

ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

23 Ekim 2024, Çarşamba

Saat: 15:30 – 17:00

DERSLİK 4

1. Okuma Güçlüğü'nün Önlenmesi: Müdahaleye Tepki Modeli - II. Kademe Uygulaması

PROJE TÜRÜ: TUBİTAK 1001

YÜRÜTÜCÜ: Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

ARAŞTIRMACI(LAR): Doç. Dr. Arzu DOĞANAY-BİLGİ, Prof. Dr. H. Pelin KARASU, Dr. Öğrt. Üyesi Hanifi SANIR, Dr. Öğrt. Üyesi Semih AŞİRET, Dr. Özgül Su ÖZENİR

ALT TEMA: Okuma güçlüğü, müdahaleye tepki, II. aşama uygulaması

ANAHTAR KELİMELELER: Müdahaleye tepki modeli, okuma güçlüğü

PROBLEM: Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) ÖG olan öğrencilerin tanılanmasında ve başarısızlıklarının önlenmesinde etkili bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. MTM özellikle ÖG ve düşük akademik becerileri olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının yakından izlenmesini, kanıta dayalı müdahalelerin uygulanmasını ve müdahalelerin doğasının ve yapısının öğrenci tepkilerine bağlı olarak düzenlenmesini içeren çok kademeli bir yaklaşımdır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Vaughn vd., 2003). Her ne kadar alan yazında farklı kademe sayılarından oluşan MTM'ler önerilmiş olsa da araştırmalarda ve uygulamalarda yaygın olarak kabul gören üç kademeli model temel alınmakta ve önerilmektedir (Berkeley vd., 2009; Björn vd., 2018; Bryant vd., 2016). I. Kademe okul ya da sınıf performansının belirlenmesini ve bu performansın altında kalan öğrencilerin beş-sekiz hafta boyunca izlenmesini içermektedir. İzleme sırasında herhangi bir müdahaleye yer verilmemekte ve sınıfa sunulan öğretimden öğrencilerin yararlanıp yararlanmadığı belirlenmektedir (Fuchs vd., 2003). Bu sürenin sonunda beklenen bilgi ve becerilerde akranlarına göre yeterli gelişim gösteremeyen öğrenciler hedef odaklı müdahaleler ve kapsamlı değerlendirmelerin yapıldığı II. Kademeye yönlendirilir. II. Kademeye geçen öğrencilerle hedef odaklı müdahalede sınıf performansına göre geri olduğu beceriler çalışılır. II. Kademe müdahaleleri öğrencilere küçük gruplar şeklinde ya da akran öğretimleri benimsenerek uygulanır. II. Kademede yeterince ilerlemeye göstermeyen öğrenciler ise ya tanılamaya yönlendirilir ya da bireysel destek eğitim verilir. II. Kademede sunulan sistematik müdahalenin hedeflenen temel okuma becerilerinin gelişmesinde güçlü kanıtları olduğunu göstermektedir (Gersten vd., 2008). II. Kademede önleyici müdahaleler iki farklı şekilde uygulanır. Birincisi problem çözüm modelidir. Bu modelde öğrencinin ihtiyacına göre uygulanacak müdahale desenlenir. Müdahale sırasında öğrenci sürekli izlenerek gelişimi değerlendirilir (Fuchs ve Fuchs, 2007; Özmen, 2014). II. Kademe müdahale modellerinden bir diğeri de standart paket uygulamasıdır (Fuchs ve Fuchs, 2007). Bu modelde benzer güçlükleri olan öğrencilere kanıt temelli uygulamalardan oluşan bir müdahale paketi önceden belirlenen süre boyunca uygulanır. Problem çözüm modelinin tersine her öğrenciye göre seçilen müdahalelerle değil standart olarak becerilere göre hazırlanmış olan bilimsel temelli müdahalelerin yer aldığı paketlerle öğretim yapılır. MTM II. Kademede uygulanan her iki modelin de sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmada hem standart paket ve problem çözüm paketinin sınırlılıklarını en aza indirmek hem de Türkiye için örnek II. Kademe müdahalesi sunmak amacıyla Burns ve Gibbons'ın (2012) problem odaklı standart paket uygulama modeli benimsenerek kullanılmıştır. Araştırmada toplam üç paket (okuma akıcılığı ve doğruluğu paketi, okuduğunu anlama paketi ve her iki beceriye müdahaleyi içeren dengeli paket) oluşturulmuş öğrenci ihtiyacına göre bu paketlerden seçilerek müdahale yapılmıştır. Projenin temel amacı, okuma güçlüğü gösteren ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine MTM II. Kademesinde sunulan Problem Odaklı Bilimsel Temelli Tamamlayıcı Okuma Müdahalesi'nin (BİTTOM) okuma güçlüğü'nü önleyici etkisini belirlemektir.

YÖNTEM: Bu araştırma, yarı deneysel desenlerden ön test-son test modeli ile yürütülmüştür ve iki aşamada uygulanmıştır. İlk aşamada, ölçme araçları ve müdahale paketleri geliştirilmiştir. Bu amaçla 2. sınıf düzeyine uygun olarak 51 öykü hazırlanmış, okunabilirlik hesaplamaları yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. 51 öykü içinden seçkisiz olarak 20 öykü seçilmiş ve her öykü için 8 kısa cevaplı okuduğunu anlama soruları hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Çok yüzeyli Rasch analizi kullanılarak öyküler için eş değer formlar belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; 20 öyküden 16'sının okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılması uygun görülmüştür. 16 öykü için yapılan analizler sonucunda belirlenen beşer kısa cevaplı maddeden oluşan okuduğuna anlama ölçme araçları hazırlanmıştır. 16 öyküden 14'ü seçilerek her bir değerlendirmede iki öykü ve 10 maddeden oluşan değerlendirme seti oluşturulmuştur. Müdahale paketleri, okuma akıcılığı ve doğruluğu, okuduğunu anlama ve dengeli paket (okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama) olmak üzere üç farklı set

halinde geliştirilmiştir. Her bir paket, alan yazında etkili bulunan yöntemler ve Ulusal Okuma Paneli'nin (2000) önerileri doğrultusunda hazırlanmış; toplamda 23 öykü kullanılmıştır. Müdahaleler sekiz hafta boyunca planlanmış, her bir paketin üç haftalık pilot çalışmaları yapılmıştır. İkinci aşamada, dört okuldan ana dili Türkçe olan ve herhangi bir yetersizlik tanısı olmayan 303 öğrenci taramaya dâhil edilmiş, öğrenciler bir ay boyunca her hafta izlenmiş ve dört değerlendirme yapılmıştır. Tarama sonrası ailesinden onay alınan 41 öğrenciden 39'u ile müdahale çalışması yürütülmüştür. Öğrenciler, dengeli paket (2 grup), okuma akıcılığı ve doğruluğu paketi (4 grup) ve okuduğunu anlama paketi (4 grup) olmak üzere 10 grupta toplanmış; müdahale haftada üç gün olmak üzere toplam sekiz hafta boyunca sürdürülmüştür. Müdahale sürecin içerisinde müdahale grubuna iki kez izleme değerlendirmesi yapılmış olup 8. hafta sonunda hem müdahale grubu hem de taramaya alınan okuma güçlüğü olmayan gruptan son test verileri toplanmıştır. Müdahale grubundan ise 15 gün sonra izleme verisi toplanmıştır.

BULGULAR – TARTIŞMA: Tarama amacıyla gerçekleştirilen dört ölçüm sonucunda, okuduğunu anlama, okuma doğruluğu ve okuma akıcılığı değişkenlerinde %25'lik çeyreğin altında kalan öğrenciler belirlenmiştir. Dört hafta süresince uygulanan müdahaleler sonucunda, her bir öğrencinin toplamda kaç hafta okul başarısının gerisinde kaldığı hesaplanmıştır. Müdahale çalışması, ortalamanın altında kalan %25'lik dilimde yer alan öğrencilerden oluşan 39 kişilik bir grupla yürütülmüştür. Bu grupta; okuduğunu anlama paketi için 16 öğrenci, okuma akıcılığı paketi için 15 öğrenci ve dengeli paket için 8 öğrenci müdahale programına dâhil edilmiştir. Son test ve izleme verilerinin analiz süreci ise devam etmektedir.

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: Proje kapsamında bir web sitesi oluşturulmuş, okuma güçlüğünün önlenmesine yönelik kılavuz kitapçık hazırlanarak web sitesinde paylaşılmış ve MEB Özel Eğitim ve Kaynaştırma Daire Başkanlığına sunulmuştur. Projenin yaygınlaştırılması için bir açılış toplantısı ve disleksi farkındalık paneli düzenlenmiştir. Ayrıca, bursiyerlerin okuma değişkenlerini geliştirme konusunda yetkinlik kazanmaları sağlanmıştır.

KAYNAKÇA:

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, G.L., Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress”, *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95.

Björn, P. M., Aro, M., Koponen, T., Fuchs, L. S., Fuchs, D. 2018. Response-To-Intervention in Finland and the United States: Mathematics learning support as an example. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10.

Burns, M. K., & Gibbons, K. (2012). *Response to intervention implementation in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices* (2nd ed.). New York: Routledge.

Bryant, B. R., Bryant, D. P., Porterfield, J., Dennis, M. S., Falcomata, T., Valentine, C., Bell, K. (2016). The effects of a tier 3 intervention on the mathematics performance of second grade students with severe mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 176-188.

Fuchs, D., Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.

Fuchs, D., Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(2), 129-136.

Fuchs, D., Mock, D, Morgan, P. L., Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157-171.

Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., Tilly, W. D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide.* (NCEE 2009–4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. Bir model önerisi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 59, 1321-1332.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.

2. Öğretmenler İçin Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitimi Programı

PROJE TÜRÜ: TÜBİTAK 4008

YÜRÜTÜCÜ: Dr. Umut KANSOY

ARAŞTIRMACI(LAR): Prof. Dr. Müge YUKAY-YÜKSEL, Dr. Filiz KANSU-ÇELİK, Hatice UÇGUN, Sami Sezer ARBAĞ, Serap KİLCİ

ALT TEMA: Özel öğrenme güçlüğünde öğretmen eğitimi

ANAHTAR KELİMELELER: Özel eğitim, özel öğrenme güçlüğü, öğretmen eğitimi

PROBLEM: Özel öğrenme güçlüğü süre gelen zamanda en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Bunun nedenleri arasında ilk başta öğrenme konusunda güçlük çeken öğrencilerin 1975 tarihinde ABD’de yayınlanan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası’na (Individuals With Disabilities Education Act-IDEA, 1997) dâhil edilmeleri sayılabilir. Daha da önemlisi sayılarındaki artışın %200’ü geçmesi ve özel ihtiyaçları olan bireyler arasındaki en büyük grubu teşkil etmeleridir (Sağlam ve Çiftçi, 2022; Deniz, 2019). Literatürdeki pek çok kaynakta özel öğrenme güçlüğü’nün %1 ile 33 arasında sık karşılaşılan nöro davranışsal bozukluk olduğu yer almaktadır. Tanı almış olan öğrencilerin neredeyse %50’sinin ilkökul ile yüksekokul arasında eğitim hayatını bıraktıkları gözlemlenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü hakkında ebeveynler, eğitimciler ve doktorlar tarafından erken fark edilme durumu olmuşsa bile gerekli müdahale zamanında ve etkili şekilde yapılamamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler arasında son dönemlerde gözlemlenen büyük artış çeşitli toplumsal sorunları beraberinde getirmektedir. Tanı almış öğrencilerde akademik başarısızlıkla birlikte düşük benlik algısı, özgüven eksikliği, iletişim ve davranış problemleri, depresyon ve kaygı bozuklukları tespit edilmektedir (Kalafatoğlu ve Balcı Çelik, 2022; Sağlam ve Çiftçi, 2022). Söz konusu öğrencilerin erken tanı almaları ve onlarla bireysel olarak ilgilenilmesi çok önemlidir. Ancak artan sınıf mevcutları bu durumu gün geçtikçe zorlaştırmaktadır. Mevcut fiziksel zorluklara rağmen başarıya ulaşabilen öğretmenler tanı almış öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları ve özgüvenleri üzerinde olumlu etkiler bırakabileceklerdir (Doğan 2012; Uysal, 2013). Literatür incelendiğinde özel eğitim güçlüğü tanısı alan öğrencilerin akranlarından farklı bir eğitim almaları gerektiği fakat bu konuda uzmanlaşmış eğitim kurumları bulunmadığı görülmüştür. Söz konusu öğrenciler tanı aldıktan sonra kendi okullarında kaynaştırma eğitimi almaya devam etmektedirler. Ancak tanı almış öğrencilerin öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir (Susam ve Bayrakçı, 2021). Bu nedenle tanı alsalar bile gereken değerlendirme ve müdahale zamanında yapılamamaktadır. (Doğan, 2012). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle eğitim ortamında en çok karşılaşan branşlar sınıf, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile özel eğitim öğretmenleridir. Sayılan branşlardaki öğretmenlerin tanı almış veya tanı alma potansiyeli olan öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği, sınıf ve okul ortamında yapılması gerekenler bağlamında mesleki yeterliliklerinin artırılması gerektiği görülmüştür. Bu bağlamda söz konusu branşlardaki öğretmenlerin okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematiksel öğrenme güçlüğü (diskalkuli) alanlarında ortak etkinlik geliştirebiliyor ve uygulayabiliyor olmaları araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM: Katılımcıların, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi için yeterlik puanları ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıkları bütüncül olarak değerlendirileceği için araştırmanın yöntemi karma yöntem ve karma yöntem çeşitlerinden biri olan gömülü desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılında, İstanbul il sınırları içerisinde görev yapan sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanlar arasından seçilen toplam 32 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını ve bilgilerini geliştirmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan teorik ve uygulamalı “Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitimi Programı (ÖGEP)” uygulanmıştır. Uygulama 5 gün ve toplamda 29 saat sürmüştür. Araştırmanın nicel verileri, Deniz ve Sarı tarafından geliştirilen “Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin 3 alt boyutu ve 33 maddesi bulunup (Deniz ve Sarı, 2019) ölçekten elde edilen ölçümlerin ön test ve son test güvenilirliği sırasıyla 0.90 ve 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ön ve son test ölçümlerinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. ÖGEP’in nitel verileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşme soruları 10 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ön test ölçeğinden aldıkları puanlar incelenerek maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun şekilde belirlenen 13 öğretmen ile program öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılarak ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki ölçeklerden elde edilen veriler bağımlı örneklem t-testi (Büyüköztürk, 2024) ile çözümlenmiştir. Nitel boyutundaki görüşme soruları ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2021; Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

BULGULAR – TARTIŞMA: Araştırma sonunda elde edilen nicel bulgular, “Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitimi Programı” öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusunda yeterlik ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Yeterlik ölçeği puanları için Cohen d etki büyüklüğü indeksi, 1.82 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre hazırlanan eğitim programının öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı yeterliklerinin gelişiminde “geniş” bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ön testte yüksek yeterliliğe sahip öğretmenlerin orta ve düşük yeterliliğe sahip öğretmenlere göre özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının nispeten daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Son test görüşmelerinde ise yüksek, orta ve düşük yeterliliğe sahip olmaları farketmeksizin öğretmenlerin tamamı ön teste göre daha fazla farkındalık kazanmışlardır. Son test sırasında sürece hâkim nitelikli ifadeleriyle söz konusu farkındalıklarını bariz bir şekilde göstermişlerdir. Sunulan bulgulara dayanarak ÖGEP’in (Öğretmenler İçin Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitimi Programı) öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını geliştirmede çok etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak geliştirilen “Öğretmenler İçin Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitim Programı” daha geniş kapsamlı bir örneklem üzerinde farklı illerden katılımcılara uygulanabilir.

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: ÖGEP’in yaygınlaştırma çalışmaları, uygulama öncesinde ve uygulama haftasında yapılmıştır. Bu bağlamda hem sosyal medya hesapları üzerinden hem de yerel belediyelerle yapılan işbirlikleri sonucunda çeşitli duyuru panoları ve reklam faaliyetleri vasıtasıyla ÖGEP duyurulmuştur. Araştırmanın uygulama haftası esnasında yapılan çalışmalar ve alınan eğitimlerin yaygınlaştırılması faaliyetleri ise katılımcı öğretmenlerin program sırasında geliştirdikleri etkinlikleri kendi okullarındaki öğrencilere uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Projeye katılım sağlayan öğretmenler arasında, öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre günler belirlenmiş ve uygulama esnasında dersleri ziyaret edilmiştir. Öğretmenlerin derslerde öğrencilerine proje uygulama haftasında edindikleri bilgi ve deneyimlerini başarılı bir şekilde aktardıkları gözlemlenmiştir. ÖGEP sırasında öğretim üyelerinin verdikleri dersler ve katılımcı öğretmenlerin uygulama haftasında edindikleri bilgiler ve aldıkları eğitimler ışığında geliştirdikleri etkinlik planları basılı kitap olarak yayınlanacak ve *böylece yaygınlaştırma faaliyetleri ülke çapına taşınmış olacaktır.*

KAYNAKÇA:

Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik (Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum)*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının etkililiği*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Deniz, S., & Sarı, H. (2021). Özel öğrenme güçlüğü alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği’nin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 1-20.

Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Kalafatoğlu, M. R., & Balcı Çelik, S. (2022). Öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler için geliştirilen Benlik Saygısı Artırma Psiko eğitim Programı’nın etkililiğinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 80-99.

Sağlam, A., & Çiftçi, S. (2022). İki kere farklılık üzerine bir çalışma: Özel yetenekli öğrencilerde öğrenme güçlüğü. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 58, 218-231.

Susam, B., & Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2) 45-56.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Uysal, Z. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü öğretmenler için rehber*. Beşiktaş ve Rehberlik Araştırma Merkezi.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.

3. Ev-ODAD Aile Eğitim Modeli, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Olumlu Davranış Geliştirmeleri İçin Ev-Temelli Olumlu Davranış Desteği Aile Eğitim Modelinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

PROJE TÜRÜ: TÜBİTAK 3501

YÜRÜTÜCÜ: Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

ARAŞTIRMACI(LAR): Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ-KARTAL, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin MACİT-BÖLÜKBAŞI, Doç. Dr. Zehra ATBAŞI, Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

ALT TEMA: Özel öğrenme güçlüğü, öz düzenleme ve sosyal beceriler, aile eğitimi

ANAHTAR KELİMELER: Özel öğrenme güçlüğü, aile eğitimi, olumlu davranış desteği, öz düzenleme becerileri, problem davranış, sosyal beceri.

PROBLEM: Ailelerin katılımı, Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği (ODD) Yaklaşımı uygulamalarında çocuklara uygun davranış, sosyal ve öz düzenleme becerileri kazandırmada oldukça önemlidir. Özellikle, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri evde hem ebeveyn hem de öğretmen rolleri üstlenmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımıyla ilgili ODD uygulamalarına olan ihtiyaç artmaktadır.

Bu çalışmanın iki boyutlu amacı bulunmaktadır. ODD temelinde öncelikle ebeveynlerin stres düzeyleri, işlevsel ebeveyn davranış düzeyleri ve aile içi iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Daha sonra ilkökul 3. ve 4. sınıfa devam eden Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların problem davranışlarını azaltarak olumlu davranışlarını artırma, sosyal becerilerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaçla, kanıt dayalı bir müdahale olan "Ev-Temelli Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteği Aile Eğitim Modeli" geliştirilmiş ve bu model ebeveynler aracılığıyla uygulanarak çocuklar ve ebeveynler için sonuçları değerlendirilmiştir.

YÖNTEM: Bu çalışma bir karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Projede, modelin geliştirme sürecinde 5 aile, pilot uygulama sürecinde 10 aile ve modelin etkililiğinin sınanması sürecinde 15 deney ve 15 kontrol grubu ailesi olmak üzere toplam 45 aile ile çalışılmıştır.

Çalışmada öncelikle, ÖÖG olan çocukların öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ve öz-düzenlemeli sosyal-davranışsal becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla iki ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra katılımcıların ihtiyaçları çok sayıda nicel ve nitel veri toplama aracıyla belirlenmiştir. Nicel veri toplama araçları; Öz benlik ölçeği, Anne-Babalık Becerileri ve İletişim Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği, Öz düzenlemeli öğrenme düzeyini belirleme ölçeği (ÖZÖDÖ) ve Öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeyini belirleme ölçeği (ÖSUDÖ). Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış bireysel ve odak grup görüşmeleri ile yüz yüze toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Parametrik testlerle veriler analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bu ihtiyaçlar uygulama öncesinde çocukların problem davranışları, sosyal beceriler ve öz-düzenleme beceri düzeyleri, ebeveynlerin stres düzeyleri, işlevsel ebeveyn davranış düzeyleri ve aile içi iletişim düzeyleri başlıkları altında incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu altı ihtiyaç bağlamında ev-temelli bir ODD müdahale paketi geliştirilmiştir.

Araştırmaya göre ÖÖG olan çocuklar ve ebeveynleri ev ortamında ODD'nin birinci aşama ve ikinci aşama seviyelerinde müdahalelere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, birinci aşama uygulamaları; katılımcıların ebeveynlik becerilerini desteklemek için eğitim modüllerinin hazırlanmasını, aile içindeki iletişim becerilerinin desteklenmesini, ev ortamında aile üyelerinin sorumluluklarının belirlenmesini, ailede beklenen davranışların ve disiplin kurallarının belirlenmesini içermektedir. İkinci aşama uygulamaları ise çoğunlukla çocukların ihtiyaçlarına göre öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik müdahaleleri içermektedir.

Uygulama esnasında katılımcı aileler 18 saat etkileşimli teorik eğitim almış ve danışman eşliğinde kendi evlerinde 5 hafta uygulamalı atölye çalışmaları yapmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA: Proje sonucunda, (1) ÖÖG olan çocukların ve ebeveynlerinin gereksinimleri belirlenip, eğitim modeli geliştirilip, etkililiği sınanmıştır. (2) Çocukların problem davranış, sosyal beceri ve öz

düzenleme beceri düzeyleri, ebeveynlerin stres, işlevsel ebeveyn davranış ve aile içi iletişim düzeyleri belirlenmiş; (3) çocukların bazı problem davranış düzeylerinde azalma sağlanmış bazıları ise ortadan kaldırılmış, sosyal beceri ve öz düzenleme becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. (4) Ebeveynlerin işlevsel ebeveyn davranış becerilerinin ve aile içi işlevsel iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmış ve aile stres düzeyinde düşüş gözlenmiştir. Özellikle deney grubu ile kontrol grubu verileri karşılaştırıldığında deney grubundaki katılımcıların stres düzeylerinde anlamlı düzeyde düştüğü görülmüştür ve (5) projenin sonunda, kanıt temelli bir içerik sunan 20 modüllü ulusal bir aile eğitim modeli alana kazandırılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulguların alanyazını desteklediği, öz düzenleme becerileri ile akademik beceriler arasında bir ilişki olduğu, ebeveynlerin tutum ve davranışlarının özellikle küçük çocuklara uygun davranış kazandırmada önemli olduğu görülmüştür. Alanyazına göre aile rutinleri çocukların günlük ve öz düzenleme becerilerini etkileyen bir unsurdur. Çalışma sürecinde ailelerin günlük rutinleri üzerinde de etkili çalışmalar yapılmış ve bu durumun çocuklara olumlu yönde yansımıştır. Özetle, geliştirilen aile eğitim modelinin hedefler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

121K780 nolu bu proje Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından finanse edildiğinden TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

KAYNAKÇA:

Atbaşı, Z., Karasu, N., & Tavail, Y. Z. (2019). Positive behavior support program throughout the classroom: the implementation of the check-in/check-out program. *Education and Science*, 44(197), 139-154. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7588>

Atbaşı, Z. (2021). A look at the Schoolwide Positive Behavioral Support Model and Tier II Interventions. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(1), 233-252. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532583>

Erbaş, D. (2002). Preparing a positive behavioral support plan to reduce problem behaviors. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal Of Special Education*, 3(2), 41-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000065

Erbaş, D. (2005). Editorial: Positive Behavioral Support. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 6(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159195>

Melekoglu, M., & Diken, I. H. (2022). The effectiveness of school-wide positive behavioral interventions and supports in early childhood settings: A mixed model research. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 11(1), 109-135. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1052521>

Melekoglu, M., Bal, A., & Diken, İ. H. (2017). Implementing School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports (SWPBIS) for early identification and prevention of problem behaviors in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2), 98-110. <https://doi.org/10.20489/intjecse.368483>

Öğülmüş, K., & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1693-1710.

4. Oyunla Öğreniyorum: Özel Gereksinimli Çocuklar ve Anneleriyle Oyun Grubu Programı

PROJE TÜRÜ: TÜBİTAK 4008

YÜRÜTÜCÜ: Dr. Öğr. Üyesi Emel ERTÜRK MUSTUL

ARAŞTIRMACI(LAR): Dr. Öğr. Üyesi Nagihan BAŞ

ALT TEMA: Erken müdahale/erken çocukluk özel eğitimi

ANAHTAR KELİMELELER: Özel gereksinimli çocuklar ve anneleri, erken özel eğitim hizmetleri, sosyal destek, oyun grubu programı, oyun, etkileşimli kitap bakma

PROBLEM: Yaşamın ilk yılları özel gereksinimli çocukların gelişiminin desteklenmesi açısından kritik dönemdir. Bu dönemde özel gereksinimli çocuklar akranlarına göre daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Özel gereksinimli çocukların tanınmasıyla başlayan ve okul öncesi kuruma geçişe kadar olan bu kritik dönemdeki erken özel eğitim hizmetleri çocuğun toplumsal hayata katılımı için çok önemlidir (Hanson vd., 2000). Erken özel eğitim hizmetleri 0-3 yaş döneminde çocuğun gelişimini desteklemek ve olası riskleri ortadan kaldırmak amacıyla gerekli bilgi ve becerilerin ailelere öğretildiği bir disiplin alanıdır (Birkan, 2001). Oyun Grubu Programı ise 0-3 yaş çocukların anneleriyle oyun bağlamında bir araya geldikleri güvenli ve keyifli bir ortam sunan erken eğitim hizmetlerinden birisidir (Jackson, 2011; McLean, vd., 2014). Oyun Grubu Programı, iki amaç üzerinde temellendirilmektedir. Birinci amaç, insan gelişiminin en hızlı gerçekleştiği erken çocukluk döneminde, çocuklara gelişimleri için ihtiyaç duydukları zengin bir eğitim ortamı sağlamaktır. İkinci amaç, ebeveynlerin çocuklarıyla ve diğer ebeveynlerle etkileşim içinde olmalarına fırsat yaratmaktır (Barros, Kitson ve Midgley, 2008; French, 2005; Hancock vd., 2012; Jackson, 2009). Oyun grubu programlarının uygulanma biçimi incelendiğinde çocukların yaşlarına ve gelişim düzeyine uygun oyunlar ve içinde etkileşimli kitap bakmanın da olduğu çeşitli etkinliklerin yürütüldüğü görülmektedir (Ertürk-Mustul ve Turan, 2018; Turan, 2021). Bu program, temel beş bölümden oluşmaktadır. Programın ilk bölümü genellikle serbest oyunla başlamaktadır. İkinci bölümde bir çember oluşturularak şarkı, tekerleme, parmak oyunları, canlandırma gibi çeşitli yollarla müzik etkinlikleri yapılmaktadır. Üçüncü bölüm, etkileşimli kitap bakma etkinliği gerçekleştirilmektedir. Dördüncü bölüm, doğal malzemelerin yanında oyun hamuru ve çeşitli oyuncaklarla duyuşsal oyunlar ve sanat etkinliklerine ayrılmaktadır. Beşinci bölüm ise çocuklar, ebeveynler ve uygulayıcılar arasında sohbeti geliştirmek, çocukları sağlıklı beslenmeye teşvik etmek amacıyla atıştırma zamanlarıdır. Oyun Grubu Programını normal gelişim gösteren çocuklarda ele alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (örn. Hackworth vd., 2017; New, 2012). Bu araştırmalar incelendiğinde programın çocukların dil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir (ARTD Consultants 2008; Hackworth vd., 2017; Hancock vd., 2012; Jackson, 2013; Williams vd., 2016). Ayrıca araştırmalarda Oyun Grubu Programı ile ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim becerilerini geliştirmeleri ve akran desteğine ulaşmalarını desteklediği belirlenmiştir (Barros vd., 2008; Hancock vd., 2012; New, 2012). Bununla birlikte Oyun Grubu Programının özel gereksinimli çocuklarla uygulandığı bazı uluslararası araştırmalar yer almaktadır. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bu program, çocukların yetersizlik türü, düzeyi ile birlikte bireysel özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uygulandığında özel gereksinimli çocukların dil, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir (Green vd., 2018; Hancock vd., 2012; Jackson, 2013; Wolfberg vd., 2014). Ulusal alanyazında özel gereksinimli öğrencilerle Oyun Grubu Programının uygulandığı iki araştırma ile karşılaştırılmıştır. Bunlardan ilkinde Turan (2021), Oyun Grubu Programının yapısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, 0-3 yaş arasındaki normal işiten ve işitme kayıplı çocuklar ile çocukların ebeveynleri ve öğretmenleridir. Serbest oyun, yapılandırılmış oyun, izleyen etkinlik, müzik etkinliği ve atıştırma zamanı olarak gerçekleştirilen uygulamaların sonunda çocukların dil ve sosyal becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Aynı yazarın dahil olduğu başka bir araştırmada belediye bünyesinde çalışan bir okul öncesi kurumda dezavantajlı ailelerin çocuklarıyla Oyun Grubu Programının uygulanması incelenmiştir (Ertürk-Mustul ve Turan, 2018). Bu araştırmada annelerin birbirleriyle arkadaşlık kurdukları, yardımlaşıkla ve bilgi-deneyim paylaştıklarının ortaya çıkması dikkat çeken bulgulardır. Dolayısıyla araştırma sonucunda Oyun Grubu Programının çocuklar ve aileleri olumlu anlamda desteklediği yönünde sonuca ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu projenin Oyun Grubu Programı ile özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin erken özel eğitim hizmetleri kapsamındaki ihtiyaçlarının bir kısmına cevap verilebileceği düşünülmektedir. Sahadaki uygulamalara öncülük etmesinin yanı sıra ulusal alanyazındaki konuyla ilgili boşluğun doldurulacağına inanılmaktadır. Ayrıca, erken özel eğitim hizmetleri kapsamında Oyun Grubu Programının yaygın eğitimin bir parçası haline gelmesine ve konuyla ilişkili yasal düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu projede 0-3 yaş özel gereksinimli çocuklar ve anneleriyle uygulanacak Oyun Grubu Programının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara

yanıt aranmıştır: 1. Oyun Grubu Programının uygulaması nasıl gerçekleşmiştir? 2. Oyun Grubu Programının katılımcılara katkıları nelerdir?

YÖNTEM: Araştırma deseni: Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile tasarlanmıştır. Bu çalışmada Ordu ilinde bir ÖERM'e devam eden özel gereksinimli çocuklar ve anneleriyle oyun grubu programının uygulanma süreci detaylı biçimde inceleneceği için Yin'in (1984) sınıflamasına göre bütüncül tek durum deseni uygun görülmüştür.

Katılımcılar: Bu projenin katılımcılarını yedi özel gereksinimli çocuk, bu çocukların anneleri ve projenin yürütücüsü ile araştırmacısından oluşan öğretmenlerdir. Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çocuklar için (a) özel gereksinimli olması ve (b) 0-3 yaş aralığında olması ölçütleri belirlenmiştir. Ancak projenin uygulama öncesinde araştırma ve uygulama ortamındaki öğretmenlerin çok ihtiyacı olduğunu belirtmesi ve sağır kültürüne doğan işitme kayıplı bir çocuk olması nedeniyle oyun grubuna dört yaşında bir işitme kayıplı çocuk da dahil edilmiştir. Sonuç olarak programa beş işitme kayıplı, bir down sendromlu, bir otizm spektrum bozukluğu olmak üzere toplam yedi özel gereksinimli çocuk ve anneleri katılmıştır.

Veri toplama araçları: Bu projenin verileri Katılımcı Bilgi Formu, odak grup görüşmeleri, gözlemler ve araştırmacı günlükleri yoluyla toplanmıştır.

Katılımcı Bilgi Formu: Katılımcı Bilgi Formu ile katılımcı çocuk ve annelerinin demografik özellikleri belirlenmiştir.

Odak Grup Görüşmesi: Odak grup görüşmeleri ile bu projede, katılımcı annelerin kendilerini rahat hissettikleri ortamda aldıkları Oyun Grubu Programına ilişkin duygu ve düşüncelerini birbirlerinden ve grup dinamiğinden faydalanarak yansıtımları amaçlanmıştır. Bu amaçla odak grup görüşmesi, Oyun Grubu Programı başlamadan önce ve bittikten yapılmıştır. Program öncesinde yapılan odak grup görüşmesinde, annelerin Oyun Grubu Programına ilişkin bilgi düzeyleri ve beklentileri öğrenilmiş, program sonrası yapılan odak grup görüşmesiyle de programın çocuklarına ve kendilerine katkıları, algıladıkları sosyal destek ile programın uygulanma biçimine dair düşünceleri ve sonraki uygulamalar için önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Oyun Grubu Programının uygulandığı her günün sonunda yine anneler olmak üzere proje rehberleri ile odak grup görüşmeleri yapılarak uygulamaların değerlendirilmesi ve sonraki günün planlanması gerçekleştirilmiştir.

Gözlem: Bu projede gözlem türlerinden yapılandırılmamış gözlem/yapılandırılmamış alan çalışması türü benimsenmiştir. Yapılandırılmamış gözlemler yoluyla Oyun Grubu Programının uygulanma biçimi (kullanılan oyuncaklar/materyaller, oyunlar/etkinlikler), çocukların birbirleriyle etkileşimleri, annelerin çocuklarıyla ve birbirleriyle etkileşimleri ve uygulamacının annelere ve çocuklara yaklaşımına ilişkin verilerin elde edilmesi planlanmaktadır. Veri kaybı yaşamamak amacıyla gözlemler video ile kaydedilmiş, dört günün video kaydı elde edilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü: Bu projede yürütücü ve araştırmacı tarafından tutulan günlükler yoluyla Oyun Grubu Programının uygulanma sürecine, çocuklar ve annelerin ortamdaki etkileşime dair verilerin elde edilmiştir.

BULGULAR – TARTIŞMA: Analizi devam eden bu proje araştırmasından elde edilen ilk verilere göre, üç tema oluşturulmuştur. Bu temalar: a) oyun grubu programının içeriği ve temel özellikleri, b) oyun grubu programında yapılan uyarlamalar, c) oyun grubu programının katılımcılara katkılarıdır.

a) *Oyun Grubu Programının İçeriği ve Temel Özellikleri:* Dört gün süren bu program her gün serbest oyun (35 dakika), çember etkinliği (25 dk.), grup etkinliği veya etkileşimli kitap bakma etkinliği (45 dakika) ve atıştırma saati (15 dk.) alanyazın ve örnek uygulamalar incelenerek hazırlanmıştır. Grup etkinlikleri sanat ve/veya duyu etkinlikleri olarak çeşitlendirilmiştir.

Serbest Oyun: Serbest oyun kapsamında oyun grubu odasında sonbahar, kitap ve alışveriş köşeleri hazırlanmıştır. Ayrıca oyun grubu odası, bebek-evcilik oyunu materyalleri, lego-ahşap yapbozlar, taşıtlar, doktor kıyafeti gibi materyallerle donatılmıştır. Serbest oyun etkinliğinde öğretmenler çocuğun ilgisini takip etme, etkileşim başlatma ve sürdürme konularında aileye rehberlikte etmişlerdir.

Çember Etkinliği: Çember etkinliği, günün temasına göre seçilen konuyla ilgili öğretmenin soru sorarak karşılıklı etkileşim başlatması, devamında parmak oyunları, tekerlemeler ve şarkılar söylenmesi ile devam etmiştir (Proje etkinlik takvimi; Video kayıtları).

Grup Etkinliği ve Etkileşimli Kitap Bakma: Bu etkinlik, duyu tepsilerine koyulan doğal malzemeler, kinetik kumlar, bakliyatlar vb. materyallerle hazırlanan duyuşsal oyunlar; boyama, yapıştırma, kesme gibi işlemleri içeren sanat etkinlikleri ve etkileşimli hikâye kitabı bakma etkinliği oluşturmaktadır (Proje etkinlik takvimi; Video

kayıtları). Bu etkinliklerde öğretmenler çocukların dinleme ve dil becerilerini destekleyici stratejilerin kullanımına dikkat etmiştir.

Atıştırma: Anneler atıştırma sürecinde birbirleriyle daha fazla etkileşimde bulunup, kendi çocuklarıyla ilgili yaşadıklarını birbirleriyle paylaşmaya başlamışlardır. Ayrıca annelere “Bugün nasıl geçti? Yarın için önerileriniz var mı?” gibi gün sonu değerlendirmesini içeren sorular sorulmuştur. Bu sayede öğretmenler ile anneler etkileşimde bulunmuşlardır.

b) Oyun Grubu Programında Yapılan Uyarlamalar Serbest Oyuna İlişkin Uyarlamalar: Köşeler hazırlanırken bağlamsal özelliklere ve kültürel alışkanlıklara dikkat edilmiştir. Program Eylül ayında yürütüldüğü için sonbahar köşesi hazırlanmış, çember etkinliğinde ilk olarak “neşeli balkabakları” ile hazırlanan etkinlik Ordu ilindeki hasat mevsimine dikkat edilerek fındık içeren “Sevimli Sincaplar” etkinliğine uyarlanmıştır (Proje etkinlik takvimi). Ayrıca ikinci günde serbest oyun zamanında birkaç çocuğun odada bulunan tırmanma duvarını severek tırmanması üzerine, tırmanma duvarın önündeki alan boşaltılmıştır. Bununla birlikte sonbahar köşesine yağmurlu günlerde şemsiye, bebek çizmesi ve bebek yağmurluğu eklenmiştir. Grup Etkinliğine İlişkin Uyarlamalar: Projenin ilk iki gününde çocukların duyu tepsilerindeki doğal malzemelerle, pamukla ve suyla oynamayı çok sevmesi, birkaç çocuğun daha önceden suya dokunmaktan kaçınması ancak yavaş yavaş dokunup keyifle oynadığının gözlenmesi (Araştırmacı günlüğü; 4.09.2024), duyu tepsilerinde bazı çocukların ilk defa dikkatle ve keyif alarak on dakika oynadığının anneleri tarafından belirtilmesi üzerine (Video kayıtları) bu etkinliği süresi uzatılmıştır. Ek olarak üçüncü gün yaklaşık 50 dakika planlanan müzik etkinliğinde çocukların oyun paraşütü, marakas ve davullarla keyifli vakit geçirmesi, müzik etkinliklerine çok istekle katılmaları üzerine dördüncü gün annelerle odak grup görüşmesi yapılan serbest zamanda yeniden müzik etkinlikleri planlanmıştır. Ayrıca projedeki öğretmenler projenin ilk günündeki duysal oyunlarda ortamda istenmeyen gürültünün olması üzerine gün sonu değerlendirmesi yapmıştır. Gürültüyü en aza indirmek ve çocuklarla etkileşimi daha nitelikli hale getirmek için bir sonraki günkü etkinliklerin tamamında üstlenecekleri rol ve sorumluluk teker teker konuşmuş, görüş birliğine vardktan sonra toplantıyı sonlandırmışlardır (Araştırmacı günlükleri; 4-5.09.2024).

c) Oyun grubu programının katılımcılara katkıları Oyun grubu programının, özel gereksinimli çocuklara, annelerine, ÖERM’ye ve özel eğitim öğretmenlerine katkıları olmuştur. Örneğin; özel gereksinimli çocuk anneleri odak grup görüşmesinde; “Böyle kitap bakmayı bilmiyorum. Siz de gördüm. Böyle daha güzel.” “Ben hemen çocuğuma müdahale ediyordum. Siz dediniz hemen elinden almayalım, bir süre sonra bırakır zaten. Hakikaten sonra bıraktı. Ben de öyle yapıcam, burada farkettim.” ifadeleriyle çocuklara oyun oynama becerilerine ilişkin ve evde yapabileceklerine ilişkin edindiği bilgileri paylaşmışlardır. Proje, gerçekleştirilen ÖERM için de çeşitli katkıları olmuştur. Örneğin; ÖERM’de grup odası proje uygulamaları için düzenlendiğinde kurum öğretmenleri oluşturulan köşeleri ve etkinlikleri beğenmiş, zaman zaman etkinliklere gelip fotoğraf çekmişlerdir. İkinci ve üçüncü günün duyu etkinliklerini özellikle takip etmiş, bu etkinlikleri derslerinde kullanabileceklerini belirterek kurumlarının internet sayfasında paylaşmışlardır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinden özellikle hikaye kitabı bakma etkinliği hakkında hizmet içi eğitim talep etmişlerdir (Araştırmacı günlüğü; 5-6.09.2024). Bu projede bir özel eğitim öğretmeni her ne kadar deneyimli olsa da farklı özel gereksinim grubundaki çocuklarla ilk defa Oyun Grubu Programı yürüttüğünü belirtmiştir. Diğer özel eğitim öğretmeni ise her ne kadar işitme kayıplı çocuklar için hazırlanan Oyun Grubu Programını gözlemlese de ilk defa bir Oyun Grubu Programında aktif olarak çalışmıştır.

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: Bu proje sonuçlarının Oyun Grubu Programının temel özelliklerini ve içeriğinin anlaşılması, programın özel gereksinimli çocuklar ve ailelerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanması ve uygulanması hususunda araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim kurumları açısından projeden elde edilen bulgular özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 0-3 yaş özel gereksinimli çocuk ve ailelerine uygulanacak aile eğitim programlarının düzenlenmesine yol gösterebilir. Ayrıca projenin sonuçları üniversitelerin ilgili öğretmen yetiştirme bölümlerinde programda yer alması gereken dersler konusunda fikir sağlayabilir. Toplumsal açıdan ise bu projenin bulgularının eğitim ortamlarının düzenlenmesi, aile eğitimi programlarının içeriğinin desteklenmesi, eğitimdeki paydaşların belirlenmesi ve aralarındaki işbirliğinin sağlanması, yasal düzenlemelerin yapılması konularına etkisinin olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA:

Barros, M., Kitson, A., & Midgley, N. (2008). A qualitative study of the experience of parents attending a psychoanalytically informed parent-toddler group. *Early Child Development and Care*, 178(3), 273-288.

Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ertürk-Mustul, E. & Turan, Z. (2018, Mayıs). *Dezavantajlı aileler için anne-çocuk oyun grubu programı oluşturulması ve uygulanması*. V. International Euroasian Educational Research Congress (EJER 2018), Antalya.
- French, G. (2005). Valuing community playgroups: lessons for practice and policy: community playgroup initiative: 2001-2004: evaluation report. Health Service Executive (HSE). <http://www.lenus.ie/hse/bitstream/10147/560469/1/playgroupinitiative2001-2004.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Green, K. B., Towson, J. A., Head, C., Janowski, B., & Smith, L. (2018). Facilitated playgroups to promote speech and language skills of young children with communication delays: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(1), 37-52.
- Hackworth, N. J., Berthelsen, D., Matthews, J., Westrupp, E. M., Cann, W., Ukoumunne, O. C., ... & Nicholson, J. M. (2017). Impact of a brief group intervention to enhance parenting and the home learning environment for children aged 6–36 months: A cluster randomised controlled trial. *Prevention Science*, 18(3), 337-349.
- Hancock, K., Lawrence, D., Mitrou, F., Zarb, D., Berthelsen, D., Nicholson, J. M., & Zubrick, S. R. (2012). The association between playgroup participation, learning competence and social-emotional wellbeing for children aged 4-5 years in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 72-81.
- Hanson, M.J., Beckman, P.J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S.R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23(4), 279-293.
- Jackson, D. (2009). A place to 'be': The role of supported playgroups in creating responsive, Social spaces for parent and child wellbeing (Doktora tezi, University of Western Sidney), <http://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A8842/datastream/PDF/view> adresinden edinilmiştir.
- Jackson, D. (2011). What's really going on?: Parents' views of parent support in three Australian supported playgroups. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 29-37.
- Jackson, D. (2013). Creating a place to 'be': Unpacking the facilitation role in three supported playgroups in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 77-93.
- McLean, K., Edwards, S., Colliver, Y., & Schaper, C. (2014). Supported playgroups in schools: What matters for caregivers and their children?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 73-80.
- New, R. (2012). African refugee mothers' experiences of their children's school readiness, and the role of supported playgroup. Bachelor of Arts Dissertation, Edith Cowan University, Western Australia. https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=theses_hons
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Turan, Z. (2021). A supported playgroup for children with and without hearing loss. *International Center for Promoting Knowledge* 3(9), 35-45.
- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Baskı). California: Sage.
- Williams, K. E., Berthelsen, D., Viviani, M., & Nicholson, J. M. (2018). Facilitated parent-child groups as family support: A systematic literature review of supported playgroup studies. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2367-2383.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 830-845.

5. Okul Çağı Disleksi Tanılamasına Nörodilbilimsel Yaklaşım: Fonem Diskriminasyonu, Sözcük ve Metin Okuma Süreçlerinin Psikometrik, Elektrofizyolojik ve Göz İzleme Teknikleri ile İncelenmesi ve Karşılaştırılması

PROJE TÜRÜ: TÜBİTAK 1001

YÜRÜTÜCÜ: Dr. Öğr. Üyesi Sema ACAR ÜNALGAN

ARAŞTIRMACI(LAR): Prof. Dr. Özgür AYDIN, Doç. Dr. Esmehan ÖZER, Doç. Dr. Duygu TEMELTÜRK, Öğr. Gör. Dr. Hazal ARTUVAN KORKMAZ

ALT TEMA: Disleksi tanılmasında süreç içi ve süreç dışı yöntemlerin bütüncül rolü

ANAHTAR KELİMELEER: Okul çağı disleksi tanılması, nörodilbilimsel yaklaşım, işitsel MMN, görsel OİP, göz-izleme

PROBLEM: Yaygın olarak dislekside tanılama, bireyin okul çağında kronolojik yaşına uygun eğitim almasına karşın zekâ düzeyi ile okuma performansı arasında tutarsızlık saptanması sonucunda (tutarsızlık modeli) genellikle ilkokul 2-3. sınıflarda gerçekleşir (Ozernov-Palchick ve Gaab, 2016). Ya da bireylerin akranlarına kıyasla okumayı öğrenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada zorluklar yaşadığı tespit edilerek en az altı ay boyunca sorun yaşadığı alanlara yönelik destek eğitim verilmesine karşın hâlâ sorunları devam ediyor ve/veya artıyorsa müdahaleye tepki modeli gerçekleşir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Her iki tanılama modelinde de okuma ve ilişkili becerilerin değerlendirilmesini hedefleyen; bireyin kronolojik yaşına, diline ve kültürel değerlerine uygun; geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış psikometrik bataryaların kullanımı yaygındır. Bu değerlendirme bataryaları, norm değerleri sunarak ekonomik, sistematik ve standart ölçme ve değerlendirme ile tanılamaya olanak sağlamaları açısından değerlidirler. Ancak psikometrik değerlendirmeler; uygulayıcı hatası, uygulama koşullarının yetersizliği, uygulayıcı deneyimi gibi uygulayıcı özelliklerinin yanı sıra, değerlendirilen bireyin uygulama sırasındaki dikkat, motivasyon, tedirginlik, yorgunluk ve duygusal durumu, sınanma etkisine bağlı performans düşüklükleri, yönergeleri yeterince iyi anlayamama, dilsel ve bilişsel beceri düzeyi gibi değerlendirilen bireyin özelliklerinden de etkilenebilmektedir. Ayrıca, psikometrik bataryalar ile değerlendirme, okuma ve ilişkili süreçlerin çıktıları (süreç-dışı; okumanın gerçekleştiği nihai aşama) hakkında bilgi verirken, bu becerileri yürüten ve yöneten duysal ve nörofizyolojik işleme süreçleri (süreç-içi; okuma gerçekleşirken süregelen aşamalar) hakkında dolaylı ve sınırlı kanıt sağlayabilmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama, çoklu beyin nöronal ağ organizasyonlarının hızlı, birbirinin ardı sıra ve/veya eşzamanlı işlemlerini ve bu ağların birbirleriyle iletişimini gerektirir. Okuma ile ilişkili nöronal ağlar; dil, görsel ve ortografik işlemlerin yanı sıra, çalışma belleği, dikkat, motor fonksiyonlar, yürütücü işlevler ile üst seviye anlama ve biliş faaliyetlerini de içeren çoklu ve yaygın nöronal sistemlerce desteklenmektedir (Norton ve Wolf, 2012). Disleksili bireylerin söz konusu çok bileşenli dinamik ağ ve sistemlerindeki genetik temelli yapısal ve işlevsel farklılıkları, okumayı öğrenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi nörobilişsel işlemlerde sorunlara yol açmaktadır (Darki vd., 2012; Scerri vd., 2011). Nörogörüntüleme ile göz-izleme teknikleri okumanın nöroanatomi, nörofizyolojik ve nörobilişsel süreçleri hakkında süreç-içi (online) kanıtlar sunmaktadır (Ozernov-Palchick ve Gaab, 2016). Bu nedenle, bu gibi nesnel (aletsel) ve süreç-içi tekniklerin değerlendirme ve tanılama süreçlerinde daha öznel ve süreç-dışı (offline) işlemler hakkında bilgi sunan psikometrik ölçümlere ek ve destekleyici olarak kullanılması, doğru ve kapsamlı değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

Araştırmalar, elektroensefalografi (EEG) ile elde edilen işitsel ve görsel olay ilişkili potansiyeller (OİP), işlevsel manyetik rezonans görüntüleme, difüzyon tensör görüntüleme gibi işlevsel ve yapısal görüntüleme ile göz-izleme tekniklerinin disleksi tanılama süreçlerinde diğer psikometrik ölçümleri destekleyici biçimde klinik uygulamalara yön verebilecek potansiyelde olduğunu göstermektedir (Asvestopoulou vd., 2019; Bach vd., 2013; Maurer vd., 2009; 2013). Yapısal ve işlevsel nörogörüntüleme araştırmalarının ortak sonuçları disleksili okuyucularda sol temporoparietal, medial-süperior temporal, inferior temporo-okspital ve prefrontal alanlarda tipik okuyuculara göre düşük ya da yüksek aktivasyon ile bu alanlar arası iletişimi sağlayan beyaz cevher yolları ve korpus kallozumda yapısal farklılıklar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, okuma ve ilişkili görevler sırasında disleksili okuyucularda tipik okuyuculardan farklılaşan elektrofizyolojik bulgular (latans, genlik ve polarite farklılıkları) sıklıkla raporlanmaktadır (Bach vd., 2013; Maurer vd., 2009; 2003). Göz-izleme çalışmalarında ise okuma ve ilişkili görevlerde disleksili okuyucularda tipik okuyuculardan tanı-değerlendirme süreçlerine ilişkin farklılaşan bulgular elde edilmiştir (Asvestopoulou vd., 2019; Rello ve Ballesteros, 2015).

Yapısal ve işlevsel nörogörüntüleme ve göz-izleme teknikleri ile elde edilen bulgular disleksinin altında yatan duysal, nörolojik ve bilişsel süreçlerine işaret eden süreç-içi biyobelirteçler sunması açısından önemlidir. Ancak bu biyobelirteçlerin klinik tanılamada geçerli hale gelmesi için ileri çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir (Ozernov-Palchick ve Gaab, 2016). Literatürdeki nörogörüntüleme ve göz-izleme çalışmalarının büyük çoğunluğunun okumanın bir ya da birkaç basamağını (harf tanıma, anlamlı-anlamsız sözcük okuma, fonem diskriminasyonu vb.) inceleyerek disleksi ile ilişkili biyobelirteçler hakkında kanıtlar sunduğu görülmektedir. Okuma; fonem diskriminasyonu, sözcük tanıma, metin işleme aşamalarını içeren basitten karmaşığa hiyerarşik olarak gerçekleşen duysal, bilişsel-dilsel ve nörolojik süreçlerin kümülatif bir ürünüdür. Okuma becerisinin bu çok bileşenli ve karmaşık yapılanması, disleksiye ilişkin okuma sorunlarının heterojenlik göstermesine neden olmaktadır. Başka bir deyişle, disleksili bir okuyucu, okuma süreçlerinde fonem diskriminasyonu süreçlerinde sorunlar yaşarken bir diğeri harf tanıma süreçlerinde sorunlar yaşayabilmektedir. Bir ötekisi ise her iki süreçte de sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu durum, disleksinin alt gruplara ayrılmasına ve klinik tanılamada heterojenlik göstermesine neden olmaktadır. Bu nedenle, okuma süreçlerinin bir ya da birkaçına ilişkin elde edilen biyobelirteçleri tüm disleksili bireylere genellemek mümkün olamamaktadır. Süreç-dışı psikometrik ölçümlerle beraber çoklu süreç-içi ölçümlerin tanılamada kullanılmasının disleksili bireylerde gözlemlenen okuma sorunlarının nöronal temellerini açığa çıkaracak nitelikte olduğu düşünülmektedir (Hadzibeganovic vd., 2010; Reid, 2018). Literatürde, yapısal ve işlevsel görüntüleme tekniklerini birleştirerek disleksili bireylerde gözlemlenen okuma sorunlarının nörolojik temellerini kapsamlı inceleyen çalışmalar mevcuttur (Boets vd., 2013; Pugh vd., 2001). Ancak bu çalışmalar, sundukları uyarıların doğası gereği okuma süreçlerinin yine tek bir aşamasını inceleyerek söz konusu heterojenite sorununu yanıtsız bırakmaları açısından eleştirilebilir. Süreç-dışı bilgi sunan psikometrik değerlendirmelere ek olarak okuma süreçlerinin farklı hiyerarşik aşamalarını çoklu nesnel ve süreç-içi bilgi sunan tekniklerle tek bir örneklem grubunda değerlendiren bir çalışma -bildiğimiz kadarıyla- bulunmamaktadır. Bu projede, literatürdeki söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla, disleksi tanılmasında süreç-içi ve süreç-dışı okuma süreçlerine dair çok yönlü bulgular sunulması hedeflenmektedir. Bu proje kapsamında, geçerli, güvenilir ve standart süreç-içi psikometrik ölçümlerle beraber okuma süreçlerinin (i) fonem diskriminasyonu, (ii) sözcük tanıma/okuma ile (iii) metin okuma gibi farklı hiyerarşik aşamalarının bir arada değerlendirilmesini hedefleyen çoklu nesnel süreç-içi ölçümlerinin daha kapsamlı ve etkili okul çağı disleksi tanılama süreçlerine olanak sağlayacağı önerilmektedir.

YÖNTEM: Projede disleksi tanılmasında nörodilbilimsel yaklaşım önerilmektedir. Bu yaklaşım, kapsamlı ve doğru disleksi tanılması için geleneksel süreç-dışı değerlendirmelerin okumanın fonem diskriminasyonu, sözcük tanıma/okuma ile metin okuma gibi farklı hiyerarşik süreçlerini değerlendirmeye olanak sağlayan nörogörüntüleme, göz-izleme gibi süreç-içi tekniklerle desteklenerek okuma problemleriyle ilişkili olabilecek duysal, bilişsel-dilsel ve nörolojik süreçlerin bütüncül değerlendirilmesini önermektedir. Buradan hareketle, okumanın sırasıyla fonem diskriminasyonu, sözcük ve metin okuma şeklinde ilerleyen nörodilbilimsel hiyerarşik süreçlerinin hem süreç-dışı hem de çoklu süreç-içi değerlendirmesine ilişkin kanıt sunarak disleksi tanılmasına ışık tutmak amaçlanmaktadır. Ankara'da yaşayan, 2 ve 3. sınıf, disleksili ve tipik gelişim gösteren, dâhil edilme kriterlerine uyan ve tanısı/tipik gelişimi doğrulanmış, en az 40 (güç analizine göre) katılımcının projeye dâhil olması planlanmaktadır. Katılımcıların fonem diskriminasyonu, sözcük ve metin okuma becerilerinin süreç-dışı değerlendirilmesi geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, standart Okuma ve Yazma Bataryasıyla (OYAB; Ergül vd., 2021) değerlendirilecektir. Bu becerilerin süreç-içi değerlendirilmesi ise sırasıyla (i) fonem diskriminasyonunun duysal süreçleri işitsel olay ilişkili potansiyel (OİP) latans ve genlik değerleriyle, (ii) anlamlı/anlamsız sözcük tanıma/okuma süreçleri görsel OİP latans ve genlik değerleriyle ve (iii) sesli/sessiz metin okuma süreçleri göz-izleme tekniğiyle incelenecektir. Süreç-dışı ile süreç-içi verilerin ayrı ayrı ve hep beraber (i) disleksi tanısını yordama gücü çoklu doğrusal regresyon ve (ii) bunların disleksili ile tipik gelişim gösteren bireyleri ayırt etmedeki seçicilik ve duyarlılık değerleri diskriminant analizleriyle incelenecektir. Veriler ön değerlendirmeler, süreç-dışı ve içi değerlendirmeler olmak üzere 3 aşamada toplanacaktır. Ön-değerlendirme ile katılımcıların dâhil edilme ölçütlerine uygunluğu belirlenecektir. Daha sonra süreç-dışı ve süreç-içi değerlendirmeler rastgele gerçekleşecektir. Bir katılımcının tüm değerlendirmelerinin en fazla üç hafta içinde tamamlanması ve iki değerlendirme arasında 15 günden fazla zaman olmamasına gelişimsel etki açısından özen gösterilecektir.

BULGULAR – TARTIŞMA: Yukarıda sunulan problemden hareketle bu projeye iki çıkış noktası dayanak oluşturmaktadır:

- Okuma eş zamanlı ve/veya birbirinin ardı sıra gerçekleşen duysal, nörolojik ve bilişsel-dilsel işlemlerin çok bileşenli kolektif bir ürünüdür. Doğru ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunları ile karakterize disleksi tanılmasında okuma süreçlerini oluşturan duysal, nörolojik ve bilişsel-dilsel hiyerarşik süreç-içi işlemlerin değerlendirilmesi, kapsamlı ve doğru tanılama açısından önemlidir.
- Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde süreç-dışı öznel bilgi sunması nedeniyle eleştirilen psikometrik değerlendirmeler ile daha nesnel olarak süreç-içi değerlendirmelere olanak veren ancak sıklıkla okuma

süreçlerinin tek bir boyutunu değerlendiren nörogörüntüleme ve/veya göz-izleme teknikleri ile tanılama, bozukluğun heterojen yapısını açıklama açısından eksik kalabilmektedir. Bu nedenle, süreç-dışı değerlendirmelere ek olarak okumanın farklı duyuşsal, nörolojik ve bilişsel süreçlerini bir arada değerlendirmeyi hedefleyen nörogörüntüleme ve göz-izleme gibi süreç-içi ölçümlerden oluşan bir tanılama protokolü daha doğru ve kapsamlı okul çağı disleksi tanılaması için esastır.

Bu projede okumanın sırasıyla fonem diskriminasyonu, sözcük ve metin okuma şeklinde ilerleyen nörodilbilimsel hiyerarşik süreçlerinin hem süreç-dışı hem de çoklu süreç-içi değerlendirmesine ilişkin kanıt sunarak okul çağı disleksi tanılamasına ışık tutmak amaçlanmaktadır. Fonem diskriminasyonu, sözcük ve metin okuma becerilerinin süreç-dışı değerlendirilmesi geçerliliğı ve güvenilirliğı kanıtlanmış, standart OYAB ile değerlendirilmektedir. Bu becerilerin süreç-içi değerlendirilmesi ise sırasıyla

- (i) fonem diskriminasyonunun duyuşsal süreçleri işitsel OİP latans ve genlik değerleriyle,
- (ii) anlamlı ve anlamsız sözcük tanıma/okuma süreçleri görsel OİP latans ve genlik değerleriyle ve
- (iii) son olarak sesli ve sessiz metin okuma süreçleri göz-izleme tekniğı ile elde edilen göz-hareketleri parametreleriyle incelenmektedir.

Süreç-dışı değerlendirme ile elektrofizyolojik ve göz-izleme ölçümlerinden elde edilen süreç-içi verilerin okul çağı disleksi tanılama etkileri/güçleri çoklu doğrusal regresyon ve diskriminant analizleri ile incelenmektedir.

Proje araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Fonem diskriminasyonu, anlamlı/anlamsız sözcük okuma, metin okuma becerilerine ilişkin

1. sadece geçerli, güvenilir ve standart psikometrik değerlendirme bataryası ile elde edilen süreç-dışı verilerin,
2. sadece işitsel, görsel OİP ölçümleri ve göz-izleme tekniğı ile elde edilen süreç-içi verilerin,
3. hem süreç-dışı hem de işitsel, görsel OİP ölçümleri ve göz-izleme tekniğı ile elde edilen süreç-içi verilerin
 - a) okul çağı disleksi tanısını yordama gücü nedir?
 - b) okul çağı disleksili ile tipik gelişim gösteren akranlarını ayırt etmedeki seçicilik (disleksi olmama/tipik gelişim gösterme durumunu doğru olarak belirleme) ve duyarlılık (disleksi tanısını doğru olarak belirleme) değerleri nedir?

Hem süreç-dışı hem de süreç-içi ölçümlerin birlikte okul çağı disleksi tanısını yordama gücü ile seçicilik ve duyarlılık değerlerinin sadece süreç-dışı ya da sadece elektrofizyolojik ölçümler veya göz-izleme tekniğı ile elde edilen süreç-içi verilerinkinden daha yüksek olacağı proje kapsamında varsayılmaktadır.

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: Proje çıktılarının disleksinin tanılanmasında uygulama sahalarında süregelen psikososyal, yaşam kalitesi, eğitim ve ekonomik sorunlara ilişkin kanıt temelli iyileştirme yaparak daha ileri bir projede disleksi tanılama aracı geliştirme yönünde etki sağlayacağı beklenmektedir. Projenin özgün değeri ve literatüre beklenen katkıları aşağıda sıralanmıştır:

- Literatürde okul çağı disleksi tanılamasında süreç-dışı ölçümlere ek olarak okumanın fonem diskriminasyonu, sözcük tanıma/okuma ile metin okuma şeklinde hiyerarşik ilerleyen nörodilbilimsel süreçlerini işitsel ve görsel elektrofizyolojik ölçümler ve göz-izleme tekniğı ile süreç-içi olarak bir arada değerlendiren bir çalışmaya henüz ulaşılammıştır. Bu açıdan bu proje özgündür.
- Bu proje sunduğı nörodilbilimsel yaklaşımı ile geleneksel olarak süreç-dışı psikometrik değerlendirmeler ile gerçekleşen disleksi tanılama süreçlerine yeni ve kapsamlı bir tanılama metodolojisi sunabilecek nitelikte olması açısından yenilikçidir.
- Proje;
 - dayanak aldığı nörodilbilimsel yaklaşım bağlamında disleksi ile ilişkili okuma sorunlarını ele alması açısından kuramsal olarak,
 - süreç-dışı ölçümler ve çoklu nesnel süreç-içi değerlendirmelerden oluşan kapsamlı bir değerlendirme süreci sunması açısından metodolojik olarak ve
 - sahip olduğı çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları, dil ve konuşma terapisi, dilbilim, fizyoloji, özel eğitim ve sinirbilim alanlarını içeren multidisipliner ekip ile tanılama heyetleri/ekipleri için örnek teşkil etmesi açısından yön verebilecek nitelikte olduğı için farklıdır.
- Projenin bilimsel makale, kongre sunumu gibi özgün akademik çıktılarının literatüre katkısının yanı sıra proje çıktılarının Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili dernek ve kuruluşlarla paylaşımı disleksi tanı ve değerlendirme süreçlerinde bilimsel kanıta dayalı uygulama sahalarına ilişkin gelecek işbirliklerinin kurulmasını sağlayıcı nitelikte olması açısından değerlidir.
- Proje hedeflerinin gerçekliliğı gereğı projenin kapsamı süreç-dışı ile işitsel ve görsel elektrofizyolojik ölçümler ve göz-izleme ölçümlerinden elde edilen süreç-içi değerlendirmeler ile sınırlı tutulmuştur. Bu kapsam dâhilinde elde edilecek çıktılar, diğer yapısal ve işlevsel nörogörüntüleme teknikleri ile genetik

değerlendirmelerin de dâhil olduğu daha büyük bir örneklem grubu ile gerçekleştirilebilecek bir başka ulusal projeye dayanak oluşturabilecek nitelikte olup bilimsel bilginin sürdürülebilirliği açısından önemlidir.

Proje sonuçlarının ülkenin farklı şehirlerindeki rehberlik ve araştırma merkezlerinde yapılması planlanan çalıştaylar/eğitimler sayesinde yaygınlaşması ve istatistiksel olarak kanıtlanan tanılama protokolünün öncelikle belirlenen pilot bölgelerde daha sonra ise ulusal bazda uygulanmaya konması hedeflenmektedir. Ayrıca proje sonuçlarının Milli Eğitim ve/veya Sağlık Bakanlıklarının ilgili birimleri ile paylaşılarak ulusal bazda okul çağı disleksi taramalarının başlatılması konusunda görüşmelerin yapılması ve medya aracılığı ile disleksi tanılmasının önemi konusunda toplumda farkındalık sağlamak projenin başlıca etkileri arasındadır.

KAYNAKÇA:

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Asvestopoulou, T., Manousaki, V., Psistakis, A., Smyrnakis, I., Andreadakis, V., Aslanides, I. M., & Papadopoulou, M. (2019). *DysLexML: Screening tool for dyslexia using machine learning*. ArXiv preprint arXiv:1903.06274, 121-127.

Bach, S., Richardson, U., Brandeis, D., Martin, E., Brem, S., (2013). Print-specific multimodal brain activation in kindergarten improves prediction of reading skills in second grade. *Neuroimage*, 82, 605-615

Boets, B., de Beeck, H. P. O., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., ... & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251-1254.

Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoğlu, G., Tülü, B. K., & Demir, E. (2021). İlkokul Çocuklarına Yönelik Geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770.

Darki, F., Peyrard-Janvid, M., Matsson, H., Kere, J., & Klingberg, T. (2012). Three Dyslexia Susceptibility Genes, DYX1C1, DCDC2, and KIAA0319, Affect temporo-parietal white matter structure. *Biological Psychiatry*, 72(8), 671-676.

Hadzibeganovic, T., Van Den Noort, M., Bosch, P., Perc, M., Van Kralingen, R., Mondt, K., & Coltheart, M. (2010). Cross-linguistic neuroimaging and dyslexia: A critical view. *Cortex*, 46(10), 1312-1316.

Maurer, U., Bucher, K., Brem, S., & Brandeis, D. (2003). Altered responses to tone and phoneme mismatch in kindergartners at familial dyslexia risk. *Neuroreport*, 14(17), 2245-2250.

Maurer, U., Bucher, K., Brem, S., Benz, R., Kranz, F., Schulz, E., & Brandeis, D. (2009). Neurophysiology in preschool improves behavioral prediction of reading ability throughout primary school. *Biological Psychiatry*, 66(4), 341-348.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63(2012), 427-452.

Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(2), 156-176.

Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., & Shaywitz, B. A. (2001). Neurobiological studies of reading and reading disability. *Journal of Communication Disorders*, 34(6), 479-492.

Reid, A. A. (2018). Neuroimaging reveals heterogeneous neural correlates of reading deficit in individuals with dyslexia consistent with a multiple deficit model. In *Neuroimaging-structure, function and mind*. London, UK: IntechOpen.

Scerri, T. S., Morris, A. P., Buckingham, L. L., Newbury, D. F., Miller, L. L., Monaco, A. P., ... & Paracchini, S. (2011). DCDC2, KIAA0319 and CMIP are associated with reading-related traits. *Biological Psychiatry*, 70(3), 237-245.

6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Güvenlik Becerilerinin Öğretimi: Web-Tabanlı Aile Eğitimi Portalının Ailelerin Öğretme Davranışları ve Çocukların Öğrenme Davranışları Üzerindeki Etkileri

PROJE: TÜBİTAK 1001

YÜRÜTÜCÜ: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz DEĞİRMENCİ

ARAŞTIRMACI(LAR): Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR; Doç. Dr. Seray OLÇAY; Dr. Öğrt. Üyesi Ahmet FİDAN

ALT TEMA: Aile eğitimi, OSB olan bireylere güvenlik becerileri öğretimi

ANAHTAR KELİMELER: Otizm spektrum bozukluğu, güvenlik becerileri öğretimi, Web tabanlı aile eğitimi

PROBLEM: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler gelişimsel, davranışsal ve öğrenme özellikleri nedeniyle pek çok davranış ya da beceri için olduğu gibi güvenlik becerilerini öğrenebilmek için de sistematik öğretime gereksinim duymaktadırlar (örn., Agran ve Krump, 2010; Wiseman vd., 2017). Güvenlik becerileri en temel tanımı ile güvenliği tehdit edebilecek durumlar karşısında sergilenmesi gereken kural ve becerilerdir. Dolayısıyla bireyin can güvenliği ve ardından toplumsal yaşama katılım için gerekli olan ve yaşamsal önem taşıyan becerilerdir (Jang vd., 2016; Winterling vd., 1992). Alan yazında OSB olan bireylerin tipik gelişen akranlarına kıyaslandığında; güvenlik risklerine daha fazla maruz kaldıkları vurgulanmaktadır (örn., Agran ve Krump, 2010). Bununla birlikte araştırmalar öğretim uygulamalarına yer verildiğinde OSB olan bireylerin kötü niyetli kişilerden korunma (örn., Kutlu ve Kurt, 2023), kayb olduğunda yardım isteme (Hoch vd., 2009); yaya becerileri (örn., Harriage vd., 2016), zehirlenmeden korunma (örn., King ve Miltenberger, 2017), ateşli silaha karşı güvenli tepkide bulunma (örn., Morgan ve Miltenberger, 2017), su güvenliği (örn., Tucker, 2016) ve deprem ve deprem sonrası güvenli tepkide bulunma (örn., Kurt vd., 2024) gibi çeşitli güvenlik becerilerini kazanabildiklerini göstermektedir. İlgili alan yazın uygulamacı özellikleri açısından incelendiğinde ise güvenlik becerilerinin öğretiminin çoğunlukla araştırmacılar (örn. Kutlu ve Kurt, 2023) ya da öğretmenler (örn., Değirmenci, 2018) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Anne-babalar tarafından güvenlik becerisi öğretiminin hedeflendiği araştırmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir (örn., Harriage vd., 2016; Tavukçu, 2021) yer almakta; anne-babaların OSB olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin desteğe ve güvenilir kaynaklara gereksinim duydukları görülmektedir (Değirmenci vd., basım aşamasında). Güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin alan yazındaki sınırlılıklar dikkate alınarak bu projede; (a) OSB olan çocuğa sahip anne-babaların güvenlik becerileri öğretimine ilişkin bilgileri, farkındalıklarını ve becerilerini geliştirmek üzere web-tabanlı aile eğitim portalının geliştirmek, (b) geliştirilen web-tabanlı aile eğitim portalının anne-babaların çocuklarına güvenlik becerilerini öğretme becerileri üzerindeki etkisi ile öğretim sundukları çocuklarının hedef güvenlik becerisini kazanması üzerindeki etkisini incelemek ve (c) anne-babaların web-tabanlı aile eğitimine ve araştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaçlar ve hedefler kapsamında projede üç tane deneysel araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda genel olarak aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Web-tabanlı aile eğitimi portalı ebeveynlerin çocuklarına hedef güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öyküler, davranışsal beceri öğretimi ve video modellerle öğretim için materyal hazırlama ve bu yöntemleri kullanarak öğretim sunma becerisini kazandırmada edinin, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkili midir?
2. Ebeveynlerin sosyal öyküler, davranışsal beceri öğretimi ya da video modellerle öğretimi kullanarak sundukları öğretim çocuklarının hedef güvenlik becerilerini öğrenmelerinde edinin, kalıcılık ve genelleme düzeyinde etkili midir?
3. Ebeveynlerin çalışmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında çalışmaya (web-tabanlı aile eğitim portalına ve çocuklarına güvenlik becerilerinin öğretimini gerçekleştirmelerine) ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin web-tabanlı eğitim portalında yer alan modüllere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM: Katılımcılar Araştırmaların katılımcıları, belirlenen ön koşul özellikleri taşıyan ve gönüllü olan ebeveyn-çocuk çiftlerinden oluşmaktadır. Hali hazırda Araştırma 1 üç ebeveyn-çocuk çifti ile, Araştırma 2 ve 3 ise iki ebeveyn-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2 ve 3 için üçüncü ebeveyn-çocuk çiftine ulaşma çabaları devam etmektedir.

Araç-gereç ve ortam: Araştırmalarda ebeveyn katılımcılar web tabanlı aile eğitim programını takip etme, çocuklarına güvenlik becerisi öğretimi gerçekleştirme ve öğretim oturumlarını kaydetme sürecinde; tablet

bilgisayar, diz üstü bilgisayar ve/veya cep telefonu kullanmışlardır. Araştırmalarda tüm oturumlar ebeveyn-çocuk katılımcıların kendi evlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma Modeli Bu araştırmalarda web-tabanlı aile eğitim portalının ebeveynlerin hedef öğretim uygulamasına ilişkin materyal hazırlama ve ilgili uygulamayı kullanarak öğretim sunma becerilerini ve ebeveynler tarafından sunulan öğretim uygulamalarının OSB olan çocukların hedef güvenlik becerisini edinmeleri üzerindeki etkisini incelemek üzere ebeveyn-çocuk çiftleri arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmalarda ebeveyn çocuk çiftlerinden uzun süre yalnızca başlama düzeyi verisi toplamanın katılımcı özellikleri ve güvenlik becerisi öğretiminin hedeflenesi açısından uygun olmadığı gerekçesi ile katılımcılar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli tercih edilmiştir. Bu modelde birinci ebeveyn-çocuk çiftiyle çalışmaya başlandıktan sonra ikinci ve üçüncü sırada olan ebeveyn-çocuk çiftlerinden çok uzun süre başlama düzeyi verisi toplamayı gerektirmemektedir. Böylece ikinci ve üçüncü ebeveyn-çocuk çiftleri için çok uzun süre yalnızca ölçümleme yapılmaz ve ebeveyn-çocuk çiftlerinin kendileri için hedeflenen becerileri araştırma dışında başka kaynaklardan öğrenme olasılığı azalır. Böylece araştırmaların deneysel kontrolü güçlendirir.

Bağımsız Değişken: Her bir araştırmada ebeveyn katılımcılar ve çocuk katılımcılar için olmak üzere ikişer bağımsız değişken ile ikişer bağımlı değişken yer almaktadır. Ebeveyn katılımcılar için bağımsız değişkenler, proje kapsamında geliştirilen kendini izleme ve değerlendirme bileşenini içeren web-tabanlı aile eğitim portalıdır. Araştırma 1’de ebeveyn katılımcılar için bağımsız değişken güvenlik becerileri, sistematik öğretim, sosyal öykülerle öğretim, kendini izleme ve değerlendirme ile genelleme ve kalıcılığın sağlanması modüllerinden oluşmaktadır. Araştırma 2’de ve Araştırma 3’te ise bağımsız değişken Araştırma 1’den farklı olarak davranışsal beceri öğretimi ve video modelle öğretim modüllerinden oluşmuştur. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişkenler, ebeveynlerin web-tabanlı eğitim portalı aracılığı ile edindikleri öğretim uygulamasıdır. Araştırma 1-3’ün çocuk katılımcıları için bağımsız değişken sosyal öyküler, DBÖ ya da VMÖ olacak şekilde farklılaşmaktadır.

Bağımlı Değişken: Ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişkenler, ebeveynlerin ilgili öğretim uygulamasına ilişkin materyal hazırlama ve uygulamayı kullanarak öğretim sunma becerisini edinme düzeyleridir. Araştırma 1’de ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken sosyal öykü yazma ve uygulama becerisini, Araştırma 2’de davranışsal beceri öğretimi için materyal hazırlama ve davranışsal beceri öğretimi uygulama becerisini, Araştırma 3’de ise ebeveyn katılımcılar için bağımlı değişken video senaryosu ile video görüntüsü hazırlama ve video modelle öğretimi uygulama becerisini edinim düzeyidir. Çocuk katılımcılar için bağımlı değişkenler, OSB olan çocuk katılımcıların kendileri için belirlenen hedef güvenlik becerisini edinme düzeyleridir. Her bir araştırmada çocuk katılımcılar için hedef güvenlik becerisi ebeveyn ve araştırmacıların iş birliği ile belirlenmiştir. Araştırma 1’de çocuk katılımcılar için hedef güvenlik becerisi “telefon arama aracılığıyla yabancılardan gelen uygun olmayan isteklere güvenli tepkide bulunma” becerisidir. Araştırma 2’de çocuk katılımcılar için hedef güvenlik becerisi “kapı/zil çaldığında güvenli tepkide bulunma” becerisidir. Araştırma 3’de çocuk katılımcılar için hedef güvenlik becerisi “Kırık materyal ve araç-gereçler ile karşılaştığına güvenli tepkide bulunma” becerisidir.

Genel Süreç: Araştırmaların her birince ebeveyn-çocuk katılımcı çiftleri için başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Ebeveyn katılımcılar için düzenlenen yoklama ve izleme oturumlarının sıklığı ebeveyn-katılımcı çiftleri ile hedef güvenlik becerisinin özeliği dikkate alınarak belirlenmiştir. Çocuk katılımcılar için düzenlenen yoklama oturumları ve izleme oturumlarının sıklığı ile her bir oturumda hedef güvenlik becerisine ilişkin yer verilen deneme sayısı ebeveyn-katılımcı çiftleri ile hedef güvenlik becerisinin özeliği dikkate alınarak belirlenmiştir.

Sosyal Geçerlik: Araştırmalarda ebeveyn katılımcılardan uygulama öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç ayrı zamanda sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Ek olarak ebeveynlerden takip etikleri web-tabanlı eğitim portalında yer alan beş modülün her birine yönelik görüşlerini modül sonunda yer alan, 5’li likert tipi (hiç katılmıyorum-1 puan ile tamamen katılıyorum-5 puan) şeklinde hazırlanan modül değerlendirme maddelerine ilişkin seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Verilerin toplama ve analizi: Araştırmalarda güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri), etkililik verileri ve sosyal geçerlilik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

BULGULAR - TARTIŞMA: Araştırmalarda ebeveyn katılımcılardan elde edilen bulgular kendini izleme ve değerlendirme bileşenini içeren web-tabanlı aile eğitimi portalının ebeveyn katılımcıların çocuklarına hedef güvenlik becerilerinin öğretiminde sosyal öyküler, davranışsal beceri öğretimi ya da video modelle öğretim için materyal hazırlama ve ilgili uygulamayı kullanarak öğretim sunma becerisini kazandırmada edinim, genelleme ve kalıcılık düzeyinde etkili olduğunu ve bu öğretim uygulamalarını yüksek uygulama güvenilirliği ile uygular hale geldikleri göstermektedir. Araştırmalarda çocuk katılımcılardan elde edilen bulgular ebeveyn katılımcıların çocuklarına sundukları sosyal öyküler, davranışsal beceri öğretimi ya da video modelle öğretim ile sundukları öğretim uygulamalarının bir çocuk katılımcı dışında tüm çocuklarının hedef güvenlik becerilerini öğrenmelerinde edinim ve kalıcılık düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik

bulguları oldukça olumludur. Ebeveyn katılımcıların tümünün araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında web-tabanlı aile eğitim portalına ve çocuklarına güvenlik becerilerinin öğretimi sürecine ilişkin görüşleri oldukça olumludur. Ebeveyn katılımcılar genel olarak web tabanlı aile eğitim portalı ve modüllerini açık, anlaşılır, pratik, ulaşılabilir ve etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler ileride de benzer eğitim içeriklerini takip etmek istediklerini ve diğer ailelere de önerebileceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde ebeveyn katılımcıların modül değerlendirme puanları da oldukça yüksektir.

Araştırmalarda ebeveyn katılımcılardan ve çocuk katılımcılardan elde edilen bulgular kendini izleme ve değerlendirme bileşenini içeren web-tabanlı aile eğitimi portalının ebeveyn katılımcıların çocuklarına yüksek uygulama güvenilirliği ile öğretim sunmalarını ve çocuklarına hedef güvenlik becerisini öğretmelerini sağlayabildiğini göstermektedir. Web-tabanlı eğitim portalının genel etkisinin toplam yedi ebeveyn katılımcının öğretim davranışları üzerindeki olumlu etkisi oldukça cesaretlendiricidir. Bu bulgu öncelikle herhangi bir uzman desteği olmadan sadece web tabanlı eğitim portalı aracılığı ile OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminin yaygınlaştırılabilmesi, öğretimde etkili uygulamaların kullanılmasının sağlanabilmesi, anne-babaların güvenlik becerileri öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirilmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların bilgisi dâhilinde alan yazında OSB olan çocuğa sahip anne-babalara güvenlik becerisi öğretimine ilişkin bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla web-tabanlı eğitim içeriğinin geliştirilmesini ve geliştirilen web-tabanlı eğitim portalının OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin ve çocuklarının davranışları üzerindeki etkisi belirlemek üzere gerçekleştirilmiş bir araştırma yer almamaktadır. Araştırmanın bu yönüyle alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmalarda ebeveynler tarafından sunulan öğretim uygulamalarının genel olarak toplam yedi çocuk katılımcıdan altısının hedef güvenlik becerisinin edinim ve kalıcılık düzeyinde öğretilmesinde etkili olduğu göstermektedir. Bu genel bulgunun öncelikle OSB olan çocuklara güvenlik becerilerinin araştırmacı ya da öğretmen yerine ebeveynleri tarafından sunulmuş olması, öğretim uygulamalarının çocuğun kendi evinde ve kendi rutinlerinde gerçekleştirilmiş olması açısından alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca her bir araştırmada çocuk katılımcılara uygulanan öğretim uygulaması bir başka ifadeyle bağımsız değişkenler de farklılaşmaktadır. Araştırmanın ayrıca sosyal öyküler, davranışsal beceri öğretimi ve video modellerle öğretim uygulamalarının OSB olan bireylere güvenlik becerileri öğretimi üzerindeki etkisine ilişkin alan yazına önemli katkı sağladığı ve alan yazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: Proje kapsamında geliştirilen ve ebeveyn-çocuk katılımcı çiftlerinin davranışları üzerindeki etkisi ortaya konulan web-portalı gerekli güncelleme ve düzenlemeler yapılarak revize edildikten sonra yayımlanarak OSB olan çocuğa sahip tüm anne-babalar için ulaşılabilir bir kaynak olacaktır. Portalın kullanıcı kitlesi olan OSB olan çocuğa sahip anne-babaların güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin bilgi ve beceri sahibi olabilmeleri sağlanabilecek, çocuklarına sunacakları öğretimin güvenilirliği arttırılabilecektir. Böylece anne-babaların çocuklarına güvenlik becerilerini öğretmeye ilişkin yaşadıkları kaygı ve stres azalacak, çocukların güvenli tepki bulunmayı öğrenmeleri ile birlikte toplumsal yaşamda güvenli ve daha bağımsız olabilmeleri mümkün olacak; hem anne-babaların hem de çocukların yaşam kalitesi artacaktır. Dahası farkındalıkları, bilgi ve becerileri gelişen anne-babalar çocuklarına güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin beklenti oluşturabilecekler ve öğretim programlarında güvenlik becerilerinin yer almasına katkı sağlayacaklardır. Güvenlik becerileri için oldukça kritik olan genellemenin sağlanmasına katkı sağlayacaklardır. Web-tabanlı aile eğitimi portalının hedef kitlesi OSB olan anne-babalar olsa da portal yayımlandığında ve erişilebilir olduğunda OSB olan bireylerin eğitiminde rol ve sorumluluk alan tüm uygulamacıların güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri edinebilecekleri açık bir kaynak olacaktır.

KAYNAKÇA:

Agran, M., & Krump, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*, 303-311.

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Tez Numarası: 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Değirmenci, H. D., Olçay, S., Fidan, A. & Tekin-İftar, E. (Basımda). Anne-babaların OSB olan çocuklarına güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri ve deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, X, X-X*.

Harriage, B., Blair, K. C. & Miltenberger, R. (2016). An evaluation of a parent implemented in situ pedestrian safety skills intervention for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, 2017-2027.

- Hoch, H., Taylor, B. A. & Rodriguez, A. (2009). Teaching teenagers with autism to answer cell phones and seek assistance when lost. *Behavior Analysis in Practice*, 2, 14-20.
- Jang, J., Mehta, A. & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. Singh (Editör). *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* içinde (ss. 923-941). Switzerland: Springer.
- King, S. & Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling to teach children diagnosed with autism to avoid poison hazards. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 221-229.
- Kurt, O., Cevher, Z., & Kutlu, M. (2024). Effectiveness of video modeling in teaching earthquake and postearthquake evacuation safety skills for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 57(2), 331-340.
- Kutlu, M., & Kurt, O. (2023). A Comparison of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to children with autism. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 307-322.
- Morgan, K., & Miltenberger, R. G. (2017). Evaluation of video modeling and in situ training to teach firearm avoidance skills to individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 122-128.
- Tavukçu, D. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocuklarının güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkisi* (Tez numarası: 703807) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Winterling, V., Gast, D. L., Wolery, M., & Farmer, J. A. (1992). Teaching safety skills to high school students with moderate disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 217-227.
- Wiseman, K. V., Mc Ardell, L. E., Bottini, S. B., & Gillis, J. M. (2017). A meta-analysis of safety skill interventions for children, adolescents, and young adults with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 39-49.

7. Koza Ebeveynden Ebeveyne Destek Programının Geliştirilmesi

PROJE TÜRÜ: Sabancı Vakfı Hibe Programı

YÜRÜTÜCÜ: Dr. D. Merve TUNA

ARAŞTIRMACI(LAR): Dr. Seval YILMAZ-AFŞAR, Doç. Dr. Seçil ÇELİK, Doç. Dr. Gözde TOMRİS

ALT TEMA: Erken müdahale programı

ANAHTAR KELİMELEER: Erken müdahale, aile güçlendirme, kapsayıcılık

PROBLEM: Erken çocukluk döneminde farklı gelişim gösteren çocuklar ve ailelerine sunulacak destek hizmetler, çocuklar ve ailelerin yaşam kaliteleri açısından önemli olduğu kadar ülke ekonomisi açısından da değerli bir yatırımdır. Erken çocukluk özel eğitiminin tanımı ve temel amaçları göz önünde bulundurulduğunda aile sistemini oluşturan her yapının güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirerek ekolojik uygulamaların sunulması gerekmektedir (Guralnick, 2017). Başlıca önerilen uygulamalar; aileyi bir sistem olarak değerlendirmekte ve hem çocuğun hem de aile sistemi içerisindeki tüm bireylerin ihtiyaçlarına yanıt oluşturacak şekilde bireyselleştirilmiş düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir (Coople ve Bredekamp, 2009). Özellikle ebeveynlerin hak savunuculuğu alanında güçlendiği ve farklı gelişim gösteren çocuğunun gelişimini desteklemesi için sürece etkin katılımını kolaylaştıran, disiplinler arası işbirliği ile geliştirilen aile merkezli uygulamalar temel yapı taşı olarak değerlendirilmektedir (Kellar-Guenther vd., 2014). Ancak farklı gelişim gösteren çocuğa sahip olmak yaşam değiştiren deneyim olarak değerlendirilmekte ve süreçte ebeveynler zorlu duygularla ve koşullarla baş etmek durumunda kalmaktadır (Guralnick vd., 2008; Resch vd., 2010; Estes vd., 2013; Woodman, 2014) Ebeveynlerin yaşadığı zorlukların arkasında toplum temelli desteklerin yetersizliği (Guralnick vd., 2008; Azad, Blancher ve Marcoulides, 2013; Estes vd., 2013), olumsuz etiketlenmeye ilişkin algıları (Neely-Barnes vd. 2010; Burke, 2013) ve uzmanlarla çalışma sırasında güçsüzleştirilmenin (Gershwin Mueller, Milian ve Lopez, 2009; Resch vd., 2010; Sparrow, 2011) önemli olduğu görülmektedir. Çocuğunun farklı gelişim gösterdiğini öğrenen her aile için çocuğun ihtiyaçlarını öğrenmek hem çocuğa özgü hem aile bireylerinin özelliklerine ve buldukları sosyo-kültürel yapısına özgü koşulları değerlendirmeyi beraberinde getirmektedir (Apesoa-Varano vd., 2015; Vanegas ve Abdelrahim, 2016; Guralnick, 2017). Bu süreçte ebeveynler çocuklarının tanısına uygun alacakları hizmetlere karar vermekle, hizmetleri koordine etmekle, uzmanlarla görüşmek için toplantılar düzenlemekle, mali kaynaklarını yönetmekle ilgili sorunları çözmek için sorumluluk almakta ve bu durum stres ve kaygı düzeylerinde artışa sebep olabilmektedir. (Lake ve Billingsley; 2000; Turnbull vd., 2006; Bailey vd., 2007; Resch vd.; 2010; Woodman, 2014). Alanyazında ebeveyn destek programları yaşanan güçlüklerle bir çözüm önerisi olarak sunulmaktadır (Coon vd., 2003; Azad, Blacher ve Marcoulides, 2013; Burke, 2013; Burke, Patton ve Taylor, 2016; Gershwin Mueller, Milian ve Lopez, 2009).

YÖNTEM: Araştırma, farklı gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları sorunları tanımlamalarını ve tanımladıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini incelenmeyi temel aldığı için eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, katılımcıların ya da bir araştırmacı ile beraber, sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik sistematik olarak veri toplama ve analiz sürecini içeren bir araştırma yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sistematik veri toplama ve analiz etme süreci belirli döngüler takip edilerek gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında, problemin belirlenmesi, veri toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem planı geliştirilmesi basamakları döngüsel olarak tekrarlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Mills, 2011). Araştırma hazırlık, uygulama, değerlendirme ve sonuç olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır. Çalışma ekibinde 25 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yer almıştır. Katılımcılardan bir kısmı bir aşamada, bir kısmı birden fazla aşamada yer almıştır. Araştırma COVID-19 pandemisi süresince gerçekleştirildiği için çevrimiçi konferans araçları üzerinden ya da teknik arızalar yaşandığında Whatsapp görüntülü arama üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nitel veri toplama araçlarından; odak grup görüşmesi, gözlem, döküman incelemesi, araştırma günlüğü, saha notları ve görüşme araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak ve araştırma sorularına yanıt aramak için birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır (Türnüklü, 2001). Araştırmanın amacı farklı gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelerin güçlenmesine katkı sağlayacak bir destek programının oluşturulmasıdır. Bu amaçla araştırma sürecinde; hazırlık aşamasında ebeveynlerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin analizi sonucunda; sosyal duygusal, hak savunuculuğu ve bilgi destek ihtiyaçları olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar üzerinde deneyimli ebeveynlerle çalışmak amacıyla uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında sekiz hafta boyunca kelebek (destek sunan) ebeveynlerle tirtil (destek alan) ebeveynlere destek sunarken ihtiyaç duyabilecekleri beceriler üzerine çalışılmış,

hem de koza (destek) görüşmeleri sırasında kullanabilecekleri çalışma kağıtları, tüm ebeveynler için faydalı metinler, kelebek ebeveyn eğitiminde kullanılacak araçlar geliştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise kelebek ebeveynlerin geliştirmeleri hedeflenen beceriler ve program araçları koza etkileşimleri yoluyla değerlendirilmiştir. Tüm bu sürecin sonucunda tüm ebeveynler için faydalı metinler, kelebek ebeveyn eğitiminde kullanılacak araçlar, koza gruplarında görüşmeleri kolaylaştıracak çalışma kağıtları ve internet sitesi oluşturulmuştur. Araştırmada sistematik analitik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda verilerin toplanması, analiz edilmesi ve buna dayalı olarak eylem planlarının belirlenmesi ve yürütülmesi eylem araştırmasında sağlam gerekçe oluşturması açısından tercih edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR – TARTIŞMA: Araştırma, farklı gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları sorunları tanımlamalarını ve tanımladıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini incelenmeyi temel aldığı için eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, katılımcıların ya da bir araştırmacı ile beraber, sorunların belirlenmesi ve çözülmesine yönelik sistematik olarak veri toplama ve analiz sürecini içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sistematik veri toplama ve analiz etme süreci belirli döngüler takip edilerek gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında, problemin belirlenmesi, veri toplanması, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, eylem planı geliştirilmesi basamakları döngüsel olarak tekrarlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Mills, 2011). Araştırma hazırlık, uygulama, değerlendirme ve sonuç olmak üzere dört aşamada ele alınmıştır. Çalışma ekibinde 25 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yer almıştır. Katılımcılardan bir kısmı bir aşamada, bir kısmı birden fazla aşamada yer almıştır. Araştırma COVID-19 pandemisi süresince gerçekleştirildiği için çevrimiçi konferans araçları üzerinden ya da teknik arızalar yaşandığında Whatsapp görüntülü arama üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde nitel veri toplama araçlarından; odak grup görüşmesi, gözlem, döküman incelemesi, araştırma günlüğü, saha notları ve görüşme araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak ve araştırma sorularına yanıt aramak için birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır (Türnüklü, 2001). Araştırmanın amacı farklı gelişim gösteren çocuğa sahip olan ailelerin güçlenmesine katkı sağlayacak bir destek programının oluşturulmasıdır. Bu amaçla araştırma sürecinde; hazırlık aşamasında ebeveynlerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin analizi sonucunda; sosyal duygusal, hak savunuculuğu ve bilgi destek ihtiyaçları olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar üzerinde deneyimli ebeveynlerle çalışmak amacıyla uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında sekiz hafta boyunca kelebek (destek sunan) ebeveynlerle tırtıl (destek alan) ebeveynlere destek sunarken ihtiyaç duyabilecekleri beceriler üzerine çalışılmış, hem de koza (destek) görüşmeleri sırasında kullanabilecekleri çalışma kağıtları, tüm ebeveynler için faydalı metinler, kelebek ebeveyn eğitiminde kullanılacak araçlar geliştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında ise kelebek ebeveynlerin geliştirmeleri hedeflenen beceriler ve program araçları koza etkileşimleri yoluyla değerlendirilmiştir. Tüm bu sürecin sonucunda tüm ebeveynler için faydalı metinler, kelebek ebeveyn eğitiminde kullanılacak araçlar, koza gruplarında görüşmeleri kolaylaştıracak çalışma kağıtları ve internet sitesi oluşturulmuştur. Araştırmada sistematik analitik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda verilerin toplanması, analiz edilmesi ve buna dayalı olarak eylem planlarının belirlenmesi ve yürütülmesi eylem araştırmasında sağlam gerekçe oluşturması açısından tercih edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: Sivil toplum örgütleri ve belediyelerle yaygınlaştırma çalışmaları yapmak için görüşmeler devam ediyor.

KAYNAKÇA:

Ainbinder, J. G., Blanchard, L. W., Singer, G. H., Sullivan, M. E., Powers, L. K., Marquis, J. G., Santelli, B. (1998). A qualitative study of parent to parent support for parents of children with special needs. *Journal of Pediatric Psychology*, 23(2), 99-109.

Apesoa-Varano, E. C., Tang-Feldman, Y., Reinhard, S. C., Choula, R., Young, H. M. (2015). Multi-cultural caregiving and caregiver interventions: A look back and a call for future action. *Generations*, 39(4), 39-48.

Azad, G., Blacher, J., Marcoulides, G. A. (2013). Mothers of children with developmental disabilities: Stress in early and middle childhood. *Research in developmental disabilities*, 34(10), 3449-3459.

Bailey Jr, D. B., Golden, R. N., Roberts, J., & Ford, A. (2007). Maternal depression and developmental disability: Research critique. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 321-329.

Bermúdez Parsai, M., Castro, F. G., Marsiglia, F. F., Harthun, M. L., Valdez, H. (2011). Using community based participatory research to create a culturally grounded intervention for parents and youth to prevent risky behaviors. *Prevention Science*, 12(1), 34-47.

Burke, M. M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225-234.

- Burke, M. M., Patton, K. A., Taylor, J. L. (2016). Family support: A review of the literature on families of adolescents with disabilities. *Journal of Family Social Work, 19*(4), 252-285.
- Coon, D. W., Thompson, L., Steffen, A., Sorocco, K., Gallagher-Thompson, D. (2003). Anger and depression management: psychoeducational skill training interventions for women caregivers of a relative with dementia. *The Gerontologist, 43*(5), 678-689.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC
- Ersoy, A. F., & Buluş, S. (2019). Engelli çocuğu olan annelerde tükenmişlik: Nitel bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(3), 764-781.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development, 35*(2), 133-138.
- Gershwin Mueller, T. G., Milian, M., & Lopez, M. I. (2009). Latina mothers' views of a parent-to-parent support group in the special education system. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 34*(3-4), 113-122.
- Gibson, C. H. (1995). The process of empowerment in mothers of chronically ill children. *Journal of Advanced Nursing, 21*, 1201-1210.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B., & Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child-and parent-related stress. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(12), 1138-1154.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*(2), 211-229.
- Kellar-Guenther, Y., Rosenberg, S. A., Block, S. R., & Robinson, C. C. (2014). Parent involvement in early intervention: What role does setting play? *Early Years: An International Research Journal, 34*(1), 81-93.
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*(4), 240-251.
- Lee, J. D., Terol, A. K., Yoon, C. D., & Meadan, H. (2023). Parent-to-parent support among parents of children with autism: A review of the literature. *Autism, 28*(2), 263-275.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Neely-Barnes, S. L., Graff, J. C., Roberts, R. J., Hall, H. R., & Hankins, J. S. (2010). "It's our job": Qualitative study of family responses to ableism. *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(4), 245-258.
- Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology, 55*(2), 139-150.
- Shilling, V., Morris, C., Thompson-Coon, J., Ukoumunne, O., Rogers, M., & Logan, S. (2013). Peer support for parents of children with chronic disabling conditions: a systematic review of quantitative and qualitative studies. *Developmental Medicine & Child Neurology, 55*(7), 602-609.
- Sparrow, J. D. (2011). Child justice, caregiver empowerment, and community self-determination. Fennimore, B., Goodwin, A. (Editörler), *Promoting social justice for young children. Educating the young child*, vol 3 (pp. 35-46) Dordrecht: Springer, https://doi.org/10.1007/978-94-007-0570-8_4
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 26*(120), 1300-1337.

Vanegas, S. B., & Abdelrahim, R. (2016). Characterizing the systems of support for families of children with disabilities: A review of the literature. *Journal of Family Social Work, 19*(4), 286-327.

Woodman, A. C. (2014). Trajectories of stress among parents of children with disabilities: A dyadic analysis. *Family Relations, 63*(1), 39-54.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*, 581-599.

8. PEERS Programı: Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi

PROJE TÜRÜ: TÜBİTAK 1001

YÜRÜTÜCÜ: Prof. Dr. Aysun DOĞAN

ARAŞTIRMACI(LAR): Prof. Dr. Sezen KÖSE, Psikolog Dr. Nagehan DEMİRAL, Dr. Öğr. Üyesi Pınar ALGEDİK, Prof. Dr. Tezan BİLDİK

ALT TEMA: Otizm

ANAHTAR KELİMELEER: Otizm, ergenler, ebeveynler, sosyal beceri, müdahale programı

PROBLEM: Otizm spektrum bozukluğu (OSB), yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ve yoğunlukla iletişim becerileri, sosyal etkileşim ve sosyal beceriler alanında zorlukları içeren nörogelişimsel bir farklılıktır. Araştırmalar, OSB tanılı çocuk ve ergenlerin sosyal beceri eksiklikleri nedeniyle akranları tarafından dışlandıklarını ve zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu nedenle, OSB tanılı çocukların sosyal becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan müdahale programlarının önemi giderek artmıştır. Bu projenin amacı PEERS programını ülkemiz kültürüne uyarlamak ve programın etkililiğini test etmektir. PEERS programı ABD, Hollanda, Çin, Tayvan ve Japonya gibi pek çok farklı ülkede uygulanmıştır. Bu araştırmaların bulguları ergenlerin duygusal ve sosyal becerileri, akran ilişkileri, empati becerileri ve sosyal beceri bilgi düzeylerinde artış ve depresyon, yalnızlık ve sosyal kaygı düzeylerinde azalma olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM: Bu araştırmaya 14'ü müdahale grubunda ve 14'ü ise bekleme kontrol grubunda olmak üzere toplam 28 ergen-ebeveyn çifti katılmıştır. Her iki ergen grubunun %100'ünü erkek ergenler oluşturmaktadır. Müdahale grubunda 12 anne ve 2 baba ve kontrol grubunda 13 anne ve 1 baba yer almaktadır. Müdahale grubundaki ergenlerin yaşları 13-17 ($\bar{x}=15.07$ ve $SS=1.49$) ve sınıf kademeleri 7. ve 12. sınıf arasında değişmektedir. Kontrol grubundaki ergenlerin yaşları 12-17 yaş arasında ($\bar{x}=14.57$ ve $SS=1.34$) ve sınıf kademeleri 7. ve 12. sınıf arasında değişmektedir.

BULGULAR – TARTIŞMA: Katılımcılar ile öncelikle ön görüşme yapılmış ve dahil edilme kriterlerini karşılayanlar rastgele olarak gruplara atanmıştır. Programdan önce ön-test ve programdan sonra son-test anketleri uygulanmıştır. Ayrıca programın bitiminden 4 ay sonra ise izlem çalışması alınmıştır. Katılımcılar akran ilişkileri ölçeği, sosyal beceri ölçeği, ergen sosyal beceri bilgisi testi, sosyalleşme kalitesi anketi ve depresyon ve kaygı ölçeğini doldurmuşlardır. Araştırmanın ön analizleri tamamlanmıştır. Tüm analizler kongre sunumu öncesinde tamamlanmış olacaktır.

YAYGINLAŞTIRMA ÇALIŞMALARI: Projenin sonunda ülkemizde PEERS programı için eğitici eğitimlerinin açılması ve programın ülke genelinde yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Ayrıca projenin sonunda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve STK'lar ile işbirliği halinde bir çalıştay düzenlenmesi ve proje sonuçlarının konuşulması planlanmaktadır.

KAYNAKÇA:

Laugeson, E. A., Mogil, C., Dillon, A. R., & Frankel, F. (2009). Parent-assisted social skills training to improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 596-606.

Laugeson, E. A., & Frankel, F. (2010). *Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual*. New York: Routledge.

Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., et al. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: the UCLA PEERS program. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 42(6), 1025-36.

Laugeson, E. A., & Park, M. N. (2014). "Using a CBT approach to teach social skills to adolescents with autism spectrum disorder and other social challenges: The PEERS method" *Journal of Rational Emotive Cognitive Behavior Therapy*, 32(1), 84-97.

Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., et al. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: the UCLA PEERS program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3978-89.