nin her aşamasında, özellikle hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ailelerin aktif katılımının belirleyici bir rolü vardır.

BEP Hazırlama Aşamasında Ailenin Rolü

BEP hazırlama aşaması, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna uygun hedeflerin oluşturulması sürecini içerir. Bu aşama, öğrencinin öğrenme gücünü ve zayıflıklarını anlamak, öğrencinin bireysel gelişimini en iyi şekilde destekleyecek hedefler belirlemek açısından oldukça kritik bir adımdır. Ailelerin sağladığı bilgiler ve gözlemler, öğretmenlerin öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini daha doğru bir şekilde belirlemesine olanak tanır. Aileler, çocuklarının evdeki davranışları, öğrenme süreçleri ve gelişimsel ihtiyaçları konusunda en iyi gözlem yapabilen bireylerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine aileleri dahil etmeleri, programın başarısı için kritik bir öneme sahiptir.

Ailelerin, evde çocuklarının eğitimine yönelik verdikleri destek, okulda atılacak adımlarla uyumlu hale getirilmelidir. Çetin (2019), ailelerin çocuklarının gelişim sürecine evde katkı sağlamak için izlediği stratejilerin, okulda öğretmenler tarafından belirlenen hedeflerle örtüşmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Ailelerin bu süreçteki katılımı, öğrencinin eğitim hayatındaki başarılarını doğrudan etkileyebilir. Araştırmalar, ailelerin BEP hazırlık sürecinde aktif rol oynadıklarında, öğrencinin eğitim hayatında daha başarılı ve uyumlu olduklarını ortaya koymaktadır (Öztürk & Erdem, 2016).

Ailelerin öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemedeki rolü: BEP hazırlama aşamasında ailelerin sağladığı gözlemler, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde önemli bir kaynak teşkil eder. Aileler, çocuklarının günlük yaşamlarında, evdeki davranışlarında, arkadaş ilişkilerinde ve öğrenme süreçlerinde önemli gözlemler yapabilmektedir. Bu gözlemler, öğretmenlerin öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik daha hedef odaklı ve kişiselleştirilmiş eğitim planları oluşturabilmesine yardımcı olur. Ailelerin bu gözlemlerine dayalı bilgi sağlamaları,



öğretmenlerin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve doğru hedefler belirlemelerine olanak tanır.

Aileler, öğrencinin öğretmenler tarafından gözlemlenemeyen ev içindeki davranışlarını ve rutinlerini aktardıklarında, öğretmenlerin daha kapsamlı ve dengeli bir değerlendirme yapmalarını sağlarlar. Bu işbirliği, öğrencinin genel gelişim sürecinin daha etkili bir şekilde izlenmesini mümkün kılar.

Ailelerin bep hazırlık sürecindeki katılımının önemi: Ailelerin BEP hazırlık sürecine aktif katılımı, öğrencinin eğitiminde olumlu sonuçlar doğurur. Ailelerin eğitim sürecine dahil olmaları, hem öğrencinin gelişimini hem de öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Demirtaş (2020), ailelerin eğitim sürecinde daha fazla söz sahibi olmalarını ve öğretmenlerin bu konuda rehberlik yapmalarını önermektedir. Ailelerin, öğretmenlerle düzenli iletişim kurarak, öğrencinin eğitimine nasıl katkı sağladıkları hakkında bilgi sunmaları, eğitim sürecinin etkinliğini artırmaktadır.

BEP hazırlık aşamasında, ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisi ve katkısı, öğrencinin daha başarılı olmasına ve eğitim sürecine daha uyumlu olmasına katkı sağlar. Ailelerin bu sürece dahil edilmesi, eğitimde eşitlik ve süreklilik sağlar; böylece öğretmenler, öğrenciye yönelik daha uygun ve geçerli hedefler oluşturabilirler. Ayrıca, ailelerin katılımı, eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarının geliştirilmesine de yardımcı olur.

Öğretmenlerin aileleri BEP sürecine dâhil etme yöntemleri: Öğretmenlerin, aileleri BEP hazırlama sürecine dahil etme biçimi, sürecin verimliliğini etkileyen önemli bir faktördür. Ailelerle güçlü bir iletişim kurmak ve onları süreç hakkında düzenli olarak bilgilendirmek, BEP'nin başarısını doğrudan etkiler. Öğretmenlerin aileleri sürece dahil etme yolları, çeşitli toplantılar, bireysel rehberlik hizmetleri ve düzenli bilgilendirme görüşmeleri aracılığıyla sağlanabilir. Yalçın (2017), öğretmenlerin aileleri bilgilendirme konusunda daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini ve bu tür rehberlik hizmetlerinin ailelerin sürece katılımını artıracığını ifade etmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin ailelerle açık ve şeffaf bir iletişim kurması, ailenin sürece dair endişelerini ve beklentilerini anlamalarına olanak tanır. Bu da BEP sürecinin daha uyumlu ve etkili olmasını sağlar. Ailelerin çocuklarının eğitimine katılımını teşvik eden öğretmenler, öğrencinin gelişimi üzerinde olumlu bir etki yaratır.

Ailelerin BEP hazırlama sürecindeki zorluklar ve çözüm önerileri: Bazı aileler, BEP hazırlık sürecine katılmakta zorluklar yaşayabilir. Bu zorluklar, ailelerin eğitim bilgisi eksiklikleri, zaman sıkıntıları ve süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi sebeplerden kaynaklanabilir. Bu tür engeller, öğretmenlerin aileleri süreç hakkında daha kapsamlı bilgilendirmeleri ve rehberlik hizmeti sunmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Demirtaş (2020), öğretmenlerin ailelerin katılımını sağlamak için daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini ve bu süreçte ailelerin karşılaştıkları engelleri aşabilmeleri için rehberlik yapmalarının önemini vurgulamaktadır.

BEP hazırlama sürecinde karşılaşılan zorlukların aşılması, öğretmenlerin ailelere yönelik eğitim desteği sağlamak, aileleri sürece daha etkin katılımlarını sağlamak adına çeşitli stratejiler

geliştirmeleri ile mümkün olabilir. Ailelerin süreç hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak, hem öğrencinin gelişimi hem de eğitim sürecinin başarıyla ilerlemesi açısından önemlidir.

BEP Uygulama ve Değerlendirme Aşamalarında Aile Katılımı

BEP sürecinin uygulama ve değerlendirme aşamaları, öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve sürecin gerektiğinde revize edilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu aşama, öğrencinin belirli hedeflere ulaşma durumu ve gelişim düzeyinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Ailelerin bu süreçteki aktif katılımı, öğrencinin gelişimini etkili bir şekilde izlemek, öğretmenlere geri bildirim sağlamak ve süreci birlikte değerlendirmek açısından oldukça önemlidir. Ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerini evde gözlemlemeleri ve öğretmenlere düzenli olarak bilgi sunmaları, BEP'nin etkinliğini artıran faktörlerden biridir.

Araştırmalar, ailelerin çocuklarının davranışlarını evde gözlemleyip öğretmenlere geri bildirim sunduklarında eğitim sürecinin daha verimli hale geldiğini göstermektedir (Patton, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin ailelerle sürekli iletişimde olmaları, öğrencinin gelişimini daha doğru bir şekilde izlemelerine ve sürecin ihtiyaçlara göre şekillendirilmesine yardımcı olur (Yalçın, 2017).

Ailelerin evde gözlem yapmasının önemi: BEP uygulama ve değerlendirme aşamasında ailelerin rolü, öğrencilerin gelişimini evde gözlemlemeleri ve öğretmenlerle paylaşımları ile çok önemlidir. Ailelerin çocuklarının eğitim sürecini evde izlemeleri, öğretmenlerin öğrencinin ilerlemesini daha doğru değerlendirmelerine olanak tanır. Özellikle belirli hedeflerin izlendiği ve gelişim düzeylerinin düzenli olarak değerlendirildiği bu aşamada, ailelerin evde yapacağı gözlemler çok kıymetlidir.

BEP'nin etkinliği, öğretmenlerin, ailelerin gözlemlerini dikkate alarak stratejilerini ve hedeflerini sürekli olarak gözden geçirmelerine yardımcı olabilir. Yılmaz (2018), ailelerin öğrencinin davranışları ile ilgili düzenli geri bildirim sunduklarında, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve eğitim yöntemlerini daha etkili hale getirebildiklerini belirtmiştir. Bu gözlemler, öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik daha spesifik ve hedef odaklı yaklaşımlar geliştirilmesine yardımcı olur.

Öğretmen-aile iletişimi ve geri bildirim süreci: Öğretmenlerin ailelerle sürekli iletişim halinde olmaları, BEP'nin uygulama ve değerlendirme aşamasındaki etkinliği artıran bir diğer stratejidir. İletişimin düzenli ve açık olması, öğretmenlerin öğrencinin gelişimini daha doğru bir şekilde izlemelerini sağlar. Öğretmenler, ailelerden aldıkları geri bildirimlere göre öğrencinin ihtiyaçlarını daha iyi değerlendirebilir ve gerekli düzenlemeleri yapabilir. Yalçın (2017), öğretmenlerin ailelere doğru geri bildirimde bulunmalarının ve ailelerin de öğretmenlere öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sunmalarının, eğitimde başarıyı artıran önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır.

Ailelerin, öğrencinin gelişimine dair sağladıkları geri bildirimler sadece öğretmenin eğitim yaklaşımını değil, aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu ve genel başarı düzeyini de olumlu etkiler. Kurt ve Yıldız (2019), öğretmenlerin aileleri süreçle ilgili bilgilendirme konusunda daha aktif olmaları gerektiğini, bunun öğrencinin eğitimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu da

öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirerek, eğitim sürecinin daha verimli olmasına katkı sağlar.

Eğitimde aile katılımını teşvik etme ve destekleme: BEP sürecine ailelerin katılımını artıran önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin aileleri teşvik etme becerisidir. Eğitimciler, ailelere düzenli bilgilendirme toplantıları ve rehberlik hizmetleri sunarak, onların BEP sürecine katılmalarını sağlayabilirler. Bu tür etkinlikler, ailelerin öğrencilerinin gelişimini daha iyi anlamalarına ve sürece daha etkin bir şekilde dahil olmalarına yardımcı olabilir.

Yılmaz (2018), öğretmenlerin ailelerle düzenli toplantılar yaparak, ailelerin çocuklarının gelişim süreçlerini birlikte izlemesi ve değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu tür etkinlikler ailelerin eğitim sürecine katılımını artırarak, öğrencinin genel gelişimini ve akademik başarıyı olumlu bir şekilde etkileyebilir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin aileleri, öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimi hakkında da bilgilendirmeleri önemlidir. Bu sayede, aileler sadece öğrencinin akademik başarısını değil, aynı zamanda öğrencinin psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını da daha iyi anlayarak destekleyebilirler (Yalçın, 2017).

Eğitimde Katılımı Zorlaştıran Engellerin Aşılması: Ailelerin BEP sürecine katılımını engelleyen bazı zorluklar da bulunmaktadır. Özellikle eğitim bilgisi eksikliği ve zaman sınırlamaları gibi sebepler, ailelerin sürece etkin bir şekilde katılımını zorlaştırabilir. Demirtaş (2020a), ailelerin bu tür engellerle karşılaştıklarında öğretmenlerin daha fazla rehberlik ve bilgilendirme yapmalarının önemini vurgulamaktadır. Ailelerin, çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmesi için öğretmenlerin daha fazla destek sunması gerekmektedir.

Öğretmenlerin, ailelere yönelik özel rehberlik hizmetleri sunarak bu engelleri aşmalarına yardımcı olabilecek bir yaklaşım benimsemeleri, BEP sürecinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlar. Bu hizmetler, ailelerin eğitim sürecine katılımını artırırken, öğrencinin gelişimine de olumlu katkı yapar.

Aile Katılımını Destekleyen Stratejiler

BEP sürecinde aile katılımının artırılması, öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür. Ailelerin BEP sürecine etkin katılımını sağlamak için öğretmenlerin belirli stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu stratejiler, öğretmenlerin ailelerle etkili iletişim kurmalarını, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımını teşvik etmelerini ve sürecin şeffaflığını artırmalarını amaçlar. Ayrıca, öğretmenlerin aileleri doğru bilgilendirerek onların kaygılarını azaltmaları, öğretmen-aile iş birliğini güçlendirmeleri BEP'nin başarısına katkı sağlar (Yılmaz, 2018).

Ailelerle etkili iletişim kurma: Etkili iletişim, aile katılımını desteklemenin temel stratejilerinden biridir. Öğretmenlerin ailelerle düzenli ve açık bir iletişim kurarak, sürecin her aşamasında onları bilgilendirmeleri, ailelerin sürece katılımını artırır. İletişim yalnızca öğrenciye yönelik genel bilgilerle sınırlı olmamalı, aynı zamanda ailelerin endişelerini, önerilerini ve ihtiyaçlarını dinleyebilecek bir platform sağlanmalıdır (Çetin, 2019).

Araştırmalar, öğretmenlerin ailelerle yüz yüze görüşmeler yapmasının, ailelerin öğrencileriyle ilgili daha fazla bilgi edinmelerini sağladığını göstermektedir (Öztürk & Erdem, 2016a).

Ailelerin sürece aktif katılımını sağlayan bir diğer iletişim stratejisi de teknoloji kullanımını içermektedir. Öğretmenler, telefon görüşmeleri, e-posta, mesajlaşma uygulamaları ve çevrimiçi toplantılar aracılığıyla ailelere kolayca ulaşabilir ve onları düzenli olarak bilgilendirebilir. Bu, özellikle yoğun çalışma saatlerine sahip aileler için etkili bir iletişim yolu olabilir (Çattık ve diğ., 2020). Yalçın (2017), öğretmenlerin, özellikle dijital iletişim araçlarını kullanarak ailelerle etkili bir şekilde bağlantı kurmalarının, sürecin daha şeffaf ve verimli olmasını sağladığını belirtmiştir.

Ailelere rehberlik ve destek hizmetleri sunma: Ailelere rehberlik sağlamak, onların eğitim sürecine katkı sağlamalarını kolaylaştıran bir başka önemli stratejidir. Öğretmenler, aileleri çocuklarının eğitim ihtiyaçları hakkında bilgilendirecek atölye çalışmaları düzenleyebilir, ailelere eğitimle ilgili öneriler sunabilir ve ailelerin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Yılmaz, 2018). Ailelere yönelik yapılan rehberlik, onların özel eğitim gereksinimlerine sahip çocukları nasıl daha iyi destekleyebileceğini anlamalarını sağlar.

Ayrıca, öğretmenlerin ailelere yönelik organize ettikleri rehberlik hizmetleri, ailelerin BEP sürecine daha fazla dâhil olmalarını teşvik edebilir. Ailelerin, çocuklarının gelişimi ve eğitim süreci hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları, sürecin her aşamasına daha etkin katılım göstermelerini sağlar. Demirtaş (2020), öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini ailelerle etkili bir şekilde paylaştıklarında, öğrencilerin başarı oranlarının arttığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, ailelere çocukları için uygun öğrenme stratejileri hakkında bilgi verebilir ve bu stratejileri evde nasıl uygulayacaklarını gösterebilir.

Aile katılımını teşvik edici aktiviteler düzenleme: Öğretmenler, aileleri BEP sürecine dâhil edebilmek için çeşitli etkinlikler düzenleyebilirler. Aile katılımını teşvik etmek için yapılan bu tür etkinlikler, öğretmenlerin ailelerle daha yakın bir ilişki kurmalarına olanak tanır ve sürecin şeffaflık kazanmasını sağlar. Örneğin, ailelerin öğrencinin eğitimine nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda bilgilendirici seminerler, açık kapı günleri, sınıf içi gözlem günleri düzenlenebilir (Çetin, 2019). Bu tür etkinlikler, ailelerin öğrencinin eğitim sürecine daha fazla dâhil olmalarını teşvik eder ve onların süreç hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.

Bunun yanı sıra, ailelerin öğrencilerinin eğitimini izlemeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Okulda düzenlenen etkinliklere ailelerin katılımını teşvik etmek, onların çocukları hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlar. Yalçın (2017), okul etkinliklerine katılımın artırılmasının, öğrencinin başarı düzeyini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenler sınıf içi etkinlikler sırasında ailelerin görüşlerini alarak onların katkılarını değerlendirebilirler.

Aileleri süreçle ilgili düzenli olarak bilgilendirme: Ailelerin BEP süreciyle ilgili bilgi sahibi olmaları, sürecin şeffaflık kazanmasını sağlar. Öğretmenlerin, ailelere öğrencilerinin gelişimi hakkında düzenli olarak geri bildirimde bulunmaları önemlidir. Bu, öğretmenlerin, öğrencinin gelişimindeki değişiklikleri ve sürecin nasıl ilerlediğini ailelere iletmelerine yardımcı olur

(Patton, 2015). Ayrıca, ailelerin çocuklarının eğitim süreçleriyle ilgili bilinçli ve doğru bilgilere sahip olmaları, onların katılımını artıracaktır.

Özellikle BEP sürecinin her aşamasında ailelerin bilgilendirilmesi, öğrencinin gelişiminin izlenmesine ve süreçte gerekli düzeltmelerin yapılmasına yardımcı olabilir. Öğretmenler, ailelere çocuklarının gelişim düzeyine göre hedefler belirleyebilir, onların eğitim ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve bu doğrultuda katkı sağlayabilirler. Bu, ailelerin sürece aktif bir şekilde katılımını teşvik eder ve eğitimde başarıyı artırır (Kurt & Yıldız, 2019).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımı temel almaktadır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir deneyimi nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin özel eğitimde karşılaştıkları deneyimleri anlamak ve bu deneyimlerin onların eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını incelemek için uygundur (Creswell, 2018). Çalışmada kullanılan fenomenolojik yaklaşım, öğretmenlerin yaşadığı deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanır ve bu sayede öğretmenlerin eğitim sürecine dair algılarına dair zengin veriler elde edilmesini sağlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 özel eğitim anaokulu öğretmeninden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, farklı özelliklere sahip katılımcıların seçilerek, araştırma konusuyla ilgili zengin ve çeşitlenmiş veriler elde edilmesini amaçlar (Patton, 2015). Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, farklı öğretmen deneyimlerinin ve görüşlerinin araştırma konusuna katkı sağlamasıdır. Katılımcılar, farklı deneyim seviyeleri, coğrafi bölgeler ve öğretmenlerin kendi eğitim geçmişleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubu, özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluştuğundan, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve deneyimler, bu eğitim düzeyine özgü bağlamda derinlemesine incelenebilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özelliklerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1’de veriler incelendiğinde; Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyet, mezuniyet durumu ve öğretmenlikte geçirdikleri süreyle ilişkin veriler analiz edilerek aşağıda yüzdelik oranlarla verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %66,7’sinin kadın, %33,3’ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenliği alanında kadın öğretmenlerin sayısal olarak daha fazla olduğunu göstermektedir. Mezuniyet durumlarına göre yapılan değerlendirmede, katılımcıların %60’ının lisans, %40’ının ise yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığını, ancak önemli bir kısmının da lisansüstü eğitimle mesleki yeterliliklerini artırmaya yöneldiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların öğretmenlikte geçirdikleri süreler incelendiğinde ise, toplam 15 öğretmenin mesleki deneyim süresinin 2 ile 11 yıl arasında değiştiği ve ortalama deneyim süresinin yaklaşık 6,67 yıl olduğu hesaplanmıştır. Bu bulgu,

araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak meslek yaşamlarının erken ve orta evrelerinde olduklarını göstermektedir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere ait Demografik Özellikleri Gösterir Tablo

Öğretmenin Adı	Cinsiyet	Mezuniyet Durumu	Öğretmenlikte Geçirilen Süre (Yıl)
Öğretmen 1	Kadın	Lisans	5
Öğretmen 2	Erkek	Yüksek Lisans	8
Öğretmen 3	Kadın	Lisans	3
Öğretmen 4	Kadın	Yüksek Lisans	6
Öğretmen 5	Erkek	Lisans	9
Öğretmen 6	Kadın	Yüksek Lisans	4
Öğretmen 7	Erkek	Lisans	7
Öğretmen 8	Kadın	Lisans	10
Öğretmen 9	Kadın	Lisans	5
Öğretmen 10	Erkek	Yüksek Lisans	6
Öğretmen 11	Kadın	Lisans	2
Öğretmen 12	Erkek	Lisans	11
Öğretmen 13	Kadın	Yüksek Lisans	8
Öğretmen 14	Kadın	Yüksek Lisans	9
Öğretmen 15	Kadın	Lisans	7

Sonuç olarak, çalışma grubunun çeşitliliği, araştırmanın kapsamını zenginleştirmiştir. Öğretmenlerin farklı cinsiyet, eğitim düzeyi ve deneyim sürelerine sahip olmaları, BEP sürecindeki aile katılımı ve öğretmen görüşleri konusundaki bulguların farklı perspektiflerden elde edilmesini sağlamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıların özgürce düşüncelerini ifade etmelerini sağlarken, aynı zamanda araştırmacının belirli sorularla yönlendirdiği bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni, katılımcılara kendi deneyimlerini detaylı bir şekilde aktarabilme fırsatının verilmesidir. Görüşme formu, öğretmenlerin özel eğitimdeki uygulamaları, karşılaştıkları zorluklar ve çözümler hakkında bilgi edinmeye yönelik sorular içermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş yaklaşımlarını ve eğitimdeki genel tutumlarını anlamaya yönelik açık uçlu sorular da formda yer almıştır.

Veri Analizi Yöntemi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nitel verilerin anlamlı ve sistematik bir şekilde düzenlenmesini sağlar. Bu analiz yöntemi, araştırmacının elde ettiği verileri okuyup anlamlandırarak, katılımcıların deneyimlerinin ortak temalarını belirlemesine olanak tanır (Patton, 2015). Görüşme formlarının her birine kodlar verilmiştir. Kodlar K1, K2, K3,..., K15 şeklindedir. Analiz sürecinde, öncelikle veriler, katılımcıların ifadelerinin gruplandığı temalar altında toplanmış ve her tema, öğretmenlerin özel eğitimdeki deneyimleriyle ilgili belirgin örnekler ve anlatılarla desteklenmiştir. Temalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konarak, öğretmenlerin genel deneyimleri hakkında derinlemesine bir anlayış elde edilmiştir.

Güvenilirlik ve Geçerlilik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, veri toplama ve analiz süreçlerinde açıklık ve şeffaflık ilkesine özen gösterilmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinin her aşamasında katılımcı doğrulaması yapılmıştır. Katılımcı doğrulaması, araştırmacı tarafından yapılan analizlerin ve çıkarımların, katılımcılar tarafından doğru ve anlamlı bulunup bulunmadığının kontrol edilmesidir. Bu yöntem, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla kullanılmıştır. Geçerliliği sağlamak için ise, çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin karşılaştırılması ve temaların birden fazla katılımcı tarafından doğrulanması sağlanmıştır.

Bulgular

Yapılan analiz sonucunda elde oluşturulan temalar ve temaların altında oluşan kodlar ile bu kodların oluşumunda ki katılımcılara ait özet tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Görüşlerine Göre Oluşturulan Tema, Kod ve Katılımcı Görüş Tablosu

Tema	Kod	Örnek Görüş	Katılımcılar
Aile Katılımının Önemi	K1	“Ailelerin sürece dâhil olması, öğrencinin gelişimini okulda daha yakından izleyebilmemizi sağlıyor.”	K1, K3, K5, K7, K9
	K2	“Aileler, çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilenirse, bu öğrencinin okuldaki başarısını artırıyor.”	K2, K4, K8
	K3	“Aile desteği, öğrencilerin güvenliğini artırarak öğrenme sürecine katkı sağlıyor.”	K6, K10
İletişim Stratejileri	K4	“Ailelerle düzenli telefon görüşmeleri yaparak onları süreç hakkında bilgilendiriyorum.”	K1, K4, K5
	K5	“Okulda aile toplantıları düzenlemek, onlara ihtiyaçları hakkında bilgi verebilmek önemli.”	K7, K11
	K6	“Yazılı bilgilendirme, ailelerin süreci takip etmelerini sağlıyor.”	K3, K6
Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı	K7	“Bazı aileler, çocuklarının eğitimine gerçekten ilgi gösteriyor ama bazıları daha az katılım gösteriyor.”	K2, K9
	K8	“Ailelerin bir kısmı, eğitim sürecine katılmaya istekli olsa da, bazılarının katılımı sınırlı.”	K4, K6, K11
	K9	“Ailelerin eğitime katılımı arttıkça, çocuklarının başarısı da artıyor.”	K1, K8
Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar	K10	“Aileler zaman bulamıyor ve eğitimde destek sağlamakta zorlanıyorlar.”	K5, K7
	K11	“BEP sürecinde ailelerin çoğu zaman bilgisi eksik olduğu için katılım sağlamakta güçlük çekiyorlar.”	K3, K9, K12
	K12	“Bazı aileler, eğitim süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için etkili bir katılım gösteremiyor.”	K2, K10
Çözüm Önerileri	K13	“Ailelerle daha fazla rehberlik yaparak katılımlarını artırabiliriz.”	K6, K12
	K14	“Düzenli aile toplantıları ve bireysel rehberlik, katılımı artırmak için faydalı olabilir.”	K4, K11
	K15	“Ailelere yönelik eğitim seminerleri düzenleyerek bilinçlerini artırabiliriz.”	K3, K8

Tablo 2’de bulgular incelendiğinde oluşan 5 Tema ve bu Temaların altında 15 kod geliştirildiği görülmüştür. Katılımcıları örnek yanıtları dikkate alındığında aşağıdaki bulgular analiz edilip geliştirilmiştir.

Aile Katılımının Önemi

Öğretmenler, aile katılımının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerine sıklıkla vurgu yapmışlardır. Katılımcılar, ailelerin sürece dâhil olmasının öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Kod 1: “Ailelerin sürece dâhil olması, öğrencinin gelişimini okulda daha yakından izleyebilmemizi sağlıyor.” (K2, K5)

Örnek Görüş: “Ailelerin süreçte daha aktif yer alması, aslında bizim için büyük bir avantaj oluyor. Çünkü aileler çocuklarının okulda nasıl bir gelişim gösterdiğini daha yakından gözlemleyebiliyorlar. Bu sayede evde de destek olabilecekleri alanları daha iyi fark ediyorlar. Bu da öğrencinin eğitim sürecini olumlu yönde etkiliyor. Bizim için de çok önemli çünkü ailelerin katılımı, öğrencinin başarısını doğrudan etkileyen bir faktör”

Kod 2: “Aileler, çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilenirse, bu öğrencinin okuldaki başarısını artırıyor.”(K1, K3)

Örnek Görüş: “Ailelerin eğitimle ilgilenmesi, çocuklarının başarısını artırmada önemli bir rol oynuyor. Birçok aile çocuklarının eğitime katılmak istiyor ama bazen zamanları olmuyor ya da başka zorluklar çıkabiliyor. Yine de aileler bu sürece katıldıkça, çocuklar daha motive oluyor. Ben de ailelerle sık sık iletişime geçiyorum çünkü onların desteği, öğrencilere olumlu bir şekilde yansıyor.”

Kod 3: “Aile desteği, öğrencilerin güvenliğini artırarak öğrenme sürecine katkı sağlıyor.” (K6, K10)

Örnek Görüş: “Aile desteği gerçekten çok önemli. Bunu gözlemlediğimizde, öğrencilerin okulda daha rahat etmesi ve öğrenme süreçlerinin gelişmesi için ailelerin desteği çok büyük rol oynuyor. Mesela bir öğrenci sık sık hastalık ya da zor bir dönem geçiriyorsa, aile desteği bu süreci daha kolay atlattıklarına yardımcı olabiliyor. Ailelerle yapılan işbirliği, çocukların güvenliğini artırıyor.”

Öğretmenlerin çoğu, aile katılımının öğrencinin güvenliğini ve genel gelişimini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bu da, öğretmenlerin BEP sürecinde aile katılımının önemine güçlü bir şekilde inandıklarını göstermektedir.

İletişim Stratejileri

Ailelerle iletişim kurmanın, öğrencinin eğitim sürecinde karşılaşılan engelleri aşmak için en etkili yollar arasında olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, telefon görüşmeleri, yazılı bilgilendirmeler ve aile toplantılarının etkili iletişim stratejileri olduğunu belirtmişlerdir.

Kod 4: “Ailelerle düzenli telefon görüşmeleri yaparak onları süreç hakkında bilgilendiriyorum.” (K1, K4)

Örnek Görüş: “Ben ailelerle her hafta telefonla iletişime geçiyorum. Bu telefon görüşmeleri, sadece öğrencinin durumu hakkında bilgi vermekle kalmıyor, aynı zamanda ailelerin ihtiyaç duyduğu herhangi bir konuda onlara rehberlik etmeme de olanak sağlıyor. Ailelerin okul süreci hakkında bilgi sahibi olmaları, onların sürece katılımını da artırıyor. Bu iletişim, genellikle karşılıklı güveni sağlıyor ve birçok sorunun önceden çözülmesine yardımcı oluyor.”

Kod 5: “Okulda aile toplantıları düzenlemek, onlara ihtiyaçları hakkında bilgi verebilmek önemli.”(K7, K11)

Örnek Görüş: “Her ay düzenlediğimiz aile toplantıları gerçekten çok faydalı oluyor. Toplantılarda, ailelere öğrencilerin gelişimi hakkında detaylı bilgi veriyorum ve onların görüşlerini alıyorum. Bu toplantılar, ailelerin sürece aktif katılımını sağlamanın yanı sıra, aynı zamanda okul ile aile arasındaki işbirliğini güçlendiriyor. Birlikte çözüm önerileri geliştirdiğimizde, daha verimli bir işbirliği oluyor.”

Kod 6: “Yazılı bilgilendirme, ailelerin süreci takip etmelerini sağlıyor.” (K3, K6)

Örnek Görüş: “Bazı ailelere yazılı bilgilendirme gönderiyorum. Özellikle öğrencinin ilerleme raporları, evde yapılması gerekenler ve okulda öğrencinin yaşadığı zorluklarla ilgili yazılı açıklamalar ailelerin daha net bilgi edinmesini sağlıyor. Yazılı bilgilendirme bazen sözlü görüşmelerin yerine geçebiliyor çünkü aileler, verilen bilgiyi tekrar gözden geçirebiliyorlar.”

Öğretmenler, iletişimde çeşitli stratejiler kullanarak ailelerin BEP sürecinde daha etkin bir rol almalarını sağlamaktadır. Bu da öğretmenlerin iletişim kanallarını sürekli ve açık tutmalarının eğitim sürecinde büyük fayda sağladığını ortaya koymaktadır.

Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı

Ailelerin eğitim sürecine katılımı ile ilgili olarak öğretmenler, bazı ailelerin çok istekli olduğunu ancak diğer bazı ailelerin katılımda zorlandığını belirtmişlerdir. Katılımın sınırlı olması, öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer zorluk olarak öne çıkmaktadır.

Kod 7: “Ailelerle düzenli telefon görüşmeleri yaparak onları süreç hakkında bilgilendiriyorum.” (K2, K9)

Örnek Görüş: “Bazı aileler, eğitim sürecine çok katılım gösteriyorlar, ancak diğerleri daha az ilgi gösteriyor. Çocuklarının eğitimine daha fazla ilgi gösteren ailelerle daha sıkı bir işbirliği yapabiliyoruz. Bu katılım, özellikle öğrencinin gelişimi ve başarısı üzerinde doğrudan etkili oluyor. Katılımın artması, öğrencinin okulda daha rahat olmasını sağlıyor.”

Kod 8: “Ailelerin bir kısmı, eğitim sürecine katılmaya istekli olsa da, bazılarının katılımı sınırlı.” (K4, K6, K11)

Örnek Görüş: “Eğitim sürecine katılım konusunda da farklılıklar var. Bazı aileler, gerçekten çok istekli ve sürekli sürece dâhil olmak istiyorlar. Ancak bazı aileler, eğitim sürecine katılım göstermekte zorlanıyor. Çalıştıkları işler, zaman darlığı gibi sebeplerle çocuklarının eğitimine yeterince zaman ayıramıyorlar. Bu da bizim için bir zorluk olabiliyor.”

Kod 9: “Ailelerin eğitime katılımı arttıkça, çocuklarının başarısı da artıyor” (K1, K8)

Örnek Görüş: “Ailelerin eğitime katılımı arttıkça, öğrencilerinin okulda da daha başarılı olduklarını gözlemliyorum. Eğitimdeki bu işbirliği, ailelerin süreçte yer almasını sağlıyor ve hem öğrencinin hem de ailenin genel mutluluğu artırıyor. Tabii bu katılım, ailelerin bilgiye ve rehberliğe ihtiyaç duydukları durumlarda bizim onlara yardımcı olmamızla mümkün oluyor.”

Bu görüşler, öğretmenlerin ailelerin katılımını artırma konusunda farklı stratejiler geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar

Ailelerin eğitim sürecine katılmalarını engelleyen en büyük zorluklar, zaman eksiklikleri ve eğitim bilgisi eksiklikleri olarak sıralanmıştır. Bu zorluklar, öğretmenlerin ailelerle daha etkin bir şekilde çalışmasını zorlaştırmaktadır.

Kod 10: “Aileler zaman bulamıyor ve eğitimde destek sağlamakta zorlanıyorlar.” (K5, K7)

Örnek Görüş: “Aileler çoğu zaman eğitim sürecine katılmak istiyor ama zaman bulmakta zorlanıyorlar. Özellikle çalışan anne-babalar için bu bir engel olabiliyor. Zaman daralması nedeniyle eğitime gereken ilgiyi göstermek bazen zorlaşıyor. Bu da öğrencinin gelişimini etkileyebiliyor.”

Kod 11: “BEP sürecinde ailelerin çoğu zaman bilgisi eksik olduğu için katılım sağlamakta güçlük çekiyorlar.” (K3, K9, K12)

Örnek Görüş: “BEP sürecinde ailelerin çoğu zaman eksik bilgiye sahip olmaları katılımlarını sınırlıyor. Aileler, bazen süreç hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için etkili bir katılım gösteremiyorlar. Bilgi eksikliği nedeniyle katılım konusunda sıkıntılar yaşanıyor.”

Kod 12: “Bazı aileler, eğitim süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için etkili bir katılım gösteremiyor” (K2, K10)

Örnek Görüş: “Bazı aileler, eğitim süreci hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istiyor fakat bu konuda eğitim almakta zorlanıyorlar. Öğretmenler olarak biz, ailelere bazen bu konuda daha fazla destek vermek durumunda kalıyoruz. Ailelerin bilgi eksikliklerini gidermek, onların süreçte daha etkin olabilmeleri için önemli.”

Bu bulgular, öğretmenlerin ailelerle çalışırken karşılaştıkları önemli engelleri vurgulamaktadır.

Çözüm Önerileri

Aile katılımını artırmak için öğretmenler çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Rehberlik, düzenli toplantılar ve seminerler gibi yöntemler, ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmaya yönelik öneriler arasında yer almaktadır.

Kod 13: “Ailelerle daha fazla rehberlik yaparak katılımlarını artırabiliriz.” (K6, K12)

Örnek Görüş: “Aileler çoğu zaman eğitim sürecine katılmak istiyor ama zaman bulmakta zorlanıyorlar. Özellikle çalışan anne-babalar için bu bir engel olabiliyor. Zaman daralması nedeniyle eğitime gereken ilgiyi göstermek bazen zorlaşıyor. Bu da öğrencinin gelişimini etkileyebiliyor.”

Kod 14: “Düzenli aile toplantıları ve bireysel rehberlik, katılımı artırmak için faydalı olabilir.” (K4, K11)

Örnek Görüş: “BEP sürecinde ailelerin çoğu zaman eksik bilgiye sahip olmaları katılımlarını sınırlıyor. Aileler, bazen süreç hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için etkili bir katılım gösteremiyorlar. Bilgi eksikliği nedeniyle katılım konusunda sıkıntılar yaşıyor.”

Kod 15: “Ailelere yönelik eğitim seminerleri düzenleyerek bilinçlerini artırabiliriz” (K3, K8)

Örnek Görüş: “Bazı aileler, eğitim süreci hakkında daha fazla bilgiye sahip olmak istiyor fakat bu konuda eğitim almakta zorlanıyorlar. Öğretmenler olarak biz, ailelere bazen bu konuda daha fazla destek vermek durumunda kalıyoruz. Ailelerin bilgi eksikliklerini gidermek, onların süreçte daha etkin olabilmeleri için önemli.”

Öğretmenler, ailelerin eğitim sürecinde daha fazla yer alabilmesi için çeşitli çözüm önerileri geliştirmiştir. Bu öneriler, öğretmenlerin aile katılımını artırmak için yaratıcı ve kapsamlı yaklaşımlar geliştirdiğini göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin aile katılımının artırılmasına yönelik çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Ailelerin eğitim sürecine katılımının önemini vurgulayan öğretmenler, bu katılımın öğrencilerin genel gelişimi ve başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla katılım göstermeleri için çeşitli iletişim stratejileri kullanmaktadır. Telefon görüşmeleri, yazılı bilgilendirmeler ve düzenli aile toplantıları, öğretmenlerin ailelerle etkili bir iletişim kurmalarını sağlamaktadır.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler ailelerin zaman darlığı ve eğitim hakkında eksik bilgi sahibi olmalarının katılımı sınırladığını ifade etmişlerdir. Ailelere yönelik rehberlik hizmetlerinin artırılması, daha fazla seminer ve eğitim programları düzenlenmesi, ailelerin süreçte daha etkin rol almalarını sağlayabilir. Öğretmenler, bu tür çözümlerle ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmayı hedeflemektedirler.

Özetle, öğretmenler, aile katılımını artırmak için çeşitli stratejiler önerirken, aynı zamanda mevcut zorlukların da farkındadırlar. Bu zorlukların aşılması için daha kapsamlı rehberlik ve eğitim programlarının gerekliliği öne çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, özel eğitim anaokulu öğretmenlerinin BEP sürecinde ailelerin rollerini nasıl değerlendirdiğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Bulgular, aile katılımının BEP’in başarısını artırdığını ancak bilgi eksikliği, zaman yetersizliği ve iş birliği eksikliğinin süreci zorlaştırdığını göstermektedir.

Öneriler:

- Ailelerin BEP sürecine daha etkin katılımını sağlamak için öğretmenler tarafından düzenli bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.

- Ailelere BEP süreci hakkında rehberlik edecek bilgilendirici materyaller ve atölye çalışmaları sunulmalıdır.

Okul-aile iş birliğini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Arslan, A. (2021). *BEP sürecinde aile katılımı ve öğretmen pedagojisi: Ailelerin eğitim sürecine katkısı*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 28(2), 118-133.
- Çattık, E. O., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2020). *Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(3), 589-610.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Çetin, A. (2019). *Eğitimde aile katılımı: BEP sürecinde ailelerin rolü*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(4), 67-81.
- Çetin, B. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı: BEP sürecine etkisi*. Özel Eğitim Dergisi, 12(1), 33-50.
- Demirtaş, S. (2020). *Aile katılımının özel eğitimdeki yeri ve önemi: Öğretmen görüşleri üzerine bir araştırma*. Eğitimde İnovasyon, 9(3), 23-38.
- Demirtaş, S. (2020a). *BEP hazırlık sürecinde aile katılımı ve engellerin aşılması*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(2), 45-59.
- Johnson, R., & Brown, T. (2019). *Parental involvement in special education: Challenges and opportunities*. Educational Review, 71(3), 289-305.
- Kurt, C., & Yıldız, F. (2019). *BEP sürecinde öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapma düzeyi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(4), 178-193.
- Öztürk, E., & Erdem, N. (2016). *BEP sürecinde ailelerin etkisi: Eğitimde başarıyı artıran unsurlar*. Eğitimde Araştırmalar, 15(3), 233-249.
- Öztürk, M., & Erdem, T. (2016a). *Aile katılımı ve BEP hazırlama süreci: Öğretmenlerin görüşleri*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(2), 92-105.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Smith, J. (2020). *Individualized education programs and family engagement in early childhood education*. Early Childhood Journal, 48(2), 112-127.
- Yalçın, İ. (2017). *Özel eğitimde aile katılımının artırılması: Stratejiler ve uygulamalar*. Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 112-126.



Yılmaz, S. (2018). *Özel eğitimde aile katılımı ve etkileri: Öğretmen görüşleri üzerine bir inceleme*. Eğitim ve Eğitimciler Dergisi, 20(3), 175-190.



AI-TODİNET
<https://todi.com.tr/>



AKADEMİ DİSLEKSİ
<https://www.akademidisleksi.com/>



AKRAN AKADEMİ
<https://akranakademi.com/>



ALBATROS EĞİTİM KURUMLARI
<https://www.albatrosozelegitim.com/>



ALFABE EĞİTİM DÜNYASI
<https://alfabeegitimdunyasi.com/>



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



ALPASLAN OTİZM VAKFI
<https://alpaslanotizmvakfi.org/>



APPLEXIA
<https://cognicise.com/>



BASAMAK ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://basamakozelegitim.com/>



CİHAN ÖZEL EĞİTİM
<https://www.izmirotizm.net/>



DERİN REHABİLİTASYON
<https://derinrehabilitasyon.com.tr/>



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





EMPATİ ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://www.empatiantalya.com/>



ERKEN MÜDAHALE AKADEMİSİ
<https://erkenmudahaleantalya.com/>



GAZİ EFE ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://www.gaziefe.com/>



GAZİANTEP PERA ÖZEL EĞİTİM
KURUMLARI
<https://www.perayesilcinar.com.tr/>



GELİŞEN ÇOCUK ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://gelisencocukozelegitim.com/>



GÜLEN GÜNEŞ ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://gulengunes.com/>



HEADAPP
<https://www.headapp.com.tr/>



HEDEF CS
<https://hedefcs.com.tr/>



IŞIL ÖZEL EĞİTİM MERKEZİ
<https://isilozelegitim.com.tr/>



LİMON AĞACI ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
www.instagram.com/limonagacirehabilitasyon/



OTİZMLİ BİREYLERİ DESTEKLEME
VAKFI
<https://www.obidev.org/>



ÖZEL BODRUM İDEAL ÖZEL EĞİTİM
VE REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://www.ozelbodrumideal.com/>





ÖZEL BÜYÜKŞEHİR ÖZEL EĞİTİM
OKULU VE REHABİLİTASYON MERKEZİ
www.instagram.com/buyuksehirozelegitim/



LARA ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<http://www.laraozelegitim.com/>



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



ÖZEL YENİ BULGU ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://yenibulgu.com/>



PERA PSİKOLOJİ-EĞİTİM-
REHABİLİTASYON AKADEMİSİ
<https://www.perakampus.com/>



PUHU NÖRO EĞİTİM ARAÇLARI
<https://puhunorodanismanlik.com/>



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



REKITAP
<https://www.rehabilitasyonkitaplari.com/>



SAMYELİ ENGELSİZ YAŞAM VE
EĞİTİM VAKFI
<https://www.samyelivakfi.org/>





SAS CENTRE
<https://sascentre.com/>

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

TADİS
<https://www.tadis.com.tr/>



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

TERAPİ MARKETİ
<https://www.terapimarket.com.tr/>

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



**TRABZON DİLGEM
ANAOKULU**

TRABZON DILGEM ANAOKULU
www.instagram.com/dilgem.trabzon/



TRAKYA ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
<https://www.trakyaozelegitim.com/>



TÜRKİYE DİSLEKSİLİ ÇOCUKLAR
VAKFI
<https://www.tdcv.org.tr/>





YAPILANDIRILMIŞ DİSLEKSİ EĞİTİM
PROGRAMI
<https://www.ydepdisleksi.com/>

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



DESTEKLEYENLER



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



İlgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon
Merkezi
<https://www.ilgiozelegitim.com/>



Lotus Gelişim Enstitüsü Alanya
www.instagram.com/lotusgelisimenstitusu/



OTİMETA
<https://otimeta.com/>



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



Parla Özel Eğitim Merkezi
<https://www.parlaezelegitim.com/>



SUUFLE
<https://suufle.com/>



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



ÜMİT IŞIK AKADEMİ
<https://www.isikumit.com/>





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



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



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