

# UÖEK

2024

23-26 Ekim

## 34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi

# Bildiri Özetleri Kitabı

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Özel Eğitim Bölümü



**34. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ**  
**UÖEK2024**

**BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI**

**Araştırma ile Uygulama Arasındaki Uçurum**

**23-26 EKİM 2024**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**  
**ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

**Editör: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU**

**Ankara/Türkiye**



**34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**

**UÖEK2024**

**BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI**

**e-ISBN: 978-605-72845-7-0**

**EDU Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık, Proje Yönetimi, Organizasyon, Yazılım Reklam San. Tic. Ltd. Şti.**

T: 08504323714 - 0507 5875581

E: eduyayincilik@gmail.com

A: Kızılırmak Mah., Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A Blok, Kat:4 No:3 D:10 Söğütözü/Ankara





# İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	1
34. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ ÖZET PROGRAMI .....	24
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	71
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	71
1 NOLU DERSLİK.....	71
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleriyle Öğretimin Etkililiği.....	71
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İstek Bildirme Becerisinin Öğretimi: Davranış Becerileri Öğretimi Kullanılarak Ebeveyn Eğitimine Dayalı Bir Araştırma .....	75
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Karşıdan Karşıya Geçme Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Video Modelle Öğretim Yöntemi İle İpucu Sunma ve Geri Çekme Öğretim Yönteminin Etkililiğinin Karşılaştırılması .....	78
Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylere Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Öz Yönetim Uygulamaları: Bir Sistemik Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Çalışması.....	81
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	85
PARALEL OTURUMLAR 1 / 15.30-17.00.....	85
7 NOLU DERSLİK.....	85
Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesini Yordayıcı Değişkenler .....	85
Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Olan Çocukların Temsil Edilmesi.....	89
Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarını Sınıflandıran Özelliklerin CHAID Analizi ile Belirlenmesi .	93
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....	96
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	100
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	100
8 NOLU DERSLİK.....	100
İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterliklerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi .....	100
İşitme Kayıplı Çocuklara Temel Toplama İşleminin Öğretiminde Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Etkililiği .....	105
İşitme Kayıplı Üniversite Öğrencilerinin Dil Düzeyleri ve İletişim Yöntemlerinin Betimlenmesi: EEYO Örneği .....	108
İşitme Kayıplı Üniversite Öğrencilerine Uygulanan Bilgi Verici Metin Yapısı Geliştirme Stratejilerinin İncelenmesi .....	111
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	114

PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	114
9 NOLU DERSLİK.....	114
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanılama Ve Değerlendirme Sürecinden Sonra Destek Özel Eğitim Hizmetleri Almaları İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	114
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Ailelerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta Sentez Araştırması.....	117
Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destekleri, Öz Yeterlikleri ve Yaşam Memnuniyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	120
Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Psikolojik Şiddet Konusunda Farkındalığının Belirlenmesi .....	123
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	127
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	127
11 NOLU DERSLİK.....	127
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşadıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri .....	127
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Özlük Haklarıyla İlgili Sorunlar	130
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden; Özel Eğitimde Materyal Kullanımı.....	134
Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planına (2022-2026) Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi.....	138
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	141
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	141
12 NOLU DERSLİK.....	141
Erken Çocukluk Döneminde Tek Denekli Deneysel Araştırma Yöntemleriyle Yürütülen Tezlerin Kalite Göstergeleri Bağlamında İncelenmesi .....	141
Etkin Kullanım Çerçevesi: Kanıta Dayalı Uygulamaların Geniş Kitlelere Yaygınlaştırılması İçin Yol Haritası.....	145
Ekolojik Geçerliliğin Çok Boyutlu Değerlendirilmesi .....	149
Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Gerçekleştirilen Tek Denekli Araştırmaların Ekolojik Geçerliklerinin İncelenmesi .....	152
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	156
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	156
13 NOLU DERSLİK.....	156
Zihin Yetersizliği Olan Bireye e-Devlet ve e-Okul Uygulamaları Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği .....	156
Tekrarlı Okuma ve Öz Düzenleme Stratejisinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığına Etkisinin İncelenmesi.....	160
Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Toplama İşleminin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Hata Düzeltmesiz ve Hata Düzeltmeli Uygulamalarının Karşılaştırması .....	163

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Artırılmış Gerçeklik Destekli Etkileşimli Dijital Öğrenme Materyali: Küp Kavramına Yönelik Öğretmen Görüşleri .....	167
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	171
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15:30-17:00 .....	171
14 NOLU DERSLİK.....	171
Özgül Öğrenme Güçlüğü ile Dolu Bir Yaşamı Oğlu Özgül Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bir Anneden Dinleyelim: Öyküleyici Yaklaşım .....	171
Tanı Alan Bir Çocuğa Sahip Olmak Neden Yaşam Değiştiren Bir Deneyim?.....	175
Orta ve Ağır Düzeyde Engelli Çocuğa Sahip Kadınların Toplum İçindeki Konumlarına/Statülerine İlişkin Algıları .....	178
Sağlamcılık Bağlamında Özel Gereksinimli Çocukların Hakları: Bir Aile Anlatısı .....	181
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	185
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	185
15 NOLU DERSLİK.....	185
Özel Eğitim Meslek Okullarından Mezun Olan Öğrencilerin İstihdamları .....	185
Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İş Tatmin Düzeyleri .....	189
Üniversite Ortamında Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamı: Akademik, İdari ve Destek Personelinin Hazırbulunuşluğu ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma.....	193
Otizimli Yetişkinlere uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının Yaşam Kaliteleri ve İşe Uyum Becerileri Üzerindeki Etkileri.....	196
23 EKİM 2024, ÇARŞAMBA .....	200
PARALEL OTURUMLAR 1 / SAAT: 15.30-17.00 .....	200
16 NOLU DERSLİK.....	200
Engelsiz Destekler ve Kampüs Uygulamaları: Hizmetler ve Öğrenci Deneyimleri Üzerine Betimsel Bir Analiz.....	200
Türkiye'deki Üniversitelerin Özel Eğitim ile İlgili Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Mevcut Durum .....	204
Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği .....	208
Özel Gereksinimli Bireylere Ritmik Sayma Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Müzik ve Ritim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi .....	212
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	217
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 9.00-10.30 .....	217
1 NOLU DERSLİK.....	217
Türkiye'deki Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri: Özel Eğitim Perspektifi .....	217
Yeni Bir Perspektif: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden İletişim.....	221

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretimsel Uyarlamalarına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması .....	225
Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulamasının Bir Branş Öğretmeninin Mesleki Gelişimine ve Özel Gereksinimli Bir Öğrencinin Hedef Akademik Becerileri Edinmesine Olan Etkisi .....	229
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	233
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	233
7 NOLU DERSLİK.....	233
Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Problem Davranışları ile Annelerinin Yaşam Kalitesi ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi .....	233
Özel Gereksinimli Çocukların Gelişiminde Ailelerin Sağlık Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü.....	237
Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinde Travma Sonrası Büyüme.....	240
3-6 Yaş Özel Gereksinimli Çocukların Ekran Kullanımlarının Ebeveyn Çocuk İlişkisi Yönünden İncelenmesi .....	244
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	247
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	247
8 NOLU DERSLİK.....	247
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Türkiye'deki Özel Eğitim Alanı Hakkındaki Görüşleri .....	247
Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Mesleki Beklentileri ile Özel Eğitim Gerçekliğine Bakış.....	250
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uygulama Davranış Analizi İlkelerini Anlamaları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme.....	254
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerinin Özerklik Davranışlarını Destekleme Düzeylerinin Belirlenmesi .....	257
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	261
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	261
9 NOLU DERSLİK.....	261
Yapılandırılmış Oyun Grubu Uygulamasının 36-72 Ay Çocukların Okulöncesi Geçiş Becerilerine Etkileri: Bir Pilot Çalışma.....	261
İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Genel Eğitim İlkokullarına Geçiş Süreçleri Nasıl Kolaylaştırılabilir? .....	264
Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Geçiş Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi .....	267
Yetişkinlik Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Bağımsız Yaşama Katılımlarının Desteklenmesine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi.....	270
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	274
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	274
11 NOLU DERSLİK.....	274
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sözel Olmayan Zekâ Düzeyleri İle Matematikteki Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	274



BİLSEM’lerde Yürütülen İngilizce Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Aksaray BİLSEM Örneği.....	279
Türkiyede Bilim ve Sanat Merkezlerinin Sayılarının İl ve Bölge Bazlı Olarak Karşılaştırılması .....	282
AMGEN Biyoteknoloji Deneyimi Programında Biyoteknoloji Ders İçeriklerinde Yapay Zeka Araçlarının Kullanılması.....	285
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	288
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	288
12 NOLU DERSLİK.....	288
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan Kitaplarının Sesi Var (KİSVAP) Aile Eğitim Programının Etkililiği.....	288
Özel Gerekisini Olan Çocuğa Akademik Becerilerin Kazandırılmasında Aile Eğitim Programının Etkililiği .....	292
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Uzmandan Ebeveyne, Ebeveynden Ebeveyne Sunulan Eğitimin Etkililiği.....	296
Gelişim Yetersizliği Olan Bireylerin Aile Özellikleri .....	300
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	303
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	303
13 NOLU DERSLİK.....	303
Eğitsel Değerlendirme İsteği Formunda Yer Alan Bilgilerin İncelenmesi .....	303
Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı (ÖRDA) – Ebeveyn Formu Geliştirme Çalışması.....	307
Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı (ÖRDA) – Öğretmen Formu Geliştirme Çalışması.....	311
Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Tanılama Süreci Hakkında Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Görüşlerinin Belirlenmesi .....	315
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	318
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	318
14 NOLU DERSLİK.....	318
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Proje ImPACT: Sistemik Bir Derleme.....	318
Otizmlı Çocukların Uyku Sorunlarına Yönelik Davranışsal Müdahale ve Uzaktan Aile Koçluk Uygulamaları: Sistemik Derleme.....	321
Bir Karşılaştırma Çalışması: Otizmlı Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Matematik Problemi Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler .....	325
Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanıldığı Sistemik Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ortak Dikkat Becerilerini Geliştirmede Etkisi .....	329
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	332
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	332
15 NOLU DERSLİK.....	332
Senin Jeton Köşeli Galiba! Zihin Temelli Şaka, Argo ve Küfür Kullanımının Zeka Algısına Etkisi .....	332

Fen Lisesi Matematik Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler ve Eğitimleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi .....	335
Fen Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı: Meta Sentez Çalışması .....	339
Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen ve Öğretmen Adayı Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi .....	343
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	347
PARALEL OTURUMLAR 2 / SAAT: 09.00-10.30 .....	347
16 NOLU DERSLİK.....	347
Özel Gereksinimli Çocuğu olan Ailelerin Dijital Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi .....	347
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Destekli Web 2.0 Araçlarını Kullanım Durumları.....	350
Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan İş Başu Eğitim Programının Mesleki Becerilerin Edinimi Üzerine Etkililiği* .....	353
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	358
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	358
1 NOLU DERSLİK.....	358
Herkes İçin Oyun ve Kitap: Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi.....	358
Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nde Engelli Erişilebilirliği: Tarihi Alanın Herkese Ulaşılabilir Kılınması ...	362
Üniversite İdarelerince Uygulanan Oryantasyon Programının İnsan Hakları ve Eşitlik İlkeleri Bakımından Değerlendirilmesine Bir Örnek: Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi .....	365
Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı ve Üniversitelerin Bu Konudaki Farkındalığı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği .....	369
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	372
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	372
7 NOLU DERSLİK.....	372
İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Becerisinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği .....	372
İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitimlerinde Kullanılan İletişim Yaklaşımlarının Uzmanlarca Değerlendirilmesi.....	376
İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Gerçekleştirilen Rehberli Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin İncelenmesi* .....	379
İşitme Kayıplı Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları .....	382
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	385
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	385
8 NOLU DERSLİK.....	385
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Nicel Bir Araştırma.....	385
Öğretmenlerin Bakış Açısından Sınırlı ve Tekrarlayan Davranışlar: Yansıtıcı Bir Tematik Analizi Çalışması.....	388

Gereklilik mi Zorunluluk mu?: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Seminer Dönemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....	391
İlköğretim Öğretmenlerinin Disleksili Bireye İlişkin Metaforik Algıları .....	395
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	399
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	399
9 NOLU DERSLİK.....	399
SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeğinin 5-10 Yaş Grubu Türkçe Versiyonunun Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.....	399
Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Yürütülmüş ve Koçluk Müdahalesi İçeren Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi: Bir Tematik Derleme Çalışması.....	403
Özel Eğitim Alanında Uzaktan Eğitim ile ilgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalarının İncelenmesi .....	406
Sosyal Öykü ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi .....	410
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	413
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	413
11 NOLU DERSLİK.....	413
Çocuklar için Felsefe Öğretim Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Soru Oluşturma Becerileri Üzerine Etkisi.....	413
Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Yeterliliklerinin İncelenmesi .....	417
Çevrimiçi Sunulan Akıcı Okuma Paketinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyine Etkisi .....	421
Medyada “Özel Yeteneklilik”: Doğruluğu Değerlendirmede Uzmanların Kullandığı Akıl Yürütme Biçimleri .....	426
23 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	431
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	431
12 NOLU DERSLİK.....	431
0-6/8 Yaş Arası Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Hakkındaki Algı ve Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi .....	431
Özel Gereksinimli veya Risk Altında Bulunan Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Erken Okuryazarlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi .....	434
Erken Okuryazarlık Mobil Uygulamasının Geliştirilmesi .....	438
Türkiye Özel Eğitiminde Erken Okuryazarlık Becerileri: Neler Yapılabilir? .....	441
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	445
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	445
13 NOLU DERSLİK.....	445
Görme Yetersizliği Tanılı Öğrencilerin Fen Eğitim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi .....	445

Öğretmen Adaylarının Sınav Uyarlamalarında Görme Yetersizliği Olan Akranlarını Desteklemesine İlişkin Örnek Bir Uygulama: Gönüllü Okuyucu-Yazıcı/Kodlayıcı Akran Desteği Programı .....	448
Görme Yetersizliği Olan ve Olmayan Lise Öğrencilerinin Akran Destekli Çevrimiçi Matematik Öğretimine Yönelik Deneyimleri.....	452
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımının Önemi .....	456
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	459
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	459
14 NOLU DERSLİK.....	459
Öğretmen mi Araştırmacı mı? Sınıfta Neler Oluyor? .....	459
Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı 2023-2024 Mezunlarının Program Değişiklerine İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği .....	463
Öğretmen Yetiştirmede Eylem Araştırması: Kuram ve Uygulama Arasında Köprü Kurmak.....	467
Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Gerçekleştirilen Eylem Araştırmalarına Tarihsel Bir Bakış.....	471
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	475
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30 .....	475
15 NOLU DERSLİK.....	475
Türkiye’de Özel Gereksinimli Mülteciler .....	475
Gelişimsel Yetersizliği Olan Mülteci Çocuklara Sosyal Becerileri Kazandırmada Koçluk Desteğiyle Sunulan Akran Aracılı Gönüllü Öğretimin Etkililiği.....	479
Türk Toplumunda Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Suriyeli Bir Çocuk Olmak.....	483
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	487
PARALEL OTURUMLAR 3 / SAT: 11.00-12.30 .....	487
16 NOLU DERSLİK.....	487
Zihinsel Yetersizliği Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev ve Dil Becerilerinin İncelenmesi .....	487
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Yürütücü İşlev Becerilerinin Değerlendirildiği Boylamsal Çalışmaların İncelenmesi.....	491
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi .....	494
Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Pragmatik Dil Becerileri .....	498
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	502
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	502
1 NOLU DERSLİK.....	502
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Özel Eğitim Öğretmeni Olmak.....	502
Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Kaynaştırma Öğrencisi” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik Algılarının İncelenmesi.....	506

Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Okul Gelişimi Çerçevesinde Stratejik Yönetim ve Stratejik Plan Algıları .....	510
OSB Tanısı Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerinin İncelenmesi .....	514
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	518
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	518
7 NOLU DRSLİK .....	518
Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Kontrolü ve Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulama, Düşünce ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi.....	518
Yapılma Olasılığı Yüksek İsteklerde Bulunma Yönteminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yapılma Olasılığı Düşük İsteklere Uyuma ve Problem Davranışlarına Etkisi .....	523
Olumlu Bir Okul Atmosferi İçin Olumlu Davranış Uygulamaları .....	526
Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi .....	529
24 EKİM 2024, PERŞMEBE.....	533
PARALEL OTURUMLAR 4 / 15.30-17.00 .....	533
8 NOLU DERSLİK.....	533
Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odasından Yararlanma Durumları .....	533
İlkokul Öğretmen ve Müdürlerinin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenek Eğitimine İlişkin Algıları .....	536
Özel Eğitim ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasındaki İşbirliklerinin Sosyal Kabul Üzerindeki Etkisi. ....	539
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	542
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	542
9 NOLU DERSLİK.....	542
Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Yürütüldüğü Bir Anasınıfında İş Birliği ile Öğretim (İ-Öğretim) Yaklaşımının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması.....	542
Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi .....	546
Ebeveynlik Stilleri ve İşitme Kayıplı Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki .....	550
Okullardaki Bütünleştirme Uygulamalarının Yeterliliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	553
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	556
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	556
11 NOLU DERSLİK.....	556
Çocuğumla Mutfaktayız Aile Eğitim Programının (ÇOMAP) Etkililiği .....	556
Çocuğumu Okula ve Hayata Hazırlıyorum: Down Sendromlu Bir Çocuğa Alıcı Dil Becerilerinin Öğretimine Yönelik Aile Eğitim Programının (ADİBÖP) İncelenmesi .....	560
Özel Gereksinimli Bireylerin Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinde Ebeveynleşme.....	564

Özel Gereksinimli Kardeşe Sahip Olan Bireylerin Duygusal Yük, Psikolojik Sağlık ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi .....	567
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	570
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	570
12 NOLU DERSLİK.....	570
Okuma Kültürü Ediniminde Ebeveyn Rolü: Özel Yetenekliler Örneği.....	570
Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri, Sosyal Destek Düzeyleri ve Ebeveyn Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi .....	573
Aile Katılımı Çalışmalarının Velilerin Okula Uyum Süreçleri Üzerindeki Etkisi: Mamak Özel Eğitim Anaokulu.....	576
Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların Ailelerinin Kabul Sürecinin Boylamsal İncelenmesi: Birinci Veri Toplama Dönemine İlişkin Nitel Bulgular .....	579
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	582
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	582
13 NOLU DERSLİK.....	582
Görmeyen Otizmlilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerine Çevrimiçi ve Koçlukla Sunulan Takvim Kutuları Stratejisi Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği.....	582
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Verilen Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....	586
Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Uyarlama Çalışması ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlik Algıları* .....	590
Akran Öğretimi Atölyelerinin Mesleki Gelişim ve Okul İklimine Yansımaları İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri .....	593
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	596
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	596
14 NOLU DERSLİK.....	596
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Riski Olan Çocukların DEHB Problem Davranış Profillerinin İncelenmesi.....	596
Üniversite Öğrencilerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Bilgi ve Tutumları ile Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Tanısı Almış Bireylerin Toplumdan Beklentileri Arasında Köprü İnşa Etme .....	600
Tipik Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Duygu İşlemesi: Gözbebeği Çalışması Ön Bulgular .....	604
Yabancı Dil Öğretmenlerinin DEHB Algısı .....	608
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	611
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	611
15 NOLU DERSLİK.....	611
Öğretmenliğe Doğru İlk Adım: Kurumlarda Gözlem Dersi Deneyimleri .....	611

Özel Eğitim Öğretmenliği Öğrencilerinin Çalışma Becerilerinin Belirlenmesi .....	614
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi .....	617
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Metaforik Algıları .....	620
24 EKİM 2024, PERŞEMBE.....	623
PARALEL OTURUMLAR 4 / SAAT: 15.30-17.00 .....	623
16 NOLU DERSLİK.....	623
Okul Öncesi Eğitimde Erken Okuryazarlık: 2013 ve 2024 Programlarının Karşılaştırılması .....	623
Türkiye’de Özel Eğitimde ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Üzerine Yazılmış Makalelerin İncelenmesi .....	626
Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi.....	630
Çok Kültürlü Sınıflarda Erken Okuryazarlık: Öğretmen Bilgi Düzeyleri ile Öğrenci Becerileri Arasındaki İlişki .....	634
25 EKİM 2024, CUMA .....	639
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 9.00-10.30 .....	639
1 NOLU DERSLİK.....	639
Test Uygulayıcılarının İki Kere Farklı Bireylerin Özelliklerine ve Tanılanmasına Dair Bilgi Düzeyleri	639
İki Kere Farklılığın (2F) Birleşik Krallık Bağlamında İncelenmesi: İstisnai Özelliklerin Paradoksal Bileşimi.....	642
Özel Eğitim Öğretmenlerinin İki Kere Özel Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....	646
Kırıkkale İlinin Okuma Güçlüğü Açısından Risk Haritasının Belirlenmesi.....	649
25 EKİM 2024, CUMA .....	652
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	652
7 NOLU DERSLİK.....	652
0-3 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Ailelere Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Sunulan Rutin Temelli Öğretim.....	652
0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Tanısı Almış Olan Çocukların Eğitim Alma Durumunun İncelenmesi .....	655
Özel Eğitim Anaokulunda Erken Müdahale: Çok Merkezli Nitel Bir Vaka Çalışması.....	659
Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri .	662
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	666
8 NOLU DERSLİK.....	666
Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi .....	666
Türkçe Konuşan Çocuklarda Harf Bilgisi ve Benzerlik Etkisi .....	670

Anasınıfında Harf Bilgisi Düşük ve Yüksek Olan Grupların İlkokuldaki Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performanslarının Karşılaştırılması .....	673
İşitme Kayıplı Öğrenciler ile İşiten Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Becerilerine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi .....	676
25 EKİM 2024, CUMA .....	679
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	679
9 NOLU DERSLİK.....	679
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 37-66 Aylık Çocukların Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarının İncelenmesi.....	679
Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Güçlü Yönleri: Öğretmen Perspektifinden .....	682
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk Ebeveynlerinin Algıladıkları Aile İşlevselliklerinin İncelenmesi .....	685
0-6 Yaş Otizmlili Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarının Selamlaşma Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi .....	689
25 EKİM 2024, CUMA .....	693
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	693
11 NOLU DERSLİK.....	693
Duygu Davranış Bozukluğu ya da Riski Olan Bireylerle Gerçekleştirilen Öz Belirleme Müdahalelerine Yönelik Bir Sistematik Derleme .....	693
“Behavioral Disorders” Dergisinde Yayınlanan Duygu Davranış Bozukluğu ile İlgili Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi .....	696
Bağımlı ve Çatışmalı Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Davranım Bozukluğu ile İleri Dönem Depresif Semptomlar Arasındaki Aracı Rolü.....	699
Öz-Belirlemeli Öğretim Modeli ile Sunulan Öz-Güven Eğitim Programının Duygu ve Davranış Bozukluğu (DDB) Riski Olan Bireylerin Öz-Güven Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi.....	702
25 EKİM 2024, CUMA .....	705
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	705
12 NOLU DERSLİK.....	705
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmalar Bize Ne Söylüyor? .....	705
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Deneyimleri .....	709
Özel Eğitim Alanında Çalışan Uzmanların Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algıları, Çalışma Yaşam Kaliteleri ve İşten Ayrılma Niyetlerinin İncelenmesi .....	712
Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Taekwondo Antrenörleri İçin Geliştirilen Özel Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi .....	716
25 EKİM 2024, CUMA .....	720
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	720



13 NOLU DERSLİK.....	720
Öğrenme Güçlüğünde Yapay Zekâ Kullanımı: Sistemik Bir Derleme.....	720
Mikrodenetleyiciler, Kodlar ve Zekâ Oyunları Yardımı ile Aydınlanma Şiddetini Anlatarak Göz Sağlığına Dikkat Çekme .....	724
25 EKİM 2024, CUMA .....	727
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	727
14 NOLU DERSLİK.....	727
Göreve Yeni Başlayan Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Ortamında Yaşadıkları Güçlükler .....	727
Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Deneyimleri ile Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi .....	731
Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Sembol Kullanımlarının İncelenmesi .....	735
Çok Duyulu Öykülerin Görmeyen-İşitmeyen (Körsagir) Öğrencinin Dinlediğini Anlamasına Etkisi: Bir Vaka Çalışması .....	739
25 EKİM 2024, CUMA .....	743
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	743
15 NOLU DERSLİK.....	743
Hastanede Eğitim Gören Çocukların Sosyalleşme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	743
Halk Eğitimi Merkezlerinde Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Açısından İhtiyaçlarının İncelenmesi.....	746
Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerini Kazandırmaya Yönelik Oluşturulan Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmen Çıktıları ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi.....	750
Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabulleri Ve Akran Zorbalığı Algılarının İncelenmesi .....	754
25 EKİM 2024, CUMA .....	757
PARALEL OTURUMLAR 5 / SAAT: 09.00-10.30 .....	757
16 NOLU DERSLİK.....	757
OSB'li Çocuğu Olan Ebeveynlere Gömülü Öğretim Yöntemini Öğretmenin Çocuklarının Çeşitli Kavramları Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi.....	757
Otizm Spektrum Bozukluğu Riski Olan Bir Olguya Müdahalede İnterdisipliner Yaklaşım .....	761
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Bilişsel Esneklik: Bir Anket Araştırması .....	765
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Scerts Modeli Tabanlı Eğitimlerin Etkililiğinin İncelenmesi: Doküman Analizi.....	769
25 EKİM 2024, CUMA .....	772
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	772
1 NOLU DERSLİK.....	772

Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Sosyal Etkileşimini Geliştirme .....	772
Doğal Bağlamda Dili Destekleme (Milieu Teaching) Stratejileri Bilgi ve Beceri Testinin Geliştirilmesi .....	775
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Doğal Dil ve Oyun Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.....	779
25 EKİM 2024, CUMA .....	782
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	782
7 NOLU DERSLİK.....	782
Güçlendirme Üzerine: Özel Gereksinimli Birey Ebeveynlerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Deneyimlerini Anlamak.....	782
Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik İzleme Çalışmalarının İncelenmesi .....	786
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Çalışanlarının Disleksili Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri .....	790
Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi .....	793
25 EKİM 2024, CUMA .....	796
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	796
8 NOLU DERSLİK.....	796
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sohbet Becerisinin Öğretiminde Robot ve Öğretmen Tarafından Sunulan Replikli Öğretimin Karşılaştırılması .....	796
Akran Aracılı Müdahalenin Tipik Gelişen ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri .....	800
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Cinsel Eğitim Uygulamaları İçeren Araştırmaların İncelenmesi .....	803
Ebeveynlerin Gereksinimleri Doğrultusunda Erken Çocuklukta Mahremiyet Eğitim Programı Hazırlanması .....	808
25 EKİM 2024, CUMA .....	813
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	813
9 NOLU DERSLİK.....	813
Özel Eğitimde Araştırma Kanıtları ve Uygulama Arasındaki Boşluk.....	813
Akademik Yazarlıkta Etik.....	817
Özel Eğitim Araştırmalarında Yayım Yanlılığı: Türkiye’deki Duruma Ön Bakış .....	821
Özel Eğitim Programındaki Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğiyle İlgili Görüşleri.....	824
25 EKİM 2024, CUMA .....	827
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	827
11 NOLU DERSLİK.....	827

Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylere Verilen Destek Özel Eğitim Hizmetleri Merkezi: Bilim ve Sanat Merkezi ve Öğretmen Yetiştirme.....	827
Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sosyal Medya Platformlarında Benlik Sunumlarının İncelenmesi .....	831
Özel Eğitimde Yapay Zeka ve Teknoloji Kullanımı.....	835
Öğretim Materyali Tasarlama Yapay Zeka Araçlarının Kullanılması .....	838
25 EKİM 2024, CUMA .....	842
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	842
12 NOLU DERSLİK.....	842
Erken Çocukluk Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Deneyimleri: Bir Fotoses Çalışması .....	842
Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	846
OSB Olan Çocuklara Sosyal Tepki Davranışlarının Öğretiminde Video Model ve Video Animasyon Modelin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması .....	850
Özel Gereksinimli Çocukların İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri Programının Etkiliğinin İncelenmesi .....	853
25 EKİM 2024, CUMA .....	856
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	856
13 NOLU DERSLİK.....	856
Özel Eğitim Okullarında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Paydaş Görüşleri .....	856
Özel Eğitim Meslek Okullarında Yürütülen Staj Uygulamasına Yönelik Paydaş Deneyimleri.....	859
Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Paydaşlar Arası İş Birliği: Model Önerisi.....	862
Türkiye’deki Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği Çabaları.....	865
25 EKİM 2024, CUMA .....	869
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	869
14 NOLU DERSLİK.....	869
Disiplinlerarası Bakışla Nörogelişimsel Bozukluklara Müdahale Olgu Sunumu .....	869
Otizimde Kapsayıcılık Mücadelesi: Ailelerin ve Uzmanların Gözünden Nöroçeşitlilik .....	873
Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireyler İçin Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Müdahalelerin Meta-Analizi .....	876
TAGteach Yaklaşımı: Uygulamalı Davranış Analizi İlkelerine Dayalı Bir Öğretim Yöntemi Üzerine Sistematik Bir Derleme.....	879
25 EKİM 2024, CUMA .....	882
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	882
15 NOLU DERSLİK.....	882
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendini Yönetme Stratejilerinin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi .....	882

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnternet Kullanımına İlişkin Gözlemleri	886
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Deneyimleri .....	890
Özel Eğitim Öğretmenleri ve Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri .....	894
25 EKİM 2024, CUMA .....	897
PARALEL OTURUMLAR 6 / SAAT: 11.00-12.30 .....	897
16 NOLU DERSLİK.....	897
Gören Bireylere Görsel Braille Okuma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı Bir Öğretim Platformunun Geliştirilmesi.....	897
Gören Bireylere Teknoloji Yoluyla Braille Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi .....	900
Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Görme Engelli Bürokratla Gerçekleştirdikleri Sesli Betimleme Etkinliğine İlişkin Görüşleri.....	903
Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Ortamında Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Uygulanma Sürecinin İncelenmesi .....	906
25 EKİM 2024, CUMA .....	910
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	910
1 NOLU DERSLİK.....	910
Öğretmen Adaylarının Disleksiye İlişkin Metaforik Algıları .....	910
Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenleri Destekleme-Güçlendirme Programı için İhtiyaç Analizi... 913	
Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Hafif, Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sunulan Okuma Yazma Öğretimi ve Sürece İlişkin Sorunlar .....	918
Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklara Karşı Tutumlarının Yetersizlik Türleri Açısından Değerlendirilmesi .....	922
25 EKİM 2024, CUMA .....	926
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	926
7 NOLU DERSLİK.....	926
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Kendi Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Görüşleri .....	926
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Düşük ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Öğrencilerin Yazılı İfade Performanslarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi .....	930
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Okuduğunu Anlama Becerileri, Benlik Algıları ve Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması.....	934
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik beklenti ve önerilerinin belirlenmesi.....	938
25 EKİM 2024, CUMA .....	941
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	941
8 NOLU DERSLİK.....	941

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Göz Muayenesi Olurken Sağlık Personeli ile İş Birliği Yapma Becerilerinin Öğretimi .....	941
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyodramatik Oyun Öğretiminde Matrisli Öğretimin Video Modelle ve İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Sunumunun Karşılaştırılması .....	945
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Bilgisayar Kullanma Becerilerinin Öğretiminde Etkinlik Çizelgelerinin Etkililiği.....	949
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerde Karşılıklı Sohbet Becerilerine Yönelik Tek Denekli Desenlerle Yürütülmüş Müdahale Çalışmalarının Meta-Analizi.....	953
25 EKİM 2024, CUMA .....	957
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	957
9 NOLU DERSLİK.....	957
Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrenciler için Kapsayıcı Eğitime Yaklaşımları .....	957
Geçici Barınma Merkezindeki Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Göçmen Ebeveynlerle Çalışma Deneyimleri .....	960
Kaynaştırma Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....	964
Bir Eğitsel Strateji Olarak Sınıf Yükseltme: Öğrenci ve Veli Deneyimleri .....	968
25 EKİM 2024, CUMA .....	971
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	971
11 NOLU DERSLİK.....	971
Görme Yetersizliği Olan Çocuklara Serbest Zamanlarını Değerlendirmenin Kazandırılması: Etkinlik Çizelgeleri .....	971
Görme Engelli Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmen Görüşleri .....	975
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Fen Bilimleri Betimlemeli Soru Havuzunun Geliştirilmesi Süreciyle İlgili Görme Engelli Fen Bilimleri Öğretmeninin Görüşlerinin İncelenmesi .....	978
Herkes İçin Sanat: Görme Engelli Bireyler İçin Dokunsal Sanat .....	981
25 EKİM 2024, CUMA .....	985
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	985
12 NOLU DERSLİK.....	985
Özel Eğitim Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Etkinliklerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi .....	985
Özel Eğitim İlkokulu Serbest Etkinlikler Dersine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Durum Çalışması.....	990
Özel Eğitimde Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin 2018-2021 Arasındaki Görüşlerin Derlenmesi	995
Bilişsel Gelişim Programının (Türkçe Math) Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hesaplama Performansı ve Sayı Hissi Gelişimleri Üzerine Etkisi .....	998
25 EKİM 2024, CUMA .....	1002
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15:30-17:00 .....	1002

13 NOLU DERSLİK.....	1002
Olumlu Davranış Oyununun Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenmeme Davranışları Üzerindeki Etkisi .....	1002
Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmliler Öğrencilerin Öz-Farkındalıkları Üzerine Etkisi* .....	1005
OSB'li Çocuklara Dijital Ortamda Sunulan Davranış Sözleşmesinin Etkiliği.....	1008
Görme Bozukluğu ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bir Bakış.....	1011
25 EKİM 2024, CUMA .....	1014
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	1014
14 NOLU DERSLİK.....	1014
Müdahaleye Tepki Modeli İkinci Aşama Uygulaması Olarak Sunulan TEMABÖP Müdahale Programı'nın Diskalkuli Riski Olan Öğrencilerin Matematik Performansına Etkisi .....	1014
Öğrenme Güçlüğü Alt Tiplerinden Diskalkuliye İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri.....	1018
İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF)'nin Uygulanması: Özel Gereksinimi Olan Bireyler İçin Sektörler Arası Desteğin, Eğitim ve Kalite Güvence Süreçlerinin İyileştirilmesi ....	1021
25 EKİM 2024, CUMA .....	1025
PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00 .....	1025
15 NOLU DERSLİK.....	1025
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Öğretiminde Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Meslektaş Koçluğu Paketinin Etkililiği .....	1025
Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri .....	1028
Web Tabanlı Koçluğa Dayalı Akıcı Okuma Becerileri Öğretim Paketinin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Hedef Becerilerine Etkisi.....	1032
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Öğrenim Gören Down Sendromu ve OSB Eş Tanılı Öğrencilere Verilen Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi .....	1036
POSTER SUNUMLARI.....	1039
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Ebeveyn Aracılı Müdahale Programı Örneği: Çocuğunla Etkileşim Kur, Eğlen, Kitap Oku, Oyna (ÇEKO).....	1040
Erken Müdahalede Doğal Gelişimsel Davranışsal Bakış Açısı .....	1044
Nörogelişimsel Bozukluğa Sahip Çocuklarda Yürütücü İşlev ve Bilişsel Gelişim Arasındaki İlişki.....	1048
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyu Bütünleme Eğitiminin İnce Motor Beceriler ve Duyu Profili Üzerine Etkisi .....	1051
Dokunsal Ayırt Etme Becerisinin Değerlendirilmesi: Sensory Kutular ve Finger Identification Testi ile Bir Çalışma .....	1055
Adım Adım Uyum/OSB Olan Çocukların Genel Eğitime Kademeli Geçiş Projesi .....	1058
Bir Park Nasıl Kapsayıcı Olur?.....	1063
Favori İlgi Alanları ve Etkinlikler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışmasının Ön Bulguları.....	1067

OSB'li Bireyler ve Aileleri İçin Rehberlik Hizmetleri: Tohum Otizm Vakfı Çalışmaları .....	1071
Engelsiz Oryantiring Eğitimi Projesi /Hatay Örneği .....	1074
Renkli Ellere Yolculuk .....	1079
Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Öğrenciyle Sistemik Duyarsızlaştırma Yöntemiyle Kuaförle İşbirliği Yapma Becerisinin Öğretimi.....	1084
Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bireylere Etkinlik Çizelgesi ile Akran Aracılı Müdahalenin Etkililiğinin İncelenmesi .....	1088
Yoğun Otizimli Çocuklarda Nesne Eşleme Becerilerinin Öğretimi: Uyarıcı Uyarlamalarının Gücü.....	1091
Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Fiziksel Egzersiz Müdahalesi.....	1095
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğun Kendine Zarar Verme Davranışının Azaltılmasında Öncüllere Dayalı Uygulama – Bir Vaka Çalışması .....	1099
Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Sanat Yoluyla Öğretim.....	1103
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Başarı Algı ve Ölçütlerinin Çalışma Süreçlerine Etkileri .....	1106
Tohum Otizm Vakfı UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli: Derin Özel Eğitim Örneği .....	1110
Kikirik'in Yolculuğu .....	1114
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile Resimli kartlar kullanılarak Çilek Yetiştirme Becerisi Öğretimi.....	1119
Özel Eğitim Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatına Dair Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi .....	1123
Her Sınıf Bir Tohum: Sınıf Donanımı ve Destek Projesi .....	1127
2019-2023 Yılları Arasında Journal of Applied Behavior Analysis Dergisi'nde Yayımlanan Çalışmaların Betimsel Analizi.....	1131



# UÖEK

—2024—

**34. ULUSAL ÖZEL  
EĞİTİM KONGRESİ**

**23-26 Ekim 2024**

## **KONGRE PROGRAMI**

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Özel Eğitim Bölümü



## Açılış Konuşması

### Özel Eğitime Gönül Vermiş Değerli Paydaşlar,

İlk kez Doç. Dr. Mitat ENÇ anısına 1991 yılında “**Özel Eğitim Günleri**” adıyla başlayan Ulusal Özel Eğitim Kongresi’ni Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında Cumhuriyet’in ilk üniversitesi olan Ankara Üniversitesi ev sahipliğinde **23-26 Ekim 2024** tarihlerinde Ankara’da gerçekleştiriyoruz. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü** tarafından düzenlenen **34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**’nde sizlerle birlikte olmaktan onur duyuyoruz.

Kongremizin bu yılki temasını “**Araştırma ile Uygulama Arasındaki Uçurum**” olarak belirlemiştik. Kongre kapsamında Türkiye’deki özel eğitim uygulamalarını teori, araştırma ve uygulama düzleminde tartışılmasını, dünyadaki gelişmelerin ışığında araştırma ve uygulama arasında var olan boşluğun doldurulmasına yönelik önerilerin ve geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesini amaçlamıştık. Bu amaç çerçevesinde kongremizde davetli konuşmacılara, panellere ve yuvarlak masa toplantılarına yer verdik. Bunun yanı sıra hakem değerlendirmesine alınan ve kör hakemlik değerlendirmesi sonucunda sunulmak üzere kabul edilen çok sayıda sözlü bildiri, poster bildirisi, etkili uygulamalar ve araştırma ile uygulamayı birleştiren projeler oturumları planladık.

Kongremizde özel gereksinimli bireylere ve ailelerine özel eğitim ve ilgili hizmetleri sunan akademisyenler başta olmak üzere öğrenciler, aileler, araştırmacılar, uzmanlar, öğretmenler ve özel eğitime gönül vermiş tüm paydaşlarımız yoğun bir ilgi gösterdiler. Kongremizde sizlerle birlikte olduğumuz için çok mutluyuz. Katılım sağlayan tüm paydaşlarımıza teşekkür etmeyi borç biliyoruz.

Kongremizin özel eğitim alanı için önemli sonuçlar doğurması, araştırma ile uygulama arasındaki boşluğun kapatılmasına katkı sağlaması, başarılı ve verimli geçmesi dileğiyle...

Kongre Düzenleme Kurulu adına

Kongre Başkanı

Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu

# UÖEK2024 – KURULLAR

## Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR – Ankara Üniversitesi Rektörü

## Kongre Başkanı

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU – Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

## Kongre Düzenleme Kurulu\*

*“Kongre Düzenleme Kurulu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Elemanları, ÖZDER Genel Başkanı ile beş farklı üniversitemizin özel eğitim bölüm başkanlarından oluşturulmuştur.”*

Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN, Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Sezgin VURAN, ÖZDER Genel Başkanı  
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON, Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Şeyda DEMİR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET, Ankara Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TULÜ, Ankara Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Reşat ALATLI, Ankara Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Davut ASLAN, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Samet Burak TAYLAN, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Burak ÇARŞANBALI, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Rumeysa ÇAKIR, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Yasemin ŞENGÜL, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Bahadır İNAN, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Fethi Emre OKŞAK, Ankara Üniversitesi  
Arş. Gör. Selcen GÜNDOĞDU, Ankara Üniversitesi

## Kongre Bilim Kurulu

*“Bilim Kurulu, üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına öğrenci alan özel eğitim bölümlerinin bölüm başkanları ya da bu bölümlerin akademik kurullarında belirlenen bir öğretim üyesinden oluşturulmuştur.”*

Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Arzu ÖZEN, İstanbul Kültür Üniversitesi  
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR, Maltepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Berrin BAYDIK, Doğu Akdeniz Üni., Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Binyamin BİRKAN, Biruni Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülbün SUCUOĞLU, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Yeditepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Elif SAZAK-DUMAN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN, Marmara Üniversitesi  
Prof. Dr. Funda ACARLAR, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE, Yakın Doğu Üni., Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Hakan SARI, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü  
Prof. Dr. Latife BIYIKLI, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.

Prof. Dr. Latife ÖZAYDIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nevin GÜNER, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU, Trabzon Üniversitesi  
Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM-DOĞRU, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Sema KANER, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Süleyman Nazif ERİPEK, Okan Üniversitesi, Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Şükrü ADA, Bursa Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Kapadokya Üni., Ankara Üni. Özel Eğitim Bölümüne Emeği Geçen Öğ. Üy.  
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Adile Emel SARDOHAN-YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Ali KAYA, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ, İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Demokrasi Üniversitesi  
Doç. Dr. Esra KANLI, Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatma Betül ŞENOL, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN, Düzce Üniversitesi  
Doç. Dr. İlker UĞULU, Uşak Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ, Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet YAVUZ, Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Mukaddes DEMİROK, Yakın Doğu Üniversitesi  
Doç. Dr. Nüket AFAT, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Doç. Dr. Seray OLÇAY, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Sertan TALAS, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN, Sakarya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ati MERC, Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Cahit NURİ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN, Medipol Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Emre LAÇİN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR, Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Feyat KAYA, Hakkari Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK, Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ, Lefke Avrupa Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI, İstanbul Aydın Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Onur Emre KOCAÖZ, Aksaray Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özgür KURT, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Rifat İÇYÜZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL, Giresun Üniversitesi  
\*İsim listesi titre göre alfabetik sırayla verilmiştir.

#### **Kongre Sekreterliği**

Arş. Gör. Samet Burak TAYLAN  
Arş. Gör. Burak ÇARŞANBALI  
Arş. Gör. Rumeysa ÇAKIR  
Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık

## 34. ULUSAL ÖZEL EĞİTİM KONGRESİ ÖZET PROGRAMI

23-26 EKİM 2024, ANKARA

1. GÜN / 23 Ekim 2024, Çarşamba	
Saat	Etkinlik
09:00-10:30	Anıtkabir Ziyareti ve Çelenk Bırakma Töreni
10:30-11:00	Çay-Kahve Arası
11:00-12:30	<p>Açılış Töreni</p> <p><i>Saygı Duruşu ve İstiklal Marşı</i></p> <p><i>Mini Müzik Dinletisi</i></p> <p>Aşk Türküsü - Ferit Hilmi Atrek</p> <p>Güzel Kırım - Kırım Tatar Halk Şarkısı</p> <p>Giresun Kayıkları - Samim Bilgen</p> <p>Prof. Dr. Demet Gürhan (Soprano)</p> <p>Prof. Dr. Güler Demirova Györffy (Piyano)</p> <p><i>Üniversite ve Bölüm Tanıtım Videoları</i></p> <p><i>Doç. Dr. Mitat ENÇ Anısına Video Gösterimi</i></p> <p><i>Açış konuşmaları</i></p> <p>Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanı ve Kongre Başkanı</p> <p>Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı</p> <p>Doç. Dr. Mustafa OTRAR, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü</p> <p>Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR, Ankara Üniversitesi Rektörü</p> <p><i>Bölümümüze Emegi Geçen Öğretim Üyelerine Plaket Takdimi</i></p>
12:30-13:30	Öğle Yemeği Arası
13:30-15:00	<p><b>Panel 1: Araştırma ve Uygulama Arasında Köprü Kurlmak</b></p> <p><i>Konuşmacılar:</i></p>

	<p>Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü</p> <p>Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN, Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü</p> <p>Prof. Dr. Arzu ÖZEN, İstanbul Kültür Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü</p>
15:00-15:30	Çay-Kahve Arası
15:30-17:00	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
17:00-17:30	Çay-Kahve Arası
17:30-18:30	<p>Davetli Konuşmacı: Özel Eğitimde Araştırma ve Uygulama Arasındaki Uçurum</p> <p>Prof. Dr. Bryan COOK, University of Virginia</p>

2. GÜN / 24 Ekim 2024, Perşembe	
Saat	Etkinlik
09:00-10:30	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
10:30-11:00	Çay-Kahve Arası
11:00-12:30	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
12:30-13:30	Öğle Yemeği Arası
13:30-15:00	<p><b>Panel 2: Araştırma ve Uygulamada Güncel Yenilikler</b></p> <p><i>Konuşmacılar:</i></p> <p>Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi</p> <p>Dr. Öğr. Üyesi Sema ACAR-ÜNALGAN, Bakırçay Üniversitesi</p> <p>Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI, Vanderbilt University</p>
15:00-15:30	Çay-Kahve Arası
15:30-17:00	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
17:00-17:30	Çay-Kahve Arası
17:30-18:30	<p>Davetli Konuşmacı: Öğrenme Güçlüğü Müdahale Çalışmalarında Neredeyiz?</p> <p>Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi</p>
19:30-24:00	Gala Yemeği

### 3. GÜN / 25 Ekim 2024, Cuma

Saat	Etkinlik
09:00-10:30	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
10:30-11:00	Çay-Kahve Arası
11:00-12:30	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
12:30-13:30	Öğle Yemeği Arası
13:30-15:00	<b>Panel 3: YÖK'ün Yetki Devri Sonrası Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programları</b> <i>Konuşmacılar:</i> Prof. Dr. Sezgin VURAN, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü
15:00-15:30	Çay-Kahve Arası
15:30-17:00	Paralel Sözlü Bildiri Oturumları/Poster Sunuları/Araştırma ile Uygulamayı Birleştiren Projeler Sunuları/Etkili Uygulamalar Sunuları/Yuvarlak Masa Toplantısı
17:00-17:30	Çay-Kahve Arası
17:30-19:00	Kapanış

### 4. GÜN / 26 Ekim 2024, Cumartesi

Saat	Etkinlik
09:30-12:30	Paralel Çalıştay Oturumları
12:30-13:30	Öğle Yemeği Arası
13:30-16:30	Paralel Çalıştay Oturumları

## PANEL 1

Saat: 13:30 – 15:00

ATAUM

### Araştırma ve Uygulama Arasında Köprü Kurmak

*Konuşmacılar:*

Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü

Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN, Osmangazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Arzu ÖZEN, İstanbul Kültür Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

15:00 – 15:30

Çay / Kahve Arası

## PARALEL OTURUMLAR 1 / SÖZLÜ BİLDİRİLER

23 Ekim 2024, Çarşamba

Saat: 15:30 – 17:00

PARALEL OTURUMLAR 1 / 15:30-17:00

DERSLİK 1

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleriyle Öğretimin Etkililiği

*Kubilay Çelik (✍), Seray Olçay*

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İstek Bildirme Becerisinin Öğretimi: Davranış Becerileri Öğretimi Kullanılarak Ebeveyn Eğitimine İlişkin Bir Araştırma

*Buket Kısaç Demiroğlu (✍), Şehnaz Kara Demirbaş*

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Karşıdan Karşıya Geçme Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Video Modelle Öğretim Yöntemi ile İpucu Sunma ve Geri Çekme Öğretim Yönteminin Etkililiğinin Karşılaştırılması

*Şerife Küçükşantürk, Cemre Gürel, Birsen Ece Acar (✍)*

- Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylere Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Öz Yönetim Uygulamaları: Bir Sistemik Gözden geçirme ve Meta-Analiz Çalışması

*Orhan Aydın, Mehmet Sulu, Ceren Arı Arat (✍)*



Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ahmet KONROT

- Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesini Yordayıcı Değişkenler**

*Uygar Bayrakdar (✍), Bülbin Sucuoğlu*

- Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Olan Çocukların Temsil Edilmesi**

*Naciye Öztürk (✍), Bülbin Sucuoğlu*

- Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarını Sınırlandıran Özelliklerin CHAID Analizi ile Belirlenmesi**

*Ahmet Bilal Özbek (✍), Bülbin Sucuoğlu, Ergül Demir, Hatice Bakkaloğlu*

- Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

*Halil Selimoğlu (✍), Safiyegül Gedikli*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Tevhide KARGIN

- İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterliklerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi**

*Merve Kaymaz (✍), Hasan Gürgür*

- İşitme Kayıplı Çocuklara Temel Toplama İşleminin Öğretiminde Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Etkililiği**

*Halil İbrahim Yıldırım (✍), Sultan Kaya*

- İşitme Kayıplı Üniversite Öğrencilerinin Dil Düzeyleri ve İletişim Yöntemlerinin Betimlenmesi: EYYÖ Örneği**

*Zehranur Kaya (✍), Güzin Karasu, Ayşe Tanrıdiler, Meltem Özten Anay*

- İşitme Kayıplı Üniversite Öğrencilerine Uygulanan Bilgi Verici Metin Yapısı Geliştirme Stratejisinin İncelenmesi**

*Güzin Karasu, Zehranur Kaya, Ayşe Beral (✍)*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ayşe DOLUNAY SARICA

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanılama ve Değerlendirme Sürecinden Sonra Destek Özel Eğitim Hizmetleri Almaları ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi**  
*Hakan Sarı, Hatice Begüm Uyanık (✍)*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Ailelerine Yönelik yapılan Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta Sentez Araştırması**  
*Özlem Yağcıoğlu-Has (✍), Ahmet İlkhhan Yetkin*
- Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destekleri, Öz Yeterlikleri ve Yaşam Memnuniyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*Mert Can Kaya (✍), Elvan Baran Karalar*
- Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Psikolojik Şiddet Konusunda Farkındalığının Belirlenmesi**  
*Elif Selvet Sert (✍), Ebrar Açıkgöz, Zehra Karaca, Gülendaml Akgül*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çığıl AYKUT

- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşadıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri**  
*Mert Can Kaya (✍), Elvan Baran Karalar*
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Özlük Haklarıyla İlgili Sorunlar**  
*Emel Ertürk Mustul (✍), Zerrin Turan, Yıldız Uzuner*
- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden; Özel Eğitimde Materyal Kullanımı**  
*Sevgi Selver Erol (✍), Narin Doğan, Feyza Öztosun, Kübra Demiröz*
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026) Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Yahya Çıkılı, Mehmet Ünalmış (✍), Halil İlbey Özkan*

**Oturum Başkanı: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK**

- Erken Çocukluk Döneminde Tek Denekli Deneysel Araştırma Yöntemleriyle Yürütülen Tezlerin Kalite Göstergeleri bağlamında İncelenmesi**  
*Şeyda Nur Burgan Özdemir, Cansel Aydemir, Fadime Erkan (✍), Mehmet Onur Karataş*
- Etkin Kullanım Çerçevesi: Kanıta Dayalı Uygulamaların Geniş Kitlelere Yaygınlaştırılması İçin Yol Haritası**  
*Kübra Sayar (✍), Şerife Yücesoy-Özkan*
- Ekolojik Geçerliliğin Çok Boyutlu Değerlendirilmesi**  
*Seray Olçay, Mustafa Baloğlu, Dinçer Saral, Zeynep Okumuş (✍)*
- Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Gerçekleştirilen Tek Denekli Araştırmaların Ekolojik Geçerliklerinin İncelenmesi**  
*Mert Tavşan(✍), Özlem Toper*

**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Emine ERATAY**

- Zihin Yetersizliği Olan Bireye e-Devlet ve e-Okul Uygulamaları Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği**  
*Seniha Kurtoğlu (✍)*
- Tekrarlı Okuma ve Öz Düzenleme Stratejisinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığına Etkisinin İncelenmesi**  
*Çiğil Aykut, Damla Cumalı, Esra Seçgin (✍), Furkan Akdağ*
- Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Toplama İşleminin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Hata Düzeltmesiz ve Hata Düzeltmeli Uygulamalarının Karşılaştırılması**  
*Ayşe Demirel (✍), Bekir Bural*
- Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Artırılmış Gerçeklik Destekli Etkileşimli Dijital Öğrenme Materyali: Küp Kavramına İlişkin Yönelik Öğretmen Görüşleri**  
*Refika Ahsen Saygı (✍), Burçin Gökçurt Özdemir, Mustafa Fidan*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Hakan SARI

- Özgül Öğrenme Güçlüğü ile Dolu Bir Yaşamı Oğlu Özgül Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bir Anneden Dinleyelim: Öyküleyici Yaklaşım**  
*Ayşe Şahin (📝)*
- Tanı Alan Bir Çocuğa Sahip Olmak Neden Yaşam Değıştiren Bir Deneyim?**  
*D. Merve Tuna (📝), İbrahim Halil Diken*
- Orta ve Ağır Düzeyde Engelli Çocuğa Sahip Kadınların Toplum İçindeki Konumlarına/Statülerine İlişkin Algıları**  
*Yaşar Aksu (📝)*
- Sağlamcılık Bağlamında Özel Gereksinimli Çocukların Hakları: Bir Aile Anlatısı**  
*Celal Çömez (📝), Halil İbrahim Çakır*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. İneyet Funda ACARLAR

- Özel Eğitim Meslek Okullarından Mezun Olan Öğrencilerin İstihdamları**  
*Hilmi Ünal (📝), Yahya Çıkılı*
- Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İş Tatmin Düzeyleri**  
*Kerem Dinçel (📝), Ebru Ünay*
- Üniversite Ortamında Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamı: Akademik, İdari ve Destek Personelinin Hazırbulunuşluğu ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma**  
*Oğuzhan Hazır (📝)*
- Otizimli Yetişkinlere Uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının Yaşam Kaliteleri ve İşe Uyum Becerileri Üzerindeki Etkileri**  
*Gülser Vardarcı Kaçar (📝), Safiye Sunay Yıldırım Doğru*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK

- **Engelsiz Destekler ve Kampüs Uygulamaları: Hizmetler ve Öğrenci Deneyimleri Üzerine Betimsel Bir Analiz**  
*Yasemin Ertuğrul, Halil İbrahim Çakır (✍)*
- **Türkiye'deki Üniversitelerin Özel Eğitim ile İlgili Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Mevcut Durum**  
*Özlem İlker, Gülşah Pabuççu (✍)*
- **Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği**  
*Seda Nur Akın Kaya (✍), Esra Orum Çattık*
- **Özel Gereksinimli Bireylere Ritmik sayma Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Müzik ve Ritim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi**  
*Esmanur Eraslan (✍), Mehtap Kot*

## POSTER SUNUMLARI

23 Ekim 2024, Çarşamba

15:30 – 17:00

### DERSLİK 4 – 6 KORİDORU

#### Engelsiz Oryantiring Eğitimi Projesi /Hatay Örneği

*Nurullah Aybar(✍), Özer Türkmen*

#### Tohum Otizm Vakfı UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli: Derin Özel Eğitim Örneği

*Dilan Aytaç(✍), Nursinem Şirin, Mehmet Kayalık*

#### Renkli Ellere Yolculuk

*Nurullah Aybar(✍), Elif Bal Bayır, Serap Dablan, Berçem Altay Yorulmaz, Özlem Kurt*

#### Kikirik'in Yolculuğu

*Nurullah Aybar(✍), Sümeyye Kesra Okumuş, Özlem Çolak, Ebru Dördü Başlama*

## ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

23 Ekim 2024, arŐamba

Saat: 15:30 – 17:00

### DERSLİK 4

**Okuma Güçlüğünün Önlenmesi: Müdahaleye Tepki Modeli - II. Kademe Uygulaması**

*Yürütücü: Prof. Dr. Emine Rüya Özmen*

*Araştırmacı(lar): Doç. Dr. Arzu Doğany-Bilgi, Prof. Dr. H. Pelin Karasu, Dr. Öğr. Üyesi Hanifi Sanır, Dr. Öğr. Üyesi Semih AŐiret, Dr. Özgül Su Özenir*

### DERSLİK 6

**Öğretmenler İçin Özel Öğrenme Güçlüğü Eğitimi Programı**

*Yürütücü: Dr. Umut Kansoy*

*Araştırmacı(lar): Prof. Dr. Müge Yukay-Yüksel, Dr. Filiz Kansu-elik, Hatice Uçgun, Sami Sezer Arbağ, Serap Kilci*

## ETKİLİ UYGULAMALAR

23 Ekim 2024, arŐamba

Saat: 15:30 – 17:00

### DERSLİK 5

**15:30-16:00 - Kapsamlı Uygulamalarla Fark Yaratmak: PCDI ve Türkiye'deki Uygulamaları**

*Dr. Nursinem ŞİRİN*

**- İş Koluğ u Eğitim Programı**

**16:00-16:30** *Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR & Psk. Alperen AŞANBUĞA*

## YUVARLAK MASA TOPLANTISI

23 Ekim 2024, Çarşamba

Saat: 15:30 – 17:00

5201 NOLU MİTAT ENÇ SEMİNER SALONU

Prof. Dr. Sezgin VURAN, Anadolu Üniversitesi

17:00 – 17:30

Çay / Kahve Arası

## DAVETLİ KONUŞMACI

Saat: 17:30 – 18:30

Özel Eğitimde Araştırma ve Uygulama Arasındaki Uçurum

Prof. Dr. Bryan COOK (University of Virginia)

*Simültane çeviri mevcuttur.*

**PARALEL OTURUMLAR**  
**1. GÜN**  
**24 Ekim Perşembe**

**PARALEL OTURUMLAR 2 /SÖZLÜ BİLDİRİLER**

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 09:00 – 10:30

PARALEL OTURUMLAR 2 / 09:00-10:30

DERSLİK 1

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Çıgıl AYKUT

- Türkiye'deki Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri: Özel Eğitim Perspektifi**  
*Emine Er Karataş (✍)*
- Yeni Bir Perspektif: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden İletişim**  
*Sima Mart (✍), Şerife Yücesoy-Özkan*
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretimsel Uyarlamalarına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması**  
*Sinem Ipek (✍), Ayperi Dikici Sığırtmaç*
- Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulamasının Bir Branş Öğretmeninin Mesleki Gelişimine ve Özel Gereksinimli Bir Öğrencinin Hedef Akademik Becerileri Edinilmesine Olan Etkisi**  
*Orhan Aydın (✍)*

PARALEL OTURUMLAR 2 / 09:00-10:30

DERSLİK 7

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK

- Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Problem Davranışları ile Annelerin Yaşam Kalitesi ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Tuğba Sivrikaya, Hatice Ulu Aydın (✍), İlknur Çiççi Tekinarıslan*
- Özel Gereksinimli Çocukların Gelişiminde Ailelerin Sağlık Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü**  
*Aynur Gıcı Vatansever*
- Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinde Travma Sonrası Büyüme**  
*Sema Yazıcı Kabadayı, Alper Gülay (✍)*
- 0-6 Yaş Özel Gereksinimli Çocukların Ekran Kullanımlarının Ebeveyn Çocuk İlişkisi Yönünden İncelenmesi**  
*Esmâ Akbana (✍), Murat Balcı*



Oturum Başkanı: Prof. Dr. Emine ERATAY

- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Türkiye'deki Özel Eğitim Alanı Hakkındaki Görüşleri**  
*İbrahim Can Şahan (✍), Emre Laçın*
- Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Mesleki Beklentileri ile Özel Eğitim Gerçekliğine Bakış**  
*Zeynep Çam Alegöz, Aslı Avcıl (✍)*
- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uygulama Davranış Analizi İlkelerini Anlamaları ve uygulamaları Üzerine Bir İnceleme**  
*Buket Kısaç Demiroğlu (✍), Gamze Kaplan, Engin Karaduman, Necla Işıkdogan Uğurlu, Sümeyye Arkan*
- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerinin Özerklik Davranışlarını Destekleme Düzeylerinin Belirlenmesi**  
*Şeyda Nur Burgan Özdemir (✍), Çığır Aykut*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice AKÇAKAYA

- Yapılandırılmış Oyun Grubu Uygulamasının 36-72 Ay Çocukların Okulöncesi Geçiş Becerilerine Etkileri: Bir Pilot Çalışma**  
*Kübra Sönmezcan (✍), Elif Yaren Çetin, Burak Tekeci, Merve Karaaslan*
- İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Genel Eğitim İlkokullarına Geçiş Süreçleri Nasıl Kolaylaştırılabilir?**  
*Seda Acar (✍), Hasan Gürgür*
- Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Geçiş Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi**  
*Enes Hacıfettahoğlu (✍), Ebru Ünay*
- Yetişkinlik Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Bağımsız Yaşama Katılımlarının Desteklenmesine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**  
*Elif Karabulut (✍), Seray Olçay*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat BALCI

- Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sözel Olmayan Zekâ Düzeyleri ile Matematikteki Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*Meltem Varol (✍), Ahmet Bildiren*
- BİLSEM’lerde Yürütülen İngilizce Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Aksaray BİLSEM Örneği**  
*Seyit Ahmet Sarıay (✍), Mustafa Sarıay*
- Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezlerinin Sayılarının İl ve Bölge Bazlı Olarak Karşılaştırılması**  
*Özkan Akalay (✍), İbrahim Can Şahan*
- AMGEN Biyoteknoloji Deneyimi Programında Biyoteknoloji Ders İçeriklerinde Yapay Zekâ Araçlarının Kullanılması**  
*Özlem Ortak Kılınç (✍), Ayten Gören, Ali Gültekin*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKCAMUŞ

- Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan Kitapların Sesi Var (KİSVAP) Aile Eğitim Programının Etkililiği**  
*Hacer Yiğit (✍), Gülden Bozkuş Genç*
- Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Akademik Becerilerin Kazandırılmasında Aile Eğitim Programının Etkililiği**  
*Sevcan Kaptan (✍), Gülden Bozkuş Genç*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Uzmandan Ebeveyne Ebeveynden Ebeveyne Sunulan Eğitimin Etkililiği**  
*Volkan Şahin (✍), Sezgin Vuran*
- Gelişim Yetersizliği Olan Bireylerin Aile Özellikleri**  
*Derya Çıkılı-Soylu (✍), Atilla Cavkaytar, Demet Tavukçu, Neslihan Özcan, E. Sema Batu, Deniz Dağseven-Emecen*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferişt TAŞLIBEYAZ

- **Eğitsel Değerlendirme İsteği Formunda Yer Alan Bilgilerin İncelenmesi**  
*Hatice Karaca (✍), Yahya Çıkılı*
- **Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı (ÖRDA) – Ebeveyn Formu Geliştirme Çalışması**  
*Damla Işıtan (✍), Çığıl Aykut, Gamze Apaydın, Banu Karaahmetoğlu, Cihan Sert, Şenol Demirtaş, Ergün Cihat Çorbacı, Necdet Karasu*
- **Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı (ÖRDA) – Öğretmen Formu Geliştirme Çalışması**  
*Cihan Sert (✍), Çığıl Aykut, Banu Karaahmetoğlu, Gamze Apaydın, Damla Işıtan, Şenol Demirtaş, Ergün Cihat Çorbacı, Necdet Karasu*
- **Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Tanılama Süreci Hakkında Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Görüşlerinin Belirlenmesi**  
*Yeliz Yekta (✍), Murat Balcı*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özgür KURT

- **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Proje IMPACT: Sistemik Bir Derleme**  
*Güzidenur Yolcu, Merve Karaaslan (✍), Arzu Özen*
- **Otizimli Çocukların Uyku Sorunlarına Yönelik Davranışsal Müdahale ve Uzaktan Aile Koçluk Uygulaması: Sistemik Derleme**  
*Hüsne Öz Alkoyak (✍), Zehra Cevher, Onur Kurt*
- **Bir Karşılaştırma Çalışması: Otizimli Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Matematik Problemi Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler**  
*Erdem Zekeriya Kapıcı(✍), Alpaslan Karabulut, Ufuk Özkubat*
- **Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanıldığı Sistemik Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ortak Dikkat Becerilerini Geliştirmede Etkisi**  
*Selin Özer (✍), Derya Genç Tosun*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Muhammed A. KARAL

- Senin Jeton Köşeli Galiba!: Zihin Temelli Şaka, Argo ve Küfür Kullanımın Zeka Algısına Etkisi**  
*Burcu Çalkoğlu, Serhat Tepe (✍), Aykut Özdemir, Servet Malgaz*
- Fen Lisesi Matematik Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler ve Eğitimleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Yağmur Göçmen (✍), Ahmet Bildiren*
- Fen Eğitiminde Farklaştırılmış Öğretim Yaklaşımı: Meta Sentez Çalışması**  
*Reha Ataş (✍)*
- Farklaştırılmış Öğretimde Öğretmen ve Öğretmen Adayı Öz-yeterliklerinin İncelenmesi**  
*Gülşah Avcı Doğan (✍), Nilüfer Altun, Nagihan Baş*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR

- Özel Gereksinimli Çocuğu olan Ailelerin Dijital Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi**  
*Rabia Deniz, Fidan Güneş Gürgör Kılıç (✍)*
- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Destekli Web 2.0 Araçlarını Kullanım Durumları**  
*Baran Yaşar (✍), Sezgin Vuran*
- Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler için Hazırlanan İş Başı Eğitim Programının Mesleki Becerilerin Edinimi Üzerine Etkililiği**  
*Hilmi Ünal (✍), Yahya Çıkkılı*

## ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 09:00 – 10:30

### DERSLİK 4

**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**

Yürütücü: Dr. Öğr. Üyesi Meral Melekoğlu

Araştırmacı(lar): Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez-Kartal, Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Macit-Bölükbaşı, Doç. Dr. Zehra Atbaşı, Doç. Dr. Kürşat Öğülmüş

## ETKİLİ UYGULAMALAR

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 09:00 – 10:30

### DERSLİK 5

**09:30-10:00** - Yapay Zekâ Destekli Animasyon Araçlarının Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi

*Şebnem GÜRLER*

**10:00-10:30** - Özel Eğitim Anaokul Öğretmenlerine Web Tabanlı Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulamasının Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretme Becerilerine ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bu Becerileri Öğrenme Düzeylerine Etkisi

*Dr. Şenay DELİMEHMET DADA & Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN*

**10:30 – 11:00**

**Çay / Kahve Arası**

## PARALEL OTURUMLAR 3 / SÖZLÜ BİLDİRİLER

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 11:00 – 12:30

**PARALEL OTURUMLAR 3 / 11:00-12:30**

**DERSLİK 1**

**Oturum Başkanı: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON**

- Herkes İçin Oyun ve Kitap: Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi**  
*Aleyna Sarıkaya (📝), Figen Turan*
- Çanakkale Şehitlik Bölgesinde Engelli Erişilebilirliği: Tarihi Alanın Herkese Ulaşılabilir Kılınması**  
*Murat Balcı (📝)*
- Üniversitesi İdarelerinde Uygulanan Oryantasyon Programının İnsan Hakları ve Eşitlik İlkeleri Bakımından Değerlendirilmesine Bir Örnek: Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi**  
*Umut Albayrak (📝)*
- Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı ve Üniversitelerin Bu Konudaki Farkındalığı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği**  
*Emine Akyasan(📝)*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice AKÇAKAYA

- İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği**

*Ömer Faruk Solmaz (🖋️)*

- İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitiminde Kullanılan İletişim Yaklaşımlarının Uzmanlarca Değerlendirilmesi**

*Yunus Yılmaz (🖋️), Çiğdem Uysal*

- İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Gerçekleştirilen Rehberli Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin İncelenmesi**

*Ezgi Tozak (🖋️)*

- İşitme Kayıplı Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları**

*Nihan Kahraman Evrenkaya (🖋️), Cevriye Ergül*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Eylem DAYI

- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Nicel Bir Araştırma**

*Selahattin Öztürk (🖋️), İlker Uğulu*

- Öğretmenlerin Bakış Açısından Sınırlı ve Tekrarlayan Davranışlar: Yansıtıcı Bir Tematik Analiz Çalışması**

*Gamze Alak (🖋️), Elif Emine Tiryaki*

- Gereklilik mi Zorunluluk mu? Özel Eğitim Öğretmenlerinin Seminer Dönemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

*Osman Yaşar, Melike Kurtuluş Uzlu (🖋️)*

- İlköğretim Öğretmenlerinin Disleksili Bireye İlişkin Metaforik Algıları**

*Ekrem Çalgın (🖋️), Volkan Karakuş, Ümit Yiğit, Zeliha Çağlar, Emre Vanlı, Elif Nurcan*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN

- ❑ SIGS 2 Ev Derecelendirme Ölçeğinin 5-10 Yaş Grubu Türkçe Versiyonunun Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

*Sevinç Zeynep Kavruk (✍) Figen Turan*

- ❑ Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yürütülmüş ve Koçluk Müdahalesi İçeren Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi: Bir Tematik Derleme Çalışması

*Ramazan Çakır (✍)*

- ❑ Özel Eğitim Alanında Uzaktan Eğitim ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

*Aziz Egin (✍), Cennet Tuba Arslantürk Egin*

- ❑ Sosyal Öykü ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

*Cennet Tuba Arslantürk Egin (✍), Aynur Gıcı Vatansever*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK

- ❑ Çocuklar için Felsefe Öğretim Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Soru Oluşturma Becerileri Üzerine Etkisi

*Filiz Karadağ (✍)*

- ❑ Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Yeterliklerin İncelenmesi

*Saadet Şaşmaz (✍), Ömer Türksever*

- ❑ Çevrimiçi Sunulan Akıcı Okuma Paketinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyine Etkisi

*İlhan Kanlı (✍), Rabiya Kanlı*

- ❑ Medyada “Özel Yeteneklilik” Doğruluğu Değerlendirmede Uzmanların Kullandığı Akıl Yürütme Biçimleri

*Burcu Çalikoğlu, Serhat Tepe (✍)*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Gözde AKOĞLU

- 0-6/8 Yaş Arası Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Hakkındaki Algı ve Düzeylerinin Belirlenmesi**  
*Duygu Ertuğrul (✍), Benu Kayabal, Miray Mirza, Büşranur Halilefendi, Hatice Tezer Asan*
- Özel Gereksinimli veya Risk Altında Bulunan Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Erken Okuryazarlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi**  
*Neslihan Kolçak (✍), Ayşe Nur Kart*
- Erken Okuryazarlık Mobil Uygulamasının Geliştirilmesi**  
*Ahmet Bilal Özbek (✍), Minna Torppa*
- Türkiye Özel Eğitimde Erken Okuryazarlık Becerileri: Neler Yapılabilir?**  
*Damla Işıtan (✍)*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

- Görme Yetersizliği Tanılı Öğrencilerin Fen Eğitim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi**  
*Aydın Sellioğ (✍), Hikmet Sürmeli*
- Öğretmen Adaylarının Sınav Uyarlamalarında Görme Yetersizliği Olan Akranların Desteklenmesine İlişkin Örnek Bir Uygulama: Gönüllü Okuyucu-Yazıcı/Kodlayıcı Akran Desteği**  
*Hanişe Ece Uğurlu Akbay (✍), Füsün Ünal, Hazal Özcan*
- Görme Yetersizliği Olan ve Olmayan Lise Öğrencilerinin Akran Destekli Çevrimiçi Matematik Öğretimine Yönelik Deneyimleri**  
*Özlem Gürakar (✍), Merve Şerit, Hale Uçuş*
- Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımının Önemi**  
*Zehra Yılmaz (✍), Bahadır İnan*



**PARALEL OTURUMLAR 3 / 11:00-12:30****DERSLİK 14****Oturum Başkanı: Doç. Dr. Sema TAN**

- Öğretmen mi Araştırmacı mı? Sınıfta Neler Oluyor?**  
*Aysun Çolak (✍)*
- Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı 2023-2024 Mezunlarının Program Değişikliklerine İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği**  
*Yasemin Ergenekon, Ramazan Bekar, Ramazan Karataş (✍), Demet Sever, Yıldız Uzuner*
- Öğretmen Yetiştirmede Eylem Araştırması: Kuram ve Uygulama Arasında Köprü Kurmak**  
*Aysun Çolak (✍), Ömer Faruk Toprak*
- Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Gerçekleştirilen Eylem Araştırmalarına Tarihsel Bir Bakış**  
*Ufuk Atmaca (✍), Ramazan Bekar, Simge Cepdibi Sıbiç, Yıldız Uzuner*

**PARALEL OTURUMLAR 3 / 11:00-12:30****DERSLİK 15****Oturum Başkanı: Doç. Dr. Derya ATALAN ERGİN**

- Türkiye’de Özel Gereksinimli Mülteciler**  
*Fırat Keser (✍), Veysel Aksoy*
- Gelişimsel Yetersizliği Olan Mülteci Çocuklara Sosyal Becerileri Kazandırmada Koçluk Desteğiyle Sunulan Akran Aracılı Gömülü Öğretimin Etkililiği**  
*Gamze Çapan (✍), Füsün Ünal*
- Türk Toplumunda Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Suriyeli Bir Çocuk Olmak**  
*Mustafa Karnas (✍), Muhammed A. Karal, Oğuzhan Hazır*

**PARALEL OTURUMLAR 3 / 11:00-12:30****DERSLİK 16****Oturum Başkanı: Doç. Dr. Seray OLÇAY**

- Zihinsel Yetersizliği Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev ve Dil Becerilerinin İncelenmesi**  
*Kezban Ökten (✍), Raziye Erdem*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Yürütücü İşlev Becerilerinin Değerlendirildiği Boylamsal Çalışmaların İncelenmesi**  
*İlyas Gürses, Maşallah Özer Gündoğdu (✍)*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi**  
*Dilara Yazıcı-Çetin (✍), Hakan Özak*
- Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Pragmatik Dil Becerileri**  
*Gülsüm Elif Çorbacı (✍), İna yet Funda Acarlar*

## POSTER SUNUMLARI

24 Ekim 2024, Perşembe

11:00 – 12:30

### DERSLİK 4 – 6 KORİDORU

#### **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Ebeveyn Aracılı Müdahale Programı Örneği: Çocuğunla Etkileşim Kur, Eğlen, Kitap Oku, Oyna (ÇEKO)**

*Fiğen Turan, Esra Acar Şengül (✍), Yusuf Akemoğlu, Ayşe Elif Işık Uslu*

#### **Erken Müdahalede Doğal Gelişimsel Davranışsal Bakış Açısı**

*Elçin Yüksel Akgün (✍)*

#### **Adım Adım Uyum/OSB Olan Çocukların Genel Eğitime Kademeli Geçiş Projesi**

*Nurullah Aybar (✍), Cansu Nasıfoğlu, Özlem Ok*

#### **Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Öğrenciyle Sistematik Duyarsızlaştırma Yöntemiyle Kuaförle İşbirliği Yapma Becerisinin Öğretimi**

*Yasin İlbey Ağır (✍)*

#### **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile Resimli kartlar kullanılarak Çilek Yetiştirme Becerisi Öğretimi**

*Nazım Alagöz (✍), Saadet Özlük, Mustafa Akar*

#### **Favori İlgil Alanları ve Etkinlikler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışmasının Ön Bulguları**

*Hatice Ulu Aydın (✍), Ilknur Çiçci Tekinarslan, Yeşim Güleç Aslan, Elif Gündoğdu Kılıçarslan*

## ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 11:00 – 12:30

### DERSLİK 4

#### **Oyunla Öğreniyorum: Özel Gereksinimli Çocuklar ve Anneleriyle Oyun Grubu Programı**

*Yürütücü: Dr. Öğr. Üyesi Emel Ertürk Mustul*

*Araştırmacı: Dr. Öğr. Üyesi Nagihan Baş*

### DERSLİK 6

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

*Yürütücü: Dr. Öğr. Üyesi Sema Acar Ünalğan*

*Araştırmacı(lar): Prof. Dr. Özgür Aydın, Doç. Dr. Esmehan Özer, Doç. Dr. Duygu Temeltürk, Öğr. Gör. Dr.  
Hazal Artuvan Korkmaz*

## ETKİLİ UYGULAMALAR

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 11:00 – 12:30

### DERSLİK 5

**11:00-11:30** - Yan Yana-Otizimli Çocuklar için Yapay Zeka Tabanlı Mobil Uygulama

*Dr. Z. Alperen SAĞDIÇ, İbrahim Halil ÇETİN, Zeynep TAKII KAPIDAŞ, Şerife KÜÇÜKŞANTÜRK, Melda ALTUĞ ATEŞ*

**11:30-12:00** - Gelişim Yetersizliği Olan Bireylere Güvenlik Becerileri Öğretimi Programı Tasarlanması ve Uygulanması

*Dr. Nursinem ŞİRİN & Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR*

**12:30 – 13:30** Öğle Yemeği Arası

### PANEL 2

Saat: 13:30 – 15:00

ATAUM

**Araştırma ve Uygulamada Güncel Yenilikler**

*Konuşmacılar:*

Prof. Dr. Selda ÖZDEMİR (Hacettepe Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Sema ACAR-ÜNALGAN (Bakırçay Üniversitesi)

Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI (Vanderbilt University)

**15:00 – 15:30** Çay / Kahve Arası

## PARALEL OTURUMLAR 4 / SÖZLÜ BİLDİRİLER

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 15:30 – 17:00

PARALEL OTURUMLAR 4 / 15:30-17:00

DERSLİK 1

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Fadime İŞCAN KARASU

- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Özel Eğitim Öğretmeni Olmak**  
*Cansu Demir Çay (✍), Çiğdem Türker Yıldırım, İlknur Çifçi Tekinarslan*
- Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Kaynaştırma Öğrencisi” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik Algılarının İncelenmesi**  
*Güllüzar Duygu Kartaloğlu, Merve Polat (✍)*
- Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Okul Gelişimi Çerçevesinde Stratejik Yönetim ve Stratejik Plan Algıları**  
*Hatice Özdemir (✍), Mehmet Metin Arslan*
- OSB Tanısı Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerinin İncelenmesi**  
*Nazlı Vuran (✍), Seray Olçay*

PARALEL OTURUMLAR 4 / 15:30-17:00

DERSLİK 7

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Murat DOĞAN

- Sınıfında Özel Gerekli Öğrencisi Olan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Davranış kontrolü ve Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulama, Düşünce ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi**  
*Derya Esen (✍), Serdal Mert, Zekeriya Boztaş, Atilla Uğurel*
- Yapılma Olasılığı Yüksek İsteklerde Bulunma Yönteminin Otizm Spektrum Bozuklu Olan Öğrencilerin Yapılma Olasılığı Düşük İsteğe Uyma ve Problem Davranışlarına Etkisi**  
*Nisan A. Akyüz (✍), Onur Özdemir, Dilek Erbaş*
- Olumlu Bir Okul Atmosferi İçin Olumlu Davranış Uygulamaları**  
*Seniha Kurtoğlu (✍)*
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi**  
*Yunus Emre Baştuğ (✍), Hava Baştuğ*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN

- Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odasından Yararlanma Durumları**  
*Üzeyir Çetin (✍)*
- İlkokul Öğretmen ve Müdürlerinin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenek Eğitimine İlişkin Görüşleri**  
*Fatih Pala (✍), Abuzer Pala*
- Özel Eğitim ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasındaki İşbirliklerinin Sosyal Kabul Üzerindeki Etkisi**  
*Asiye Günel (✍), Saygın Özgür Öztunç*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

- Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Yürütüldüğü Bir Anasınıfında İş Birliği ile Öğretimi (İ-Öğretim) Yaklaşımının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması**  
*Hüseyin Koç (✍), Hasan Gürgür*
- Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitimi Hizmetlerinin İncelenmesi**  
*Merve Sareç Ünlü (✍), Güzin Karasu*
- Ebeveynlik Stilleri ve İşitme Kayıplı Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki**  
*Ahmet Kuşçuoğlu (✍), Hatice Yıldırım*
- Okullardaki Bütünleştirme Uygulamalarının Yeterliliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**  
*Tansel Yazıcıoğlu (✍), Halime Miray Sümer Dodur*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ahmet KONROT

- Çocuğumla Mutfaktayız Aile Eğitim Programının (ÇOMAP) Etkililiği**  
*Fatma Akar Gökçe (✍), Gülden Bozkuş Genç*
- Çocuğumu Okula ve Hayata hazırlıyorum: Down Sendromlu Bir Çocuğa Alıcı Dil Becerilerinin Öğretimine Yönelik Aile Eğitim Programının (ADİBÖP) İncelenmesi**  
*Duygu Alkış (✍), Gülden Bozkuş Genç*
- Özel Gereksinimli Bireylerin Tipik gelişim Gösteren Kardeşlerinde Ebeveynleşme**  
*Hatice Şengül Erdem, Zeynep Sağır (✍), Gizem Mutaflı*
- Özel Gereksinimli Kardeşe Sahip Bireylerin Duygusal Yük, Psikolojik Sağlık ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Büşranur İnanç (✍), Ayşe Tuba Ceyhan*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Emine Sema BATU

- ❑ **Okuma Kültürü Ediniminde Ebeveyn Rolü: Özel Yetenekliler Örneği**  
*Suna Özcan (✍)*
- ❑ **Özel Gereksinimi Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Stres Düzeyleri, Sosyal Destek Düzeyleri ve Ebeveyn Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Sanem Polat (✍), Yeşim Fazlıoğlu*
- ❑ **Aile Katılım Çalışmalarının Velilerin Okula Uyum Süreçleri Üzerindeki Etkisi: Mamak Özel Eğitim Anaokulu**  
*Yıldız Kaya, Burcu Doğan Kırıkbaş (✍), Gülistan Duman Tünay, Didem Aksu Selçuk, Sinan Durmaz*
- ❑ **Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların Ailelerinin Kabul Sürecinin Boylamsal İncelenmesi: Birinci veri toplama Dönemine İlişkin Nitel Bulgular**  
*Salih Rakap, Uygur Bayrakdar (✍), Emrah Gülboy, Meryem Vural Batık, Burak Aydın, Koray Karabekiroğlu*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL AKGÜN

- ❑ **Görmeyen Otizmlı Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerine Çevrimiçi ve Koçlukla Sunulan Takvim Kutuları Stratejisi Öğretmen Eğitimi Programının Etkililiği**  
*Ramazan Çakır (✍), Pınar Şafak*
- ❑ **Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Verilen Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Oğuzhan Olgun (✍), Ahmet Fazlı Gider, Hasan Hüseyin Yıldırım*
- ❑ **Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Uyarılama Çalışması ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlik Alguları**  
*Elif Gündoğdu Kılıçarslan (✍), Yeşim Güleç Aslan, Özcan Erkan Akgün*
- ❑ **Akran Öğretimi Atölyelerinin Mesleki Gelişim ve Okul İklimine Yansıması İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri**  
*Baran Yaşar, Ömer Sarıkaya (✍)*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Burcu ÇALIKOĞLU

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Riski Olan Çocukların DEHB Problem Davranış Profillerinin İncelenmesi**

*Hidayet Dikici, Seda Karakaşoğlu (✍), Selda Özdemir*

- Üniversite Öğrencilerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Bilgi ve Tutumları ile Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Tanısı Almış Bireylerin Toplumdan Beklentileri Arasında Köprü İnşa Etme**

*Ayşe Şahin (✍)*

- Tipik Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Duygu İşlememesi: Gözbebeği Çalışması Ön Bulgu**

*Esmehan Özer (✍), Rahime Duygu Temeltürk, Halime Betül Kırmızı, Ayda Sağhafiasl, Özgür Aydın*

- Yabancı Dil Öğretmenlerinin DEHB Algısı**

*Bahar Cansu Kara (✍), Aybüke Arık*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

- Öğretmenliğe Doğru İlk Adım: Kurumlarda Gözlem Dersi Deneyimleri**

*Canan Sola Özgüç, Feyza Gezgiç (✍)*

- Özel Eğitim Öğretmenliği Öğrencilerinin Çalışma Becerilerinin Belirlenmesi**

*Ayşe Nur Elçi (✍), Nilüfer Altun, Gökhan Açıkgöz, Banu Karaahmetoğlu, Betül Yılmaz Atman*

- Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zeka Teknolojisine İlişkin Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi**

*Selin Özel, Halil Öztürk (✍), İlyas Gürses, Samet Aksoy, Sunagül Sani Bozkurt*

- Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zeka Teknolojilerine İlişkin Metaforik Alguları**

*Selin Özer (✍), Sunagül Sani Bozkurt*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

- Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık: 2023 ve 2024 Programlarının Karşılaştırılması**

*Mehmet İnce (✍), Yıldırım Kılıç*

- Türkiye’de Özel Eğitimde ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Üzerine Yazılmış Makalelerin İncelenmesi**

*Şeyma Al (✍), Sertan Talas*

- Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi**

*Naze Deniz Doğan (✍), Fiğen Turan*

- Çok Kültürlü Sınıflarda Erken Okuryazarlık: Öğretmen Bilgi Düzeyleri ile Öğrenci Becerileri Arasındaki İlişki**

*Savaş Berk (✍), Şeyda Demir*

## POSTER SUNUMLARI

24 Ekim 2024, Perşembe

15:30 – 17:00

**DERSLİK 4-6 KORİDORU**

### **Bir Park Nasıl Kapsayıcı Olur?**

*Zeynep Koç(✍), Elif Yılmaz*

### **Her Sınıf Bir Tohum: Sınıf Donanımı ve Destek Projesi**

*Melis Onglu, Merve Elmaslı, Nursinem Şirin(✍)*

### **OSB'li Bireyler ve Aileleri İçin Rehberlik Hizmetleri: Tohum Otizm Vakfı Çalışmaları**

*Banu Çeker(✍)*

### **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Başarı Algı ve Ölçütlerinin Çalışma Süreçlerine Etkileri**

*Abdullah Bıyık(✍), Feyyaz Şentürk*

## ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 15:30 – 17:00

**DERSLİK 6**

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

*Yürütücü: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz Değirmenci*

*Araştırmacı(lar): Prof. Dr. Elif Tekin-İftar; Doç. Dr. Seray Olçay; Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Fidan*



## ETKİLİ UYGULAMALAR

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 15:30 – 17:00

### DERSLİK 5

- 15:30-16:00** - Gülümser Akademi Aile Merkezli Bütüncül İzlem Modeli ve İnterdisipliner Yaklaşımla İzlenen Üç Olgunun Sunumu  
*Dr. Özlem GÜLÜMSER, Prof. Dr. Gülsen ERDEN, Prof. Dr. Hülya KAYIHAN, Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ-TÜLÜ, Sema BAYDİLLİ, Prof. Dr. Çağrı GÜLÜMSER*
- 16:00-16:30** - Erken Dönem Öğrenme Güçlüğü Riskine Yönelik Bir Müdahale Süreci Örneği  
*Onur Can KULA, Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ-TÜLÜ & Dr. Özlem GÜLÜMSER*
- 16:30-17:00** - Uygulama ve Araştırma Boyutlarıyla Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model-ESDM)  
*Prof. Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU*

## YUVARLAK MASA TOPLANTISI

24 Ekim 2024, Perşembe

Saat: 15:30 – 17:00

5201 NOLU MİTAT ENÇ SEMİNER SALONU

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR, Anadolu Üniversitesi

17:00 – 17:30 Çay / Kahve Arası

## DAVETLİ KONUŞMACI

Saat: 17:30-18:30

Öğrenme Güçlüğü Müdahale Çalışmalarında Neredeyiz?

Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN (Gazi Üniversitesi)

19:30 – 24:00 GALA YEMEĞİ

**PARALEL OTURUMLAR**  
**2. GÜN**  
**25 EKİM CUMA**

**PARALEL OTURUMLAR 5 / SÖZLÜ BİLDİRİLER**

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 09:00 – 10:30

PARALEL OTURUMLAR 5 / 09:00-10:30

DERSLİK 1

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Reşat ALATLI

- Test Uygulayıcılarının İki Kere Farklı Bireylerin Özelliklerine ve Tanılanmasına Dair Bilgi Düzeyleri**

*Yazgül Karadaş (✍)*

- İki Kere Farklılığın (2F) Birleşik Krallık Bağlamında İncelenmesi: İstisnai Özelliklerin Paradoksal Bileşimi**

*Yunus Emre Demir (✍)*

- Özel Eğitim Öğretmenlerinin İki Kere Özel Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

*Dilber Özdil (✍), Emsal Sürmeli*

- Kırıkkale İlinin Okuma Güçlüğü Açısından Risk Haritasının Belirlenmesi**

*Kürşat Öğülmüş, Esmehan Özer, Hilal Genç (✍), Tansel Yazıcıoğlu, Murat Hikmet Açıkgöz*

PARALEL OTURUMLAR 5 / 09:00-10:30

DERSLİK 7

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Nilay KAYHAN

- 0-3 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Ailelere Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Sunulan Rutin Temelli Öğretim**

*Hüseyin Demir (✍), Müslüm Demir, Kübra Demiröz*

- 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Tanısı Almış Olan Çocukların Eğitim Alma Durumunun İncelenmesi**

*Duygu Dönmez, Melis Başaran, Taner Samur (✍)*

- Özel Eğitim Anaokulunda Erken Müdahale: Çok Merkezli Nitel Bir Vaka Çalışması**

*Gizem Yağmur Değirmenci (✍)*

- Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri**

*Gülşah Uysal (✍), Emine Yıldız*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ahmet KONROT

- ❑ **Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Rahime Seper (✍), Serhat Olduyurt*
- ❑ **Türkçe Konuşan Çocuklarda Harf Bilgisi ve Benzerlik Etkisi**  
*Hatice Akçakaya (✍)*
- ❑ **Anasınıfında Harf Bilgisi Düşük ve Yüksek Olan Grupların İlkokuldaki Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performanslarının Karşılaştırılması**  
*Cevriye Ergül, Gözde Akoğlu (✍), Meral Çilem Ökçün Akçamuş, Zeynep Bahap Kudret, Burcu Kılıç Tülü*
- ❑ **İşitme Kayıplı Öğrenciler ile İşiten Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Becerilerine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi**  
*Gamze Ak (✍), Halise Pelin Karasu*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

- ❑ **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 37-66 Aylık Çocukların Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerinin Yararlanma Durumlarının İncelenmesi**  
*Seda Yonar Uğurlu, Mahir Uğurlu (✍), Rezan Arık*
- ❑ **Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Güçlü Yönleri: Öğretmen Perspektifinden**  
*Fatma Semiha Saka (✍), Beyza Alpaydın*
- ❑ **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk Ebeveynlerinin Algıladıkları Aile İşlevselliklerinin İncelenmesi**  
*Duygu Alkaşı (✍), Veysel Aksoy*
- ❑ **0-6 Yaş Otizmli Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarının Selamlaşma Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Şafak Yıldırım (✍), Zeynep Kartal*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ

- Duygu Davranış Bozukluğu ya da Riski Olan Bireylerle Geliştirilen Öz Belirleme Müdahalelerine Yönelik Bir Sistemantik Derleme**  
*Elif Sarı (✍), Gamze Apaydın, Çığıl Aykut*
- “Behavioral Disorders” Dergisinde Yayımlanan Duygu Davranış Bozukluğu ile İlgili Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi**  
*Elif San (✍), Damla Cumalı, Çığıl Aykut*
- Bağımlı Çatışmalı Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Davranım Bozukluğu İleri Dönem Depresif Semptomları Arasındaki Aracı Rolü**  
*Belgin Öztürk (✍), Marianne A. Lau, Michele Dery, Necdet Karasu, Caroline E. Temcheff*
- Öz-Belirlemeli Öğretim Modeli ile Sunulan Öz-Güven Eğitim Programının Duygu ve Davranış Bozukluğu (DDB) Riski Olan Bireylerin Öz-Güven Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi**  
*F. Kivanç Erdoğan, Necdet Karasu (✍)*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Tansel YAZICIOĞLU

- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmalar Bize Ne Söylüyor?**  
*Ahmet Ergin Gökçeoğlu, Emirhan Karabulut, Eylül Öztürk, Melek Ekin Ağaoğlu (✍), Caner Kasap*
- Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Deneyimleri**  
*Aybüke Arık (✍), Bahar Cansu Kara*
- Özel Eğitim Alanında Çalışan Uzmanların Kişisel-Mesleki Yetkinlik Alguları, Çalışma Yaşam Kaliteleri ve İşten Ayrılma Niyetlerinin İncelenmesi**  
*Mehmet Akif Ülvan (✍)*
- Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Tekwando Antrenörleri için Geliştirilen Özel Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi**  
*Abdülhamid Ülvan (✍), Müzeyyen Eldeniz Çetin*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Derya ATALAN ERGİN

- **Öğrenme Güçlüğünde Yapay Zekâ Kullanımı: Sistematik Bir Derleme** *Mehlika Rabia Ateş (✍), Cihan Sert, Çiğil Aykut*
- **Mikrodenetleyiciler, Kodlar ve Zekâ Oyunları Yardımı ile Aydınlanma Şiddetini Anlatarak Göz Sağlığına Dikkat Çekme**  
*Ali Gültekin (✍)*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARNAS

- **Göreve Yeni Başlayan Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Ortamında Yaşadıkları Güçlükler**  
*Evgin Çay (✍), Burak Bozak*
- **Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Deneyimleri ile Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi**  
*Fatma Ceren Saygılı, Duygu Dönmez (✍), Lale Bilir, Zeliha Sila Orhan, Mesut Durgun, Ramazan Çakır*
- **Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Sembol Kullanımlarının İncelenmesi**  
*Mustafa Doğuş (✍), Pınar Şafak*
- **Çok Duyulu Öykülerin Görmeyen-İşitmeyen (Körsagır) Öğrencinin Dinlediğini Anlamasına Etkisi: Bir Vaka Çalışması**  
*Mehmet Emin Kalaylı (✍), Pınar Demiryürek, Pınar Şafak*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER

- **Hastanede Eğitim Gören Çocukların Sosyalleşme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Birol Susam (✍), Sertan Talas, Gizem Ergir*
- **Halk Eğitimi Merkezlerinde Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Açısından İhtiyaçlarının İncelenmesi**  
*Hakan Sarı, Hülya Öcal (✍)*
- **Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerini Kazandırmaya Yönelik Oluşturulan Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmen Çıktıları ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi**  
*Ayfer Aslan (✍), Necdet Karasu*
- **Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabulleri ve Akran Zorbalığı Algılarının İncelenmesi**  
*Şahin Cicioğlu (✍), Özgür Kurt*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ

- ❑ **OSB’li Çocuğu Olan Ebeveynlere Gömülü Öğretim Yöntemini Öğretmenin Çocuklarının Çeşitli Kavramları Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi**  
*Çiğdem Haskılıç (✍), Sinan Kalkan*
- ❑ **Otizm Spektrum Bozukluğu Riski Olan Bir Olguya Müdahalede İnterdisipliner Yaklaşım**  
*Fadime Yanaç Taylan (✍), Büşra Yeğiner Dinçer, Hülya Kayıhan, Özlem Gülümser*
- ❑ **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Bilişsel Esneklik: Bir Anket Araştırması**  
*Selahattin Öztürk, Erkan Kurnaz (✍)*
- ❑ **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin SCERTS Modeli Tabanlı Eğitimlerin Etkililiğinin İncelenmesi: Doküman Analizi**  
*Hakan Sarı, Raziye Uğurlu (✍)*

10:30 – 11:00

Çay / Kahve Arası

## PARALEL OTURUMLAR 6 / SÖZLÜ BİLDİRİLER

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 11:00 – 12:30

PARALEL OTURUMLAR 6 / 11:00-12:30

DERSLİK 1

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

- Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Sosyal Etkileşimini Geliştirme**  
*Aygül Taşkın, Zuhâl Yalçın, Şeyda Yıldırım Parlak (✍)*
- Doğal Bağlamda Dil Destekleme (MILIEU Teaching) Stratejileri Bilgi ve Beceri Testinin Geliştirilmesi**  
*Ceyhun Servi (✍), Derya Akbaş*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Doğal Dil ve Oyun Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**  
*Zeynep Okumuş, Sebla Endürlük (✍), Işık Akın Bülbül, Selda Özdemir*

PARALEL OTURUMLAR 6 / 11:00-12:30

DERSLİK 7

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Esmehan ÖZER

- Güçlendirme Üzerine: Özel Gereksinimli Birey Ebeveynlerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Deneyimlerini Anlamak**  
*Sezgin Özân (✍), Ayşe Dolunay Sarıca, Arzu Tanrıverdi*
- Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik İzleme Çalışmalarının İncelenmesi**  
*Mehmet Ünalmiş (✍), Münire Merve Yıldız, Zehra Atbaşı*
- Rehberlik ve Araştırma Merkezi Çalışanlarının Disleksili Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri**  
*Serhat Yıldız (✍)*
- Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Ayşegül Erdoğan (✍)*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sohbet Becerisinin Öğretiminde Robot ve Öğretmen Tarafından Sunulan Replikli Öğretimin Karşılaştırılması**  
*Zekariya Alperen Sağdıç (✍), Sunagül Sani Bozkurt*
- Akran Aracılı Müdahalenin Tipik Gelişen ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Arkadaşlarının İlişkileri Üzerindeki Etkileri**  
*Büşra Pehlivan (✍), Gülden Bozkuş Genç*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Cinsel Eğitim Uygulamaları İçeren Araştırmaların İncelenmesi**  
*Gül Çetin (✍), Gizem Yıldız*
- Ebeveynlerin Gereksinimleri Doğrultusunda Erken Çocuklukta Mahremiyet Eğitimi**  
*Kübra Adıgüzel Kaya (✍), Ayten Düzkantar*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Sertan TALAS

- Özel Eğitimde Araştırma Kanıtları ve Uygulama Arasındaki Boşluk**  
*Belgin Öztürk (✍), Esra Dönmez, Necdet Karasu*
- Akademik Yazarlıkta Etik**  
*Sezgin Vuran, Hacer Yiğit (✍), Turan Demirkıran, Fatma Akar Gökçe, Duygu Alkaşı, Sevcan Kaptan*
- Özel Eğitim Araştırmalarında Yayım Yanlılığı: Türkiye'deki Duruma Ön Bakış**  
*Furkan Atmaca (✍)*
- Özel Eğitim Programındaki Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğiyle İlgili Görüşleri**  
*Medine Eda Ceylan (✍), Murat Balcı*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN

- Türkiye'de Özel Yetenekli Bireylere Verilen Destek Özel Eğitim Hizmetleri Merkezi: Bilim ve Sanat Merkezi ve Öğretmen Yetiştirme**  
*Hakan Sarı, Canan Şentürk Barışık (✍)*
- Üstün Zekalı Öğrencilerin Sosyal Medya Platformlarında Benlik Sunumlarının İncelenmesi**  
*Şule Kılınç (✍), Fatma Atalay, Hacer Tekercioğlu, Seray Olçay*
- Özel Eğitimde Yapay Zekâ ve Teknoloji Kullanımı**  
*Yazgül Karadaş (✍), Sinem Koç*
- Öğretim Materyali Tasarlama Yapay Zekâ Araçlarının Kullanılması**  
*Aleyna Simge Çalık, Mustafa Kaya (✍), Şerife Demirdağlı*



Oturum Başkanı: Prof. Dr. Binyamin BİRKAN

- **Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Deneyimleri: Bir Fotoses Çalışması**  
*Funda Ün Yumrutepe (✍), Yeşim Güleç Aslan, Hatice Şengül Erdem*
- **Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** *Feyat Kaya, Hasan Feriştat Taşlibeyaz(✍)*
- **OSB Olan Çocuklara Sosyal Tepki Davranışlarının Öğretiminde Video Model ve Video Animasyon Modelinin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması**  
*Selin Gökçe (✍), Burcu Ülke Kürkçüoğlu*
- **Özel Gereksinimli Çocukların İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri Programının Etkililiğinin İncelenmesi**  
*Esratur Bektaş (✍)*

Oturum Başkanı: Prof. Dr. Emine Sema BATU

- **Özel Eğitim Okullarında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Paydaş Görüşleri**  
*Simge Yayla (✍), Aslı Yüzgül, Esra Kanlı*
- **Özel Eğitim Meslek Okullarında Yürütülen Staj Uygulamasına Yönelik Paydaş Deneyimleri**  
*Esra Seçgin, Damla Cumalı (✍), Furkan Akdağ*
- **Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Paydaşlar Arası İş Birliği: Model Önerisi**  
*Halil Öztürk (✍), Sezgin Vuran*
- **Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği Çabaları**  
*Eylem Dayı, Mehmet İnce (✍), Safa Ataman, Veysel Aksoy*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY

- **Disiplinlerarası Bakışla Nörogelişimsel Bozukluklara Müdahale Olgu Sunumu**  
*Ekin Kayhan (✍), Onur Can Kula, Melike Selin İkinci, Sema Baydilli, Gülşen Erden, Hülya Kayhan, Özlem Gülümser*
- **Otizimde Kapsayıcılık Mücadelesi: Ailelerin ve Uzmanların Gözünden Nöroçeşitlilik**  
*Merve Karaaslan, Gamze Kaplan(✍)*
- **Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireyler için Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Müdahalelerin Meta-Analizi**  
*Mehmet Donat Sulu, Orhan Aydın (✍), Ronald C. Matella, Emine Erden, Zafer Özen*
- **TAGTeach Yaklaşımı: Uygulamalı Davranış Analizi İlkelerine Dayalı Bir Öğretim Yöntemi Üzerine Sistematik Bir Derleme**  
*Gizem Türkoğlu Boyvat (✍), Erkan Kurnaz*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Nilay KAYHAN

- ❑ **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendini Yönetme Stratejilerinin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Uygulanmasına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi**

*Elif Gökçen Köroğlu (✍), Ebru Yalçıntuğ*

- ❑ **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnternet Kullanımına İlişkin Gözlemleri**

*Gülendam Akgül, Seval Erciyes, Derya Atalan Ergin (✍)*

- ❑ **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri**

*Canan Sola Özgüç, Uğur Yassıbaş (✍)*

- ❑ **Özel Eğitim Öğretmenleri ve Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

*Ramazan Çakır, Mesut Durgun (✍), Eylem Dayı*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şengül ERDEM

- ❑ **Gören Bireylere Görsel Braille Okuma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı Bir Öğretim Platformunun Geliştirilmesi**

*Cem Aslan (✍), Çelebi Uluçol, Pınar Şafak, Tamer Karakoç, Denizler Yıldırım, Esra Oyar*

- ❑ **Gören Bireylere Teknoloji Yoluyla Braille Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi**

*Ali Kurt (✍), Cem Aslan*

- ❑ **Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Görme Engelli Bürokratlara Gerçekleştirdikleri Sesli Betimleme Etkinliğine İlişkin Görüşleri**

*Kenan Önalın (✍), Didem Güven*

- ❑ **Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Ortamında Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Uygulanma Sürecinin İncelenmesi**

*Aynur Sarısoy (✍)*

## POSTER SUNUMLARI

25 Ekim 2024, Cuma

11:00 – 12:30

### DERSLİK 4-6 KORİDORU

**Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bireylere Etkinlik Çizelgesi ile Akran Aracılı Müdahalenin Etkililiğinin İncelenmesi**

*İlkay Gök(✍), Cemre Gürel*

**Yoğun Otizimli Çocuklarda Nesne Eşleme Becerilerinin Öğretimi: Uyarın Uyarlamalarının Gücü**

*Dursun Ekrem Arslan(✍), Dilan Aytaç*

**Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Sanat Yoluyla Öğretim**

*Gizem Burcu Gerçek(✍), Elçin Yüksel Akgün*

**Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Fiziksel Egzersiz Müdahalesi**

*Ahmet Toygar Tekin(✍), Ela Özekçi*

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğun Kendine Zarar Verme Davranışının Azaltılmasında Öncüllere Dayalı Uygulama – Bir Vaka Çalışması**

*Tuğçe Yakut(✍), Mürüvvet Oy*

**2019-2023 Yılları Arasında Journal of Applied Behavior Analysis Dergisi'nde Yayımlanan Çalışmaların Betimsel Analizi**

*Cihan Ensarioğlu(✍), Elif Tekin İftar, Beste Şaker, Kuzey İlay Karadağ, Sümeyra Savran*

## ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 11:00 – 12:30

### DERSLİK 4

**Koza Ebeveyn Den Ebeveyn Destek Programının Geliştirilmesi**

*Yürütücü: Dr. D. Merve Tuna*

*Araştırmacı(lar): Dr. Seval Yılmaz-Afşar, Doç. Dr. Seçil Çelik, Doç. Dr. Güzde Tomris*

## ETKİLİ UYGULAMALAR

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 11:00 – 12:30

### DERSLİK 5

**11:00-11:30** - Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Gençlerin Yaşam Yolculuğu: Türkiye Örnekleme

*Prof. Dr. Ali Evren TUFAN & Doç. Dr. Meryem Özlem KÜTÜK*

**11:30-12:00** - Otizm ve İstihdam

*Uzm. Elif KARABULUT*

**12:00-12:30** - Otizmliler İş Gücünde

*Psk. Alperen AŞANBUĞA & Dilek MERT*

**12:30 – 13:30** Öğle Yemeği Arası

## PANEL 3

Saat: 13:30 – 15:00

### ATAUM

**YÖK'ün Yetki Devri Sonrası Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programları**

*Konuşmacılar:*

Prof. Dr. Sezgin VURAN (Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü)

Prof. Dr. Necdet KARASU (Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü)

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU (Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü)

**15:00 – 15:30** Çay / Kahve Arası

## PARALEL OTURUMLAR 7 / SÖZLÜ BİLDİRLER

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 15:30 – 17:00

PARALEL OTURUMLAR 7 / 15:30-17:00

DERSLİK 1

Oturum Başkanı: Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

- **Öğretmen Adaylarının Disleksiye İlişkin Metaforik Algıları**  
*Seyhan Soğancı (✍), Murat Vural, Ayşenur Çelik Şahin*
- **Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenleri Destekleme-Güçlendirme Programı için İhtiyaç Analizi**  
*Zekeriya Boztaş (✍), Serdal Mert, Derya Esen, Atilla Uğurel*
- **Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Hafif, Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sunulan Okuma Yazma Öğretimi ve Sürece İlişkin Sorunlar**  
*Damla Cilveli (✍), Emine Erden*
- **Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklara Karşı Tutumlarının Yetersizlik Türleri Açısından Değerlendirilmesi**  
*İsmail Uysal (✍), Yakup Burak*

PARALEL OTURUMLAR 7 / 15:30-17:00

DERSLİK 7

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ

- **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Kendi Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Görüşleri**  
*Betül Bektaş (✍), Meral Melekoğlu*
- **Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Düşük ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Öğrencilerin Yazılı İfade Performanslarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi**  
*Murat Hikmet Açıkgöz (✍), Cevriye Ergül*
- **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Okuduğunu Anlama Becerileri, Benlik Algıları ve Öz Düzenleme Becerilerinin karşılaştırılması**  
*Muhammed Kaygun (✍), Meral Melekoğlu, Erman Kayışdağ*
- **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Yönelik Beklenti ve Önerilerinin Belirlenmesi**  
*Hilal Ezgi Çarpak (✍), Bora Görgün*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Seray OLÇAY

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Göz Muayenesi Olurken Sağlık Personeli ile İş Birliği Yapma Becerilerinin Öğretimi**  
*Muhammed Davut Dayan (✍), Binyamin Birkan*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyodramatik Oyun Öğretiminde Matrisli Öğretimin Video Modelle ve İpucunun Giderek Artırılmasıyla Sunumun Karşılaştırılması**  
*Dinçer Saral (✍), Burcu Ülke-Kürkçüoğlu*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Bilgisayar Kullanma Becerilerinin Öğretiminde Etkinlik Çizelgelerinin Etkililiği**  
*İbrahim Halil Çetin (✍), Hakan Özak*
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerde Karşılıklı Sohbet Becerilerine Yönelik Tek Denekli Desenlerle Yürütülmüş Müdahale Çalışmalarının Meta-Analizi**  
*Deniz Özmen (✍), Tuğçe Yamak, Selda Özdemir*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

- Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrenciler İçin Kapsayıcı Eğitime Yaklaşımları**  
*A. Dilşad Yakut (✍)*
- Geçici Barınma Merkezindeki Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Göçmen Ebeveynlerle Çalışma Deneyimleri**  
*Abdülkadir Kocaoğlu (✍), Mine Sönmez Kartal*
- Kaynaştırma Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**  
*Emine Eratay(✍), Tuğba Ertekin*
- Bir Eğitsel Strateji Olarak Sınıf Yükseltme: Öğrenci ve Veli Deneyimleri**  
*Gökçe Nur Işıklı, Sema Tan (✍), Nisanur Özlü*

Oturum Başkanı: Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET

- Görme Yetersizliği Olan Çocuklara Serbest Zamanlarını Değerlendirmenin Kazandırılması: Etkinlik Çizelgeleri**  
*Ayşe Killi (✍), Şerife Yücesoy-Özkan*
- Görme Engelli Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmen Görüşleri**  
*Harun Kılıç (✍), Hasan Hüseyin Yıldırım*
- Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Fen Bilimleri Betimlemeli Soru Havuzunun Geliştirilmesi Süreciyle İlgili Görme Engelli Fen Bilimleri Öğretmeninin Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Hayriye Nisa Şahin (✍), Mustafa Ergun*
- Herkes İçin Sanat: Görme Engelli Bireyler İçin Dokunsal Sanat**  
*Cahit Şahin (✍)*

Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ TULÜ

- Özel Eğitim Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Etkinliklerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi**  
*Elif Avcı (✍), Sıla Doğmaz Tunalı*
- Özel Eğitim İlkokulu Serbest Etkinlikler Dersine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Durum Çalışması**  
*Tuğba Türker Kaya (✍), Aysun Çolak*
- Özel Eğitimde Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin 2018-2021 Arasındaki Görüşlerin Derlenmesi**  
*Murat Balcı, Ahmet Ruçhan Sağıroğlu (✍)*
- Bilişsel Gelişim Programının (Türkçe Math) Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hesaplama Performansı ve Sayı Hissi Gelişimleri Üzerine Etkisi**  
*Ayşe Erkaya (✍), Vesile Yıldız Demirtaş*

**PARALEL OTURUMLAR 7 / 15:30-17:00****DERSLİK 13****Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN BÜLBÜL**

- Olumlu Davranış Oyununun Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenmeme Davranışları Üzerindeki Etkisi**  
*Emrah Gülboy (✍), Hicran Denizli Gülboy*
- Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmlili Öğrencilerin Öz-Farkındalıkları Üzerine Etkisi**  
*Tuğba Devecioğlu (✍), Yahya Çıkkılı*
- OSB'li Çocuklara Dijital Ortamda Sunulan Davranış Sözleşmesinin Etkiliği**  
*Saadet Sevinç Uçaktürk (✍), Ayşe Tuba Ceyhan*
- Görme Bozukluğu ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bir Bakış**  
*Şifa Bal (✍), Hülya Öcal*

**PARALEL OTURUMLAR 7 / 15:30-17:00****DERSLİK 14****Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ALTUN**

- Müdahaleye Tepki Modeli İkinci Aşama Uygulaması Olarak Sunulan TEMABÖP Müdahale Programı'nın Diskalkuli Riski Olan Öğrencilerin Matematik Performansına Etkisi**  
*Selma Tufan (✍), E. Rüya Özmen*
- Öğrenme Güçlüğü Alt Tiplerindeki Diskalkuliye İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri**  
*Meltem Mangır (✍), Emine Balcı*
- İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlık Uluslararası Sınıflandırılması (ICF)'nin Uygulanması: Özel Gereksinimi Olan Bireyler İçin Sektörler Arası Desteğin, Eğitim ve Kalite Güvence Süreçlerinin İyileştirilmesi**  
*Sezgin Vuran (✍), Mustafa Uluyol*

**PARALEL OTURUMLAR 7 / 15:30-17:00****DERSLİK 15****Oturum Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP**

- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Öğretiminde Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Meslektaş Koçluğu Paketinin Etkililiği**  
*Ahmet Alperen Yavuz (✍), Veysel Aksoy*
- Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri**  
*Gizem Ergin (✍), Yasemin Ergenekon*
- Web Tabanlı Koçluğa Dayalı Akıcı Okuma Becerileri Öğretim Paketinin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Hedef Becerilerine Etkisi**  
*Göksel Cüre (✍), Emine Sema Batu*
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Öğrenim Gören Down Sendromu ve OSB Eş Tanılı Öğrencilere Verilen Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Hakan Sarı, Hikmet Beyza Yakıcı (✍), Elmas Nur İbaoglu*



## ARAŞTIRMA İLE UYGULAMAYI BİRLEŞTİREN PROJELER

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 15:30 – 17:00

### DERSLİK 6

**PEERS Programı: Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Ergenlerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesi**

*Yürütücü: Prof. Dr. Aysun Doğan*

*Araştırmacı(lar): Prof. Dr. Sezen Köse, Psikolog Dr. Nagehan Demiral, Dr. Öğr. Üyesi Pınar Algedik, Prof. Dr. Tezan Bildik*

## ETKİLİ UYGULAMALAR

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 15:30 – 17:00

### DERSLİK 5

**15:30-16:00 - Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Saç Tıraşı Olurken Kuaför ile İş Birliği Yapmayı Öğretme**

*Cebrail URAK*

**16:00-16:30**

**- İklim Dedikleri**

*Kerem Efe YILMAZ*

## YUVARLAK MASA TOPLANTISI

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 15:30 – 17:00

**5201 NOLU MİTAT ENÇ SEMİNER SALONU**

**Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi**

**17:00 – 17:30**

**Çay / Kahve Arası**

## KAPANIŞ PROGRAMI

25 Ekim 2024, Cuma

Saat: 17:30 – 19:00

**ATAUM**

**ÇALIŞTAYLAR**  
**26 Ekim 2024, Cumartesi**

09:30 – 12:30

13:30 – 16:30

**DERSLİK 1**

**Gelişimsel Geriliği Bulunan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı**

Prof. Dr. E. Sema BATU, Prof. Dr. Arzu ÖZEN & Uzm. Sezgin KARTAL

**Gelişimsel Geriliği Bulunan Çocuklara Yönelik Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı**

Prof. Dr. E. Sema BATU, Prof. Dr. Arzu ÖZEN & Uzm. Sezgin KARTAL

**DERSLİK 4**

**Karma Araştırmaları Planlanma ve Değerlendirme**

Prof. Dr. Sezgin VURAN & Arş. Gör. Baran YAŞAR

**DERSLİK 4**

**Karma Araştırmaları Planlanma ve Değerlendirme**

Prof. Dr. Sezgin VURAN & Arş. Gör. Baran YAŞAR

**DERSLİK 5**

**Özel Eğitimde Karma Yöntemler Araştırması Tasarımı**

Prof. Dr. Murat DOĞAN

**DERSLİK 7**

**Araştırmadan Uygulamaya Aile Eğitimi**

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

**DERSLİK 7**

**Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitime Yönelik Kanıt Temelli Uygulamalar**

Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN

**DERSLİK 8**

**Temel Tepki Öğretimi: Farkındalık Eğitimi**

Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ & Prof. Dr. Şerife YÜCESOY-ÖZKAN

## 1 NOLU DERSLİK

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleriyle Öğretimin Etkililiği

Kubilay Çelik<sup>1</sup> & Seray Olçay<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Hacettepe Üniversitesi

kubilaycelik@hacettepe.edu.tr, serayolcaygul@hacettepe.edu.tr

### Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler için etkililiği ilk olarak 2012 yılında sınanan uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim (UOD<sup>+</sup> öğretim); model olma, rol oynama, pekiştirme, ipucu ve geri bildirim sunma gibi bilimsel dayanakları ortaya konmuş stratejileri (National Autism Center, 2010, 2015; National Professional Development Center, 2014; Steinbrenner vd., 2020) içeren bir yöntemdir (Leaf vd., 2012; Vuran ve Olçay, 2021). UOD<sup>+</sup> öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmalarda 3-12 yaş aralığındaki OSB olan bireylerle çalışıldığı ve iki araştırma hariç diğer araştırmalarda OSB olan bireylere empati kurma (Leaf, Mitchell vd., 2016), konuşma ve iletişime uygun bir şekilde dahil olma, konuşmayı sürdürme ve sonlandırma, oyun oynamayı kabul etme ve oyuna katılma, oyunu değiştirme (Dumproff ve Dowdy, 2023; Leaf vd., 2012) gibi sosyal becerilerin öğretiminin amaçlandığı görülmektedir. İki araştırmada ise kaçırılmayı önleme (Leaf vd., 2012) ve tanıdık kişilerden gelen uygun olmayan isteklerle başa çıkma (Olçay-Gul ve Vuran, 2019) şeklinde tanımlanan güvenlik becerilerinin öğretimine yer verilmiştir. Ayrıca ülkemizde UOD<sup>+</sup> öğretimin ilkökul dönemindeki bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi üzerindeki etkililiğini inceleyen tek bir araştırmaya ulaşılmıştır (Olçay-Gul ve Vuran, 2019). Bir yöntemin bilimsel dayanaklı olarak belirlenmesinde farklı coğrafi bölgelerde etkililiğinin ortaya konması koşulu göz önüne alındığında farklı bölgelerde yapılacak araştırmalara duyulan gereksinimin de açık olduğu görülmektedir (Horner vd., 2005).

Ek olarak UOD<sup>+</sup> öğretimin etkililiğini inceleyen çalışmaların sistematik analizinin yapıldığı bir araştırmada (Vuran ve Olçay, 2021), araştırmaya dahil edilen çalışmaların tamamında kalıcılık verilerinin toplandığı, genellemeye ilişkin bulgulara yer verilmesine rağmen sistematik olarak genelleme verilerinin ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı araştırmaların sınırlılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu bulgu UOD<sup>+</sup> öğretimin genelleme üzerindeki etkililiğinin sistematik olarak incelendiği, OSB olan bireylerin aileleri ve öğretmenlerinden öznel değerlendirme, akranlarından ise sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verilerinin toplandığını araştırmalara gereksinim olduğunu ortaya koymasından dolayı dikkat çekicidir. Alanyazın her ne kadar UOD<sup>+</sup> öğretimin OSB olan bireylere farklı becerilerin öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koysa da yöntemin ekolojik olarak geçerliğini inceleyen bir araştırmaya da ulaşamamıştır. Oysaki etkili yöntemlerin uygulama ortamlarında yaygınlaşabilmesi ve aileler, öğretmenler gibi doğal uygulamacılar tarafından da tercih edilebilmesi için ekolojik geçerliğinin de yüksek

olması gerekmekte (Olçay ve Saral, 2023); bu durum güvenlik becerilerinin öğretimi söz konusu olduğunda daha da önemli bir hale gelmektedir.

Sıralanan noktalardan hareketle bu çalışmada okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların hedef güvenlik becerisini edinmeleri, edindikleri becerileri korumaları ve farklı kişilere genellemeleri üzerinde UOD<sup>+</sup> öğretimin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca OSB olan çocukların öğretmenlerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, tipik gelişen akranlardan ise sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Çalışmada aynı zamanda öğretmenlerden araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla ekolojik geçerlik verisi toplanmıştır. Çalışmada OSB olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretiminde UOD<sup>+</sup> öğretimin etkililiğinin incelenmesinin güvenlik becerilerinin öğretiminde etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesini sağlaması açısından etkili öğretim alanyazınına; ailelere ve uzmanlara güvenlik becerilerinin öğretimine yönelik bir seçenek sunması açısından ise uygulama alanına katkıda bulunması beklenmektedir.

## Yöntem

Çalışmada UOD<sup>+</sup> öğretimin OSB olan çocuklara hedef güvenlik becerisinin öğretimi üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmış; İstanbul ilinde yaşayan özel eğitim anaokuluna devam eden altı yaşında OSB olan üç çocuk bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcıları belirlenmeden önce Etik Kurul onayı ve gerekli izinler alınmış; ardından katılımcıların belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Çalışmada OSB olan çocuklardan (a) etkinlikle en az beş dakika meşgul olma, (b) en az bir nesne ve bir eylem içeren yönergeleri takip etme, (c) en az iki sözcüklü cümlelerle kendini ifade etme, (d) uygun olan ve olmayan davranışı ayırt etme olmak üzere dört önkoşul beceriye sahip olmaları beklenmiştir. Bu önkoşul becerilere sahip olan çocukların ailelerinden yazılı onam alınarak deney sürecine geçilmiştir. Çalışmanın tüm oturumları çocukların devam ettikleri özel eğitim anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çocuklara hangi güvenlik becerisinin öğretiminin yapılacağına da devam ettikleri okulda uygulanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı (37-78 ay) içerisinde yer alan hedef beceriler dikkate alınarak ve aileler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak karar verilmiştir. Bu bağlamda kimyasal maddelerin varlığında güvenli tepkide bulunma becerisinin öğretimine karar verilmiş ve hedef beceri çocuğun kimyasal bir madde gördüğünde maddeye dokunmadan ortamdan uzaklaşarak bu durumu bir yetişkine söylemesi olarak tanımlanmıştır.

Çalışmada UOD<sup>+</sup> öğretimin etkililiğini incelemek üzere deney sürecine geçilmeden önce hedef güvenlik becerisinin tanımının ölçülebilirliğini, hazırlanan senaryoların, veri toplama araçlarının ve öğretim planının uygulanabilirliğini belirlemek için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sürecinde çalışmanın katılımcılarıyla benzer özelliklere sahip altı yaşında OSB olan bir çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmanın deney sürecinde ise yoklama oturumları, UOD<sup>+</sup> öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarına yer verilmiştir. Tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesiyle uygulamacı tarafından yürütülmüştür. Öğretim oturumları haftada üç gün, her gün bir oturum ve her oturum bir deneme olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yoklama oturumları ise ilk yoklama oturumu hariç öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenmiştir. Çalışmada öğretim oturumları tamamlandıktan bir ve dört hafta sonra izleme oturumları ile kişiler arası genelleme oturumları gerçekleştirilmiş; yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında her oturumda beş denemeye yer verilmiş ve her denemede farklı koşullar yaratılmıştır. Son olarak tipik gelişen akranlardan sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplandığı çalışmada OSB olan çocukların öğretmenlerinden öznel değerlendirme yaklaşımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek sosyal geçerlik ve araştırmacılar tarafından hazırlanan form aracılığıyla ekolojik geçerlik verisi toplanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları, UOD<sup>+</sup> öğretimin okul öncesi dönemdeki OSB olan çocuklara kimyasal maddelerin varlığında güvenli tepkide bulunma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu; üstelik de çocukların hedef güvenlik becerisini kısa bir sürede (4-6 oturum) öğrendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu hem UOD<sup>+</sup> öğretim (Olçay-Gul ve Vuran, 2019) hem de farklı öğretim yöntemlerinin güvenlik becerilerinin öğretimi (Gunby ve Rapp, 2014) üzerindeki etkisini inceleyen alanyazını destekler niteliktedir. Araştırmanın kalıcılık bulguları OSB olan çocukların kimyasal maddelerin varlığında güvenli tepkide bulunma becerisini öğretim sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaya devam ettiklerini ortaya koyarken genelleme bulguları çocukların edindikleri hedef beceriyi farklı kişilere genellediklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın kalıcılık ve genelleme bulguları UOD<sup>+</sup> öğretimin etkililiğinin incelendiği, çocukların edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da korumaya devam ettiklerini ve farklı koşullara genellediklerini gösteren alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Olçay-Gul ve Vuran, 2019). Araştırmanın öznel değerlendirme yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik bulguları tüm öğretmenlerin araştırmada öğretimi yapılan hedef beceriye, UOD<sup>+</sup> öğretime ve elde edilen sonuçlara ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini, öğrencilerine hedef becerinin öğretilmesini sosyal açıdan ve sağlık açısından önemli bulduklarını, UOD<sup>+</sup> öğretimi etkili bir yöntem olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Akranlardan sosyal karşılaştırma yaklaşımıyla toplanan sosyal geçerlik bulguları ise OSB olan çocukların öğretim sonrasında akranlarından daha iyi bir performans sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca ekolojik geçerlik bulguları öğretmenlerin UOD<sup>+</sup> öğretimin ekolojik geçerliğini özellikle doğal ortam bağlamında olumlu değerlendirdiğini ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, güvenlik becerileri, uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim, tek denekli araştırmalar

## Kaynakça

- Dumproff, B. M., & Dowdy, A. (2023). Effects and social validation of remote parent training and implementation of the cool versus not cool behavior intervention. *The Journal of Positive Behavior Interventions*. <https://doi.org/10.1177/10983007221150829>
- Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856-860. <https://doi.org/10.1002/jaba.173>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J. W., McGee, G. G., Odom, S. L., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165–179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Leaf, J. B., Mitchell, E., Townley-Cochran, D., McEachin, J., Taubman, M., & Leaf, R. (2016). Comparing social stories to cool versus not cool. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 173-185. <http://www.jstor.org/stable/44684102>
- Leaf, J. B., Tsuji, K. H., Griggs, B., Edwards, A., Taubman, M., McEachin, J., Leaf, R., & Oppenheim-Leaf, M. L. (2012). Teaching social skills to children with autism using the cool versus not cool procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 165-175. <http://www.jstor.org/stable/23880097>

MEB (2018). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

National Autism Center (NAC). (2010). A parent's guide to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders. Randolph, Massachusetts.

National Autism Center (NAC). (2015). Findings and conclusions: National standards Project, phase 2. Randolph. <https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/>

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDS). (2014). What are evidence-based practices? Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>

Olçay-Gul, S., & Vuran, S. (2019). Effectiveness of teaching social skills to individuals with autism spectrum disorders using cool versus not cool. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(2), 132–146. <https://www.jstor.org/stable/26663972>

Olçay, S., & Saral, D. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle yürütölen lisansüstü tezlerin ekolojik geçerliğine ilişkin değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 24(1), 688-709. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1206227>

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for children, youth, and young adults with autism. FPG Child Development Institute.

Vuran, S., & Olçay, S. (2021). A systematic review: The cool versus not cool procedure in individuals with autism spectrum disorder. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Faköltesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 491-515. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.533710>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İstek Bildirme Becerisinin Öğretimi: Davranış Becerileri Öğretimi Kullanılarak Ebeveyn Eğitime Dayalı Bir Araştırma

Buket Kısaç Demiroğlu<sup>1</sup> & Şehnaz Kara Demirbaş<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

<sup>2</sup>Duyan Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi

ababuk4@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların iletişim becerilerinde zorluk yaşadıkları ve bu nedenle akranları ve aile üyeleri ile etkileşimlerinin sınırlı olduğu bilinmektedir. İstek bildirme, bireyin ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade etmeleri için temel bir iletişim becerisidir. Başlangıç seviyesinde istek bildirme, nesne, oyuncak, ve yiyecek istemek gibi davranışları kapsarken, ileri seviyede bilgi isteme (örn. “ne?”, “nerede?” ve “neden?” sorularını sorma) ve istenen nesnelere sıfat, edat ve zamir kullanarak ifade etme gibi becerileri içerir. Bu becerinin öğrenilmesi, sosyal etkileşimi başlatma ve spontan dil becerilerinin kullanımını artırır (Charlop-Christy vd., 2002). Tipik gelişim gösteren çocuklar bu becerileri çevreleriyle etkileşimleri sonucunda doğal olarak kazanırken, OSB'li çocuklar genellikle sistematik bir eğitime ihtiyaç duyar. İstek bildirme becerileri erken öğretilmediğinde, OSB'li çocuklar uygun olmayan davranışlar sergileyebilirler. Bu nedenle, bu becerilerin erken öğretilmesi sosyal etkileşimleri artırabilir ve problem davranışları önleyebilir.

Sundberg ve Partington (1998), uyaran kontrolü transfer yönteminin otizmli çocuklara istek bildirme becerisini kazandırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte, ipucu sunma, ipucu silikleştirme ve ayrımlı pekiştirme stratejileri kullanılır. Başlangıçta, öğrenci ipucuyla davranışı sergilerken, zamanla doğal koşullar altında bu davranış oluşmaya başlar. Örneğin, oyuncak araba isteyen öğrenciye öğretmen, oyuncu göstererek sözel ipucu verir (örn. "araba") ve öğrenci doğru kelimeyi söylediğinde pekiştirece erişim sağlanır. İkinci denemede, ipucu verilmeden önce beklenir ve öğrenci doğru cevabı verirse, istediği nesneye ulaşır. Bu sözel taklitten istek bildirmeye transfer yöntemi, OSB'li bireylerde istek bildirme becerilerinde artış sağladığı çeşitli araştırmalarda rapor edilmiştir (Carbone vd., 2010; Sweeney-Kerwin vd., 2007; Ward ve Mehta, 2019).

Ebeveynlere bu becerinin öğretilmesi, çocukların günlük yaşamda isteklerini uygun bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur, bu nedenle ebeveyn aracılı müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Sıkça kullanılan yöntemlerden biri olan Davranış Becerileri Öğretimi (DBÖ), bir öğretim stratejisinin bilgilendirilmesi, modellenmesi, uygulamalı pratiği ve geri bildirim almayı içerir (Schaefer ve Andzik, 2021). Loughrey ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, OSB'li çocuğa sahip annelere DBÖ kullanılarak istek bildirme öğretilmiş ve çocukların bağımsız istek bildirme davranışlarında artış gözlenmiştir. Araştırmalar, ebeveynler tarafından uygulanan dil temelli müdahalelerin çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Roberts ve Kaiser, 2011). Ancak, DBÖ ile ebeveyn aracılı istek bildirme öğretimi konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma, DBÖ'nün ebeveyn aracılı istek bildirme öğretimine etkisini incelemektedir.

## Yöntem

DBÖ'nün ebeveyn aracılı istek bildirme öğretimine etkisini değerlendirmek için tek-denekli araştırma yöntemlerinden birisi olan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Bu araştırma deseni, her ebeveynin müdahaleyi farklı zaman noktalarında uygulamasının değerlendirilmesine olanak tanır. Bu çalışma dört evreden oluşmuştur: (a) başlama düzeyi evresi, (b) müdahale (uygulama) evresi (c) izleme ve (d) genelleme. Araştırmanın bağımsız değişkeni davranış becerileri öğretimi iken bağımlı değişken ise ebeveynin istek bildirme öğretim adımlarının uygulama doğruluğu ve çocuğun bağımsız istek bildirme davranış sayısıdır. Araştırmacı, ebeveynlerin istek bildirme öğretimi uygulama adımlarının doğruluğunu ve buna karşılık gelen çocukların istek bildirme davranışlarındaki gelişmeyi gözlemleyerek DBÖ'nün etkililiğini değerlendirecektir. Gerekli izinler alınarak üç ebeveyn için başlama düzeyi verileri alınmıştır. Ebeveynler sıralı bir şekilde istek bildirme ve önemi hakkında PowerPoint sunum şeklinde eğitim almış ve istek bildirme öğretimi örnek uygulaması gösterilmiştir. Ardından ebeveynler rol yapma tekniği ile öğretimi uygulamış anında geri bildirim almıştır. Pratikten sonra, ebeveynler kendi çocuklarıyla uygulama yapmış ve video kaydı alınmıştır. Yapılan uygulama için araştırmacı tarafından video geri bildirim sunulmuştur. Müdahale sonlandırıldıktan bir hafta sonra ebeveynlerden destek olmadan öğretimi doğru şekilde kullanmaya devam edip etmediklerini değerlendirmek için süreklilik verisi toplanacaktır. Ayrıca okul ortamında yapılan bu çalışmanın ev ortamında da genellemesi test edilecektir.

Araştırmaya OSB'li çocuğa sahip üç anne ve 4-6 yaş aralığında olan üç OSB tanısı olan çocuklar katılmıştır. Veri toplama aracı olarak istek bildirme öğretimin uygulama adımlarını doğruluğunu belirlemek için uygulama güvenilirliği formu oluşturulmuştur. Ebeveynin öğretim adımlarını doğru uygulaması doğru uygulanan adımların toplam adımlara bölünüp 100 ile çarpılmasıyla yüzdelik hesabı yapılacaktır. Ebeveyn üç gün üst üste %80 doğrulukla öğretim adımlarını doğru uyguladığında kazanıma ulaşılmış olacaktır. Çocuğun istek bildirme davranışı için ise "Evet" ve "Hayır" şeklinde kodlanan yoklama oturumları için veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı kullanılarak çocuğun istek bildirme sıklığı belirlenecektir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, Davranış Becerileri Öğretimi'nin (DBÖ) ebeveyn aracılı istek bildirme öğretimine etkisini değerlendirmektir. Araştırmanın başlangıç oturum verileri, özel eğitim rehabilitasyon merkezinde veri toplanmıştır. Ebeveynlerden, uygulama güvenilirliğinde olan beş adımı (örneğin, çocuğun hangi nesneye ilgisi olduğunu belirlemek) doğru bir şekilde uygulamaları ve çocukları ile 10 dakikalık istek bildirme öğretimi gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Başlangıç düzeyinde, üç ebeveynin ortalama %20 doğruluk oranıyla uygulama adımlarını gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Çocukların ise dokuz nesneden sadece biri için doğru istek bildirme davranışında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu düşük başarı oranı, ebeveynlerin doğru uygulama yapma konusunda eğitilmesi gerektiğini ve çocukların istek bildirme becerilerinde gelişim sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Eğitim sürecinde ebeveynlere DBÖ yöntemleri öğretilerek, uygulama adımlarını doğru ve etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir. Bu eğitim sürecinin sonunda, ebeveynlerin uygulama adımlarındaki doğruluk oranının artması ve çocukların daha fazla istek bildirme davranışı sergilemesi beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, davranış becerileri öğretimi, ebeveyn eğitimi ve istek bildirme.



## Kaynakça

- Carbone, V. J., Sweeney-Kerwin, E. J., Attanasio, V., & Kasper, T. (2010). Increasing the vocal responses of children with autism and developmental disabilities using manual sign mand training and prompt delay. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 705-709. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-705>
- Loughrey TO, Contreras BP, Majdalany LM, Rudy N, Sinn S, Teague P, Marshall G, McGreevy P, Harvey AC. Caregivers as Interventionists and Trainers: Teaching Mand to Children with Developmental Disabilities. *Anal Verbal Behav.* 2014 Apr 26;30(2):128-40. doi: 10.1007/s40616-014-0005-z. PMID: 27274975; PMCID: PMC4883531.
- McCammon MN, Wolfe K, Zaluski K. POWER: A Caregiver Implemented Mand Training Intervention. *Behav Anal Pract.* 2021 Jul 8;15(3):698-713. doi: 10.1007/s40617-021-00620-5. Erratum in: *Behav Anal Pract.* 2021 Jul 30;15(3):714. doi: 10.1007/s40617-021-00637-w. PMID: 36457834; PMCID: PMC9582187.
- Sautter, R. A., & LeBlanc, L. A. (2006). Empirical Applications of Skinner's Analysis of Verbal Behavior with Humans. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 35-48. <https://doi.org/10.1007/BF03393025>
- Schaefer, J. M., & Andzik, N. R. (2021). Evaluating Behavioral Skills Training as an Evidence-Based Practice When Training Parents to Intervene with Their Children. *Behavior Modification*, 45(6), 887-910. <https://doi.org/10.1177/0145445520923996>
- Shafer, E. (1995). A review of interventions to teach a mand repertoire. *The Analysis of Verbal Behavior*, 12, 53-66.
- Sweeney-Kerwin, E. J., Carbone, V. J., O'Brien, L., Zecchin, G., & Janecky, M. N. (2007). Transferring control of the mand to the motivating operation in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 23, 89-102.
- Wallace, M. D. (2007). A comprehensive analysis of mand training. *The Journal of Speech and Language Pathology-Applied Behavior Analysis*, 2(3), 278-286. <https://doi.org/10.1037/h0100225>
- Ward, K. D., & Shukla Mehta, S. (2019). The use of a stimulus control transfer procedure to teach motivation-controlled mands to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(4), 215-225. <https://doi.org/10.1177/1088357619838273>

# **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Karşıdan Karşıya Geçme Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Video Modelle Öğretim Yöntemi İle İpucu Sunma ve Geri Çekme Öğretim Yönteminin Etkililiğinin Karşılaştırılması**

Şerife Küçükşantürk<sup>1</sup>, Cemre Gürel<sup>2</sup> & Birsen Ece Acar<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Selçuklu Otizimli Bireyler Eğitim Vakfı  
santurkserife@gmail.com

## **Problem Durumu**

Trafik güvenliği eğitimi; yasal koşulların belirlediği trafik kurallarını, kişinin yaşantısı sırasında doğal davranışlar şekline dönüştürebilmek, kişilerin can ve mal güvenliğini sağlamak için yapılması gereken çalışmaların tümüdür. (Sönmez, 1991: 392). Erken yaşlarda başlayan trafik eğitimi çocukların doğru ve güvenli davranış modellerini öğrenmesi, bunların benimsenip hayat tarzı haline getirilmesi açısından etkili olmaktadır. Bilgi ve beceriler ne kadar küçük yaşlarda öğrenilip uygulanırsa o derece kalıcı olmaktadır. (Alisinanoğlu, 2009:16). Trafik sorunu, Türkiye'nin önde gelen ve onlarca yıldır maddi ve manevi büyük kayıplar yaşatan sorunlarından biridir. 1999 yılında Emniyet Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan istatistiğe göre 0-14 yaş arası çocukların, trafik kazaları sonucu hayatlarını kaybetme oranı %14,7 olarak açıklanmıştır. Otizm, DEHB ve psikopatolojisi olan çocuklarda yaralanma sıklığı gelişim yetersizliği olmayan çocuklardan 2-3 kat daha fazladır. (Lee, Harrington, Chang and Connors 2008). Gelişimsel yetersizliği olan 5-17 yaş arasındaki yaya ya da bisikletli çocuklara, gelişimsel yetersizliği olmayan çocuklara kıyasla motorlu araçların beş kat daha fazla çarptığı saptanmıştır. (Xiang, Zhu, Sinclair, Stallones, Wilkins and Smith 2006). Tüm çocuklarda sık görülen kaza ve yaralanmaların gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda daha sık görüldüğü çok sayıda araştırma sonucuyla ortaya koyulmuştur. Güvenlik konusunda eğitim sonuçlarını gösteren çalışmalar ise sınırlıdır. Bu nedenle, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitimler verilmesi gereklidir (Yıldırım Sarı & Girli). (2012). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda güvenlik önlemleri konusundaki eğitim ihmal edilmiş konulardan biridir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların davranışsal eksiklikleri ve fazlalıklarının olması güvenlik önlemleri eğitiminin gerekliliğini daha da arttırmaktadır. (Dixon, Bergstrom, Smith and Tarbox 2010). Çocukluk çağında kaza ve yaralanmaya ilişkin araştırmalar, önlemler, girişim programları konusundaki gelişmeler ve duyarlılıklar fazladır, ancak gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaza ve yaralanma özelliklerini inceleyen araştırmalar ve konuya yönelik ilgi daha azdır. Bu araştırma ulusal alan yazında OSB'li çocuklarının trafik eğitimine yönelik başka bir araştırma olmaması, uluslararası alan yazında ise sınırlı çalışma bulunması nedeni ile ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı ve ileride trafik becerilerinin edinimi ile ilgili yapılması planlanan araştırmalar için yol gösterici niteliğinde olacaktır.

## Yöntem

Bu araştırmada OSB'li öğrencilere karşıdan karşıya geçme becerisini öğretmek amacıyla uygulanan Video Modelle Öğretim Yöntemi ve İpucu Sunma ve Geri Çekme Yönteminin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmak amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi; birden fazla bağımsız değişkenin birden fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişkenin üzerinde etkilerini karşılaştırır. Hedeflenen bağımlı değişken üzerinde hangi bağımsız değişkenin daha güçlü etkisinin olduğunu ortaya koymayı amaçlar. Deneysel kontrol, bir bağımsız değişkenin etkilediği bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde görülen değişimin; diğer bağımsız değişkenin etkilediği bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde görülen değişimden daha hızlı olması durumunda gerçekleştirilir. Dönüşümlü uygulamalar modeli mantık olarak A-B-C modeline benzemektedir. Her iki modelde de iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişken vardır ve bu bağımsız değişkenler arasındaki farkı ortaya koymak üzere bir bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılır. Ancak, A-B-C modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızı yavaş iken dönüşümlü uygulamalar modelinde hızlı dönüşüm söz konusudur. Çoğunlukla bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası yansız olarak belirlenir. Bir diğer farklılık ise, çoklu uygulamalar modelinde geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılmasıdır. Modelde karşılaştırma yapabilmek amacıyla uygulama evresinde iki ya da daha fazla bağımsız değişken eşzamanlı olarak uygulanır ve ardından karşılaştırma yapılır. Her iki bağımsız değişken verisi de aynı grafik üzerinde gösterilerek değerlendirme yapılır. Araştırmanın bağımlı değişkeni: trafik ışıklarında karşıdan karşıya geçme. (Trafik ışıklarındaki yaya yolunun başına gelir. Kırmızı ışık yandığında bekler. Yeşil ışık yandığında önce sola sonra sağa sonra tekrar sola bakar ve karşıya geçer.) Bağımsız değişkeni ise: video modelle öğretim ve ipucu sunma geri çekme yöntemi ile öğretimdir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Başlama düzeyi yoklama oturumları her iki bağımsız değişken ile öğretimi yapılacak beceri için karşıdan karşıya geçme basamakları ile gerçekleştirildi. Başlama düzeyi yoklama oturumu sırasında pekiştirme yapılmadı ve öğrenciye herhangi bir ipucu verilmedi. Karşılaştırma evresi olarak da bilinen uygulama evresinde ise, bağımsız değişkenler eşit sayıda gelişigüzel bir sıra ile sunulmaya başlandı. Bağımsız değişkenlerin dengeli dağılımı sağlandı. Ayrıca, bağımsız değişken dışındaki tüm değişkenler de her iki uygulamada sabit tutuldu. Örneğin, bağımsız değişkenlerin sunulduğu saati, uygulamacı, pekiştiriciler gibi süreçler her iki uygulamada da aynı biçimde kullanıldı. Karşılaştırma evresinde bağımlı değişkende her bir bağımsız değişkenin uygulanması ile birlikte bağımsız değişkene özgü bir değişiklik gerçekleşince, bağımlı bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konuldu. Bir bağımsız değişken diğerine kıyasla daha etkili bulununca geriye kalan tüm oturumlara daha etkili olan bağımsız değişkenle devam edildi. Ayırt edici etki ortaya çıktıktan sonra daha etkili olan bağımsız değişkenle öğretime devam edilirken sürekli veri toplandı. Araştırma sonuçlarına göre otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere karşıdan karşıya geçme becerilerinin öğretiminde, ipucu sunma ve geri çekme yöntemi video modelle öğretime kıyasla öğretimi yapılan ölçütü daha erken sağladığı görüldü. Karşıdan karşıya geçme becerilerinin genellenmesinde ve kalıcılıklarının korunmasında ipucu sunma ve geri çekme yönteminin etkili olduğu sonucuna varıldı.

**Anahtar Kelimeler:** otizm, video, ipucu, yaya

## Kaynakça

- Batu S, Ergenekon Y, Erbas D, Akmanoglu N. Teaching Pedestrian Skills to Individuals with Developmental Disabilities. *Journal of Behavioral Education* 2004;13(3):147-64.
- Dilek Erbaş Şerife Yücesoy Özkan. (2017). Uygulamalı davranış analizi. Pegem İndeks.
- Hatipoğlu, S. (2016). Okul Öncesi Çağı Çocuklarının Trafik Bilgi ve Algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 23-28.
- İftar Tekin, E. (2012). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar içinde Dönüşümlü Uygulamalar. (Edt.) İftar Tekin, E. *Türk Psikologlar Derneği*, sf 329-351.
- İnanç DÇ, Baysal SU, Coşgun L, Taviloğlu K, Ünivar E. Çocukluk Yaralanmalarında Hazırlayıcı Nedenler. *Türk Pediatri Arşivi* 2008;43(4):84-8.
- Kaya, F., & Ergenekon, Y. (2024). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yaya Becerilerinin Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 6(1), 46-64. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2024.0146>
- Phillips S, Todman J. Pedestrian Skills Training for Children with Learning Difficulties. *International Journal of Rehabilitation Research* 1999;22(3): 237-8.
- Sönmez, V., (1991). Okul öncesi ve temel eğitimde trafik eğitiminin önemi. 1. Trafik Şurası Bildirileri, EGM Trafik Daire Başkanlığı 30-31 Temmuz, Ankara, 392-393.
- Yıldırım Sarı H, Girli A. Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Kaza ve Yaralanma. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2012;15(4):283-8.
- Yılmaz, D. H. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Trafik Eğitiminin Yeri ve Yapılması Gerekenler. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 11-21.

# Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireylere Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretiminde Öz Yönetim Uygulamaları: Bir Sistemik Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Çalışması

Orhan Aydın<sup>1</sup>, Mehmet Sulu<sup>2</sup> & Ceren Arı Arat<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

<sup>2</sup>Northern Kentucky Üniversitesi

<sup>3</sup>Bayburt Üniversitesi

cerenari@yandex.com

## Problem Durumu

Kişisel hijyen, yemek hazırlama, para ve zaman yönetimi gibi günlük yaşam becerilerinde bağımsızlığın kazandırılması, kişinin ev yaşamında, okul/iş ortamlarında ve aynı zamanda sosyal katılımlarında daha başarılı olmasını destekleyeceği için önemli görülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler ise sıklıkla bağımsızlık konusunda zorluklarla karşı karşıya kalmakta ve günlük görevlerde başkalarının yardımına bağımlılık duymaktadırlar (Hume vd., 2009). Becerilerin kazandırılması için başlangıçta aile, öğretmen, iş yeri koçu gibi çeşitli yetişkinlerin yardımı destekleyici bir durum olsa da zamanla OSB'li bireyler beceri veya etkinlikleri başlatmak için dış etkenlerden gelen ipuçlarına bağımlı hale gelebilmektedirler. Bu durum dış yönlendirmelere olan bağımlılığın artmasına ve kendi başına yeterli olabildiğine dair inancın zayıflamasına neden olmaktadır (Martella vd., 2012). Bağımsızlıklarını desteklemeye yönelik etkili uygulamalar kullanılmadığında OSB'li bireylerin günlük yaşamlarında çeşitli ortamlara katılımları sınırlanabilmektedir (Hume vd., 2009). Bu nedenle, uyaran kontrolünü dış etkenlerden OSB'li bireylere aktarmak için etkili uygulamaların belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir (Cooper vd., 2020).

Öz-yönetim uygulamaları, davranış yönetimi sorumluluğunu dış etkenlerden bireyin kendisine kaydırarak bireylerin bağımsız beceriler sergilemelerinde etkili olan birtakım uygulamalardan oluşmaktadır (Cooper vd., 2020; Martella vd., 2012). Bu uygulamalar, hedef davranışların öncüllerini ve sonuçlarını belirleyerek, davranışsal değerlendirmelerin sonuçlarını izlemeyi mümkün kılar. Gerekliğinde çeşitli düzenlemeler yapmaya olanak sağlayıp kişinin kendi davranışlarını yönetmesine yardımcı olmaktadır (Cooper vd., 2020; Martella vd., 2012). Öz-yönetim uygulamaları literatürde geniş bir yelpazedeki (örn., akademik beceri, iş yeri becerileri, problem davranışların azaltılması) davranışların istedik yönde değiştirilmesinde etkili uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yönetim uygulamalarının OSB olan bireylerin günlük yaşam becerilerini desteklediğine ilişkin çeşitli çalışmalar yer alsada bu çalışmalarda yer alan değişkenlerin tanımlanması ve bilimsel dayanaklarına ilişkin bir değerlendirmenin yapılması önem arz etmektedir. Ancak alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanmamış olup genel bağlamda öz yönetim uygulamalarının etkililiğini değerlendiren çeşitli sistematik derleme ve meta analiz çalışmaları karşımıza çıkmaktadır (örn., Carr vd., 2014, McDougall vd., 2017, ve Yucesoy-Ozkan & Sonmez 2011). Bu çalışmalarda ise dahil edilen çalışmaların ya kalite göstergelerinin değerlendirilmediği ya da etki büyüklüğü hesaplamak için örtüşmeye dayalı hesaplama yaklaşımlarının kullanıldığı görülmüştür. Ancak, alanyazında sistematik derleme çalışmalarında kalite göstergelerinin belirlenmesi vurgulanmakta ve örtüşmeye dayalı hesaplama yöntemleri ile bir uygulamanın gerçek etki büyüklüğünün belirlenmesinin sınırlı kaldığı belirtilmektedir

(Aydin & Tanious, 2022; Wolery, 2010). Bunun yanısıra önceki sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarında yalnızca uygulama etkisi değerlendirilmiş olup uygulamanın genelleme ve kalıcılık verilerine olan etkisi sorgulanmamıştır. Oysa ki, OSB'li bireylerin günlük yaşam becerilerine sahip olması gerektiği dikkate alındığında, bir uygulamanın beceri edinimi üzerindeki genelleme ve kalıcılık etkilerinin değerlendirilmesinin de kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir. (Cooper vd., 2020). Bu gereksinimlerden yola çıkarak bu çalışmada OSB'li bireylere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında öz yönetim uygulamalarının etkinliğinin sorgulanması amacıyla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. OSB'li bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde kullanılan öz yönetim uygulama çalışmalarının betimsel özellikleri nasıldır?
2. Söz konusu çalışmalar What Works Clearinghouse (WWC) kalite standartları açısından değerlendirildiğinde kalite göstergeleri nasıldır?
3. Öz yönetim uygulamalarının etki büyüklüğü performans ölçütüne ve örtüşmeye dayalı yöntemlere göre değerlendirildiğinde nasıldır?
4. Öz yönetim uygulamalarının etki büyüklüğü genelleme ve izleme verileri için nasıldır?

## **Yöntem**

Bu çalışma PRISMA yönergeleri uygulanarak gerçekleştirilen bir sistematik derleme ve meta-analiz çalışmasıdır. Bu kapsamda, otizmli bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretimine ilişkin gerçekleştirilmiş çalışmaların belirlenmesi için; (a) öz yönetim, (b) günlük yaşam becerileri ve (c) otizmle ilişkili olmak üzere çeşitli anahtar sözcükler belirlenerek; ERIC, Academic Search Ultimate, ScienceDirect, PsycNET, Scopus ve Proquest & Thesis veritabanlarında taramalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen çalışmaların dahil etme kriterleri; (a) hakemli bir dergide İngilizce yayınlanmış araştırma makalesi veya İngilizce yayımlanmış bir tez olması, (b) çalışmada OSB tanısı almış en az bir katılımcıya yer verilmesi, (c) tek denekli deneysel desenle tasarlanmış olması, (d) görsel analize ve etki büyüklüklerini hesaplamaya uygun olarak verilerin grafikleştirilmiş olması, (e) bağımlı değişken olarak günlük yaşam becerilerini ele almış olması ve (f) bağımsız değişken olarak bir öz-yönetim uygulamasını kullanılmış olması kapsamlarında değerlendirilerek ileri analizlere dahil edilecek çalışmalar belirlenmiştir. Dahil edilen çalışmalar: (a) cinsiyet, yaş ve tanı olmak üzere katılımcı özellikleri; (b) uygulayıcı özellikleri; (c) bağımlı değişkenler, (d) bağımsız değişkenler ve bağımsız değişkenlerin bileşenleri; (e) araştırma tasarımı, (f)

tanımlanan performans ölçütü; (g) gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği; ve (h) sosyal geçerlilik, genelleme ve izleme verilerinin elde edilmesi bakımlarından değerlendirilmek için kodlanarak betimsel açıdan analiz edilmiştir. Dahil edilen çalışmaların kalite göstergelerini değerlendirmek için ise WWC standartları kullanılmıştır (Neely vd., 2018). WWC açısından koşullu/koşulsuz kalite göstergelerini karşılayan veya kalite göstergelerini karşılamayan tüm çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanmış olup, etki büyüklüğü hesaplamalarında Tau-U (Parker vd., 2011) ve performans ölçütüne dayalı etki büyüklüğü (PÖDEB; Aydın & Tanious, 2022) yöntemleri kullanılmıştır. Analiz süreçlerine dahil edilen tüm çalışmaları birbirinden bağımsız olarak iki kodlayıcı kodlamış ve etki büyüklüklerini hesaplamıştır. İki kodlayıcı arasındaki tutarlılıklara bakılarak güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş olup tüm süreçlerde %98'in üzerinde kodlama/hesaplama güvenilirliği elde edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tarama ile elde edilen 1752 çalışma dahil etme ölçütlerine göre değerlendirilerek 10 çalışma dahil edilmiştir. 10 çalışmanın kaynakçalarının incelenmesiyle 2 çalışma, Google Akademik alıntılanma listelerinin incelenmesiyle 1 çalışma, gözden geçirme çalışmalarından ise 2 çalışma daha belirlenerek ileri analizlere toplam 15 çalışma (14 makale ve 1 tez) dahil edilmiştir. Çalışmaların betimsel özellikler incelendiğinde, 15 araştırmada yaşları 6 ile 37 arasında değişen toplam 31 (erkek = 22, kadın = 9) OSB'li birey yer almıştır. Bağımsız değişken olarak öz-yönetim uygulamalarından en fazla kendini izleme (self-monitoring) uygulaması kullanılırken bağımlı değişken olarak kişisel gereksinimleri karşılama, ev yönetim becerileri ve kişisel hijyen becerilerine yer verildiği, buna karşın toplumsal yaşam becerilerine ilişkin çalışmaların yer almadığı görülmüştür. İncelenen 15 çalışmadan dokuzunun WWC standartlarını (koşullu = 8, koşulsuz = 1) karşıladığı belirlenmiştir. 14 çalışmada Tau-U analizi yapılırken, performans ölçütü (mastery criteria) belirten 8 çalışma için PÖDEB değerleri hesaplanmıştır. Bulgular, öz yönetim uygulamalarının Tau-U genel etki büyüklüğü .93 CI95 (.80, 1) ve çok büyük etkiye sahip olduğunu göstermiştir. PÖDEB değerlerinin genel etki büyüklüğü ise .99 olup PÖDEB'e göre orta düzeyde bir etki göstermiştir. Genelleme ve kalıcılık verileri için ise Tau-U değerleri çok yüksek etkili olarak hesaplanırken, PÖDEB analizlerinde ise etki büyüklükleri orta-yüksek düzeylerde bulgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** günlük yaşam becerileri, otizm spektrum bozukluğu, meta-analiz, öz yönetim

## Kaynakça

Aydin, O., & Tanious, R. (2022). Performance criteria-based effect size (PCES) measurement of single-case experimental designs: A real-world data study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(3), 891-918. <https://doi.org/10.1002/jaba.928>

Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/0014402914532235>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd Edition). Pearson.

Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1329-1338. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>

Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E., & O'Reilly, M. (2012). *Comprehensive behavior management: Individualized, classroom, and schoolwide approaches* (2nd ed.). Sage.

McDougall, D., Heine, R. C., Wiley, L. A., Sheehy, M. D., Sakanashi, K. K., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Meta-analysis of behavioral self-management techniques used by students with disabilities in inclusive settings. *Behavioral Interventions*, 32(4), 399-417. <https://doi.org/10.1002/bin.1491>.

Neely, L., Garcia, E., Bankston, B., & Green, A. (2018). Generalization and maintenance of functional communication training for individuals with developmental disabilities: A systematic and quality review. *Research in Developmental Disabilities*, 79, 116-129. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.002>

Parker, D., & Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/1088357610376945>

Wolery, M. Busick, M., Reichow, B., & Barton, E. E. (2010). Comparison of overlap methods for quantitatively synthesizing single-subject data. *The Journal of Special Education*, 44(1), 18-28. <https://doi.org/10.1177/0022466908328009>

Yucesoy Ozkan, S., & Sonmez, M. (2011). Examination of single-subject studies conducted on individuals with disabilities by using self-management strategies: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 809-821.



## 7 NOLU DERSLİK

### Özel Gereksinimi Olan ve Tipik Gelişen Küçük Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesini Yordayıcı Değişkenler

Uygar Bayrakdar<sup>1</sup> & Bülbin Sucuoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi

uygar.bayrakdar@omu.edu.tr

#### Problem Durumu

Ev ortamı kalitesi çocukların gelişimini etkilediği (Biedinger, 2011) gibi pek çok değişken de ev ortamının kalitesini etkileyebilmektedir. Alanyazında, özellikle annelerin eğitim (Biedinger, 2011) ve gelir düzeyleri (Sucuoğlu vd., 2020) gibi sosyo-ekonomik düzey (SED) özelliklerinin ev ortamı kalitesiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ailenin SED özelliklerinin yanı sıra, ebeveynlerin davranışları da ev ortamı kalitesi üzerinde etkili değişkenlerdir (Dote-Kwan vd., 1997; Iltus, 2007). Çocukların gelişimsel özellikleri, ev ortamı kalitesini etkileyen bir diğer değişken olarak ele alınmakta; özel gereksinimi (ÖG) olan çocukların ev ortamlarının, tipik gelişen (TG) akranlarına göre daha az kaliteli olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kesiktaş vd., 2009).

Alanyazında ÖG olan çocukların ev ortamlarının kalitesini etkileyen değişkenleri inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Fiziksel yetersizliğe sahip çocuklar ve ebeveynleriyle (Holder-Brown vd., 1993) gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların gelişimsel özelliklerine bağlı olarak ev ortamının uyarıcılığının değiştiği, görme yetersizliği olan çocukların yetersizlik düzeyi arttıkça da ev ortamı kalitesinin azaldığı belirtilmektedir (Dote-Kwan & Hughes, 1994). Sucuoğlu ve diğerleri (2020) ise otizm, zihinsel yetersizlik ve öğrenme güçlüğü tanıları bulunan çocukların gelişimsel işlevleriyle ile ev ortamlarının kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; ancak ev ortamı kalitesinin çocukların yetersizlik türüne göre farklılaşmadığını göstermişlerdir.

Özetle, ebeveynlerin SED özelliklerinin küçük çocukların ev ortamlarının kalitesine olan etkisinin sıklıkla incelendiği görülmektedir (Bradley & Caldwell, 1984). Ancak ebeveynlik davranışları ve çocuk özelliklerinin ev ortamını nasıl etkilediğini araştıran çalışmaların sayısı az ve kapsamı sınırlıdır. Örneğin, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili beklentileri ile ev ortamının kalitesi arasındaki ilişki ya okul çağındaki TG çocukların başarısı ve ebeveynlerin akademik beklentileri incelenerek (Entwisle & Hayduk, 1981) ya da küçük ÖG çocukların ebeveynlerinin gelişimsel beklentileri ile ev ortamının kalitesi arasındaki ilişki incelenerek (Bayrakdar, 2023) araştırılmıştır. TG (Niklas vd., 2016) ve ÖG olan çocukların ev ortamlarının kalitesi (Bayrakdar, 2023; Sucuoğlu vd., 2020) iki grubun ebeveynlerinin çocuklarının etkinliklerine katılımları ile ev ortamlarının kalitesi arasındaki ilişki incelenerek araştırılmıştır. Ancak ilgili alanyazında 0-3 ve 3-6 yaş grubundaki küçük çocukların gelişimsel özellikleri (ÖG ve TG olma), davranışları, ebeveyn özellikleri ve ebeveynlerin davranışlarının ev ortamına olan etkilerini bütünsel olarak inceleyen bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada ÖG olan ve TG çocukların ev ortamlarını karşılaştırmak ve küçük çocukların ev ortamı kalitesini yordayan ebeveynlere ve çocuklara ilişkin değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır. 1. 0-3 ve 3-6 yaş arası ÖG olan ve TG çocukların ev ortamlarının kalitesi arasında anlamlı bir fark var mıdır? 2. 0-3 ve 3-6 yaş grubu ÖG olan ve TG çocukların ev ortamının kalitesini yordayan değişkenler (ebeveyn demografik özellikleri ve davranışları ile çocuk özellikleri ve davranışları) nelerdir?

## Yöntem

### Katılımcılar

Çalışma ÖG olan çocuğa sahip 111 anne (0-3 yaş grubunda 40, 3-6 yaş grubunda 71 anne) ve TG çocuğa (0-3 yaş grubunda 123 ve 3-6 yaş grubunda 95 anne) sahip 218 anne olmak üzere toplam 329 anne ve çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Bilgi Formu (EBF): Form; çocuğun yaş, cinsiyet ve yetersizlik durumu ile annenin yaş, eğitim düzeyi, çalışma durumu ve ailenin aylık geliriyle ilgili soruları kapsamaktadır.

Ebeveyn Katılımı Formu (EKF): Bu form ile anne babaların çocuklarına yüksek sesle kitap okuma/bakma, hikâye anlatma, şarkı söyleme, birlikte dışarı çıkma, sayıları öğretme ve birlikte sanat çalışması yapma sıklıkları sorularak ebeveyn katılımı değerlendirilmektedir (Öztürk vd., 2023).

Ev Ortamı Tarama Aracı (EVTA, Home Screening Questionnaire): 0-3 ve 3-6 yaş olmak üzere iki formu bulunan bu araçla 0-6 yaş arasındaki küçük çocukların ev ortamlarının kalitesini değerlendirilmektedir (Coons vd., 1981).

Erken Çocukluk Davranış Taraması Ölçeği (EÇDT; The Early Childhood Behavior Screen: EÇDT, Holtz ve Fox (2012) tarafından yoksul ailelerden gelen küçük çocukların sosyal ve problem davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek, sosyal davranışların ve problem davranışların değerlendirildiği iki alt ölçekten oluşmaktadır.

Ebeveyn Davranış Kontrol Listesi-Kısa Formu (EDKL; Parent Behavior Checklist-Short Form): EDKL, küçük çocuğa sahip ebeveynlerin davranışlarını ve gelişimsel beklentilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Araçta, ebeveynlerin çocuklarına ilişkin gelişimsel beklentileri, çocukların problem davranışlarına yönelik ebeveyn tepkileri ve çocukların gelişimini destekleyici bakıma ilişkin ebeveynlik davranışlarını değerlendiren üç alt ölçek yer almaktadır (Fox, 1994).

Ebeveyn Öz Bildirim Ölçeği (EÖBÖ; Parenting Young Children: Self-Report Parenting Measure): EÖBÖ; olumlu davranışları destekleme, sınırları belirleme ve önleyici ebeveynlik davranışları olmak üzere üç alt ölçekten oluşan bu araç, anne babaların davranış yönetimine ilişkin ebeveyn davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (McEachern vd., 2012).

### Verilerin Analizi

Demografik özellikler, ebeveyn özellikleri ve çocuk özellikleri olmak üzere üç grup bağımsız değişkenin, küçük çocukların ev ortamı kalitesini ne düzeyde yordadığını inceleyebilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizleri geriye doğru eleme yöntemiyle (backward selection) gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar, ÖG olanlar (1) ve TG çocuklar (2) olarak gruplanmıştır. Bu veri grubu, demografik özellikler ve ebeveyn özelliklerine ilişkin regresyon modellerinde ÖG olan çocuğa sahip olma

(1: evet, 2: hayır); çocuk özelliklerine ilişkin regresyon modelindeyse ÖG olma (1: evet; 2: hayır) bağımsız değişkeni olarak kodlanmış ve analizlere katılmıştır. ÖG olma/ÖG olan çocuğa sahip olma değişkeni, demografik özellikler, ebeveynlere ve çocuk özelliklerine ilişkin tüm çoklu doğrusal regresyon modellerine her iki yaş grubunda ortak bağımsız değişken olarak dâhil edilmiş, regresyon analizleri bu değişken dahil edilerek ve edilmeden olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın bulgularına göre, ÖG olan ve TG çocukların ev ortamlarının kalitesi her iki yaş grubunda da TG çocukların lehine anlamlı düzeyde farklıdır. Diğer taraftan, 0-3 ve 3-6 yaş grubu çocukların ev ortamlarının kalitesini yordayan değişkenler farklılaşmış, 0-3 yaş grubunda annenin eğitim ve gelir düzeyi, 3-6 yaş grubunda ise sadece annenin eğitim düzeyi ev ortamı kalitesini yordayan SED değişkenleri olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveyn özelliklerinden ise, 0-3 yaş grubunun ev ortamı kalitesini anne katılımı, baba katılımı, annelerin olumlu davranış yönetimi uygulamaları, 3-6 yaş grubunda ise annelerin olumlu davranış yönetimi uygulamaları ile çocuklarına ilişkin beklentileri ev ortamının kalitesinin anlamlı yordayıcılarıdır. Her iki yaş grubunda da ÖG olan çocuğa sahip olma değişkeni regresyon modellerinde yer aldığı anda, annelerin gelişimsel bakım uygulamaları, ev ortamı kalitesini anlamlı olarak yordamaktadır. Diğer taraftan 0-3 yaş grubunda çocukların sosyal davranışları ile problem davranışları, 3-6 yaş grubunda ise sadece sosyal davranışlar anlamlı yordayıcı olarak belirlenmiştir. Önemli bir bulgu, ÖG olma/olan çocuğa sahip olma değişkeni, SED özellikleri, ebeveyn özellikleri ve çocuk özelliklerine ilişkin regresyon modellerinde ev ortamı kalitesini oldukça yüksek önem düzeyiyle yordamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** ev ortamı kalitesi, özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişen çocuklar, sosyal davranışlar, problem davranışlar, ebeveyn özellikleri.

## **Kaynakça**

- Bayrakdar, U. (2023). Annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileri özel gereksinimli çocukların ev ortamlarının kalitesini yordar mı?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 60-79. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212416>
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20(2), 315-320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.315>
- Coons, C. E., Gay, E. C., Fandal, A. W., Ker, C. & Frankenburg, W. K. (1981). The home screening questionnaire reference manual. Denver, CO: Child Development Center.
- Dote-Kwan, J., & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/0145482X9408800106>
- Dote-Kwan, J., Hughes, M., & Taylor, S. (1997). Impact of early experiences on the development of young children with visual impairments: Revisited. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100206>
- Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1981). Academic expectations and the school attainment of young children. *Sociology of Education*, 54(1), 34-50. <https://doi:10.2307/2112511>
- Fox, R. A. (1994). Parent Behavior Checklist manual. Austin, TX: Pro Ed..

- Holder-Brown, L., Bradley, R. H., Whiteside, L., Brisby, J. A., & Parette, H. P. (1993). Using the HOME Inventory with families of children with orthopedic disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(3), 181-201. <https://doi.org/10.1007/BF01047063>
- Holtz, C. A., & Fox, R. A. (2012). Behavior problems in young children from low-income families: The development of a new screening tool. *Infant Mental Health Journal*, 33(1), 82-94. <https://doi.org/10.1002/imhj.20341>
- Iltus, S. (2007). Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147465e.pdf>
- Kesiktas, A. D., Sucuoglu, B., Keceli-Kaysili, B., Akalin, S., Gul, G., & Yildirim, B. (2009). The home environments of young children with and without disabilities. *Infants & Young Children*, 22(3), 201-210. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181abe1ae>
- McEachern, A. D., Dishion, T. J., Weaver, C. M., Shaw, D. S., Wilson, M. N., & Gardner, F. (2012). Parenting Young Children (PARYC): Validation of a self-report parenting measure. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 498-511. <https://doi:10.1007/s10826-011-9503-y>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Home learning environment and concept formation: A family intervention study with kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 419-427. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0726-1>
- Öztürk, N., Sucuoğlu, B., & Avcı, K. (2022). Home-based parental involvement in children with intellectual disabilities and children without disabilities in Turkey. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*.
- Sucuoğlu, B., Bayrakdar, U., Şahan, D., & Karaman, S. (2020). Ev ortamı tarama aracı: Küçük çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 353-374. <https://doi:10.9779/pauefd.595591>

# Okul Öncesi Sınıflarında Özel Gereksinimli Olan Çocukların Temsil Edilmesi

Naciye Öztürk<sup>1</sup> & Bülbin Sucuoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bağımsız Araştırmacı

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi

nacye231@gmail.com

## Problem Durumu

Antik çağlardan itibaren toplumdaki bireylerden “farklı” kabul edilen özel gereksinimli olan bireyler (Baglieri & Shapiro, 2017) toplum tarafından sorunlu olarak tanımlanmaktadır (Nowicki & Sandieson, 2002). Örneğin, medyada özel gereksinimli olan bireyler mistik, yetersiz, uyumsuz gibi stereotiplerle temsil edilmektedirler (Saltes, 2010). UNICEF (2013)’e göre, özel gereksinimli olan çocuklar ise bu olumsuz bilgi ve tutumlar nedeni ile dünyadaki en çok dışlanan ve etiketlenen gruplar arasında yer almaktadırlar. Bunun nedenlerinden biri özel gereksinimli olan çocukların sınıflarında yetersiz temsil edilmeleridir. Okul öncesi sınıflarda temsil edilme, özel gereksinimli olan çocukların oyun materyalleri, resimli çocuk kitapları gibi sınıfın fiziksel çevresinde, eğitim programında ve okulda gerçekleştirilen uygulamalarda anlatımları ve tanıtımları olarak açıklanabilir (Favazza vd., 2017). Temsil edilme ile özel gereksinimli olan bireylerin yeterliliklerine yönelik farkındalığın sağlanabileceği, olumsuz hikâye ve efsanelerin olumluya dönüşebileceği ifade edilmektedir (Favazza vd., 2017).

Okul öncesi sınıfların ortamı ve tipik gelişen çocukların deneyimleri, özel gereksinimli olan akranlarına yönelik davranışlarında, tutumlarında ve kabullerinde önemli bir rol oynamaktadır (Favazza & Odom, 1997; Kwon vd., 2017). Sınıf ortamında yetersiz düzeyde ve olumsuz temsil edilmeleri, özel gereksinimli olan çocuklarda olumsuz aidiyet hissi ve benlik algısı ile tipik gelişen akranlar tarafından reddedilmeyle sonuçlanabilmektedir (Favazza vd., 2000a; Favazza & Odom, 1997). Diğer taraftan, özel gereksinimli olan çocuğu, sadece genel eğitim sınıfına yerleştirmek, nitelikli bütünleştirmeyi ve tipik gelişen akranların kabulünü sağlamamakta (Kwon vd., 2017); temsil edilme nitelikli bütünleştirmenin başarısında kolaylaştırıcı faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Buysse & Hollingsworth, 2009; Martínez-Bello & Martínez-Bello, 2016). Alanyazında özel gereksinimli olan çocukların temsil edilmesini sınıf çevresi, eğitim programı ve okul genelindeki çalışmalar çerçevesinde bütüncül olarak inceleyen çalışmalarda, bu çocukların okul öncesinde sınırlı düzeyde ve olumsuz olarak temsil edildikleri bulunmuştur (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000b; Nikolarazi vd., 2005; Favazza vd., 2017; Kwon vd., 2017; Yu & Kim, 2023). Özel gereksinimli olan çocukları anlatan oyun materyallerinin, resimli çocuk kitaplarının ve görsellerin az olduğu (Favazza & Odom, 1997; Favazza vd., 2000a; Favazza vd., 2017), sınıfa konuk davet etme, işaret dilini öğretme gibi eğitim uygulamalarının belirli zamanlarda ve tematik ünitelerde gerçekleştirildiği (Favazza vd., 2017) görülmüştür. Ülkemizde okul öncesi sınıflardaki görselleri inceleyen bir çalışmada ise farklılıkları temsil eden görsellerin özel gereksinimi konu alan Engelliler Haftası gibi "özel" zamanlarda sınıflarda bulunduğu belirlenmiştir (Öztürk, 2023). Başarılı bütünleştirme uygulamalarının göstergelerinden biri de çocukların eğitim süreçlerine aktif katılımlardır (Bredenkamp, 2014). Özel gereksinimli olan çocukların temsil edilmesi, bu çocukların aidiyetini artırmakta ve olumlu benlik algısını desteklemekte; temsil edilmenin yüksek ve olumlu olduğu ortamlarda çocukların katılımlarının da yüksek olması beklenmektedir (Bredenkamp, 2014).

Ülkemizde özel gereksinimli olan çocukların okul öncesi sınıflarda temsil edilmenin göstergelerini bütüncül olarak araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, okul öncesi sınıflarında özel gereksinimli olan çocukların temsil edilmelerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır; alanyazından farklı olarak “katılım” da bir temsil edilme göstergesi olarak incelenmiştir. Bu tür çalışmaların, konuya ilişkin farkındalık oluşturarak ileri araştırmaları ve öğretmen uygulamalarını yönlendirebileceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Okul öncesi sınıflarında özel gereksinimli olan çocukların temsil edilmelerini keşfetmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen Ankara'daki resmi anasınıflarında ve anaokullarında çalışan, özel gereksinimli olan çocukla deneyimi bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 11 okul öncesi öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Özel Gereksinimli Olan Çocukların Temsil Edilmesi Envanteri (Favazza & Odam, 1997) ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı doküman olarak görüşme formunun geliştirilmesinde bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Araştırma sürecinin tamamında yazılan yansıtıcı araştırmacı günlükleri de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra pilot görüşme gerçekleştirilmiş, bir nitel araştırma uzmanından ve bir de alan uzmanından sorulara ilişkin görüş alınmıştır. Son hale getirilen görüşme soruları ile 28 Mayıs-10 Haziran 2022 tarihleri arasında bir video konferans yazılımı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, 30 ile 78 dakika aralığında sürmüştür. Ses kayıt analizinin gerçekleştirilmesine fırsat veren MAXQDA aracılığı ile birinci araştırmacı tarafından görüşmelerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2015). Veriler, anlamlı bölümlere ayrılmış, bölümlerin kavramsal olarak ifadesi anlaşılmasına çalışılarak adlandırılmıştır. Ortak noktaları bulunan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar ve temalar, ikinci araştırmacı tarafından incelenmiş; temalarda ve kodlarda düzenlemeler yapılmıştır. Sonuç olarak yedi tema ve 19 alt tema ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda çocukların özellikleri, sınıfın özellikleri, Okul Öncesi Eğitimi Programına ilişkin görüşler, sınıfa davet edilen konuklar ve bilim insanı/sanatçı/sporcu tanıtımı, bireysel farklılıklar, okulda yapılan çalışmalar ve çocukların katılımı olmak üzere yedi tema ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığı için tüm süreç bir nitel araştırma uzmanı tarafından izlenmiş, uzman görüşleri alınmış, veri çeşitleme yapılmış, yansıtıcı araştırmacı günlüğü yazılmış, görüşmeler derinlemesine gerçekleştirilmiş, veriler kodlama süresince sürekli olarak incelenmiş ve transfer edilebilirlik için amaçlı örneklem kullanılmıştır (Johnson & Christensen, 2014). Araştırma izni Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığından alınmıştır. Katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilerek gönüllü katılım formlarını onaylamaları istenmiştir. Katılımcıların dini, etnik ve kültürel kimliklerine saygı duyulmuş, tüm veriler birinci araştırmacının bilgisayarında şifreli bir dosyada saklanmış ve katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur (Creswell, 2015; Johnson & Christensen, 2014).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenler tipik gelişen çocukların, özel gereksinimli olan akranlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Sınıf ortamında, farklılıkları olan bebeklere, fiziksel yetersizliği ve belirgin özellikleri olan karaktere sahip resimli çocuk kitaplarına ve özel gereksinimli olan bireylerle ilgili özel günlerde fiziksel yetersizliği olan bireylerin olduğu görsellere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Okul Öncesi Eğitimi programında farklılıkları yansıtan kazanım-göstergelerin olmadığını düşünen katılımcılar olduğu görülmüş, öğretmenler, kazanımlara ilişkin simülasyon, video izleme, resimli çocuk kitabı okuma gibi eğitim uygulamalarını özel günlerde yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen sınıfına özel gereksinimli

olan konuk davet ettiğini; ikisi ise başarılı özel gereksinimli olan sporcuları sınıflarında tanıttığını belirtmiştir. Okul genelinde özel günler dışında temsil edilmeye ilişkin çalışma yapılmadığı ve özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşimini teşvik eden sistematik bir programın uygulanmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, çocukların iletişim ve sosyal becerilerindeki güçlükleri ve etkinliklerin ilgilerini çekmemesi gibi nedenlerle etkinliklere katılmadıklarını açıklamışlardır. Öğretimde değişiklikler ve uyarlamalar ile sınıf yönetiminde değişikliklerle katılımı artırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, okul öncesi sınıflarında özel gereksinimli olan çocukların sınırlı düzeyde temsil edildikleri ve bu temsillerin genellikle özel günlerde yer aldığı, Okul Öncesi Eğitimi Programının uygulanmasında güçlükler yaşandığı ve tüm çocukların katılımına ilişkin sorunların olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** temsil edilme, okul öncesi dönem, özel gereksinimli olan çocuklar, farklılıklar

## Kaynakça

Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education (2nd ed.). Routledge.

Bredenkamp, S. (2014). Effective practices in early childhood education: Building a foundation. Pearson.

Buysse, V., & Hollingsworth, H.L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128. <https://doi.org/10.1177/0271121409332233>

Creswell, J.W. (2015). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (5th ed.). Pearson Education.

Favazza, P.C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000b). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. <https://doi.org/10.1177/001440290006600404>

Favazza, P.C., La Roe, J., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000a). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children*, 3(3),2-8. <https://doi.org/10.1177/109625060000300301>

Favazza, P.C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3),405-418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>

Favazza, P.C., Ostrosky, M.M., Meyer, L.E., Yu, S., & Mouzourou, C. (2017). Limited representation of individuals with disabilities in early childhood classes: Alarming or status quo?. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6),650-666. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1243738>

Johnson, R.B., & Christensen, L. (2014). Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th ed.). Sage.

Kwon, K.A., Hong, S. Y., & Jeon, H.J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3),360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>

Martínez-Bello, V.E., & Martínez-Bello, D.A. (2016). Depictions of human bodies in the illustrations of early childhood textbooks. *Early Childhood Education Journal*, 44,181-190. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0701-x>

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 52(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>

Nowicki, E.A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical and intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>

Öztürk, N. (2023). Thinking about visuals: Investigating classroom visuals in Turkish preschools. *OPUS Journal of Society Research*, 20(54), 458-472. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1264664>

Saltes, N. (2010). Capturing disability on camera: An analysis of disability representation in television programming with a focus on Canadian regulatory initiatives. *Canadian Journal of Media Studies*, 8, 1-37.

UNICEF. (2015). Türkiye'de engeli olan çocuklara yönelik bilgi, tutum ve davranış raporu. [https://www.unicef.org/turkiye/media/2591/file/TURmedia\\_KAP\\_TR.pdf](https://www.unicef.org/turkiye/media/2591/file/TURmedia_KAP_TR.pdf)

Yu, S., & Kim, R. (2023). Limited representation of disability in early childhood classrooms: data from South Korea. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 106-123. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2158355>



# Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarını Sınıflandıran Özelliklerin CHAID Analizi ile Belirlenmesi

Ahmet Bilal Özbek<sup>1</sup>, Bülbin Sucuoğlu<sup>2</sup>, Ergül Demir<sup>3</sup> & Hatice Bakkaloğlu<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi

<sup>3,4</sup>Ankara Üniversitesi

ahmetbilalozbek@gmail.com

## Problem Durumu

Okul öncesi eğitimin bilişsel, sosyal, sağlık, ekonomi gibi pek çok farklı alanda ortaya çıkması beklenen olumlu çıktıları bulunmaktadır (Anderson vd., 2003). Ancak çocukların okul öncesi eğitimden yararlanabilmeleri için okula uyum sağlamaları, okulun / sınıfın bilişsel, duygusal ve sosyal taleplerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul öncesi sınıflarda çocukların bir taraftan sosyal ve duygusal görevleri yerine getirirken, diğer taraftan öğretmenleri ve akranları ile olumlu ve başarılı ilişkiler kurmaları, okul ve sınıf için gerekli sosyal becerileri sergilemeleri beklenir (Birch & Ladd, 1997; Denham, 2006). Okula uyum sağlayabilen çocuklar öz-düzenleme becerilerinde ustalaşırken, uyumu az olan ya da uyum güçlükleri çeken çocuklar ise öğretmen ve akranları ile ilişkilerinde sorunlar yaşama eğiliminde olurlar; genellikle akranları tarafından düzeni bozan, etkinlikleri zorlaştıran çocuklar olarak algılanır ve bu durumdan öğretmen ve akranlarla olan etkileşimleri de olumsuz etkilenir (Bakkaloğlu vd., 2020; Ladd vd., 1999). Böylece okul öncesi kurumlardan beklenen yararlar azalır ya da ortaya çıkmaz. Bu nedenle araştırmacılar (Gormley vd., 2008; Pianta vd., 2009), çocukları okula uyum sağlamaları için desteklemenin onları ileri sınıflarda başarılı olmaları için hazırlayacağını kabul etmektedirler (Bailey vd., 2016).

Çocukların okula uyumu ve uyumla ilişkili değişkenler birçok çalışmada regresyon analizi ile (Baker, 2006; Roorda vd., 2020; Rothenberg vd., 2008) araştırılmış; uyumun yordayıcıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu çalışmaların temel sınırlılığı, uyumu etkileyen / yordayan temel değişkenleri ortaya çıkarmalarına karşın, bazı değişkenler açısından benzer özellikleri olan grupların okula uyum düzeylerini yordayan ikincil değişkenlerin göz ardı edilmiş olmasıdır. Bu nedenle, bu çalışmada, okul öncesi kurumlara devam eden küçük çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin regresyon analizi yoluyla belirlenmesinin ardından karar ağacı (CHAID analizi) ile incelenmesi planlanmıştır. Karar ağacı analizi, heterojen bir grubu homojen alt gruplar olarak sınıflandırmada kullanılan, sürekli değişkenler ile birlikte süreksiz ve kategorik değişkenlerin de dahil edilebildiği bir istatistiksel analizdir (Kass, 1980). Köklü düğümlerden oluşan bir karar ağacı, bağımsız değişkenlerin değerleri girdi olarak verildiğinde, bir bağımlı değişkenin değerini sonlandıran bir sınıflandırma işlevini öğrenmek için kullanılır (<https://aktif.net/veri-madenciligi-karar-agaclari/>). Bu yöntem, sosyal bilimler (Aytekin vd., 2018; Demirel & Yakut, 2019), turizm (Diaz-Perez & Bethencourt-Cejas, 2016) gibi alanlarda büyük verilerin analizinde kullanılmakta; son yıllarda ise hem uluslararası hem de ulusal eğitim araştırmalarında (Chan vd., 2006; Dokumacı-Sütçü & Oral, 2021; Önder & Şeyma, 2017; Tatlı, 2018) farklı gruplardan elde edilen eğitim verilerinin sınıflandırılması amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada karar ağacı kullanılarak küçük çocukların okula uyumları ile ilişkili en belirleyici olan değişkenlerin ortaya çıkarılması sağlanarak, konuya ilişkin eğitsel çözümler üretmek için var olan zamanın ve olanakların daha etkili kullanılabilmesine yönelik önlemler önerilebileceği düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi dönemde çocukların okula uyum düzeylerinin yordayıcıları nelerdir?
- Okul öncesi dönemde çocukların okula uyum düzeyleri ile ilişkili değişkenler nasıl sınıflandırabilir?

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Ankara ilindeki 13 bağımsız anaokulunun 53 okul öncesi sınıfına devam eden, tipik gelişen ve özel gereksinimli olan toplam 122 çocuk ile bu çocukların anneleri ve öğretmenleri bu çalışmaya katılmışlardır. ÖG çocuklar (61 çocuk), hastanelerin ilgili birimlerince tanı konulan ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından okul öncesi sınıflara yerleştirilen çocuklardır. Özel gereksinimli çocukların zihinsel yetersizlik (n=16, %26.2), dil-konuşma bozukluğu (n=15, %24.6), fiziksel/sağlık problemleri (n=12, %19.7), otizm (n=13, %21.3) ve işitme yetersizliği (n=5, %8.2) tanıları bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Demografik Bilgi Formu Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ) Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği-Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği-Kısa Formu (ÖÖİÖ-KF) Ebeveyn-Öğretmen İlişkisinin Niteliği Ölçeği-Öğretmen Formu (EÖİNÖ-ÖF) Yeterlik İndeksi (Yİ) kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan araştırma izni ile bağımsız anaokullarına başvurularak çalışmaya katılacak okullar ve sınıflar belirlenmiştir. Veri toplama araçlarından GEÇDA, projede bursiyer olan ve GEÇDA kullanım sertifikası bulunan araştırma görevlileri tarafından uygulanmıştır. Diğer tüm veri toplama araçları öğretmenler tarafından tamamlanmıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle betimsel analizler ve normallik testlerine yer verilmiştir. Çocukların ölçeklerden aldıkları puanların dağılımı değerlendirilmiştir. Verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı için (bkz. Tablo 3) analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Çocukların okula uyum düzeylerini yordayan özelliklerin belirlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi, bu özelliklerin çocukları okula uyum düzeylerine göre sınıflandırmadaki etkilerinin belirlenmesinde ise karar ağacı (Chi-squared automatic interaction detector-CHAID analizi) kullanılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada okula uyumun yordayıcılarını belirleyen bir regresyon analizi gerçekleştirilmiştir ve çocukların sosyal becerileri, problem davranışları, gelişimsel işlevleri, öğretmen-ebeveyn ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin okula uyumun yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Daha sonra benzer özelliklere sahip grupları belirlemek amacıyla karar ağacı yöntemi ile okula uyumu yordayan diğer değişkenler incelenmiştir. Bulgular, alanyazınla tutarlı bir şekilde okul öncesi dönemde uyumun çok bileşenli yapısını yansıtarak çocukların sosyal becerileri, öğretmenleriyle ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn ilişkileri ile okula uyumları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu buna karşın problem davranışlarının artması ve gelişimsel işlevlerinin azalmasının) okula uyumlarını azalttığını göstermiştir.

Karar ağacı analizi de sosyal becerilerin uyumu yordayan temel değişken olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan çocuklar toplam sosyal beceri puanlarına göre en azdan en çoğa

doğru olmak üzere 9 gruba ayrılmıştır. Buna göre sosyal beceri puanları farklı olan çocuk gruplarının okula uyumunu yordayan diğer değişkenler de farklılaşmakta; örneğin, sosyal becerileri en az ve en fazla olan çocukların okula uyumları, diğer değişkenlerden bağımsız olarak değişmekte; bu beceriler her iki gruptaki çocuklar için okula uyum ile ilişkili en güçlü ve tek değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal becerileri grup ortalamasından daha az olan üç grupta çocukların problem davranışlar, grup ortalamasının üzerinde olan iki grupta ise ebeveyn-öğretmen ilişkisi okula uyumu etkileyen değişkenlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, özel gereksinim, bütünleştirme, okula uyum

## Kaynakça

Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., ... & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)

Bakkaloğlu, H., Özbek, A. B., & Sucuoğlu, N. B. (2020). Okul öncesi bütünleştirmede özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların sosyal kabulleri: Boylamsal bir çalışma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 369-391. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042240>

Bakkaloğlu, H., & Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2), 580-595. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418906>

Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. (2019). Okul öncesinden özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)

Gormley, W. T., Phillips, D., & Gayer, T. (2008). The early years: Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320(5884), 1723-1724. <https://doi.org/10.1126/science.1156019>

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>

Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490-503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>

Rotenberg, K. J., Michalik, N., Eisenberg, N., & Betts, L. R. (2008). The relations among young children's peer-reported trustworthiness, inhibitory control, and preschool adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 288-298. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.003>

# Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Halil Selimoğlu<sup>1</sup> & Safiyegül Gedikli<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
halilselimoglu@gmail.com

## Problem Durumu

Herkesin eğitim hakkının olduğu, hiç kimsenin eğitim, öğrenim hakkından mahrum bırakılmayacağı ilkesi, pek çok ulusal ve uluslararası hukuk metninde vurgulanmıştır (Selimoğlu 2017). Eğitim hakkı bağlamında düşünüldüğünde bütünleştirme; tüm çocukların okul kültürünün eşit bir parçası olması gerektiği görüşüne dayanmaktadır ve özel gereksinimli olan bireylerin, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesini ve bu sınıflarda özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin tümünü ifade etmektedir (Fakolade, Adeniyi ve Tella, 2009; Fierello, 2001). Bütünleştirme uygulamalarının bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, bireylere parçası oldukları topluma eşit düzeyde katılma fırsatı verdiği söylenebilir.

Uygun koşulların sağlandığı durumlarda kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli bireyin karşı karşıya olduğu katılım kısıtlarını ortadan kaldırılmasına yardım ettiği bilinmektedir. Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin akademik başarılarını arttırmasının (Kurth ve Mastergeorge, 2010) yanı sıra; bu bireylerin akranlarını gözleme, onları model alma, iletişim ve iş birliği kurma fırsatları yakalama (Demir ve Açar, 2011) bu sayede sosyal alanlarda gelişme (Aryal vd., 2015) ve toplumsal yaşamda daha kolay yer edinme fırsatı yakalamalarına olanak tanır. Kaynaştırma uygulamalarının bir diğer boyutu da tipik gelişim gösteren bireylerle ilgilidir. Uygun fırsatlar sağlandığında, tipik gelişen bireyler özel gereksinimli akranlarının öğrenmelerine model olabilirken özel gereksinimli bireylerin de tipik gelişen akranlarının öğrenmelerine katkı sağladığı örnekler mevcuttur (Selimoğlu, 2017). Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişen bireylere bireysel farklılıkları tanıma, başkasına saygılı olma, empatik gelişime katkı sunma (Maine, 2013) bir arada bulunma (Batu ve Bilgin, 2012; Ceylan ve Aral, 2005); öz saygı (Güven ve Aydın, 2007) yardımlaşma (Mangal ve Mangal, 2019) gibi başlıklarda yararları vardır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma fırsatı olan öğretmen ile okul yöneticilerinin, bireysel farklılıklara karşı daha saygılı oldukları ve empatik davrandıkları (Yücelkan, 2022) düşünüldüğünde kaynaştırma uygulamalarının eğitimin bileşenlerinin tümüne olumlu katkısı olduğu düşünülebilir.

Kaynaştırma uygulamalarının yararları bilinmekle birlikte, kaynaştırmayı başarıya ulaştıracak önemli etkenlerden birinin özel gereksinimli öğrencilere sunulması gereken destek eğitim hizmetleri olduğu söylenebilir. Bu hizmetlerin çerçevesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen genelgelerle belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2018/30471).

Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli bireylere yönelen sosyal kabul probleminden (Kabasakal, 2018; Tekgül, 2020; Çınar, 2020; Deniz ve Çoban, 2019). Yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasında yaşanan aksaklıklara pek çok sorunun yaşandığı bilinmektedir (Saraç ve Çolak, 2012). Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; kaynaştırma uygulamalarının önemli unsurlarından bir tanesi olan çocuğu kaynaştırma uygulamalarına katılan ebeveynlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüş ve

önerilerinin incelenmesidir. Araştırmanın sonuçlarının kaynaştırmanın bileşenlerinden biri olan özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların sorun, beklenti ve görüşleri aracılığıyla ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının niteliğine yönelik fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma ebeveynlerin Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kişisel görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir ve nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılardan; araştırmanın amacını, çerçevesini onayladıkları bir onam formu alınmıştır. Araştırmaya toplam 26 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerden 21'i anne ve 5'i babadır. Yaş aralıkları 35-49 arasındadır.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu özel gereksinimli bireylerle uzun yıllar çalışma deneyimi olan ve farklı okul türleri ve kademeleri ile rehberlik ve araştırma merkezi deneyime sahip farklı disiplinlerden uzmanlar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra özel eğitim alanında hizmet veren 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü çerçevesinde görüşme formunda değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formundaki soruların güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla kaynaştırma uygulamalarında çocuğu olan üç aile ile pilot görüşmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Bir ve ikinci bölümler ebeveynler ve çocuğa ilişkin demografik bilgileri içerirken; üçüncü bölüm kaynaştırmaya ilişkin görüşleri içermektedir.

Araştırmanın verileri Kadıköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne çeşitli nedenlerle müracaat eden ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden çocukların ebeveynleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler Kadıköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi test odalarında araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ve demografik değişkenlerin analizinde excel programı kullanılmıştır. Excele aktarılan veriler çalışmanın birinci ve ikinci yazarı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından araştırmanın kodlarını oluşturan yazarlar bir araya gelerek oluşturulan kodlar ile ilgili görüş alışverişinde bulunmuş ve araştırmanın diğer yazarları ile kodlara son şekli verilmiştir. Kodlama işlemi, kategorilerin yazımı, kategorilere göre kodların yazılması ve temaların oluşturulmasında araştırmanın tüm yazarları ortak olarak çalışmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin analizi sonucunda 6 tema ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ebeveyn görüşlerinin ebeveynlerin mevcut kaynaştırma uygulaması deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir. Araştırmada; bireyselleştirilmiş eğitim planları, destek eğitim odası, öğrencilerin başarı değerlendirmeleri ve ders muafiyetleri gibi destek eğitim hizmetlerine ilişkin yönetmeliğin çizdiği çerçeve dışında uygulamalar yapıldığı yönünde görüşlere ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kaynaştırma öğrencilerinin büyük bölümü için BEP hazırlanmadığı, kaynaştırma öğrencilerinin büyük bölümünün destek eğitim odasından faydalanmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ebeveynlerin yarısından fazlası, öğrencilerin sınavlarında herhangi bir uyarılama yapılmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun merkezi sınav tedbirlerine ilişkin bilgi eksikliği vardır. Katılımcı ebeveynlerin bir bölümü talepte bulunulmasına rağmen fiziksel düzenleme yapılmadığını ifade

ederken; bir kısmı oturma düzeniyle ilgili değişiklik yapıldığını ifade etmişlerdir. Kaynaştırma uygulamalarının akademik ve sosyal faydalarına ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri bulunmaktadır. Akademik anlamda fayda sağlandığını ifade eden ebeveynler, sağlanan destek eğitim hizmetlerinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı yaptığını vurgulamışlardır. Diğer yandan ebeveynlerin bir bölümü öğretmen ilgisizliği, uygulama eksikleri, zorbalık, etiketleme vb. nedenlerle akademik ve sosyal fayda sağlanmadığını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** kaynaştırma, özel gereksinimli birey, destek eğitim hizmetleri

## **Kaynakça**

Canan Yücelkan, ‘Kaynaştırma Uygulamalarını Başarıya Ulaştıran Etmenler’ Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 17, 2022, s. 26-38

Esmâ Kabasakal, ‘Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıflarda Rasyonel Duygucu Eğitimin Diğer Öğrencilerin, Rasyonel Düşünme, Öznel İyi Oluş, Öz Yeterlilik Ve Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi.’ (Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi,2018), s178

Ezgi Tekgöl, ‘Müzik Etkinliklerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi’ (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 2020) s.93

Fiona Maine, ‘How Children Talk Together To Make Meaning From Texts: A Dialogic Perspective On Reading Comprehension Strategies’ Literacy, Cilt 47, Sayı 3, 2013, s. 150-156

Halil Selimoğlu, ‘Akran Aracılı Öğretim Yönteminin Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Kabulüne ve Özel Gereksinimli Bireylerin Benlik Saygısına Etkisi.’ (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2017) s.148

Jennifer Kurth ve Ann M. Mastergeorge ‘Individual Education Plan Goals and Services For Adolescents with Autism: Impact of Age and Educational Setting.’ The Journal of Special Education, Cilt 44, Sayı 3, 2010 146-160

M. Kaan Demir ve Seçil Açar, ‘Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri’ Kastamonu Education Journal, Cilt 19 Sayı 3, 2011, s. 719-732

Mustafa Ayrıl, Şadan Özcan, Rahmi Can, Ahmet Ünlü, Haydar Bedel, Gökhan Şengün, Şenol Demirhan, ve Kemal Çağlar, ‘Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Bakışını Etkileyen Etkenler’ Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Özel Sayı, 2015, s.218-230

Olufemi Aremu Fakolade, Samuel Olufemi Adeniyi ve Adeyinka Tella, ‘Attitude of Teachers Towards The Inclusion of Special Needs Children In General Education Classroom: The Case of Teachers In Some Selected Schools In Nigeria’ International Electronic Journal of Elementary Education, Cilt 1, Sayı 3, 2009, s.155-169

S. K. Mangal ve Shubhra Mangal, Creating an Inclusive School, 110092, PHI Learning Pvt. Ltd, Delhi, 2019, s. 84.

Songül Çınar, ‘Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumu’ (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, 2020), s.98

Tuğba Saraç ve Aysun Çolak, 'Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri' Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1, 2012

Yıldız Güven ve Aydan Aydın, 'Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Akran Öğretimine İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri' Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 2007, s.415-432

## 8 NOLU DERSLİK

### İşitme Kayıplı Çocukların Sosyal Yeterliklerini Desteklemede Ebeveynlere Uzaktan Eğitimle Sunulan Müdahale Sürecinin İncelenmesi

Merve Kaymaz<sup>1</sup> & Hasan Gürgür<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trabzon Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

mervekaymaz@trabzon.edu.tr

#### Problem Durumu

Çocuğun çevresindeki akranları ve yetişkinlerle doğru etkileşimler başlatması ve sürdürebilmesi için sosyal yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliliğe sahip olması içinde bazı sosyal becerilere sahip olması ve bu becerileri etkili ve uygun şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Çocukların ilk sosyalleşme ilk etkileşim kurma becerilerini kazandıkları ortam olan aile bağlamı bu becerilerin kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir (Güngör, 2005; Poyraz ve Dere, 2006; Gander ve Gardiner, 2007). Sosyal becerilerin kısa ve uzun vadede etkileri düşünüldüğünde çocuklar erken yaşlarla birlikte bu becerilere hayatlarında ihtiyaç duymaya başlamaktadırlar (Lynch ve Simpson, 2010). Yaşamın ilk altı yılı gelişimin en hızlı ve kritik olduğu dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde kazanılan becerilerin bireyin tüm yaşamında etkisi görülmekte ve alanyazına (Magill-Evans ve Harrison, 2001; Gülay ve Akman, 2009; Tran, 2020; Park, Moulton ve Laugeson, 2023; LaRosa vd., 2023) bakıldığında yapılan araştırmalar bu kritik dönemin çocukların yaşamında çok önemli olduğunu göstermektedir. Çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli etkileri olan dönemde ebeveynlerin çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri, süreç boyunca yaşadıkları ve yaşayabilecekleri sorunlara çözüm önerileri sağlanabilmesi için aktif katılımlarıyla etkileşimlerde bulunmaları gerekmektedir (Göktaş; 2015; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023).

Yapılan araştırma sonuçlarının geneline bakıldığında başlangıçtaki gerekçe ne olursa olsun aile eğitiminin ve desteğinin çocuk üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçeklik konumundadır. Çocuğun tüm gelişim alanlarında ebeveynlerin sahip olduğu kritik rol, dünyada yaşanan pandemi süreciyle daha önemli ve daha nitelikli hale getirilmesi gereken bir noktaya gelmiştir. Çocukların akran etkileşiminde güçlükler yaşamalarından dolayı gelişimlerinin bundan etkilenmemesi için ailenin sürecin gelişimine aktif katılım göstermeleri gerektiği belirtilmektedir (Ekici Vural, 2006; Tran, 2020; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023).

Alanyazında ve uygulamalarda da sıklıkla üzerinde durulan nokta sosyal yeterliklerin geliştirilmesine ilişkin müdahale programlarına ihtiyaç olduğu, sosyal yeterliklerin ebeveynler aracılığıyla geliştirildiği müdahale programlarına ihtiyaç olduğu ve ailelerin kendi uygun oldukları zamanlar ve kendi bağlamlarında katılabilecekleri uzaktan müdahale programlarına ihtiyaç olduğu da gözlenmektedir. Daha önce gerçekleştirilen deneysel araştırmalar bulunmakta ancak çocukların ve ebeveynlerin gerçek ihtiyaçlarının



onlar gözlenerek ve onlarla görüşülerek belirlendiği bir eylemin tasarlandığı çalışmalara ihtiyaç olmasından dolayı böyle bir çalışmanın gerçekleştirilmesine gereksinim duyulmuştur. Bundan dolayı bu süreçte ailelerin pandeminin gerektirdiği şartlar doğrultusunda uzaktan eğitim müdahaleleriyle süreçte desteklenmeye çalışılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin çocukta gerçekleştirilmek istenen olumlu değişimin ya da giderilmek istenen davranış üzerinde de etkisi çok kritiktir. Bu sebeple aileye verilecek doğru rehberlikle istenilen iyileşmelerin sağlanabileceği düşünülmektedir. İşitme kayıplı bireylerinde sosyal yeterliliklerinin sağlanması ve topluma tam katılımlarıyla bütünleştirmenin gerçekleştirilebilmesi için ebeveynlerin sosyal beceri ve yeterlik gelişimi sürecine tam katkısının sağlanması gerekmektedir. (Ekici Vural, 2006; Tran, 2020; Yuen vd., 2022; Davenport ve Smolen, 2023; LaRosa vd., 2023). Ebeveynlerle çocukların etkileşimlerinin her ailede kendine has olması ve farklı süreçleri içlerinde barındırmasından dolayı bir müdahale ve desteğin sağlanabilmesi için bileşenlerin süreç içerisinde yaratılmasına fırsat vermesi açısından eylem araştırmalarıyla gerçekleştirilen araştırmaların yaygınlaşması gerekmektedir.

Özetle çocukların hayatında kritik role sahip olan ebeveynlere sağlanacak eğitim ve rehberlikle işitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişimlerinde iyileştirmelerin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bu sürecin uzaktan eğitim yoluyla sağlanabilecek bir yol haritası oluşturmasının da daha fazla ebeveyne ulaşma ve daha çok işitme kayıplı çocuğun ve ailesinin hayatına dokunma fırsatı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki 36-72 ay arasındaki işitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlikleri nasıldır/ ne düzeydedir ve ne tür desteğe gereksinimleri bulunmaktadır?
- İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterlik gelişimlerine yönelik ne tür destekler verilmektedir?
- İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale süreci neleri içermelidir?
- İşitme kayıplı çocukların sosyal yeterliklerini desteklemede ebeveynlere uzaktan eğitimle sunulan müdahale süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
- Süreç sonunda katılımcılarda hangi gelişmeler gerçekleşmiştir?

## **Yöntem**

Araştırma ebeveynlerle çocuklarının sosyal yeterlik gelişimlerinde yaşadıkları veya yaşayabilecekleri güçlüklerle ilişkin kendi bağlamları içinde çözüm önerileri sağlanabilmesine gerekli esnekliğe izin verdiği için eylem araştırması olarak desenlemiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların Eskişehir ili içerisinde “İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)”ne devam eden çocuklar ve araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerinden seçilmesine karar verilmiştir.

Katılımcılar belirlenirken kurumda yer alan uzmanlardan görüş alınmış ve 36-72 ay aralığında olan, çalışmada aktif rol alacakları için gönüllü ve etkin katılım gösterecek katılımcıların yer almasına karar verilmiştir. Bu süreçte yedi katılımcı aile ve çocukları belirlenmiştir. Kurumda toplantı yapılarak

ebeveynlere araştırma süreci açıklanmış ve katılmayı kabul eden ebeveynlere onam formları imzalatılmıştır.

### Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırmalarında gözlem, görüşme, dijital kayıtlar, kontrol listeleri, günlükler, fotoğraflar ve ölçekler gibi çeşitli tekniklerle veri toplanabilmektedir (Mills, 2003; Cresswell, 2005; Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanılması çeşitleme (triangulation) olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmada da veri toplama tekniklerine ek olarak veri toplama araçlarından sosyal beceri değerlendirme ölçeği ve kontrol listesi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasını arttırmaktadır (Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### Araştırma Süreci

Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar araştırma odak alanın belirlenmesi, gereksinim için veri toplama ve analizi, modüllerin yapılandırılması, uygulama süreci ve değerlendirme şeklinde açıklanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmanın birçok aşamasında veri analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra görüşme dökümleri yapılmıştır. Görüşme dökümlerinden tema ve alt temalara gidilmiştir. Tema ve alt temalara ilişkin detaylı bilgilere bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ise ebeveynlerin modülleri izlemesi ve yorum yapması istenmiştir. Bu aşamada ebeveynlerin yaptıkları yorumlar modül amaçlarına ilişkin olarak içerik analizi yapılmış ve ebeveynlere dönütler verilmiştir. Burada dönüt verilirken ebeveynin olumlu ve olumsuz durumları fark edip etmemeleri ve olması gereken durumu nasıl ifade ettikleri üzerinde durulmuştur. Sonraki aşamada ebeveynlerden gelen videolar incelenmiş ve videolarda modül amaçlarına ve video kontrol listesine uygunluklarına göre analiz edilmiştir. Ebeveynlere dönüt videosu hazırlanırken de belirlenen olumlu ve olumsuz davranışlar tek tek ebeveynlerle paylaşılacak şekilde videolar hazırlanmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak ebeveynlerin çocuklarının yaşamında en kritik role sahip kişiler oldukları bilinmektedir. Bu dönemde ilgili alanyazında çocuklarıyla oluşturacakları nitelikli etkileşimlerle çocuklarının sosyal yeterliklerini etkileyeceği ve ileriki yaşlarına ilişkin etkiler ortaya koyacağı belirtilmektedir. Bundan dolayı erken çocuklu zamanın nitelikli hale getirilmesi ve ebeveynlerin becerilerinin iyileştirilip rehberlik sağlayan programların sürdürülmesi önemlidir. Bu araştırma süresince de ebeveynlere sosyal yeterliğin neden önemli olduğu açıklanmaya çalışılmış, bu yeterlik gelişiminde ebeveynlerin rolünün ne olduğu ve neler yapmaları gerektiğine odaklanılmıştır. Bu bağlamda erken dönemlerde işitme kaybı olan çocukların ve ailelerinin sosyal yeterliliği geliştirmeye gereksinimlerinin olduğu sonucundan bahsetmek gerekir. Sunulacak bir müdahale sürecinin de belirli unsurları içermesi gerektiği bu araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Yine erişilebilir ve yaygın etki için mutlaka uzaktan öğretime dayalı bir müdahalenin etkin olduğuna yönelik göstergeler önemlidir. Uygulama süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde sürece dahil olan katılımcıların bireysel gereksinimleri, kendi öğrenme hızları doğrultusunda işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterliliklerinin geliştirme gösterdiği sonucundan bahsetmek gerekir. Diğer yandan sürecin gereksinimlerden ve sürecin doğal olarak bireysel yürütülmesi nedeniyle yaşanan bazı sorunların da olduğu göz ardı edilmemelidir. Bunlardan birisi katılımcı ebeveynlerin süreçte düzenli video yollamaları, modülleri izlemede sistematik olmamaları şeklinde olduğu görülebilir. Tüm bu sonuçlar sosyal

yeterliliği geliştirmeye yönelik ne kadar sistematik olunabilir ve daha nitelikli nasıl uygulanabilir sorusunu akla getirmiştir. Ancak farkındalık oluşmasının davranışa yansımalarının çok kolay olmadığından hareketle daha çok uygulama içeren araştırmaların gerçekleştirilerek yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı çocuklar, sosyal yeterlik, sosyal beceri, ebeveyn eğitimi, uzaktan ebeveyn eğitimi.

## Kaynakça

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Davenport, C. A., & Smolen, E. R. (2023). The role of parents in early intervention. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, enad050.

Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: A. Dönmez, H. N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Göktaş, İ. (2015). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güngör, A. (2005). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.

LaRosa, K., Ogg, J. A., Dedrick, R., Suldo, S., Rogers, M., Laffoon, R., & Weaver, C. (2023). Parent Involvement in Education as Predictors of Social-Emotional Strengths in Kindergartners. *School Psychology Review*, 1-14.

Lynch, S. A. & Simpson, C. G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*. 38(2), 3-12.

Magill-Evans, J., & Harrison, M. J. (2001). Parent-child interactions, parenting stress, and developmental outcomes at 4 years. *Children's Health Care*, 30(2), 135-150.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd. ed.). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2023). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80-89.

Poyraz, H. & Dere, H. (2006). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tran, T. U. (2020). Enhancing Children's Social-Emotional Learning (SEL) Skills in Early Childhood: A Handbook for Parents Based on Authentic Activities.

Yuen, S., Li, B., Tsou, Y. T., Meng, Q., Wang, L., Liang, W., & Rieffe, C. (2022). Family systems and emotional functioning in deaf or hard-of-hearing preschool children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(2), 125-136.

# İşitme Kayıplı Çocuklara Temel Toplama İşleminin Öğretiminde Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisinin Etkililiği

Halil İbrahim Yıldırım<sup>1</sup> & Sultan Kaya<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
halilibrahimyildirim@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

İşitme kayıplı çocuklar matematik becerilerinde güçlükler yaşamaktadır ve tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük matematik başarıları sergilemektedir (Antia vd., 2009). Zayıf dil becerileri ve kelime bilgileri (Huber vd., 2014), nitelikli öğretmen sayısındaki yetersizlikler (National Deaf Center, 2018), işitme kayıplı çocukların başarısına yönelik olumsuz tutumlar (Cawthon ve Garberoglio, 2017), matematiğin kendine özgü dili ve öğretmenlerin bu çocukların bireysel özelliklerine uygun öğrenim fırsatları ve ortamları sağlayamamaları (Tanrıdiler, 2013) ve erken dönemlerde temel matematik becerilerinde yaşanan güçlükler (Zarfaty vd., 2004) bu çocukların düşük başarı sergilemelerine neden olmaktadır. Matematik kavram ve becerileri ardışık bir biçimde ilerlemektedir. Bu nedenle çocukların erken dönemlerdeki bilgi ve beceri eksiklikleri ilerleyen dönemlerdeki edinilmesi gereken bilgi ve becerilere ilişkin ciddi güçlükler yol açabilmektedir (Sutherland vd., 2004). İşitme kayıplı çocukların temel matematik becerileri edinebilmeleri ve ilerleyen dönemlerdeki karmaşık matematik becerilerde de kullanabilmesi için etkili yöntem, teknik ve stratejilerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Ancak bu çocuklarla gerçekleştirilen çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Andin vd., 2020). Temel matematik becerileri arasında yer alan toplama ve çıkarma becerilerinde yaşanan güçlüklerin erken dönemlerde belirlenmesi ve müdahale edilebilmesi için öğretim süreçlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Marschark vd., 2011). Bu nedenle etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir (Marschark vd., 2011). Somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi öğrencileri matematikte destekleyen aşamalı bir öğretim dizisidir. Somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi ile öğrenciler matematik problemlerini çözmeye somut nesnelere başlar, daha sonra temsili çizimlerle çözmeye ve son olarak da herhangi bir destek almadan problemleri soyut olarak çözmeye geçerler (Agrawal ve Morin, 2016). Alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylere matematik öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiğini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Toplama (Morano vd., 2020), çıkarma (Yakubova vd., 2016) ve bölme işlemi (Polo-Blanco vd., 2019) öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkili olduğunu belirleyen çalışmaların zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü gibi farklı özel gereksinim türlerine sahip katılımcılarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak, işitme kayıplı çocuklarla gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İşitme kayıplı çocuklara matematik becerilerinin öğretiminde etkili yöntemlerin gerekliliği göz önüne alındığında alan yazında somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi ile matematik müdahalelerinin etkililiğini belirleyen çalışmalara gereksinim olduğu belirlenmiştir. Bu gereksinimler doğrultusunda bu çalışmanın amacı işitme kayıplı çocuklara temel toplama işlemi öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiğini belirlemektir.

## Yöntem

İşitme kayıplı çocukların temel toplama becerilerindeki performansları ile somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi arasındaki işlevsel ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla bu çalışma tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Çoklu yoklama modeli bağımsız değişkenin her bir katılımcıya sistematik ve kademeli bir şekilde sunulmasına olanak sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında işitme kayıplı yaşları altı ila yedi arasında değişen toplam dört çocuk ile öğretimler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen çocuklar belirlenirken işitme kaybına ek bilişsel bir problemlerinin olmadığını belirlemek üzere Raven Renkli Progresif Matrisler testi; kendisine yöneltilen yönergeleri anlayıp tepkide bulunma durumlarını belirlemek amacıyla ise Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda kriterleri karşılayan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Temel toplama işleminin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin basamakları izlenmiştir. Katılımcılar somut, yarı somut ve soyut aşamada en az beş oturum üst üste ölçütü karşılayan performans sergilediğinde bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Öğretim oturumları ve yoklama oturumları tamamlandıktan 7, 14 ve 28 gün sonra çocuklardan izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları ise öğretimlerin gerçekleştirildiği sınıftan farklı bir sınıfta ve farklı materyaller kullanılarak düzenlenmiştir. İşitme kayıplı çocukların öğretmenlerinden kullanılan stratejiye, öğretimi gerçekleştirilen beceriye ve çalışmaya yönelik sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Çalışma kapsamında uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular çocukların temel toplama işlemi becerisini edindiklerini, öğretim tamamlandıktan sonra 7, 14 ve 28 gün sonrasında da sürdürdüklerini göstermektedir. Ayrıca çocuklar başka bir ortamda ve başka materyaller kullanıldığında da temel toplama işlemlerini çözebilmektedir. Çalışma sonunda merkezde görev yapan öğretmenlerden elde edilen sosyal geçerlik verileri ise öğretmenlerin hem kullanılan stratejiye hem de öğretilen beceriye ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Genel olarak bu çalışmanın bulguları işitme kayıplı çocuklara temel toplama işleminin öğretiminde somut-soyut öğretim stratejisinin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların kısa sürede somut, yarı somut ve soyut düzeyde temel toplama işlemini öğrenebilmeleri, somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin işlevsel olarak kullanılabileceğine dair kanıt sağlamaktadır. İşitme kayıplı çocukların genellikle tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları ve tipik gelişim gösteren akranlarına oranla akademik becerilerde daha fazla güçlük çekme durumu göz önüne alındığında (Antina vd., 2009) bu çocukların temel matematik becerilerinin öğretiminde etkili yöntemlerin belirlenmesi ayrıca önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın bulguları işitme kayıplı çocukların matematik becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer düzeyde başarı sergileyebilmeleri açısından umut vericidir.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı çocuklar; matematik öğretimi; temel toplama; somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi

## Kaynakça

Agrawal, J., & Morin, L. L. (2016). Evidence-based practices: Applications of concrete representational abstract framework across math concepts for students with disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 31(1), 34-44. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12093>

- Andin, J., A. Elwer, and E. Maki-Torkko. (2020). Arithmetic in the adult deaf signing brain. *Journal of Neuroscience Research*, 98(4), 643-654. <https://doi.org/10.1002/jnr.24569>
- Antia, S. D., P. B. Jones, S. Reed, and K. H. Kreimeyer. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 293-311. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp009>
- Cawthon, S. & Garberoglio, C. L. (2017). Shifting the dialog, shifting the culture: Pathways to successful postsecondary outcomes for deaf individuals. Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rr3dvf>.
- Huber, M., Kipman, U. & Pletzer, B. (2014). Reading instead of reasoning? predictors of arithmetic skills in children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(7), 1147-1152. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.04.038>
- Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543540>
- Morano, S., Flores, M. M., Hinton, V., & Meyer, J. (2020). A comparison of concrete-representational-abstract and concrete-representational-abstract-integrated fraction interventions for students with disabilities. *Exceptionality*, 28(2), 77-91. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727328>
- National Deaf Center. (2018). Root causes of gaps in postsecondary outcomes for deaf individuals. National Deaf Center on Postsecondary Outcomes, The University of Texas at Austin. <https://nationaldeafcenter.org/about/site-assessment-systems-transformation/root-causes-of-gaps-in-postsecondary-outcomes-of-deaf-individuals/>
- Polo-Blanco, I., González, M. J., & Bruno, A. (2019). An exploratory study on strategies and errors of a student with autism spectrum disorder when solving partitive division problems. *Brazilian Journal of Special Education*, 25(2), 247-264. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200005>
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., ... & John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413-425. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x>
- Tanridiler, A. (2013). A literature review on teaching mathematics to hearing-impaired students. *Education Sciences*, 8(1), 146-163. <https://dergipark.org.tr/pub/nwsaedu/issue/19813/211922>
- Yakubova, G., Hughes, E. M., & Shinaberry, M. (2016). Learning with technology: Video modeling with concrete-representational-abstract sequencing for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2349-2362. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2768-7>
- Zarfaty, Y., Nunes, T., & Bryant, P. (2004). The performance of young deaf children in spatial and temporal number tasks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 315-326. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh034>

# İşitme Kayıplı Üniversite Öğrencilerinin Dil Düzeyleri ve İletişim Yöntemlerinin Betimlenmesi: EEYO Örneği

Zehranur Kaya<sup>1</sup>, Güzin Karasu<sup>2</sup>, Ayşe Tanrıdiler<sup>3</sup> & Meltem Özten Anay<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Anadolu Üniversitesi  
guzinkarasu@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

İşitme kayıplı bireylerin dil beceri düzeyleri ve kullandıkları iletişim yöntemlerini etkileyen faktörler çeşitlilik göstermektedir. Bu faktörler; işitme kayıplı olma yaşı, işitme kaybının derecesi, eğitim yöntemi, işitme cihazı takma yaşı ve günlük yaşam içinde cihazını takma süresi, işitme kayıplı bireyin ailesinin aile eğitimi alma durumu, ailenin sosyo kültürel düzeyi ve işitme kayıplı bireyin zeka düzeyidir. Bu faktörler birbirini etkileyerek işitme kayıplı bireylerin dil ve iletişim becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Dil ve iletişim becerilerinin sınırlı gelişimi işitme kayıplı bireylerin; akademik, günlük, mesleki ve özel yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ülkemizde işitme kayıplı öğrenciler; yatılı ve gündüzlü özel eğitim okulları ile kaynaştırma ortamında eğitim almaktadır. Doğumdan anaokuluna kadar olan süreçte eğitimlerine yönelik boşluk doldurulamamıştır. Bu aşamadaki en önemli sorun, dil edinimindeki kritik dönemin değerlendirilememesidir. Anaokulu, ilköğretim ve özellikle orta öğretimde gerçekleştirilen eğitim süreçlerine yönelik sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar; işitme kayıplı bireylerin eğitim yöntemine yönelik belirsizliklerin sürdüğü, özellikle orta okul ve lise düzeyinde özel eğitim mezunu veya işitme engellilerin eğitiminde uzman eğitimcilerden eğitim alamadıkları, eğitimcilerin işaret dilinin önemine vurgu yaptıkları ancak işaret dilini bilmedikleri ve öğrencilerle etkili iletişim kuramadıkları, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından yeterli bulunmadığını belirtmektedir. Diğer taraftan; orta ve yükseköğretim düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilerin ise dil beceri düzeylerinin ilk veya orta öğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öne çıkan ve etkili olan faktörler; işitme kaybı olma yaşı, işitme kaybının derecesi ve almış oldukları eğitim yöntemidir.

İşitme kayıplı öğrencilerin, sahip oldukları dil düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda işiten akranları ile kaynaştırma ortamında üniversite düzeyinde eğitim alamadıkları, bu eğitime erişemedikleri görülmektedir. Dil becerileri ve akademik gelişimlerdeki sınırlılık nedeni ile kaynaştırma ortamı yerine Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nu (EEYO) tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Okula kabul edilme koşulları, işitme kayıplı öğrencileri destekler durumdadır. Alan yazın incelendiğinde, işitme kayıplı bireylerin işitsel özellikleri, dil beceri düzeyleri ve dolayısıyla kullandıkları iletişim yöntemi konusunda sınırlı araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bazı çalışmaların bilimsel temelli olmadığı dikkat çekmektedir.

Araştırmanın amacı, özel eğitim kurumu niteliğindeki yüksek öğretim kurumunda eğitim alan öğrencilerin; dil düzeyleri ve iletişim yöntemlerinin betimlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada EEYO'na 2024-2025 öğretim yılında kayıt yaptıran ve eğitim almakta olan öğrencilerden toplanan veriler aktarılacaktır.



## Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden Betimleyici Durum Çalışmasıdır. Betimsel araştırmalar, bir konuda halihazırdaki durumu saptamayı hedefleyen araştırmalardır. Bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları, EEYO'na 2024-2025 öğretim yılında kayıt yaptıran ve eğitimlerine devam eden öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu, 1993-1994 eğitim-öğretim yılında öğretime başlamıştır. Yüksekokul Türkiye'de işitme kayıplı üniversite öğrencilerine mesleki eğitim veren ilk ve tek kurumdur. Kurumun temel amacı özel eğitime gereksinim duyan engellilere engel türlerine uyan meslek programlarında eğitim vererek onların toplumda üretken, başarılı bireyler olmalarını sağlamaktır. Günümüzde Yüksekokul'da işitme kayıplı üniversite öğrencileri öğrenim görmektedir. Yüksekokul'da Bilgisayar Operatörlüğü ve Yapı Ressamlığı Önlisans Programları ile Grafik Sanatlar ve Seramik Anasanat Dalı Lisans Programlarında eğitim verilmektedir.

Araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılacaktır. Kullanılan veri toplama araçları ve tekniklerinin geçerlikleri ve verilerin doğruluğu için uzman görüşü alınacaktır. Araştırma verileri; öğrenci bilgi formları, öğrenci odyogramları ve eğitim belgeleri, dil becerilerini belirleme testleri ve yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Öğrenci bilgi formları, öğrenci odyogramları ve eğitim belgeleri doküman incelemesi ile analiz edilecektir. Öğrencilerin dil becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme verileri, EEYO'da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ve her öğretim yılı başında gerçekleştirilen Seviye Tespit ve Muafiyet Sınav sonuçlarından oluşmaktadır. Toplanan nitel ve nicel veriler tümevarım analizi ile analiz edilecektir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de orta öğretim mezunu ve yükseköğretime devam eden işitme kayıplı öğrencilerin dil beceri düzeylerine yönelik hemen hemen hiç araştırma olmadığı ve bu alanda araştırmalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireyler arasında en az görünün grup olan işitme kayıplı öğrencilerin, dil beceri düzeylerine yönelik sınırlılıklar bilinmekte birlikte bilimsel temelli araştırmalarla alan yazındaki boşluğun doldurulması, yapılacak araştırmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

İşitme kayıplı öğrencilere özel eğitim okullarında verilen eğitim yöntemine yönelik karmaşa ve belirsizlik, öğrencilerin her hangi bir dili edinmede kritik dönemin değerlendirilememesi, kaynaştırma ortamında uygun uyarılma ve destek eğitim hizmetlerinin sağlanmaması veya ülkemizde yaygın hale gelen işitme tarama testleri ile işitme kaybının erken tanınmasına rağmen işitsel sözel yöntemle öğrencilerin dil becerilerini etkili geliştirememeleri işitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları başlıca sorunları oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, işitme kayıplı bireylerin doğumdan itibaren okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarında aldıkları eğitimin niteliğini yansıtacak olması nedeni ile önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçlarının sıralanan sorunlar bağlamında tartışılacak olmasının alan yazına katkı sağlayacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı üniversite öğrencileri, engelliler entegre yüksekokulu, işitme kayıplı öğrencilerin dil düzeyini belirleyen faktörler, işitme kayıplı öğrencilerin dil düzeyleri ve iletişim yöntemleri

## Kaynakça

- Arık, E. (2016) (Ed.). Geçmişten geleceğe Türk İşaret Dili araştırmaları. Türk İşaret Dili Araştırmaları içinde (ss.7-22). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, U., & Karasu, H. P. (2007). Evaluation of written expression skills of hearing-impaired students receiving education with an auditory/verbal approach. Hacettepe University Journal of Education, 33(33), 146-156.
- Karasu, G., & Uzuner, Y. (2018). Examination of writing studies carried out with hearing-impaired university students with a balanced literacy approach. Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education19(2), 199-232. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.310350>
- Karasu, G., & Kaya, Z. (2021). Examination of distance education studies conducted with hearing impaired university students during the covid-19 pandemic. Ege Education Journal, 22(2), 95-111.
- Kemaloğlu, Y. (2016). The general overview and issues of hearing impairment and deafness in Turkey. Speaking with Hands: Turkish Sign Language Studies (Ed. Engin ARIK) İstanbul: Koç University Press.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sareç Ünlü, M. & Karasu, G. (2024). İşitme kayıplı ortaokul öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarikaya, E., & Uzuner, Y. (2013). Teachers' views on hearing-impaired children learning to read and write. Journal of Qualitative Research in Education. 1(1), 31-61. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m>
- Selvi, H.H. (2020). Describing the success levels of students graduating from vocational high school for the hearing impaired. International Journal of Barrier Free Life and Society, Vol. 4(1), 44-61.
- Selvi, H. H. & Yıldırım, S. B. (2023). Türkiye’de işaret dili eğitime yönelik güncel sorunlar. Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 5(1), 40-57. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0137>
- Uzuner, Y., Girgin, U., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M.C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., Tanrıdiler, A. (2011). An examination of balanced literacy instructional model implemented to youths with hearing loss. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(4), 2126-2133.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# İşitme Kayıplı Üniversite Öğrencilerine Uygulanan Bilgi Verici Metin Yapısı Geliştirme Stratejilerinin İncelenmesi

Güzin Karasu<sup>1</sup>, Zehranur Kaya<sup>2</sup> & Ayşe Beral<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Anadolu Üniversitesi  
guzinkarasu@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

İşitme kayıplı bireylerde, sözcük dağarcığı gelişimi, dilsel bilgilerin edinilmesi, okuduklarını anlama ve yazılı anlatım becerileri normal akranlarına göre daha geç gelişmektedir. Düzeylerine uygun ve doğru yapılandırılmış metinlerle yapılan okuma anlama çalışmaları, işitme kayıplı öğrencilerin okuma anlamalarını artırmaktadır. İşitme kayıplı bireylerin etkili okur yazar olmalarını desteklemek amacı ile eğitimlerinde çeşitli öğretim modelleri, strateji ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlardan biri metin yapısı bilgisinin öğretimidir. Araştırmalar, metin yapısı bilgisinin metinleri anlamının gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Eğitim ve günlük yaşam içinde en fazla karşılaştığımız metin türleri hikaye, gazete ve bilgi verici metinlerdir. Ders kitapları, gazete ve dergilerde bulunan bilgi verici metinler, özellikle akademik gelişim sürecinde birincil kaynaklardır.

İşiten ve işitme kayıplı öğrencilerin, akademik ve mesleki yaşamlarında önem taşıyan bilgi verici metinleri okuma anlamada zorlandıkları araştırmalarda belirtilmektedir. Bilgi verici metinlerin, metin yapılarını edinmeye yönelik bilimsel temelli öğretim çalışmaları, öğrencilerin bu tür metinlerin içeriğindeki bilgileri edinmelerinde, bu bilgiler arasında ilişki kurmalarında, karşılaştırmalarında ve bu bilgileri farklı ortamlarda diğer bireylere aktarmalarına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Okuma anlama ve yazılı anlatım beceresinin gelişiminin, dilin diğer boyutlarının gelişimine katkılar sağlaması kaçınılmazdır. Alan yazın incelendiğinde, yurt dışında işitme kayıplı öğrencilerin bilgi verici metinlerin yapılarının edinilmesine, farkındalığına yönelik araştırmalara ulaşılmış ve bu araştırmaların sonucunda işitme kayıplıların yarar sağladıkları belirlenmiştir.

Yurdumuzda işitme kayıplı öğrencilerle yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların doğrudan metin yapısı ile ilgili olmadığı, araştırmaların amaçları doğrultusunda metin yapısına yönelik uygulamalara ve önemli noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir. İşiten ve işitme kayıplılarınla gerçekleştirilecek metin yapısı bilgisi öğretiminin etkili bir şekilde nasıl gerçekleşeceği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma; ilk, orta ve yüksek öğretimde işitme kayıplılara eğitim veren sınıf, meslek ve özel eğitim öğretmenlerine bilgi verici metinlerin öğretiminde kullanılacak stratejilerin belirlenmesi ve bu stratejilerin nasıl uygulanacağı konusunda yol gösterici olacaktır. Ülkemizdeki işitme kayıplı öğrencilerin okuma anlama ve yazılı anlatımlarının ve dolayısıyla dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için 'bilgi verici metin yapılarının edinilmesi sürecinde derslerin etkili bir şekilde' nasıl gerçekleştirileceğinin öğretiminin planlandığı araştırma olması nedeniyle önem taşımaktadır.

## Yöntem

Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Öğretmen araştırmaları olarak da isimlendirilen eylem araştırmaları eğitim kurumlarında; bir ya da daha fazla öğretmen, danışman, yönetici ile birlikte, öğretmenlerin kendi uygulamalarını nasıl daha iyi hale getireceklerini, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini, gelişimi incelemeyi ve gerekli eylemleri yapmayı içerir.

Araştırmada verilerin toplanması aşaması tamamlanmıştır. Araştırmanın öğrenci katılımcıları Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu'na 2023-2024 öğretim yılında Bilgisayar Kullanımı Bölümü, Bilgisayar Operatörlüğü Programı ikinci sınıfına devam eden 9 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin her iki kulağında da işitme kaybı bulunmakta ve tamamı duyu sinirsel ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplıdır. Yaş ortalamaları 22-32 arasındadır Öğrenciler ile total iletişim yöntemi ile iletişim kurulmuştur. Araştırma ekibi, proje yürütücüsü ve iki araştırmacıdan oluşmaktadır. Proje yürütücüsü aynı zamanda araştırma verilerinin toplanmasını gerçekleştirecektir. Araştırma ekibi, araştırma süresince araştırmanın sistemli bir şekilde devamlılığını, ortaya çıkan durumları tartışmayı ve katılımcılar arasındaki iş birliğini sağlayacaktır. Araştırma ekibinin üyeleri aynı zamanda geçerlik ve inandırıcılık komitesinde görev alacaktır.

Toplanan verilerin ve uygulamanın niteliği izleme komitesi tarafından düzenli ve sistematik olarak denetlenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin toplanması ve veri analizleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; ders planları ve değerlendirmeleri, ders video kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları ve tutanakları, ders planları ve yansıtımlı değerlendirmeleri, görüşme, öğrenci ürünleri, öğrenci odyogramı ve öğrenci bilgilerinden oluşmaktadır. Veriler, elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilerek rapor edilme sürecindedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilgi verici metin yapılarının çeşitliliği, metinlerin içeriğindeki bilgi ve çoğu zaman ilk kez karşılaşılan terimler bilgi verici metinlerin anlaşılmasını olumsuz etkilemektedir. Okuma anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılmaktadır. Bireyler bu strateji ve teknikleri zamanla kendileri geliştirebilirler veya eğitim süreçlerinde kendilerine doğrudan öğretilirler. İşitme kayıplı bireylerin dillerindeki sınırlılık nedeni ile bu stratejileri kendiliklerinden ya hiç geliştiremedikleri ya da sınırlı ve geç geliştirebildikleri belirlenmiştir. Akademik yaşamlarını ve dolaylı olarak mesleki ve özel yaşamlarını etkileyecek olan bu bilginin edinilmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı, mesleki eğitimlerine devam eden işitme engelli üniversite öğrencilerinin, bilgi verici metin yapısı bilgisinin öğretim sürecinden kullanılan stratejilerin incelenmesidir. Araştırmanın, işitme engelli öğrencilerin derslerinde kullanılacak bilgi verici metinlerin hazırlanmasında nelere dikkat edilmesi gerektiği, metin yapısı bilgisinin öğretiminde kullanılacak stratejilerin nasıl belirlendiği, hangi stratejilerin nasıl uygulandığı ile ilgili yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının üniversite öğrencilerinin yanı sıra, ilk ve orta öğretimde eğitime devam eden işiten ve işitme engelli öğrencilere yönelik bilgi verici metinlerin hazırlanması ve incelenmesi sürecinde katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 1897 nolu proje kapsamında desteklenmiştir

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı öğrenciler, bilgi verici metinler, bilgi verici metin yapıları, metin yapısı bilgisi geliştirme stratejileri

## Kaynakça

- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 6(4), 2598-2610. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19818/212034>
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Türçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğitimleri ve tür farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102. Doi:10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154
- Coşgun Başar, M. & Özmen, E. R. (2018). Bilgi veren metinleri anlama: Metin yapısına dayalı stratejilerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1179-1195.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Karasu G., Girgin Ü., Uzuner Y., & Kaya Z. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 15(11), 1402-1414., Doi: 10.5897/ERR2016.2835
- Kaygısız, Ç., (2018) Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*. 13(4), 823-840. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12868>
- Kurnaz, C. & Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve kunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. (4).
- Luetka-Stahlman, B., Griffiths, C., & Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retelling of a deaf second-grade student. *American Annals of The Deaf*. 143(4). 337-346.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 1(1). 33-46.
- Özmen, E. (2013). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 49-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208291>
- Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J.R. & Bohaty, J. Ö. (2017). Text structure strategies for improving expository reading comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82. doi:10.1002/trtr.1590
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed /issue/31632/329300>
- Uzuner, Y., Icden, G., Girgin, Ü., Beral, A., & Kircaali-Iftar, G., (2005). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three turkish youths with hearing loss. *International Journal Of Special Education*. 20(2), 111-121.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1986). A hearing-imapired child's acquisiton of schemata: something's missing. *Topics in Language Disorders*. 45-58.

## 9 NOLU DERSLİK

### Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Tanılama Ve Değerlendirme Sürecinden Sonra Destek Özel Eğitim Hizmetleri Almaları İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Hakan Sarı<sup>1</sup> & Hatice Begüm Uyanık<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi  
hbegumuyanik@gmail.com

#### Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu gelişimsel bir durumdur ve sosyal iletişim yetersizlikleri, tekrarlayıcı kısıtlı davranışlar veya ilgi alanları ile belirtilmiş, süregelen nörogelişimsel bir bozukluk olarak DSM V-TR'de (2013) yer almaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar ve bu çocukların ebeveynleri tanılama ve değerlendirme sürecine uzmanlar eşliğinde girmekte, tanılama ve değerlendirme sürecinden sonra birtakım destek özel eğitim hizmetleri alabilmektedirler. Ailelerin sağlıklı bir çocuk dünyaya getirme beklentileri Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukları olduğunu öğrendiklerinde farklı şekillerde değişmektedir. Uyum süreci ailenin yeni üyesinin yetersizlik türüne ve bu yetersizliğin etkileme düzeyine göre uyum sağlamaya ilgili güçlükler olabilmektedir. Alanyazında çocuğu Otizm Spektrum Bozukluğu olan ailelerin yaşamlarındaki deneyimleri inceleyen çalışmalarda ebeveynlerin sıklıkla yaşadıkları stres ve olumsuzlukları dile getirdikleri görülmektedir. Destek özel eğitim hizmetleri bu bağlamda ailelere önemli bir destek sağlamaktadır. Dahası Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre, çocuk ve ailenin özel eğitim değerlendirme kurulunca belirlenen destek özel eğitim hizmetleri almaları gerekmektedir. Destek özel eğitim hizmeti özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleri şeklinde tanımlanmıştır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında da sunulacak destek özel eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından ve nasıl sağlanacağına yer verilmektedir. OSB olan çocukların ebeveynleri yaşamlarında hizmetlere erişimdeki güçlükler ve karşılanmamış ihtiyaçlarını bildirmektedir. Benzer hizmet planları olmasına rağmen OSB olan çocukların üçte biri, diğer özel ihtiyaçları olan çocuklara kıyasla destek özel eğitim hizmetlerine erişimde güçlük yaşayabilmektedirler. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) yer alan maddelere ve düzenlemelere rağmen verilmesi gereken ve verilen destek eğitim hizmetleri almada güçlükler yaşanmaktadır. Bu güçlüklerin neler olduğu hakkında alanyazında araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırma tanılama ve değerlendirme sonucunda Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan çocuklarına ve kendilerine verilen destek eğitim hizmetleri hakkında ebeveynlerle yapılmıştır. Araştırmanın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların tanılama ve değerlendirme aşamalarından sonra ebeveynlerinin bu tanılama ve değerlendirme sürecinin sonrasında destek özel eğitim hizmetleri almalarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir.

## Yöntem

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüştür. Fenomenolojik çalışma birden fazla bireyin bir kavram ya da fenomene bağlı deneyimlerini ortak bir anlamda birleştirmektedir. Ortak noktalar tanımlandıkça bireysel deneyimler evrensel bir noktada neden ve nasıl ile birleştirilebilmektedir. Fenomenoloji türünde araştırmacı bilgiyi önemli ifadelere veya alıntılara indirgeyerek verileri analiz etmekte ve ifadeleri temalar halinde birleştirmektedir. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme ile sekiz ebeveynle sürdürülmüş ve tamamlanmıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme katılımcıların tecrübelerini araştırmacının bakış açısı ve daha önceki araştırmalardaki bulgulardan ziyade kendi fikirlerini ortaya koyabileceği açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda tek soru ve alt sorular bulunmaktadır. Destek özel eğitim hizmetleri bu araştırmada tüm destek özel eğitim hizmetlerini kapsamaktadır ve bu sondaj sorularla desteklenmiştir. Bu araştırmada bire bir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yürütülmesi sürecinde kişiler yaz süreci olması dolayısıyla belirlenirken Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarını özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine getirmiş ebeveynlerle yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu araştırma tanılama ve değerlendirme sonucunda Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarına ve kendilerine verilen destek eğitim hizmetleri hakkında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim almakta olan çocukların anne-babaları ile yapılmıştır. Araştırmanın tatil dönemine denk gelmesi nedeniyle sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Ebeveynlerin destek özel eğitim hizmetleri hakkında görüşleri bu destek özel eğitim hizmetlerinin kendilerini yeterince bilgilendirici olmadığı yönündedir.
- Ebeveynler destek özel eğitim hizmetleri konusunda daha yoğun eğitimin kendilerine ve çocuklarına daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.
- Tüm katılımcılar kendilerine verilen destek özel eğitim hizmetlerini psikolojik ve akademik destek konusunda ve ebeveynlerin becerilerinin artırılmasında faydalı ancak yetersiz bulmuştur.
- Katılımcıların büyük bir kısmı tanılama ve değerlendirmeden sonra destek eğitim hizmetlerine dair hiçbir bilgilendirmeye dahil edilmemişlerdir.
- Katılımcılar aynı zamanda bilgilendirilme isteklerinden söz etmişler ve destek eğitim hizmetlerini alma konusunda bu hizmetlerin kendilerine faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların tümünün destek özel eğitim hizmetleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı tanılama ve değerlendirmeden sonra destek özel eğitim hizmetlerine dair bilgilendirmeye dahil edilmemişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar aynı zamanda bilgilendirilme isteklerinden söz etmişlerdir ve destek eğitim hizmetlerini alma konusunda bu hizmetlerin kendilerine faydalı olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu durum alanyazında OSB olan çocukların ailelerinin destek eğitim alma dereceleri ile yaklaşık orantı göstermektedir. RAM ile iş birliği yapılmasıyla bütünleştirme ilkeleri çerçevesinde zamanında ve yeterli destek hizmeti olmaması, rol ve sorumlulukların gerekli bireylere verilmemesi, bütçenin ayrılmamış olması, yönetmelikte görev ve sorumlulukların açık

belirtilmemesi yetersiz bilgilendirme ve bilgi sahibi olmaya neden olmuş olabilmektedir. Bu araştırmada sonuç ebeveynlerin destek özel eğitim hizmetleri ile ilgili bilgilendirmeyi yeterli almadıklarıdır.

Bu araştırmada da OSB olan çocukların ebeveynlerinin erişimde zorluklar yaşadıkları, eğitim seviyelerine göre görüşme sonuçlarından araştırma yapmadıkları, bilgi sahibi olma konusunda beklentilerinin sadece problem davranış odaklı oldukları ve uygulamacıların bilgi vermemiş olduğu ortaya konulmuştur. Destek özel eğitim hizmetleriyle ilgili bilgilendirmelere dair ebeveyn görüşlerinin olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Sistem kurulabilirse yeterli destek alabileceği için hem ebeveynler hem çocuk bu konuda daha profesyonel destek almış olabilecektir. İhtiyaçlarının karşılanması sonrasında çocuğun ve ebeveynlerin bütün gelişimsel becerilerinin daha yeterli olabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, tanılama ve değerlendirme, destek özel eğitim hizmetleri, nitel araştırma, ebeveyn görüşleri

### Kaynakça

American Psychiatric Association (Ed.) (Ed.). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association.

Boulet, S. L., Boyle, C. A., & Schieve, L. A. (2009). Health care use and health and functional impact of developmental disabilities among US children, 1997-2005. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(1), 19-26.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2023). *Qualitative Methods. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (6. Basım). California: Sage Publication.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Five Qualitative Approaches to Inquiry. Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*, (4. Basım). California: Sage Publication.

Galpin, J., Barratt, P., Ashcroft, E., Greathead, S., Kenny, L., & Pellicano, E. (2018). ‘The dots just don’t join up’: Understanding the support needs of families of children on the autism spectrum. *Autism*, 22(5), 571-584.

Karpur, A., Lello, A., Frazier, T., Dixon, P. J., & Shih, A. J. (2019). Health disparities among children with autism spectrum disorders: Analysis of the National Survey of Children’s Health 2016. *Journal of autism and developmental disorders*, 49, 1652-1664.

Krauss, M. W., Gulley, S., Sciegaj, M., & Wells, N. (2003). Access to specialty medical care for children with mental retardation, autism, and other special health care needs. *Mental Retardation*, 41(5), 329-339.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Srinivasan, S., Ekbladh, A., Freedman, B., & Bhat, A. (2021). Needs assessment in unmet healthcare and family support services: A survey of caregivers of children and youth with autism spectrum disorder in Delaware. *Autism Research*, 14(8), 1736-1758.

Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. & Toprak, Ö. M. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 86-113.



# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Ailelerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta Sentez Araştırması

Özlem Yağcıoğlu-Has<sup>1</sup> & Ahmet İlkhân Yetkin<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İnönü Üniversitesi  
ozlem.yagcioglu@inonu.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu DSM-5 (2013)'te; çocukların duygularını ifade edememe, sınırlı ilgi, karşılıklı sözlü ve sözel olmayan iletişimde zorlukların olduğu ve bunun yanında sembolik oyunlarda, arkadaşlık edinme ve sürdürmede güçlüklerin yaşanması, sınırlı yineleyici hareketler, rutinlere bağlılık ve duyuşal uyarılara aşırı tepkide bulunma gibi özellikleri barındıran gelişimsel yetersizlik olarak açıklanmaktadır.OSB'nin küresel anlamda yaygınlık oranına ilişkin Hastalıkları Kontrol ve Korunma Merkezi (Centers For Disease Control and Prevention, CDC) (2023) tarafından yapılan araştırmalarda 0-8 yaş arasında OSB görülme sıklığının 36 çocukta 1 olduğu ifade edilmektedir. OSB olan bireylerin, sosyal beceriler yönünden özellikle; göz teması kurma, sosyal iletişim başlatma, devam eden bir sosyal iletişime dahil olma ve arkadaşlık ilişkileri kurma konularında problemler yaşadığı ifade edilmektedir (Akmanoğlu, 2003; Cebeci & Yenen, 2022; Gebeloğlu, 2016). DSM Tanı kriterlerine göre, çocukların erken dönemlerden itibaren takip edilerek gözlenmesi önemlidir. Böylece erken tanı alarak bu çocuklarda problem davranışların azaltılması, sosyal ve iletişim davranışlar artırarak etkileşimsel becerilerin sağlanması ve ileri yaşlarda okula uyum gibi sorunların üstesinden gelme fırsatları sağlanmaktadır Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin beraberinde getirdiği semptomlar yalnızca kendilerini değil ailelerini de etkilemektedir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2012; Yıldırım ve Akçamete, 2014; Kal, 2020; Canpolat ve Özokçu, 2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerin stres düzeyleri, sosyal yaşamları ve özel hayatlarında etkili olmaktadır (Yassıbaş, vd., 2019; Zengin Akkuş, vd., 2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine yönelik alan yazında yapılan araştırmalar mevcuttur (Kızır, 2021; Orum Çattık., vd. 2020; Yavuz & Gümüşkaya, 2021). Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine yönelik erken çocukluk döneminde yapılmış olan nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış lisansüstü tezlerin meta sentezini yapmaktır. Ulusal yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde nitel araştırmaların bir araya getirilerek incelenmesine olanak tanıyan meta sentez araştırmalarının sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir (Yassıbaş., vd. 2019). Bu yüzden bu araştırmada içerik analizinin türlerinden olan meta-sentez araştırmasına göre yürütülmüştür. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik nitel araştırmaların bir araya getirildiği bir araştırmaya rastlanmadığı için bu araştırmada meta sentez araştırması yapılarak otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine yönelik nitel tezleri bir araya toplamak amaçlanmıştır.

## Yöntem

Meta Sentez araştırmaları; nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olan belirli alan da ya da konuda yapılmış araştırmaların bir araya getirilerek meta sentez kriterlerine göre incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlamaktadır (Polat & Ay, 2016). Araştırmada öncelikle konu olarak otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesine karar verilmiştir. İlk önce ulusal tez merkezi sayfasında “otizm” ve “aile” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Yapılan ilk tarama

sonucunda 127 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan hangisinin nasıl seçileceği araştırmacılar arasında konuşularak dahil etme dışlama kriterleri oluşturulmuştur. Bu kriterler şu şekildedir;

1) Eğitim alanında yapılan tezler olmak

2) Otizmde aile konulu tezler olmak

3) Tezde nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması olmak kriterleri dikkate alınarak yapılan tarama sonucunda dokuz araştırma dahil etme dışlama kriterlerine uygun bulunmuştur.

Dahil etme dışlama kriterleri sonucunda ise toplam 14 araştırma incelenmek için uygun bulunmuştur. Yapılan araştırmaya paralel olarak Yassıbaş ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin deneyimlerine ilişkin bir meta sentez araştırması yapılmıştır. Bu araştırmada ise otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine yönelik sadece ulusal tezler incelenmiştir. Araştırma bu kapsamda alanyazında yapılan araştırmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmada doğrudan otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerinin yanında katılımcı grubunda farklı yetersizliklerle birlikte otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerin olduğu tezlerde dahil edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada meta sentez araştırmalarına uygun olarak araştırmaların incelenmesi bir araya getirilmesi benzerlik ve farklılıkların ortaya konması beklenmektedir. Araştırmada elde edilen veriler Braun & Clarke (2008) tematik analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Tematik analiz yaklaşımına uygun olarak önce kodlar kodlardan alt temalar ve alt temalardan ana temalara ulaşılmıştır. Verilerin analiz edilmesinden sonra 167 kod 12 alt tema ve 5 ana tema belirlenmiştir. Bu kodlar alt temalar ve ana temalar oluşturulurken MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır. İlgili bulgular ve sonuçlar otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ailelerine yönelik nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olan tezlerde ortaya çıkan bulgular ele alınarak bulgulaştırılarak sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular kongrede paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, aile merkezli uygulamalar, aile eğitimi meta sentez

### **Kaynakça**

Akmanoğlu, N. (2003). Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin ğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

American Psychiatric Assosication. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5th ed.). Arlington, VA: American Psyhiatric Publishing

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Canpolat, M. ve zokcu, O. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ocuğum Var: Bir Olgubilim Araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 73-95.

Cebeci, . & Yenen, E. T. (2022). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireylerde becerileri ğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımı. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention), 2023  
[https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s\\_cid=ss7202a1\\_w#suggestedcitation](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w#suggestedcitation)  
kaynaktan erişilmiştir.

Gebeloğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırmada sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kızır, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 253-281.

Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2020). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. Özel Eğitim Dergisi, 21(3), 589-610.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4 (2), 52-64

Tekin-İftar, E. ve Kutlu, M. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: aileleri anlama ve bilgi kurma. E. Tekin İftar (Ed.) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (ss.542-545). Vize Yayıncılık. Ankara

Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A. ve Toprak, Ö. F. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi: meta-sentez araştırması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(1), 86-113

Yavuz, M., & Gümüşkaya, Ö. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doyumu ve aile yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(4), 799-825.

Yıldırım, E. S. ve Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 3(1), 74-89.

Zengin Akkuş, P., Saygan, B., İltar, B. E., Cak, T. ve Özmert, E. (2021). Otizm spektrum bozukluğu tanısı ile yaşamak: ailelerin deneyimleri. Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 15(4), 272-279.

# Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sosyal Destekleri, Öz Yeterlikleri ve Yaşam Memnuniyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mert Can Kaya<sup>1</sup> & Elvan Baran Karalar<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bursa Uludağ Üniversitesi

<sup>2</sup>Biruni Üniversitesi

mertckay@gmail.com

## Problem Durumu

Tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da eğitim süreçlerinde ebeveynler çok önemli bir rol oynamaktadır. Pek çok araştırma özel eğitimde aile katılımına dikkat çekmektedir. Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA), ebeveynlerin özel eğitim sürecine katılımının önemini vurgulamakla beraber onları özel eğitim hizmetleri sürecinde uzmanlarla birlikte kilit karar vericiler olarak konumlandırmaktadır (IDEA, 2004). Özel gereksinimli çocuğun engel türü her ne olursa olsun aile ilk öğrendiği andan itibaren inkar, suçluluk ve çaresizliğin yanı sıra ailedeki diğer bireyler arasında sorun yaşayabilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009; Kaner, 2009). Yetersizlik duygusunun başladığı bu süreçte ailenin alacağı sosyal destek oldukça önemlidir. Sosyal destek, bireye ailesinden, arkadaşlarından veya başka çeşitli kaynaklardan sağlanabilen yardım ve kaynakları ifade etmektedir (Fuentes vd., 2019). Sosyal destek aracılığı ile ailenin yeterlikleri güçlendirilebilmektedir (Dunst, 2000). Ebeveyn öz yeterliği, ebeveynlerin çocuklarının gereksinimlerini karşılama, onları yetiştirme konusundaki yeterlikleri ve bu duruma yönelik inançlarını ifade etmektedir. Ebeveynin öz yeterliğini güçlendirecek olan sosyal destek sayesinde ise çocuk yetiştirme konusunda ebeveynin bilgi seviyesi, algısı ve ebeveynlik görevini başarma konusundaki inancını artıracaktır (Troutman vd., 2012). Bu çalışmada aile sosyal desteğinin ebeveyn öz yeterliğini artırmasının yanı sıra aile yaşam doyumunu da artırabileceği düşünülmektedir. Aile yaşam doyumunu bireyin aile yapısından ve genel olarak bu yapı içinde yer alan ilişkilerden (ebeveyn-çocuk; kardeşler) doyum derecesi olarak tanımlanmaktadır (Sharaievska, 2012). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarının incelendiği bir çalışmada tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre daha düşük yaşam doyumuna sahip oldukları ortaya konmuştur (Say, 2020). Özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynler açısından yaşam doyumunu, çocuklarının özel gereksinimleri ve bunlarla başa çıkma stratejileri tarafından etkilenebilir. Yaşam doyumunu etkileyen çok değişken bulunmaktadır. Bunlar arasında, ebeveynlerin stresli ve zor durumlara karşı geliştirdikleri başa çıkma mekanizmaları, sosyal çevrelerinden aldıkları destekler ve kendilerine olan inançları yer alabilir. Bu çalışmada da özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin aile sosyal desteği, ebeveyn öz yeterliği ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Bu desen iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin ne derece olduğunu belirleme amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2011). İlişkisel tarama deseni, araştırmacıların belirli değişkenler arasındaki korelasyonları analiz etmelerine olanak tanır ve sonuçlar bu değişkenler arasındaki olası ilişkilere dair önemli ipuçları sağlar (Creswell, 2014). Bu bağlamda, araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, ebeveyn öz yeterlik düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki araştırılacaktır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun olan ve belirli özelliklere sahip katılımcıların seçilmesini sağlayan bir yöntemdir (Patton, 2002) ve bu yöntem araştırmanın odaklandığı konuyla ilgili en fazla bilgi sağlayabilecek bireylerin seçilmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu ana amaç doğrultusunda İstanbul’da ikamet eden ve özel gereksinimli çocuğa sahip olan gönüllü ebeveynlerden veri toplanmıştır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan Kişisel-Mesleki Bilgi Formu, Yenilenmiş Aile Sosyal Destek Ölçeği (Kaner, 2010), Ebeveyn Öz Yeterliği Ölçeği (Cavkaytar, 2014) ve Aile Yaşam Doyum Ölçeği (Taşdelen-Karçkay, 2016) kullanılmıştır. Kişisel mesleki bilgi formunda cinsiyet, yaş, çocuğun yetersizlik türü ve çocuğa bakım veren kişiyle ilgili bilgi toplanmıştır. Araştırma soruları çevrimiçi ortamda ve yüzyüze gönüllü katılımcılara iletilmiştir. Toplam 220 ebeveyn den veri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS aracılığı ile analiz edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın ön bulguları özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin aile sosyal desteği ve ebeveyn öz yeterliği arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğuna işaret etmektedir. Ebeveyn öz yeterliği ve aile yaşam doyumu arasında yine anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında tartışılacaktır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerini artırmayı hedefleyen müdahaleler planlanabilir ve uygulanabilir. Bu müdahaleler ebeveynlerin hem psikolojik iyi oluşlarını hem de genel yaşam memnuniyetleri üzerinde iyileştirici etkilerde bulunabilir. Aynı zamanda uygulanan aile eğitimi programlarıyla ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarına ve bundan kaynaklı daha yüksek bir yaşam doyumuna ulaşmalarına katkı sağlayabilir. Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenleri ve ailelerle çalışan diğer meslek elemanları için de ebeveynlere nasıl daha etkili bir şekilde destek olabileceklerine yönelik önemli ipuçları sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, aile katılımı, sosyal destek, öz yeterlik, yaşam memnuniyeti

### **Kaynakça**

- Aral, N., & Gürsoy, F. (2009). Özel gereksinimli çocukların aileleri ve yaşadıkları sorunlar. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(2), 135-152.
- Cavkaytar, A., Aksoy, V. ve Ardiç, A. (2014). Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının güncellenmesi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4(1), 69-76.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Cross, A. H. (1986). Mediating influences of social support: Personal, family, and child outcomes. American Journal of Mental Deficiency, 90(4), 403-417.
- Hwang, W., & Jung, E. (2022). Helicopter Parenting Versus Autonomy Supportive Parenting? A Latent Class Analysis of Parenting Among Emerging Adults and Their Psychological and Relational Well-Being. Emerging Adulthood, 10(3), 731-743. <https://doi.org/10.1177/21676968211000498>
- Individuals with Disabilities Education Act of (IDEA) 2004. 20 U. S. C. §1400 et seq. (2004).
- Kaner, S. (2009). Consistency of parents’ and teachers’ assessment of emotional and behavioral problems in children with mentally retarded. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 239-264.

Kaner, S. (2010). Yenilenmiş Ana-Baba Sosyal Destek Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 15-29

Karasar, N. (2011). Araştırmalarda rapor hazırlama. Nobel Yayın

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Pérez-Fuentes MdC, Molero Jurado MdM, Gázquez Linares JJ, Oropesa Ruiz NF, Simón Márquez MdM, Saracosti M. Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019; 16(20):4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>

Say, H. (2020). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olan Ebeveyn ile Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olmayan Ebeveynlerin Umutsuzluk Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sharaievska, I. (2012). Family and marital satisfaction and the use of social network Technologies. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Sport and Tourism, Urbana-Champaign

Taşdelen Karçkay, A. (2016). Family Life Satisfaction Scale—Turkish version: Psychometric evaluation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(4), 631639., Doi: 10.2224/sbp.2016.44.4.631

Troutman, B., Moran, T. E., Arndt, S., Johnson, R. F., & Chmielewski, M. (2012). Development of Parenting Self-Efficacy in Mothers of Infants With High Negative Emotionality. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 33(1), 45-54.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Özel Gereksinimli Bireylere Sahip Ailelerin Psikolojik Şiddet Konusunda Farkındalığının Belirlenmesi

Elif Selvet Sert<sup>1</sup>, Ebrar Açıkgöz<sup>2</sup>, Zehra Karaca<sup>3</sup> & Gülendam Akgül<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Ankara Üniversitesi  
elliffsserrtt@gmail.com

## Problem Durumu

Şiddet, bireysel ve toplumsal düzeyde yarattığı hasar sebebiyle ciddi bir sorundur (Kabacaoğlu & Koçtürk, 2020). DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü, 2002), yayınladığı Dünya Şiddet ve Sağlık Raporu'nda şiddeti, "Gücün ya da fiziksel kuvvetin; tehdit yoluyla ya da gerçekte; fiziksel zarar, ölüm, psikolojik zarar, gelişme engeli ya da yoksunluğa neden olacak şekilde; kendine, bir başkasına ya da bir grup veya bir topluma karşı niyetli biçimde kullanılması" olarak tanımlamıştır. Tanımından da anlaşıldığı üzere şiddet fiziksel şiddet, cinsel şiddet, psikolojik şiddet, ekonomik şiddet, siber şiddet olarak farklı biçimlerde görülmektedir (Polat, 2016). Bu çalışmada şiddetin türlerinden "bir kişinin psikolojik bütünlüğünü tehdit veya zorlama ile bozan kasıtlı davranışlar" olarak tanımlanan psikolojik şiddeti ele alınmaktadır (Avrupa Konseyi, 2011). Psikolojik şiddet, tek başına ya da diğer şiddet türleriyle birlikte görülmekte ve diğer türlerden farklı olarak somut fiziksel bulgular, psikolojik şiddet de bulunmamaktadır (Polat, 2016, s. 17).

Özel gereksinimli çocuklar, ihmal ve istismara uğrama noktasında risk altındaki gruplardan birisidir (Yıldırım, 2020). Bu nedenle, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde, çocuklara yönelik şiddeti ele şiddeti konu alan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Pelendecioğlu & Bulut, 2009) Çocuğa yönelik istismarın incelendiği bir çalışma Türkiye'de şiddetin kültürel bir norm olarak kabul edildiğini ifade etmektedir (Sezer & Gürsoy, 2022), Türkiye'de yayınlanmış 10 ulusal gazetenin arşivinden engelli çocukların istismarını konu alan haberlerin derlendiği bu çalışmada özel gereksinimli çocukların sırasıyla cinsel, fiziksel, duygusal istismar ve ihmale uğradığı tespit edilmiştir. Özellikle zihinsel engelli çocukların, tanımadığı yabancılar tarafından şiddete maruz kaldığı belirlenmiştir.

Aile yeni katılan bireylerin dünyaya gelişi aile dinamiğini olumlu etkilerken aynı zamanda karışıklığı da beraberinde getirir (Yaralılar, 2010). Özel gereksinimli bireyi olan ailelerin yaşamı önemli düzeyde etkilenmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, çocuklarının ihtiyaç ve sorunları, baskılar ve gerilimler nedeniyle birçok farklı alanda sağlık sorunları yaşayabilmektedir. Kas hastalıkları, sinir sistemindeki rahatsızlıklar, fizyolojik problemler, zihinsel, duygusal ve psikolojik problemler yaşayabilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin eş, eşin ailesi ve zihinsel engelli çocuk tarafından yoğun olarak duygusal şiddete maruz kaldıkları, sözel, fiziksel, ekonomik ve cinsel şiddetin ise daha az görüldüğü ortaya çıkmıştır (Duru, 2016). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler ile normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin psikolojik sağlık düzeyleri karşılaştıran çalışmalar özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin psikolojik sağlık düzeyinin, mutluluk ve iyilik halleri puanlarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. (Akoğlu, 2022)(Eroğlu, Arıcı Özcan, & Peker, 2015).

Özyürek vd. (2020) 110 özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocuğa sahip anne ile yürüttüğü çalışmada, annelerin çocuğa yönelik şiddete duyarlılıklarını incelemiştir. Annelerin çocuğa yönelik şiddete duyarlılıklarında yaş, çocuk sayısı ve çocuk yetiştirme tutumlarına göre fark bulunmamıştır. Ancak eğitim düzeyi yüksek annelerin, eğitim düzeyi düşük annelere göre, benzer biçimde orta gelir düzeyindeki

annelerin düşük gelir düzeyindeki annelere göre çocuğa yönelik şiddete duyarlılıklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin bu konuda farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur.

Şiddet ortamında büyüyen çocuklar, yetişkinliklerinde şiddeti kullanma olasılığı artmakta, temel güven duyguları olumsuz yönde etkilenmekte ve ruhsal yönden sağlıklı olabilmektedir (Günay, Alataş, Doğan Bulut, & Örsel, 2016). Bu nedenle özellikle gelişimsel süreçte şiddetin ele alınması önemlidir ancak özel gereksinimli ailelerde psikolojik şiddete ilişkin farkındalığı ele alan bir araştırma bulunmamaktadır. Psikolojik şiddetin, çoğu zaman şiddetin bir türü olduğunun farkında olunmaması ya da mağdurların, durumun nasıl ve kiminle paylaşılacağını, ne tür önleme çalışmalarının yapıldığını bilmemeleri, bu şiddet türünün gözden kolayca kaçmasına neden olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle özellikle psikolojik şiddete ilişkin ailelerin farkındalığını belirlemek, bu alanda boşluğu doldurabileceği ve psikolojik şiddetin önlenmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda engelli, aile ve kadın refahının alanyazına sağlayacağı bilgi ve politikaların geliştirilmesi açısından konunun önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı özel gereksinimli çocukların ailelerinde özellikle psikolojik şiddete ilişkin görüşlerin incelenmesidir.

## **Yöntem**

TÜBİTAK 2209-A Araştırma Projesi kapsamında desteklenen bu araştırma, betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2014). Psikolojik ölçümler ve sosyal olaylar üzerinde araştırma yapılacağı zaman daha geniş bir bakış açısına sahip olması ve daha derinlemesine bilgi sağlaması nedeniyle nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014).

## **Örneklem**

Araştırmanın örneklemini özel gereksinimli bireye sahip ailelerden oluşan 20 katılımcı (16 anne, 2 anneanne, 1 babaanne ve 1 kardeş) oluşturmaktadır. Örneklemeye ulaşılmasında “kolay ulaşılabilir örneklem” yöntemi kullanılmıştır.

## **Veri Toplama**

Veriler, çalışmada yer alan ilk 3 araştırmacı tarafından yapılan, 2024 yılı Temmuz ayı boyunca, özel gereksinimli bireye sahip aile bireyleri ile en fazla 30 dakika süren ve tek denemede biten görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler; Kayseri, Van, Bayburt ve Çorum olmak üzere 4 farklı şehirde özel gereksinimli çocuğunu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine götüren ailelerle yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni ile ses kaydı alınmıştır. Bu süreçte yapılan görüşmelerde katılımcının kendisine ve özel gereksinimli çocuğuna ilişkin demografik bilgiler ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 9 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek 1) kullanılmıştır. Ardından araştırma için iki pilot uygulama yapılmış formun anlaşılmayan kısımları düzenlenmiştir. Alanda çalışan iki akademisyenin uzman görüşü alınarak formun son hali oluşturulmuştur. Pilot uygulamadaki bir katılımcıdan elde edilen veriler ana çalışmada kullanılmıştır.

Çalışma için Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır (28.06.2024 tarih 56786525-050.04.04/1416779 sayı). Görüşmeler sırasında, katılımcılar çalışmanın amaçları ve katılımcıların hakları (gizlilik, gönüllülük, istediği zaman yarıda bırakabilme ve verilerin nasıl kullanılacağı) konusunda bilgilendirilerek onamları alınmıştır.



## Veri Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce, veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve Braun ve Clarke (2006) tarafından belirlenen altı adıma dayalı olarak tematik analiz kullanılarak, Word programında analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmacılar verileri tekrar tekrar okuyarak aşına olmuş, başlangıç kodları oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden ortaya çıkan temalar kapsamlı bir şekilde gözden geçirilip bulguların yazımına geçilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin psikolojik şiddete ilişkin farkındalığının ölçüldüğü bu çalışmada 4 tema ve bu temaların altında kategoriler ortaya çıkmıştır. Şiddetin tanımı ve türleri üzerinde durulmuş, şiddetin yapılmaması gereken bir davranış olduğu öne çıkmıştır. Psikolojik şiddet; sert konuşma, bağırma, dışlanma ve küçümseme gibi davranışlarla tanımlanmıştır. Şiddetin nedenleri genel ve özel gereksinimli çocuğa özgü nedenler olarak iki ayrı kategoride ifade edilmiştir. Özellikle özel gereksinimli çocuklara yönelik şiddetin nedenleri olarak, anlaşılma ve güç dengesizliği gibi unsurlar vurgulanmıştır. Şiddetin önlenmesi konusunda topluma, ailelere ve okulların sorumlulukları olmak üzere üç ayrı kategori ortaya çıkmış, bilinçlendirme ve yasal yaptırımların önemi, ebeveyn gözetimi ve okulların şiddete ilişkin tutumu öne çıkmıştır. Şiddetin etkileri, özel gereksinimli çocuklarda öğrenilmiş şiddet, güvensizlik ve içe kapanma gibi sonuçlar doğururken, aileler ve failer üzerinde de olumsuz etkiler görülmüştür.

Bulgular özel gereksinimli ailelerin şiddete ilişkin farkındalıklarını ortaya koymuştur. Özel gereksinime sahip olmak hem çocukların hem de ailelerin psikolojik şiddete maruz kaldığını desteklemektedir. Özellikle ailelerin özel gereksinimli çocuğa sahip olmaları nedeniyle psikolojik şiddet olarak adlandırılacak çeşitli tepkilere maruz kaldıkları görülmektedir. Alanyazın özel gereksinimli çocukların şiddete uğrama açısından yatkınlığını belirlerken, bu çalışma, ailelerinde bu noktada risk altında olduğunu desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** psikolojik şiddet, özel gereksinimli bireyler, aile, farkındalık

## Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2011). <https://istanbulsozlesmesi.org/sozlesmenin-tam-metni/> adresinden alınmıştır
- Akoğlu, B. (2022). Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Ailelerde Psikolojik Sağlık Üzerine Sistemik Bir Derleme. *Mutluluk ve İyi Oluş Dergisi*, 7(13), 47-56.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). *Qualitative research in psychology*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Duru, S. (2016). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerde Aile İçi Şiddetin İncelenmesi*. Ankara.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2002). *World Health Organization. World report on violence and health: https://www.who.int/publications/i/item/9241545615* adresinden alınmıştır
- Eroğlu, Y., Arıcı Özcan, N., & Peker, A. (2015). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anneler ile Tipik Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Annelerin Psikolojik Sağlık, İyi Hali ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-150.

Günay, G., Alataş, E., Doğan Bulut, S., & Örsel, S. (2016). Sığınmaevine Başvuran Kadınlara Genel Bir Bakış: Ne Yaşıyorlar? Biz Neler Yapabiliriz? Özgün Makale, 2, 75-84.

Kabacaoğlu, G., & Koçtürk, N. (2020). Aile İçi Şiddete Kavramsal Çerçeveden Genel Bir Bakış. N. Koçtürk, & B. Ulukol içinde, Aile İçi Şiddet (1. b., s. 1-27). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özyürek, A., Özkan, İ., Çetinkaya, A., Gölge, E., Kısaoğlu, Ş. Y., Doğu, N., . . . Dilumati, B. (2020). Özel gereksinimli ve normal gelişen çocuğa sahip annelerin çocuğa yönelik şiddete duyarlık düzeyleri. Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 4(5), 177-185.

Pelendecioğlu, B., & Bulut, S. (2009). Çocuğa Yönelik Aile İçi Fiziksel İstismar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 9(1).

Polat, O. (2016). Şiddet. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, 22(1), 15-34.

Sezer, F., & Gürsoy, F. (2022). Türkiye'de Yayımlanan Gazetelerde Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik İstismar Haberlerinin Analizi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21(81), 442-458.

Türk Dil Kurumu. (tarih yok). Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır

Yarahlılar, T. (2010). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Psiko-sosyal Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Yıldırım, S. (2020). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelere Sunulan İhmal Ve İstismardan Korunma Aİle Eğitim Programının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Konya.

## 11 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşadıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Mert Can Kaya<sup>1</sup> & Elvan Baran Karalar<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bursa Uludağ Üniversitesi

<sup>2</sup>Biruni Üniversitesi

mertckay@gmail.com

#### Problem Durumu

Rehabilitasyon merkezleri, yetersizliği olan bireylere ihtiyaç duyulan destek eğitimi sunan, özel gereksinimli bireyin gelişim alanlarını desteklemek amacıyla faaliyet gösteren destek eğitim kurumlarıdır. Farklı branşlardan pek çok meslek elemanı bu kurumlarda özel gereksinimli bireylere eğitim hizmeti sunmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri de Millî Eğitim Bakanlığı'na ek olarak bu özel kurumlarda istihdam edilmektedir. Öğretmenler, ailelerle iş birliğinin yetersiz olması (Kayahan-Yüksel, 2018); paydaşlarla iletişim ve iş birliğinde güçlükler (Güleç-Aslan, 2014); çalışma koşullarının yetersiz ve olanaklarının sınırlı olması (Başaran, 2001); rehberlik araştırma merkezleri (RAM) ile değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar (Avcıoğlu, 2012); rehabilitasyon merkezlerinin aile eğitimi konusunda yetersiz ve bilinçsiz olması (Sarı vd., 2017) gibi farklı alanlarda pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Belirlenen alanlarda yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılması, eğitim öğretimin kalitesini arttıracaktır (Güleç-Aslan, 2014). Aile eğitimi ve diğer meslek elemanlarıyla ilişkilerin yanı sıra güçlüklerin söz konusu olduğu bir diğer alan bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) oluşturulması ve kullanılmasıdır. Genel eğitim sınıflarında kullanılmak üzere hazırlanan eğitim programlarının, özel gereksinimli bireyler için oldukça yoğun olması ve bu programların esnek olmaması özel gereksinimli bireylerin programı takibini zorlaştırmaktadır (Yıkımsı, 2013). Öğretmenlerin BEP konusunda yeterliğini inceleyen Kök-Kısmetli ve Delen (2023), öğretmenlerin birçok alanda zorlandıklarını ve mesleki deneyimleri arttıkça BEP puanlarının düştüğünü ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde örgün eğitim veren okullarda özel eğitim öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin veya diğer branş öğretmenlerinin özel eğitimde kaynaştırmada yaşadığı güçlüklerle ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Baran-Karalar vd., 2024; Uzun vd., 2024). Ancak destek eğitim sunan ve çocuğun gelişiminde önemli bir role sahip olan rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerle ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin alanda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin ve çözüm önerilerinin incelenmesidir. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerin; öğrenci değerlendirmede, BEP hazırlama ve kullanma, materyal bulma ve kullanma, akademik olmayan becerilerin öğretimi, aile ile ilişkiler ve sektörel sorunlar ile ilgili yaşanan güçlükleri ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi, bireylerin belirli bir olgu hakkındaki deneyimlerini derinlemesine anlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin alanda karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından fenomenoloji desenin uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak, İstanbul'da yer alan rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan gönüllü yedi öğretmen (4 kadın, 3 erkek) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken belirlenen sorular özel eğitim alanında uzman ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli 2 kişi tarafından incelenmiş, gelen dönütler doğrultusunda araştırmacılar tarafından gerekli düzenlemeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 soru olarak oluşturulmuştur. Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde toplanmıştır. Veriler öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmış ve katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar (Yıldırım ve Şimşek, 2016) içerik analizini, verilerin sistematik bir şekilde kategorilere ayrılarak incelendiği bir yöntem olarak ifade etmektedirler. Ulaşılan veriler temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Elde edilen verilerin tablolaştırılması, araştırma bulgularının görsel bir biçimde sunulmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır. Araştırma verileri iki farklı araştırmacının yapmış oldukları analizlerin benzerlik ve farklılıklarının tespiti için bir araya getirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan görüş birliği/görüş ayrılığı ilkesi kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994) nitel verilerin analizinde güvenilirlik için uygulamacılar arası tutarlılığın en az %80 olması gerektiğini önermektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin alanda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için daha fazla mesleki eğitime, Kurumlar tarafından sağlanacak yeterli materyal ve kaynaklara ve bu alanda çalışan diğer paydaşlarla güçlü ve etkili bir iş birliği ağına ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca özel eğitim sürecinde ebeveynlerin rolü göz önünde bulundurularak ailelerin eğitimi ve bilgilendirilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin işlerini kolaylaştıracak önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak mesleki eğitimler düzenlenebilir, yeni mezun öğretmenlerin yetersiz olduğu alanlar gözden geçirilerek özel eğitim öğretmenliği lisan programlarında seçmeli dersler arttırılabilir, öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesi özel eğitim alanında daha iyi uygulamalar geliştirilmesine yönelik önemli katkılar sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, özel eğitim öğretmenleri, öğretmen yetiştirme, rehabilitasyon merkezleri

## Kaynakça

AVCIOĞLU, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.

Baran Karalar, E., Bogenç, A., & Kargın, T. (2024). An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About the Challenges in Mainstream Education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 51-70. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1078468>

Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1),41-53.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-659.

Kök Kısmetli, Ş., Delen, İ. (2023). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ve tasarım temelli uygulamaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1489-1512. DOI. 10.51460/baebd.1324524

Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A expanded sourcebook (2nd ed.)*. Sage.

Salih Uzun, Sinan Arı, Ramazan Yıldız, & Zeki Turhan. (2024). Problems Encountered in Special Education Classroom from the Perspective of Classroom Teachers. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 2(3), 30-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12523115>

Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 668-684.

Yıkmış, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması. Vuran S. (Ed.) *Özel eğitim* (s. 112-128). Maya Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 10.Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, D. K. (2018). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Researcher*, 6(2), 57-64.

# Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Özlük Haklarıyla İlgili Sorunlar

Emel Ertürk Mustul<sup>1</sup>, Zerrin Turan<sup>2</sup> & Yıldız Uzuner<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Gaziantep Üniversitesi

<sup>2,3</sup>Anadolu Üniversitesi

emelerturkmstl@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzde işitme kaybı olan çocuklar erken tanılama, cihazlandırma ve nitelikli aile eğitimi uygulamaları yoluyla akranlarına benzer biçimde gelişme şansını yakalayabilmektedir. Ülkemizde, işitme kaybı olan çocuklar 3 ay gibi çok erken bir dönemde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) aile eğitimi hizmeti almaya başlamaktadır. Asıl amacı destek eğitim hizmetleri olan ÖERM’lerde öğretmenler 0-3 yaş aralığındaki işitme kaybı olan çocuklar ve ailelerine aile eğitimi hizmeti sunmaktadır. Erken tanılanıp erken cihazlandırılan işitme kaybı olan çocukların akranlarına benzer gelişim gösterebilmeleri için ÖERM’lerde aldıkları aile eğitimlerinin nitelikli olması son derece önemlidir (Yoshinago-Itano vd., 2024). Ancak alanyazındaki ÖERM’lerde aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerle ilgili bulgulara bakıldığında işitme engelliler öğretmeni sayısının az olduğu (Baş, 2021; Kılıç, 2020), var olan öğretmenlerin dil gelişimini destekleme konusunda yetersiz kaldığı (Kılıç, 2020), aile eğitimi yaptığını belirten öğretmenlerin de aile merkezli uygulamalardan ziyade uzman merkezli uygulamalar yaptıkları anlaşılmaktadır (Atmaca ve Uzuner, 2019; Bekar vd., 2021). Yetersizlik türü fark etmeksizin öğretmenler lisans eğitimlerinde aile eğitimi dersi aldıklarını ancak bu dersin uygulamaya fırsat vermemesi nedeniyle uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir (Aydın ve Şentürk, 2021; Sarı vd., 2017). Bunların yanında ÖERM’ler üzerine yapılan pek çok araştırmada öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının olduğunu gösteren bulgular dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin lisans eğitimlerinin ÖERM’lerdeki işleyiş ve destek eğitimi konusunda yetersiz olduğunu, eğitimin teorik düzeyde kaldığını ve uygulamaya yönelik fırsatların az olduğunu belirttikleri görülmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2019; Gürgür vd., 2016). Alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda genelde ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin, özelde ise işitme kaybı olan çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının olduğu anlaşılmaktadır. ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin bu sorunlarına ek olarak, öğretmenlerin çalışma haklarına ilişkin sorunlar da (uzun çalışma saatleri, düşük maaşlar, düşük sosyal güvence vb.) olduğu alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Atmaca ve Uzuner, 2019; Çetin ve Şen, 2017; Korucu, 2005; Yıkılmış ve Özbey, 2009).

Alanyazında ÖERM’lerde işitme kayıplı çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının olması ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin her geçen gün daha küçük çocuklarla karşılaşması nedenleriyle bu araştırmada ÖERM’de 0-3 yaş işitme kayıplı çocukların aile eğitimlerini yürüten öğretmenler için bir öğretmen eğitimi programı (ÖEP) geliştirilmiş ve uygulanmıştır. ÖEP sonucunda öğretmenlerin önemli düzeyde mesleki gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak 2 yıl süren veri toplama sürecinde ÖERM’de sürekli öğretmen değişiminin meydana gelmesi bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eylem araştırması olarak desenlenen bu araştırmada inandırıcılık komitesinde yapılan toplantılarda bu sorunun incelenmesine karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla incelendiğinde bu sorunun kaynaklarının ÖERM’de çalışan öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun

ulusal alanyazın ve özel eğitim sahasındaki uygulamalar bakımından çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu bildiriye geniş kapsamlı olan araştırmanın bir parçası olan öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sorunların tek başına ele alınması ve Özel Eğitim Kongresinde tüm paydaşlarla paylaşılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu bildiriye şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) ÖERM’de çalışan öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sorunlar nelerdir?
- 2) Katılımcıların bu sorunlara ilişkin önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırma, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle çözüm üreten eylemler planlanıp buna uygun uygulamalar yapılmasına olanak tanınması nedeniyle eylem araştırması ile desenlenmiştir (Johnson, 2019). (a) Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi (b) ÖEP uygulama, (c) değerlendirme ve (d) izleme aşamaları olmak üzere dört aşamada gerçekleşmiştir. Araştırmanın ortamı işitme kayıplı çocuklara destek eğitim hizmeti veren bir ÖERM’dir. Araştırmanın katılımcıları ise söz konusu ÖERM’in müdürü, orada çalışmakta olan altı öğretmen (dört işitme engelliler öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni, bir odyolog), 8 işitme kayıplı çocuk ile ebeveynlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada inandırıcılık komitesi oluşturulmuştur ve bu komitenin üyeleri de veri kaynağı oldukları için araştırmanın katılımcıları olarak ele alınmıştır. Birinci yazar, ÖERM’de çalışan öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını belirleyerek ÖEP geliştirmiş ve uygulamıştır. Öğretmenlerin uygulamalarını sistematik olarak izlemiş ve geri bildirimler sağlamıştır. İkinci yazar aile eğitimi uygulamaları uzmanı olarak, üçüncü yazar da eylem araştırmaları uzmanı olarak inandırıcılık komitesinde yer almışlardır. Bu bildiriye ise ÖEP uygulandıktan sonra kurum müdürü ile öğretmenlerle öğretmen değişimi odaklı yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulguları ele alınmıştır. Bu yarı yapılandırılmış görüşme bulguları, araştırmanın tüm aşamalarında toplanan veri setinden (uygulama gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, inandırıcılık toplantılarının ses kayıtları, süreç ürünleri ve araştırmacı günlükleri) elde edilen bulgularla desteklenerek gerektiğinde betimsel gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. İnandırıcılık için; görüşme verilerinin dökümlerine katılımcı teyitleri alınmış, birinci yazar tarafından yapılan dökümlere, analizlerde belirlenen kod ve temalara ikinci ve üçüncü yazar tarafından onay verilmiş, farklı veri toplama teknikleriyle veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada sunulan ÖEP, öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlarken öğretmenlerin sürekli değişmesi ÖEP’nin sürdürülebilirliği önünde önemli bir engel oluşturmuştur. Bu sorunun nedenlerini araştıran görüşmelerde katılımcılar, öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu bir sistem sorunu olması nedeniyle bu çalışmada çözüme ulaşamamıştır ancak katılımcıların belirttikleri çözüm önerilerine bu bildiri ile yakından bakılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özlük haklarıyla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri; (a) çalışma saati, (b) yıllık izin, (c) sosyal güvenlik sigortası, (d) iş güvencesi, (e) indirimler, (f) maaşlar, (g) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve toplumun ÖERM öğretmenine bakış açısı, (h) sistemle ilgili diğer sorunlar ve (i) katılımcıların önerileri olmak üzere 9 tema altında incelenmiştir. Sözlü bildiriye bu temalara ilişkin görüşme alıntıları detaylı bir şekilde sunulacaktır.

Sonuç olarak katılımcılar, öğretmenlerin çalışma saatlerinin uzun olduğunu, yıllık izinlerinin yetersiz olduğunu, öğretmenevi, otobüs bileti, müze girişi gibi indirimlerden yararlanamadıklarını, sosyal güvencelerinin düşük olduğunu, bu nedenle emeklilik maaşlarının da düşük olduğunu ve MEB öğretmenlerinden daha az ücret aldıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak ÖERM’leri MEB’e bağlı okula

geçmeden önce bir basamak olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları geçmiş araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Altınkurt, 2008; Atmaca ve Uzuner, 2019; Çetin ve Şen, 2017; Korucu, 2005). Öğretmenlerin özlük haklarına ilişkin bu sorunlar alanyazınla karşılaştırma yapılarak tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özlük hakları, öğretmen eğitimi, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, işitme kayıplı çocuklar, aile eğitimi

## Kaynakça

Altınkurt, N. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işitme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Fenomenolojik araştırma. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(4), 1214-1248.

Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Special education teachers' views on the unification of the special education department undergraduate programs. Turkish Journal of Primary Education, 6(1), 36-50.

Baş, N. (2023). İşitme kayıplı çocuk ve ailesine rehberlik ve araştırma merkezinde sunulan hizmetlerin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bekar, R., Uzuner, Y., & Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 31-59.

Çetin, E.M., & Şen, G.S. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. International Journal of Social Science, 59, 53-69.

Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 15(4), 1234-1253.

Kılıç, M. (2020). İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Korucu, N. (2005). Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Johnson, A. (2019). Action research for teacher research professional development: Being and becoming an expert teacher. C.A. Mertler (Ed.), In The wiley handbook of action research in education(pp. 253-272). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 668-684.

Yıkılmış, A., & Özbey, F.Y. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. International Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 124-153.



Yoshinaga-Itano, C., Carr, G., Davis, A., Ching, T. Y., Chung, K., Clark, J., ... & O'Leary, S. (2024). Coalition for global hearing health hearing care pathways working group: guidelines for clinical guidance for readiness and development of evidence-based early hearing detection and intervention programs. *Ear and Hearing*, 10-1097.

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden; Özel Eğitimde Materyal Kullanımı

Sevgi Selver Erol<sup>1</sup>, Narin Doğan<sup>2</sup>, Feyza Öztosun<sup>3</sup> & Kübra Demiröz<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
sevgiselvererol@gmail.com

## Problem Durumu

Eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan öğretim materyalleri öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan önemli unsurlardan biridir. Öğretim materyalleri, öğrencilerin öğrenmesini desteklemekte ve öğretimi oldukça zenginleştirmektedir. Bireylerin duyduklarının %20'sini, görüp işittiklerinin %50'sini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırladığı göz önünde bulundurulduğunda, çoklu duyulu öğrenme ortamları özellikle özel gereksinimi olan öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olmaktadır (Yalın, 2007). Dolayısıyla birden fazla duyuya hitap eden materyallerin kullanımı, öğretim sürecinde özel gereksinime sahip olan öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı çeşitli materyaller ve bu materyallerin birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğrenme sürecinde edilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine yardımcı olacaktır. Sınıf ortamında özellikle sınırlılık yaşanan becerilerin kazandırılmasında materyaller yoluyla öğretimin sağlanması etkili olmaktadır. Gerçek yaşamla benzeşim sağlayan ortamların sağlanması için materyallerin hazırlanması öğrencinin sınıf ortamı dışında öğrenme imkânı olmayan durumlarda, öğrenmesine olanak sağlayabilmektedir. Örneğin; trafik ışıkları, alışveriş yapma, sinemaya gitme, otobüse binme gibi sınıf dışı ortamlarda öğretilme imkânı sınırlı olan beceriler, çeşitli materyaller ile sınıf ortamında kazandırılabilir. Öğrenme bireyin sahip olduğu zihinsel yapılar ve bilişsel süreçlerin sonunda gerçekleşir. Bu yapılar duyuşsal kayıt, çalışan bellek ve uzun süreli bellektir. Bir bilginin öğrenilmiş kabul edilmesi için mutlaka uzun süreli bellekte depolanmış olması gerekir. Çünkü uzun süreli belleğe girmeyen bilgiler, tepki üretilmiş olsa dahi kısa sürede kaybolur (Engin, Calapoğlu ve Gürbüzöğlü, 2008). Nitekim özel gereksinimi olan öğrenciler kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transfer etme sürecinde güçlük yaşayabilmektedir. Bu noktada özel eğitimde kullanılan öğretim materyalleri işlevsel olmaktadır. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin somut kavramları öğrenmede yaşlılarına yakın performans gösterirken, soyut kavramları öğrenmede yaşlılarına istinaden sınırlılık yaşayabilmektedir. Soyut kavramların öğretiminde kullanılan materyaller sayesinde soyut kavram, somut kavram haline getirilerek bilginin kalıcılığı sağlanmaktadır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenleri olabildiğince gerçek deneyimleri yaşatıp, öğrencilerin öğrenme süreçlerini materyaller aracılığıyla desteklemelidir. Öte yandan özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler karmaşık cümleleri anlamada sınırlılıklar yaşamaktadır (Şahin, 2014). Örneğin; Tırtılların, kelebeğe dönüşüm sürecinde, bu süreci sözlü anlatmak öğrencinin anlamasında sınırlılıklar yaratabilecekken, öğretmenin hazırladığı materyal ile öğrencinin anlaması kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenleri materyaller yoluyla karmaşık konu ve durumları basit ve anlaşılır düzeyde öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda sunabilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin eğitim süreci ile ilgili yaşadıkları güçlükler ele alındığında bu güçlüklerin bir kısmı, eğitim kurumlarındaki araç-gereç ve materyallerin özel eğitime uygun olmaması, eksilen materyallerin yerine yenisinin konmaması, materyal hazırlama konusundaki bilgi eksikliği şeklinde ifade edilmektedir. Bir araştırma sonuçları, özel eğitim bölümünden mezun olan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki materyal eksikliği, var olan materyallerin özel eğitime uygun olmaması, eksilen materyalin yerine yenisinin konulmaması noktasında güçlük yaşadıkları görülmektedir (Çetin, 2004). Özel eğitim alanında materyal kullanımının önemi doğrultusunda bu güçlükleri ortadan kaldıracak uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğretimde kullanılacak olan materyallerin öğrencinin ilgi, istek, tutumlarına uygun olması ve

oluşturulacak olan materyallerin öğrencinin dikkatini çekmesi ve materyale yönelmesi önem taşımaktadır. Öğretmenler tarafından oluşturulan materyallerin sağlamlığı, materyallerin hem yıpranmasını engellemekte hem de tekrar tekrar kullanılabilirliktedir. Ayrıca yapılan materyallerin az maliyetli ve işlevsel olması özel eğitim öğretmenlerinin ulaşılabilirliği açısından fayda sağlayabilmektedir. Okulun fiziki koşulları materyal oluşumunda önemli faktörler arasında yer alabilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin materyal ve okulların fiziki koşulları konularındaki problemler farklı araştırma sonuçlarında da dikkat çekmektedir (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan, 2014; Brownell ve Hirsch ve Seo, 2004; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016). Bu araştırma ile özel eğitim alanında sıkça dile getirilen öğretim materyalleri konusunda doğrudan uygulamada yer alan öğretmen görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda yasa koyucular, idareciler, öğretmenler, akademisyenler ve lisans/lisansüstü öğrenciler için teorik ve uygulama alanlarında öneriler getirilmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde materyal kullanımı deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desen sayesinde öğretmenlerin olaylara bakış açıları ve görüşleri derinlemesine incelenebilmiştir (Denzin ve Lincoln, 2017). Katılımcılar: Bu araştırma, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 11 özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda katılımcı öğretmenler için bazı ölçütler belirlenmiştir: özel eğitim alan mezunu olması, en az bir yıl özel eğitim okullarında görev yapması, araştırmaya gönüllü katılım sağlaması. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde öğretmenlere araştırmanın amacı ve önemi anlatılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcıların görüşlerini inceleme, açıklama ve derinleştirme fırsatı sunmaktadır (Berg, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim materyallerine yönelik deneyimlerini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar, önce alanyazına dayalı görüşme sorularını hazırlamış ve iki farklı alan uzmanından görüş istemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınacak ve görüşme formu revize edilmiştir. Sonrasında bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme soruları test edilmiştir. Pilot görüşme sonrasında veri toplama aracına son hali verilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmacılar görüşme ortamını uygun hale getirmiş ve katılımcılara araştırma hakkında bilgi vermiştir. Görüşmeler katılımcıların onayları ile hem ses kaydına alınmış hem de yazılı notlar tutulmuştur. Araştırmacılar görüşmeleri yaparken; görüşmenin akışına uygun olarak değişiklik yapma, soruları sohbet eder gibi sorma, teşvik etme, geri bildirim sunma, süreci kontrol etme, yansız ve empatik olma ilkelerine (Patton, 2014) dikkat etmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir (Creswell ve Creswell, 2018).

Verilerin güvenilirlik çalışmalarını yapmak için ses kayıtlarının %30'u bir alan uzmanına gönderilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen kodların güvenilirlik çalışmalarında ise özel eğitim alanında doktora yapan bir araştırma görevlisine verilerin %30'u gönderilmiş ve kodlama yapması istenmiştir. Kod listelerini karşılaştırılacak ve Miles ve Huberman (1994)'in "görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülüne göre kodlayıcılar arası görüş birliği oranı %95 olarak belirlenmiştir. Araştırma Etiği:

Araştırmaların etik ilkelere uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Hammersley ve Traianou, 2017). Bu araştırmada katılımcıların gönüllü olması, görüşmeler öncesinde yazılı ve sözlü onaylarının alınması, kimliğini gizli tutmak üzere kod isim verilmesi, sadece katılımcı ifadelerine yer verilmesi ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmaya dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmacının etik açıdan uygun olduğunu bildiren etik kurul onayı araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversiteden alınmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin dile getirdikleri ihtiyaçlardan biri olan öğretim materyalleri olgusunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında 11 özel eğitim öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin analizleri sonrasında beş ana tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin materyal kullanımında staj, teorik ve uygulamalı dersler açısından meslek öncesi deneyimlerinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca materyal kullanımında okulun özellikleri ve öğretmenlerin yeterlilikleri de etkili olmaktadır. Özel eğitimde materyalin önemi tüm öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenler materyal konusunda zorlayıcı durumların ve ihtiyaçların bulunduğunu ifade etmiştir. Materyaller hem nicelik hem nitelik açısından yetersiz kalmakta, çocukların yaşına ve düzeyine uygun materyaller her sınıf ortamında bulunmamakta ve bu noktada öğretmenler materyal geliştirme ya da satın alma çabası içinde olmaktadır. Öğretmenler özel eğitim alanında materyal kullanımına yönelik materyal desteği, denetim, yükseköğretim kurumlarında materyal dersi ve iş birliği çalışmalarına yönelik önerilerde bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim öğretmenleri, öğretim materyalleri, özel gereksinimli öğrenciler, olgubilim desen

## **Kaynakça**

- Berg, F. B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon, (pp.101-157). Erişim adresi: <https://www.sfu.ca/~palys/Berg-2009-DramaturgicalViewOfInterviewing.pdf>
- Brownell, M. T., Hirsch, E. and Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: What should policymakers consider?. *The Journal of Special Education*, 38(1), 56-61.
- Creswell, J. W. and Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Fifth Edition. London: Sage Pub.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2017). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M. ve Gürbüzöğlü, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 251-262.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. and Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31).

Hammersley, M. and Traianou, A. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) (2017). Nitel araştırmalarda etik: İhtilafli konular ve bağlam Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/320323345\\_Nitel\\_Arastirmalarda\\_Etik\\_Ihtilafli\\_Konular\\_ve\\_Baglam](https://www.researchgate.net/publication/320323345_Nitel_Arastirmalarda_Etik_Ihtilafli_Konular_ve_Baglam)

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Sivrikaya, T. ve Yıkımış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 1984-2001.

Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 995-1012.

Yalın, H. İ. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel.

# Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planına (2022-2026) Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

Yahya Çıkılı<sup>1</sup>, Mehmet Ünalmiş<sup>2</sup> & H. İlbey Özkan<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

hilbey@gmail.com

## Problem Durumu

Eğitim, bütün bireyler için temel bir haktır. Bireyin sahip olduğu yeterlikleri geliştirmek, içinde yaşadığı topluma ve toplumsal hayata uyumunu sağlamak eğitimin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Akbulut & Aküzüm, 2021, s. 75). Eğitimin bu hedefi kapsamında özel gereksinimi olan bireylerin içinde yaşadıkları toplumdan yalıtılmadan hayatlarını sürdürmeleri ve eğitim hakkına erişimleri önemlidir. Çünkü bireyin içinde yaşadığı topluma kaynaşmasını sağlayan faktörlerin başında eğitim gelmektedir (Çalışoğlu & Tanışır, 2018, s. 22). Bireyler sahip oldukları yeterlik ve özelliklere göre sunulan eğitim sürecine erişimde yetersizlikler gösterebilmektedir. Bireylerin eğitimlerinin bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerekir (Parasız & Demirci, 2017, s. 324). Özel gereksinimli bireylerin eğitime erişimlerinin üst düzeye çıkarılmasında yerleştirildikleri eğitim ortamlarının da etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle de en az sınırlandırılmış eğitim ortamı yaklaşımı benimsenmiş ve bu yaklaşıma en uygun ortamların başında ise kaynaştırma eğitimi gelmektedir. 1994 yılında imzalanmış olan Salamanca Bildirgesinde özel gereksinimli bireyler dahil olmak üzere, tüm bireyleri kapsayacak eğitim politikalarının geliştirilmesi benimsenmiş, buna bağlı olarak kapsayıcı eğitim uygulamaları ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018, s. 96). Bu politikalar kapsamında özel gereksinimli bireylerin eğitim alma hakları normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi yasalarla güvence altına alınmıştır. Anayasanın 42 maddesi, 573 sayılı özel eğitim ile ilgili KHK, 5378 sayılı engelliler hakkında kanun, özel eğitim hizmetleri yönetmeliği bunlar arasındadır. Tüm bu yasal düzenlemelerde özel gereksinimli bireylerin en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarına yerleştirilmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde en az kısıtlayıcı eğitim ortamı (Eser, 2019, s. 11): ‘özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, özbakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı’’ şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma bağlı olarak genel eğitim ile ilgili yasal düzenlemelerde de kaynaştırma eğitimi kavramı tanım ve uygulamalarına yer verilmiştir. MEB, uluslararası ve ulusal alanda yapılan düzenlemelere bağlı olarak öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gibi hizmetiçi eğitim uygulamalarına, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik yayınlara, bu kasamda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında niteliğin artırılması ile ilgili Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı hazırlamıştır (2022-2026). Bunun yanında kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı, bu araştırmalarda genelde öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin görüşleri incelenmiştir (Akcan & İlgar, 2016; Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Demir & Usta, 2019; Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Orozco & Morina, 2023; Sökmen vd., 2019; Stemberger & Kiswarday, 2018; Yazıcıoğlu, 2019). Bu çalışmanın amacı ise MEB tarafından yayınlanmış olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026) ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir.

## Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı, Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'na (2022-2026) yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, çeşitli yöntemlerle (gözlem, görüşme gibi) veri toplayarak herhangi bir algı veya olayın doğal ortamında, olayı veya algıyı olduğu gibi gerçekçi bir şekilde ve bütüncül olarak ortaya konmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 35). Örneklem grubu belirleme işlemi yapılırken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Örneklem grubu belirlemede kullanılan ölçütler şunlardır: Öğretmenlerin halihazırda kaynaştırma öğrencisi ile çalışıyor olmaları veya daha önceden kaynaştırma öğrencisi ile çalışmış olması ve bir diğer ölçüt ise Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı'nı (2022-2026) okumuş olmaları. Çalışmaya on iki öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde alan yazın taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra üç uzmanın görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ön uygulama yapılmış, elde edilen verilere bağlı olarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma katılımcılarının belirlenmesi sürecinde gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerle görüşülmüş ve ölçütleri sağlayan, gönüllü olarak katılımı kabul eden on iki öğretmen belirlenmiştir. Gönüllü olarak katılımı kabul eden öğretmenler için görüşme tarihi, yeri ve saati belirlenmiştir. Görüşmeler belirlenen tarih, yer ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en kısa 20 dk en uzun ise 35 dk sürmüştür. Katılımcılardan gerekli onay alınarak görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan mülakatlar Öğretmenler Ö-1, Ö-2, Ö-3 şeklinde kodlanmışlardır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmada kullanılan sorulara göre temalar oluşturulabileceği gibi yapılan görüşmelerde ve gözlemlerdeki boyutlara göre de temalar oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 224). Araştırmada güvenirliliğin sağlanması amacıyla veriler özel eğitimde doktora eğitimi alan iki araştırmacıya gönderilmiştir. Onların da yaptıkları analizleri neticesinde benzer ve ayrışan analiz sonuçları üzerinde tartışılarak tema, alt tema ve kodların son hali ortaya konulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular göre altı ana tema ve yirmi üç alt tema oluşmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı (2022-2026) ile ilgili öğretmenlerin; 1) Öğretmenlerin eylem planından yeterince haberdar olmadıkları, 2) Eylem planının ek bir iş yükü olarak algıladıkları, 3) İlçelere ve okullarda kurulacak koordinasyon birimleri sayesinde eylem planı hakkında bilgilendirme yapmanın ve planı hayata geçirmenin daha kolay olacağı, 4) Eylem planının oluşturulurken plandaki maddelerin tam ve zamanında uygulamaya geçirilmesi ve uygulanabilir olması gerektiği, 5) Eylem planındaki konu başlıklarının ihtiyacı karşılayacak nitelikte olduğu fakat eylem planında belirtilen hedeflerin oran ve sayılarının yetersiz olduğu, 6) Eylem planındaki hedef sayı ve oranlarının yıllara göre dağılımının amaca uygun olduğu, 7) Eylem planının mevzuata geçirilmesinin planın uygulanabilirliğini güçlendirebileceği, 8) Eylem planındaki öğretmenlere verilecek olan kursların içerikleri, kursların verilme yöntemi ve kursların sayıları yetersiz olduğu şeklinde görüş ifade ettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, bütünleştirme, öğretmen görüşleri, nitel çalışma

## Kaynakça

Akbulut, E., & Aküzüm, C. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Evaluation of the Relationship Between Classroom Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 39, 74-91. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>

Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.465860>

Demir, E., & Usta, M. (2019). Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İlinde Bir Araştırma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Article 2.

Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

Eser, Ş. (2019). Ortaöğretimdeki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ve Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Orozco, I., & Morina, A. (2023). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 620-635. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686>

Parasız, G., & Demirci, B. (2017). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), Article 3. <https://doi.org/10.17556/erziefd.286784>

Stemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye'de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>

Yazıcıoğlu, T. (2019). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi: Investigation of Anatolian High School Teachers' Views on Inclusive Education through Metaphor Analysis. *OPUS-International Journal of Society Research*, 14(20), 394-420. <https://doi.org/10.26466/opus.590972>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.



**12 NOLU DERSLİK**

**Erken Çocukluk Döneminde Tek Denekli Deneysel Araştırma Yöntemleriyle  
Yürütülen Tezlerin Kalite Göstergeleri Bağlamında İncelenmesi**

Seyda Nur Burgan Özdemir<sup>1</sup>, Cansel Aydemir<sup>2</sup>, Fadime Erkan<sup>3</sup> & Mehmet Onur Karataş<sup>4</sup>

<sup>1,4</sup>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>3</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

canselaydemir@gazi.edu.tr

**Problem Durumu**

Kanıt temelli uygulama (KTU); koşulları ve katılımcı özellikleri belirlenmiş, hedeflenen davranışı değiştirmede etkili olduğu bilimsel olarak doğrulanmış müdahale basamaklarını ifade etmektedir (Ledford ve Gast, 2018). Özel eğitim alanında KTU'ların belirlenmesinde başvurulan araştırma türlerinden birisi tek denekli araştırma (TDA) yöntemleridir (Council For Exceptional Children (CEC), 2014; What Works Clearinghouse(WWC), 2022) ve “genellikle az sayıda katılımcıyı içeren nedensel etkileri gösterme potansiyeline sahip deneysel tasarımlar” olarak tanımlanmaktadır (WWC, 2022). TDA yöntemleri; katılımcılarını kendi kontrol grubu olarak ele alan ve araştırmacı tarafından manipüle edilen bir uygulamanın etkililiğini test etmek üzere bağımlı değişkene yönelik tekrarlayan ölçümleri içeren bir yaklaşımdır (CEC, 2014). Yetersizliği olan bireylerin karşılaştığı sorunlar genellikle benzersiz olduğundan TDA'lar özel eğitim araştırmaları için kullanışlı bir metodolojidir (Vannest, Davis ve Parker, 2013). Ayrıca özel eğitim alanında birbirine denk iki grup oluşturmaya dair sınırlılıklar ve TDA yöntemlerinin bireysel performansa yönelik değerlendirmeye fırsat tanıyan doğası bu yöntemi sıklıkla tercih edilen bir metodoloji haline getirmektedir (Ledford ve Gast, 2018).

Çeşitli organizasyonlar veya araştırmacılar bir araştırmanın KTU'lara temel oluşturabilmesi için farklı uygunluk kriterleri belirlemiştir (Vuran ve Melekoğlu, 2022). Örneğin, WWC (2022) TDA'ların uygulamalara kanıt temelli oluşturabilmesi için istisnai durumlar dışında başlangıç düzeyinde en az 6 veri noktasını gerekli görürken; CEC (2014) üç veri noktasını yeterli kabul etmektedir. Yine WWC'nin (2022) kriterlerine bakıldığında TDA yöntemini kullanan çalışmalar için farklı uygunluk kriterleri belirlediği, CEC'nin (2014) ise grup deneysel ve TDA yöntemleri için uygunluk kriterlerini bir arada ele aldığı görülmektedir. Ek olarak Horner ve diğerleri (2005) özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan bu yöntemin uygulamalara kanıt temelli oluşturacak yüksek kaliteli araştırmalar yapılması için standartlar belirlemişlerdir. Horner ve diğerleri (2005); bir müdahalenin TDA yöntemlerinin kaliteli ve güvenilir bir örneği olabilmesi için kalite göstergelerini yedi ana başlıkta ele almaktadır. Buna bağlı olarak araştırmaların kalitesi; katılımcıların ve ortamın tanımlanması, başlama düzeyine ilişkin özellikler, bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin özellikler, iç geçerlik, dış geçerlik ve sosyal geçerlik kriterleri bağlamında incelenmektedir.

Alanyazında TDA yöntemleri ile gerçekleştirilmiş çalışmaların kalite göstergeleri bağlamında incelendiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Aydın, Tekin-İftar ve Rakap, 2019; Eldeniz-Çetin, Çay ve Bozak, 2019; Kasap ve Ergenekon, 2022; Özkubat, Karabulut ve Sert, 2022; Wang ve Parrila, 2008). Kalite göstergeleri açısından incelenen bu araştırmalarda; çoklu yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu (OSB), öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği ve gelişimsel yetersizlik gibi yetersizlik türüne veya matematik öğretimi, sosyal beceri öğretimi, iş ve meslek becerilerinin öğretimi gibi çeşitli öğretim alanlarına yönelik değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ayrıca kalite göstergelerinin bir boyutu olan sosyal geçerliğin Türkiye’de özel eğitim alanında yayınlanmış lisansüstü tezlere yansımalarını inceleyen bir araştırma mevcuttur (Atbaşı, Karaca ve Karasu, 2019). Tüm bu taramalar sonucunda yapılan değerlendirmelerin erken çocukluk özel eğitimi gibi gelişimsel bir alandaki araştırma türüne odaklanmadığı dikkat çekmektedir.

Yetersizliği olan çocuklar potansiyellerine ulaşmak için etkili eğitimlere ihtiyaç duyarlar. Erken çocukluk özel eğitiminde KTU’lara yönelim de yetersizliği olan çocuklar için etkili ve verimli sonuçlar ortaya koyabilecek müdahaleleri, uygulamaları ve stratejileri belirlemeyi hedefler (Cook ve Odom, 2013). KTU’ların belirlenebilmesi için de TDA’ların belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak erken dönem müdahaleleri kapsayan, özel gereksinimli bireylerle TDA yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin kalite göstergeleri bağlamında incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında da özellikle erken çocukluk özel eğitiminde araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun sorunlu olduğu ifade edilmektedir (Movahedazarhouligh, 2022). Erken dönem müdahalelerin önemi ve gerek akademik yaşam gerek ise yetişkin yaşamına etkisi düşünüldüğünde, Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik lisansüstü tezlerden oluşan araştırmaların kalite göstergeleri bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu araştırmada erken çocukluk dönemini kapsayan ve katılımcılarını özel gereksinimli bireylerin oluşturduğu, TDA yöntemleri ile gerçekleştirilmiş ve Türkiye’de yayınlanmış lisansüstü tezlerin Horner ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen “Tek Denekli Deneysel Araştırma Çalışmaları Kalite Göstergeleri” bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırma bir sistematik derleme çalışması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Sistematik literatür taraması (SLR), bir araştırma sorusu veya ilgilenilen konu hakkında çok sayıda araştırma çalışmasından elde edilen bulguları toplamanın, eleştirel bir şekilde değerlendirmenin, entegre etmenin ve sunmanın sistematik bir yolu olarak ele alınır ve ilgilenilen soru veya konu hakkındaki mevcut kanıtların kalite düzeyini ve büyüklüğünü değerlendirmek için bir yol sağlar (Pati ve Larusso, 2017).

Araştırma kapsamında incelenecek lisansüstü tezlere erişim için Ulusal Tez Merkezi veritabanı kullanılmıştır. Erişim sağlanan tüm tezler dahil etme ve dışlama kriterleri kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın dahil etme kriterleri; araştırmanın Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış bir lisansüstü tez olması, araştırmanın tek denekli araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olması, araştırmada katılımcıları 0-8 yaş aralığındaki erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuğa yönelik amaçlar bulunması olarak belirlenmiştir. Dahil etme kriterlerini karşılayan lisansüstü tezler araştırma kapsamında Horner vd. (2005) tarafından Özel Eğitimde Tek denekli Araştırmaların Kalite Göstergeleri çerçevesinde değerlendirmek üzere ele alınmıştır. Dışlama kriterleri doğrultusunda; erken çocukluk döneminde gerçekleştirilmeyen, çalışma grubunda özel gereksinimli çocukların yer almadığı ve tek denekli araştırma yöntemleri dışında farklı bir araştırma yöntemi ile yürütülen lisansüstü tezler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmaya dahil edilen tezler ilk aşamada; çalışma grubunun yetersizlik türü, yaş aralığı, cinsiyet dağılımı, hedef beceri ve kullanılan desen, yayımlandığı anabilim dalı özelliklerine göre betimlenmiştir.

İkinci aşamada çalışmaya dahil edilen tüm lisansüstü tezler Horner ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen Tek Denekli Deneysel Araştırma Çalışmaları Kalite Göstergeleri kapsamında dört araştırmacı tarafından incelenmiş ve kalite göstergelerine ilişkin veriler tablolara işlenmiştir. Bu aşamada Eldeniz-Çetin, Çay ve Bozak'ın (2019) çalışmasında kullandıkları tablodan yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık puanının belirlenmesi için Miles & Huberman (1994) formülünden yararlanılarak araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin %30'u dört araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma kapsamına dahil edilecek araştırmalara ulaşmak için, Ağustos 2024 tarihinde ilgili veritabanında özetinde “tek denekli” anahtar kelimesi geçen araştırmalar taranarak 2000-2024 yılları arasında eğitim ve öğretim alanında yayınlanan 531 lisansüstü tez listelenmiştir. Listelenen tezlerden 24'üne çevrimiçi olarak erişilemediğinden değerlendirmeye alınamamıştır. Çalışma grubunda özel gereksinimli çocukların yer almadığı 22 tez, farklı bir araştırma yöntemi ile yürütülen 21 lisansüstü tez ve katılımcı grubu erken çocukluk döneminde yer almayan 335 lisansüstü tez çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Tüm filtrelemeler sonrasında dahil etme kriterlerini karşılayan 129 lisansüstü tez araştırmaya dahil edilerek kalite göstergeleri çerçevesinde incelenmiştir. Katılımcıları arasında erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların bulunduğu tek denekli deneysel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin; katılımcı ve ortam özellikleri, bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin özellikler, başlama düzeyine dair bilgiler, araştırmanın iç, dış ve sosyal geçerliliğinin sağlanması için yapılan düzenlemeler üzerinden niteliklerindeki eğilimler değerlendirilecek ve alanyazın bağlamında tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** tek denekli araştırmalar, kalite göstergeleri, lisansüstü tezler, erken çocukluk özel eğitimi

## **Kaynakça**

Atbaşı Z., Karaca, M. A. & Karasu, N. (2019). Sosyal geçerliğin türkiye’de özel eğitim tezçalışmalarına yansımaları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1589-1601.

Aydın, O., Tekin-İftar, E., & Rakap, S. (2019). Explanation of “quality indicators of single-subject experimental research studies” rubric using studies focused on teaching mathematics skills. Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education 20(3), 597-628.

Cook, B.G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation of science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144.

Council for Exceptional Children: Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. (2014). *TEACHING Exceptional Children*, 46(6), 206-212.

Eldeniz-Çetin, M., Çay, E., & Bozak, B. (2020). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tekdenekli araştırmaların incelenmesi: Sistematik Derleme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(2), 357-381.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.

Kasap, C., Ergenekon, Y. (2022). Zihin yetersizliği olan bireylere iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik türkiye’de yapılan tek-denekli araştırmaların incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 239-260.

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: applications in special education and behavioral science* (3rd ed.). London: Routhledge.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Movahedazarhouligh, S. (2022). Evidence-based, empirically supported, or scientifically unsupported: An overview of the research to practice gap in early childhood special education. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches (JESMA)*, 2(1), 37-51.

Özkubat, U., Karabulut, A., & Sert, C. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine uygulanan matematik problemi çözme müdahaleleri: Kapsamlı alanyazın incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 191-218.

Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15-30.

Vannest, K.J., Davis, J.L., & Parker, R.I. (2013). *Single case research in schools: practical guidelines for school-based professionals* (1st ed.). Routledge.

Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel eğitimde kanıt temelli uygulamaların kalite göstergelerine sınıflandırılması: Alanyazın derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1286-1313.

Wang, S. Y., & Parrila, R. (2008). Quality Indicators for Single-Case Research on Social Skill Interventions for Children with Autistic Spectrum Disorder. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36, 81-105.

What Works Clearinghouse. (2022). *What Works Clearinghouse™ standards handbook (Version 5.0)*.

# Etkin Kullanım Çerçevesi: Kanıta Dayalı Uygulamaların Geniş Kitlelere Yaygınlaştırılması İçin Yol Haritası

Kübra Sayar<sup>1</sup> & Şerife Yücesoy-Özkan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
kubrasayar87@gmail.com

## Problem Durumu

Türkiye’de anaokulundan lise dönemine kadar özel gereksinimi olan toplam 507.804 öğrenci bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü (384.250; %76) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için genel eğitim okullarına yerleştirilmiştir. Bu veriler, özel gereksinimi olan öğrencilerin önemli bir kısmının genel eğitim okullarında eğitim aldığını göstermekte ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin önemini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin var olan durumu üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bu tür eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının karışık olduğunu ve sistematik eğitim almadıklarını, ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sırasında yeterli destek hizmeti almadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve bu tür eğitim uygulamalarına fiziksel koşulların uygun olmadığını ortaya koymaktadır (Batmaz ve Çermik, 2019). Ayrıca, öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini ve kendilerinin iş yüklerini artırdığını belirtmektedirler (Batmaz ve Çermik, 2019). Bu engeller, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarısını zorlaştırmakta ve bu engellerin kısa sürede tamamen ortadan kaldırılması pek mümkün görünmemektedir. Ancak öğretmenlerin bilgi eksikliğinin giderilmesinin, bu sorunların çözümüne önemli ölçüde destek sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve uygulamalarının öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiler yarattığını ve kaynaştırma/bütünleştirme politikalarının başarısında kritik rol oynadığını belirtmektedir (Drudy ve Kinsella, 2009). Bu amaçla 2000’li yıllardan itibaren eğitim alanında etkili uygulamalar belirlenmeye başlanmıştır (Slavin, 2002). Bugün, özel gereksinimi olan ve risk grubundaki öğrencilerin başarısını artırmada ve davranışlarını iyileştirmede etkili olduğu ortaya konmuş çeşitli kanıta dayalı uygulamalar (KDU) bulunmasına (Hume vd., 2021; Yücesoy-Özkan vd., 2024) rağmen, bu uygulamaların sınıflarda yeterince kullanılmadığı çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir (Tekin-İftar vd., 2023). Araştırmacılar, yeni bir müdahalenin etkililiğinin belirlenmesinin, onun rutin olarak kullanılmasını sağlamadığını ve bu tür uygulamaların pratikte benimsenmesinin 17-20 yıl sürdüğünü ifade etmektedir (Odom vd., 2020).

Pek çok bilim alanında olduğu gibi, özel eğitim alanındaki araştırma ve uygulama arasındaki boşluk da sıklıkla dile getirilmektedir (Lukins vd., 2023). Son yıllarda araştırma-uygulama boşluğuna büyük ölçüde odaklanılmasına rağmen, bu boşluğun azaldığına dair kanıtlar çok sınırlı düzeydedir (Cook ve Odom, 2013). Araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun açılmasına neden olan etmenlerin başında, etkili olduğu ortaya konan KDU’ların geniş çapta yaygınlaştırılmaması ve sürdürülememesi gelmektedir (Cook ve Odom, 2013). Bu nedenle, araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu azaltmak üzere atılacak adımların başında, KDU’ların eğitim ortamlarındaki kullanımının yaygınlaştırılması gelmektedir (Odom vd., 2020). Coburn (2003), yaygınlaştırmanın dört önemli ögeye bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu ögeler; derinlik, sürdürülebilirlik, yayılma ve sorumluluğun devri şeklinde sıralanabilir. Araştırmacı aynı zamanda yaygınlaştırma çalışmalarındaki en büyük zorluklardan birinin sürdürülebilirlik olduğunu da

vurgulamaktadır. Genellikle araştırmacılar okuldan ayrıldıktan sonra ve fonlama bittikten sonra uygulamaların kullanımı azalmaktadır (Vaughn vd., 2000). Coburn'a (2003) göre yaygınlaştırmanın gerçekten başarılı olabilmesi için, uygulama sorumluluğunun dışarıdan gelen ve dışarıdakilerin kontrol ettiği bir girişim olarak algılanmaktan çıkması ve uygulayan bölgeler, okullar ve öğretmenler tarafından yönetilen bir çabaya dönüşmesi gerekmektedir.

## **Yöntem**

Özel eğitim alanında çalışan araştırmacılar (Cook ve Odom, 2013), uygulayıcılar ile araştırmacılar arasında işbirlikçi tasarım ve uygulama sistemlerinin gerekliliğini kabul etmekte ve KDU'ların geniş kitlelere yaygınlaştırılması için bir ereve oluşturulması gerektiğini belirtmektedirler (Fixsen vd., 2013). Alanyazında KDU'ları geniş kitlelere yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli çerçeveler bulunmaktadır. Çoğu ereve, uygulamanın hizmet sistemlerinde, kurumlarda ve uygulama alanlarında birçok paydaşın yer aldığı karmaşık, çok aşamalı bir süreç olarak ele alınmasını öngörmektedir (Novins vd., 2013). Ulusal Uygulama Araştırma Ağı (National Implementation Research Network) tarafından geliştirilen "Etkin Kullanım çerçeveleri", özel eğitim alanında en yaygın kullanılan çerçeveler arasında yer almaktadır. Etkin Kullanım çerçeveleri, uygulama değerlendirme literatürünün sistematik olarak gözden geçirilmesi ve sentezi sonucunda geliştirilen, kanıta dayalı bir ereve setidir. Bu ereveler, herhangi bir yeniliği uygulamaya çalışırken kullanılması önerilen mekanizma ve stratejileri belirtmekte ve başarı formülü olan "Etkili müdahale X Etkili uygulama X Kolaylaştırıcı ortam = Sosyal olarak anlamlı sonuçlar" formülünü dikkate almaktadır (Blanchard vd., 2017).

Etkin Kullanım çerçeveleri, (a) kullanılabilir bir yenilik erevesi, (b) uygulama yürütücüleri erevesi, (c) uygulama aşamaları erevesi, (d) iyileştirme döngüleri erevesi ve (e) uygulama ekipleri erevesi olmak üzere beş alt çerçeveden oluşmaktadır. Bu alışmada, KDU'ların geniş kitlelere yaygınlaştırılmasında kullanılan Etkin Kullanım çerçevelerinin tanıtılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla, söz konusu çerçevelerin kapsamı ve uygulama yöntemleri ayrıntılı bir Şekilde ele alınacak ve bu çerçeveleri kullanan araştırmalara özetle değinilecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Özellikle Türkiye'de öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamalara ilişkin bilgilerinin oldukça sınırlı olduğu, ğretmen yetiştirme programlarında KDU konusuna yeterince yer verilmediği ve öğretmenlerin sınıflarında bu uygulamaları olması gerektiği kadar kullanmadıkları (Tekin-İftar vd., 2023); ayrıca, KDU sayısının her geçen gün artmasına ve bu uygulamaların okullarda kullanılması amacıyla gerçekleştirilen çabaların çeşitlenmesine karşın öğretmenlerin halen kanıt dayanağı olmayan, etkisiz ve hatta bilim karşıtı uygulamaları kullanmaya devam ettikleri göz önünde bulundurulduğunda (Tekin-İftar vd., 2023), durumun ciddiyeti açıkça görülmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de okullarda KDU kullanımını artırmak amacıyla okul ortamlarında KDU'ların yaygınlaştırılmasında "Etkin Uygulama çerçeveleri" gibi bir yaklaşım dikkate alınarak bir uygulama modelinin geliştirilmesi acil bir gereklilik olarak görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** kanıta dayalı uygulamalar, ğretmen eğitimi, yaygınlaştırma

## Kaynakça

- Batmaz, G. & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38.
- Blanchard, C., Livet, M., Ward, C., Sorge, L., Sorensen, T. D., & Roth McClurg, M. (2017). The Active Implementation Frameworks: A roadmap for advancing implementation of comprehensive medication management in primary care. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 13, 922-929. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.05.006>
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(3), 3-12.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an Inclusive System in a Rapidly Changing European Society. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 647-663.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, (79)2, 213-30.
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013-4032.
- Lukins, J. M., Able, H., & Hume, K. (2023). Novice teachers' implementation of evidence-based practices in autism education: Examining the roles of preparation and perception. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(1), 5-16.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2022/'23. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/29151106\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2022\\_2023.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf)
- Novins, D. K., Green, A. E., Legha, R. K., & Aarons, G. A. (2013). Dissemination and implementation of evidence-based practices for child and adolescent mental health: A systematic review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(10), 1009-1025.
- Odom, S. J., Hall, L. J., & Suhrheinrich, J. (2020). Implementation science, behavior analysis, and supporting evidence-based practices for individuals with autism. *European Journal of Behavior Analysis*, 21(1), 55-73.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Tekin-İftar, E., Genç-Tosun, D., & Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3209-3235.

Vaughn, S., Klingner, J., & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. *Exceptional Children*, 66, 163-171.

Yücesoy-Özkan, Ş., Mart, S., Altun, D. E., Öncül, N., Genç-Tosun, D., Karaaslan, M., Gönüldaş, H., Aybek, E. C., & Çağ, M. (2024). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve gençler için kanıta dayalı uygulamalar. [https://idep.ogu.edu.tr/Storage/idep/Uploads/IDEP\\_KDU\\_RAPOR\\_2024.pdf](https://idep.ogu.edu.tr/Storage/idep/Uploads/IDEP_KDU_RAPOR_2024.pdf)



# Ekolojik Geçerliliğin Çok Boyutlu Değerlendirilmesi

Seray Olçay<sup>1</sup>, Mustafa Baloğlu<sup>2</sup>, Dinçer Saral<sup>3</sup> & Zeynep Okumuş<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Hacettepe Üniversitesi  
zeynepokumus@hacettepe.edu.tr

## Problem Durumu

Geçerlilik en genel anlamı ile “gerçeğe veya gerçekliğe” ulaşabilme derecesi olarak tanımlanabilir. Bir araştırmannın geçerliliği temel olarak; (a) ölçüm geçerliliği, (b) istatistiksel sonuç geçerliliği, (c) iç geçerlilik ve (d) dış geçerlilik kategorileri altında incelenir (Şencan, 2005). Ölçüm geçerliliği araştırmada ölçülmek istenen alanla ilgili değişkenlerin ilgili ölçme aracı kullanılarak ölçülebilmesidir. İstatistiksel sonuç geçerliliği bir araştırmada değişkenler arasında kurulan ilişkilerin uygun istatistiksel analizlerin sonuçlarına dayanıp dayanmadığı ile ilişkilidir. İlişkilerin uygun istatistiksel analizlerle ortaya konması ve sonuçların doğru yorumlanması durumunda istatistiksel sonuç geçerliliğinin sağlandığı kabul edilir (Şencan, 2005). İç geçerlilik özellikle neden-sonuç ilişkisinin kurulduğu deneysel araştırmalarda bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişken(ler)den kaynaklandığının ortaya konmasıdır (Şencan, 2005). Neden-sonuç ilişkisinin kurulduğu deneysel araştırmalarda elde edilen sonuçların diğer kişilere, ortamlara, zamanlara başka bir ifadeyle bağlamlara genellenebilmesi ise dış geçerliliği ifade eder. Dış geçerliliğin sağlanabilmesi için elde edilen sonuçların evrene genellenmesi kadar araştırma yapılan bağlammın dışına genellenmesi de oldukça önemlidir (Krolak-Schwerdt vd., 2017). Sonuçların evrene genellenmesi durumunda ana kütle geçerliliği, doğal bağlama ve gerçek dünyaya genellenmesi durumunda ise ekolojik geçerlilikten söz edilir (Crano vd., 2015; Krolak-Schwerdt vd., 2017; Şencan, 2005).

Ekolojik geçerlilik en genel tanımıyla deneysel araştırmalardan elde edilen bulguların araştırmannın yürütüldüğü bağlam ya da ortamın dışında gerçek dünyada karşılık bulması ya da bulguların pratik hayatta kullanılabilmesidir (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016; Ledford vd., 2018; Machalicek vd., 2007; Stichter vd., 2004). Ekolojik geçerliliğin sağlanmasına ilişkin kanıtlar bağlammın, uyarıların ve görevlerin ya da tepkilerin doğası boyutları incelenerek ortaya konabilir (Dean vd., 2006; Schmuckler, 2010). Alanyazında deneysel araştırmalarda ekolojik geçerliliğin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek üzere gözlem, görüşme, anket ya da derecelendirme ölçeği gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanımı önerilmekte (Carter, 2010); veri toplama sürecinde ise ekolojik geçerliliğin farklı boyutlarına odaklanıldığı görülmektedir. Bu durum ise ekolojik geçerliliğin hangi boyutlarda değerlendirileceğine ilişkin soru işaretlerini beraberinde getirmekte ve ekolojik geçerliliği değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş psikometrik özellikleri uygun standart ölçme araçlarına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır (Carter, 2010; Ledford vd., 2016). Diğer taraftan özellikle son yıllarda alanyazında daha önce belli bir konuda yürütülen deneysel araştırmaların ekolojik geçerliliğini inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016; Machalicek vd., 2007; Martinez vd., 2016; Stichter vd., 2004). Bu araştırmalarda da ekolojik geçerliliğin farklı boyutlarına yönelik olarak hazırlanan kodlama anahtarlarıyla verilerin toplandığı ve araştırmaların ekolojik geçerliliğine yönelik çıkarımlarda bulunduğu görülmektedir. Bu durum ise ekolojik geçerliliğe yönelik güvenilir bir değerlendirme yapılmasının önüne geçmekte ve bu amaçla kullanılacak bir değerlendirme aracının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Sıralanan noktalardan hareketle (a) deneysel araştırmaların ekolojik geçerliliğini değerlendirmek için kapsamlı bir ölçme aracının, (b) deneysel araştırmalarda etkisi incelenen uygulamaların ekolojik geçerliliğini incelemek için ise standart bir ölçme aracının geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırma iki

aşamalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde tümevarımsal ve tündengelsel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır.

## **Yöntem**

Deneyisel araştırmaların ekolojik geçerliliğini değerlendirmek üzere ekolojik geçerliliğin farklı boyutları dikkate alınarak Araştırma Ekolojik Geçerlilik Ölçeği geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesi sürecinde araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından, araştırmacılar bir araya gelerek araçta yer alması gereken maddeler konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Son olarak, hazırlanan araç özel eğitim alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan hazırlanan ölçeği kullanarak kendilerine verilen dört makaleyi değerlendirmeleri istenmiştir. Bu makalelerin ikisi ulusal, ikisi uluslararası alan yazından seçilmiştir. Ayrıca makaleler araştırmacılar tarafından Araştırma Ekolojik Geçerlilik Ölçeği dikkate alınarak ve görüş birliği ile düşük ve yüksek geçerlilikte olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Uzmanlar da kör olarak dört makaleyi ölçek maddeleri açısından derecelendirmişlerdir. Araştırmacılar tarafından düşük ekolojik geçerlilikte olduğu değerlendirilen makaleler uzmanlar tarafından yapılan derecelendirmelerde de tüm alt boyutlarda ve toplam ölçek puanında düşük ekolojik geçerlilik puanları almıştır. Bu durum ise ölçeğin kapsam geçerliliğine güçlü bir kanıttır. Dahası yapılan analizlerde uzmanların görüş birliği de kanıtlanmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının çevresindeki doğal kişilerle görüşülerek uygulanan müdahalelerin ekolojik geçerlilik derecesini belirlemek üzere Uygulama Ekolojik Geçerlilik Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından, araştırmacılar bir araya gelerek araçta yer alması gereken maddeler konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Son olarak, hazırlanan araç özel eğitim alanından üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüş ve önerileri sonrasında araca son şekli verilmiştir. Araştırmada son şekli verilen ölçekte yer alan maddelerin uygulamayı kullananlar tarafından ekolojik geçerlilik düzeyini belirlemek üzere daha önce özel eğitim alanında yürütülen deneyisel araştırmaların katılımcılarına ulaşılmıştır. Katılımcılara ulaşılma sürecinde iki aşamalı bir süreç izlenmiştir: (a) 2023-2024 yılları arasında Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezler taranmış; özellikle aile üyeleri ya da öğretmenler gibi uygulayıcıların deneyisel araştırmanın katılımcılarının çevresindeki doğal kişiler olduğu ya da doğal kişilerin süreç içerisinde etkin olarak yer aldığı tezler belirlenmiştir. (b) Bu tezlerin yazarları ile iletişime geçilmiş, kendilerine araştırma hakkında bilgi verilerek araştırmacılar tarafından Google Forms şeklinde hazırlanan sosyo-demografik bilgi formunu ve Uygulama Ekolojik Geçerlilik Ölçeğini ilgili doğal uygulayıcılarla paylaşmaları istenmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlere derecelendirmeleri amacıyla gönderilen uygulamalar araştırmacılar tarafından Uygulama Ekolojik Geçerlilik Ölçeği maddeleri dikkate alınarak ve görüş birliği ile düşük ve yüksek uygulama geçerliliğine sahip olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan altı ebeveyn ve dokuz öğretmen olmak üzere 15 doğal uygulayıcı Uygulama ölçek maddelerini derecelendirmiştir. Araştırmacılar tarafından düşük uygulama ekolojik geçerliliğine sahip olduğu değerlendirilen uygulamalar ebeveyn ve öğretmenler tarafından yapılan derecelendirmelerde de toplam ölçek puanında düşük puan almıştır. Bu durum ise ölçeğin kapsam geçerliliğine güçlü bir kanıttır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma Ekolojik Geçerlilik Ölçeği toplam üç alt boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar; bağlam (9 madde), kişiler (6 madde) ve kalıcılık ve genellemedir (5 madde). 1(Hiçbir Zaman) ile 5 (Her Zaman) arasında değişen 5’li likert tipindeki maddelerden oluşan ölçekten alınabilecek toplam puan 20 ile 100 arasında değişmekte ve yüksek puanlar yüksek ekolojik geçerliliğe işaret etmektedir. Uygulama

Ekolojik Geçerlilik Ölçeği ise 1 (Hiçbir Zaman) ile 5 (Her zaman) arasında değişen 5'li likert tipindeki toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten alınabilecek toplam puan 7 ile 35 arasında değişmekte ve yüksek puanlar yüksek ekolojik geçerliliğe işaret etmektedir. Ölçekte herhangi bir kesme puanı uygulamasına gidilmemiştir. Sonuç olarak sistematik alan yazın taraması yapılarak ve standart ölçek geliştirme aşamaları kullanılarak ekolojik geçerliliği ölçen iki özgün ölçme aracı alan yazına kazandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın ekolojik geçerliliğe ve boyutlarına ilişkin farkındalık oluşturarak ileride yürütülecek araştırmalara ya da uygulama ortamlarında yapılacak planlamalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** ekolojik geçerlilik, deneysel araştırmalar, ölçme aracı

### **Kaynakça**

Carter, S. C. (2010). *The social validity manual: A guide to subjective evaluation of behavior interventions in applied behavior analysis*. Elsevier Inc.

Chezan, L. C., McCammon, M. N., Drasgow, E., & Wolfe, K. (2022). The Ecological Validity of Research Studies on Function-Based Interventions in Schools for Children with Autism Spectrum Disorder. *Behavior Modification*, 46(1), 202-229. <https://doi.org/10.1177/0145445520964921>

Crano, W.D., Brewer, M.B., & Lac, A. (2014). *Principles and Methods of Social Research* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768311>

Dean, D., Hender, J., Rodgers, T., & Santanen, E. (2006). Identifying good ideas: constructs and scales for idea evaluation. *Journal of the Association for Information Systems*, 7(10), 646-699.

Krolak-Schwerdt, S., Hörstermann, T., Glock, S., & Böhmer, I. (2017). Teachers' Assessments of Students' Achievements: The Ecological Validity of Studies Using Case Vignettes. *The Journal of Experimental Education*, 1-15.

Ledford JR, Lane JD, Severini KE. (2018). Systematic Use of Visual Analysis for Assessing Outcomes in Single Case Design Studies. *Brain Impairment*, 19(1):4-17. doi:10.1017/BrImp.2017.16

Ledford, J. R., Hall, E., Conder, E., & Lane, J. D. (2016). Research for Young Children With Autism Spectrum Disorders: Evidence of Social and Ecological Validity. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0271121415585956>

Machalicek W, O'Reilly M F, Beretvas N, Sigafos J, Lancioni G E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3): 229-246.

Martinez, J. R., Werch, B. L., & Conroy, M. A. (2016). School-based interventions targeting challenging behaviors exhibited by young children with autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51, 265-280. <https://www.jstor.org/stable/24827523>

Schmuckler, M. A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, (2), 419-436.

Stichter, J. P., Herzog, M. J., Visovsky, K., Schmidt, C., Randolph, J., Schultz, T. ve Gage, N. (2010). Social competence intervention for youth with Asperger syndrome and high-functioning autism: An initial investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1067-1079.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Seçkin Yayıncılık.

# Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Gerçekleştirilen Tek Denekli Araştırmaların Ekolojik Geçerliklerinin İncelenmesi

Mert Tavşan<sup>1</sup> & Özlem Toper<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Bursa Uludağ Üniversitesi

merttavsan@msn.com

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan (Joon vd.,2021); iletişim bozuklukları, sosyal beceri eksiklikleri, tekrarlayan sınırlı davranış kalıpları ile karakterize edilen (Nicholas vd.,2008) ve yaygınlığı son yıllarda artan (Pistollato vd.,2020) nörogelişimsel bir bozukluktur. Artan yaygınlıkla birlikte OSB’li bireylerin spektrum ile ilişkili davranışlarının artmasını önlemeyi sağlayacak erken müdahalelere yoğunlaşılması gerekmektedir (Kodak ve Bergmann, 2020). Birçok çalışma OSB’li çocukların küçük yaşlarda bir müdahale programına girdiklerinde daha fazla kazanım elde ettiklerini ortaya koymuştur (Corsello, 2005). Ayrıca erken müdahale uygulamalarının bilimsel kanıtlara dayandırılması kritik bir öneme sahiptir (Odom ve Strain, 2002). Fakat araştırmalarla öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği kanıtlanmış müdahaleler, sınıflarda yaygın olarak uygulanmamaktadır. Bu müdahalelerin yerine öğrencilerin performansları üzerinde hiç etkisi olmayan veya olumsuz etki gösterdiği belirtilen diğer müdahaleler sıklıkla uygulanmaktadır (Cook ve Cook,2013). Etkili olduğu gösterilen uygulama ile gerçekte uygulayıcıların yaptığı uygulama arasındaki farklılık olarak tanımlanan bu durum araştırma-uygulama boşluğu olarak adlandırılmaktadır. Ortaya çıkan bu durum, öğretmenlerin güvenilir, kullanılabilir ve erişilebilir buldukları uygulamaları kullanmaktan yana olmalarından dolayı olabilir (Beahm ve Cook,2021). Öğretmenlerin; diğer öğretmenlerin sınıflarında uygulamaları nasıl uyguladıklarını öğrenmeyi, etkililik araştırmalarını okumaya tercih ettikleri bulunmuştur (Smith vd.,2010). Yani öğretmenlere uygulamaya dayalı kanıtlar sağlanırsa, öğretmenlerin sınıflarında bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma olasılıkları artabilir ve bu araştırma-uygulama açığını en aza indirmeye olanak sağlayabilir. Uygulamaya dayalı kanıtlar; öğretmenler tarafından sınıf ortamında doğal koşullara dayanılarak üretilen, uygulamanın doğal sınıf koşulları içerisinde başarılı olduğunu gösteren ve öğretmene uygulamanın yapılabilir olduğunu düşündüren kanıtlardır (Beahm ve Cook,2021). Bu noktada öğretim için kullanılacak uygulamaların yukarıda bahsedilen doğal ortam ve uygulama koşulları ile ne düzeyde örtüştüğünü ifade eden “ekolojik geçerlik” kavramı karşımıza çıkmaktadır (Olçay ve Saral,2023). Ekolojik geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların, günlük ortamlarda araştırmacı dışındaki kişiler tarafından ne ölçüde kullanılabileceği olarak tanımlanmıştır (Chezan vd.,2022). Bilimsel dayanaklı müdahalelerin doğal ortamlarda kullanılmasında süregelen eksikliğin giderilmesi için etkili olabilecek faktörlerden bir tanesi ekolojik geçerliliği olan müdahalelerin geliştirilmesidir (Hess vd.,2008; Schalock vd.,2011).

Alanyazın incelendiğinde, tek denekli araştırmaların ekolojik geçerliklerini inceleyen üç araştırmaya rastlanmaktadır (Chezan vd.,2022; Ledford vd.,2016; Olçay ve Saral,2023). Ledford vd., (2016) çalışmalarında, 1994-2013 yılları arasında 0-8 yaş grubunda bulunan OSB’li çocuklar ile yürütülen sosyal beceri öğretimi konulu araştırmaların sosyal ve ekolojik geçerliliklerini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında araştırmacılar, sosyal geçerlik ve ekolojik geçerlik için kodlama tabloları geliştirmişlerdir. Çalışma sonucuna göre; değerlendirilen çalışmaların yaklaşık yarısı sosyal geçerlik verisi içermektedir.

Yine çalışmaların yaklaşık yarısında uygulayıcıların ve uygulama ortamının doğal olduğu görülmektedir. Chezan vd., (2022) araştırmalarında 1985-2019 yılları arasında 0-12yaş grubunda yer alan OSB’li çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işleve dayalı uygulamaların etkililiğini sınyayan 55 araştırmannın ekolojik geçerliğini incelemişlerdir. Araştırmacılar; çalışmaların ekolojik geçerliklerini uygulamanın kolaylığı, gerektirdiğı zaman, sahip olunan kaynaklara göre kullanılabilirliğı ve uygulamanın kullanılmaya devam edilme durumu niteliksel boyutlarına göre incelemişlerdir. İncelenen araştırmaların ekolojik geçerliğinin düşük olduğunu ortaya koymuşlardır. Olçay ve Saral (2023) ise çalışmalarında ülkemizde 15yaş üstü OSB’li bireylerle tek denekli araştırma desenleriyle yürütölen lisansüstü tez çalışmalarının ekolojik geçerliklerinin değerlendirmesini yapmışlardır. Çalışmada incelenen 16 tez çalışmasının; sosyal partner ve doğal etkinlikler boyutları yönünden ekolojik geçerliklerinin düşük olduğu fakat doğal ortam ve kalıcılığın sağlanması açısından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlardan hareketle ülkemizde 0-6 yaş arası OSB’li bireyler ile yürütölmüş tek denekli araştırmaların ekolojik geçerliklerinin incelenmesine dair bir araştırma olmadığı, uluslararası alanyazında ise 0-6 yaş arası ekolojik geçerliğı değerlendiren çalışmaların sosyal beceri ve problem davranışlara odaklandığı görölmüştür.

Tüm bu sebeplere dayanarak bu çalışmada, Türkiye’de 0-6 yaş arası OSB’li çocuklar ile yürütölen tek denekli araştırmaları ekolojik özellikleri yönünden incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç dahilinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de 0-6 yaş arası OSB’li çocuklarla gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların betimsel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye’de 0-6 yaş arası OSB’li çocuklarla gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların ekolojik geçerlikle ilişkili özellikleri nelerdir?

Araştırmaların ekolojik özelliklerinin belirlenmesi; araştırmalardaki uygulamaların doğal ortamda ve günlük yaşamda ne düzeyde kullanılabileceğini gösterecektir. Ulaşılabilecek sonuçlar, ileride araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapanmasını destekleyecek nitelikte araştırmaların tasarlanması için imkân sağlayacaktır.

## **Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi ile desenlenmiştir. Doküman analizi, araştırma verilerinin ana kaynağı olarak çeşitli dokümanlara ulaşp; bu dokümanların gözden geçirilerek analizlerinin yapılması sonucu verilerin elde edildiğı bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021). Planlanan bu çalışmada da 0-6 yaş arası OSB’li çocuklarla yapılmış bilimsel çalışmalar ekolojik özellikleri bakımından incelenip, analiz edileceğı için doküman analizi yöntemi seçilmiştir. Bu araştırmada, araştırma alanını oluşturacak dokümanlar için şu ölçütler belirlenmiştir: a) 0-6 yaş arası OSB’li çocuklar ile yapılmış olma, b) tek denekli araştırma desenleri kullanılarak gerçekleştirilmiş olma ve c) Türkiye’de yürütölen bilimsel bir çalışma olma.

Araştırma verilerinin analizi, doküman analizinin aşamaları izlenerek gerçekleştirilecektir. Doküman analizinin aşamaları şunlardır: a) verilerin toplanması, b) kodlama sistematığının oluşturulması, c) verilerin analizi (Sak vd., 2021).

Araştırma kapsamında incelenecek dokümanlara ulaşmak için; Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) ve DergiPark Akademik (<https://dergipark.org.tr/tr/>) adreslerinden “tek denekli” ve “otizm” anahtar sözcükleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Taramalar sonucunda Ulusal Tez Merkezi’nde 191; DergiPark Akademik adresinde 42 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan

ön inceleme sonucu Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılan çalışmalardan 80'inin, DergiPark Akademik'den ulaşılan çalışmalardan 6'sının dahil etme ölçütlerini karşılar nitelikte olduğu görülmüştür.

Kodlama sistematığının oluşturulması sürecinde ise ekolojik geçerlik konusunda daha önce gerçekleştirilmiş olan Chezan vd. (2022), Ledford vd. (2016) ve Olçay ve Saral (2023)'ın çalışmaları incelenerek bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlama anahtarı ile dahil etme ölçütlerini karşılayan çalışmalar kişiler, bağlam ve kalıcılık boyutlarında incelenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, Türkiye'de 0-6 yaş arasındaki OSB'li çocuklar ile tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüş çalışmalar ekolojik geçerlik bakımından değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalarda yer alan OSB'li çocukların yaş aralığının 18 aydan 6 yaşa kadar olduğu ve çoğunlukla erkek öğrencilerle çalışıldığı görülmüştür. Çalışmalarda sıklıkla çoklu yoklama modeli araştırma deseninin kullanıldığı; çalışmaların OSB'li çocukların dil, iletişim, sosyal ve taklit becerileri alanlarına yöneldiği ve bir yöntemin veya koçluk uygulamasının etkililiğinin incelendiği görülmüştür.

İncelenen çalışmaların; ekolojik geçerliğin bağlam boyutunun alt bileşenlerinden ortam ve aktivite bileşenleri ve kalıcılık boyutu açısından yüksek olduğu; kişiler boyutunun alt bileşenlerinden uygulayıcı ve sosyal partner açısından düşük olduğu bulunmuştur. Çalışmaların ekolojik geçerliğine ait kişiler boyutuna dair elde edilen bulgu OSB'li bireylerle ekolojik geçerlik konusunda yürütülen diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016; Olçay ve Saral, 2023). Bağlam boyutunda ortam bileşenine ait bulgular önceki çalışmalar ile tutarlılık göstermesine rağmen; aktivite bileşeni açısından farklılık olduğu görülmüştür (Chezan vd., 2022; Ledford vd., 2016; Olçay ve Saral, 2023).

0-6 yaş arası OSB'li çocuklarla tek denekli desenler kullanılarak yürütülen bilimsel çalışmaların ekolojik özelliklerinin incelendiği bu çalışma neticesinde, incelenen çalışmaların çoğunda ekolojik geçerliğin bağlam ve kalıcılık boyutlarında sağlandığı, kişiler boyutunda ise eksikliğin olduğu görülmüştür. Ekolojik geçerliği yüksek çalışmaların sağlanması; bilimsel dayanaklı müdahalelerin, günlük ve doğal ortamlarda uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Bu durumun 0-6 yaş arası OSB'li bireylerin faydalandığı erken müdahale programlarında bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımının artmasına olanak sağlaması açıktır ve böylelikle bu bireyler; bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımının artmasına paralel olarak aldıkları müdahale programlarından daha fazla olumlu sonuç elde edebileceklerdir.

**Anahtar Kelimeler:** ekolojik geçerlik, otizm spektrum bozukluğu, erken çocukluk özel eğitimi, okul öncesi özel eğitim.

## **Kaynakça**

Beahm, L.A., & Cook, B.G. (2021). Merging Practice-based Evidence and Evidence-based Practices to Close the Research-to-Practice Gap (ss.47-60). <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20210000031004>

Chezan, L.C., McCammon, M.N., Drasgow, E., & Wolfe, K. (2022). The Ecological Validity of Research Studies on Function-Based Interventions in Schools for Children With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Modification*, 46(1), 202-229. <https://doi.org/10.1177/0145445520964921>

Cook, B.G., & Cook, S.C. (2013). Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>

- Corsello, C.M. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85. <https://doi.org/10.1097/00001163-200504000-00002>
- Hess, K.L., Morrier, M. J., Heflin, L.J., & Ivey, M.L. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 961-971.
- Joon, P., Kumar, A., & Parle, M. (2021). What is autism? *Pharmacological Reports*, 73(5), 1255-1264. <https://doi.org/10.1007/s43440-021-00244-0>
- Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism Spectrum Disorder. *Pediatric Clinics of North America*, 67(3), 525-535. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.02.007>
- Ledford, J.R., Hall, E., Conder, E., & Lane, J.D. (2016). Research for Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0271121415585956>
- Nicholas, J.S., Charles, J.M., Carpenter, L.A., King, L.B., Jenner, W., & Spratt, E.G. (2008). Prevalence and Characteristics of Children With Autism-Spectrum Disorders. *Annals of Epidemiology*, 18(2), 130-136. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2007.10.013>
- Odom, S.L., & Strain, P.S. (2002). Evidence-Based Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Single-Subject Design Research. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 151-160. <https://doi.org/10.1177/105381510202500212>
- Olçay, S., & Saral, D. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Yürütülen Lisansüstü Tezlerin Ekolojik Geçerliliğine İlişkin Değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 688-709. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1206227>
- Pistollato, F., Forbes-Hernández, T.Y., Calderón Iglesias, R., Ruiz, R., Elexpuru Zabaleta, M., Cianciosi, D., Giampieri, F., & Battino, M. (2020). Pharmacological, non-pharmacological and stem cell therapies for the management of autism spectrum disorders: A focus on human studies. *Pharmacological Research*, 152, 104579. <https://doi.org/10.1016/j.phrs.2019.104579>
- Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-Based Practices in Special Education: Current Assumptions and Future Considerations. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 193-205. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9390-5>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., & Gomez, L.E. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, 34(3), 273-282.
- Smith, G.J., Richards-Tutor, C., & Cook, B.G. (2010). Using Teacher Narratives in the Dissemination of Research-Based Practices. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 67-70. <https://doi.org/10.1177/1053451210375301>

## 13 NOLU DERSLİK

### Zihin Yetersizliği Olan Bireye e-Devlet ve e-Okul Uygulamaları Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği

Seniha Kurtoğlu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kastamonu Üniversitesi  
skurtoglu@kastamonu.edu.tr

#### Problem Durumu

Son zamanlarda teknoloji kullanımının hızla ilerlemesi, insanlar tarafından internetin yaygın olarak kullanılmasına fırsat sağlamıştır. İnsanlar dizüstü bilgisayarlar hatta mobil cihazlar kullanarak bilgiye anında ulaşma, diğer kişilerle iletişim kurma, okul ve iş bilgilerini görme, doktor randevusu alma, işe yerleşmede gerekli olan bilgileri edinme, sınava başvurma, online iş olarak çalışma, alışveriş yapma, ödeme yapma hatta online evrak imzalama gibi günlük yaşamlarındaki pek çok işi internet aracılığıyla dijital ortamlarda gerçekleştirmeye başlamışlardır. Böylece insanlar e-devlet, e-nabız, e-bankacılık, e-fatura, e-okul, e-alışveriş, e-kitap gibi elektronik ortamları sıklıkla kullanmaktadırlar (Kaya, 2020). Böylelikle gelişen teknoloji sayesinde insanlar bağımsız yaşam becerileri içerisinde yer alan sosyal beceriler, vatandaşlık becerileri, tüketici becerileri, istihdama yönelik beceriler, serbest zaman becerilerini dijital ortamlarda gerçekleştirmeye başlamışlardır (Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020; Lowenthal vd., 2020; Ulugöl, F., 2023). Bilgi edinmek isteyen kişiler uzaktan eğitim platformlarını, alışveriş yapmak isteyenler online alışveriş sitelerini, bankacılık ve ödeme işlemleri için e-bankacılık, iletişim için Facebook, WhatsApp, Skype gibi uygulamaları kullanarak yaşamlarındaki işleri gerçekleştirmektedirler. Bu ortamları etkili şekilde kullanabilmek dijital okuryazar olmayı gerektirmektedir. Bu da dijital teknolojileri kullanarak güvenli, yaratıcı ve eleştirel işlemler yapmamıza olanak sağlayan bilgi ve becerileri içermektedir (Hague ve Payton, 2011). Dijital okuryazarlık becerileri teknoloji ve internet kullanımını da içermektedir. Eğitim, iş başvurusu, mesleki yeterlilik, sağlık ve günlük yaşamın gerektirdiği becerileri yerine getirmede özellikle sahip olunması gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020; Lowenthal vd., 2020).

Özel eğitim alanında teknoloji kullanımına ve dijital vatandaşlık becerilerinin öğretimine ilişkin alanyazın incelendiğinde teknoloji uygulamalarının yer aldığı müdahalelerin kullanıldığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmaların da daha çok eğitim-öğretim ortamlarındaki öğretim teknolojileri ve yardımcı teknolojilere ilişkin olduğu görülmektedir (Kagohara vd., 2013; Kurt ve Kurtoğlu-Erden, 2020; Serttaş, Çalışkan ve Akçamete, 2020). Zihin yetersizliği (ZY) olan bireylere teknolojinin, internetin uygun ve doğru kullanımı; dijital vatandaşlık becerilerinin çalışıldığı sınırlı düzeyde araştırma (örn., Cihak vd., 2015a; Delgado vd., 2019; Jimenez ve Alamer, 2018; Salmerón, Fajardo ve Gómez-Puerta, 2018; Ulugöl, F., 2023) bulunmaktadır. Bu araştırmalara ek olarak ZY olan bireylere teknolojinin ve internetin uygun ve doğru kullanımını öğretmeyi amaçlayan ve dijital okuryazarlık kapsamında ele alınan sınırlı sayıda



çalışmaya rastlanmıştır (Cihak vd., 2015a; Cihak vd., 2015b; Delgado vd., 2019; Jimenez ve Alamer, 2018; Kelley, Rivera ve Kellems, 2016; Salmerón, Fajardo ve Gómez-Puerta, 2018); Ulugöl, 2023).

## Yöntem

Bu çalışmanın genel amacı, ZY olan bireye e-devlet ve e-okul uygulamalarında yer alan becerileri edinmesini sağlamak ve öğretimde kullanılan doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ZY olan bireye e-devlet ve e-okul uygulamalarında yer alan becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi etkili midir?
- Araştırmacının ZY olan bireye sunduğu öğretim, katılımcının e-devlet ve e-okul uygulamalarında yer alan becerileri edinmesinde etkili midir?
- ZY olan birey bu becerileri öğretimin sona ermesinden bir, üç ve beş hafta sonrasında koruyabilir mi?
- ZY olan birey edindiği bu becerileri farklı toplumsal ortamlar, farklı kişiler ve farklı araç-gereçlere genellebilir mi?
- Uygulama aşamasına yönelik olarak ZY olan bireyin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın katılımcısı 19 yaşında hafif düzey ZY olan erkek bir genç yetişkindir. Çalışmada katılımcı gencin çalışma için belirlenen ön koşul becerilere sahip olması beklenmiştir. Araştırmacı katılımcıyı mobil cihaza sahip olan ve/veya evde bilgisayar ve internet erişimine sahip olan bireyler arasından seçmiştir. Araştırmacı ayrıca katılımcının teknolojiyi ne derecede kullandığına ilişkin gözlemler yaparak katılımcının ön koşul özelliklerine sahip olup olmadığını değerlendirmiştir. Deney öncesinde gerçekleştirilen pilot uygulamaya ise ZY olan farklı bir genç yetişkin katılmıştır. Sosyal geçerlilik verileri de aynı gençten toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanması için bağımsız bir gözlemci çalışmada yer almıştır. Bireyden ve ailesinden çalışmaya katılım için gönüllü olduklarına dair katılımcı onam formu ve veli izni alınmıştır.

Uygulamacı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Araştırmanın tüm oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri Zihin Engellilerin Eğitimi alanında lisans derecesine sahip olan bir özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Gözlemcinin tek denekli araştırma yöntemleri ile gerçekleştirdiği çalışmaları bulunduğundan güvenilirlik verilerinin toplanması sürecine ilişkin bilgi sahibidir.

Çalışmanın tüm oturumları bilgisayar masası ve sandalyenin bulunduğu, wi-fi bağlantısı olan bir odada gerçekleştirilmiştir. Ortamda yalnızca katılımcı ve uygulamacı bulunduğu oturumlar bire-bir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ortamda katılımcı ve uygulamacı masa başına, yan yana sandalyelere oturmuşlardır. Çalışmada bilgisayar masası, sandalye, kamera, tripot, telefon, tüm beceriler için ayrı ayrı oluşturulmuş beceri analizleri, veri kayıt formları ve kalem kullanılmıştır.

Bu çalışmada e-devlet ve e-okul uygulamalarında yer alan becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği yarı-deneysel desen olan tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılarak sınanmıştır. Bu modelde veriler bir evre boyunca değil farklı zamanlarda toplanan yoklama denemeleri ile toplanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yürütülen bu araştırmada ZY olan bireye e-okul uygulamalarında beceri olarak devamsızlık bilgisi takip etme, haftalık ders programı görüntüleme, yıl sonu notlarını görüntüleme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Bu becerilerde katılımcının başlama düzeyi aşamasında ortalama %20 performans sergilerken 4 ya da 5 oturum sonunda %100 performans sergilediği görülmüştür. ZY olan bireyle e-devlet uygulamaları olarak ise MHRS randevusu alma, adli sicil kayıt belgesi görüntüleme, nüfus kayıt örneği görüntüleme becerileri çalışılmıştır. Bu becerilerde katılımcının başlama düzeyinde ortalama %30 düzeyinde performans sergilerken 5 ya da 6 öğretim oturumu sonunda %100 performans sergilediği görülmüştür. Öğretimi yapılan bu beceriler katılımcının telefonundaki mobil uygulamalar kullanılarak, başka bir öğretmenin beceri yönergesi vermesiyle ve okulun bahçesinde de çalışılarak genelleme aşamasına yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları ayrıca ZY olan bireyin e-devlet ve e-okul uygulamalarında yer alan becerileri edindiği, bu becerileri 1, 3, 5 hafta sonra da sergileyerek koruduğunu göstermektedir. Son olarak öğretim sonrası ZY olan bireyin e-devlet ve e-okul uygulamalarına yönelik olarak memnun edici, olumlu, geliştirici yönde görüşlerinin olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bulgulardır.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği olan gençler, digital vatandaşlık becerileri, doğrudan öğretim, yoklama denemeli çoklu yoklama modeli

## Kaynakça

Cihak, D. F., McMahon, D., Smith, C. C., Wright, R., & Gibbons, M. M. (2015a). Teaching individuals with intellectual disability to email across multiple device platforms. *Research in Developmental Disabilities, 36*, 645-656.

Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015b). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50* (2), 155-171.

Delgado, P., Ávila, V., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32* (3), 666-677.

Hague, C., & Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum Leadership, 9* (10).

Jimenez, B. A., & Alamer, K. (2018). Using graduated guidance to teach ipad accessibility skills to high school students with severe intellectual disabilities. *Journal of Special Education Technology, 33* (4), 237-246.

Kagohara, D. M., van der Meer, L., Ramdoss, S., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Davis, T. N., ... Sigafos, J. (2013). Using iPods® and iPads® in teaching programs for individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 34* (1), 147-156.

Kaya, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kelley, K. R., Test, D. W., & Cooke, N. L. (2013). Effects of picture prompts delivered by a video iPod on pedestrian navigation. *Exceptional Children, 79* (4), 459-474.

Kurt, A. ve Kurtoğlu Erden, M. (2020). Özel eğitim alanında teknoloji kullanımını ile ilgili yapılan alışmaların incelenmesi. Ağrı İbrahim een Őniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (1), 47-70.

Lowenthal, P. R., Persichini, G., Conley, Q., Humphrey, M., & Scheufler, J. (2020). Digital Literacy in Special Education: Preparing Students for College and the Workplace. In Examining the Roles of Teachers and Students in Mastering New Technologies (pp. 150-163). IGI Global.

Salmerón, L., Fajardo, I., & Gómez-Puerta, M. (2018). Selection and evaluation of internet information by adults with intellectual disabilities. European Journal of Special Needs Education, 34 (3), 272-284.

Serttaş, Z., alışkan, S. ve Akçamete, G. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımının belirlenmesine yñnelik alışmaların incelenmesi. Turkish Special Education Journal: International, 2 (2), 36-55.

Ulugöl, F. (2023). Zihin yetersizliği olan bireylere dijital vatandaşlık becerilerinin öğretiminde doğrudan ve video-modelle öğretimin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Őniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

# Tekrarlı Okuma ve Öz Düzenleme Stratejisinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığına Etkisinin İncelenmesi

Çıgıl Aykut<sup>1</sup>, Damla Cumalı<sup>2</sup>, Esra Seçgin<sup>3</sup> & Furkan Akdağ<sup>4</sup>

<sup>1,4</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi

furkanakdag95@gmail.com

## Problem Durumu

Okuma becerileri bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren karşısına çıkan ve hayati öneme sahip becerilerden birisidir (Fuchs ve Fuchs, 2005). Okuma becerileri bireyin akademik yaşantısındaki en kritik becerilerden birisidir. Birey okul hayatının ilk yıllarından itibaren yoğun bir şekilde okuma üzerine odaklanır (Denton ve Hasbrouck, 2000). Okuma becerileri için 1. Ve 2. Sınıf düzeyleri kritik öneme sahiptir. Okuma, kimi zaman bir insana büyük bir kolaylık sunarken kimi zaman da güçlük yaşatabilen bir beceridir (Kaya ve Doğan, 2016). Okuma becerilerinde güçlük yaşayan bireyler çoğunlukla yazılı materyali çözümlenme becerilerinde zorlanırlar (Denton ve Hasbrouck, 2000). Okuma becerisinin mekanik yönünü temsil eden çözümlenme becerileri; akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma sırasında uygun vurgu ve tonlamaları kullanma, doğru okuma gibi becerileri içermektedir (Schrauben, 2010).

Özellikle ilkököl 1. Sınıf düzeyinde çocuklar çözümlenme üzerine yoğunlaşır. Bu sınıf düzeyinde öğrenciler harflerin sembollerini tanıma, harf ses farkındalığı gibi beceriler edinirler. 2.sınıf düzeyinde ise çoğunlukla akıcı ve doğru okuma üzerine çalışmalar yapılır. Okuma becerileri içerisinde akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri ayrı bir öneme sahiptir (Kuhn ve Stahl, 2003). Akıcı okuma, herhangi bir metni uygun vurgu ve tonlama kullanılarak en az hatalı şekilde olabildiğince hızlı okumayı ifade etmektedir. Le LaBerge ve Samuels (1974) yaptıkları çalışma ile akıcı okuma becerisinin önemine dikkat çekmiş ve akıcı okumanın okuma başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu da ilk ifade eden araştırmacılardan olmuşlardır. Okuma akıcılığının geliştirilmesi için öğrencilere uygun vurgu ve tonlama ile okuma, doğru okuma konularında model olunması, öğrencilere geri bildirimler verilmesi, öğrencilerin bir metni bağımsız bir şekilde tekrarlı olarak okumasına fırsat sunulması önemlidir (Kuhn ve Stahl, 2003; Schrauben, 2010).

Akıcı okumanın sağlanması için bireyler çözümlenme becerilerinde otomatikleşmelidirler. Okuma becerilerinde bireyler zaafiyet gösterdikçe yavaş okuyabilirler, geri dönüp okudukları sözcükleri tekrar okuyabilirler, sözcükleri hatalı okuyabilirler. Bu gibi nedenlerden dolayı akıcı okuyamayan bireyler okuduğunu anlama becerilerinde de güçlük yaşayabilirler. Okuma etkinliği için daha fazla efor sarf etmek durumunda kalırlar ve okuma etkinliğinden daha az keyif alırlar (Allington, 2006). Okuma akıcılığı sağlandıkça bireylerin okuduğunu anlama performansları da artar (Kuhn ve Stahl, 2003).

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ortaöğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır;

- Tekrarlı okuma ve akran aracılı okuma müdahalelerinin hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
- Uygulanan müdahalenin ardından öğrencilerin okuma performansı sürekliliğini korur mu?

- Uygulanan müdahalenin sosyal geçerlik düzeyi nedir?
- Uygulanan müdahalenin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına etkisi ne düzeydedir?

## Yöntem

Çalışma, tek denekli deneysel desenler içerisinde katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Tek denekli deneysel desenler, özünde, katılımcılardan farklı zaman noktalarında bir kontrol grubu olmadan veri toplanmasını içerir ve katılımcıların kendi deneysel kontrolleri olarak hizmet etmelerine olanak tanır (Hammond ve Gast, 2010). Bu tür desende araştırmacılar, katılımcılara aşamalı olarak müdahaleleri uygulayabilir ve sürekli olarak veri toplayarak müdahalenin etkililiği hakkında kapsamlı bilgi elde edebilir (Lane ve Gast, 2014). Tek denekli deneysel desenlerle tasarlanan çalışmalar, çoklu başlama düzeyi tasarımı, çoklu yoklama tasarımı ve geri çekme tasarımı gibi birçok farklı model kullanılarak yapılandırılabilir (Tekin-İftar, 2018).

Katılımcılar arası çoklu yoklama modelinde öncelikle katılımcıya sağaltımın uygulanmadığı başlama düzeyi aşamasıyla veri toplama süreci başlar. Başlama düzeyi aşaması kararlı veri elde edilene kadar devam eder. Kararlı veri elde edilmesinin ardından katılımcı ile başlama düzeyi aşamasına son verilir. Ardından bağımsız değişkenin sunulduğu müdahale aşaması başlar. Müdahale aşamasında katılımcıya bir sağaltım uygulanır ve veriler sistematik olarak kaydedilir. Bu esnada diğer katılımcılardan başlama düzeyi verisi belirli aralıklarla alınmaya devam eder. İlk katılımcı için müdahale aşaması kararlı veri elde edilene kadar devam eder. Kararlı veri elde edilmesinin ardından birinci katılımcı ile müdahale aşamasına son verilir. İkinci katılımcı için başlama düzeyi aşamasına son verilip müdahale aşamasına başlanır. Birinci katılımcıya uygulanan süreç aynı şekilde ikinci ve üçüncü katılımcılarla uygulanır. Belirli aralıklarla müdahale aşaması sona eren diğer katılımcılar ile yoklama oturumları yapılır. Bütün katılımcılar için müdahale oturumlarının sona ermesinin ardından her birisi için izleme ve genelleme oturumları düzenlenir. Çoklu yoklama modeli ile çoklu başlama düzeyi modeli benzerlik gösterse de aralarındaki en temel farklılık çoklu yoklama modelinde müdahale uygulanmayan katılımcılardan sürekli olarak başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır (Kazdin, 2011; Lane ve Gast, 2014).

Okuma akıcılığı verilerinin toplanması sürecinde Talim Terbiye Kurulu tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulması uygun görülen Türkçe ders kitaplarından elde edilen okuma metinleri kullanılmıştır. Okuduğunu anlama performanslarına ilişkin verilerin toplanmasında ise öğrencilerden okudukları metinlerin ardından cevaplandırmaları istenen okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla öğrencilerin derslerine giren sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama performanslarına yönelik etkililik ve izleme verileri görsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Müdahale sürecinde elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir. Müdahalenin uygulanmadığı başlama düzeyi verileri ile müdahalenin uygulanması ile elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken grafik üzerindeki noktalar arasına çizgiler oluşturulmuştur. Veriler arasındaki eğimi gösteren çizgiler sayesinde kararlı veri elde edilip edilmediği incelenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin elde edilmesi amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tekrarlı okuma ve öz düzenleme stratejilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada veri toplama süreci tamamlanmış olup verilerin analizi ve bulguların raporlanmasına devam edilmektedir. Elde edilen veriler ve alanyazın bağlamında tekrarlı okuma stratejisinin özel eğitime gereksinimi olan hemen her grupta okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Araştırmamız özelinde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tekrarlı okuma etkinliklerinin yanı sıra öz düzenleme becerilerini destekleyen etkinlikler de uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle hedef belirleme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini ödüllendirme teknikleri uygulanarak okuma performansları değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi ile birlikte öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artacağı ve bu sayede de okuma akıcılığı performanslarının gelişeceği beklenmektedir. Okuma eyleminin nihai amacı olan okuduğunu anlama becerilerinin en temel yordayıcı ve göstergelerinden olan akıcı okumanın geliştirilmesi sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceği beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** akıcı okuma, öz düzenleme, zihinsel yetersizlik, okuduğunu anlama

## Kaynakça

- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. E. (2000). Teaching students with disabilities to read. PEER Project Literacy Series. Boston, MA: Projects Group.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted learning strategies: promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39, p. 34-44.
- Hammond, D., & Gast, D. L. (2010). Descriptive analysis of single subject research designs: 1983-2007. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 187-202.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish studies*, 11(3), 1435-1456.
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(3-4), 445-463.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: an examination of the theory of automatic information processing, *Reading Psychology*, 31(1), 82-92.
- Tekin-İftar, E. (Ed.) (2018). Çoklu yoklama modelleri. Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde. Anı yayıncılık.

# Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Toplama İşleminin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Hata Düzeltmesiz ve Hata Düzeltmeli Uygulamalarının Karşılaştırması

Ayşe Demirel<sup>1</sup> & Bekir Bural<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

aysegombel@gmail.com

## Problem Durumu

Zihin yetersizliğini yaşayan bireylerin başkalarına gereksinim duymadan yaşam sürdürebilmeleri için eğitim gereksinimlerine yönelik ihtiyaç duydukları hizmetler genellikle işlevsel akademik becerilere odaklanmaktadır. İşlevsel akademik beceriler, bireylerin yaşamlarında kullanacakları okuma, yazma ve temel matematik gibi becerileri içermektedir (Browder vd., 2012). Matematik becerileri, bireyin yaşamını kolaylaştıran ve günlük yaşamda sıklıkla kullandığı beceriler arasındadır. Bu beceriler, normal gelişimi olan bireylerin olduğu kadar zihin yetersizliği olan bireylerin de günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır (Şahbaz, 2005). Ancak matematik kendine özgü dili, kuralları ve sembolleri olan bir iletişim aracıdır (Işık vd., 2008).

Sayma, alışveriş yapma, zamanı öğrenme, ölçme, tartma, basit şemaları ve grafikleri anlama, sayısal işlemleri yapma gibi günlük hayatta ihtiyaç duyulan pek çok konu matematiğin temel kavramları arasında bulunmaktadır (Işık vd., 2008). Matematiğin dört işlem becerilerinin ilkinin oluşturduğu toplama işlemi ise hem günlük yaşamda hem de çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini öğrenmede gerekli olan bir beceridir (Gürsel, 1993). Bu beceri, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda bağımsız olarak hareket edebilmeleri, işlerini yürütebilmeleri ve sosyal olarak daha bağımsız olabilmeleri için gereklidir (Browder vd., 2012). Bu nedenle, zihin yetersizliğe sahip olan bireylerin de matematik becerilerini öğrenmesi ve kazanması gerekmektedir (Şahbaz, 2005).

Zihin yetersizliği olan bireylere toplama işleminin doğru bir şekilde öğretilmesi önemlidir. Temel olarak dört işlem becerileri toplama, çıkarma, çarpma ve bölme ile ilgili işlemleri kapsamaktadır. Bu becerilerden toplama işlemi, diğer dört işlem becerilerinin temelini oluşturur ve öncelikle toplama işleminin öğretiminin yapılması diğer becerilerin öğrenilmesine katkı sağlar (NCTM, 2024). Fakat matematik öğretimi sırasında toplama işlemleri öğretilirken öğrencilerin soyut kavramları öğrenmeleri zor olabilir (Gürsel, 1993). Bu nedenle zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, eğitim gereksinimleri belirlenmeli ve bu gereksinimlere uygun olan öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejileri seçilmelidir (Nar, 2018). Zihin yetersizliği olan çocukların eğitiminde etkili öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Aykut, 2009).

Yetersizliği olan bireylerde yeni becerilerin öğrenilmesi için etkili, verimli ve kanıt temelli çalışmalar içerisinde yer alan yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılabilir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020). Yanlışsız öğretim yöntemleri genel olarak iki başlıkta ele alınmaktadır: (1) Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemler ve (2) uyarıcı uyarlamalarının yapıldığı yöntemler. Tepki ipuçlarının sunulduğu yöntemlerde, öğrencilerin doğru tepkiler vermesine yardımcı olmak için ipuçları sunulurken; uyarıcı uyarlamalarının yapıldığı

yöntemlerde, öğrenme materyalleri veya ortamları öğrencinin ihtiyaçlarına göre uyarlanır (Aykut, 2009; Aslan ve Karasu, 2018).

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan ve tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri içerisinde yer alan Sabit Bekleme Süreli Öğretim (SBSÖ), sistematik bir şekilde uygulanmaktadır. SBSÖ, öğrencinin belirli bir beceriyi ya da davranışı öğrenmesi amacıyla öğretimsel ipucunun verilmesi ve doğru yanıtın ardından belirli bir süre beklenmesi esasına dayanan bir öğretim yöntemidir (Schuster ve Griffen, 1991; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2020). Bu yöntemde, öğretmen belirli bir süre bekleyerek öğrencinin doğru tepki vermesine olanak tanır (Aslan ve Karasu, 2018). Bu yöntemin en önemli avantajı, öğrencinin hatasız bir şekilde öğrenmesini desteklemesi ve bağımsızlık kazanmasına yardımcı olmasıdır. Özellikle özel eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Zihin yetersizliği olan çocukların öğretiminde etkili bir yöntemdir (Tekin, 1999).

Sabit bekleme süreli öğretim, zihin yetersizliği olan bireylerde öğrenme süreçlerini desteklemek için etkili bir yöntem olabilir. Bu yaklaşım, belirli bir süre boyunca düzenli ve yapılandırılmış eğitim sunarak, bireylerin öğrenme sürecine odaklanmalarını ve bilgiyi sindirmelerini sağlamaktadır (Tekin, 1999). Süreli olarak belirlenen kısa ve net hedefler, zihin yetersizliği olanların dikkatlerini toplamasına ve öğrendiklerini pekiştirmesine yardımcı olabilir (Tongal, 2010). Ayrıca, sabit bekleme süreli öğretim; zihin yetersizliği olan öğrencilere zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunabilir, öğrenme sürecini daha öngörülebilir ve anlaşılır hale getirebilir, bireylerin enerjilerini artırabilir ve öğrenme başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Tekin, 2000). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama işleminin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarının karşılaştırılması ele alınmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama işleminin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarını karşılaştırmaktır. Araştırma, tek denekli araştırma tasarımlarından biri olan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak yapılmıştır. Bu model, birden fazla bağımsız değişkenin iki veya daha fazla geri döndürülemez bağımlı değişken üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlayan araştırma modelidir (Tekin, 2000; Şahbaz, 2005).

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara’da bulunan ve kamuya ait bir ortaokulun özel eğitim sınıflarında öğrenim gören dört zihin yetersizliği olan öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın uygulaması için çalışma kartları hazırlanmıştır. Çalışma kartlarında yer alan toplama işlemleri, sıfır içermeyen ve toplamları tek basamaklı olan rakamlardan oluşmuştur. Bu durumda kartlar, 1+1’den 8+1’e kadar olan eldesiz toplama işlemlerini kapsayan toplam 36 karttan oluşmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama işleminin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalarıdır. Bağımlı değişken ise zihin yetersizliği olan öğrencilerin toplama işlemini öğrenmesidir. Araştırmanın uygulama süreci; pilot uygulama, ön eleme oturumları, çalışma setlerinin oluşturulması, başlangıç düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarından oluşmuştur. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri, özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olan ve özel eğitim alanında görev yapan bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan sorulara cevap verebilmek için etkililik, verimlilik, kalıcılık, genellenebilirlik ve sosyal geçerlik verileri toplanmış ve bu verilere yönelik analizler yapılmıştır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamaları kullanılarak zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama işleminin öğretimi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda toplama işleminin öğretimi sürecinde dört öğrenciden birinci öğrencinin hata düzeltmesiz uygulamalarda doğru tepkide bulunma yüzdelerinin, hata düzeltmeli uygulamalara göre daha yüksek olduğu görülürken; ikinci, üçüncü ve dördüncü öğrencilerin hata düzeltmeli uygulamalarda doğru tepkide bulunma yüzdelerinin, hata düzeltmesiz uygulamalara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada, her iki öğretim uygulaması ile toplama işleminin öğretimi gerçekleşmiş olsa da araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sabit bekleme süreli öğretim yönteminin hata düzeltmeli uygulamasının hata düzeltmesiz uygulamasından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, sabit bekleme süreli öğretim yönteminin hata düzeltmesiz uygulamasında birinci öğrencinin daha az oturum ve deneme sayısı, daha az hatalı tepki sayısı ve daha kısa sürede ölçütü karşıladığı; hata düzeltmeli uygulamasında ikinci ve dördüncü öğrencinin daha az oturum ve deneme sayısı, daha az hatalı tepki sayısı ve daha kısa sürede ölçütü karşıladığı görülmüştür. Üçüncü öğrencide ise oturum sayısı, deneme sayısı ve süre yönüyle hata düzeltmesiz ve hata düzeltmeli uygulamalar arasında bir farklılığın bulunmadığı; ancak hata düzeltmeli uygulamalarda daha az hatalı tepki sayısı ile ölçütü karşıladığı belirlenmiştir. Araştırmada, her iki öğretim uygulaması ile toplama işleminin öğretimi gerçekleşmiş olsa da araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda sabit bekleme süreli öğretim yönteminin hata düzeltmeli uygulamasının hata düzeltmesiz uygulamasından daha verimli olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama işleminin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmeli ve hata düzeltmesiz uygulamalarının; kalıcılıklarının, genellenebilirliklerinin ve sosyal geçerliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve özel eğitim alanında çalışan uzman ve öğretmenler için kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Zihin yetersizliği olan öğrencilere toplama işleminin öğretimi ile ilgili olarak yapılan bu araştırma, eğitimciler ve ileride yapılacak olan araştırmalar için fikir verici olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** hata düzeltmesi, özel eğitim, sabit bekleme süreli öğretim, toplama işlemi, zihin yetersizliği

## Kaynakça

Aslan, C. ve Karasu, N. (2018). Sabit bekleme süreli öğretimle gerçekleştirilen çalışmaların etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 21-40.

Aykut, Ç. (2009). Sabit bekleme süreli öğretime dayalı bir uygulama örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 237-255.

Browder, D. M., Jimenez, B. A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M., & Bethune, K. S. (2012). Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 308-320.

Gürsel, O. (1993). Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları gerçek nesnelere kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği (Tez No: 30598) [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi 17, 174-184.

Nar, S. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilere temel toplama işleminin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği (Tez No: 524964) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

NCTM [National Council of Teachers of Mathematics] (2024). Principles and standards for school mathematics. Retrieved May 05, 2024 from <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards>

Schuster, J. W., & Griffen, A. K. (1991). Using constant time delay to teach recipe following skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(4), 411-419.

Şahbaz, Ü. (2005). Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltilmesiz ve hata düzeltilmeli uygulamalarının karşılaştırması (Tez No: 187981) [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Tekin, E. (1999). Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması (Tez No: 92022) [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 1-12.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2020). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (7. Baskı). Vize Akademik Yayıncılık.

Tongal, S. Ş. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara adı söylenen kesrin resimli kart üzerinde gösterilmesi becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği (Tez No: 263472) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

# Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Artırılmış Gerçeklik Destekli Etkileşimli Dijital Öğrenme Materyali: Kúp Kavramına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Refika Ahsen Saygı<sup>1</sup>, Burçin Gökçurt Özdemir<sup>2</sup> & Mustafa Fidan<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Bartın Üniversitesi  
bgokkurt@bartin.edu.tr

## Problem Durumu

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, matematik dersinde sıklıkla öğrenme güçlükleri yaşamaktadırlar ve bu nedenle özel eğitsel ihtiyaçlara sahip olmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin matematiksel bilgileri transfer etme ve konuları kavramsallaştırmadaki zorlukları hem matematik ve geometri konularının soyut olması hem de söz konusu öğrencilerin seviyesine uygun öğrenme materyallerinin az oluşundan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu durum zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin geometrik kavram becerilerini kazanabilmeleri için gerekli materyallere duydukları ihtiyacı da ortaya koymaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin geometrik kavramların öğretiminde ve geometrik şekil ile özelliklerini öğrenmede ciddi zorluklar yaşadığına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Göktaş & Yazıcı, 2020; Kot & Yıkılmış, 2018). Esasen hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygun stratejilerle geometrik kavram becerileri kazandırmanın önemli olduğu görülmektedir. Bu açıklamalar ışığında mevcut araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için geometri öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AG) destekli bir dijital materyal geliştirilmiş ve bu materyal hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır.

Günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin önemi giderek artarken, üç boyutlu modelleme, 3D sanal ortamlar, AG, karma gerçeklik, sanal gerçeklik ve genişletilmiş gerçeklik gibi teknolojiler eğitim ortamlarında yer bulmuştur (Akçayır & Akçayır, 2017). AG, son yıllarda her alanda olduğu gibi matematik öğretiminde etkili bir teknoloji olarak kullanılmaya başlanmıştır. AG, bilgisayarda oluşturulan sanal nesnelerin gerçek dünya ile eş zamanlı olarak görselleştirilmesini sağlayan bir teknolojidir (Azuma, 1997). Bu teknoloji, bireyin dış ortamı bir mobil cihaz veya AG gözlükleriyle görmesi ve sanal nesnelerin gerçek dünyada belirlenen yerlerde görünmesi açısından sanal gerçeklikten farklıdır.

AG teknolojisi, öğretmenlerin senaryo yazımında, öğretim deneyimlerine karakter eklemeye ve materyalleri sınıfa entegre etmeye önemli bir yardımcı olarak öne çıkmaktadır. Yılmaz ve Batdı (2016), AG'nin eğitim ortamında getirilemeyecek kadar büyük veya küçük materyalleri düşük maliyetle 3D olarak görüntülemeye faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. AG'nin eğitime katkı sağladığı alanlarda yapılan araştırmalar, sosyal, duyuşsal ve bilişsel açılardan olumlu etkiler yaratarak, öğrenme ortamlarını daha gerçekçi ve kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. AG uygulamaları, öğrencilerin sanal nesnelerle doğrudan etkileşime geçerek, bu nesneleri gerçek nesnelerle birlikte görmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitsel faaliyetlere olan ilgilerini artırırken, geleneksel teknolojilerin getirdiği dikkat dağınıklığını da azaltmaktadır. Uygur, Yelken ve Akay (2018), AG'nin görselleştirme özelliğinin anlaşılması ve öğrenilmesi güç olan konuları daha erişilebilir hale getirdiğini ortaya koymuşlardır. AG uygulamalarının etkisi, yalnızca normal zihinsel gelişim gösteren öğrencilerle sınırlı kalmayıp, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarılarını artırmada da önemli rol oynamaktadır. Örneğin, Uzun,

Bilban ve Kalaç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada AG uygulamalarının engelli çocukların öğrenme ve kavrama yeteneklerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür. Benzer şekilde, McMahon ve arkadaşları (2016) zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmelerinde AG uygulamalarının olumlu etkisini vurgulamışlardır. Baragash ve diğerleri (2022) ise AG uygulamalarının özel gereksinimli bireylerden zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyleri desteklemek için giderek yaygın hale geldiğini belirtmektedir.

Mevcut araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için, küp kavramının öğretiminde AG destekli dijital etkileşimli öğrenme materyali hakkında öğretmen görüşü almaktır. Bu çalışmayla söz konusu öğrencilere yönelik AG destekli materyallerinin niteliğinin artırılmasına, alandaki materyal eksikliğinin giderilmesine, öğrencilerin geometrik kavramları daha iyi anlamalarına ve öğrenme süreçlerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için tasarlanmış artırılmış gerçeklik destekli etkileşimli dijital öğrenme materyali hakkında öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir sistemin işleyişini ve dinamiklerini derinlemesine anlamak amacıyla çoklu veri toplama tekniklerini kullanarak sistematik bilgi elde etmeyi hedefleyen metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esası gözetilerek, dört özel eğitim, dört bilişim ve dört ortaokul matematik öğretmeni olmak üzere toplamda 12 öğretmen oluşturmaktadır. Dolayısıyla söz konusu branşlara yönelik öğretmen görüşleri, üç farklı görüşme formundan toplanmıştır. Bu doğrultuda Bilişim Teknolojileri Öğretmeni (BTÖ), Özel Eğitim Öğretmeni (ÖEÖ) ve İlköğretim Matematik Öğretmeni (İMÖ) olan katılımcılara yönelik sırasıyla açık uçlu sorulardan oluşan üç ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik ilgili kurumdan Etik Kurul onayı alınmıştır. Katılımcılarla görüşmeler önceden planlanan zamanda çevrimiçi olarak Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiş ve yaklaşık iki hafta sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler, kod ve benzer kodların bir araya gelmesiyle oluşturulan kategoriler çerçevesinde sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşum yüzdesi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda bilişim teknolojileri öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için tasarlanan Artırılmış Gerçeklik (AG) destekli dijital öğrenme materyalinin genel tasarım ve çoklu tasarım ilkelerine uygun olduğu görülmüştür. AG destekli materyaldeki yönlendirme ve yönergelerin uygunluğuna dair iki öğretmenin görüşü olumlu iken diğer iki öğretmenin görüşü ise uygulamanın geliştirilmesi gerektiğine yöneliktir. Ayrıca bilişim teknolojileri öğretmenleri, yönlendirmelerin sadece metinle değil, görselle de desteklenmesi gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ağırlıklı olarak etkileşimli özelliklerin yeterli olduğu ve uygulamanın öğrenciler için güdüleyici bir işlev sunduğu görülmüştür.

Ekran kullanımına ilişkin yapılan değerlendirmelerde, bir BTÖ butonların konumunu ve görünümünü öğrenci seviyesine uygun bulurken, diğer öğretmenler yazıların okunabilirliğini eleştirerek daha kalın punto

önerisinde bulunmuştur. Genel olarak ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin BİÖ tarafından bu materyali bağımsız olarak kullanabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin çoğu AG destekli materyalin dikdörtgenler prizmasının temel elemanlarını keşfetme yeterliğini uygun bulmuş, materyalin ilgi çekici ve sürükleyici olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Öğretmenler, materyalin eksik noktası bulunmadığını ifade ederek uygulamanın hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dijital ve problem çözme becerilerine katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Öte yandan, özel eğitim öğretmenleri ise uygulamanın öğrenciler tarafından başlangıçta tek başına kullanılmayacağını, ancak derslerinde bu materyali kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak AG destekli geliştirilen bu materyalin öğretmen görüşlerinden hareketle, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin geometri kavramlardan küp kavramının öğretiminde etkili olabileceğine yönelik görüşlerin ağırlıkta olduğu, tasarım açısından bazı eklentilerle de uygulamanın iyileştirilebileceği ve kullanımının yaygınlaştırılabileceği dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** zihinsel yetersizlik, artırılmış gerçeklik, geometrik cisimler, öğrenme materyali

### Kaynakça

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385.

Baragash, R. S., Al-Samarraie, H., Moody, L., & Zaqout, F. (2022). Augmented reality and functional skills acquisition among individuals with special needs: A meta-analysis of group design studies. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 74-81.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Göktaş, O., & Yazıcı, E. (2020). Effectiveness of teaching mathematical problem-solving strategies to students with mild intellectual disabilities. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 361-385.

Kot, M., & Yıkılmış, A. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 335-358.

McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Uygur, M., Yelken, T. Y., & Akay, C. (2018). Analyzing the Views of Pre-Service Teachers on the Use of Augmented Reality Applications in Education. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 849-860. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.849>

Uzun, Y., Bilban, M., & Kalaç, M. Ö. (2018, Eylül). Artırılmış gerçeklik kullanılarak engelli çocukların öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Engelsiz Bilişim Kongresinde sunulan bildiri*, Manisa

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, Z. A. & Batdı, V., (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 273-289. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6707>

## 14 NOLU DERSLİK

### Özgül Öğrenme Güçlüğü ile Dolu Bir Yaşamı Oğlu Özgül Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan Bir Anneden Dinleyelim: Öyküleyici Yaklaşım

Ayşe Şahin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kafkas Üniversitesi  
aysehin@outlook.com.tr

#### Problem Durumu

Özgül öğrenme güçlüğü nedir çeşitleri nelerdir ve özgül öğrenme güçlüğüne sahip bir öğrencinin eğitim ve sosyal hayatı ve bu öğrencinin annesinin yaşadığı zorluklar bu çalışma boyunca incelenmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin ve normal bireyler arasındaki benlik kavramı üzerinde durularak genellemeler üzerine bu çalışmadaki bireyin özellikleri ve annenin tutumu hakkında incelemeler yapıldı. Yapılan incelemeler ile de ÖÖG' ye sahip çocuğu olan bir annenin yaşadıkları zorluklar ve çocuğunu yönlendirme biçimi ve annenin ÖÖG ile ilgili ön bilgisi üzerinde odaklanılmıştır.

Alışılmışın dışında bir durum ile karşılaşıldığı zaman o duruma nasıl tepki verileceği nasıl bir tutum sergilenmesi gerektiğine karar vermek ve yeniden ayağa kalmak oldukça zor bir durumdur. Kırk yaşında dört çocuk sahibi olan ev hanımı bir annenin dördüncü çocuğunda ÖÖG ile tanışması ve bu karşılaşma sonucunda hayatını ne şekilde etkilediğinin üzerinde durulmuştur. Annenin, bundan sonra çocuğu ve ÖÖG için yapabileceği durumlar paylaşılmış ve çalışma kapsamında bu çemberin darlığı ele alınarak yeni alternatifler geliştirilmesi gerektiği fikri öne sürülmüştür.

Öğrenme güçlüğü, konuşma dilimizi yazılı veya sözlü algılayabilmek ve günlük hayatta kullanabilmek amacıyla eğitim ve öğretim görme esnasında, konuşma halinde, okuma yazma becerisinde, kelimeleri heceleme noktasında, anlatılan konuları dinleme ve matematiksel kavramları algılayarak istenilen işlemleri doğru şekilde yapmada sıkıntı çekmesinden dolayı özel eğitim desteğine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Özgül öğrenme güçlüğü ise bireyin zekâ seviyesi ve görmüş olduğu eğitim ele alındığında yazma, okuma veya matematik düzeylerinin olması gerekenin önemli bir farkla eksik olmasından kaynaklanan bir bozukluktur (Çıkılı, 2021). Özgül öğrenme güçlüğüne çeşitlerini incelediğimizde ise okuma güçlüğü (disleksi), aritmetik güçlüğü (diskalkuli), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) türleri görülmektedir. Diskalkuli, sayıları ilişkisel olarak kavramada, matematiksel sembolleri tanımada ve kullanmada ortaya çıkan eksikliklere, geriliklere verilen isimdir. Disgrafi, kısaca çocukların el yazısının kullanım aşamasında yaşamış olduğu güçlüktür. Disleksi, normal ve normalüstü zekâyâ sahip bireylerin günlük işlerini rutine uygun takip etmesinde güçlük yaşamasına sebep olan yazma, okuma, matematik eğitiminde, kendini değerli bir varlık olarak hissetmesinde ve kendini toplum içinde ifade edebilme gibi alanlarda eksik kalmasına neden olan bir güçlüktür (TUDİV, 2022).

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü çeşitlerinden birisi olan disgrafi tanısına sahip bir bireyin günlük yaşantısı ve eğitim yaşantısı incelenip annenin yaşadıkları da eklenerek elde edilen veriler ışığında öyküleştirme çalışması yapılmıştır. Elde edilen öyküden çıkarılacak sonuçlar ile de öğrenme güçlüğüne sahip çocukların ailelerine ÖÖG'yi tanımlarını sağlayacak yolların geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Yapılan çalışmada disgrafi tanısı almış bir ilkokul öğrencisinin eğitim hayatının öncesi ve eğitim hayatının başlangıç aşaması incelenmiş olup öğrenci hakkındaki veriler toplanmıştır. Öyküleştirme aşaması öğrenci ile birebir bir kez ve öğrencinin annesiyle de birebir üç kez görüşme şeklinde gerçekleşmiştir. Çalışma boyunca görüşmeler ders işleyiş aşaması şeklinde gerçekleştirilmiş olup anne ile yapılan görüşme sohbet havası eşliğinde konunun detaylı şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır. Çalışma boyunca da tek bir öğrenciye odaklanıldığı için öyküleştirme yaklaşımından faydalanılarak bütün detaylar ele alınıp hikâye haline getirilmiştir. Araştırma sürecince veri toplama aracı olarak mülakat yöntemi kullanılmıştır. Mülakat içeriği ise Kafkas Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin yapmış olduğu “Evde Eğitim Veren Bir Matematik Öğretmeni ve Engelli Öğrencisinin İç Dünyasına Matematik Öğretmen Adaylarıyla Gerçekleştirilen Bir Yolculuk” adlı çalışmada kullanılmış olan sorulardan faydalanarak oluşturulmuştur.

Öykü yazılırken çalışma sırasında yöntem türü olarak nitel veri analizi yöntemlerinden özel durum çalışmasından yararlanılmıştır. Özel durum çalışmaları oldukça yaygın olarak kullanılan bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu tür çalışmaların en belirgin özelliği ise durumların derinlemesine incelenmesidir. Ele alınan duruma ilişkin etkenler bütüncül olarak kapsama alanına alınır ve etkileri ve etkilenme şekilleri üzerinde detaylıca inceleme yapılır. Araştırma boyunca ise yapılan görüşmelerde alınan verilen cevaplar not edilmiştir. Görüşme yaptığımız öğrencinin ve annesinin kullandığı kelimelerdeki eksiklikler ve kurulan cümlelerin yapısı, anlatılmak istenilenlerin anlamı farklılaştırmayacak şekilde incelenip yazıya aktarılmıştır. Elde edilen metin dijital ortama aktarılmıştır. Görüşme yaptığımız ÖÖG tanısı konmuş bireyin yaşantısını öyküleştirerek yazı hazırlanmıştır.

## **Örneklem**

Yapılan çalışma boyunca 7 yaşındaki ilkokul 1. Sınıf öğrencisi ve 42 yaşındaki öğrencinin annesi kullanılmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

Yapılan çalışmada Evde Öğretim örnek kitap bölümündeki sorular temel alınarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan sorular ekler kısmında belirtilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Yapılan çalışmada ÖÖG tanılı birey ve bireyin annesi ile veri toplama aracı olarak kullanılan sorular doğrultusunda röportaj yapılmış olup sorulara verilen cevaplar ışığında yapılan çıkarımlar sonucunda hikâye yazılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan çalışmada ÖÖG tanılı birey ve bireyin annesine yöneltilen veri toplama aracı olarak kullanılan sorular doğrultusunda röportaj yapılmış olup sorulara verilen cevaplar ışığında yapılan çıkarımlar



sonucunda hikâye yazılmıştır. Nitel olarak yapılan çalışma göz önünde bulundurulduğunda özgül öğrenme güçlüğüne karşı var olan önyargı ve ailelerin bilinçsizliğinin yadsınamayacak bir gerçek olduğu anlaşılmıştır. Fakat bu gerçek ile beraberinde özgül öğrenme güçlüğüne karşı olumlu tutum düşüncesinde olan ailelerin de varlığından söz etmek mümkündür.

Öğretmenlerin ve velilerin daha da bilinçlendirilmeleri halinde daha erken bir çözüm yoluna ulaşılabileceği aşikâr bir gerçektir. Günümüz dünyasında sosyal medyaya olan ilgiden de faydalanılarak çevrimiçi seminerler ve seminerler sonucunda sertifika taktimi gibi verilen eğitimin ödüllendirilmesi ile insanların ilgisinin daha da artacağı öngörülmektedir. Böylece çocuklarının öğrenme güçlüğüne sahip olduğunu öğrenen bu durumu bir olumsuzluk olarak görmeden en kısa sürede çocukları için faydalı olabilecek yollar aramaya başlayacaktır. Halk eğitim merkezlerinde aileye yönelik çevrim içi kurslar yaygınlaşmış olsaydı öğrenci bilinçli bir aile sayesinde sınıf tekrarı yapmak zorunda kalmayabilirdi. Halk eğitim merkezine bağlı HEMBA bilişim ağı aracılığıyla online eğitimler verilebilir. Konu ile ilgisi olmayan insanlar bile merak duygusu aşılanarak hem aileler için hem de toplum için bilinçli olmayı arttırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli bireyler, öög, öğrenme güçlüğü, diskalkuli, öyküleyici yaklaşım.

## Kaynakça

Soysal, A. Ş. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 4, 225-231.

Gökdemir, M. ve Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2), 330-342.

Çıkkılı Uytun, M. (2021, Ocak). Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Şahin, M. (2018) Elementary Education Online, 2018; 17(2):pp. 532-545

Subaşı, M. (2017, Haziran). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426

Türkiye Disleksi Vakfı. (2022, Mart) Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri. TUDİV.

EK 1: çalışma kapsamında özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciye sorulan sorular

Kaç yaşındasınız?

Eğitim durumunuz hakkında bilgi verebilir misiniz?

Kendinizden biraz bahsedebilir misiniz? Hastalığınız hakkında bilgi alabilir miyiz?

Hastalık sürecini biraz anlatır mısınız?

Bu süreçte size kimler destek oldu ya da kimlerin destek olmasını isterdiniz? Bu süreçte sosyal ilişkileriniz nasıl etkilendi bilgi verebilir misiniz? Gelecekle ilgili hayallerinizden bahseder misiniz?

Bu süreç size neler kazandırdı ya da neler kaybettirdi?

Diğer hastalara bu süreci atlatmak için ne önerirsiniz?

Son olarak bize söylemek istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir Şey var mı?

EK 2: Çalışma kapsamında özgül öğrenme glđđne sahip öğrencinin ailesine sorulan sorular

Çocuğunuzun hastalığı hakkında bilgi verir misiniz?

Hastalığı ilk olarak nasıl fark ettiniz?

Hastalık kaç yaşında baŐladı?

Bu süreçte size kimler destek oldu ya da kimlerin destek olmasını isterdiniz?

Bu süreçte sosyal ilişkileriniz nasıl etkilendi bilgi verebilir misiniz?

Bu süreç sizi nasıl etkiledi?

Bu süreçte hastalık ilerleme gösterdi mi?

Aile içi iletişim nasıl? Babasıyla/Annesiyle ve kardeşleriyle iletişimi nasıl? Çocuğunuzun bydğnde ne olmasını istersiniz?

Son olarak bize söylemek istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir Şey var mı?

# Tanı Alan Bir Çocuğa Sahip Olmak Neden Yaşam Değiştiren Bir Deneyim?

D. Merve Tuna<sup>1</sup> & İbrahim Halil Diken<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi,  
dmervetuna@gmail.com

## Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde “risk altında/yeni tanı almış”, başka bir ifadeyle farklı gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynler erken müdahale hizmetlerine erişim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Farklı gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerle görüşme yapılan araştırmalarda ebeveynlerin tanı alma sürecini “yaşam değiştiren deneyim” olarak tanımladıkları belirtilmektedir (Scorgie ve Sobsey, 2000; Ersoy ve Buluş, 2019). Farklı gelişim gösteren çocuğa yönelik olumsuz algılanan etiketler ebeveynlerin de dolayısıyla ayrımcılığa uğramasına ve zorlu duygularla baş etmesine neden olmaktadır. (Cantwell, Muldoon ve Gallagher, 2015). Bunun yanı sıra çocuğun ihtiyaç duyduğu destek alanlarına ilişkin bir dizi karar vermek ve destek sunabilmek için yetkinlik kazanmak süreçte ebeveynlerin stres yükünü arttırmaktadır (Guralnick vd., 2008). Alanyazına bakıldığında ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler bilgi edinme/yönlendirme, sosyal-duygusal destek ve kaynaklara erişim şeklinde sınıflandırılmaktadır (Grossman vd., 2018). Yaşamın ilk yıllarında yapılacak müdahalenin önemi ve ailenin bu süreçteki rolü düşünöldüğünde, sunulamayan desteklerin önce çocuğun gelişimi, sonra ailenin yaşam kalitesi, daha sonra da ülkenin ekonomisi üzerinde olumsuz etkisinin olduğu bilinmektedir (Arruabarrena ve Paúl, 2012). 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 iş birliği ile geliştirilen aile merkezli uygulamalar temel yapı taşı olarak değerlendirilmektedir (Kellar-Guenther vd., 2014). Ebeveyn-çocuk etkileşiminin güçlendirilmesi ve gelişimsel olarak uygun uygulamalara çocuğun doğal ortamında yer verilmesi de erken çocukluk özel eğitiminin bir diğer önemli bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Copple ve Bredekamp, 2009).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütölen “Aile Temelli Ulusal Erken Müdahale Programı Geliştirme Çalıştayı Sonuç Raporunda” (2021) aile ihtiyaçlarından bazıları; ailelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgi ihtiyacı, ebeveynlik becerilerinin desteklenme ihtiyacı, annelerin psikososyal, kültürel ve fiziksel yük altında olması, babaların psikososyal olarak ihmal edilmesi ve farklı gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin çevresel uyumda yaşadıkları zorluklar olarak sıralanmıştır. Belirlenen gereksinimler ve zorluklar alanyazındaki çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Akçamete ve Kargın, 1996; Özmen ve Çetinkaya, 2012; Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015). Ancak Türkiye’de ebeveynlerin erken müdahale hizmetleri kapsamında güçlendirilmesine yönelik herhangi bir çalışmanın ya da modelin bulunmaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında erken çocukluk döneminde çocuğu yeni tanı alan ebeveynlerin yaşadıkları zorluklara karşın güçlendirmeye dayalı bir program geliştirilmesi için ihtiyaçlarının ve kendi çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırmanın amacı; erken dönemde çocuğu yeni tanı alan ebeveynlerin ne tür zorluklar yaşadıkları ve bu zorlukların çözümüne ilişkin önerilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına uygun olması nedeniyle araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Nitel araştırmaların; doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, katılımcıların algılarının ortaya konmasını sağlaması ve araştırma deseninde esnekliği olması nedeniyle araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmüştür. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılar belirlenirken; (1) ebeveynlerin geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak yaşadıkları zorlukları belirtebilmeleri ve çözüm önerileri sunabilmeleri için, en az 2 yıl önce çocuğu tanı alan ve çocuğu 3 yaş ve üzeri olan (2) en yaygın görülen gelişimsel yetersizlik grubunu temsil etmesi nedeniyle Down sendromu tanısı ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuğa sahip ebeveynlerin katılımcı olmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Var olan zorluklar ve çözüm önerilerinin belirlenmesinde grup dinamiğinin olumlu etkisi olabileceği düşünülerek veri toplama aracı olarak odak gruplarla görüşme kullanılmıştır. Odak gruplarla görüşme eşzamanlı olarak birden çok katılımcıdan görüş almak amacıyla kullanılan veri toplama tekniğidir (Onwuegbuzie vd., 2009). Görüşmeler pandemi nedeniyle çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Çocukların tanılarına göre zorlukların ve çözüm önerilerinin farklılaşması ihtimali göz önüne alınarak iki farklı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin ilki (Odak Grup-1) Down sendrom (DS) tanılı çocuğu/kardeşi olan katılımcılarla, ikincisi (Odak Grup-2) ise otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı çocuğu/kardeşi olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırma projesi paydaşları aracılığıyla ulaşılmıştır. Gönüllü olan katılımcılarla telefonda ön görüşme yapılarak kişisel bilgileri öğrenilmiş ve görüşme randevusu oluşturulmuştur. Odak grup görüşmelerine toplam 18 kişi katılmıştır. Katılımcıların dokuzunun DS tanısı olan kardeşi ya da çocuğu, diğer dokuzunun ise OSB tanısı olan kardeşi ya da çocuğu bulunmaktadır. Odak Grup-1 görüşmesi 93 dk, Odak Grup-2 görüşmesi 82 dk sürmüştür. Toplanan veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların yaşadıkları deneyimler beş temada toplanmıştır. Bunlar; hizmetlere erişimde yaşanan güçlükler, bilgi edinme süreçleri, psikolojik süreçler (kaygılar), ek sorunlar ve çözüm önerileri olarak sıralanmaktadır. Katılımcılar hizmetleri almakta yaşadıkları güçlükleri sistemin yaşattığı bir problem olarak değerlendirmiştir. Doğum öncesi ve doğum sonrası hizmetlerin alınması sürecinde ayrımcılığa uğrama, doğru bilgiye ulaşamama, uygun destekleri bulamama gibi erken dönemde sunulması beklenen desteklerden yararlanamamış olmanın yarattığı güçlükler belirtilmiştir. Katılımcılar, bilgi edinme sürecine ilişkin olarak süreçte hem uzmanlardan hem çevreden hem de kendi inançlarından dolayı doğru olmayan bilgilere maruz kaldıklarını, doğru bilgiye tesadüfi bir şekilde, iyi insanlarla karşılaşarak ulaştıklarını belirtmiştir. Katılımcılar çocuklarının gelişimi, kendi ebeveynlik becerileri ve toplumun bakış açısına ilişkin yaşadıkları kaygılara karşın uygun psikolojik desteklerden yararlanamamanın süreçte yaşadıkları güçlükler arasında yer aldığını vurgulamıştır. Katılımcıların yaşadıkları güçlüklerle yönelik önerdikleri çözüm yolları ise; kendilerini güçlendirme, dernekleşme/örgütlenme, özellikle bilgi edinmek amacıyla diğer ailelerle buluşma ve onların deneyimlerinden yararlanarak geleceği görmeye çalışma ve internet araştırması yapma olarak sıralanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcılık, erken müdahale, aile katılımı

## Kaynakça

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, (2021). Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirilmesi çalıştayı sonuç raporu. Ankara: ASHB. [https://www.aile.gov.tr/media/84698/ulusal\\_erken\\_mudahale\\_programi\\_gelistirme\\_calistay\\_raporu.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/84698/ulusal_erken_mudahale_programi_gelistirme_calistay_raporu.pdf)/ Erişim Tarihi: 22.06.2024

Akçamete, G., & Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (2). [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000031](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000031)

Arruabarrena, I., & De Paúl, J. (2012). Early intervention programs for children and families: Theoretical and empirical bases supporting their social and economic efficiency. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 117-127. <https://journals.copmadrid.org/pi/art/in2012a18>

Cantwell, J., Muldoon, O., Gallagher, S. (2015). The influence of self-esteem and social support on the relationship between stigma and depressive symptomology in parents caring for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(10), 948-957.

Ersoy, A. F., & Buluş, S. (2019). Engelli çocuğu olan annelerde tükenmişlik: nitel bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 764-781.

Grossman, B. R., Magaña, S., Abdelrahim, R., Vanegas, S. (2018). Research on family caregiving support in the United States: A strategic plan. Chicago, Illinois: Family Support Research and Training Center, Institute of Disability and Human Development, University of Illinois at Chicago.

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.

Kaytez, N., Durualp, E., Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.

Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.

Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*, 38(3), 195-206.

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

# Orta ve Ağır Düzeyde Engelli Çocuğa Sahip Kadınların Toplum İçindeki Konumlarına/Statülerine İlişkin Algıları

Yaşar Aksu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Güre Özel Eğitim Uygulama Okulu  
yasaraksi1@gmail.com

## Problem Durumu

Kadınlar bakımından, engelli bir çocuğa sahip olmak dezavantajlı olma durumunu katmerli bir şekilde yaşamakta oldukları söylenebilir. Engelli bireye sahip olmanın ebeveynlerin anne baba rollerinde, özel yaşamlarında, sosyal çevrelerinde, planlarında, iş yaşamlarında, ailenin yapısında ve işleyişinde, mali konularda büyük değişikliklere neden olduğunu bildirmektedir (Kayahan 2011, Pelchat vd., 2003, Damiani 1999, Bright ve Hayward 1997, Fredman vd., 1997, Fisman ve Wolf 1991). Çoğu zaman değiştirilemeyen ve süreklilik gösteren engellilik yalnızca çocuğu değil aile ve akrabaları da fiziksel, duygusal ve sosyal yönden etkileyip, çok yönlü problemler yaşamalarına zemin hazırlar (Aktaş 2010, Görgü 2005). Engelli bir çocuğa sahip ailelerin çocuğun bakımı, eğitimi, tedavisi ve büyütülmesi gibi konularda yaşadıkları sorunlar ailede önemli problemler yaratabilmektedir (Özşenol vd., 2002).

Toplumun sadece %17'sinin engelli bir çocukla karşılaştığında normal davrandığı, buna karşın çoğunlukla acıma, haline şükretme, üzülme gibi duyguların hissedilmesinin elbette engelli birey ve ailesi açısından sonuçları olacaktır. Bu sonuçların başında sosyal yaşamdan soyutlanma yani sosyal dışlanma ve buna bağlı olarak da toplumsal statü kaybı olsa gerektir. Yaşanan statü kaybı ise iki türdür; toplumsal statü kaybı ve ailede statü kaybı. Bu bağlamda yapılan çalışmaların daha çok engelli çocuğa sahip ailelerin ve /veya kadınların yaşadığı sorunlara odaklanmaktadır. Örneğin Özmen ve Çetinkaya tarafından yapılan çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Çocuğun engelli olmasıyla ilgili olarak karşılıklı suçlama durumları, engelli çocuğun tedavisi ile ilgili durumlar, engelli çocuğun geleceği ile ilgili kaygı yaşama durumu, engelli çocuğun durumuna bağlı olarak aile yaşamında sınırlılık durumu, engelli çocuğun durumuna bağlı olarak aile içinde uyumsuzluk yaşama durumu yaşanmaktadır (Özmen ve Çetinkaya, 2012). Dereli ve Okur tarafından yapılan bir diğer çalışmada engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; ailelerin ciddi depresyonda olduğu (39,98±10,71), annelerin (41,4±10,38) depresyon puanının babalara (34,3±10,60) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Dereli ve Okur,2008). Bu çalışmalar çok değerli bulgular ortaya koymaktadır. Ancak; bu kadar sorun yaşayan engelli çocuk sahibi kadınların toplumsal konumlarını nasıl algıladıkları ve neler hissedip düşündükleri ile ilgili yeterli bilgi ve bulguya ulaşılamamıştır.

Bugün yaşadığımız toplumsal düzende kadın olmak, engelli olmak dezavantajlı bir durumda olmak demektir. Engelli bir çocuğa sahip kadın olmaksızın çok daha derin bir dezavantaj durumunda olmak demektir. Bu insanların çok büyük zorluklarla boğuştuğu bilinen bir gerçektir. Eğer toplumsal statü, toplumun öteki üyeleri tarafından yüklenen toplumsal onur ya da saygınlık ise engelli çocuk sahibi kadınların hak ettiği saygınlığa ulaşması gerekir. Bu çalışmanın amacı; Çocuğu Güre Özel Eğitim Uygulama Okulunda eğitim gören, orta ve ağır düzeyde engelli çocuk sahibi olan kadınların toplumsal konum ve statüleri hakkındaki algılarını keşfetmek ve bu bağlamda engelli çocuk sahibi olmaya yükledikleri anlamı ortaya çıkarmaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve bu yöntemin bir deseni olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby ve Parker, 1995). Fenomenolojinin temel amacı bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir ("nesnenin gerçek doğasını anlamak", Van Manen, 1990).

Araştırma, orta ve ağır düzey zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı olan çocuklara sahip kadınlarla yapılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçütler aşağıda listelenmiştir:

- Orta ve ağır düzey zihinsel yetersizlik ve otizm tanısı olan çocuklara sahip kadın olmak
- 35-55 yaşları arasında olmak
- Engelli çocuğun 15 ve üzeri yaşında olmak
- Çocuğu Güre Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademedede öğrenime devam ediyor olmak. Buna göre, çalışma çocukları Güre Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademedede öğrenim gören 5 kadınla yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Buna göre araştırmacının sormayı planladığı sorulardan bir form oluşturulmuştur. Bu formda yer verilen uzman görüşüne sunulmuş ve verilen dönütlere uygun olarak formda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra bir ön uygulama olarak çalışma grubu ölçütlerine uygun iki kişi ile bu form uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve önerileri hakkında görüşleri alınmıştır. Ön uygulamanın sonuçlarına göre son düzeltmeler de yapıldıktan sonra form araştırmada uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı hale getirilen verilerin kavramsallaştırılarak ortaya çıkan kavramları mantıklı bir şekilde sıralayarak ortak bir tema altında saptanması tekniğidir (Strauss & Corbin, 1990). Buna göre; görüşmelerin ses kaydı araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı bir metne dönüştürülmüştür. Daha sonra bu metinler tekrar tekrar okunarak katılımcı ifadelerine kod atanmıştır. Bu kodlar ikinci bir araştırmacı ile yeniden değerlendirilmiştir. Yapılan toplantılar sonrası kodlar üzerinde uzlaşmıştır. Katılımcıların kendi ifadelerindeki gizli anlamları ortaya çıkararak imgesel çeşitleme sürecini gerçekleştirmiş ve son olarak sorulara yönelik görüşlerden hareketle yapısal temalar, kategoriler ve kodlar organize edilerek çözümlenmiştir (Yılmaz ve Şahin, 2016). Verilerin analizinde MS Office Excel programı kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Farkındalık Artışı ve Sosyal İçerme: Orta ve ağır düzeyde engelli çocuğa sahip kadınların yaşadığı toplumsal dışlanmayı ortaya koyarak, ilgili uzmanlar ve politika yapımcılar nezdinde farkındalık yaratmak ve bu kadınların toplumsal katılımını artırmaya yönelik çalışmaların başlatılması beklenmektedir.

- **Politika ve Destek İyileştirmeleri:** Kadınların yaşadığı ekonomik, sosyal ve psikolojik zorlukların belirlenmesiyle, bu konularda daha etkin sosyal politikaların geliştirilmesi ve ailelere sağlanan desteklerin iyileştirilmesi beklenmektedir.
- **Kadınların Yaşantılarının Tanınması:** Bu araştırma, engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları karmaşık duygusal, sosyal ve pratik zorlukların anlaşılması ve toplum tarafından daha fazla tanınmasını sağlamayı amaçlamaktadır.
- **Toplumsal Statü Kaybının Azaltılması:** Engelli çocuk sahibi kadınların toplum içindeki statü kayıplarının fark edilerek, bu kayıpların sosyal politikalarla giderilmesi ve toplumdaki yerlerinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** engelli, engelli çocuk sahibi kadın, bakım yükü, ekonomik güçlük, psikolojik güçlük, sosyal güçlük, sosyal politika.

### **Kaynakça**

- Aktaş, E. (2010). Fiziksel engelli çocuk ve ailesinin evde bakım gereksinimine ışık tutucu araştırmaların sistematik incelemesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bright, J. A., & Hayward, P. (1997). Dealing with chronic stress: Coping strategies, self-esteem and service use in mothers of handicapped children. *Journal of Mental Health*, 6(1), 67-75.
- Damiani, B. V. (1999). Responsibility and adjustment in siblings of children with disabilities: Update and review. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 1, 34-40.
- Fisman, S., & Wolf, L. (1991). The handicapped child: Psychological effects of parental, marital, and sibling relationships. *Psychiatric Clinics of North America*, 14(1), 199-217.
- Fredman, R. I., Wyngaarden, K., & Seltzer, M. M. (1997). Aging parents' residential plans for adult children with mental retardation. *Mental Retardation*, 35(2), 114-123.
- Görgü, E. (2005). 3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayahan, M. (2011). Akraba evlilikleri üzerine. *Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı*, 2-4.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., & Perault, M. (2003). Differences and similarities between mother and father's experiences of parenting a child with a disability. *Journal of Child Care*, 7(4), 231-247.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research (Vol. 15)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yılmaz, K., & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 143-168.



# Sağlamcılık Bağlamında Özel Gereksinimli Çocukların Hakları: Bir Aile Anlatısı

Celal Çömez<sup>1</sup> & Halil İbrahim Çakır<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Güre Özel Eğitim Uygulama Okulu

<sup>2</sup>Giresun Üniversitesi

celalcomez@hotmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylere yönelik önyargılar ve ayrımcılık, çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda hala önemli bir sorun olarak tüm toplumlarda karşımıza çıkmaktadır. Dilimize sağlamcılık olarak çevrilmiş ableism kavramı engel durumu olan bireylere yönelik stereotipler, önyargılar, ayrımcılık ve sosyal baskıların oluşturduğu bir sistemdir. Bu sistem, engel durumu olmayan bireylerin engel durumu olan bireylerden üstün olduğunu varsayan ve bu doğrultuda hem kişiler arası ilişkilerde hem de kurumsal düzeyde yaygın olarak görülen ayrımcılık biçimleriyle kendini gösterir (Friedman, 2024). Sağlamcılık, engelliliği marjinal bir durum olarak kurgularken bu bireyleri toplumsal hiyerarşinin dışında, "görünmez ötekiler" olarak tanımlamaktadır (Campbell, 2008). Modern sağlamcılık, açık ve belirgin önyargılardan ziyade, daha incelikli ve örtük biçimlerde ortaya çıkmakta, bu da ayrımcılığın tanınmasını ve düzeltilmesini zorlaştırmaktadır (Nario-Redmond, 2019). Sağlamcılığın etkileri, özellikle çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesi konusunda özel gereksinimli çocukların aileleri için önemli bir engel teşkil etmektedir. Ancak, mevcut literatürde sağlamcılık bağlamında ailelerin çocuk haklarını savunma deneyimleri derinlemesine incelenmemiştir. Bu çalışma, sağlamcılık ekseninde özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin çocuk haklarını savunma sürecinde yaşadıkları deneyimleri anlamayı hedeflemektedir. Anlatı araştırması yöntemiyle yürütülen bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin karşılaştığı zorlukların sağlamcılık bağlamındaki yansımalarını ortaya koyarak, literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Böylece, sağlamcılığın ailelerin çocuk hakları üzerindeki etkisi incelenerek, toplumsal farkındalık ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Bu çalışma, çocuk hakları ve özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yaşadığı zorlukları sağlamcılık bağlamında derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Anlatı araştırması yöntemi kullanılarak, ebeveynlerin çocuklarının haklarını savunma süreçlerinde karşılaştıkları engeller ve bu engelleri aşma stratejileri detaylı bir şekilde analiz edilecektir. Bu araştırma, literatürdeki eksiklikleri gidermeyi hedefleyerek, sağlamcılığın özel gereksinimli çocukların haklarına olan etkilerini anlamaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, ebeveynlerin çocuk hakları bağlamında karşılaştıkları deneyimleri kapsamlı bir şekilde analiz etmek ve bu deneyimlerin sağlamcılık çerçevesinde nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymaktır. Ayrıca, ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının haklarını nasıl algıladıkları, bu hakları savunma sürecinde hangi zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukları aşmak için hangi stratejileri benimsedikleri de derinlemesine incelenecektir. Elde edilen bulgular, özel gereksinimli çocukların haklarının daha etkin korunması ve geliştirilmesi için ebeveyn deneyimlerinin nasıl değerlendirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma soruları:

- Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, çocuklarının haklarını savunma sürecinde hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
- Ebeveynler, çocuklarının haklarını savunurken karşılaştıkları zorlukları aşmak için hangi stratejileri kullanmaktadır?
- Ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin deneyimleri, sağlamlık bağlamında nasıl şekillenmektedir ve bu deneyimlerin toplumsal yansımaları nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma, özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin deneyimlerini sağlamlık bağlamında incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması (Narrative inquiry) yaklaşımını kullanmaktadır. Anlatı araştırmaları, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan ve bu deneyimlerin hikâye formatında yeniden yapılandırılmasıyla zengin veri elde etmeyi sağlayan eğitim ve sosyal hizmet gibi alanında sıklıkla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Polkinghorne, 1995; Larsson ve Sjöblom, 2010). Bu yöntem, özellikle insan deneyimlerinin karmaşıklığını anlamada sosyal bilimlerde önemli bir yere sahip olmuş ve geniş çapta kabul görmüştür (Caine, Estefan ve Clandinin, 2019). Türkiye'de anlatı araştırması yöntemiyle yapılan benzer çalışmaların, bireylerin deneyimlerini tematik olarak ele alarak eğitim süreçlerinde öğretmen eğitimi, öğrenci deneyimleri ve veli görüşleri gibi çeşitli konulara ışık tuttuğunu ve farklı aktörlerin rollerini ve etkileşimlerini incelediği görülmektedir (Çağlar, 2022; Çetinkaya, 2021; Saban ve Sarıçelik, 2018; Toprakçı ve Gülmez, 2018). Bu çalışma ile, sağlamlık çerçevesinde ebeveynlerin çocuk haklarına erişim süreçlerindeki deneyimlerini anlamayı ve bu deneyimlerin eğitimdeki etkilerini ortaya koymayı amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında, Giresun ili III. Kademe'de eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen beş katılımcının deneyimleri incelenecektir. Katılımcıların, çocuklarının tanılanma sürecinden lise dönemine kadar çocuk haklarına erişim süreçlerinde yaşadıkları sağlık, eğitim, sosyal ve toplumsal deneyimleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanacaktır. Görüşmeler, katılımcıların olayları hikâye formatında anlatmalarını ve bu hikâyelerin doğruluğunu koruyacak şekilde detaylı bir biçimde kayıt altına alınmasını sağlamayı hedeflemektedir (Albayrak, 2020).

Veri toplama sürecinde elde edilen bu anlatılar, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Tematik analiz, elde edilen verilerin belirli temalar altında gruplandırılmasını ve bu temaların sağlamlık bağlamında nasıl şekillendiğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Kim, 2016). Bu yöntem hem velilerin çocuk haklarına erişim sürecinde yaşadıkları zorlukları hem de bu zorluklara karşı verdikleri tepkileri anlamak için önemli bir zemin sunmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mevcut araştırmanın sonuçları ile özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin sağlamlık bağlamında çocuk haklarını savunma süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşadığını ortaya koyması hedeflenmektedir. Ebeveynler, çocuklarının eğitim ve sağlık gibi temel haklarına erişimde sık sık yapısal ve sosyal engellerle karşılaşmakta, bu süreçte bireysel direnç ve stratejiler geliştirmektedirler. Ayrıca, sağlamlığın, ebeveynlerin deneyimlerinde hem açık hem de örtük bir şekilde etkili olduğu, mikro saldırganlıklar ve ayrımcı uygulamaların ebeveynler üzerinde psikolojik ve sosyal baskı yarattığı bulgular arasında olacaktır.

(Friedman, 2024; Campbell, 2008). Sağlamcılık konusundaki çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, mevcut araştırmalar, engelli bireylerin deneyimlerini ve karşılaştıkları ayrımcılığı daha iyi anlamamızı sağlamaktadır. Örneğin, Akbulut (2012) çalışmasında engellilere yönelik ayrımcılığın farklı boyutlarını ele almış, bu ayrımcılıkların sosyal temas yoksunluğu ve maddi gerekçelerle beslendiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Búke (2021), engel durumu olan bireylerin sosyal medya platformlarında sağlamcılık ve mikro saldırılarla nasıl mücadele ettiklerini inceleyerek, bireylerin seslerini duyurdukları bu alanın önemine vurgu yapmıştır. Ancak, sağlamcılığın aileler üzerindeki etkilerine yönelik kapsamlı çalışmalar olduğu sınırlıdır. Bu araştırma, ebeveynlerin deneyimlerine odaklanarak, sağlamcılığın çocuk haklarına erişim sürecindeki etkilerini incelemeyi hedeflemekte ve bu alandaki literatüre katkı sağlamaktadır.

Elde edilecek bulgular literatürdeki mevcut sağlamcılık çalışmaları ile karşılaştırılacak ve ebeveynlerin çocuk hakları mücadelesindeki rolü üzerinde durulacaktır. Böylece, sağlamcılık ile mücadele için daha kapsamlı politikaların ve destek mekanizmalarının gerekliliğine işaret edecek, ebeveynlerin çocuk haklarına erişim süreçlerini destekleyecek öneriler sunulacak ve ebeveynlerin deneyimlerinin, çocuk hakları savunuculuğu açısından önemli bir kaynak olduğu ele alınacaktır. Bu olası sonuçların hem çocuk haklarının daha etkin korunması için hem de sağlamcılık ile mücadele çerçevesinde toplumsal farkındalığın artırılması açısından önemli çıkarımlar sağlayacağı düşünölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** sağlamcılık, ableizm, çocuk hakları, anlatı araştırması, ebeveyn deneyimleri

## Kaynakça

Akbulut, S. (2012). Gerçekten eşit miyiz? Acı(ma), zayıf gör(me) ve yok say(ma) ekseninde engelli ayrımcılığı. K. Çayır ve M.A. Ceyhan (Eds.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar*, içinde. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Albayrak, H. (2020). Sosyal hizmetin anlatı araştırması ile buluşması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1719-1745.

Bogart, K. R., & Dunn, D. S. (2019). Ableism special issue introduction. *Journal of Socialissues*, 75(3), 650-664.

Búke, B. (2021). Engelli Bireylerin Kendilerine Yönelik Ayrımcı ve Mikro Saldırđan Uygulamaları İfade Etmeleri: Twitter'daki Engellenmek İstemiyoruz ve Sağlamcılar Dışarı Etiketleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(2), 164-190.

Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2019). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. In *Journeys in narrative inquiry* (pp. 265-277). Routledge.

Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory. *Disability & Society*, 23(2), 151-162.

Çağlar, A. T., & Ulutaş, İ. Montessori Öğretmeninin Eğitimi: Bir Anlatı Araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (62), 705-736.

Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106.

D'Souza, R. (2020). Exploring ableism in Indian schooling through the social model of disability. *Disability & Society*, 35(7), 1177-1182.

Ersöz, E. (2020). Engellilere yönelik ayrımcılık ve makul uyumlaştırma kavramı. Necmettin Erbakan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 3(2), 149-163.

Friedman, C. (2024). Ableism and modern disability attitudes. In *The Palgrave Encyclopedia of Disability* (pp. 1-14). Cham: Springer Nature Switzerland

Karaca, Z. E., & Nam, D. (2021). Kronik bir sosyal sorun: engellilere yönelik ayrımcılık. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 167-194.

Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage publications.

Nario-Redmond, M. R. (2019). Introduction. In *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. John Wiley & Sons.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.

Saban, A., & Sarıçelik, S. (2018). İçerideki bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252.

Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 253-275.

## 15 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitim Meslek Okullarından Mezun Olan Öğrencilerin İstihdamları

Hilmi Ünal<sup>1</sup> & Yahya Çıkkılı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

unalhilmi@gmail.com

#### Problem Durumu

Zihin yetersizliği olan bireyler, genellikle bilişsel işlevlerde sınırlılıklar yaşayan ve günlük yaşam becerilerinde desteğe ihtiyaç duyan bireyler olduğu için bu bireylerin iş ve istihdam süreçlerine katılımı, onların toplumsal hayata katılımlarını sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Çalışmak, yetersizliği olan bireyin sosyalleşmesi, kendini gerçekleştirme, yeteneklerini göstermesi, yaşam kalitesini artırması ve kendine güvenmesi gibi birçok yönüyle fayda sağlamaktadır (Erten ve Ataş, 2019). Aynı şekilde iş yaşamına geçiş sağlayan zihin yetersizliği olan bireyler de hayatlarının daha anlamlı olduğunu ve sosyal statülerinin arttığını düşünmektedirler (Jahoda vd., 2009). Ülkemizde ve Dünya’da yetersizliği olan bireylerin istihdamı konusunda yasal düzenlemeler olmasına rağmen hâlâ sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların oranı ve çeşidi yetersizlik türlerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bütün yetersizliği olan bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylerin de istihdamında problemlerin olduğu görülmektedir. İşveren tutumları, tipik gelişim gösteren iş arkadaşlarının tutumları, önyargıları ve zihin yetersizliği olan bireylerin iş performanslarına göre ücret ve pozisyon bakımından geride bırakması bu problemlerden sayılabilir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). İşverenlerin en az çalıştırmak istediği yetersizlik grubunun zihin yetersizliği olduğu görülmektedir (Güneş ve Akçamete, 2014). Buna paralel olarak yetersizliği olan bireylerden en yüksek oranda %26,8 ile işitme engelliler iş hayatında çalışırken, en az çalışan grubun %5,8 ile zihin yetersizliği olan bireyler olduğu görülmektedir. Bu çalışan bireylerin %67,7’si maaş karşılığında, %13,4’ü kendi hesabına, %18,9’u ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır (TÜİK, 2010). Yetersizliği olan bireylerin istihdam edilebilmelerini ya da istihdamlarındaki sürekliliğini mesleki eğitimleri etkilemektedir (Cavkaytar, 1999). Ülkemizde zihin yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimleri, özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim meslek okulları, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları bünyesindeki özel eğitim sınıflarında yapılmaktadır (ÖEHY, 2018). Mesleki eğitimlerini tamamlayan bireyler genellikle kendi çabalarıyla iş yaşamına geçiş sağlamaktadırlar. Ülkemizde 515 özel eğitim meslek lisesinde 14193 yetersizliği olan öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2023). Ancak yetersizliği olan bireylerin istihdam oranları hâlâ %3’ün altında kalmaktadır (Avrupa Parlamentosu, 2018). Zihin yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitim, iş yaşamına geçiş, iş yaşamı ve istihdamlarına ilişkin paydaşların görüşlerinin alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Alanda yapılmış araştırmalara bakıldığında daha çok özel eğitim meslek okullarında okuyan ya da mezun olmuş zihin yetersizliği olan bireylerin aileleri, öğretmenleri ya da işverenler ile yapılan görüşmelerden yola çıkılarak çalışmaların şekillendirildiği görülmektedir. Ancak bu çalışmada okul sürecini, işe geçiş sürecini ve iş yaşamını bizzat yaşayan zihin yetersizliği olan bireylerden görüşlerinin alınması araştırmayı

daha özel kılmaktadır. Pek çok iş alanında çalışma imkanının olduğu Konya ilinde zihin yetersizliği olan bireylerin iş ve istihdamları konusundaki görüşlerini ve istihdamlarındaki sorunları tespit etmek için böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Böylelikle zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamlarını arttırmaya yönelik planlamalar yapılabilecek, programlar ve kurslar düzenlenebilecektir. İstihdamlarını daha az sorunla devam ettirmelerini sağlayacak tedbirlerin alınması sağlanabilecektir. Mesleki eğitimleri devam ederken staj uygulamalarının ve mesleki uygulamaların bu çalışma sonuçlarına göre düzenlenmesi bireylerin gerçek iş yaşamına hazırlanmalarına yardımcı olacaktır. Mesleki eğitim aşamasında yapılacak düzenlemeler sayesinde sonraki yıllarda mezun olacak olan öğrencilerin istihdamlarının artması ve çalıştıkları işlerde sürdürülebilirliğin ve kalıcılığın sağlanmasına destek olunacaktır. Bu çalışmanın amacı özel eğitim meslek okullarından mezun olan öğrencilerin iş ve istihdam durumlarına ilişkin görüşlerini araştırmaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, özel eğitim meslek okullarından mezun olan öğrencilerin iş ve istihdam durumları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan nitel bir araştırmadır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, Konya il merkezinde bulunan bir özel eğitim meslek okulundan mezun olmuş olan 15 gönüllü hafif düzeyde zihin yetersizliğe sahip bireyden oluşmaktadır. Mezun çalışan bireylerden en fazla bilgi toplamak için, farklı yıllarda okuldan mezun olmuş, değişik yaş gruplarındaki kız ve erkeklerden, kendi işinde ya da başkasına ait bir iş yerinde çalışan, özel ya da devlet işinde çalışan geniş bir alandaki bireylerle görüşülmüştür.

### **Veri Toplama Aracı**

Görüşmede kullanılmak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu katılımcıların demografik özelliklerinin olduğu ve görüşme sorularının yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır.

### **Verilerin toplanması**

Katılımcılar, veliler ya da işveren ile iletişim kurularak görüşme için katılımcılarının işlerine engel olmayacak yer ve zaman belirlenmiştir. Görüşmeler 14 katılımcı ile yüz yüze bir katılımcının mesaisinin uymamasından dolayı telefon ile yapılmıştır. Katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Katılımcılar ile ortalama 8,34 dk görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcıların iş ve istihdamları hakkındaki görüşleri betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Kayıtların dökümünde her bir katılımcı için ayrı ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında alınan ses kayıtlarında hiçbir değişiklik yapılmadan Excel belgesine aktarımı yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler ve araştırma sorularına ilişkin bilgiler Excel programında hazırlanan tablolara aktarılmıştır. Daha sonra demografik bilgilerin ve tabloların daha net ortaya çıkması için analiz formu oluşturulmuş, veriler bu analiz formuna aktarılmıştır. Bu dökümlerin %30'u, iki alan uzmanı tarafından kayıtlar ile karşılaştırılarak doğruluğu incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler bulguların oluşturulması aşamasında karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

En çok çalışılan sektörün hizmet sektörü olduğu daha sonra üretim sektörü olduğu, beş katılımcının aile iş yerinde çalıştığı, iki katılımcının devlet kuruluşunda çalıştığını, bir katılımcının belediyede çalıştığı görülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğunun işlerinde bir yıl kadar çalıştıkları, daha sonra en çok çalışılan sürenin 1-2 yıl ve 5 yıl üzeri olduğu, en az çalışılan sürenin 2-3 yıl, 3-4 yıl ve 4-5 yıl olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan bir tanesi işi kendisinin aradığını bu esnada tutumların olumlu olduğunu, bir tanesi işi kendisinin aradığını bu esnada tutumların olumsuz olduğunu, dört katılımcı birileriyle iş aradığını tutumların olumlu olduğunu, dokuz katılımcı ise iş aramadığını ailesi ya da birileri tarafından ayarlanmış işe başladığını ifade etmektedirler.

Katılımcıların tamamı işe başladığı zamanlarda olumlu tutumlarla karşılaştığını, olumsuz tutumların olmadığını, bu katılımcılardan beş tanesi işe başladığı aşamada işinde zorlandığını belirtirken, on tanesi işinde zorlanmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların on üç tanesi işe başladıktan sonraki zamanlarda iş yerindeki kişilerin tutumlarının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcıların üç tanesi işinin zor olduğunu, bir tanesi işinin orta düzeyde zor olduğunu, dokuz tanesi ise işinin kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan sekiz tanesi mevcut çalıştığı işin okulda öğrenilen becerilerle ilgisinin olduğunu, yedi tanesi okulda öğrenilen becerilerle ilgisinin olmadığını belirtmiştir.

Katılımcılardan on üç tanesi mevcut çalıştığı işten memnun olduğunu, iki tanesi mevcut çalıştığı işten kısmen memnun olduğunu, on iki tanesi aldığı ücretten memnun olduğunu, bir tanesi aldığı ücretten kısmen memnun olduğunu, bir tanesi aldığı ücretten memnun olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların tamamı mevcut çalıştığı işte kendini yeterli gördüğü bir alan olduğunu, dört tanesinin ise kendisini yetersiz gördüğü alanın olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların yedi tanesi işte çalışırken eğitim aldığını, yedi tanesi işte çalışırken eğitim almadığını belirtmiştir.

Katılımcılardan yedi tanesi iş yerinde daha verimli çalışılması için iş yerinde yapılabilecek bir şeyler olduğunu, üç tanesi ise okulda yapılabilecek bir şeyler olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan tamamının bir işte çalışmalarıyla ilgili olarak aile, arkadaş ve çevrelerinin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği olan bireyler, iş, istihdam, meslek, mesleki eğitim

## **Kaynakça**

5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. (2005, 07 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 25868). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5378&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

4857 Sayılı İş Kanunu. (2003). Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü <http://www.mevzuat.gov.tr>

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965). Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü <http://www.mevzuat.gov.tr>

Gazete, R. (2009, Temmuz 14). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme. <http://www.resmigazete.gov.tr>

Sakatların Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Hakkında 159 Sayılı İLO Sözleşmesi (1999, 10 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 23751).

Artar, T.M. (2018). Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Avrupa Parlamentosu. (2018). Avrupa Birliği Genişleme Politikasına İlişkin 2018 Bilgilendirmesi Türkiye Raporu. [https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon\\_ulke\\_raporlari/2018\\_turkiye\\_raporu\\_tr.pdf](https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf)

Baran, N. İşverenlerin Zihin Engelli Bireylerin İstihdamına İlişkin Görüş Ve Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin Zihin Engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. İlköğretim Online, 6(2), 213-225.

Balta, M. (2018). Zihinsel engelli bireylere orta öğretim düzeyinde verilen mesleki eğitimde yaşanan sorunlar. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başar, H. (2000). Eğitim denetçisi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Başbakanlık Özürlüler Şurası (2009). T.C Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Ankara.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2009). Özürlülük eğitimi: Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor temel araştırmaları. [http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/toplum\\_ozurlulugu\\_nasil\\_anliyor.pdf](http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf)

Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşmesi, <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, (Erişim Tarihi: 11.07.2024).

Büyükşehir Belediyeleri Özürlü Hizmet Birimleri Yönetmeliği (2006, 16 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 26261).

Cavkaytar, A. (1999). Zihinsel engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Celep, M. (2019). Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin özel eğitimde mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Demir, E. & Göksoy, S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 7(2), 31-48.

Erten, Ş. (2019). Çalışma hayatında engelli bireyler: Türkiye’de engelli istihdamı ve engellilerin iş sağlığı ve güvenliği Şerafettin ERTEN, İsmail Can ATAŞ. Sağlık Bilimleri Alanında Yeni Ufuklar.

EYHGM (2021). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Ankara, 2021. S. 16: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.



# Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İş Tatmin Düzeyleri

Kerem Dinçel<sup>1</sup> & Ebru Ünay<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Fatsa Özel Eğitim Meslek Okulu

<sup>2</sup>Trabzon Üniversitesi

dincelkerem@gmail.com

## Problem Durumu

Dünya genelinde yetersizliği olan bireylere yönelik çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Bu hizmetler daha önce bakım ve yardım olarak sunulmakta iken günümüzde hizmetlerin kapsamı ve niteliği genişlemekle birlikte bu hizmetler başta eğitim olmak üzere iş hayatı, sosyal yaşama aktif katılım gibi yaşamını pek çok alanına yayılmıştır (İştar-Işıklı, 2018). Özel gereksinimli bireylerin herhangi bir işte çalışarak maddi gelir elde etmeleri, toplumla bütünleşmeleri, kendilerini değerli hissetmeleri ve kendilerine olan saygılarının artması oldukça önemlidir (Alborno ve Gaad, 2012; Cavkaytar, 2012). Aksu (2012) iş tatminini çalışanların mesleklerinden duydukları memnuniyet şeklinde tanımlamıştır. İş tatmini birey ve işyeri açısından oldukça önemlidir (Akıncı, 2002). Çalıştığı işten memnun olmak şüphesiz her birey için önemli bir konudur. Ancak hafif düzey zihin yetersizliği (HDZY) olan bireyler için ayrı bir öneme sahip olduğu da yadsınamaz bir gerçektir (Durmaz, 2017). Oldukça önemli olmasına rağmen HDZY olan bireylerin iş tatminlerine yönelik çalışmalar kısıtlıdır (Akkerman, Kef ve Meininger, 2017; Koçman ve Weber, 2018). İş tatmini çalışanlar ve işyerleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Çalışanlar yaşamlarının büyük bir zaman dilimini iş yerlerinde geçirmektedir bu nedenle iş tatmininin sağlanmasının bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratabilmektedir. Yüksek iş tatmini çalışanların mutluluğuna katkı sağlarken, düşük iş tatmini işe yabancılaşma ve ilgisizlik gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Akıncı, 2002). Çalışanların yüksek düzeyde iş tatminine sahip olmaları, performanslarını olumlu yönde etkileyerek işlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine katkıda bulunur. Bu durum, çalıştıkları kuruma olan katkılarını artırır. İşletmelerde iş tatmini sağlanamadığı takdirde, sebebi ne olursa olsun birçok sorunla karşılaşılabilir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2016). İşinden memnun olmayan yani iş tatmin düzeyi çok düşük olan çalışanların sürekli olarak zihinlerinde olumsuz düşünceler tekrarlandığı dolayısıyla mutluluklarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Karabati, Ensari ve Fiorentino, 2019; Keser ve Bilir, 2019). İş tatminini ele alan birçok çalışma olmasına rağmen HDZY olan bireylerin iş tatminini inceleyen çok fazla araştırma bulunmamaktadır (Akkerman, Kef ve Meininger, 2017; Koçman ve Weber, 2018). İş tatmini çalışanın verimli üretken ve performansının yüksek olması açısından işyeri için önemli bir konu iken; mutluluk, memnun olma, ruhsal ve fiziksel olarak iyi hissetme gibi durumlar olarak da çalışan birey için önem arz etmektedir. Bu sebeplerden dolayı iş tatminin ölçülmesi de önemli bir konudur (Keser ve Bilir, 2019). Ulusal literatürde HDZY olan bireylerin iş tatminini konu edinen bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Elde edilecek verilerle HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeylerinin bilinmesinin ve iş tatminlerinin hangi değişkenlerden etkilendiğinin tespit edilmesiyle iş tatminlerini arttıracak önlemlerin alınması, eğitimleri sırasında iş tatminini olumlu etkileyecek çalışmalar yapılması açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## Yöntem

Araştırma, HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeylerini farklı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde bütünsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2020) tarama araştırması bir duruma veya konuya yönelik katılımcıların düşüncelerini, ilgi, beceri, kabiliyet ve tutum gibi özelliklerini belirleyen, durumun bir fotoğraf gibi son halini ortaya koyan araştırmalardır. HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın yöntemi, ilişkisel tarama türündedir. Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin farklı şehirlerinde aktif olarak herhangi bir işte çalışan ve HDZY olan 99 bireyden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun özelliklerini belirlemek amacıyla Demografik Bilgi Formu ve İş Tatmin Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların iş tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla Başol ve Çömlekçi (2020)'nin Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiği İş Tatmin Ölçeği yazarlardan alınan izin doğrultusunda kullanılmıştır. Araştırmada veriler, okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip HDZY olan ve bir işte çalışan bireylerden yüz yüze ve Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada yaş, cinsiyet, günlük çalışma süresi, diğer çalışanlarla olan iletişim, haftalık izin günü, aylık gelir, çalışılan kurum türü ve çalışma yılı değişkenine göre iş tatmin düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıkları görebilmek için 2 gruplu değişkenlerde Bağımsız Örneklem T-Test, parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmayan 2 gruplu değişkenlerde Mann Whitney-U Analizi uygulanmıştır. Parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmayan 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde ise non-parametrik Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır. İş Tatmini Ölçeği ve Yaş Değişkeni arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü tespit edebilmek için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Analizler  $\alpha=0,05$  seviyesinde uygulanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma ile bir işte çalışan HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular analiz edilmiş ve bu analiz çalışmaları sonucunda HDZY olan bireylerin iş tatmin ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin ortalama değerinden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bunun nedeni araştırma grubunun yaş ortalamasının düşük olması olabilir. HDZY olan bireylerin iş tatmin ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyet, yaş, gelir durumu, çalışılan kurum türü, çalışma yılı, iş yerinde diğer bireylerle iletişim ve haftalık izin değişkenleri açısından da incelenmiştir. İncelenen değişkenler açısından yapılan istatistiksel analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeyleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeylerinin gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, asgari ücret düzeyinde maaş alan HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeyleri, asgari ücret altında maaş alan HDZY olan bireylere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeyleri çalışılan kurum türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeyleri çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

- HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeylerinin işyerinde diğer kişilerle olan iletişim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, iş yerindeki diğer kişilerle iletişimi çok iyi olarak değerlendiren katılımcıların iş tatmin düzeyleri, işyerindeki diğer kişilerle iletişimi iyi olarak değerlendiren katılımcıların iş tatmin düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek olduğu ortaya konmuştur.
- HDZY olan bireylerin iş tatmin düzeyleri haftalık izin değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği, iş tatmini, istihdam

### Kaynakça

Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 1-25.

Akkerman, A., Kef, S., & Meininger, H. P. (2017). Job satisfaction of people with intellectual disability: Associations with job characteristics and personality. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(1), 17-32. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.1.17>

Aksu, N. (2012). İş tatmininin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(1), 59-79. <http://search/yayin/detay/129549> adresinden 1 Kasım 2023 tarihinde erişilmiştir

Alborno, N., & Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai: A case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(2) 103-111.

Başol, O., ve Çömlekçi, M. F. (2020). İş tatmini ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 17-31.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. 29. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A. (2012). Teaching café waiter skills to adults with intellectual disability: A real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 426-437

Durmaz, Ş. (2017). Engellilik ve işgücü piyasası ilişkisi. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(15). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326776> adresinden erişildi.

Işıklı, E. İ. (2018). Kendi anlatımlarıyla engellilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Akademisyen Kitabevi*

Karabati, S., Ensari, N., & Fiorentino, D. (2019). Job Satisfaction, Rumination, and Subjective Well-Being: A Moderated Mediation Model. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 251-268. Doi:10.1007/s10902-017-9947-x

Keser, A. ve Bilir, B. Ö. (2019). İş tatmini ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Kocman, A. ve Weber, G. (2016). Job satisfaction, quality of work life and work motivation in employees with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/jar.12319>

Sabuncuoğlu, Z. & Vergiliel Tüz M. (2016). Örgütsel Davranış. (6. Bs.). Bursa: Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım

# Üniversite Ortamında Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamı: Akademik, İdari ve Destek Personelinin Hazırbulunuşluğu ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma

Oğuzhan Hazır<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi  
oguzhan.hazir@kilis.edu.tr

## Problem Durumu

Kapsayıcı istihdam uygulamaları, küresel çapta kapsayıcı eğitim uygulamalarının yanında artan bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Türkiye’de ise kamu kurum ve kuruluşlarında, 4857 sayılı İş Kanunu’nun 30. Maddesinde belirtildiği üzere, özel sektörde %3, kamu işyerlerinde ise %4 engelli çalıştırılma yükümlülüğü vardır (4857 sayılı İş Kanunu, 2003). Ancak personellerin, özel gereksinimli bireylerle olan sınırlı etkileşimleri kapsayıcı bir çalışma ortamı oluşturmada bazı engeller çıkarmaktadır (Gómez-Puerta, Chiner ve Cardona-Moltó, 2021). Bu engeller, hazırbulunuşluğu olmayan personelin özel gereksinimli bireylerin entegrasyonunda pasif rol almasına ve bireylerin iş ortamında marjinalleşmesine yol açabilir. Khayat-zadeh-Mahani ve diğerlerinin (2019) yürüttüğü çalışmada, yetersiz iş düzenlemeleri ve toplumsal önyargıların, istihdam edilen özel gereksinimli bireylerin iş ortamına anlamlı katılımını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında, akademik bir çevrede meslek kazandırma amacı güden bir ortamda, bireylerin ve çalışma arkadaşlarının özel gereksinimli bireylere karşı davranışları ve hazırbulunuşlukları, yapılan işin yetişkinleri meslek hayatına hazırlamak olmasından dolayı daha fazla önem arz etmektedir. Yürütülen birçok çalışma, özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarına dahil edilmesine odaklanırken, istihdam ile ilgili yapılan çalışmalarda, yükseköğretim kurumlarına özel gereksinimli bireylerin istihdamı ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, üniversite personelinin hazırbulunuşluğunu ve kurum içinde istihdam edilen özel gereksinimli yetişkinlere yönelik davranışlarını inceleyerek bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır.

Hazır ve Harris (2024) çalışmalarında, özel gereksinimli bireylerle etkileşime giren bireylerin bu bireylere karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini ve onları kabul etme olasılıklarının daha fazla arttığını söylemektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerle daha önce etkileşime girmemiş ve yeterli hazırlık almamış bireylerin kapsayıcı bir çalışma ortamını teşvik edecek donanımda olmaması beklenen bir sonuçtur. Ancak bu sonuç, istenmeden de olsa bireyin dışlanmasına sebep olabilir. Dışlanma potansiyelinin aksine, bu bireylerin mutlu olmasını sağlamak, refahını korumak ve toplumsal kabulünü sağlamak hem yasal hem de ahlaki sorumlulukları içermektedir. Bu çalışma, alanyazında önemli bir boşluğu doldurmakla kalmayacak, aynı zamanda bir sonraki aşamada hazırbulunuşluk ve yaklaşım geliştirmeye yönelik bir müdahale programı hazırlanarak pratik bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Böylelikle kapsayıcı bir çalışma ortamının faydalarını hem özel gereksinimli bireyler hem de diğer çalışma arkadaşları deneyimleyebileceklerdir.

Bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamayı amaçlamaktadır:

- 1) Üniversite personelinin, özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nasıldır?
- 2) Üniversitede çalışan personel, özel gereksinimli bireylere karşı yaklaşmaktadır?

## Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniği kullanılarak derinlemesine bilgi edinme ve mevcut durumu anlama amacıyla yürütülmüştür (Denzin ve Lincoln, 2018). Katılımcılar, üniversitenin özel gereksinimli bir bireyin istihdam ettiği bir fakültede görevli akademik, idari ve destek personellerinden oluşmaktadır. Bu katılımcılarla toplamda 13 yarı yapılandırılmış görüşme (6 akademik, 3 idari, 4 destek personeli) gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür. Görüşmelerin odaklandığı iki temel nokta, personelin özel gereksinimli bireylere karşı hazırbulunuşluğu ve bu bireylere karşı olan davranışlarını anlamaya yönelik sorulardan oluşmuştur.

Bu görüşmelerin yanı sıra, iki gün boyunca sabah (09.00), öğle (13.00) ve akşam (16.00) olmak üzere toplam 6 oturum, her biri 30'ar dakikadan oluşan gözlemler, farklı mekânlarda; koridor, fakülte girişi ve ofislerde gerçekleştirilmiştir. Gözlem oturumlarında personelin, özel gereksinimli bireylerle olan iletişimi, etkileşimi, saygısı ve destekleri gözlenmiştir. Görüşme ve gözlem oturumu veri araçları, yukarıda belirtilen araştırma sorularını yanıtlayacak nitelikte araştırmacı tarafından hazırlanmış ve veri toplama aşamasına geçmeden önce iki akademisyen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot çalışmada eksik veya düzeltilmesi gereken bir durum olmadığından, bu çalışmadan toplanan veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu çalışmanın etik onayı, üniversitenin etik kurul biriminden alınmış ve TUBİTAK (2010) etik kurallar çerçevesi takip edilerek veri toplama aşaması tamamlanmıştır. Ayrıca toplanan veriler, katılımcıların izni ile ses kaydı alınarak, dekanlığın izni ile de gözlem oturumları gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilerin analizi, tematik analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Üniversite personelinin özel gereksinimli bireylere yönelik hazırbulunuşlukları ve davranışları temaları altında sunulmuş ve tartışılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada personelinin özel gereksinimli bireylerin istihdamına yönelik hazırbulunuşluğu ve davranışlarıyla ilgili önemli bir boşluğu ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların çoğu, daha önce özel gereksinimli bir çocuk gördüklerini ve etkileşime girdiklerini belirtmiş olsalar da, yetişkin bir bireyin istihdamına ilk kez şahit olmuşlardır. Fakülte yönetiminin, bu bireyin istihdamından önce personele bir oryantasyon vermediği ve özel gereksiniminden dolayı bu bireye nasıl yaklaşacaklarını bilmedikleri görülmektedir.

Çoğu akademik katılımcı, bu bireyi “mental retarde”, “zihin engelli” ve “engelli” olarak tanımlarken, özel gereksiniminden dolayı olumsuz bir davranış sergilemediklerini ifade etmişlerdir. Gözlem oturumlarında da akademisyenlerin olumsuz davranış sergilemediklerine yönelik söylemleri doğrulanmıştır. Ancak gözlemler, akademik personelin genellikle bu bireyi görmezden gelme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur. Görüşmelerde akademisyenler bu bireyler pek fazla paylaşımda bulunmadıkları için herkese aynı şekilde davrandıklarını belirtmişlerdir.

Gözlem oturumlarında, bu bireyin görev tanımını layıkıyla yerine getirdiği ve personellere karşı saygılı olduğu görülmüştür. Ayrıca, akademik personelin çoğu, bu bireyle arkadaşlık ilişkisi olmadığı için konuşma eğiliminde olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı akademik personellerin, “günaydın”, “merhaba”, “nasılsınız” gibi iletişim başlatıcı konuşmalarla özel gereksinimli bireyle kısa sohbetlere girdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan, destek personeli bu bireyle daha fazla iletişim kurma eğiliminde olmuşlardır. Bu personeller, bu durumu ahlaki, dini ve evrensel kurallarla açıklama eğiliminde bulunmuşlardır. Katılımcılar tanrının bu bireyi yarattığını, herkesin eşit olduğunu, herkesin insan olduğunu düşündükleri için yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli birey görev tanımına göre müstahdemlik görevini yerine getirmektedir. Akademik personelin çoğu, bu bireyle sınırlı iletişim kurmakta ya da hiç etkileşime girmemektedir. Ayrıca, etiketlemeye yönelik uygunsuz ifadelerin varlığı, değer yargılarının bu noktada sınırlı kaldığını göstermektedir (Roulstone ve Barnes, 2005). Bu durum, dışlayıcı bir ortamın yaratılmasına öncülük edebilecek potansiyele sahiptir (Lindstrom vd., 2011). Kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı istihdam için, iş yerinde bireylerin hazır bulunuşluklarının artırılması, özel gereksinimli bireylerin toplumda daha fazla yer almasının teşvik edilmesi ve bu ortamların yaratılması için yapılandırılmış bir çalışma ortamının oluşturulması gereklidir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli birey istihdamı, üniversite personelinin yaklaşımı, işyerinde kapsayıcılık, hazır bulunuşluk, kapsayıcı çalışma ortamları

### Kaynakça

4857 sayılı İş Kanunu. (2003). T.C. Resmî Gazete. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4857&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.

Gómez-Puerta, M., Chiner, E., & Cardona-Moltó, M. C. (2021). Inclusive employment for people with disability: A review. *Psychological Applications and Trends*, 318-321. <https://doi.org/10.36315/2021inpact065>

Hazir, O., & Harris, R. (2024). To what extent does distance learning support the development of positive attitudes towards inclusive education: A comparison of primary education trainee teachers in England and Türkiye? *European Journal of Special Needs Education*, 39(4), 501-518. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242028>

Khayat-zadeh-Mahani, A., Wittevrongel, K., Nicholas, D. B., & Zwicker, J. D. (2019). Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 42(19), 2696-2706. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1570356>

Roulstone, A., & Barnes, C. (2005). *Working futures?: Disabled people, employment policy and social inclusion*. Bristol University Press, Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgsms>

Lindstrom, L., Doren, B., & Miesch, J. (2011). Waging a living: Career development and long-term employment outcomes for young adults with disabilities. *Exceptional Children*, 77(4), 423-434.

TUBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Türkiye). (2010). Principles regarding the determination of ethical behavior. TUBİTAK. [https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/mevzuat/TUBITAK\\_Etik\\_Davranis\\_Islenmis\\_Hali.pdf](https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/mevzuat/TUBITAK_Etik_Davranis_Islenmis_Hali.pdf)

# Otizimli Yetişkinlere uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının Yaşam Kaliteleri ve İşe Uyum Becerileri Üzerindeki Etkileri

Gülser Vardarcı Kacar<sup>1</sup> & Safiye Sunay Yıldırım Doğru<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi  
gulservardarci@gmail.com

## Problem Durumu

Bu araştırmada otizmli gençlerin ve yetişkinlerin iş yaşama hazırlıkları için gerekli becerileri (ör. CV doldurmak, işe başvurmak, iş görüşmesine katılmak, iş yerinde iletişim kurmak, zaman planı yapabilmek vb.) kazanmalarını sağlamak amaçlı Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri programı geliştirilmiş olup, 18 yaşını geçmiş ve ortaöğretimini tamamlamış, üniversitede okuyan veya mezun olmuş ancak henüz bir işe başlamamış ya da iş hayatında süreklilik sağlayamamış otizm spektrumunda olan gençlerin ve yetişkinlerin iş hayatını kolaylaştıran mesleki beceriler öğrenmelerini sağlamak ve bu sayede onların yaşam kaliteleri ve işe uyum becerilerinin artırılması hedeflenmektedir.

Nöro-gelişimsel bir bozukluk olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)'da erken tanı ve yoğun eğitimle olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir. Beynin erken yaşlardaki nöro-plastisitesi, bu süreçteki müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Ancak, otizmli bireyler için yapılan araştırmaların büyük kısmı erken çocukluk dönemine odaklanmakta, genç ve yetişkin otizmlilerle ilgili araştırmalar ise sınırlı kalmaktadır. Bu alandaki araştırmaların sayısının artması gerekmektedir, çünkü otizm yaşam boyu süren bir durumdur. Özellikle Türkiye'de otizmli genç ve yetişkinlerin eğitime, meslek hayatına katılımına yönelik araştırma ve müdahaleler oldukça azdır.

Türkiye'de otizmli gençlerin iş hayatına katılımı düşük düzeydedir. 2024 verilerine göre sadece 100 otizmli birey işgücündedir. Dünya'daki otizm yaygınlık oranına göre bakıldığında (1/38) bu iş hayatına katılım oranı oldukça düşüktür. Genellikle otizmli genç ve yetişkinler aile koruması altında kalmakta ve toplumsal hayata katılımda zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum, onların sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Otizmli gençlerin meslek hayatına yönelik projeler veya müdahaleler sadece otizmle ilgilenen veya otizmli çocuğu olan aileler tarafından yönetilen dernekler tarafından yürütülmektedir (Tohum Otizm Vakfı, Türkiye Best Buddies, Otizm Vakfı). Otizmli bireylerin iş hayatına katılımı, onların sosyalleşmesi, mutlu olması ve topluma katkı sağlaması açısından kritik öneme sahiptir. İş hayatına hazırlık ve katılım, otizmli bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamakta, aynı zamanda özsaygı ve motivasyonlarını artırmaktadır.

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından Türkiye'ye uyarlanmış OneDER Akademi Yetişkinliğe Geçiş Becerileri müfredatından alınan ve video modelleme ile etkileşimli eğitim metoduyla oluşturulmuş mesleki beceriler eğitim programının, otizmli genç ve yetişkinlerin yaşam kalitesi ve işe uyum becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, bu programın Türkiye'de otizmli bireylerin iş hayatına katılımını artırmak ve bu alana dikkat çekmek açısından öncü bir rol oynayacağı düşünülmektedir.



## Yöntem

Araştırmada ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseninde bağımlı değişken katılımcıların mesleki beceriler ve iş yaşamına hazırlık becerilerinin geliştirilmesi, bağımsız değişkeni ise uygulanan bu programın otizmlili bireyler ve aileleri üzerinde yaratacağı etkilerdir. Araştırma öncesinde araştırmacı tarafından geliştirilen aile görüşme formu deney grubundaki ve kontrol grubundaki katılımcılara uygulanmaktadır. İsrail’de Otizmlili yetişkinler için geliştirilmiş olan Otizm Çalışma Becerileri Ölçeği (ASWQ-Türkçe adaptasyonu araştırmacı tarafından yapılmıştır) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Görüşme formu kişisel bilgi ve gözlem formu uygulanmaktadır.

Araştırmada kullanılmakta olan Mesleki beceri ve İş Yaşamına hazırlık eğitimi OneDER Academy (yeni adıyla ORI)–Yetişkinliğe ve İş hayatına geçiş eğitim müfredatının Türkiye’ye adapte edilmiş halidir. Yetişkinliğe Geçiş Müfredatı, Amerika’nın Ortak Merkezi Eyalet Standartları ve Texas Temel Bilgi ve Beceriler, Tennessee eyaletinin «Geçiş» rehberine, Ulusal İş Gücü ve Engellilik İşbirliği rehberine, Ulusal Teknik Yardım Merkezi, Oklahoma Üniversitesi Zarrow Öğrenme Zenginleştirme Merkezi geçişle ilgili rehberler ile uyumlu geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından Türkiye’ye adapte edilmiştir. Bu araştırmadaki mesleki eğitim ve iş yaşamına hazırlık eğitimi programında OneDER müfredatında yetişkinliğe geçiş beceri modüllerinden otizmlili yetişkinlerin en çok ihtiyaç duyduğu alanlar olan “Kişilerarası İlişkiler, İletişim Becerilerini Geliştirmek (ör. Resmi ve resmi olmayan iletişim yöntemleri), İşe hazırlık becerileri (ör. CV hazırlama vb.) başlıklarındaki 3 modül ele alınmıştır. Bu eğitim programında etkileşimli anlatım modeli, video modelleme yöntemleri yer almakta olup, birebir veya çevrim-içi şeklinde bireysel olarak uygulanabilmekte ve bilginin kazanımını ölçmek için eğitimin başında ve sonunda açık uçlu, boşluk doldurmalı anketler içeren bir sistem de içermektedir.

Hazırlanan eğitim programı pilot ve deney grubuna uygulanmakta olup, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Kontrol ve deney grubundaki katılımcılara, Otizm Çalışma Becerileri Ölçeği, Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Aile Görüşme formları uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacılar tarafından oluşturulan eğitim verilmesi devam etmektedir. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamaktadır.

Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de İzmir ilinde yaşayan OSB tanılı 18 yaş üzeri orta öğretimini tamamlamış ve/veya üniversite eğitimi almakta olan veya üniversite bitirmiş 30 gençten oluşmaktadır. Eğitim birebir yüz-yüze düzenlenmektedir. Deney grubu ve kontrol grubuna eş sayıda katılımcı katılmaktadır. Araştırmaya sınırlayıcı özelliklere ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılan bir örnekleme olan amaçlı örnekleme modeli kullanılarak katılımcılar İzmir ilinde otizm konusunda çalışma yapan derneklerinden ve araştırmacı çevresinden gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler ve ailelerinden oluşmaktadır.

Araştırmada eğitimin pilot uygulaması ve Otizm Çalışma Ölçeği Türkçe uyarlama çalışması uygulanmış olup, mesleki beceriler ve iş hayatına hazırlık eğitimi pilot uygulaması ve deney grubu devam etmektedir. Bu nedenle eğitimle ilgili sonuçlar ve veri analizleri bildiri sunumunda paylaşılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada 18 yaşını geçmiş ve ortaöğretimini tamamlamış, üniversitede okuyan veya mezun olmuş ve iş gücü potansiyeli olan otizmlili bireylerin mesleki beceriler ve iş yaşamına hazırlık becerileri öğrenmelerini sağlamak ve bu sayede onların yaşam kaliteleri ve işe uyum becerilerinin artırılması hedeflenmektedir.

Otizimli genç ve yetişkinlere uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının bu bireylerin yaşam kalitelerinin artmasında olumlu etkileri olması hedeflenmektedir.

Otizimli genç ve yetişkinlere uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının bu bireylerin meslek hayatına katılmalarını kolaylaştıracak işe uyum becerilerinin artırılmasında etkili olması beklenmektedir.

Otizimli genç ve yetişkinlere uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının bu bireylerin iş yaşamı hakkındaki algılarını bilgilerini geliştirmekte etkili olması hedeflenmektedir.

Otizimli genç ve yetişkinlere uygulanan Mesleki Beceriler ve İş Yaşamına Hazırlık Becerileri Programının ailelerin çocuklarının iş yaşamına katılımı hakkındaki görüşleri üzerinde etkili olması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yetişkin otizimli bireyler, mesleki beceriler eğitimi, iş hayatına hazırlık, yaşam kalitesi, çalışma becerileri

## Kaynakça

Baker-Ericzén, M. J., ElShamy, R., & Kammes, R. R. (2022). Current status of evidence-based practices to enhance employment outcomes for transition age youth and adults on the autism spectrum. *Current Psychiatry Reports*, 24(3), 161-170.

Bennett, M., & Goodall, E. (2021). Employment of Persons with Autism: A Scoping Review. *SpringeBriefs in Psychology*. ISSN 2192-8363

Bury, S. M., Hedley, D., Uljarević, M., & Gal, E. (2020). The autism advantage at work: A critical and systematic review of current evidence. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103750.

Campos C, Santos S, Gagen E, vd. (2016) Neuroplastic changes following social cognition training in schizophrenia: a systematic review. *Neuropsychological Review* 263(3): 310-328.

Cuesta Gómez, J. L., Anuncibay, R. D. L. F., González Bernal, J., & García Coto, M. A. (2019). A guide to indicators iterat evaluation of specialist autism centres, based on the quality-of-life model. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 49-57.

Gal, E., Ben Meir, A., & Katz, N. (2013). Brief Report—Development and reliability of the Autism Work Skills Questionnaire (AWSQ). *American Journal of Occupational Therapy*, 67, e1–e5. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2013.005066>

García-Villamizar, D., & Hughes, C. (2007). Supported employment improves cognitive performance in adults with autism. *Journal of intellectual disability research*, 51(2), 142-150.

Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125-134.

Jenson, W. R., Clarke, E., Fischer, A. J., Director, G., & Hood, J. (2015). An overview of Transition Services for Adolescents and Young Adults with an Autism Spectrum Disorder Bradley Bloomfield Summer, 2015.

Lerman, D. (2023). *Neurodevelopmental Disabilities and Employment: Helping Learners Prepare for Social Demands in the Workplace*. Routledge.

Robertson, S. M. (2009). Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and literature focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly*, 30(1).

Seaman, R. L., & Cannella-Malone, H. I. (2016). Vocational skills interventions for adults with autism spectrum disorder: a review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(3), 479-494.

Solomon, C. (2020). Autism and employment: Implications for employers and adults with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(11), 4209-4217.

Taylor, J. L., McPheeters, M. L., Sathe, N. A., Dove, D., Veenstra-VanderWeele, J., & Warren, Z. (2012). A systematic review of vocational interventions for young adults with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 130(3), 531-538.

Targett, P. S., & Wehman, P. (2009). Integrated employment. *Autism and the transition to adulthood: Success beyond the classroom*, 163-188.

## 16 NOLU DERSLİK

### Engelsiz Destekler ve Kampüs Uygulamaları: Hizmetler ve Öğrenci Deneyimleri Üzerine Betimsel Bir Analiz

Yasemin Ertuğrul<sup>1</sup> & Halil İbrahim Çakır<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Giresun Üniversitesi  
yasemin.ertugrul@giresun.edu.tr

#### Problem Durumu

Özel gereksinimli bireyler, eğitim süreçlerinde ve sosyal yaşamda karşılaştıkları çeşitli engeller nedeniyle eğitim haklarına tam anlamıyla erişmekte zorlanmaktadır. Özellikle bir üst eğitim kurumuna geçiş ve bu kurumlarda öğrenimlerini sürdürebilme sürecinde, erişilebilirlik ve eşit fırsatlara erişim eksiklikleri belirgin hale gelmektedir. Türkiye’de, son yıllarda özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına ilişkin farkındalık artmış ve bu doğrultuda birçok alanda düzenlemeler yapılmıştır. “5368 Sayılı Engelliler Hakkındaki Kanun” ve “Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği” bu düzenlemeler için önemli bir yasal çerçeve sunmaktadır. Özellikle son yıllarda, yükseköğretim kurumları, özel gereksinimli bireylerin öğrenim süreçlerine tam katılımlarını sağlamak ve gerekli düzenlemeleri yaparak eğitim haklarını güvence altına almak amacıyla çeşitli projeler ve iyileştirme çalışmaları yürütmektedir (Engelsiz Erişim Çalıştayı, 2017). YÖK Engelli Öğrenci Komisyonu’nun 2024 yılı verilerine göre, 112 üniversiteden yapılan 1709 başvuru sonucunda, 76 üniversiteye toplamda 319 Engelsiz Bayrak ödülü verilmiştir (YÖK, 2024). Yükseköğretim kurumlarındaki erişilebilirlik çalışmaları çoğunlukla fiziksel mekânlara odaklanmış olsa da sosyal ve akademik erişim konularında gelişim gerektiren alanlar mevcuttur (Bunbury, 2020). Üniversitelerdeki özel gereksinimli öğrenci birimlerinin çalışma standartlarının farklılık göstermesi, bu alanda daha fazla standardizasyon ve koordinasyon ihtiyacını gündeme getirmektedir. Haliç Üniversitesi’nde yapılan bir araştırma, üniversite binalarının evrensel tasarım ilkelerine uygunluk açısından değerlendirildiğini ve erişilebilirlik konusundaki eksikliklerin ortaya konduğunu göstermektedir (Hilmioğlu ve Kariptaş, 2022). Kırklareli Üniversitesi’nde yapılan bir başka çalışma ise kampüsteki sosyal alanların erişilebilir olduğunu, ancak bazı iyileştirme gereksinimlerinin bulunduğunu ortaya koymuştur (Mülayim, 2022). Son yıllarda kapsayıcı ve erişilebilir kampüs oluşturma amacıyla yapılan çalışmalar da dikkat çekmektedir. Bir vakıf üniversitesinde yapılan araştırmada, evrensel tasarım uygulamalarındaki kısıtlamalara rağmen erişilebilir bir kampüs oluşturmak için yapılan çalışmalar raporlanmıştır (Ökten, 2019). Bir başka çalışmada ise, kapsayıcı ve erişilebilir kampüs tasarımı üzerine temel eğitimler verilmiş ve özel gereksinimli bireylerin tasarım bilgisiyle etkileşimi sağlanarak, kampüs alanlarının daha kapsayıcı hale getirilmesi hedeflenmiştir (Özfindık vd., 2020). Küresel bir bakış açısıyla, İspanya’da bakanlık destekli geniş çaplı bir araştırma, üniversitelerde mimari engellerin ve altyapı zorluklarının altını çizmiş, üniversitelerde tam erişilebilirlik ve kapsayıcılığı sağlamak için şehir yaşamı, ulaşım, binalar, çevresel düzenlemeler ve iletişim alanlarında uyum ve organizasyon ihtiyacına vurgu yapmıştır (Morina ve Morgado, 2018). Ülkemizde, Engelsiz Bayrak ödülleri de etkisiyle fiziki

düzenlemelerde önemli ilerlemeler sağladığı, ancak kapsayıcı destek hizmetleri açısından hâlâ eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu, üniversitelerin kapsayıcı hizmetler açısından standartlarını yükseltme gereksinimini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma kapsamında, Giresun Üniversitesi Engelsiz Üniversite Birimi tarafından son dört yıl içerisinde sunulan danışmanlık, erişilebilir materyal sağlanması, fiziksel mekânların erişilebilirliği ve farkındalık artırma çalışmaları gibi alanları kapsayan destek hizmetleri incelenecek ve bu hizmetlerden faydalanan özel gereksinimli öğrencilerin deneyimleri araştırılacaktır. Ülkemizde Engelsiz Bayrak ödüllünün, yükseköğretim kurumlarında fiziki uyarlamaları hızlandırdığı görülmekle birlikte, kapsayıcı destekler açısından yetersiz kaldığı ve bu durumun önemli bir boşluk oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırma, sunulan hizmetlerin kalitesini artırmaya ve bu hizmetlerin daha kapsayıcı olmasına yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır;

- Bu destek hizmetlerinden faydalanan özel gereksinimli öğrenciler, eğitim süreçlerinde ne tür deneyimler yaşamaktadır?
- Sunulan hizmetlerin kalitesi ve kapsayıcılığı nasıl değerlendirilmektedir ve bu hizmetlerin geliştirilmesi için hangi iyileştirme alanları bulunmaktadır?

Bu araştırmanın sonucunda, yükseköğretim kurumlarında sunulan hizmetlerin kalitesini artırma ve daha kapsayıcı bir öğrenim ortamı oluşturma konusunda literatüre katkı sağlamak hedeflenmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, özel gereksinimli öğrencilerin kampüs içindeki deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla nitel bir araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilecektir. Nitel araştırma, gözlem ve görüşme gibi çeşitli yöntemleri kullanarak bireylerin davranışları, düşünce süreçleri, algıları ve bu unsurları nasıl yaşama geçirdikleri hakkında kapsamlı bilgiler sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların derinlemesine düşüncelerini ortaya çıkararak belirli konularda kapsamlı bir anlayış elde etme amacını taşır (Creswell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2016). Böylece katılımcıların araştırma konusuyla ilgili düşüncelerini, fikirlerini, bakış açılarını ve deneyimlerini detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan etkili bir yöntem olarak bu çalışmada öne çıkmaktadır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini ve algılarını kendi bakış açılarıyla aktarmalarını mümkün kılması açısından bu çalışmaya uygun görülmüş ve araştırma deseni olarak katılımcıların deneyimlerinin daha iyi anlaşılması için verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesine olanak tanıyan betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, Giresun Üniversitesi Engelsiz Üniversite Birimi'nden hizmet alan özel gereksinimli öğrenciler oluşturacaktır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenecektir. Amaçlı örnekleme, belirli bir konuda derinlemesine bilgi sağlama potansiyeline sahip katılımcıların bilinçli olarak seçilmesi esasına dayanır (Patton, 2014). Bu çalışmada, 5 gönüllü öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması planlanmaktadır. Özel eğitim alanında çalışmalar yapan öğretim görevlilerinden uzman görüşü alınarak oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanacak veriler ile katılımcıların kampüs yaşamında karşılaştıkları engeller ve destek hizmetlerine erişimleri üzerine betimsel bir analiz planlanmaktadır. Bu süreç, verilerin kodlanması ve temalar oluşturulması sürecini içermektedir (Miles, 1994). Araştırmada verilerin geçerliliği ve güvenilirliği, kodlama işleminin dikkatle yapılması ve sonuçların tutarlılığının sağlanmasıyla artırılacaktır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla veriler anonimleştirilecek ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin kırılğan bir grup olması nedeniyle görüşmelerde duyarlı bir yaklaşım izlenecektir.

Görüşme öncesinde katılımcılardan yazılı onam alınacak ve istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakları tanınacaktır. Bu araştırma ile üniversitelerde rektörlüğe bağlı birimlerce sunulan destek hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve öğrenci deneyimlerine dayanan daha kapsayıcı ve erişilebilir bir yükseköğretim ortamı sağlamak amacıyla öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma ile elde edilecek bulguların, Giresun Üniversitesi Engelsiz Üniversite Birimi'nden destek alan özel gereksinimli öğrencilerin deneyimlerine dayalı olarak sunulan hizmet ve desteklerin geliştirilmesinde önemli içgörüler ve tavsiyeler sağlaması beklenmektedir. Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin kampüs içinde karşılaştıkları engeller ve bu engellerin aşılması konusundaki önerileri, mevcut hizmetlerin ne ölçüde yeterli olduğunu ve hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyacaktır. Elde edilecek bulgular ülkemizde kampüs erişilebilirliği ile ilgili çalışmaların sonuçlarında vurgulandığı gibi sadece fiziksel erişilebilirlik alanında değil, aynı zamanda sosyal ve akademik desteklerde de iyileştirme yapılması gerektiğini konusunda tavsiye odaklı uygulamalar geliştirilmesine zemin hazırlayabilir. Özellikle, destek hizmetlerinin genişletilmesi ve kapsayıcı bir eğitim ortamının yaratılması için somut önerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırma üniversitelerde sunulan hizmetlerin özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim süreçlerine tam katılımını sağlamada yeterli olup olmadığını değerlendirmeyi ve bu hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bulguların, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının erişilebilirlik ve kapsayıcılık açısından mevcut duruma katkı sağlaması ve daha bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesi için literatüre önemli öneriler sunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** üniversite engelli birimleri, erişilebilirlik, kapsayıcı eğitim, yükseköğretime geçiş

### **Kaynakça**

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd edition) Sage publications.

Hilmioğlu, S., & Seçer Kariptaş, F. (2022). Erişilebilir üniversite kavramı üzerine bir inceleme: üniversite mekânlarının erişilebilirlik ve evrensel tasarım yönünden değerlendirilmesi. *Online Journal of Art and Design*, 10(2), 40-51.

Bunbury, S. (2020). Disability in higher education—do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum?. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 964-979.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.

Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13-23.

Mülayim, A. (2022). Engelsiz üniversite söylemi ve Kırklareli Üniversitesi sosyal yaşam alanının engelliler için erişilebilirliğinin belirlenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 8(1), 38-57.

Ökten, G. (2024). Engelsiz üniversite kampüsü tanımına uygun olabilmek üzerine bir inceleme. *The Journal of Social Sciences*, 35(35), 525-547.

Özfindık, F. S., Hovardaoğlu, O., & Hovardaoğlu, S. Ç. (2020). TÜBİTAK 4004 programı desteğiyle engelli üniversite öğrencilerine kapsayıcı-engelsiz kampüs tasarımı eğitimi projesinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 24-35.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

YÖK Engelli Öğrenci Komisyonu. (2017). *Engelsiz Eğitim Çalıştayı 2017*. [https://engelsiz.yok.gov.tr/Documents/Toplantilar/Macid\\_Melekoglu.pdf](https://engelsiz.yok.gov.tr/Documents/Toplantilar/Macid_Melekoglu.pdf) (Son erişim tarihi: 10 Eylül 2024)

YÖK Mevzuat. (2010). *Yükseköğretim Kurumları Engelliler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği*.

# Türkiye’deki Üniversitelerin Özel Eğitim ile İlgili Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Mevcut Durum

Özlem İlker<sup>1</sup> & Gülşah Pabuççu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Biruni Üniversitesi  
gpabuccu@biruni.edu.tr

## Problem Durumu

Üniversitelerin toplumsal yaşamdaki rolü ve temel sorumluluklarının yanında en önemli işlevlerinden biri, araştırma faaliyetlerine ağırlık vermesidir (Ak, Şahin ve Yurtseven, 2022). Araştırma faaliyetlerinin yürütülmesi bağlamında üniversiteler bünyesinde kurulan araştırma ve uygulama merkezleri, disiplinler arası çalışmalar için önemlidir (Özdemir ve Kayabaşı, 2022). Bir üniversitede uygulama ve araştırma merkezinin açılması, birleştirilmesi ya da kapatılması, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) görevleri arasında yer almaktadır. Araştırma ve uygulama merkezi, 04/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu madde 3’ün (j) bendinde “Yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretimin desteklenmesi amacıyla çeşitli alanların uygulama ihtiyacı ve bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için eğitim-öğretim, uygulama ve araştırmaların sürdürüldüğü bir yükseköğretim kurumudur.” Şeklinde tanımlanmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Her üniversitede oluşturulan araştırma ve uygulama merkezleri, bu kanuna bağlı olarak bir yönetmelik hazırlanmaktadır. Üniversitelerin özel eğitim ile ilgili oluşturdukları araştırma ve uygulama merkezlerinin yönetmeliklerinin Yükseköğretim Kanununun 7’nci maddesinin birinci fıkrasının (d) bendinin (2) numaralı alt bendi ile 14’üncü maddesine dayanılarak hazırlandığı görülmektedir. Bu yönetmeliklerde merkez amaçları ve faaliyetleri genellikle özel gereksinimli bireylere ve ailelerine destek hizmetleri sunmak, Özel Eğitim Öğretmenliği öğrencilerine, diğer fakülte ve kuruluşların ilgili bölümlerine uygulama ve eğitim olanağı sağlamak, özel eğitim ile ilgili bilimsel araştırma ve uygulamalar yapmak hem özel gereksinimli bireylerle çalışan özel eğitim kurumlarıyla hem de sivil toplum örgütleriyle iş birliği yaparak özel eğitim ile ilgili sorunlara çözümler bulmak, özel gereksinimli bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine destek olmak, toplumsal farkındalığı artırmak ve özel eğitim konularıyla ilgili ulusal ve uluslararası katılımlı kongre, panel, sempozyum, konferans, çalıştay gibi bilimsel ve alan uygulamalarının kalitesini artırmaya yönelik etkinlikler düzenlemek gibi maddeler etrafında toplanmaktadır (Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği, 2017, Md. 5 ve 6; İzmir Demokrasi Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2016, Md. 5 ve 6; Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, 2018, Md. 5 ve 6). Alan yazın incelendiğinde farklı araştırma ve uygulama merkezleri ile ilgili (Arslan, 2021; Bakır, 2014; Çakmak Karapınar, Güler, Karabey, Kurşun, Arpacık, Karama, 2020; Ertan, Yol ve Savaş, 2019; Savaş, Ertan ve Yol, 2018) çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma ve uygulama merkezlerinin genel durumlarının tespitine yönelik ise birkaç araştırma (Büyükgüzel, Keleş ve Çelik, 2023; Öksüz Gül ve Alpaydın, 2017) olduğu; özel eğitim ile ilgili araştırma ve uygulama merkezleri üzerine yapılmış çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Özel eğitim açısından bakıldığında, Ahmetoğlu, Canarşlan, Vatansever ve Kutlu (2005), Trakya Üniversitesi Zihin ve Hareket Engelli Çocuklar İçin Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezine başvuran olguların demografik bilgilerini değerlendirmiştir. Bu araştırma dışında; yalnızca Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversite temelli bir otizm merkezinin işleyiş sürecinin niteliksel olarak incelendiği ve Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) için üniversite-temelli bir Otizm Araştırma ve Uygulama Merkezi geliştirmeye yönelik önerilerin sunulduğu bir araştırma (Güleç-



Aslan, 2018) bulunduğu belirlenmiştir. Bahsedilen araştırmalar dışında, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünün olduğu üniversitelerde özel eğitim ile ilgili bir ya da birden fazla bir araştırma ve uygulama merkezi bulunup bulunmadığını doküman analizi yöntemiyle inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için bu araştırmada Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü bulunan üniversitelerin resmi internet sitelerinde yer alan bilgilere göre bu üniversiteler bünyesinde kurulmuş özel eğitim ile ilgili araştırma ve uygulama merkezlerinin mevcut durumlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim ile ilgili araştırma ve uygulama merkezlerinin devlet ve vakıf üniversitelerine göre dağılım incelenmiştir.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın verileri, doküman analizi kullanılarak elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırma verilerinin elde edilebileceği birincil kaynak olan dokümanların toplandığı ve incelendiği bir araştırma yöntemidir (Sak, Şahin Sak, Şendil ve Nas, 2021). Üniversitelerdeki özel eğitim ile ilgili araştırma ve uygulama merkezlerinin mevcut durumunun ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırmada, amaç doğrultusunda öncelikle YÖK Program Atlasından Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü bulunan tüm devlet ve vakıf üniversitelerinin listesine ulaşılmıştır. Liste incelendiğinde listede bulunmayan; fakat Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü bulunan başka üniversitelerin de olduğu tespit edilmiş ve YÖK’ün anasayfasındaki “Üniversiteler” sekmesi altında bulunan tüm üniversiteler bir liste haline getirilmiştir. Oluşturulan liste sonucunda 51 (elli bir) devlet, 11 (on bir) vakıf üniversitesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünün olduğu belirlenmiştir. Her üniversitenin resmi internet sitesine girilerek ilgili başlıklarının altında yer alan tüm uygulama ve araştırma merkezleri taranıp özel eğitim ile ilgili herhangi bir merkezin olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme yapılırken özel eğitim alanı ile ilgili olan özel eğitim, engel, dezavantaj, rehabilitasyon, sendrom, zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, çoklu yetersizlik, dil ve konuşma bozukluğu ve özel (üstün) yeteneklilik gibi terimler göz önünde bulundurularak bu terimleri içeren bir uygulama ve araştırma merkezinin olup olmadığı belirlenmiştir. Doküman analizi sonucunda 42 (kırk iki) devlet, 6 (altı) vakıf üniversitesinde özel eğitim ile ilgili araştırma ve uygulama merkezi/merkezlerinin bulunduğu görülmüş ve her merkez/merkezlerin (1) bağlı olduğu/oldukları üniversite, (2) üniversitenin türü, (3) adları ve (4) kuruluş tarihleri tablolaştırılmıştır. Veriler, Microsoft Excel Programı kullanılarak ve betimsel istatistikler (frekans ve yüzde dağılımları) yapılarak analiz edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye’deki üniversitelerdeki özel eğitim merkezlerinin sayısını ve dağılımını ortaya koyan bu araştırmada, 48 merkez belirlenmiş ve merkezler beş kategoriye ayrılmıştır. En fazla merkez, “Özel Eğitim”, “Engel”, “Dezavantaj”, “Rehabilitasyon gibi Kavramlar Çerçevesinde Adlandırılan Merkezler (27 merkez) kategorisinde açılmışken, en az merkezin Down Sendromu (1 merkez) ve işitme yetersizliği (1 merkez) alanlarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Görme yetersizliği, bedensel yetersizlik, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve Özel Öğrenme Güçlüğu (ÖÖG) alanlarında ise herhangi bir merkez kurulmamıştır. En fazla merkez 2018 ve 2021 yıllarında açılmıştır. 2021-2023 yılları arasında bir merkezin açılmamış olmasının COVID-19 pandemisi ve 06 Şubat 2023 depremleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, 62 üniversitede Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü olmasına rağmen, bu üniversitelerin 28’inde özel eğitimle ilgili merkez bulunmamaktadır. Merkezlerin 42’si devlet, 6’sı vakıf üniversitelerindedir. Bazı üniversitelerde birden fazla merkez kurulmuştur. Üniversitelerdeki bölüm sayıları ile kurulmuş merkez sayıları karşılaştırıldığında, uygulama ve araştırma faaliyetleri arasında bir uyum olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik, DEHB ve ÖÖG gibi

önemli alanlarda merkezlerin kurulmamış olması, bu alanlardaki araştırma ve uygulama ihtiyaçlarının karşılanmadığını göstermektedir. Bu nedenle, üniversitelerin bu eksiklikleri gidermek için daha fazla araştırma ve uygulama merkezi kurması ve mevcut merkezlerdeki çalışmalarını güçlendirmesi, özel eğitim alanındaki hizmetlerin kalitesini artırmada önemli bir adım olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, uygulama ve araştırma merkezi, engelli eğitim hizmetleri, yükseköğretim kurumları

## Kaynakça

Ahmetoğlu, E., Canarslan, H., Vatansver, Ü. Ve Kutlu, K. (2005). Zihin ve hareket engelli çocuklar için eğitim araştırma ve uygulama merkezinde izlenen olguların demografik özellikleri. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 88-92.

Ak, M., Şahin, L. ve Yurtseven, E. (2022). Üniversitelerde araştırma odaklı yönetim anlayışı: İstanbul Üniversitesi örneği. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 42(1), 77-115. <https://doi.org/10.26650/SJ.2022.42.3.0001>

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Yönetmeliği (2017). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/12/20171227-14.htm>

Arslan, A. (2021). Sağlık kurumlarında toplam kalite yönetimi: OMÜ Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi örneği (Yayın No. 677152) [Doktora tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 51, 435-456.

Büyükgüzel, K., Keleş, V. ve Çelik, C. (2023). Bölgesel kalkınmadan uluslararasılaşmaya doğru üniversite uygulama ve araştırma merkezlerinin genel durumu: Araştırma ve yenilik stratejilerinde kalite güvence sisteminin geliştirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 356-365.

Çakmak Karapınar, D., Güler, M., Katabey, S., Kurşun, E., Arpacık, Ö. ve Karaman, S. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla kampüs tabanlı derslerin verilmesi: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 1-18.

Ertan, S., Yol, F., ve Savaş, G. (2019). Üniversite kadın araştırmaları merkezleri web siteleri analizi: Logolar, semboller ve faaliyetler. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(2), 173-188.

Güleç-Aslan, Y. (2018). Üniversite-temelli bir otizm araştırma ve uygulama merkezinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-11. İzmir Demokrasi Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği (2016). [resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/03/20210301-5.htm](https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/03/20210301-5.htm)

Öksüz Gül, F. Ve Alpaydın, Y. (2017). Türkiye'deki araştırma ve uygulama merkezleri üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 627-643.

Özdemir, H. ve Kayabaşı, R. (2022). Üniversitelerin iş sağlığı ve güvenliği uygulama ve araştırma merkezleri üzerine bir içerik analizi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1, Özel Sayı, 44-69.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

Savaş, G., Ertan, S. ve Yol, F. (2018). Türkiye'deki üniversitelerin kadın araştırmaları merkezleri profili araştırması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68), 1527-1547.

Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/01/20180115-9.htm>

Yükseköğretim Kanunu (1981). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

# Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde Kendini Yönetme Stratejilerinin Etkililiği

Seda Nur Akın Kaya<sup>1</sup> & Esra Orum Çattık<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
sedanurakin98@gmail.com

## Problem Durumu

Ulusal alan yazında ZY olan bireylere çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak mesleki becerilerin öğretildiği bazı araştırmalar yer almaktadır (Bahçalı, 2016; Gürsel vd., 2007). Bu araştırmalarda eş zamanlı ipucuyla öğretim (Çankaya ve Eratay, 2011; Leblebici, 2012; Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006) sabit bekleme süreli öğretim (Bozkurt, 2001), video model yöntemi (Değirmenci, 2010; Ulugöl ve Eratay, 2020), teknoloji destekli öğretim (Bahçalı, 2016; Cavkaytar vd., 2017) gibi çeşitli yöntemler mesleki becerilerin öğretiminde etkili bulunmuştur. Fakat ZY olan bireylerin mesleki becerileri gerçekleştiren iş ortamına uygun biçimde davranabilmeleri, olası sorunları çözebilmeleri, işe uyum sağlamaları ve sürdürülebilir biçimde istihdam edilebilmeleri için kendi davranışlarını yönetmeye gereksinimleri bulunmaktadır (Gönülaçan, 2016). ZY olan bireylerin istihdamına ilişkin yapılan bir araştırmada bireylerin kendilerinden, ailelerinden, okul yönetiminden, öğretmenlerden ve işverenlerden görüşler alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bireylerin kendi ilgi, yetenek ve güçlü, zayıf yönlerinin farkında olmamaları nedeniyle performanslarına uygun ortamlarda istihdam edilemedikleri, işle ilgili görevleri yerine getirme sırasında aksaklıklar yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Öztürk, 2023). Birey kendini yönetme becerilerini sergilediğinde kendi yaşamını istekleri dahilinde sürdürmekte (Wehmeyer vd., 2003) ve yaşam kalitesi artmaktadır (Wehmeyer ve Schwartz, 1998). ZY olan bireyler kendini yönetme becerisini kazandıklarında okul ve okul sonrası olumlu çıktılar elde etmekte, bağımsız yaşama geçiş sürecini daha kolay atlattıkları (Wehmeyer, 2007). Kendini yönetme yetersizliği bulunan bireylerin eğitiminde büyük öneme sahiptir (Field ve Hoffman, 2002). Kendine ön uyaran verme, kendine yönerge verme, kendini izleme/kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme olmak üzere beş stratejiden oluşan kendini yönetme (Yücesoy-Özkan, 2007), birçok araştırmada özel gereksinimli bireylere pek çok beceri ve/veya davranışın kazandırılmasında etkili bir biçimde kullanılan kanıta dayalı bir uygulamadır (Loftin vd., 2008; Moore vd., 2013; Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015). Uluslararası alan yazın incelendiğinde yetersizliği olan bireylere kendini yönetme stratejileri mesleki becerilerin kazandırılmasında (Ganz ve Sigafos, 2005), akademik performansın artırılmasında (McDougall ve Brady, 2005; Reid ve Lienemann, 2006), problem davranışların azaltılmasında (Hoff ve Ervin, 2013; Mancina vd., 2000), sınıf-içi becerilerin öğretiminde (Beckman vd., 2019; Brooks vd., 2003; Shogren vd., 2011), iletişim becerilerin artırılmasında (Newman ve Ten-Eyck, 2005), günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında (Lee vd., 2018), fiziksel etkinliklerin artırılmasında (Todd ve Reid, 2006) kullanılmış ve etkili olduğu görülmüştür. Ulusal alan yazında kendini yönetme kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde çeşitli becerilerin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Sınıf içi becerilerin artırılmasında (Gönen, 2023; Sayar, 2020; Sönmez-Kartal ve Yücesoy-Özkan, 2015), akademik becerilerin artırılmasında (Alkoyak, 2014; Töret vd., 2015; Tufan ve Aykut, 2018), dikkat becerilerinin artırılmasında (Sosun-Haytabay, 2011), sosyal becerilerin artırılmasında (Avcıoğlu, 2012), mesleki becerilerin artırılmasında (Dağseven-Emecen vd., 2019; Gevşek, 2016) kullanıldığı ve etkili olduğu görülmektedir. Ülkemizde özel eğitim ortamlarında kendini yönetme stratejileri kullanılarak yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Yücesoy-Özkan vd., 2014). Ayrıca araştırmalardaki

katılımcı yaşları incelendiğinde ilköğretim grubu olan 7-14 yaş aralığında gerçekleştirilen araştırma sayısının (Çelik, 2010; Kocabıyık, 2016; Küçüközyiğit, 2014; Sert, 2019; Sosun-Haytabay, 2011; Sönmez, 2012; Toprak, 2023; Töret vd., 2015; Tufan ve Aykut, 2018) ortaöğretim yaş grubu olan 15-18 yaş aralığında katılımcı sayısı olan araştırma sayısından (Alkoyak, 2014; Çaka, 2021; Çay, 2022) daha fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ortaöğretim yaş grubu olan 15-18 yaş grubu ile yapılan çalışma sayısının sınırlı sayıda olduğu görülmüş ve bu araştırma ile bu sınırlılık giderilmek istenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde kendini yönetme stratejileri kullanılarak mesleki becerilerin kazandırılması (Dağseven-Emecen vd., 2019; Gevşek, 2016) sınırlı sayıdaki araştırmanın bağımlı değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu araştırma hem ulusal alan yazında mesleki becerilerin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntemlerinin sınırlı sayıda olmasından hem de ulusal alan yazında kendini yönetme stratejilerinin kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı sayıda olmasından dolayı önem kazanmaktadır. Alan yazında bu kapsamda yapılan araştırmaların çok sınırlı sayıda olması nedeniyle yapılan araştırma; alan yazını genişletmek, alanda çalışan eğitimcilere ve ebeveynlere bu stratejiyi sunarak öğrencilerin daha bağımsız olabilmelerine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında ZY olan bireylerin mesleki becerilerin kazandırmada kendine izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin birlikte kullanılmasının etkili olup olmadığı incelenmiştir.

## Yöntem

ZY olan bireylere kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanarak mesleki becerilerin gerçekleştirilmesinin üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelin kolay uygulanabilir olması, yapılan uygulama sayısının daha fazla olması ile birlikte öğretime daha fazla benzemesi ve dış geçerliği yüksek olması nedenleriyle tercih edilmiştir (Tekin-İftar, 2018). ZY olan bireylere kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak öğretimi yapılacak olan mesleki becerilerin belirlenmesinde Mesleki Beceri Belirleme Formu hazırlanmış ve ZY olan bireylere verilmiştir. Her bireyden form üzerinde bulunan ve bilim teknolojileri alanına ait olan mesleki becerilerden birini seçmeleri istenmiştir. Bunun üzerinde her katılımcının seçmiş olduğu mesleki becerinin öğretimi kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre bireylere sırası ile fotokopi çekme, evrak tasnifleme ve e-posta gönderme becerilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmada katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni şu şekilde uygulanmıştır. Öncelikle birinci katılımcıda fotokopi çekme, ikinci katılımcıdan evrak tasnifleme, üçüncü katılımcıdan ise e-posta gönderme becerileri için eş zamanlı başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci katılımcıdan beş oturum başlama düzeyi verisi toplanırken ikinci ve üçüncü katılımcıdan kendilerine öğretimi gerçekleştirecek olan beceri için bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci katılımcı ile başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde birinci katılımcı ile fotokopi çekme becerisinin öğretim oturumları düzenlenmiştir. Birinci katılımcı ile yapılan yoklama oturumlarında %100 doğru tepki gerçekleştirilen ilk oturumda ikinci katılımcıdan evrak tasnifleme ve üçüncü katılımcıdan e-posta gönderme becerileri için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci katılımcı ile üç oturum üst üste kararlı veri elde edilirken eş zamanlı olarak ikinci katılımcı ile evrak tasnifleme becerisi için başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Birinci katılımcı ile öğretim sonlandırılırken ikinci katılımcıdan başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcının başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten hemen sonra öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. İkinci katılımcının beceriyi %100 düzeyde yaptığı ilk yoklama oturumunda eş zamanlı olarak üçüncü katılımcıdan da e-posta gönderme becerisi için başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İkinci katılımcıdan üç oturum üst üste kararlı veriler elde edilirken eş zamanlı olarak üçüncü katılımcıdan e-posta gönderme becerisi için başlama düzeyi veriler toplanmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcı ile öğretim

sonlandırılmıştır. Üçüncü katılımcıdan toplanan başlama düzeyi verilerinin kararlılık göstermesinin ardından üçüncü katılımcı ile öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada ZY olan bireylere mesleki becerilerin öğretiminde kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, hafif düzey ZY olan üç erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin birlikte kullanılması ZY olan bireylerin mesleki becerileri kazanmalarında ve sürdürmelerinde, mesleki becerileri farklı ortamlarda ve farklı araç-gereçler kullanılarak genellemelerinde etkisi incelenmiştir. ZY olan bireylerin, ebeveynlerinin ve meslek öğretmenlerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerinin mesleki becerileri kazanma ve sürdürmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların genelleme bulgularına bakıldığında mesleki becerileri farklı ortam da ve farklı araç-gereç kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında öğrenciler, ebeveynler ve meslek öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin sonuçlarında bireylerin araştırma ile ilgili olumlu yönde görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği, mesleki beceriler, kendini izleme, kendini pekiştirme.

### **Kaynakça**

Bahçalı, T. (2016). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modellerin öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği (Tez No: 432431) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Bozkurt, F. (2001). Zihin özürlü çocuklara operatif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği (Tez No: 101556) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Çankaya, Ö., & Eratay, E. (2011). Effectiveness of simultaneous prompting on teaching stockinette stitching skill to students with mental retardation. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Çay, E. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-21.

Çay, E. (2022). Zihin yetersizliği olan bireylere serbest zamanın etkili kullanımının kazandırılmasında kendini yönetme stratejilerinin etkililiği (Tez No: 820809) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Çelik, H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant Baysal Üniversitesi.

Dağseven Emecen D., Aykut, Ç., Karasu, N., & Dayı, E. (2019). The effects of picture cues and self-instruction in teaching cooking skills to children with intellectual disabilities. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(17), 435-448. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.134>

Değirmenci, H. D. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv.

Gevşek, S. (2016). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yemek pişirme becerilerini kazandırmada kendini yönetme stratejilerinin etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi.

Gönen, A. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kendini yönetme öğretiminin kendini yönetme, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerinde etkililiği (Tez No: 783251) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 54-7.

Küçüközyiğit, M. S. (2014). Görme engelli öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği (Tez No:381459) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Kocabıyık, D. (2016). Genel eğitim sınıflarındaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarının dersle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiği (Tez No: 451144) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

# Özel Gereksinimli Bireylere Ritmik Sayma Becerilerinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Müzik ve Ritim Etkinliklerinin Etkililiğinin İncelenmesi

Esmanur Erarslan<sup>1</sup> & Mehtap Kot<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Trabzon Üniversitesi  
esmanurerarslan92@gmail.com

## Problem Durumu

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ne göre zihin yetersizliği: Zihinsel işlevler, kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılık gösteren bu sınırlılıklar nedeniyle; temel akademik, günlük yaşam ve iş meslek becerilerinin edinilmesinde özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyleri ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Özel eğitim hizmetlerinin genel amacı; özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesidir. Bağımsız yaşam becerileri; toplumsal uyum becerileri, günlük yaşam becerileri, iş-meslek becerileri ve işlevsel akademik becerilerini kapsamaktadır (Karabulut, 2009; Kot, 2014). İşlevsel akademik beceriler; bireyin günlük yaşam etkinliklerini yerine getirmesinde gerekli olan okuma, yazma, hayat bilgisi ve matematik gibi akademik becerileri ifade eder (Yıkılmış ve Gürsel, 1999; Kot, 2014; Sönmez, 2014). Matematik disiplin alanında beceri ve işlemler soyut olmakla birlikte hiyerarşik yapıdadır. Bu sebeple zihin yetersizliği olan bireylerin en çok zorlandığı alanlardan biri olduğu düşünülmektedir (Yıkılmış, 2005; Kahyaoğlu, 2010).

Matematik dersi öğretim programlarının amaçları öğrencilere problem çözme, tahmin etme, mantıksal akıl yürütme, analitik düşünme, bilgi üretme ve kullanma becerilerinin kazandırılmasıdır (MEB, 2018). Matematik öğretiminin bir diğer amacı ise; bireye günlük yaşamında ihtiyaç duyacağı matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (MEB, 2018; National Council of Teacher of Mathematics [NCTM], 2000; Kot, 2014). Bireylerin yaşamında gerçekleştirdiği en temel eylemler olan alışveriş yapma, saat okuma gibi beceriler düşünüldüğünde matematik öğrenmenin önemi daha kolay anlaşılabilir.

Özel eğitim matematik programlarının yapısı incelendiğinde sayma becerilerinin öğrenme alanlarında yer alan işlevsel akademik becerilerden olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Sayma; sayı sözcüklerini belli sırada doğru şekilde söylemeyi, bir grup nesneyi sayarken her nesne ile bir sayı sözcüğünü eşlemeyi ve her nesneyi bir kez saymayı gerektiren beceridir (Baroody, 1986; Butterworth, 2005; Alptekin, 2015). Atlayarak sayma ise sayıyı belli bir sayı katıyla sayma olarak tanımlanmaktadır.

Sayma, bireyin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirirken sıklıkla gereksinim duyduğu becerilerden olmasının yanında dört işlem, saat okuma, problem çözme gibi ileri düzeyde matematik becerilerinin öğrenilmesi için ön koşul beceri niteliği taşımaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin bu becerileri kazanmasında; gereksinimlerine uygun eğitim ortamının tasarlanması, etkililiği kanıtlanmış yöntem ve tekniklerin kullanımı önem arz etmektedir.



Müzik eserlerinin yazımı incelendiğinde en temel ögesinden en karmaşık ögesine kadar matematiğin izleri görülür. Müzik eserleri eşit parçalara bölünür ve bu parçalar ölçü olarak adlandırılır. Müziğin, matematik bilimi içinde devinışsel anlamda en çok karşılık bulduğu unsuru ritimdir (Ceylan, 2023).

Araştırmacılar sayma dizisinin daha kolay öğrenilmesini sağlamak için öğretmen tarafından canlı bir ritim (ayağını yere vurma, el çırpma) kullanılmasını önermektedir (Stein vd., 1997; akt., Alptekin, 2015). Müzik ve ritim etkinliklerinin, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği ve öğrenme motivasyonunu yükselttiği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylere sayma becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeli (Kahyaoğlu, 2010), oyunla öğretimin (Kaplan, 2019) kullanıldığı görülmektedir. Müzik ve ritim etkinlikleriyle yürütülmüş çalışmalar; genellikle atlayarak sayma öğretiminden ziyade etkinliklere katılım, öğretimsel sorunların giderilmesi (Sönmez, 2021; Ceylan, 2023), kavram öğretimi (Eren, 2022) ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Sağırkaya, 2014) üzerine yürütülmüştür.

Müzik ve matematiğin birbiriyle yakından ilişkili disiplin alanları olması, araştırmacıların sayma öğretiminde canlı bir ritim tutulmasını önermesi, alanyazında atlayarak sayma becerilerinin öğretiminde müzik ve ritim etkinliklerinin incelenmesine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle bu araştırmanın yürütülmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; orta, ağır düzey zihin yetersizliği olan bireylere atlayarak sayma becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan müzik ve ritim etkinliklerinin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçların cevapları aranacaktır.

- Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan müzik ve ritim etkinlikleri orta, ağır düzey zihin yetersizliği olan bireylere atlayarak becerilerinin öğretiminde etkili midir?
- Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan müzik ve ritim etkinliklerinin orta ağır düzey zihin yetersizliği olan bireylere atayarak sayma becerilerinin edinimi tamamlandıktan bir ve iki hafta sonra devam etmekte midir?
- Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan müzik ve ritim etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Araştırmacının uygulama notları neler içermektedir?

## **Yöntem**

Bu çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar; bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koyan, bağımsız değişkenin kontrolünün araştırmacı tarafından sağlandığı deneysel araştırma modelleridir (Tekin İftar, 2018).

Katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde; hedef davranış için tüm katılımcılara başlama düzeyi evresi düzenlenmeye başlanır. Birinci katılımcıda üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiği durumda bağımsız değişken uygulanmaya başlanır. Hedef davranışa yönelik ölçüt karşılanıncaya değin veri toplanır. Birinci katılımcıyla uygulama evresi gerçekleştirilirken diğer katılımcılara belirli aralıklarla başlama düzeyi yoklama denemeleri düzenlenir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıp ikinci katılımcıda kararlı başlama düzeyi verisi elde edildiğinde ikinci katılımcıdan uygulama evresi verileri toplanmaya başlanır. Süreç üçüncü katılımcıda da tekrarlanır. Katılımcılarda hedef davranış karşılanıp

istendik yönde davranış değişikliği meydana geldiğinde bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir neden sonuç ilişkisi olduğu düşünülür (Tekin İftar, 2018)

### Araştırmanın Örnekleme

Çalışma orta ağır düzey zihin yetersizliği olan üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde; (a) en az 3 kelimelik sözel ifade ve sözel yönergeleri takip etme, (b) dikkatini etkinliğe 5-10 dakika süreyle yöneltebilme, (c) en az 2 dakika bir şarkıya dikkatini verebilme, (d) bir vuruşluk basit bir ritim kalıbını takip edebilme, (e) 100'e kadar birer ritmik sayma becerisini yerine getirmeleri önkoşul olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

- Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda; katılımcıların yaşı, yetersizlik türü, derecesi, cinsiyeti ve aldığı destek eğitim hizmetleri bilgilerinin yanı sıra öğretmen görüşleri ve uygulamacının yapacağı kaba değerlendirme sonucu katılımcının önkoşul becerileri sağlama düzeyi ile ilgili maddeler bulunmaktadır.
- Atlayarak Sayma Becerilerine Yönelik Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı: Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçüt bağımlı ölçü aracı; atlayarak sayma becerileri başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumları performans düzeyinin kaydedilmesine yönelik kayıt formudur.
- Uygulama Güvenirliği Gözlemci Kayıt Formu: Bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla uygulama basamaklarını içeren 11 maddeden oluşmaktadır. Öğretim oturumlarına katılan gözlemci özel eğitim öğretmeni tarafından doldurulmuştur.
- Sosyal Geçerlik Kayıt Formu: Sosyal geçerlik formu katılımcıların öğretmenlerince doldurulmuş olup öğretmenlerin uygulamaya yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan 8 maddeden oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Grafikte x yatay eksenini başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları sayısı, y dikey ekseninde ise davranışın doğruluk yüzdesine yer verilmiştir. Sosyal geçerlik bulguları betimsel olarak analiz edilmiştir.

### Kullanılan Materyaller

Çalışmada araştırmacı olan özel eğitim öğretmeni ve müzik öğretmeni tarafından 2/4'lük ritim kalıbıyla geliştirilen 2'şer ve 6'şar saymaya yönelik iki şarkı ve ritim çubukları kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tüm katılımcılar uygulama sonunda hedeflenen beceriyi %80 ve üstü ölçütle gerçekleştirmiştir. Öğretim oturumları bittikten 1 ve 2 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında üç katılımcı da atlayarak sayma becerisini %80 ve üstü doğrulukla sürdürebilmişlerdir.

Saymanın ikinci serisini katılımcıların daha kolay edindikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun şarkının tekrarlı kalıpla yazılmış olmasından ve 2'şer saymada tekrarlayan ifadeler bulunmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanış olup öğretmenler yöntem hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Formda yer alan «ritim ve müzik etkinlikleriyle öğretilen becerinin işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz, öğrencilerin ritmik sayma becerilerinin doğruluk oranında bir değişme oldu mu, müzik

ve ritim etkinlikleri ile öğretilen ritmik sayma becerilerinin kalıcılığı yüksek midir, bu yöntemi diğer öğrencilerinizde de kullanmayı düşünür müsünüz, yöntem ile öğretilen becerilerin genelleme olasılığı yüksek midir, yöntem öğrenci motivasyonunu artırmış mıdır, yöntemi başka öğretmenlere de tavsiye eder misiniz?» sorularına tüm öğretmenler evet yanıtı verirken; müzik ve ritim etkinlikleriyle öğretim kullanışlı mıdır? sorusuna bir öğretmen kararsızım yanıtı vermiştir. Bunun nedenini şarkıların hazırlanmasında uzman desteğine ihtiyaç duyulabilir şeklinde belirtmiş, hazır şarkılar olması durumunda kullanışlı olacağını vurgulamıştır.

Araştırmacı notlarına göre; Uygulama oturumlarında müzik ve ritim çubuklarıyla çalışılmış olmasının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal geçerlik formunda yer alan ifadeleri bu sonucu destekler niteliktedir.

Katılımcıların yoklama oturumlarında sayma sayılarını şarkının ezgisine uygun söylemeye çalıştıkları ve hatırlayamadıklarında masaya vurarak ritim tuttıkları gözlemlenmiştir. Yöntemin öğrencide hatırlamak için kendine ipucu sağlama davranışını geliştirdiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** atlayarak sayma, ritmik sayma, doğrudan öğretim yöntemi, müzik, ritim

### **Kaynakça**

Alptekin, S. (2014). Sayma Becerilerinin Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2015, 16(1) 63-72.

Baroody, A.J. (1986). Counting ability of moderately and mildly handicapped children. Education and Training of the Mentally Retarded, (21)4, 289-300.

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(1), 3-18.

Ceylan, A.D. (2023). Ritim eğitiminin özgül öğrenme güçlüğü tanıli diskalkulik çocukların ritmik sayma becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Eren, B. (2012). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Gürsel, O., Yıkılmış, A. (1999). Engelli çocuklara matematik beceri ve kavramlarının öğretiminde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin basamaklandırılması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3).

Kahyaoğlu, F. (2010). Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaplan, B. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere sayma becerilerini kazandırılmasında oyunla öğretimin etkililiği. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Konya.

Karabulut, A. (2009). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kot, M. (2014). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018) Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Matematik Dersi Öğretim Programı I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf): Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018) Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı I. Kademe (1, 2, 3 ve 4. Sınıf): Ankara.

NCTM (2000). Principles and standarts for school mathematics. Reston, Va. NCTM.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). 30471 Sayılı Resmi Gazete.

Sağırkaya, B. (2014). Temel motor becerilerini kullanabilen otizm özelliği gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde Orff-schulwerk yönteminin kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.

Sönmez, A. (2021). Çoklu duyuşal etkinliklerle ritmik sayma öğretilimi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD), 8(2) 440-457.

Tekin İftar, E. (ed.). Kırcaali İftar, G. Kurt, O. Erbaş, D. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar. Anı Yayıncılık: Ankara.

Tekin İftar, E. Kırcaali İftar, G. (2013). Yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık: Ankara.

Yıkımış, A. (2005). Etkileşime dayalı matematik öğretilimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

## 1 NOLU DERSLİK

### Türkiye'deki Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri: Özel Eğitim Perspektifi

Emine Er Karataş<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi  
emineerofficial@gmail.com

#### Problem Durumu

Günümüzde dijitalleşme, tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de büyük bir dönüşüm yaratmıştır. Yaşadığımız yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırılması eğitim alanına önemli imkanlar sunmuştur. (Demir, 2014). Bu adlandırmadan yola çıkarak toplumun en önemli yapı taşlarından biri olan eğitimi oluşturan alanlarda da dönüşümün ve değişimin sistematik bir şekilde yapılması gerekmektedir (Öztemel, 2018). Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin dijital dünyada daha yetkin bireyler olarak yetişmeleri ve öğretmenlerin becerilerinin öğrencilere yansımından dolayı öğretmenlerin dijital yeterliliği önemlidir (Benali, 2018). Yani öğretmenlerin çağın getirdiği dijital teknolojileri kullanabilme bunun yanı sıra bu teknolojileri öğrencilere öğretme becerisi edinmeleri gerekmektedir (Engen, 2019). Bahsedilen dijital yeterlilikler, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde sınıf içinde kullanabilme becerilerinden başlayarak bu araçları öğrencilerin eğitim süreçlerini entegre etme etkinliklerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Tüm bu gelişmelerin yanı sıra öğretmenlerin hızlı bir şekilde gelişen teknolojik süreçlere uyum sağlayabilmesi görevlerindeki değişimleri ve sorumlulukları kabullenmelerini ve yeni teknolojilere yönelik sergileyeceği tutumu önemli hale getirmektedir (Kocayiğit & Uşun, 2020).

Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri konusunda önemli eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Sadece ülkemizde değil tüm dünyada öğretmen eğitiminde dijital becerilerin geliştirilmesi genellikle dijital okuryazarlık konusu altında 30 yıl aşkın bir süredir tartışılmaktadır. (Selwyn, 2020). Dijital yeterliliklerin gereklilikleri, öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi bilmesi ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bu teknolojileri etkili ve öğrencinin ihtiyaçlarını uygun bir şekilde kullanmalarını da gerektirmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, Türkiye'deki öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitim almadıklarını, dijital araçları öğretim süreçlerine nasıl entegre edecekleri konusunda zorluk çektiklerini göstermektedir. Fidan ve Cura Yeleğen, (2022) yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazılım ve uygulamaların kullanımı konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını ve dijital alandaki değişimlere hızlı uyum sağlayamadıklarını belirlemiştir

Bu eksikliklerin temel sebeplerinden biri, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında dijital yeterliliklere yeterince odaklanılmamasıdır. Bu süreçte görev alan eğitim kurumlarına, öğretmenlere dijital beceri kazandırma konusunda çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenleri dijital yeterlilik kazandırılması için öncelikle esnek öğrenme ortamlarının hazırlanması ve öğretmenlerin dijital etkinliğe sahip olması gerekmektedir. (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2010). Ayrıca öğretmenlerin güncel teknolojiler için tanıtıcı faaliyetlere katılması ve bunlar hakkında bilgilenmesi, bunun yanı sıra yeni teknolojileri

kullanması ve tanınması gerekmektedir. (Ağır, 2007). Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mevcut bilgilerinin yeterli olmadığına inanmakta ve dijital araçları kullanmakta gönülsüz davrandıkları düşünülmektedir.

COVID-19 pandemisi, uzaktan eğitime geçişi zorunlu hale getirirken, tüm branşlardaki öğretmenlerde olduğu gibi özel eğitim öğretmenlerinin de dijital yeterliliklerinin sorgulanmasına yol açmıştır. Tüm bu süreçte öğretmenlerin bilgiye erişiminin problemlili olduğu, ölçme araçlarının sayıca az olduğu ve mevcut olanları kullanma yetersizlikleri bulunduğu (Çetin ve Akduman, 2022) bunun yanı sıra materyal kullanımı ve bu materyallerin öğrencilere ulaştırılması konusunda sıkıntı yaşadıklarını (Çalışkan, 2023) belirtmişlerdir. Normalleşme sürecine bakıldığında bu dönemde okullarda yapılan yüz yüze dersler dışındaki diğer derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi, okullardaki uzaktan eğitim altyapısının güncel kalması, ders materyallerinin internet ortamına aktarılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital platformları kullanma yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Sarı ve Nayır, 2020).

Bu bağlamda, Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini geliştirmek için yapılan çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin dijital araçları kullanma becerileri ve bu teknolojilerin özel eğitim süreçlerine entegrasyonu üzerine yoğunlaşmaktadır. Gelecekte, özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini artırmak amacıyla atılacak adımlar, eğitim sisteminin dijital dönüşümünde kritik bir rol oynayacaktır. Bu çalışmada, Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterliliklerine dair araştırmaların kapsamlı bir taraması yapılacak ve mevcut durum ile eksiklikler belirlenecektir.

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yapılan bir literatür taramasıdır. Literatür taraması, bir araştırma alanında mevcut bilgi ve çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesi işlemidir. Bu yöntem, araştırmacılara belirli bir konuda daha önce yapılmış çalışmaların kapsamlı bir özetini sunarak yeni araştırmalar için bir temel oluşturur. Literatür taraması, araştırmacının mevcut bilgiyi anlaması, boşluklara tespit etmesi ve kendi çalışmasını bu bağlamda konumlandırması için önemli bir adımdır. (Boote ve Beile, 2005). Literatür taraması yapılırken genellikle iki önemli türden biri kullanılır. Bunlar; sistematik literatür taraması ve naratif literatür taramasıdır. Sistematik literatür taraması önceden belirlenmiş kurallara dayanarak çalışmaların seçilmesi ve analiz sürecini içerir (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003). Naratif literatür taraması ise daha esnek bir yaklaşımla konuyla ilgili çalışmaların genel bir özetini sunar. Her iki yöntemin de temel amacı mevcut bilgi birikimini organize ederek araştırmacılara yol göstermektir (Hart, 1998).

Türkiye'deki öğretmenlerin dijital yeterliliklerine dair yapılmış çalışmaların taranması, bu alandaki durumu anlamak ve gelecekte yapılacak araştırmalar için rehberlik sağlamak amacıyla literatür taraması yöntemi seçilmiştir.

Çalışmada 2010-2024 yılları arasında yayınlanmış olan akademik makaleler, tezler, raporlar ve konferans bildirileri incelenmiştir. Veriler, Google Scholar, YÖK ulusal tez merkezi, Eric ve benzeri akademik veri tabanlarından toplanmıştır. Dijital yeterlilik öğretmen, özel eğitim, Türkiye ve eğitim teknolojileri gibi anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama sonucunda elde edilen çalışmalardan, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar seçilmiştir.

Dahil etme kriterleri, çalışmanın Türkiye'deki öğretmenler üzerine odaklanması ve dijital yeterlilikleri ele alan nicel ya da nitel veri sunmasıdır. Dışlama kriterleri ise, yalnızca teknik yeterlilik veya genel teknoloji

kullanımı hakkında veri sunan ancak dijital yeterlilikleri kapsayan çalışmaları içermektedir. Bu çerçevede toplamda 30'tan fazla çalışma analiz edilmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmalar, dijital araçlarının kullanım düzeylerine öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon süreçlerine, dijital uygulamalara ve dijitalleşme öğretmenler üzerindeki etkilerine göre kategorize edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma sonucunda, Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini geliştirmeye yönelik önemli bulgular elde edilmiştir. Öncelikle, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim sunmalarını sağlayarak akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca, dijital araçların kullanımı, öğrenme süreçlerini kişiselleştirerek, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini daha etkin bir şekilde takip etmelerine olanak tanıyacaktır.

Özellikle dijital araçların eğitim sürecine entegrasyonu konusunda öğretmenlerin ne tür stratejiler geliştirdiği, dijital becerileri nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hangi dijital uygulamaların yaygın olarak kullanıldığı üzerinde durulacaktır. Bu öneriler öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilebilmesi, dijital araçları daha etkili kullanabilmesine ve öğrencilere dijital çağın gerekliliklerine uygun eğitimler verebilmesi için yapılması gereken eğitim politikalarına ve uygulamalara ışık tutacaktır.

Beklenen sonuçlar ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin dijitalleşme sürecindeki zorluklarının anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır. Dijital yeterliliklerin geliştirilmesi için öğretmen eğitim programlarında yapılması gereken iyileştirmeler, dijital araçlara erişim sorunları ve öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi gereken alanlar üzerinde durulacaktır. Çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini geliştirmek için daha etkili stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** dijital yeterlilik, Türkiye, özel eğitim, eğitim teknolojileri, eğitimde dijitalleşme

### **Kaynakça**

Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Akkoyunlu, B. & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 24 (4), 748-768.

Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 14(2), 99-120.

Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. Educational Researcher, 34(6), 3-15.

Çalışkan, R. (2023). Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. Ulusal Eğitim Dergisi, 3(2), 361-373. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7691353>

- Çetin, S., & Akduman, D. (2022). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 55(1), 119-145. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1000300>
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-211.
- Engen, B. K. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar*, 61(27), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Fidan, M., & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>
- Hart, C. (1998). Doing a literature review: Releasing the social science research imagination.
- Kocayiğit, A. & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Selwyn, N. (2020) How creative use of technology may have helped save schooling during the pandemic. *The Conversation* (October 26th).
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.



# Yeni Bir Perspektif: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gözünden İletişim

Sima Mart<sup>1</sup> & Şerife Yücesoy-Özkan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Kültür Üniversitesi

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

s.mart@iku.edu.tr

## Problem Durumu

Türkiye’de ayırım gözetmeksizin herkesin eğitim hakkından yararlanması, anayasayla korunur. Yetersizliği olan bireylerin eğitiminde gerekli tedbirler alınması, ayrıca özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi bu anayasal hak doğrultusunda gerçekleştirilir (T.C. Anayasası, 1982). Yetersizliği olan öğrenciler, bireysel özelliklerine göre genel eğitim okullarında ya da özel eğitim okullarında eğitim alırken aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden de yararlanırlar (Richardson-Gibs & Klein, 2014) çünkü bu öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinin yanı sıra destek eğitim hizmetlerine de önemli ölçüde gereksinimi vardır (Yücesoy-Özkan & Kaya, 2013). Öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre farklılaşan destek eğitim hizmetleri, özel eğitim hizmetlerinin de başarıya ulaşmasındaki temel yapı taşlarındandır (Gürgür & Uzuner, 2010; Van Hees vd., 2015). Destek eğitim hizmetlerinin sunulmasıyla birlikte yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız yaşam, akademik ve mesleki becerilerde hedeflenen amaçlara ulaşarak başarı sağladıkları görülür (Datta & Talukdar, 2017; Petcu vd., 2015).

Türkiye’de yetersizliği olan öğrenciler için özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı temel eğitim kurumları ile yine MEB’e bağlı olarak faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) sunulmaktadır (MEB, 2018). Yetersizliği olan bir öğrencinin örgün eğitiminin yanı sıra okul içinde ve okul dışında birer destek eğitim hizmeti alması durumunda, aynı anda kendisine eğitim hizmeti veren en az üç öğretmeni olmaktadır. Öğrencilerin aldığı eğitim hizmetlerinin çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, bu hizmetlerin sunumunda başarı sağlayabilmek için paydaşlar arasında iletişim ve iş birliği olması oldukça önemlidir (Handler, 2006; Hayward, 2006; Pancasofar & Petroff, 2016). İletişim ve koordinasyonun sağlanmadığı ya da etkisiz olduğu durumlarda, birbirinden habersiz paydaşların bireysel çabaları ile destek hizmetler işlevsel olamamaktadır (Brownell vd., 1997; Blue-Banning vd., 2004).

Özel eğitim ve destek eğitim hizmeti sunan paydaşlar arasındaki iletişim ve iş birliği, yetersizliği olan öğrencilere önemli katkılar sağlar; ancak Türkiye’de sistem içindeki paydaşların bu süreci nasıl uygulayacağına yönelik bir yasal düzenleme, kılavuz ya da standart bulunmamaktadır. Yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde pek çok paydaşın yer alması, öğrencilerin ve ebeveynlerin gereksinimlerinin bireysellik göstermesi ve ülke içinde dilsel ya da kültürel farklılıklar olması gibi çeşitli unsurlar iletişimi ve iş birliğini zorlaştırabilir (Moreoiu vd., 2016). Kimi kurum ve programlar paydaşların iletişim kurması ve iş birliği yapması için özel bir zaman ayırırken, kimilerinde bu süreç için ayrılan zaman ve kaynak oldukça kısıtlıdır (Lieber vd., 2002). Çoğu durumda iletişim ve iş birliği, paydaşların bireysel çabalarına göre farklılaşmaktadır.

Güncel araştırmalar özel eğitim öğretmenleri ile ebeveynler arasında kurulan iletişim sırasında yaşanan aksaklıklara da odaklanmaktadır (Mereoiu vd., 2016). Bulgular, özel eğitim öğretmenleriyle ebeveynler

arasında; iletişim kanalları ve sıklığı, bilgi düzeyleri, beklentiler, üslup ve kültür farklılıkları gibi durumların iletişim engellerine neden olabildiğini göstermektedir (Buttler vd., 2019). Destek eğitim hizmeti sunulan kurumlarda görev yapan paydaşlar arasındaki iletişimin ve iş birliğinin öğrenciler üzerindeki yansımaları ise alanyazında yeterince açık değildir (Minke vd., 2014; Todd, 2007).

Türkiye’de ÖERM’ler ve ÖERM’lerde sunulan destek özel eğitim hizmetleriyle ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar kapsamında kurumlarda çalışan öğretmenlerin; tükenmişlik düzeyi (Tarakçı vd., 2012), yaşadıkları sorunlar (Eldeniz-Çetin & Şen, 2017), kurum ve destek hizmetler hakkındaki görüşleri (Çalışoğlu vd., 2019; Gürgür vd., 2016), yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldıkları ÖERM’ler hakkındaki görüşleri (Mengi, 2020) ve öğrencilerin kuruma devam etmeme nedenleri (Ahmetoğlu vd., 2005) gibi farklı konuların ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında iletişime yönelik birtakım bulgular paylaşılmasına rağmen ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin diğer paydaşlarla olan iletişimlerinin nasıl olduğu halen merak konusudur.

Bu araştırmada ÖERM’lerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerinin etkileşim halinde olduğu paydaşlar ile olan iletişimlerine yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. ÖERM’lerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilerin; (a) ebeveynleri, (b) sınıf öğretmenleri, (c) gölge öğretmenleri ve (d) destek eğitim öğretmenleri ile kurdukları iletişime yönelik görüşleri ve deneyimleri nasıldır?
2. ÖERM’lerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilere diğer paydaşlar ile kurdukları iletişime yönelik beklentileri ve önerileri nasıldır?

## **Yöntem**

Bu araştırmada ÖERM’lerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerinin etkileşim halinde olduğu paydaşlarla olan iletişimlerine yönelik deneyim ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

**Katılımcılar ve Seçimi.** Araştırma kapsamında belirlenen özelliklere sahip katılımcılara ulaşabilmek için kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay vd., 2011). Bu yöntemin seçilme nedeni birbirine benzer özellikte katılımcılara ulaşmak istenmesidir. Örneklemi belirlemek üzere birinci yazar, çevrimiçi platformlarda özel eğitim ve öğretmenlikle ilgili paylaşımlar yapan sayfalara araştırma hakkında bilgi vermiş ve katılım için duyuru yapmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak dahil olan öğretmenlerden, kendileri gibi ÖERM’lerde çalışan bir özel eğitim öğretmeni tanıyorlarsa, araştırma duyurusunu ilgili kişilere iletmeleri istenmiştir. Araştırmaya üniversitelerin Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği ya da Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve araştırmaya katılmaya gönüllü 10 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin her biri farklı ÖERM’lerde çalışmaktadır.

**Araştırmacılar.** Araştırmanın birinci yazarı özel eğitimde lisans derecesine sahiptir ve verilerin toplandığı dönemde doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı aynı zamanda bir üniversitenin destek eğitim biriminde yetersizliği olan öğrencilere eğitim vermektedir. Araştırmacının sekiz yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. İkinci yazar özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptir ve nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirdiği çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacının 29 yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimi bulunmaktadır. Araştırma verileri birinci yazar tarafından toplanmış; verilerin analizi, güvenilirliği ve raporlaştırılmasında her iki araştırmacı da görev almıştır.

Verilerin Toplanması. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun olduğu gün ve saatte, belirlenen online görüşme platformları aracılığıyla yapılmıştır. Görüşmelerin uzunluğu 41-93 dakika arasında değişmekte olup tüm katılımcılarla toplam 661 dakika görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi. Araştırmanın verileri tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. İlk adımda, görüşmelere ait ses kayıtları dinlenmiş ve bu ses kayıtlarının çevriyazısı yapılmıştır. Ardından, araştırmacılar dışında bir değerlendirici tarafından kayıtların %30'u dökümleriyle birlikte dinlenmiş ve dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Çevriyazıların tamamı araştırma amacı göz önünde bulundurularak okunmuş, benzer konuda bilgi veren metinler aynı bölümde toplanmıştır. Daha sonra metinler içinde ortak betimlemeler ve çıkarımlar bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu amaçla, kavram ve süreç kodları kullanılmıştır (Saldana, 2013). Verilerin analizi halen devam etmektedir. Bu nedenle sonraki adımda, oluşturulan kodlar bir araya getirilecek, fazla veya benzer kodlar birleştirilip elenecek ve böylece veriler daha yalın hale getirilecektir. Analizin son aşamasındaysa, kodlar temalara dönüştürülecektir. İnanırcılığı artırmak için bulgulara ilişkin katılımcı teyidi alınacak, iki araştırmacı tarafından geliştirilen temalar karşılaştırılacaktır. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce yazarların görev yaptığı üniversitenin Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın etik uygunluğuna yönelik etik kurul kararı alınmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen verilerin analiz süreci halen devam etmektedir. Çalışmanın ön bulguları, ÖERM'lerde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin en sık öğrencilerinin ebeveynleriyle ve diğer öğretmenleriyle iletişim kurduklarını, buna karşın rehberlik ve araştırma merkezi personeliyle olan iletişim yetersizliği nedeniyle bu paydaşı en zayıf halka olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunlukla yüz yüze görüşmeyi tercih ettiklerini, bununla birlikte çevrimiçi iletişim uygulamaları aracılığıyla yazı ve video gibi içerikler de paylaştıklarını ortaya koymaktadır. Ek olarak bazı becerilerin ve davranışların takibi konusundaki iletişimi desteklemek için çeşitli çizelgeler kullandığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bulgular ayrıca öğretmenlerin iletişim kurma amaçlarının çoğunlukla öğrenciyi tanıma, öğrenci için program oluşturma, öğrencinin gelişimi hakkında bilgi paylaşma, öğretimsel uygulama yapan diğer paydaşlara uygulamaları konusunda geribildirim verme, problem çözme ve uygulanan programın etkililiğini değerlendirme konularında olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, paydaşlarla olan iletişimlerinin farklı durumlar karşısında yoğunlaştığını ve iletişim yoğunluğunun çalıştıkları kurumlarda yapılan düzenlemelerden etkilendiğini belirtmektedir. Örneğin, kurumların bazılarında öğretmenlerin ailelerle görüşme yapmaları için özel bir zaman belirlenirken çoğu kurumda böyle bir zaman ayırlanmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel eğitim, iletişim, öğretmen görüşleri

### **Kaynakça**

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>

Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teaches working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340-359. <https://doi.org/10.1177/088840649702000405>

Çalışoğlu, M., Yalvaç, A. S., & Kaya, A. (2019). Rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin kurum hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 201-216. [10.7827/TurkishStudies.15093](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.15093)

Datta, P., & Talukdar, J. (2017). The impact of support services on students' test anxiety and/or their ability to submit assignments: a focus on vision impairment and intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 160-171.

Eldeniz-Çetin, M., & Şen, S. G. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 59, 53-69. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-646980>

Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Matrix*, 5(2), 15-27

Gürgür, H., Büyükköse, D., & Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetler: Öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(4), 1234-1253. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.32423>

Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: A practical guide*. Sage Publication.

Hazine ve Maliye Bakanlığı (2021). 2021 yılı özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilecek eğitim desteği tutarlarına ilişkin tebliğ. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210203-7.htm>

Lieber, J., R.A. Wolery, E. H., Tschantz, J., Beckman, P. J., & Hanson, M. J. (2002). Collaborative relationships among adults in inclusive preschool programs. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle. Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 81-97). Teachers College Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)

Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2014). *Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs*. Brookes Publishing.

Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2th ed.). Sage Publications.

Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., & Tarakcı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.

Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A critical approach to collaborative working*. Routledge.

Yücesoy-Özkan, Ş., & Kaya, Ö. (2013). Destek özel eğitim hizmetleri, tıbbi ve eğitsel rehabilitasyon. In A., Çiftçi (Ed.). *Destek özel eğitim hizmetlerinin verimliliğinin araştırılması projesi-DESÖP*. (pp. 119-176). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretimsel Uyarlamalarına Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Sinem İpek<sup>1</sup> & Ayperi Dikici Sığırtmaç<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Fırat Üniversitesi

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi

sinemipek@gmail.com

## Problem Durumu

Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişiminin ilerleyen yıllardaki gelişimini de doğrudan etkilemesi değerlendirildiğinde bu dönemde verilen eğitimin niteliği kadar deneyimlerdeki çeşitlilik de aynı ölçüde önem kazanmaktadır (Oktay, 2007). Bu evre, normal gelişim gösteren çocukların yetersizlik gösterdikleri gelişim alanı desteklenerek geliştirilebileceği gibi özel gereksinimli çocukların da gelişimlerinin desteklenmesi için en uygun kademedir (Doğaroğlu ve Dümenci, 2015).

Okul öncesinde çocukları tanımak, değerlendirmek ve eğitim planını ona göre şekil vermek oldukça geniş ve kapsamlı bir süreç gerektirir. Erken müdahale ve önleme, bir sorunu çözümlenmekten ziyade çocuğa, aileye ve dolayısıyla topluma sosyal ve ekonomik yönden yararlı olmaya odaklanmış uygulamalardır. Özellikle erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan müdahale programlarına çok fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Bakkaloğlu, 2013). Ülkemizde erken müdahale programları eğitim programları içinde felsefik bağlamda yer almaktadır. Bu durum öğretmeni çok daha önemli bir noktaya taşımaktadır. Öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olmasının yanı sıra uygun yaklaşımı belirleyebilmelidir. Bu duruma ilişkin alan yazında yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin yetkinliklerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir (Aydın ve Sapsağlam, 2019; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016). Bu durum üzerine çok sayıda çalışma yürütülmüş olmasına rağmen, yakın dönemde yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin yetkinliklerinde bir değişim yaşanmadığını söylemek mümkündür (Turhan, Yıldırım ve Gülbetkin, 2022; Evyapan, 2020; Karabulut, Uçar, Yılmaz ve Uçar, 2021).

Bu çalışma genel amacı okul öncesi eğitimde kaynaştırma sınıflarında eğitim görmeye devam eden özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamaların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili olarak yaşanan/karşılaşılan sorunları tespit etmek, bu sorunlara öğretmenlerle birlikte çözüm yolları aramak, bu süreci planlamak, uygulamak ve değerlendirmek olan doktora tezinin bir bölümünü içermektedir. Mevcut genel amaç doğrultusunda geliştirilmesi amaçlanan öğretmen eğitim programı için yürütülen ihtiyaç analizi süreci ve ihtiyaç analizinden elde edilen sonuçların yansımaları kapsamlı şekilde sunulmuştur.

## Yöntem

Nitel yöntem kullanılarak, hazırlanan sorulardan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır (Merriam, 1998). İhtiyaç analizi sürecinde ihtiyaç belirleme esası olduğu için veri toplama yönteminin derinlemesine veri toplamaya elverişli olması beklenmektedir. Mevcut araştırmada araştırmacı alanyazındaki bir eksiklik üzerine birtakım varsayımlar geliştirerek bir program oluşturma ihtiyacı duymuştur. Araştırmacının varsayımları alanyazında kabul gören yaklaşımlar ışığında ana başlıklar olarak

belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan bilgilerin bu başlıklar altında sınırlandırılarak programa dönüştürülmesi hedeflendiği için betimsel bir teknik tercih edilmiştir. Bu açıdan mevcut araştırmada betimsel ihtiyaç analizi (Demirel, 2008) yöntemi ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacının temel aldığı ana başlıklar şöyledir:

1. Çevresel destek
2. Materyallerin uyarlanması
3. Etkinliği basitleştirme
4. Çocuğun tercihleri
5. Özel materyal araç gereç kullanımı
6. Destek

Ana amaçlarına vurgu yapacak sorular yazılmıştır. 6. Madde açımlayıcı sorularla derinleştirilmiştir. Sorular için öncelikle tez izleme komitesindeki uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Bazı sorular revize edilerek araştırmacının kolay ulaşım sağlayabileceği 4 okul öncesi öğretmeninden soruların açık, anlaşılır olup olmadığı üzerine görüş alınmıştır. Görüşler öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerin tekrar okuyup anlamakta güçlük çektikleri sorular daha sade bir dil ile tekrar yazılmıştır. Bu görüşlerden sonra bazı terimlerin yanına parantez içinde açıklamalar eklenmiştir. Öğretmenlerin ailelerle ve yöneticilerle ilgili özel bir soru yazılmasını talep etmeleri üzerine destek başlığının altına özel olarak iki soru daha eklenmiştir.

#### İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci

İhtiyaç analizi için araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında iletişim kurduğu, okul iklimini bildiği, özel gereksinimli çocukların sayıca fazla olduğu okullara öncelik verilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşmeler yapılarak öğretmenlerin ne kadar zamanını alacağı, araştırmanın içeriği ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda özel çocukla çalışan öğretmenler yönetici odasına davet edilmiştir. Birebir bilgilendirme yapılarak katılmak isteyip istemediklerini okul yöneticilerine bildirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan tüm öğretmenlerin katılım sağlamak ve görüş belirtmek istemeleri öğretmenlerin bu konuda örtük olarak yansıttıkları ilk önemli veridir. Tüm görüşmeler yüz yüze yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerden sonra yönetici odasında gerçekleştirilmek üzere randevular oluşturulmuştur. İhtiyaç analizi doğrultusunda ulaşılan üç bağımsız anaokulunda çalışan 12 okul öncesi öğretmenine öncelikle sürece ilişkin bilgi verilmiştir. Öğretmenler çalışmaya gönüllülük esası kapsamında dâhil olmuştur. Öğretmenlerden yedisinin sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Tamamının özel gereksinimli çocukla çalışma geçmişi vardır.

İhtiyaç analizi sürecinde görüşme yapılan öğretmenlerin ses kayıtları bilgisayar ortamında doküman haline getirilmiştir. Betimsel doküman analizi yaklaşımına uygun olarak sıklıkla tekrar ettikleri kelimeler farklı renklere boyanarak bu renklerin gruplandığı kelime havuzları oluşturulmuştur. Bu kelimeler öğretimsel uyarlamaların çıkış noktası olan altı temel başlık altında gruplanmıştır. Eşleşmeyen grup olmaması nedeniyle tüm kelimeler belli bir başlığa aktarılabilmiştir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular temel alınan sorular kapsamında betimsel analiz kapsamında, ilgili başlık altında incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları genel olarak analiz edildiğinde, ana sorular kapsamında çeşitli

bulgulara ulaşılmıştır. “Sınıfınızda öğretimsel uyarlamalara ilişkin yaptığınız fiziksel düzenlemeler (alan oluşturmak, çocuğun boyuna göre ayarlamalar yapmak) var mı? Fiziksel düzenlemelerin sınıfınızdaki eğitim faaliyetlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenler, daha çok öğrenme alanlarının düzenlenmesi konusunda yaptıklarıyla ilgili yanıtlar vermiştir. Fakat gerekli durumlarda (özel gereksinimli çocuk veya farklı bir çocuk için) değişim yapmadıklarını dönem başındaki haliyle devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruyu eğitim faaliyetleriyle ilişkilendirmediği, sınıfın fiziki ortamının yönetimin sağladığı maddi destek veya sınıfların fiziki büyüklüğü ile ilişkilendirmesi dikkat çekmiştir. Dört öğretmen ise kendi sınıflarındaki yetkin olan kişiyi yönetici olarak betimlemiştir. Bu öğretmenler sınıfın fiziki görünümünün sınıf içindeki alanlara göre bölündüğünü, bu görüntünün zorunluluk olduğunu hemen hemen her sınıfın birbirine benzediğini, bu durumun kendi inisiyatiflerinde olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “Uyarlamalar esnasında materyallerden yararlanır mısınız? Özel olarak bir materyal var mı? Bu materyalin nasıl kullanıldığını örnekle anlatır mısınız?” sorusuna çekimser yanıt verdikleri görülmüştür. Yedi öğretmen sınıflarındaki çocukların “özel bir materyale ihtiyaç duyacak kadar kötü durumda” olmadığını ifade etmiştir. Sınıftaki her materyalin her çocuğa açık olduğunu, özel bir materyal kullanmayı tercih etmedikleri ifade edilmiştir. Araştırmacının “özel çocuk bu materyalleri etkin biçimde kullanabiliyor mu? Özel ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendini yanında rahat hissettiği bir oyuncak, minder, özel bir renk gibi şey var mı?” sorusuna aynı öğretmenlerin evet yanıtını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların kendilerini bazı materyallerle rahat hissettiklerini bildikleri ancak özel bir materyali etkinlik amaçlı kullanmadıkları/kaçındıkları/ihtiyaç duymadıkları/vakit ayıramadıkları sonucu dikkat çekmiştir. “Çocukları tanımak için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda çocukları tanımak için genelde doğrudan çocuktan gözlem yoluyla bilgi alma yoluna gittikleri veya ailelerinden çocukları hakkında görüşmeler ile bilgi almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler rehberlik hizmetinden gelen dokümanlara göre hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Hangi dokümanları kullandıkları sorulduğunda, tüm çocukları için kullandıkları tanıma formlarını ailelere gönderdiklerini bu formlar dışında özel bir evrak kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. “Özel gereksinimli çocukla etkinlik süreci nasıl oluyor, bu süreç sizin için, normal gelişim gösteren çocuklardan hangi alanlarda farklılaşıyor?” sorusuna öğretmenler özel çocuğun o an içinde olduğu ruh durumunu, sınıfın genel durumunu, etkinliğin özelliğini dikkate aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenler normal çocukla farklılık yaratmadığını, özel çocuğun “yapabildiği kadar yapmasına izin verdiklerini” ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcı eğitim, okul öncesi eğitim programları, özel gereksinimli çocuklar

### **Kaynakça**

- Aydın, D. & Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi. Çınkır, Ş. (Ed.) EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı. Ankara, 19-22 Haziran 2019, 277-286.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. Eğitim ve Bilim, 38(169).
- Demirel, Ö. (2008). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (11. Basım), Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal.

Evyapan, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Kale, M., Sığırtmaç, A. D. Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Investigating Pre-school Teachers' Opinions about Inclusive Education Applications. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(2), 35-45.

Karabulut, H. A., Uçar, A. S., Yılmaz, Y., & Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin Kaynaştırma Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Journal of Economic & Social Research (2148-1407), 8(16).

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. I., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. International Journal of Early Childhood Special Education, 5(2), 107-128.

Turhan, İ., Yıldırım, S., & Gülbetekin, E. (2022). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmenin Verimliliğine Etkisinin İncelenmesi. Kafdağı, 7(2), 54-77.



# Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulamasının Bir Branş Öğretmeninin Mesleki Gelişimine ve Özel Gereksinimli Bir Öğrencinin Hedef Akademik Becerileri Edinmesine Olan Etkisi

Orhan Aydın<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
orhanaydin@erzincan.edu.tr

## Problem Durumu

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmı eğitim yaşantılarının %80'inini genel eğitim okullarında geçirmektedir (Wehmeyer vd., 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) örgün eğitim resmi istatistik güncel verilerine göre ise özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %75'i genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır (MEB, 2023). Kaynaştırma uygulamalarının böylesine yaygınlaşması ulusal ve uluslararası alandaki birçok araştırmacı tarafından önemli görülmekte ve ayrıştırmadan eğitimin önemi vurgulanmaktadır (örn., Avcı ve Ersoy; 1999; Brownell ve Pajares, 1999; Burke vd., 2023; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Jia vd., 2024; Kurt, 2022; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Ancak, tüm dünyada kaynaştırma istenen bir durum olsa da genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almasının yaygınlaşması beraberinde birtakım problemleri de getirmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları, lisans programlarında aldıkları eğitimlerinin yetersiz kaldığı ve kendilerini özel eğitim uygulamaları konusunda donanımlı bulmadıkları görülmüştür (De Boer vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kurt, 2022; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024; Vaz vd., 2015).

Öğretmenler arasındaki iş birliği ise öğretmen yeterliklerini artırmada ve dolayısıyla da öğrenci başarısını sağlamada oldukça önem arz etmektedir. Bu iş birliğinin bir türü olarak genel eğitim okullarında yer alan özel eğitim öğretmenleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, branş öğretmenlerinin veya yardımcı öğretmenlerin özel eğitimle ilgili mesleki yeterliklerini artırma kapsamında etkin rol ve sorumluluklar alabilir. Bu rol ve sorumlulukların bir sonucu olarak ise araştırmalarca etkililiği ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde yer alan tüm öğretmenler tarafından kullanımı yaygınlaştırılabilir, dolayısıyla da kaynaştırma uygulamaları başarılı sonuçlar verebilir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi "lider özel eğitim (LÖE) öğretmenliği" uygulama yaklaşımıyla açıklanmaktadır. LÖE öğretmenleri koçluk, mentörlük, danışmanlık ve özel eğitim konusunda okulda karşılaşılan problemleri çözme eylemlerine ilişkin çeşitli uygulamalar gerçekleştirerek genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarından daha etkili faydalanmasını sağlayabilirler. Özellikle de koçluk uygulaması ile etkililiği ortaya konmuş uygulamaların genel eğitim öğretmenleri tarafından kullanımları yaygınlaştırılabilir.

Uluslararası çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin LÖE öğretmenliği becerilerinden koçluk uygulamasını genellikle yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullandıkları görülmüştür (örn., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021; Scheeler vd., 2018; Walker vd., 2020). Türkiye alanyazını incelendiğinde ise, özel eğitim öğretmenlerinin liderlik becerisiyle ilgili yalnızca bir doktora tez çalışmasının yer aldığı görülmektedir. Aydın (2022) tarafından

gerçekleştirilen bu tez çalışmasında ise koçluk uygulaması kullanılmış ve genel eğitim öğretmenleri desteklenerek özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının artırılması sağlanmıştır.

Hem uluslararası hem de ulusal alanyazın dikkate alındığında LÖE öğretmenliğinin etkililiğine ilişkin oldukça sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Özellikle hizmet içi mesleki gelişim sağlamada var olan kaynakların etkili kullanılması, öğretmenlerin okulda birbirleriyle etkili iş birliği kurma süreçlerinin oluşturulması ve öğrenci gelişimlerinin desteklenerek kaynaştırma uygulamalarının sözde değil öзде başarılı olmasının sağlanabilmesi için LÖE öğretmenliği uygulamasına yönelik gerçekleştirilecek deneysel çalışmalar önem arz etmektedir. Bu çalışmada da bu önemden yola çıkılarak ve Aydın (2022) tarafından yürütülen doktora tez çalışması dikkate alınarak LÖE öğretmenliği uygulamasının etkililiğine ilişkin yineleyici bir çalışmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Yineleme çalışmalarında önceki gerçekleştirilen çalışmayla benzer planlamada deneysel süreçler oluşturulur ve benzer şekilde uygulanan bağımsız değişkenin etkisi incelenir. Özellikle eğitim, psikoloji ve tıp gibi alanlarda bilimsel dayanaklı müdahalelerin belirlenmesinde yineleme çalışmalarının önemi vurgulanmakta ve yürütülmesi gerekli çalışmalar olarak nitelendirilmektedir (Gage ve Stevens, 2018; Plucker ve Makel, 2021; Travers vd., 2016). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen yineleme çalışmasıyla da ilgili alanyazının genişletilerek LÖE öğretmenliği uygulamasının pratikte uygulanabilirliğinin deneysel olarak değerlendirilmesi ve bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı bir genel eğitim okulunda çalışan bir özel eğitim öğretmenin okulundaki bir branş öğretmenine LÖE öğretmenliği becerilerinden akran koçluğu yapmasının branş öğretmenin mesleki gelişimine olan etkisini sorgulamak ve branş öğretmenin akran koçluğu aracılığıyla edindiği uygulamayı kullanarak gerçekleştirdiği öğretimin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemektir.

## **Yöntem**

Bu çalışma Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi çalışmasını yineleyici bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda çalışmanın gerçekleştirilmesinde çalışmaya gönüllü katılımı kabul eden ve bir ortaokulda yer alan bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir özel gereksinimli öğrenci üçlüsü yer almıştır. Özel eğitim öğretmeni 33 yaşında 11 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip kadın bir katılımcıdır. Türkçe öğretmeni 42 yaşında 18 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip erkek bir katılımcıdır. Özel gereksinimli öğrenci ise ortaokul 7. sınıfa devam eden ve Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından verilen raporda hafif düzey zihin yetersizliği ve atipik otizm tanısı olduğu belirtilen 12 yaşındaki bir kız öğrencidir.

Bu çalışmadaki tüm eğitimler bire-bir öğretim düzenlemesi ile sunulmuş olup MEB'e bağlı bir ortaokulda yer alan okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak araştırmacı özel eğitim öğretmenine yönelik akran koçluğu ve doğrudan öğretim uygulama becerilerine ilişkin bir eğitim sunmuştur. Bu eğitimin içeriği Aydın (2022) tarafından kullanılan mesleki gelişim uygulama paketiyle benzer olup birtakım uyarlamalar eklenerek son hali verilmiştir. Araştırmacıdan eğitim alan özel eğitim öğretmeni Türkçe öğretmenine yönelik olarak ise doğrudan öğretim uygulama becerisine ilişkin ön eğitim sunma ve performans geri-bildirimi sunma olmak üzere iki aşamada bir akran koçluğu uygulaması gerçekleştirmiştir. Özel eğitim öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasının tanıtımına, gösterimine ve provasına ilişkin Türkçe öğretmenine ön eğitim sunması davranışsal beceri öğretim basamaklarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ardından ise Türkçe öğretmenin özel gereksinimli öğrencisiyle gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulama oturumları takip edilerek performansına ilişkin olumlu/onaylayıcı ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunulmuştur. Türkçe öğretmeni ise doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak özel gereksinimli öğrencisinin bireyselleştirilmiş eğitim programında (BEP) yer

alan basit zaman eklerine ilişkin (şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman) öğretim oturumları düzenlemiştir.

Özel eğitim öğretmeninin ve Türkçe öğretmeninin gerçekleştirdikleri uygulamalar uygulama güvenilirliği olarak değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeninin sunduğu doğrudan öğretim uygulamasının öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesi üzerindeki etkisi ise tek-denekli deneysel modellerden beceriler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeliyle incelenmiştir. Öğrenci verilerinin değerlendirilmesinde düzey değişim analizi ve performans ölçütüne dayalı etki büyüklüğü ölçümü (PÖDEB; Aydın ve Tanious, 2022) kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca tüm uygulama süreçlerine ilişkin sosyal geçerlik verisi elde edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma bulgularında; Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi çalışmasını destekler nitelikte, (a) LÖE öğretmenliği konusunda desteklenen bir özel eğitim öğretmeninin Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine yönelik etkili bir şekilde lider öğretmenlik uygulaması kapsamında akran koçluğu yapabildiği, (b) mesleki gelişimi desteklenen Türkçe öğretmeninin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta uygulayabildiği, (c) Türkçe öğretmeninden doğrudan öğretim uygulaması ile eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin ise hedef Türkçe akademik becerileri öğrenebildiği ve (d) tüm süreçlere ilişkin katılımcıların olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim kapsamında diğer öğretmenlere gerçekleştirdikleri akran koçluğu uygulamasının etkisini inceleyen diğer çalışma bulgularıyla (örn., Aydın, 2022; Gregori vd., 2022; Scheeler vd., 2010) ve doğrudan öğretim uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilere akademik becerilerinin öğretiminin yapıldığı çalışmalardaki bulgularla (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; Liu vd., 2024; Root, 2019) benzer şekilde olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Bu kapsamda, bir genel eğitim okulunda yer alan özel eğitim öğretmeni lider öğretmenlik uygulaması kapsamında desteklenmesi halinde LÖE öğretmenliği yapabileceği, branş öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemede etkili olabileceği ve sınıfı dışındaki özel gereksinimli bir öğrencinin akademik başarısını artırmada önemli rol oynayabileceği ifade edilebilir.

Çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileri araştırmalarda, ilgili alanyazının benzer nitelikte farklı araştırmalarla (örn., farklı branştaki öğretmenlerin desteklenmesi, davranış problemlerine yönelik müdahaleler) zenginleştirilmesine gereksinim vardır. Bu bağlamda, ileri çalışmalarda çalışmanın örnekleme; okul, branş ve öğrenci kapsamında genişletilebilir, branş öğretmenine öğretilen uygulama becerisi ve öğrenci ile çalışılan beceriler kapsamlarında farklı değişkenler dikkate alınabilir ve LÖE öğretmenliği uygulamasının bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkıda bulunacak nitelikte farklı araştırmacı ekipleri tarafından yeni çalışmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada LÖE öğretmenliği rollerinden yalnızca akran koçluğu uygulamasına yönelik çalışma gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda LÖE öğretmenlerinin; özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik iş birliği süreçleri oluşturmasının, okul çaplı değişim için gerçekleştireceği etkinliklerin, öğrencilerin geçiş süreçlerinde gerçekleştireceği uygulamaların ve BEP hazırlama gibi durumlar için yapacağı danışmanlık uygulamalarının etkilerine yönelik yeni çalışmalar tasarlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** lider özel eğitim öğretmenliği, mesleki gelişim, kaynaştırma, koçluk

### **Kaynakça**

Avcı, N. & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. Milli Eğitim Dergisi, 144, 68-70.

Aydın, O. (2022). Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (Tez No: 773304). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Aydın, O. & Tanious, R. (2022). Performance criteria-based effect size (PCES) measurement of single-case experimental designs: A real-world data study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(3), 891-918. <https://doi.org/10.1002/jaba.928>

Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.

Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>

Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2022). Teacher characteristics, knowledge and use of evidence-based practices in autism education in Ireland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3536-3546. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05223-1>

Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality*, 15(3), 163-176. <https://doi.org/10.1080/09362830701503503>

Collins, B. C. (2018). *Eight paths to leadership: A guide for special educators*. Baltimore MD: Brookes Publishing.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Gün, N., & Zorluoğlu, S. L. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimin uygulanmasına yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1243-1270.

Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Resmi istatistikler. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim tarihi: 04.05.2024)

Ünal, A. M. & Bulunuz, M. (2024). Çankırı ilinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-38.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Kurth, J. (2021). The state of inclusion with students with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43.

## 7 NOLU DERSLİK

### Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Problem Davranışları ile Annelerinin Yaşam Kalitesi ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi

Tuğba Sivrikaya<sup>1</sup>, Hatice Ulu Aydın<sup>2</sup> & İlknur Çifci Tekinarslan<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
tugbasivrikaya@gmail.com

#### Problem Durumu

Zihin yetersizliği (ZY) olan çocukların problem davranışları, annelerinin ruh sağlığı ve yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu davranışlar, özellikle annelerin depresyon düzeylerini artırarak yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Aunos vd., 2008). Annelerin depresif belirtileri kendi yaşam kalitelerini de olumsuz etkilemekte ve aynı zamanda çocuklarının sağlıkla ilgili yaşam kalitesini düşürmektedir (Darcy vd.,2011). Annelerin depresif belirtileri ile çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranışları arasında da karşılıklı bir ilişki vardır (Nicholson vd., 2011). Yapılan çalışmalarda, yüksek düzeyde ebeveynlik stresinin ve ailenin daha düşük işleyiş göstermesinin, ZY olan çocuklarda problem davranışların varlığıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Chaudhary, 2021). Araştırmalar, depresif annelerin çocuklarının daha fazla davranış problemi gösterdiğini ve anne depresyonunun çocukların davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Timmer vd., 2011). Problem davranışlar sergileyen ZY olan çocuklar ve aileleri, problem davranış sergilemeyen ZY olan çocuklara ve ailelerine kıyasla genellikle daha düşük yaşam kalitesine ve daha fazla yaşam kısıtlamasına sahip olabilmektedir (Murphy, 2009).

ZY olan çocukların anneleri üzerindeki psikolojik etkilerinin araştırılması, ailenin yaşam kalitesi ve genel aile dinamikleri üzerindeki etkileri nedeniyle önemlidir. Yetersizlikleri olan çocukların anneleri, genellikle önemli derecede psikolojik sıkıntı ve depresyon riski altındadır (Olsson ve Hwang, 2001). Bu annelerin karşılaştığı zorluklar arasında korku, utanç ve çocuklarının özel gereksinimleri nedeniyle mali yükler yer almakta ve aileden, akrabalarından ve sağlık uzmanlarından destek alınması gerekmektedir (Raliphaswa vd., 2022). Ayrıca, annenin ruh sağlığı sorunları ZY olan çocuklarda ruh sağlığı sorunlarına neden olup, bu durum anne ve çocuğun iyi olma halinin karşılıklı olarak etkilemektedir (Totsika vd., 2022).

Bu doğrultuda, anneler üzerindeki psikolojik etki, artan stres, anksiyete ve depresyon gibi faktörlerle ilişkilendirilmekte olup, annenin ruh sağlığını desteklemek için müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Bramhe, 2019). Genel olarak, ZY olan çocukların anneleri üzerindeki psikolojik etkileri anlamak hem annelerin hem de çocuklarının refahını ele alan kapsamlı destek sistemleri geliştirmek için gereklidir. Bu nedenle, ZY olan çocukların problem davranışları ile annelerin depresyon düzeyleri ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek önemlidir. Bu araştırmanın, ZY olan çocukların problem davranışlarının annelerin depresyon düzeyleri ve yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olacak, aynı zamanda bu davranışları azaltmaya yönelik müdahalelerin geliştirilmesine ve ZY olan çocukların

ailelerinin yaşam kalitelerini iyileştirmeye yönelik politikaların geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu gereksinim doğrultusunda, bu araştırmada ZY olan çocukların problem davranışları ile annelerin depresyon düzeyleri ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi genel amaç olarak ortaya konmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar incelenecektir:

- ZY olan çocukların problem davranışları ile annelerin depresyon ve aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki ve problem davranışların depresyon ve aile yaşam kalitesine etkisi nasıldır?
- ZY olan çocukların problem davranışları ile annelerin depresyon ve yaşam kalitesi çeşitli değişkenler (yaş, gelir, çocuk cinsiyeti) açısından farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Araştırma tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmaya uygun örnekleme tekniğiyle ulaşılan ZY olan çocuğa sahip 125 anne katılmıştır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Conners Anababa Dereceleme Ölçeği (Yenilenmiş Kısa Formu) (CADÖ-YK), Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ) ve Beck Depresyon Envanteri (BDE) olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formunda ebeveyn yaşı, cinsiyeti, aylık gelir, eğitim durumu, çocuk sayısı ve çocuğun yaşı, cinsiyeti, yetersizlik türü ve derecesi ile ilgili 9 soru bulunmaktadır. CADÖ-YK, Conners tarafından geliştirilmiş, Kaner ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 4 alt boyut ve 27 maddeden oluşmakta olup, 0-108 puan aralığına sahiptir. Yüksek puan, çocuğun daha fazla problem yaşadığını gösterir. Cronbach alfa katsayıları 0,73-0,86, iki yarı güvenilirlik katsayıları 0,72-0,85 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0,56-0,72 arasında değişmekte olup ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin tatmin edici düzeyde olduğunu ortaya konmuştur. BDE, Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Nesrin Hisli Şahin tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 21 maddelik, 0-63 puan aralığına sahip bir envanterdir (Savaşır ve Şahin, 1997). BCAYKÖ, Meral (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 25 maddelik, 5'li Likert tipinde, 25-125 puan aralığına sahiptir. Ölçeğin bütünü için toplam korelasyon değerinin 0.94 olduğu belirlenmiştir.

Veriler Jamovi programı ile analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre CADÖ-YK ( $Z=0.0398$ ,  $p>.05$ ), BDE ( $Z=0.0928$ ,  $p>.05$ ) ve BCAYKÖ ( $Z=0.0398$ ,  $p>.05$ ) ile toplanan verilerde dağılımın normal olduğu anlaşılmaktadır. ZY olan çocukların problem davranışları ile annelerin depresyon ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları 0: ilişki yok, 0-0.3: zayıf, 0.3-0.7: orta, 0.7-1.0: güçlü ve +1/-1: mükemmel ilişki olarak yorumlanmıştır (Ratner, 2009). Annelerin yaşam kalitesi ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. ZY olan çocukların problem davranışları ile annelerin depresyon ve yaşam kalitesini incelemede, iki grup için Bağımsız Örneklem t-testi, ikiden fazla grup için ANOVA uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. T-testi için etki büyüklüğü Cohen d kullanılarak değerlendirilmiş ve d-değeri .2: küçük, .5: orta, .8: büyük etki olarak yorumlanmıştır. ANOVA için eta kare ( $\eta^2$ ) değeri kullanılmış ve  $\eta^2=0.01$ : küçük,  $\eta^2=0.06$ : orta,  $\eta^2=0.14$ : büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2023). ANOVA'da anlamlı F değeri bulunduğunda, gruplar arasındaki farkları belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Çalışma için G Power programı ile güç analizi yapılmıştır. Analizde tip 1 hata oranı ( $\alpha$ )=0.05 ve çalışmanın gücü ( $1-\beta$ )=0.99 olarak belirlenmiştir. Sonuçta, örneklem sayısı 66 olarak hesaplanmış, ancak çalışmanın gücünü artırmak için daha fazla katılımcı dahil edilerek çalışma 125 katılımcı ile yürütülmüştür.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların problem davranışları arttıkça annelerin depresyonu artmakta, aile yaşam kalitesi ise azalmaktadır. Ayrıca annelerin depresyonu arttıkça, aile yaşam kalitesi de azalmaktadır. Çocukların problem davranışları annelerin depresyonu üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye, aile yaşam kalitesi üzerinde ise negatif etkiye sahiptir.

Çocukların problem davranışları ile annelerin depresyonu ve aile yaşam kalitesinin, annenin aylık gelirine ve çocuğun cinsiyetine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bununla birlikte, çocuğun problem davranışları ve annelerin aile yaşam kalitesi annenin yaşına göre anlamlı fark göstermemekte; ancak annelerin depresyonu annenin yaşına göre anlamlı fark göstermektedir. 25-41 yaş arası annelerin depresyon düzeyi 42-58 yaş arası annelere göre daha yüksek olup annenin yaşının depresyon düzeyi üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Çocuğun yaşına göre ise problem davranışları ile annelerin depresyon ve aile yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde anlamlı fark gözlenmiştir. Çocuğun yaşı, problem davranışları ile annelerin depresyon düzeyleri ve aile yaşam kalitesi üzerinde geniş bir etkiye sahip olup, 8-12 yaş grubundaki çocukların problem davranışları ile annelerinin depresyon düzeyleri, çocuğu 13-17 yaş grubunda olan annelerden daha fazladır; çocuğu 13-17 yaş grubunda olan annelerin aile yaşam kalitesi ise, çocuğu 3-7 ve 8-12 yaş gruplarında olan annelerden fazladır.

**Anahtar Kelimeler:** zihinsel yetersizlik, problem davranışlar, depresyon, aile yaşam kalitesi

## Kaynakça

Bramhe, V. (2019). Depression and anxiety in mothers of children with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Indian Journal of Mental Health(ijmh)*, 6(3), 272. <https://doi.org/10.30877/ijmh.6.3.2019.272-279>

Büyüköztürk, Ş. (2023). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (30. Baskı). Pegem.

Chaudhary, S. (2021). My child's disability and me": impact of child disability on maternal quality of life and coping strategy. *Journal of University of Shanghai for Science and Technology*, 23(07), 1406-1418. <https://doi.org/10.51201/jusst/21/07331>

Darcy, J., Grzywacz, J., Stephens, R., Leng, I., Clinch, C., & Arcury, T. (2011). Maternal depressive symptomatology: 16-month follow-up of infant and maternal health-related quality of life. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 24(3), 249-257. <https://doi.org/10.3122/jabfm.2011.03.100201>

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., & Işeri, E. (2013). Connors anababa dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: türkiye standardizasyon çalışması. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 50(2), 100-109. <https://doi.org/10.4274/npa.y6219>

Meral, B.F. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Murphy, G. (2009). Challenging behavior: a barrier to inclusion?. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 89-90. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2009.00216.x>

Nicholson, J., Deboeck, P., Farris, J., Boker, S., & Borkowski, J. (2011). Maternal depressive symptomatology and child behavior: transactional relationship with simultaneous bidirectional coupling. *Developmental Psychology*, 47(5), 1312-1323. <https://doi.org/10.1037/a0023912>

Olsson, M., & Hwang, C. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 535-543. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00372.x>

Raliphaswa, N., Maluleke, M., & Netshikweta, M. (2022). ‘not my dream’: mother’s challenge of raising intellectual disability child in vhembe district. *Health Sa Gesondheid*, 27. <https://doi.org/10.4102/hsag.v27i0.1995>

Ratner, B. (2009). The correlation coefficient: its values range between +1/-1, or do they?. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 17(2), 139-142. <https://doi.org/10.1057/jt.2009.5>

Savaşır, I., & Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.

Timmer, S., Ho, L., Urquiza, A., Zebell, N., Garcia, E., & Boys, D. (2011). The effectiveness of parent–child interaction therapy with depressive mothers: the changing relationship as the agent of individual change. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(4), 406-423. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0226-5>

Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 6(6), 432-444. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(22)00067-0)



# Özel Gereksinimli Çocukların Gelişiminde Ailelerin Sağlık Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü

Aynur Gıcı Vatansever<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Trakya Üniversitesi  
aynurgvatansever@trakya.edu.tr

## Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların erken tanı alması ve sonrasında uygun özel eğitim hizmetleri ile sağlık hizmetlerinden yararlanması, bu çocukların gelişim sürecindeki gecikmeleri engelleyecek önemli kriterler arasında bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların aileleri tanılama süreci sonrasında ömür boyu devam edecek olan tekrarlı bir uyum sürecini yaşamaya başlarlar. Ailelerin tanılama ile başlayan bu süreç boyunca yaşayacakları olumsuz deneyim hem çocuklarının hem de kendilerinin sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına, yaşam kalitesi ve yaşam doyumlarının azalması ile sonuçlanabilmektedir (Kaya & Yiğit, 2020; Şahin & Şahin, 2021).

Özel gereksinimli çocuklar günlük yaşamlarında fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal gelişimleri açısından tipik gelişim gösteren çocuklara göre bireysel farklılıklara sahiptir ve bu durumdan çocukların yaşam kaliteleri ve gelişim süreçleri etkilenir. Çocukların yaşam kalitelerinin yüksek olması öncelikle ailesini ve sonrasında içinde yaşamakta olduğu toplumu etkilemektedir. Özel gereksinimli çocuğun durumunun değerlendirilmesi, tedavi ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanması sürecinin aileden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Sağlık hizmeti sunan profesyonellerin, ailelerin ve özel gereksinimli çocukların bir bütün olarak değerlendirilmesinin, ortaya çıkan gereksinimlerin karşılanması, toplumsal uyum sürecinin sağlanması ve özellikle sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının yaygınlaştırılması açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir (Maurer & Smith, 2014; Stella & diğ., 2019).

Bireysel ve toplumsal sağlık algısı, sağlık davranışları, sağlığı olumsuz etkileyecek madde kullanımı, stres yönetimi, sosyal politikalar, sağlık sorumluluğu, sağlık okuryazarlığı, sosyoekonomik düzey sağlık davranışlarının oluşmasında etkilidir (Kaya & Yiğit, 2020; Zautra & diğ. 2010).

Günümüz sağlık sisteminde bireylerin sağlığı koruma ve geliştirme uygulamalarını benimsemeleri, verilen sağlık hizmetleri hakkında bilgilenmeleri, kendi sağlıkları ile ilgili kararlar verebilmelerinde etkin olmaları, sorumluluk ve haklarını bilmeleri beklenmektedir (Yılmaz & Tiraki, 2016). Ancak tanı sürecinin karmaşık olması, sürekli gelişen ve değişen teknoloji, kültürel farklılıklar, sınırlı okuryazarlık düzeyi, yaşa bağlı fiziksel ve bilişsel değişiklikler gibi etkenler bireylerin öz bakımlarını, sunulan hizmetlerin kullanımını, sağlık ekibi ile iletişimi etkileyebilmektedir. Tüm bu süreçlerde sağlık bilgilerini arama ve anlama, sağlık bilgisi ve hizmetini sunanlar ile iletişim kurmada bireylerin sağlık okuryazarlığı önemli bir diğer etken olarak ortaya çıkmaktadır (Fertman & Allensworth, 2012).

## Yöntem

Bu derleme çalışmasında özel gereksinimli çocuk ailelerinin hem çocuklarına hem de kendilerine sağlayacakları sağlıklı yaşam biçimi davranışları kapsamında öncelikle ailelerin sağlık okuryazarlığı becerilerini edinmelerinin önemine vurgu yapmak amaçlanmıştır.

Sağlık okuryazarlığı son yıllarda önemli bir konu haline gelmiştir. Sağlık okuryazarlığı, okuryazarlıkla ilişkili, bireylerin kendileri, aileleri ve toplumları için yaşam kalitesini iyileştirme, sağlığı koruma ve geliştirmede uygun sağlık kararlarını verebilmeleri için sağlık bilgisi ve hizmetlerine ulaşım, anlama ve kullanma yeterliliği olarak bilinmektedir (Akça, 2019; Rudd, 2015). Sağlık okuryazarlığı sadece kişisel bir yeterlilik olmayıp sağlığın sosyal, ekonomik ve çevresel belirleyicilerini kapsayarak toplumsal düzeyde de faydalar sağlamaktadır.

Sağlık okuryazarlığı, okuryazarlık ile bağlantılıdır ve yaşam kalitesini sürdürmek veya iyileştirmek için sağlık bakımı, hastalıkları önleme ve sağlığın geliştirilmesi amacıyla günlük yaşamda karar verebilmek için sağlık bilgilerine erişmek, anlamak, değerlendirmek ve uygulamak için bireylerin bilgi, motivasyon ve yeterliliklerini gerektirir (Sørensen, 2012).

Sağlık okuryazarlığı geniş sağlık sistemini de içine alan çok bileşenli bir kavramdır (Park & Lee, 2015). Bu doğrultuda sağlık okuryazarlığının 3 tipi belirlenmiştir (Peerson & Saunders, 2009):

1. Fonksiyonel Sağlık Okuryazarlığı: Sağlık risklerine ilişkin gerçek bilgileri anlamak için temel okuma ve yazma becerilerini ifade eder.

2. İnteraktif/ Etkileşimli Sağlık Okuryazarlığı: Değişen koşullara yeni bilgileri uygularken problem çözme, iletişim ve karar verme yoluyla hastalığın önlenmesi ve öz yönetimi en iyi şekilde kullanma yeteneği ve sağlık profesyonelleri ile etkileşimde bulunma, bilgiyi yorumlama ve uygulamak için bilişsel becerileri ifade eder.

3. Kritik Sağlık Okuryazarlığı: Sosyal normları etkileyerek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde harekete geçmek için bilgiyi eleştirel olarak analiz etme, farkındalığı artırma ve sağlıkla ilgili engelleri yönetmeye katılma becerilerini ifade eder.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sağlık okuryazarlığında yaşanan tanımsal farklılıklarla birlikte boyutlandırma da farklı görüşler bulunmaktadır (Peerson, & Saunders, 2009).

Sağlık okuryazarlığı, kişinin sağlık hizmetlerini anlama ve sağlığını geliştirebilmesi için yeterli bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olmasını gerektirmektedir (Pender, Murdaugh, & Parsons, 2015). Sağlık okuryazarlığı, bireylerin kültürel ve toplumsal yapısı, eğitim ve sağlık sistemi gibi geniş yelpazede sağlık sonuçlarını etkilemektedir. Sağlık okuryazarlığını etkileyen faktörlerin çok çeşitli olabildiği görülmektedir. Sağlık okuryazarlığının yaş, cinsiyet, konuşulan dil, eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, iş-meslek durumu, etkili iletişim kurabilme ve dinleyebilme becerileri, kültürel geçmiş, etnik köken, göç durumu, deneyimler, bilişsel yeterlilik, medya kullanımı, hastalık durumu ve genel okuryazarlık düzeyinden etkilendiği belirtilmektedir. Ayrıca azınlıklar, yaşlılar, eğitim seviyesi liseden az olan bireyler, yaşadığı toplumda aynı dili konuşmayanlar, yoksulluk içinde yaşayan kişiler düşük sağlık okuryazarlığından daha fazla etkilenmektedir.

Günümüzde sağlık hizmetlerinin sunumundaki değişim nedeniyle bireylerin kendilerinin ve ailelerinin sağlıklarına ilişkin sorumlulukları artmıştır. Bireylerin tedavi ve bakımları için daha fazla sorumluluk almada aktif olmaları beklenmektedir Bu yönüyle bireylerin sağlık okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Sağlık okuryazarlığını değerlendirmeye ilişkin çalışmalar giderek artmaya başlamış ancak özel gereksinimli çocukların ailelerinin bu konudaki rolüne değinen çalışmalara ulusal alanyazında sıklıkla rastlanmamaktadır.

Özel gereksinimli çocuk ailelerinin sağlık okuryazarlığının değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu değerlendirme sonucu bireyin sağlık okuryazarlığı düzeyine göre yapılacak olan eğitim ve danışmanlıklar ile sağlığı koruma ve geliştirme uygulamalarının benimsenmesine, bireyin tedaviye uyumunun artmasına, kronik hastalık yönetiminin daha etkin yapılmasına katkı sağlayacağı bir gerçektir. Aynı zamanda bu değerlendirme bireyin gereksinimlerinin karşılanması için en iyi iletişim kanallarının belirlenmesine de yardımcı olacaktır. Bireylerin sağlık durumu, sağlıkta eşitsizlik, maliyet artışları, sağlık bilgilerine ulaşabilme gibi etkenler göz önüne alındığında sağlık okuryazarlığını artırmaya yönelik girişimlerin planlanması ve uygulanması da önem kazanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinim, sağlık okuryazarlığı, aile eğitimi, tanılama, erken müdahale

## Kaynakça

Akça, A. (2019). Hemşirelik öğrencilerine verilen sağlık okuryazarlığı eğitiminin sağlık okuryazarlığı düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Fertman, CI. & Allensworth, DD. (2012). Sağlığı geliştirme programları: teoriden pratiğe. Sağlık Bakanlığı, Yayın no: 882. Ankara: Ereğ.

Kaya, S. & Yiğit, R. (2020). Sağlıklı yaşam biçimi davranışları kapsamında özel gereksinimi bulunan çocukların ebeveynleri. Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 9(3), 233-240.

Maurer, F. & Smith, C. (2014). Community/public health nursing practice health for families and populations. Canada: Elsevier Saunders.

Rudd, R. E. (2015). The evolving concept of Health literacy: New directions for health literacy studies. Journal of Communication in Healthcare, 8:1, 7-9, doi: 10.1179/1753806815Z.000000000105.

Park, H. & Lee, E. (2015). Self-reported eHealth literacy among undergraduate nursing students in South Korea: a pilot study. Nurse Education Today, 35(2), 408-413.

Peerson, A. and Saunders, M. (2009). Health literacy revisited: what do we mean and why does it matter?. Health promotion international, 24(3), 285-296.

Pender, N. J., Murdaugh, C. L. and Parsons, M. A. (2015). Health promotion in nursing. (7th Edition). New Jersey: Pearson Education, 263-268

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. and Brand, H. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. BMC Public Health, 12(1), 80.

Stella, A., Donald, M., Robert, R., Anne, O., & Kirsty, F. (2019) Family factors associated with participation of children with disabilities: a systematic review. Developmental Medicine & Child Neurology, 61(5), 514-522.

Şahin, D. & Şahin, F. (2021). Zihinsel engellilerde sağlık okuryazarlığı: Karma yöntem bir literatür taraması. Turkish Studies-Social, 16(1), 321-339.

Yılmaz, M. & Tiraki, Z. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl ölçülür? Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9 (4), 142-147.

Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), Handbook of adult resilience, 3-29. The Guilford Press.

# Özel Gereksinimli Çocukların Ebeveynlerinde Travma Sonrası Büyüme

Sema Yazıcı Kabadayı<sup>1</sup> & Alper Gülay<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
alper.gulay@erdogan.edu.tr

## Problem Durumu

Özel gereksinimli çocuk yetiştirmek, ebeveynleri için bir dizi zorluk teşkil edebilmekte ve genellikle stres, kaygı ve depresyonun artmasına neden olabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, refahlarını ve yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkileyebilecek duygusal, sosyal ve ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Birçok çalışma, özel gereksinimli çocuk yetiştirmenin stresli yönlerini incelemiş, ebeveynlerin maruz kaldığı psikolojik gerginlik ve sosyal izolasyonu vurgulamaktadır. Ren ve arkadaşları (2020) ile Scherer, Verhey ve Kuper (2019) tarafından yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine kıyasla daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları, anksiyete ve depresyondan muzdarip olma olasılıklarının daha yüksek olduğu iddiasını desteklemektedir. Bazı araştırmalar özel gereksinimli çocukların bakımlarına ilişkin sorumluluğun uzun vadeli olumsuz sonuçlarını ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri arasında uyku sorunları, tükenmişlik ve sağlık bozulmalarına işaret etmektedir (McBean & Schlosnagle, 2016).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, karşılaştıkları zorluklara rağmen özel gereksinimli çocukların ebeveynleri içinde olumlu dönüşümler olduğunu da ortaya koymaktadır. Travma sonrası büyüme (TSB) olarak adlandırılan bu dönüşümler, yüksek stresli ve travmatik yaşam olaylarıyla mücadele etmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan olumlu psikolojik değişiklikleri ifade etmektedir (Tedeschi & Calhoun, 2004). TSB, kişisel güç, yaşama değer verme, ilişkiler ve ruhsal gelişimdeki değişiklikleri kapsar (Schaefer ve Moos, 1992). Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri arasında TSB üzerine yapılan çalışmalar, birçok güçlüğe rağmen bazı ebeveynlerin yaşama bakış açılarında olumlu değişiklikler yaşadıklarını, yeni başa çıkma mekanizmaları geliştirdiklerini ve öz farkındalık ile dayanıklılıklarını arttıklarını göstermektedir (Laufer ve Isman, 2022). Çokluk (2022) tarafından yapılan araştırma da benzer şekilde, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri kişisel gelişim, ruhsal gelişim ve yaşama karşı artan bir takdir kazandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, yaşanan güçlüklerin kişisel dönüşüm için bir katalizör görevi görerek ruh sağlığı, duygusal, sosyal, bilişsel, fiziksel ve psikolojik iyi oluş hallerinde iyileşmelere yol açabileceği teorisiyle uyumludur (Abel vd., 2014; Chan vd., 2020).

TSB ile ilgili alanyazında çalışmalar olsa da özellikle kültürel açıdan farklı bağlamlara odaklanan çalışmalar azdır. TSB üzerine yapılan araştırmaların çoğu batı toplumları bağlamlarında yürütülmüş olup, kültürel faktörlerin farklı toplumlardaki özel gereksinimli çocukların ebeveynleri arasındaki büyüme deneyimlerini nasıl etkilediğine çok az dikkat edilmiştir (Laufer ve Isman, 2022). Kültürel değerlerin ve sosyal yapıların ebeveynlerin stres ve başa çıkma deneyimlerini önemli ölçüde şekillendirebileceği (Jovanova ve Radojčić, 2013) göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye gibi kültürel çeşitliliğe sahip bir nüfusta TSB'yi anlamak büyük önem taşımaktadır. Schaefer ve Moos (1992) tarafından önerilen ve yüksek stresli yaşam olaylarının daha etkili başa çıkma becerileri ve daha fazla kişisel kaynak geliştirilmesine neden olabileceğini öne süren Yaşam Krizleri ve Kişisel Gelişim Modeli, bu popülasyonda TSB'yi araştırmak için yararlı bir çerçeve sunmaktadır.

Aile merkezli bakımın büyük değer taşıdığı ve kültürel normların ebeveynlerin başa çıkma stratejilerini şekillendirdiğı bir bağlam olan Türkiye'de, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri arasında TSB'ye ilişkin araştırma eksikliği alanyazında kritik bir boşluğu temsil etmektedir. Bu boşluğun ele alınması, bu ebeveynler arasında pozitif adaptasyon ve dirençliliğe katkıda bulunan faktörler hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu da önleyici müdahalelerin ve ebeveynlerin refahını artırmayı amaçlayan destek programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışma, Türkiye'deki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin TSB deneyimlerini araştırarak, bu boşluğu doldurmayı ve kültürel ve sosyal faktörlerin, özel gereksinimli çocuk yetiştirilmesinin travmatik olayını takiben ebeveynlerin büyüme deneyimlerini nasıl etkilediğine dair daha derin bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada, özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin TSB deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla keşfedici betimleyici nitel bir tasarım kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, özellikle kişisel deneyimlerin ve algıların doğrudan gözlemlenebildiğı doğal ortamlarda katılımcıların bakış açılarını detaylı bir şekilde keşfetmeye olanak tanımaktadır (Creswell & Poth, 2016). Bu araştırma yöntemi, ebeveynlerin karmaşık TSB deneyimlerini anlamak, mevcut durumun ortaya koyulması amacıyla tercih edilmiştir.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Bu yaklaşım, temel araştırma hedeflerine bağlı kalırken katılımcıların yanıtlarını keşfetmekte kolaylıklar sağlamaktadır. Görüşme kılavuzu, özel gereksinimli çocukların ailelerinde TSB ve ebeveynlik stresi ile ilgili alanyazının sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi yoluyla geliştirilmiştir. Görüşme sorularının uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanından, bir ölçme ve değerlendirme uzmanından ve bir dil uzmanından geri bildirim alınmıştır. Üç ebeveynle yapılan pilot görüşmeler sonucunda, soruların ifade ve akışını iyileştirmek için düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonunda elde edilen görüşme kılavuzunun araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilerek verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Katılımcılar, çalışmanın odak noktasıyla ilgili bilgi açısından zengin vakaların seçilmesini sağlayan yaygın bir nitel örnekleme tekniğı olan amaçlı örnekleme kullanılarak seçilmiştir (Palinkas vd., 2013). Çalışmaya, Türkiye'nin iki farklı ilinde ikamet eden, özel gereksinimli çocuğı olan toplam 24 ebeveyn (23 kadın ve bir erkek) katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 36,6 yıldır. Görüşmelerden önce katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılmak istediklerine dair onam belgesi ve bir demografik bilgi formu doldurularak imzalanmıştır. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Onay Tarihi: 27.09.2023, Karar Numarası: 2023/263).

Görüşmeler 27 ila 54 dakika arasında sürmüş, ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacılar tarafından kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve Braun ve Clarke (2006)'ın tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri yönetmek için MAXQDA 2020 yazılımı kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %94 olarak hesaplanmış ve bulguların geçerliliğı ile güvenilirliğı sağlanmıştır. Kodlamadaki tutarsızlıklar, üçüncü bir nitel araştırma uzmanıyla yapılan tartışmalarla çözülmüştür.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcıların TSB'lerinin derinlemesine araştırılmasıyla mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları, üç tema ve yedi alt temadan oluşmaktadır. Hayata pozitif yaklaşım temasını; "yaşam felsefesi ve önceliklerin değişimi", "kadercilik ve kabullenme" ile "minnettarlık" alt temaları oluşturmuştur. Kişisel gelişim ve içsel güç teması ise "kişisel güçlü yönler konusunda artan farkındalık", "etkili problem çözme becerileri" ve "duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi" alt temalarından oluşmaktadır. İletişim

ve sosyal katılım temasını ise "çocuk ve çevre ile bağların geliştirilmesi" ve "büyüyen empati" alt temaları oluşturmaktadır.

Ebeveynlerin karşılaştıkları önemli zorluklara rağmen, kişisel gelişim, gelişmiş duygusal düzenleme ve daha olumlu bir yaşam perspektifi dahil olmak üzere yaşamlarında olumlu dönüşümler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, karşılaşılan güçlüklerle karşı artan dayanıklılık, daha güçlü problem çözme becerileri ve durumlarına ilişkin daha derin bir şükran ve kabul duygusu bildirmişlerdir. Bulgular, kültürel ve dini inançların, özellikle de kadercilik ve ruhsal gelişimin, ebeveynlerin kabullenme ve başa çıkma stratejilerini kolaylaştırmada nasıl kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulguları, özel gereksinimli bir çocuğa ebeveynlik yapmanın zorluklarından doğan olumlu potansiyeli tanımanın önemini vurgulamaktadır. Bu araştırma, TSB'ye katkıda bulunan koruyucu faktörleri belirleyerek, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin refahını artırmayı amaçlayan destek programlarının ve müdahalelerin geliştirilmesi için değerli bilgiler sunmaktadır. Büyüme deneyimlerini anlamak, ruh sağlığı uzmanlarını, özel eğitim öğretmenlerini ve politika yapımcıları, bu ailelerde dayanıklılığı ve olumlu adaptasyonu teşvik etmek için kültürel olarak duyarlı yaklaşımlar oluşturma konusunda bulgular ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** travma sonrası büyüme, özel gereksinimli çocuklar, aile, ebeveynler

### Kaynakça

Abel, L., Walker, C., Samios, C., & Morozow, L. (2014). Vicarious posttraumatic growth: Predictors of growth and relationships with adjustment. *Traumatology: An International Journal*, 20(1), 9-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0099375>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Chan, B. S., Deng, J., Li, Y., Li, T., Shen, Y., Wang, Y., & Yi, L. (2020). The role of self-compassion in the relationship between post-traumatic growth and psychological distress in caregivers of children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 29(6), 1692-1700. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01694-0>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Çokluk, G. F. (2022). Post Traumatic Growth in Mothers and Fathers of Children with Special Needs. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology (CTJPP)*, 4(4), 378-386. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.4.09>

Jovanova, N. C., & Radojčić, D. D. (2013). Parents of children with developmental disabilities: Stress and support. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(1-2), 7-19. <https://doi.org/10.2478/v10215-011-0029-z>

Laufer, A., & Isman, E. (2022). Posttraumatic growth (PTG) among parents of children with special needs. *Journal of Loss and Trauma*, 27(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/15325024.2021.1878336>

McBean, A. L., & Schlosnagle, L. (2016). Sleep health and memory: Comparing parents of typically developing children and parents of children with special health-care needs. *Journal of Sleep Research*, 25(1), 78-87. <https://doi.org/10.1111/jsr.12329>

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2013). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>

Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 565393.

Schaefer, J. A., & Moos, R. H. (1992). Life crises and personal growth. In B. N. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 149-170). London: Praeger/Greenwood.

Scherer, N., Verhey, I., & Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PloS One*, 14(7), e0219888. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219888>

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>

# 3-6 Yaş Özel Gereksinimli Çocukların Ekran Kullanımlarının Ebeveyn Çocuk İlişkisi Yönünden İncelenmesi

Esmâ Akbana<sup>1</sup> & Murat Balcı<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi  
ozelegitimdilses@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzün hızla gelişen dijital çağında okul öncesi dönem çocuklarda ekran başında geçirilen sürenin artması, araştırmacılar, eğitimciler ve ebeveynler arasında endişelere yol açmaktadır. Çocukların dijital cihazlara olan bağımlılığı sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer bir deyişle, erken çocukluk döneminde ekrana bilinçsizce ve yoğun bir şekilde maruz kalan çocukların dikkat dağınıklığı, sosyal izolasyon ve yalnızlık belirtilerine sahip olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Christakis, 2009; Hinkley vd., 2014; Radesky vd., 2014). Literatürde okul öncesi dönem çocukların problemleri medya araçlarının aşırı ve bilinçsiz kullanımları bilişsel becerilerinde azalma, stres ve kaygı bozuklukları, anksiyete, depresyon saldırganlık ve öfke nöbetleri, düzensiz beslenme ve uyku problemleri gibi pek çok sorun ortaya çıkarmaktadır (Tanrıverdi ve Sağır, 2014).

Problemleri medya kullanımı, dijital ve elektronik medya araçlarının aşırı, kontrolsüz ve bağımlılık düzeyinde kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu durum, bireylerin günlük yaşamlarını, sosyal ilişkilerini, akademik başarılarını ve genel sağlık durumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Anderson ve Dill, 2000; Young, 1998). Okul öncesi dönemde ekran bağımlılığı, çocukların televizyon, tablet, akıllı telefon gibi dijital cihazlara aşırı derecede bağımlı hale gelerek bu cihazları kontrolsüz bir şekilde kullanmaları durumu olarak tanımlanmaktadır (Domoff vd., 2019). Bununla birlikte, özel gereksinimli okul öncesi dönem çocukları, ekran bağımlılığına karşı daha hassas olabilmektedir (Mazurek ve Wenstrup, 2013). Daha açık bir deyişle, özel gereksinimli çocuklar çeşitli fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal engellere sahip olmaları sebebiyle ekran bağımlılığına karşı daha hassas olabilirler (Batshaw vd., 2013).

Aile-çocuk ilişkisi, çocukların gelişim süreçlerinde kritik rol oynamaktadır. Aile üyeleri arasındaki etkileşimler, çocukların kendilerini güvende hissetmeleri, dünyayı keşfetmeleri ve sağlıklı bireyler olarak büyümeleri için gereklidir (Bronfenbrenner, 1979). Güçlü ve destekleyici aile ilişkileri, çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve duygusal güvenlik sağlamaktadır (Cummins ve Davies, 2010). Okul öncesi dönem çocukların uzun süre ekrana maruz kalmaları çocukların sosyal, duygusal ve bedensel gelişim süreçlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Poitras vd.). Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocukların ekrana maruz kalma sürelerinin fazla olması çocukların iletişim becerilerinin problem çözme ve paylaşma becerilerinin olumsuz etkilemektedir (Plowman vd., 2010). Okul öncesi dönemde ebeveynle sağlıklı ilişkilere sahip olmanın ekran bağımlılığı için koruyucu bir faktör olabileceği bu çalışma kapsamında öngörülmektedir. Aktarılanlar ışığında bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemi özel gereksinimli çocukların ekran kullanımlarının ebeveyn-çocuk ilişkisi ve problemleri medya kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.



## Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yönteminde bulunan korelasyonel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Korelasyonel araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları herhangi bir şekilde manipüle etmeden ya da müdahale bulunmadan var olan durumu betimlemesini ifade etmektedir. Bu yöntemde, değişkenlerin birlikte artma ve azalma durumları incelenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmanın örneklem grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Bu örneklem yönteminde; her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir ve bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, vd., 2013). Araştırmaya İstanbul İlinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören özel gereksinimli 3-6 yaş çocuğu olan anne ya da babalar araştırmanın içerme kriterlerini oluşturmuştur. Ölçekler Google Forms ve anket olarak ebeveynlere ulaştırılmıştır. Problemlili Medya Kullanım Ölçeği Domoff ve arkadaşları tarafından 2017'de 4-11 yaş grubundaki çocuklarda problemlili medya kullanımını saptamak üzere geliştirilmiştir. Ölçek, Cansu Furuncu ve Erdiñ Öztürk (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocuk Anababa İlişki Ölçeği (ÇAIÖ) (Child Parent Relationship Scale, CPRS Pianta, 1992): Ölçek Robert C. Pianta tarafından 1992 yılında anne baba çocuk ilişkisini anlamak amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek Ege Akgün ve Binnur Yeşilyaprak (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Araştırma verilerinin kaliteli bir veri setiyle yürütülebilmesi için birtakım varsayım ve gerekliliklerin yerine getirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için ilk olarak data setinde kayıp değer olup olmadığı incelenmiştir. Ölçme araçlarında bulunan ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Ardından uçdeğerler Z standart skoru ve Q-Q plot grafiği ile incelenmiştir. Üçüncü adımda araştırma değişkenlerinin normal dağılımı çarpıklık ve basıklık katsayısı ile histogram grafiği yoluyla incelenmiştir. Araştırma değişkenleri normal dağıldığından parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Ortalama farklılıklarını temsil eden araştırma hipotezleri test edilirken test gerçekleştirilmeden önce her bir grupta normalliği varsayımları ayrı ayrı incelenmiştir (George ve Mallery, 2010).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucuna göre çocuk ebeveyn ilişkisi olumsuz hale geldikçe çocukların problemlili medya kullanımları artmaktadır. Bununla birlikte alt sosyoekonomik düzeyden okul öncesi dönem çocukların problemlili ekran kullanımları üst sosyoekonomik düzeyden çocuklara kıyasla daha problemlidir. Benzer şekilde alt sosyoekonomik düzeyden çocukların ebeveynleriyle olan ilişkisi üst sosyoekonomik döneme kıyasla daha olumsuzdur. Bununla birlikte, çalışmada babalar çocuklarının medya kullanımını annelere kıyasla daha problemlili bulmuş iken çocuk-ebeveyn ilişkilerinde cinsiyet temelli bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer yandan özel eğitim tanı türüne göre dil konuşma güçlüğü yaşayan okul öncesi çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Son olarak yaşa göre problemlili ekran kullanımı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Bu çalışmanın bulguları bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. İlk olarak, araştırmanın tasarımı korelasyonel ve kesitseldir. Kesitsel çalışmalar bulguların nedensellik ilişkiler kurmasına imkan vermemektedir. İkinci olarak, çalışma 3-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklara odaklanmıştır. Bu yaş grubunun seçilmesi, özel gereksinimli çocukların erken çocukluk dönemindeki medya kullanımı ve aile ilişkilerine ışık tutmayı amaçlasa da bulguların genellebilirliğini sınırlayabilir.

Son olarak, araştırma, çocukların problemlili medya kullanımı ve çocuk-ebeveyn ilişkilerini incelemek için çeşitli değişkenleri dikkate almış olsa da etkileyebilecek diğer potansiyel faktörlerin dışlanmış olması da bir sınırlılıktır. Örneğin, aile içi iletişim kalitesi, ebeveynlerin medya kullanım alışkanlıkları ve ailenin medya kullanımı ile ilgili tutumları gibi faktörler, çocukların medya kullanımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Gelecekteki çalışmalar bu değişkenlerin potansiyel etkilerini inceleyebilir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli çocuk; ekran kullanımı, ebeveyn-çocuk ilişkisi

## Kaynakça

Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn?. *Acta paediatrica*, 98(1), 8-16.

Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K. L., Ball, K., Salmon, J., & Hesketh, K. D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive medicine*, 62, 182-192.

Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M., ... & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843-e849.

Tanrıverdi, H., & Sağır, S. (2014). Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Ve Sosyal Ağları Benimseme Düzeylerinin Öğrenci Başarisina Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 775-822.

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of personality and social psychology*, 78(4), 772.

Young, J. E. (1998). Young Schema Questionnaire--Short Form. *Cognitive therapy and research*.

Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media "addiction" in children. *Psychology of popular media culture*, 8(1), 2.

Mazurek, M. O., & Wenstrup, C. (2013). Television, video game and social media use among children with ASD and typically developing siblings. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1258-1271.

Mew, N. A., Krivitzky, L., McCarter, R., Batshaw, M., Tuchman, M., & Urea Cycle Disorders Consortium of the Rare Diseases Clinical Research Network. (2013). Clinical outcomes of neonatal onset proximal versus distal urea cycle disorders do not differ. *The Journal of pediatrics*, 162(2), 324-329.

Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 25(1), 93-113.

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., & İşeri, E. (2013). Connors öğretmen dereceleme ölçeği-yenilenmiş kısa: Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).

Furuncu, C., & Öztürk, E. (2020). Problemlili Medya Kullanım Ölçeği Türkçe formunun geçerlik güvenilirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 535-566.

Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.

## **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Türkiye’deki Özel Eğitim Alanı Hakkındaki Görüşleri**

İbrahim Can Şahan<sup>1</sup> & Emre Laçın<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
icansahan@gmail.com

### **Problem Durumu**

Çalışmanın amacı özel eğitim alanının sahadaki uygulayıcılar ve yönetmelik arasında nasıl bir bağ olduğunu inceleyerek ortaya koymaktır. Özel eğitim alanının hiyerarşi diyagramındaki en üst basamağında MEB yer almaktadır. Yetersizliği bulunan öğrencilerin kanunlar çerçevesinde hakları mevcuttur. (Çitil & Üçüncü, 2018) Bu haklar 573 sayılı kanundan itibaren birikerek devam etmiştir. (Aksoy & Şafak, 2020) Bakanlığın eğitim-öğretim süreci planlayan ve gerekli çalışmaların nasıl yapılacağını yasa ve yönetmelikler aracılığıyla uygulayıcılara aktarıldığı kabul edilmektedir. Bu kabulün sonrasında sahadaki uygulayıcıların bu yönergeleri ve açıklamaları takip ederek sahada yapılabileceklerin kılavuzluğunu bilmesi gerekmektedir. (Kızır & Memişoğlu, 2017). Sahadaki uygulayıcıların bu güncel uygulamalar ve yönetmelik hakkındaki görüşleri, düşünceleri nelerdir bilinmek istenmiştir. Çünkü sahadaki uygulayıcıların yönetmelik hakkındaki düşüncelerinin kısıtlı ve yetersiz olması her paydaşın haklarının yeterince benimsenmesinden başlayıp sahadaki yapılacak uygulamalara kadar problem yaşanmasına sebep olabileceği ön görülmektedir (Sarı vd., 2017). Yönetmelik ve güncel uygulamalara yönelik gerekli düşünce sistemi oluşturulmaması durumunda saha ve teorilerin birbirinden kopuk olması durumu gözlenme ihtimali artmaktadır. Bu temellerle yola çıkılarak sahadaki öğretmenlerin mevcut özel eğitim yasası hakkındaki görüşleri incelenmek amaçlanmıştır. Özel eğitim süreci 3 aylık bir süreç olarak kabul edildiğinde bu ayaklar: Yönetmelikler, öğretmenler ve veliler olarak kabul edilebilir. Bu 3 bileşenin merkezinde çocuğun alınıp yapılacak tüm çalışmanın olumlu sonuçlarının çocuğa faydası gözetilmelidir (Çitil & Ataman, 2018). Bu 3 ayak arasında yaşanacak olumsuzlukların çocuğa etkileyeceği ve bu süreci daha olumsuz sonuçlara götüreceği düşünülmektedir. Özellikle teknoloji gelişimi ve dönemin şartlarının gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda, güncel çalışmaların öğretmenler tarafından bilinmemesi özel gereksinimli çocukların hem akranlarıyla hem de dönemin gereklilikleriyle aralarında makasın açılmasına sebep olacağı ön görülmektedir. Güncel raporlardan biri olan 2022-2026 Kaynaştırma Bütünleştirme Eylem Planı da çalışma içerisine eklenmiş öğretmenlerin bu görüşleri toplandığında büyük bir çoğunluğun bu plandan haberi bile olmadığı gözlenmiştir. Her bir ayağın çocuğun eğitiminde büyük önem arz ettiği kabul edilmektedir (Ataman, 2019). MEB’in bu ayaklardan biri olan öğretmenin yasalar ve güncel uygulamalar konusunda kendini geliştirmesi ve yetiştirmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmada da problem durumu olarak mevcut durum analiz edilerek incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin güncel uygulamalar ve yönetmelikler hakkındaki görüşleri incelendiğinde problem durumunun ele alınmaya değer olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın problemi hem mevcut durumu analiz etmeye imkân verirken aynı zamanda gelecekte yapılacak çalışmalara da dayanak oluşturabilmektedir. Sürdürülebilirlik açısından öğretmenlerin MEB’e bağlı olan

güncel yaklaşımlardan habersiz olduğu ve bazı konularda sorumlulukların paylaşılmasında sınırların bilinmediği tespit edilmiştir. Çalışma incelendiğinde sahadaki uygulamaların eksik kalındığı yorumuna ulaşılması takdirinde yapılacak ek müdahale ve eğitimlerin de yeni çalışmalara imkân vereceği ön görülmektedir. Bu da çalışmanın sürdürülebilir bir etkiye sahip olduğu kanısı oluşturmuştur.

## **Yöntem**

Çalışmanın yöntem bölümü ele alındığında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel yöntem, katılımcının kendi duygu ve görüşlerini tamamen tek bir doğru çerçevesine kısıtlamayarak daha çeşitli görüşler belirtmesini sağlar (Creswell & Creswell, 1965). Çalışmanın örneklemini olarak MEB'e bağlı olarak çalışan özel eğitim öğretmenleri belirlenmiştir. Belirlenen MEB öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve kıdem bilgileri de toplanarak çıkabilecek olası farklılıklar için not edilmiştir. Çalışma içerisinde kategorilere ayrılmış sorular bulunmaktadır. Hazırlanan bu sorular nitel araştırma yöntemine bağlı olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları olarak hazırlanmıştır. Soru kategorileri 4 bölüme ayrılmış olup bu bölümlerde ek sonda soruları da yer almaktadır. Sonda sorularıyla birlikte her bir bölümde sorulan sorular çeşitlendirilmek istenip konunun farkı alanları hakkında da görüş almak amaçlanmıştır. Ek olarak sadece genel hatlardan oluşan sorulardan ziyade biraz daha özele indirgenmiş sorular sorularak katılımcının cevaplarının şans faktöründen arındırılması amaçlanmıştır. Veriler toplanırken MEB'de çalışan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem gibi demografik özellikleri de not edilmiştir. Olası çıkacak benzerlik/farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. 16 adet öğretmenden veri toplanmış olup verilerin analizi yapılmıştır. Çıkan sonuçlarda bölümlere temalar ve kodlar çıkartılmıştır. Bu temalardaki ve kodlardaki sıklıklar da analiz edilerek alt temalara indirgenmiştir. Örneklemin seçilmesinde Hatay İl'i ele alınarak mevcut ilde bulunan özel eğitim öğretmenleri ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler incelenerek analiz edilip bulgular oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda çeşitli bölümler hakkındaki görüşler incelenerek raporlanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan çalışmada sorular 4 ayrı bölüme ayrılmıştır. İlk iki bölüm içerisinde üçer alt soru; üç ve dördüncü bölümlerde ise ikişer alt sorudan oluşmaktadır. 4 adet araştırma sorusu üzerinde durularak bu sorulara cevap aranmıştır. Bu sorular şu şekildedir:

- Türkiye'de Özel Eğitim Alanındaki Eğitim ve Uygulama Kalitesi Nasıl Değerlendirilmektedir?
- Türkiye'de Özel eğitim Yasal Düzenlemelerinin Etkinliği ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın Rolü Nasıl Değerlendirilmektedir?
- Toplumsal Farkındalık ve Aile katılımı Özel Eğitim Sürecine Nasıl Katkı Sağlar?
- Özel Eğitimde Öğretmenlerin Rolü ve Sorumlulukları Nelerdir, Nasıl Geliştirilebilir?

Bu soruların cevapları aranmış olup elde edilen sonuçlarda çeşitlilikler gözlenmiştir. Öncelikle sorular bazında alt temalar oluşturulmuş ve bu alt temalar öğretmenler tarafından verilen cevaplar göz önüne alınarak çıkarılmıştır. Temalar bu bölümü aşacağı için sunumda planlanmıştır.

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin, çeşitli bölümlere verdikleri cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre incelenmiştir. Daha sonrasında öğretmenlerin belirlenen konularda yönetmelikler hakkında bilgi eksiklikleri gözlemlendiği görülmüştür. Özellikle güncel yaklaşım ve uygulamalar konusundaki görüşlerin kısır ve genel olduğu gözlenmiştir. Bu durumlar için kimi öğretmenler, hizmetiçi eğitimler gibi seçenekleri

cevap olarak vermiş olup bu durumun farkında olduğunu yansıtmıştır (Sadece bölüm temaları verilmektedir).

1. Eğitim ve Uygulama Kalitesi
2. Yasal Düzenlemeler ve Politikalar
3. Toplumsal Farkındalık ve Aile Katılımı
4. Öğretmenlerin Rolü ve Sorumlulukları

Çalışmayı Türkiye geneli özel eğitim öğretmenlere uygulayarak daha detaylı veriler elde etmek çalışmanın sınırlılığı ve geliştirilebilecek yönü olarak yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim öğretmenleri, yasal yönetmelik, güncel uygulamalar.

### Kaynakça

Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>

Ataman, A. (2019). Üstün Zekalı Çocuklara Ana-Babaları ve Öğretmenleri Nasıl Yardımcı Olabilir. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(1), Article 1. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000832](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000832)

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (1965). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.

Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansımaları ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), Article 1.

Çitil, M., & Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye'de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku'nun Du. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 35, Article 35.

Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), Article 02. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000207](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207)

Kızır, M., & Memişoğlu, S. P. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına dair görüşleri.

Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuma Hızının Artırılmasında Sağaltım Paketlerinden Etkili Olanın Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), Article 01. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000165](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000165)

Sarı, H., Atbaşı, Z., & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), Article 3.

# Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Mesleki Beklentileri ile Özel Eğitim Gerçekliğine Bakış

Zeynep Çam Alegöz<sup>1</sup> & Aslı Avcıl<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

<sup>2</sup>Özel Danışmanlık Merkezi

zcam@fsm.edu.tr

## Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme ve öğretmen nitelikleri son yıllarda üzerinde çokça tartışılan bir konu haline gelmektedir. Öğretmen nitelikleri ve eğitimin niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Akalin ve Sucuoğlu, 2015). Öğretmen niteliği arttıkça eğitimin niteliğinin de artacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki niteliklerinin artırılması eğitimin niteliğinin artmasını da sağlayacaktır (Başkan, 2001; Özyürek, 2008). Öğretmenlerin toplumun sistemini devam ettiren insanları yetiştirdiği gerçeği sebebiyle mesleki yerinin önemi tarihsel süreçte her zaman gündemde olmuştur (Brown, 1992; Kyriacou & Coulthard, 2000; Başkan 2001; Çelik, 2023). Öğretmenlerin kendi kişiliklerini ve mesleki dünya görüşlerini sınıflarına taşıyan ve öğrencilerin toplumsal rollerini şekillendiren profesyoneller olduğu ileri sürülmektedir (Zhao, 2022). Mesleğin toplum ve dolayısıyla ülkelerin gelişimindeki kritik yeri sebebiyle mesleğin seçilme sebebi, mesleki imaj, mesleki eğitim niteliği, mesleği yaparken çalışma süreçlerini kapsayan her durum (nitelik, gelişim, motivasyon, çalışma koşulları, mesleği bırakma vb.) araştırmacılara konu olmuştur (Ngan vd., 2021; Gavish, 2016).

Öğretmenlerin mesleği seçmeden önce zihinlerinde bir mesleki imaj ve öğretme dünyasına ilişkin algıları olduğu bilinmektedir. Bu imaj ve algılar mesleğe katılma sebeplerini, mesleği devam ettiren büründükleri “öğretmenlik rolü”nü, mesleğe ilişkin görüşlerini ve öğretmen eğitiminden beklentilerini içermektedir (Feiman-Nemser ve Folden, 1986). Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerine bakıldığında bu sebeplerin farklılaştığı görülmektedir (Bursal ve Burdur, 2016). Çakmak ve Kayabaşı (2017) tarafından 475 öğretmen adayı ile yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri sorusuna “eğitim sisteminin iyi öğretmenlere ihtiyacının olması” ve “gelecek kuşakları eğitme” cevaplarının en sık verilen cevaplar olduğu görülmektedir. Aslan (2015) tarafından 12 öğretmen ile yapılan bir araştırmada kısa yoldan para kazanmaya başlamak, memur olmak, mesleki saygınlığın olması, kişilik özelliklerine uygun görülmesi, “kadın” mesleği olarak algılanması gibi farklı sebeplerle mesleğin tercih edildiği görülmüştür. Öğretmenlik serüveninin olumlu ilişkiler, öğretme süreci, saygınlık gibi başlıklarda algılanarak başlayan yolculuğunun mesleğe atıldıktan sonra “okul gerçekliği” karşısında tükenmişlik, motivasyonsuzluk, verimsizlik, meslekten ayrılma gibi sonuçlar ile paramparça olması araştırmacıların mesleki algı ve gerçekliğin farkı arasındaki uçuruma gözlerini çevirmelerine sebep olmuştur. Bu sebeple öğretmenlik eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının bilgi ve becerinin yanında mesleki gerçeklikleri idrak etmeleri üzerine bir eğitim içeriğinin planlanması gerekmektedir.

Genel eğitim öğretmenlerinden mesleki alan olarak farklılaşan özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre mesleki yükümlülükleri daha fazladır. Bu sebeple özel eğitim öğretmenlerinin mesleği seçme sebepleri, mesleki beklentileri, mesleki imajları ile mesleğin gerçekliğinin farkındalıkları sürdürülebilir ve verimli bir iş hayatı için önem arz etmektedir (Gavish, 2016). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleği seçme nedenlerine bakıldığında saygın role sahip olma, maaşların artması, hizmet içi eğitimlere

katılabilme ve kılık kıyafetlerin serbestliği olarak görülmüştür (Öncül vd., 2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleği seçme nedenlerine göre de mesleki beklentileri farklılaşmaktadır. Özel eğitim dünyasında her bireyin farklılığına yönelik eğitim sisteminin öğrenciye göre değişmesi; sürecin bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımın eğitimin her bölümünde görülmesi gerektiği, bütünlendirme felsefesi, eğitim dünyasında güncel konulardan biri olarak görülmektedir.

Alanyazında çeşitli öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki beklentilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Buldur ve Bursal, 2015; Çakmak ve Kayabaşı, 2017; İncikabı, Biber ve Mercimek, 2016; Özçakmak ve Köroğlu, 2015). Ancak özel eğitim öğretmenlerinin mesleki beklentileri hakkında ulusal alanyazında yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Öncül vd., 2022). Bu çalışmada belirtilen çalışmadan farklı olarak mesleki beklentilerinin yanı sıra bu mesleği tercih nedenleri de ele alınacaktır. Bu yüzden bu çalışmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim mesleğini seçme nedenlerini, özel eğitime dair görüşlerini ve öğretmen eğitiminden, mesleki yaşamdan beklentilerini ortaya çıkarmak ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki beklentilerinin karşılanma durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu ana hedef doğrultusunda araştırmamızın soruları şöyledir:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının meslekten beklentilerine dair görüşleri nasıldır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri nedir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki beklentilerinin karşılanma durumuna dair deneyimleri nasıldır?

## **Yöntem**

Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleği tercih nedenlerini ve mesleki beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar kişilerin yaşantılarını kendi deneyimleri üzerinden anlamak amacıyla yapılan araştırmalardır (Kıral, 2021). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji desenin amacı bir fenomenle ilgili deneyimlerin kişiler açısından önemini ortaya koymaktır (Baş ve Akturan, 2013).

### **Katılımcılar**

Araştırmamızın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve İstanbul ilindeki üniversitelerde özel eğitim bölümü okuyan 6 öğrenci ile milli eğitim bakanlığına atanmış 4 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmamızın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile online platformda (zoom) toplanmıştır. Görüşme soruları için özel eğitim alanında uzman üç özel eğitim öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Alınan bu görüşler çerçevesinde sorulara son hali verilmiştir. Bu sırada etik kurul belgesi alınmıştır.

Katılımcıların her biri ile bireysel görüşmeler planlanmıştır. Görüşmelerin öncesinde araştırmamızın amacından katılımcılara bahsedilmiştir. Gönüllü olan katılımcılar ile görüşme ayarlanıp görüşmeler esnasında katılımcılardan sözlü onam alınmıştır. Görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiş ve transkript edilmiştir.

## Veri Analizi

Görüşmeler ile transkripti yapılan veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra, ortaya çıkan kavramlar mantıksal bir biçimde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar saptanır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Araştırmada transkripte dökülen verilerden ortak kodlar ve ortak temalara ulaşılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleği seçerken ve okurken mesleğe karşı “idealist” bakışları ile mesleğe atıldıktan sonraki gerçeklik karşısında “tükenmiş” bir noktaya gitmelerine sebep olan nedenlere dair bir görüş içermektedir.

Özel eğitim öğretmen adayların mesleği seçme nedenlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Kolay atama koşulları ve özel gereksinimli bireylere eğitim vermek isteği ile bilinçli seçim üzerine farklı seçim nedenleri olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan özel eğitim öğretmen adaylarının hepsinin özel eğitim öğretmenliği mesleğine dair olumlu bakışlarının olduğu, mesleki yaşantılarında huzurlu ve destekleyici bir çalışma hayatı hayal ettikleri, bu mesleği yapabileceklerini düşündükleri ve meslekte ilerlemek istediklerine dair bulgular elde edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ise, adaylık süreçlerinde yukarıdaki bulgularla benzer düşüncelerde oldukları görülmüştür. Fakat özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşantıda karşılaştıkları farklı durumlar sebebiyle mesleklerine karşı başlangıçtaki gibi olumlu görüşler beslemedikleri, mesleklerini eskisi gibi içten yapamadıkları, bazen tükenmiş hissettikleri görülmüştür. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin farklı ihtiyaçlar içinde oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim öğretmeni, mesleki beklentiler, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme

## Kaynakça

Baş, T. ve Akturan, U. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Buldur, S. ve Bursal, M. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenlerinin Etki Düzeyleri ve Mesleki Geleceklerine Yönelik Beklentileri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9(1), 81-107

Demirdağlı, Ş. ve Kizir, M. (2023). Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmen Yardımcıları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 202-227. <https://doi.org/10.19171/uefad.1177019>

Gavish, B. (2016). Special education trainee teachers' perceptions of their professional world: motives, roles, and expectations from teacher training, *Teachers and Teaching*, DOI: 10.1080/13540602.2016.1204285

Güleç Aslan, Y. (2022). Experiences of Turkish paraprofessionals who support students with autism spectrum disorder. *Journal of Education*, 00220574221130952. <https://doi.org/10.1177/00220574221130952>



Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci [Phenomenology design in qualitative research: Types and research process]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yöneliktutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Zhao Q (2022) On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. *Front. Psychol.* 13:913708. doi: 10.3389/fpsyg.2022.913708

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Uygulama Davranış Analizi İlkelerini Anlamaları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme

Buket Kısaç Demiroğlu<sup>1</sup>, Gamze Kaplan<sup>2</sup>, Engin Karaduman<sup>3</sup>, Necla Işıkdogan Uğurlu<sup>4</sup> & Sümeyye Arkan<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
ababuk4@gmail.com

## Problem Durumu

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), bireylerin davranışlarını anlamak ve değiştirmek için bilimsel ilkelerin kullanıldığı bir disiplindir. UDA, öğrencilerin bireysel hedeflerine ulaşması ve yaşam kalitelerinin artırılması amacıyla özel eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır. İstenilen hedeflere ulaşmak için, pekiştirme, uyarın kontrolü, sönme ve şekil verme gibi çeşitli davranış değiştirme ilkelerini kullanır. Ancak öğretmenlerin UDA ilkelerini ne ölçüde/kadar doğru uyguladığı ve uygulama sırasında karşılaşılan zorluklar belirsizdir. UDA uygulamalarının etkililiği, öğretmenlerin bu ilkeleri anlamalarına ve doğru şekilde uygulamalarına bağlıdır. Ancak literatürde, özel eğitim okullarında OSB'li çocuklara yönelik UDA temelli stratejilerin uygulanmasında yetersizlikler olduğu görülmektedir. Yazıcı ve McKenzie'nin (2020) çalışmasında, OSB'li çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılan müdahale stratejilerini anlamak amacıyla 27 öğretmenle anket ve görüşme yapılmıştır. Öğretmenler çeşitli stratejiler bildirmiş olsa da bu stratejilerin görüşmeler sırasında doğru anlaşılması ve uygulanması arasında tutarsızlıklar olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin OSB'li çocuklara yönelik etkili UDA temelli stratejiler konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olunmadığını göstermektedir. Güleç-Aslan (2017) ise, OSB'li bireylere UDA'ya dayalı eğitim veren eğitimcilerin deneyimlerini fenomenolojik bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırmada, 10 eğitimciden mecaz yoluyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcıların UDA'ya yönelik algıları, literatürde vurgulanan UDA hedefleri ve özellikleriyle tutarlıdır. Bu da, araştırma katılımcılarının UDA hakkındaki bilgilerinin belirli bir seviyede olduğunu düşündürmektedir.

Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin UDA kavram ve ilkelerine ilişkin teorik bilgiye sahip olsalar da, uygulamada karşılaşılan zorluklar göz önüne alındığında, pratik becerileri konusunda endişeler bulunmaktadır. Spesifik olarak, UDA ilkelerini ve stratejilerini bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili bir şekilde uyarlayıp uyarlayamayacakları, öğrenmenin önündeki engelleri analiz edip edemeyecekleri ve problem çözme tekniklerini uygulayıp uygulayamayacakları açık değildir. Ayrıca, öğrenci performansını doğru bir şekilde ölçme ve değerlendirmenin olup olmadığı da belirsizdir. Teori ve pratik arasındaki bu uçurum, özel gereksinimleri olan öğrencilere sağlanan eğitimin kalitesini etkileyebilir. Bu bağlamda, pratik becerilerin değerlendirilmesini ve geliştirilmesi kritik öneme sahiptir. Alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin UDA'ya dair bilgilerinin incelendiği araştırmalar bulunsa da, öğretmenlerin bilgilerinin eğitim ortamında nasıl uyguladıkları ve uygulama sırasında karşılaşılan zorlukların üstesinden nasıl geldiklerini araştıran bir nitel araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; özel eğitim öğretmenlerinin UDA ilkelerine ilişkin bilgilerinin, bu ilkeleri eğitim ortamlarında nasıl uyguladıklarını ve karşılaştıkları zorlukları irdelemektir. Amaçlı örneklem ve gönüllülük esasları ile belirlenen çalışma grubunu 20 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada özel eğitim öğretmenleriyle bireysel olarak çevrimiçi platformda görüşme sağlanarak veriler toplanacak ve elde edilen veriler içerik analizi ile analiz

edilecektir. Araştırmadaki veriler demografik bilgiler ve UDA'nın temel ilkeleri, eğitim ve geliştirme süreçleri, uygulama ve uyarılama, izleme ve geri bildirim ve geleceğe yönelik perspektifler olmak üzere görüşme sorularıyla elde edilecektir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ABA bilgilerinin ve ilkelerin günlük uygulamalardaki uyarlamaları derinlemesine bir analizini sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Araştırmada, nitel araştırmanın yaygın bir veri toplama tekniği olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı grubu, özel eğitim öğretmenliği alanında lisans eğitimini tamamlamış ve en az iki yıllık öğretmenlik deneyimine sahip 20 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu altı sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve sorular özel eğitim alanında uzman olan üç öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre görüşme formunda gerekli uyarlamalar yapılmış ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Dönütler neticesinde görüşme formunda yapılan uyarlamalar soru sayısında azalma, demografik bilgilerin eklenmesi ve birbirini kapsayan soruların sadeleştirilmesidir. Görüşmeler, yapılandırılmış sorular eşliğinde çevrimiçi bir platformda bire bir gerçekleştirilmiştir. Sorular, katılımcıların demografik bilgilerini, UDA'nın temel ilkelerine dair bilgilerini, bu ilkelerin öğretim sürecinde nasıl uygulandığını ve geliştirildiğini, öğretim sırasında karşılaşılan zorlukları ve çözüm önerilerini, uygulama ve uyarılama stratejilerini, öğrencilerin öğrenme süreçlerini izleme ve geri bildirim verme yöntemlerini ve gelecekteki perspektiflerini kapsamaktadır. Çevrimiçi görüşmeler yapılarak toplanan veriler bilgisayar ortamında Word formatına dönüştürülecektir. Veriler yazıya dönüştürülürken katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplarda karmaşanın oluşmaması için katılımcılar görüşme sırasına göre Öğretmen 1, öğretmen 2...öğretmen 20 şeklinde kodlanacaktır. Veriler, içerik analizi yöntemleriyle incelenecek ve analiz sürecinde, toplanan veriler kategorilere ayrılarak, belirli temalar etrafında organize edilecektir. Bu temalar daha sonra detaylı olarak yorumlanıp, öğretmenlerin UDA uygulamalarındaki bilgi ve deneyim düzeyleri değerlendirilecektir. Araştırma, öğretmenlerin UDA'ya dair bilgi ve uygulamalarının derinlemesine anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemleriyle incelenecek ve analiz sürecinde, toplanan veriler kategorilere ayrılarak, belirli temalar etrafında organize edilecektir. Bu temalar daha sonra detaylı olarak yorumlanıp, öğretmenlerin UDA uygulamalarındaki bilgi ve deneyim düzeyleri değerlendirilecektir.

Araştırma, öğretmenlerin UDA'ya dair bilgi ve uygulamalarının derinlemesine anlaşılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Beklenen sonuç olarak, nitelikli UDA temelli müdahalelerin uygulanabilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin UDA'nın bilimsel temellerini anlamaları, çeşitli UDA ilkeleri hakkında geniş bilgiye sahip olmaları ve prosedürlerin uygulanmasında yeterli deneyime sahip olmaları gerekir. Özel eğitim öğretmenleri ayrıca 21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme, esneklik, anlık analiz, klinik içgörü ve özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine karşı duyarlılık gibi becerilere de sahip olmalıdır. Bu beceriler, öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli durumları etkin bir şekilde yönetmelerine ve öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim sağlamalarına olanak tanır.

**Anahtar Kelimeler:** uygulamalı davranış analizi, öğretmen eğitimi, eğitimde uygulama, nitel araştırma

## Kaynakça

- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Dellaloğlu Gögebakan, Ş., & Sazak, E. (2022). Determination of special education teachers' knowledge levels on the behavioral intervention techniques. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(2), 120-134. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1034043>
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm Spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine dayalı algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 4, 1032-1044. doi: 10.16986/HUJE.2017027228
- Green, G. (2010). Training practitioners to evaluate evidence about interventions. *European Journal of Behavior Analysis*, 10, 223-228.
- Omak, S., Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. Ankara: Tohum Otizm Vakfı.
- Yazici, M. S., & McKenzie, B. (2019). Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 515-535. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614152>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık. 11. Baskı.

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerinin Özerklik Davranışlarını Destekleme Düzeylerinin Belirlenmesi

Seyda Nur Burgan Özdemir<sup>1</sup> & Çığıl Aykut<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

seydaburgan@iuc.edu.tr

## Problem Durumu

Kendi yaşam sorumluluğunu üstlenen bir bireyin; kişisel güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, kendisine uygun hedef belirleyebilmesi ve seçimler yapabilmesi, bağımsız kararlar alabilmesi, gerekli durumlarda kendini savunabilmesi, karşısına çıkan problemlerle başa çıkabilmesi ve kendi potansiyelini fark ederek toplumun üretici bir üyesi olması beklenir (Serna ve Lau-Smith, 1995, s. 144). Ancak yapılan araştırmalar özel gereksinimli bireylerin kendi yaşamları üzerinde çok sınırlı düzeyde kontrol sahibi olduğunu göstermektedir (Wehmeyer, 1997) Herhangi bir yetersizliğe sahip bireylerin ortak özelliklerinden birisi uzun süreli destek hizmetlerine ihtiyaç duymaları ve diğer kişilere bağımlı olma durumlarıdır (Aykut, 2021). Özel gereksinimli bireylere kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmaları için gerekli davranışların kazandırılması ile bu bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması ve dışa bağımlılıklarının azaltılması sağlanabilir (Wehmeyer ve Palmer, 2003).

Deci ve Ryan (1980) ortaya koydukları öz belirleme kuramında bu becerilerin kendiliğinden etkin hale gelmediğini ve sosyal çevrenin desteğiyle ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Ancak özel eğitim alanında uzun yıllar boyunca öğrencilerin kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmalarını desteklemekte yetersiz kalan geleneksel uygulamalar kullanılmıştır (Martin ve Marshall, 1996). Son 20 yılda, öz belirleme kavramının özel eğitim alanına tanıtılması ile birlikte birçok araştırmayla mevcut teorik çerçeve genişletilmiş ve yapılan araştırmalar daha yüksek öz belirleme becerilerine sahip özel gereksinimli bireylerin daha yüksek düzeydeki eğitim hedeflerine ulaştıklarını ve okuldan ayrıldıklarında istihdam, yaşam kalitesi ve topluma katılımı daha avantajlı olduklarını göstermiştir (Lee vd., 2008; Nota vd., 2007; Shogren vd., 2012; Shogren vd., 2015). Özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamla başa çıkabilmeleri, toplumsal rollerini yerine getirebilmeleri ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için öz belirlemeli davranışların kazandırılması ve yaşamın her alanında desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında ve öğrenim sürecinde kazandırılması ve desteklenmesi gereken öz belirlemeli davranışların öğretmenler için öncelikli amaçlardan birisi olması beklenmektedir.

Öz belirlemeli davranışların temelini oluşturan dört temel yapı vardır. Bunlar; psikolojik güçlülük, ilişkili olma, yetkinlik ve özerklik olarak sıralanmaktadır (Deci ve Ryan, 1980). Özerklik erken çocukluktan itibaren geliştirilmesi gereken ve öz belirlemeli davranışların temelini oluşturan en temel bileşendir. Öğrencilerin öz belirlemeli davranışları ortaya koyması, en nihayetinde öz belirlemeli davranışlar için gerekli olan temel özerklik ihtiyaçlarının desteklenmesi ile mümkündür. Özerklik kavramı; bireyin dış kontrol mekanizmalarından bağımsız olarak kendi davranışlarının temsilcisi olması, davranışlarındaki nedenselliği deneyimlemesi, davranışları üzerinde inisiyatif sahibi olması ve seçme hakkı olduğunu duyumsayarak davranışlarında bilinçli ve istekli olmasını ifade eder (Aykut, 2021; Deci ve Ryan, 1980). Özerklik bir gelişim aşaması olmaktan ziyade yaşam boyu önemli kabul edilen temel bir psikolojik ihtiyaç olarak kabul edilir ve bu nedenle erken dönemlerden itibaren desteklenmesi önem arz etmektedir. Okul

ortamlarında öğretmenler öğrencilerin özerklik ihtiyacının karşılanmasında önemli birer kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından sağlanan özerklik desteği, öğrencilerin dış kontrole bağlı kalmadan seçim yapmasına, amaçlarına ulaşmak için yollar belirlemesine ve tercihlerini düzenlemesine olanak tanır (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik desteği ile birlikte öğrenciler gelecek yaşantılarında kendi eylemlerini içsel olarak onaylayan, kendini yönlendirebilen ve iradesini kullanan yetişkinlere dönüşürler. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerklik desteği kapsamında bu davranışları kazandırmaya yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin okul ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin özerklikleri desteklemeye yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin öğrenim sürecinde öğrencilerin özerklik davranışlarını desteklemeye yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemek için karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen olgunun tam olarak anlaşılması, araştırma sürecinin desteklenmesi ve doğrulanması için nicel istatistik sonuçları ile nitel bulguların doğrudan karşılaştırılması ve sentezlenmesi ile gerçekleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Belirlenen araştırma desenine bağlı olarak araştırma sürecinde nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Eşit derecede öneme sahip olduğu kabul edilen nitel ve nicel veriler bağımsız olarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar bir arada yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olup 35 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde a) öğretmenin özel eğitim alan mezunu olması ve b) özel gereksinimli bireylerle aktif olarak çalışıyor olması kriterleri baz alınmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin özerk davranışlarının desteklenmesini ne düzeyde gerekli gördükleri ve destek davranışlarını sınıf ortamında ne düzeyde sergilediklerini belirlemek üzere Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği (Oğuz, 2013) kullanılmıştır. Öğrencilerinin özerklik davranışlarını desteklemeye yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemek üzere ise öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sorularını yanıtlamak istemeyen katılımcılar yalnızca ölçek maddeleri ile görüş ve davranışlarını derecelendirmişlerdir. Bu kapsamda çalışma grubunda bulunan 35 öğretmen Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği ile kendini değerlendirmiş ve 35 öğretmenden 26'sı yapılandırılmış görüşme sorularını yanıtlamıştır. Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı olarak analiz edilmiş ve herhangi bir dönüştürme işlemi kullanılmamıştır. Ölçekten elde edilen nicel veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında SPSS Paket 25.0 programında analiz edilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar araştırmacı tarafından kodlanmış ve ilgili kodlardan belirli temalara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar ve temalar bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş son halini almıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemenin gerekliliğine ilişkin puanları yüksek bulunurken, görüşmelerden elde edilen nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde karar verici rolü üstlenmelerinin ancak iş birliği ve yönlendirmeye mümkün olduğunu ve ancak basit düzeydeki karar verme süreçlerinde öğrencinin karar verici rolü üstlenmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin ölçekten elde edilen öğrencilerinin özerkliklerini destekleyici davranışları sergileme düzeylerine ilişkin alt boyutlardan alınan puanlarının ve toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu ve özel eğitim öğretmenlerinin özerklik davranışlarını desteklemenin gerekliliğine ilişkin ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin ölçeğin gereklilik boyutundan aldıkları puan ile sergileme boyutundan aldıkları puanlar

arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin özerk davranışların desteklenmesinin gerekliliğine ilişkin inançları arttıkça özerk davranışları destekleme düzeyleri de artış göstermektedir. Görüşme sorularından elde edilen verilere bağlı olarak özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin özerklik davranışlarını desteklemeye yönelik uygulamaları belirlenmiş ve seçenek sunma, model olma, aktif katılımı sağlama, olumlu sınıf iklimi oluşturma, fiziki çevre düzenlemesi ve kolaylaştırıcı ek destekler olmak üzere altı tema altında sınıflandırılmıştır. Araştırma bulguları alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öz belirlemeli davranışlar, öğrenen özerkliği, öğretmen yaklaşımları

## Kaynakça

Ayktut, Ç. (2021). Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitiminde öz belirlemeli davranışları destekleme. Ayktut, Ç. ve Karasu, N. (Ed.), Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitiminde öz belirlemeli davranışları destekleme içinde (2, 1-10). Vize Akademik.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2020). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (4). Anı Yayıncılık.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 33-43.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Lee, S., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42, 91-107. doi:10.1177/0022466907312354

Martin, J. E., & Marshall, L. (1996). Choice making: Description of a model project. In M. Agran (Ed.), *Student-directed learning: Teaching self-determination skills* (pp. 224-248). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Selfdetermination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850-865. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x

Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.

Serna, L. A. & Lau-Smith, J. A. (1995). Learning with PURPOSE: Instruction manuals for teaching self-determination skills to students who are at risk for failure. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 142-146.

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320-330. Doi:10.1177/0741932511410072

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between selfdetermination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48, 256-267. doi:10.1177/0022466913489733

Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 9(3), 175-209.

Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and training in developmental disabilities*, 131-144.



## 9 NOLU DERSLİK

### Yapılandırılmış Oyun Grubu Uygulamasının 36-72 Ay Çocukların Okulöncesi Geçiş Becerilerine Etkileri: Bir Pilot Çalışma

Kübra Sönmezcan<sup>1</sup>, Elif Yaren Çetin<sup>2</sup>, Burak Tekeci<sup>3</sup> & Merve Karaaslan<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Ankara Üniversitesi

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>3</sup>Zebra Akademi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

<sup>4</sup>Anadolu Üniversitesi

merve\_oz@anadolu.edu.tr

#### Problem Durumu

Erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim yaşantılarında programların içinde veya arasında geçişler kaçınılmazdır. Özellikle kentlerde yaşayan çocukların, yaşamın ilk yıllarından itibaren birincil bakıcıdan veya gündüz bakım evinden okul öncesi sınıflarına geçiş yaptığına sahada rastlanmaktadır. Çoğu çocuk için bir okul öncesi sınıfına katılmak, birçok öğrenme fırsatının yanı sıra zorlukları da beraberinde getirmektedir. Tipik bir okul öncesi sınıfında çocuklardan dikkatlerini odaklamaları, kurallara uymaları, öğrendikleri hakkında konuşmaları ve iş birliği yapmaları, ihtiyaçlarını iletmeleri ve sosyal açıdan uygun davranışları sergilerken problem davranışları sergilememeleri beklenmektedir (Goodrich vd., 2015). Çocukların bu görevlerde başarılı ve yetiştikten bağımsız olması, bir okul öncesi sınıfının başarısı için okul öncesi öğretmenleri tarafından önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Ferguson vd., 2004). Okulöncesi geçiş becerilerinde performansı düşük olan çocuklar, okul öncesi sınıflarında rutinler, etkinlikler veya ortamlar arası geçişler sırasında güçlük çekmektedir. Hatta okulöncesi geçiş becerilerinde yüksek performans sergileyen çocukların bile yıl boyunca geçişlerde güçlük yaşayabildiğine rastlanabilmektedir (Sun vd., 2024). Bu nedenle okul öncesi döneme geçiş yapan çocukların bu becerilere sahip olup olmadığını değerlendirmek ve geçiş becerilerinde performansı düşük olan çocuklar için destek eğitimler planlanması önem arz etmektedir. Çocukların geçiş becerilerini sergilemelerinin bir diğer önemi ise çoğu zaman bu becerilerin okul öncesi eğitim kurumlarının kayıt kabul şartlarından biri olarak öne çıkmasıdır. Bununla birlikte ülkemizde geçiş becerilerinde performansı düşük olan çocukların söz konusu geçiş becerilerini öğrenmeleri için sunulan bir destek hizmetine rastlanmamaktadır. Çocukların okulöncesi geçiş becerilerini edinmeleri başka bir deyişle okul öncesi sınıfında çocuklardan beklenen becerileri edinebilmeleri için yapılandırılmış oyun grubu uygulamasının olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Yapılandırılmış oyun grubu (YOG), tanımlı bir alanda yapılandırılmış rutinlere ve tanımlanmış oyun aktivitelerine katılmak için düzenli bir şekilde bir araya gelen önceden belirlenmiş küçük çocuk grubu ve kanıta dayalı uygulamaları kullanan yetişkin kolaylaştırıcılar ile karakterize edilir. YOG, çocukların okula hazırlık, akran etkileşimi, iletişim, oyun ve akademik becerileri öğrenmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Odom, 2013). Bu pilot çalışmanın amacı, yaşları 36-72 ay aralığında olan çocukların okulöncesi geçiş becerilerini edinmesinde yapılandırılmış oyun grubu uygulamasının ilk etkilerini incelemektir.

## Yöntem

Bu pilot araştırmada tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan AB modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalarda bir ya da birkaç katılımcıdan standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiği her bir katılımcıda kendi içinde değerlendirilmektedir. AB modelinde; A evresinde bağımlı değişken, doğal süreçte gözlenir, kaydedilir. Bu evre başlama düzeyi evresi olarak adlandırılır. B evresi uygulama evresidir ve bağımsız değişken uygulanır, uygulama sırasında bağımlı değişken gözlenmeye ve kaydedilmeye devam edilir. (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Bu pilot araştırmanın bağımsız değişkeni, yapılandırılmış oyun grubu uygulaması; bağımlı değişkeni ise, okulöncesi geçiş becerileri, akran etkileşimi becerileri ve azaltılmak/ortadan kaldırılmak istenen problem davranışlardır.

Bu pilot araştırmanın katılımcıları, Ankara'da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine yapılandırılmış oyun grubu uygulaması için başvuran ailelerin 36-72 ay aralığındaki gelişimsel yetersizlik (örn., gecikmiş konuşma, kronik sağlık koşulu, otizm spektrum bozukluğu) aısından risk grubunda olan çocuklarıdır. Ailelerle yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında çocukların eğitim öyküleri alınmıştır. Görüşmenin ardından çocuk, oyun alanına davet edilmiştir. Oyun alanında bir özel eğitim öğretmeni çocukla 20 ila 30 dakika boyunca serbest oyun oynarken başka bir özel eğitim öğretmeni gözlem yapmıştır. Serbest oyun oturumunun sonunda her iki öğretmen de birbirinden bağımsız bir şekilde Yapılandırılmış Oyun Grubu Gözlem Formunu doldurmuştur. Gözlem formları incelendikten sonra uygun olan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların dâhil edilme kriterleri şunlardır: a) 36-72 ay aralığında olması, b) büyük-motor koordinasyon becerilerde güçlük yaşamıyor olması ve c) yetişkinin oyununa katılıyor olması.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni yapılandırılmış oyun grubu uygulamasıdır. Yapılandırılmış oyun grubu, 3 hafta boyunca haftanın dört günü olmak üzere toplam 12 oturum uygulanmıştır. Her oturum üç saat sürmüştür. Yapılandırılmış oyun grubu uygulaması kapsamında oyun alanında çevresel düzenleme teknikleri uygulanmıştır. Her oturum için okula geldim/yoklama panosu ve Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Ek-5 Yarım Günlük Eğitim Akışı Formatı'ndan uyarlanan görselleştirilmif etkinlik çizelgesi kullanılmıştır. Her oturumda fiziksel egzersiz, aksiyon tepsi, grup oyunu, sembolik oyun, sınıf düzenleme, el temizliği, atıştırma, dinlenme ve vedalaşma rutinleri/etkinlikleri yürütülmesi planlanmıştır. Çocukların hedef becerilerini edinmeleri doğal gelişim davranışsal yaklaşım teknikleri kullanılırken problem davranışlar ortaya çıktığında uygulamalı davranış analizi yaklaşımı teknikleri kullanılmıştır.

Bu araştırmada katılımcı çocukların performanslarını ölçmek amacıyla Ingram ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmif Oyunalanı Gözlem Kontrol Listesi (Playground Observation Checklist) 'nden uyarlanan Yapılandırılmış Oyun Grubu Gözlem Formu, Bakkaloğlu (2008) tarafından geliştirilen, geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan Okulöncesi Geçiş Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama formları kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçiş Sonuçlar

Bu pilot çalışmanın amacı, yapılandırılmış oyun grubu uygulamasının erken çocukluk döneminden okul öncesi kurumuna geçiş yapması planlanan 36-72 ay aralığındaki, okul öncesi geçiş becerilerinde düşük performans sergileyen çocukların geçiş becerilerinin geliştirilmesini incelemektir. Bu çalışma kapsamında, yapılandırılmış oyun grubu uygulamasına katılan çocukların okul öncesi geçiş becerileri, çocukların azaltılmak/ortadan kaldırılmak istenen problem davranışları ve artırılmak istenen hedef davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Pilot çalışmanın bulguları, yapılandırılmış oyun grubu uygulaması sonucunda

çocukların iletişim, sosyal katılım, akran etkileşimi, sosyal uyum becerilerinde gelişmeler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılandırılmış oyun grubuna katılan çocukların eğitim akışını ve grup yönergelerini takip etme becerilerinde anlamlı ölçüde gelişme gözlemlenmiştir. Çocukların problem davranışlarına ilişkin bulgulara bakıldığında ise problem davranışların sıklığında veya süresinde azalma gözlemlenmiştir ancak istenen ölçüde azaltılması/ortadan kaldırılması sağlanamamıştır. Bu pilot çalışmanın sonucunda, yapılandırılmış oyun grubunun okul öncesine geçiş becerilerini geliştirmek için uygulanabilir, kullanışlı ve etkili olabileceği, bununla birlikte yapılandırılmış oyun grubu oturumları problem davranışlara yönelik bir protokol geliştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yapılandırılmış oyun grubu, okulöncesi, geçiş becerileri, akran etkileşimi, problem davranışlar

### **Kaynakça**

Bakkaloğlu, H. (2008). Preschool Transition Skills Assessment Scale: Its Development, Validity and Reliability Studies. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(2), 273-291.

Ferguson, A., Ashbaugh, R., O'Reilly, S., & McLaughlin, T. F. (2004). Using prompt training and reinforcement to reduce transition times in a transitional kindergarten program for students with severe behavior disorders. *Child & Family Behavior Therapy*, 26(1), 17-24.

Goodrich, S., Mudrick, H., & Robinson, J. (2015). The Transition from Early Child Care to Preschool: Emerging Toddler Skills and Readiness for Group-Based Learning. *Early Education and Development*, 26(7), 1035-1056.

Ingram, D. H., Mayes, S. D., Troxell, L. B., & Calhoun, S. L. (2007). Assessing children with autism, mental

retardation, and typical development using the Playground Observation Checklist. *Autism*, 11(4), 311-319.

Odom, S. L. (2013). Structured play groups (SPG) fact sheet. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Sun, J., Justice, L. M., Jiang, H., Purtell, K. M., Lin, T. J., & Ansari, A. (2024). Big little leap: The role of transition difficulties in children's skill development during kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 139-147.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

# İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimden Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Genel Eğitim İlkokullarına Geçiş Süreçleri Nasıl Kolaylaştırılabilir?

Seda Acar<sup>1</sup> & Hasan Gürgür<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
sedakupeli@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarına katılımları yaşanan bilimsel gelişmeler ve benimsenen eğitim politikaları ile güçlenmektedir. Bilimsel gelişmeler ışığında erken tanı-müdahale olanaklarındaki, işitme teknolojilerindeki ilerlemelerle işitme kayıplı çocukların sözlü dil gelişimleri ve genel gelişimleri desteklenmektedir (Muñoz vd., 2015). Eğitim politikaları çerçevesinde işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim almalarına yönelik düzenlemeler yapılmaktadır. Örneğin işitme kayıplı öğrencilerin ilköğretim kademesindeki eğitimlerini öncelikli olarak tipik gelişim gösteren akranlarının devam ettiği okullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas alınmaktadır (MEB, 2023). Yaşanan gelişmelere bağlı olarak işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarına katılımları yıllara göre artış göstermektedir (Ünay, vd., 2021).

İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında nitelikli eğitim alabilmeleri noktasında gerçekleştirilmesi gereken birtakım düzenlemeler önem taşımaktadır. Bütünleştirme eğitim felsefesine uygun olarak eğitim ortamının öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi ve işitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamına katılımını arttırıcı önlemlerin alınması gerekmektedir. Öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinin kolaylaştırılması bu kapsamda odaklanılacak önemli uygulamalardan biri olarak görülmektedir.

İlkokula geçiş süreci öğrenciler için fiziksel çevre, sorumluluklar, akademik hedefler, öğretmen-öğrenci etkileşimleri gibi birçok açıdan önemli bir değişim dönemini ifade etmektedir (McIntyre, vd., 2006). Bu sürecin özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri için daha fazla zorlayıcı olabildiği ifade edilmektedir (Janus, vd., 2007). İşitme kayıplı öğrenciler söz konusu olduğunda ilkokula geçiş süreci ek zorluklar içerebilmektedir. İşitme kaybına bağlı olarak öğrencilerin sözlü dil gelişiminde yaşadıkları güçlükler eğitim yaşantılarındaki iletişimsel, akademik ve sosyal becerilerini etkileyebilmektedir (Spencer ve Marschark, 2010). Bu etmenler geçiş sürecinde işitme kayıplı öğrencilerin ve ailelerinin desteklenmesinin önemini göstermektedir (Curle, vd., 2017).

İlkokula geçiş sürecinde yaşanan güçlüklerle odaklanan bir çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları güçlükler öğretmenlerin bakış açısından incelenmiştir. Sınıfına özel gereksinimli bir öğrenci katılan sınıf öğretmenleri ilkokula geçişte özel gereksinimli öğrencilerin uyum sağlama, sosyal beceriler, iletişim, akademik beceriler, öz bakım ve ebeveynlerden ayrılma boyutlarında güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013). Başka bir çalışmada geçiş sürecinde yaşanan benzer güçlüklerin öğrencilerin ilkokula uyum sağlamalarını, eğitim süreçlerini ve sosyalleşmelerini olumsuz etkilediği ortaya koyulmuştur (McIntyre, vd., 2006). Başarılı geçişlerin ise öğrencilerin ilerleyen süreçteki sosyal ve akademik becerilerine katkı sağladığı bulunmuştur (Carida, 2011). Bu nedenle bireysel

farklılıkları dikkate alınarak öğrencilerin ilkokula geçiş sürecini kolaylaştıracak önemlerin alınması gerektiği ifade edilmektedir (Winter & Kelley, 2008). Alanyazında ilkokula nitelikli bir başlangıç yapabilmeleri için işitme kayıplı öğrencilerin ilkokula geçiş süreçlerinin kolaylaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği açıklanmaktadır (Poon vd., 2016). İşitme kayıplı öğrencilerin geçiş süreçlerini destekleyici uygulamaların belirlenmesi için kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Zaidman-Zait vd., 2019).

## **Yöntem**

Bu doğrultuda önerilen bu çalışmanın amacı, işitme kayıplı öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilkokul kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarına geçiş süreçlerini kolaylaştırabilecek etmenleri incelemektir.

Araştırma anlatı incelemesi (narrative review) olarak tasarlanmıştır. İşitme kayıplı çocukların ilkokula geçiş süreçlerine yönelik farklı türlerde araştırma sorularını ele alan, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmalardan elde edilen çeşitli türlerde bulguların entegre edilerek sunulmasına olanak vermesi gerekçesiyle anlatı incelemesi yaklaşımından yararlanılmıştır (Baumeister, 2013). Bu kapsamda veri toplama sürecinde alanyazında eğitim süreçlerindeki geçiş uygulamalarına odaklanan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Google Scholar veri tabanında ‘okul öncesinden ilkokula geçiş’, ‘kaynaştırma/bütünleştirme (kapsayıcı) eğitim ortamlarına geçiş’, ‘özel gereksinimli öğrenciler için geçiş süreci’, ‘işitme kayıplı öğrenciler için geçiş hizmetleri’, ‘işitme kayıplı öğrenciler için geçiş planlaması’ anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Veri tabanında İngilizce ve Türkçe dillerinde, öğrencilerin geçiş süreçlerine odaklanan araştırmalar taranmıştır. Bu araştırmaların özet bölümleri okunmuş ve işitme kayıplı çocukların ilkokula geçiş sürecinin kolaylaştırılmasına yönelik bulgular içeren araştırmalar seçilmiştir. Bir sonraki aşamada benzer olan çalışmalar gruplandırılmış ve gözden geçirilmiştir. Ortaya çıkan veriler içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Verilerin şemsiye kavramlar altında kategorize edilmesi sonucunda tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda ‘hazırlık’, ‘planlama’, ‘bilgi paylaşımı ve iş birliği’, ‘öğrenci gelişimini değerlendirme’, ‘aile katılımı’, ‘öğrenciye destek sağlama’ temaları üzerinde uzlaşılmıştır. İşitme kayıplı çocukların okul öncesi eğitimden kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının yürütüldüğü ilkokullara geçiş süreçlerini kolaylaştırabilecek etmenler bu temalar altında açıklanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İşitme kayıplı öğrencilerin ilkokula geçiş süreçlerine odaklanan araştırmaların bulgularına göre geçiş aşamasında, öğrencilerin gereksinimlerine uygun düzenlemelerin yapılması ve desteklerin sunulması konusundaki hazırlık eksikliğinin geçiş sürecini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Paydaşlar arasındaki iletişim eksikliğinin öğrencilerin okula geçiş süreçlerini güçleştirdiği ortaya çıkmıştır. (Curle vd., 2017). İlkokula geçiş süreci kapsamında, sınıf öğretmenlerinin geçiş öncesinde sınıflarına katılacak işitme kayıplı öğrencileri hakkında bilgi edinmelerinin geçiş sürecini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Zaidman-Zait vd., 2019). Geçiş yapılan programa ebeveynlerin ve işitme kayıplı öğrencilerin uyum sağlayabilmeleri için bu sürece öğrenciler ile birlikte ebeveynlerin de hazırlanmasının önemini vurgulanmıştır (Kargın vd., 2004). İlkokula geçiş sürecinin planlanmasının ve geçiş hizmetlerinin sunulmasının öğrencilerin ilkokula uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır (Carida, 2011). Geçiş sürecinde işitme kayıplı çocukların dilsel ve sosyal-duygusal gereksinimlerinin ortaya koyulması, gereksinimleri doğrultusunda desteklerin sağlanması ve izleme değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi önerilmektedir. İşitme kayıplı çocukların gereksinimleri konusunda uzmanlığa sahip profesyonellerden oluşan bir ekip tarafından geçiş

hizmetlerinin planlanması ve uygulanması gerektiği açıklanmaktadır (Davenport, 2022). Bu çalışmanın işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü ilkokullara geçiş süreçlerini kolaylaştırabilecek noktalara dikkat çekmesi ve işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarından daha nitelikli bir şekilde yararlanabilmelerine katkı getirme olasılığı nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı öğrenciler, ilkokula geçiş, kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamlarına geçiş, anlatı incelemesi

## Kaynakça

Baumeister, R.F., (2013). Writing a Literature Review. In: Prinstein, M. (eds) *The Portable Mentor*. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3994-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3994-3_8)

Carida, H. C. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: The Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22 (1), 77-92.

Curle, D., Jamieson, J., Buchanan, M., Poon, B.T., Zaidman-Zait, A. & Norman, N. (2017). The Transition From Early Intervention to School for Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Administrator Perspectives, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 131-140, <https://doi.org/10.1093/deafed/enw067>

McIntyre, L.L., Blacher, J., & Baker, B.L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349-361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>

Millî Eğitim Bakanlığı (2023, Ocak). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporu. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_04/19204340\\_2023mebfaaliyetraporu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/19204340_2023mebfaaliyetraporu.pdf)

Muñoz K, Olson W.A, Twohig M.P., Preston E, Blaiser K, White K.R. (2015). Pediatric hearing aid use: parent-reported challenges. *Ear Hear*. 36(2), 279-87. <https://doi.org/10.1097/AUD.000000000000111>

Janus, M., Lefort, J., Cameron, R., & Kopechanski, L. (2007). Starting kindergarten: transition issues for children with special needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648. <https://doi.org/10.2307/20466656>

Poon, B.T., Jamieson, J.R., Zaidman-Zait, A., Curle, D., Norman, N., & Simmons, N. (2016). The transition from early intervention to school for deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark, V. Lampropoulou & E.K. Skordilis (Eds.), *Diversity in Deaf Education* (pp. 49-77). New York: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190493073.003.0003>

Spencer, P. & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practices in educating deaf and hard of hearing students*. New York, NY: Oxford University Press.

Ünay, E., Melekoğlu, M. A. & Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 663-681. <https://doi.org/doi:10.30900/kafkasegt.955653>

Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, B. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zaidman-Zait, A., Poon, B.T., Curle, D., Jamieson, J.R., & Norman, N. (2019). The transition to school among deaf/hard-of-hearing children: teacher and parent perspectives. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(4), 396-407. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz027>

# Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Yetişkinliğe Geçiş Süreçlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Enes Hacıfettahoğlu<sup>1</sup> & Ebru Ünay<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Trabzon Üniversitesi  
eneshf2004@gmail.com

## Problem Durumu

Zihin yetersizliği veya zihinsel yetersizliğe sahip birey denildiği zaman akıllara ilk olarak hep çocuklar gelir ancak bu bireyler hep çocuk olarak kalmıyorlar, zihin yetersizliği tüm hayatları boyunca bu bireylere eşlik ediyor ve zihin yetersizliğine sahip bireyler normal gelişim gösteren akranları gibi çeşitli geçiş dönemlerinden geçerek yetişkinlik çağına kadar ulaşıyorlar (Kaya, 2022). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin yetişkinliğe geçiş dönemini ilgilendiren ve bu bireylere geçiş planlarının hazırlanmasına dair doğrudan bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Bu nedenle zihin yetersizliğine sahip bireyler, yetişkinliğe geçiş sürecinde sürekli olarak desteklemeleri gereken bir çıkmazın içine girmektedirler (Başar, 2010). Zihin yetersizliğine sahip bireylerin hayatlarındaki bütün geçiş süreçleri önemlidir ancak bu bireylerin eğitiminde hedeflenen en temel amaç hayatlarını bağımsız olarak devam ettirebilecekleri becerileri kazandırarak yetişkin hayatlarında topluma uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirmektir (Yıldız ve Cavkaytar, 2023). Bu noktadan hareketle zihin yetersizliğinde yetişkinliğe geçiş sürecinin aslında bu bireylerin hayatlarındaki en temel amaca hizmet eden dönemlerden biri olduğu çıkarımına varabiliriz. Alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip genç yetişkinler, yetişkinliğe geçiş dönemlerinde ebeveynlerinden, okullarından, politikalardan, sosyal çevrenin tutumlardan, almış oldukları eğitimin yetersizliğinden ve yetişkinliğe geçiş süreci ile ilgili literatürde çok az çalışma bulunmasından kaynaklanan birçok zorluk yaşamaktadır. Türkiye'deki oranlarına bakıldığı zaman 2021 yılı verilerine göre zihin yetersizliğine yönelik sağlık raporu bulunan 385.313 birey bulunmaktadır. (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Tamı almamış olan bireylerle birlikte bu resmi sayının çok daha fazla olduğu öngörülmektedir (Kaya, 2022). Bu bireylerin büyük bir çoğunluğunun yetişkinlik çağına eriştiği biliniyor bu bağlamda zihin yetersizliğine sahip bireylerin istihdamına yönelik oranlar incelendiğinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2010 yılında yaptığı bir araştırma kapsamında iş gücüne katılımında en düşük orana sahip olan yetersizlik grubunun yaklaşık 23.000 kişi ve %5,8'lik bir oranla zihin yetersizliğine sahip bireyler olduğu görülmektedir (Sönmez ve Sazak, 2019). Bu verilere bakıldığında ülkemizdeki mevcut durumda hafif düzey zihin yetersizliğine sahip öğrencilerin çoğunun 21 yaşına kadar eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmalarına rağmen mezun olduktan sonra evlerde kaldığı ve ömür boyu başkalarına tam ya da yarı bağımlı şekilde yaşadıkları çıkarımına varabiliriz (Ulugöl, 2021; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Ancak yurt dışında yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen sistemler, destek programları, bireye özel olarak hazırlanmış geçiş planları ve danışmanlık hizmetleri sayesinde zihin yetersizliğine sahip bireyler Türkiye'deki verilerin tam aksine iş hayatına başarılı bir şekilde adım atıp bu işlerdeki kalıcılıklarını sağlayabilmektedirler (Ulugöl, 2021). Bahsedilen sebeplerden ötürü yetişkinliğe geçiş sürecinin çok kritik bir dönem olduğu görülmektedir buna rağmen bu konunun yeterince incelenmediği göze çarpmaktadır. Oysa yapılacak çalışmalar ile özel gereksinimli olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecinin incelenmesi, bu süreçte görev alan paydaşların (ebeveyn, öğretmen, okul yöneticileri vb.) görüşlerinin alınması buna bağlı olarak eksikliklerin giderilmesi, yapılan yanlış

uygulamaların düzeltilmesi ve özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama geçiş oranlarının artırılması sağlanmalıdır.

Hafif düzey zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal hayata tam ve bağımsız olarak katılımının gerçekleşebilmesi bireylerin başarılı bir şekilde geçirecekleri yetişkinliğe geçiş sürecine bağlıdır. Bu sebeple hafif düzey zihin yetersizliği olan bireyin öğretmenlerinin gözünden yetişkinliğe geçiş sürecinin nasıl olduğunu incelemek hem okul döneminde yapılacak çalışmaların neler olabileceğini ortaya çıkarmak açısından hem de yetişkinliğe geçiş sürecinde bireylerin yaşantılarının bilinmesi ve buna göre atılacak adımlarda düzenlemeye gidilmesi açısından önem arz etmektedir (Başar, 2010). Bu çalışmanın temel amacı, hafif düzey zihin yetersizliğine sahip olan bireylerin yetişkinliğe geçiş sürecine ilişkin öğretmenlerinin deneyim, görüş ve önerilerini belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin zihin yetersizliğinde yetişkinliğe geçiş sürecine yönelik bildiklerini, bu süreçte deneyimlediklerini, sorumluluklarını ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek çalışmanın bir diğer amacıdır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, hafif düzey zihin yetersizliğinde yetişkinliğe geçiş sürecine dair alanyazına katkıda bulunulması adına öneriler geliştirmek de araştırma için hedeflenen amaçlar arasındadır.

## **Yöntem**

Çalışma katılımcıların kişisel deneyimlerinden yola çıkarak olgular ya da durumlar hakkında daha genel bir anlayışın ortaya konulmasına zemin hazırladığı için nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmada nitel araştırmanın doğasına ve çalışmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerin izinleri TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında alınmış ve çalışmanın verileri, hafif düzey zihin yetersizliği olan bireylerin özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerinin yetişkinliğe geçiş sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışma kapsamında Trabzon ilinde yer alan Karadeniz Özel Eğitim Meslek Okulu'nda görev yapan 10 özel eğitim öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşmeler öğretmenlerden randevu alınarak ve okul müdürünün öneri ve izni ile müdür odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kıdem yılları 6 ile 25 yıl arasında değişmektedir, öğretmenlerin 6 tanesi bu sene ilk defa meslek lisesi kademesi için öğrenci mezun edecekken 4 öğretmen geçtiğimiz senelerde mezun öğrenci vermiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve bir adet pilot görüşme yaparak son şeklini almıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak izin belgesi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların izni doğrultusunda kaydedilen veriler bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmış. Ardından ilk, orta ve son görüşme kayıtları özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir öğrenci tarafından dinlenerek dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verileri daha iyi organize etmek ve sistematik bilgi oluşturma sürecini hızlandırmak için (Johnston, 2006) yazıya dökülmüş görüşmeler MAXQDA 20 programına aktarılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma birinci yazarın proje yürütücüsü, ikinci yazarın proje danışmanı olduğu TÜBİTAK destekli 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmeye değer bulunmuş ve uygulamalarına Mart 2024 tarihinde başlamıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin kodlama süreci devam etmektedir. Kodlama süreci sonucunda elde edilecek veriler alanyazınla desteklenerek kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır. Temel problemi “Hafif düzey zihin yetersizliğine sahip bireylerin yetişkinliğe geçiş süreçlerine dair özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin



deneyimleri, görüşleri ve önerileri nelerdir?” olan bu çalışmayla beraber problemle ilgili oluşturulacak diğer bilimsel çalışmalara zemin hazırlanması ve çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar ve bulgularla oluşturulacak yeni bilimsel çalışmalara katkı sağlanması beklenmektedir. Hafif düzey zihin yetersizliğinde yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili Türkiye alanyazınında sınırlı çalışmanın olması ve bu çalışma kapsamında Türkiye’deki hafif düzey zihin yetersizliğine sahip bireylerin yetişkinliğe geçiş süreciyle ilgili gelişimine katkı sağlayabilecek görüşlerin, deneyimlerin ve önerilerin alınmış olması bu çalışmayı özgün kılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** hafif düzey zihin yetersizliği, yetişkinliğe geçiş, özel eğitim öğretmeni

### **Kaynakça**

Başar, M. Ç. (2010). Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022, Ocak 30). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/>

Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.

Kaya, A. (2022). Hep çocuk kalmıyorlar: Türkiye’de zihin yetersizliği olan yetişkinlerle yapılan akademik çalışmalar. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 22-37

Sönmez, M. ve Sazak, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylerin iş yaşamına geçiş sürecine ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1700-1723.

Uluğöl, F. (2021). Bu Hayatta Böyle Varım: Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerin Sesi That's How I'm In This Life: The Voice of Adults with Intellectual Disability. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi*, Cilt 5 (1), 1-28.

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

Yıldız, G. ve Cavkaytar, A. (2023). Effectiveness of pre-employment independent life education program designed for young adults with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(2), 327-339.

# Yetişkinlik Donemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Bağımsız Yaşama Katılımlarının Desteklenmesine İlişkin Gorüşlerin Belirlenmesi

Elif Karabulut<sup>1</sup> & Seray Olçay<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Tohum Turkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı

<sup>2</sup>Hacettepe niversitesi

elif.karabulut@tohumotizm.org.tr

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sınırlı ilgi, tekrarlayıcı davranışlar ve sosyal etkileşimde yetersizliklerle karakterize edilen bir gelişimsel bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Gunumuzde her 36 çocuktan biri OSB tanısı almaktadır, bu da son 20 yılda OSB'nin yaygınlık oranında yaklaşık  kat artışa işaret etmektedir (Maenner vd., 2023). Bu artış, tanı ve müdahale hizmetlerine duyulan ihtiyaı artırmakta, hizmetlerin çeşitlenmesine yol açmaktadır. OSB olan bireylere sunulan hizmetlerin genel amacı ise, OSB olan bireyleri bağımsız yaşama hazırlamak, onları yetişkinliğe geçiş sürecinde desteklemektir (Chen vd., 2019).

Yetişkinlik donemi, yasalara ve çeşitli kuramlara gore 18-20 yaş ile başlayıp 60-65 yaşa kadar uzanan bir donem olarak tanımlanmaktadır (Turk Medeni Kanunu, 2001:11; Uçanok, 2022). Bu donemde bireylerin kişisel bakımlarını yapabilmeleri, toplum içerisinde gereksinimlerini karşılayabilmeleri, iş sahibi olabilmeleri, sosyal ilişkilerini sürdürebilmeleri ve bağımsız kararlar alabilmeleri beklenmektedir (Uçanok, 2022). Bu da OSB olan bireylerin bağımsız yaşama katılımlarını desteklemeye yonelik planlamaların yapılmasını gerektirmekte; dolayısıyla bu bireylerin hangi alanlarda nasıl desteklenmeleri gerektiğini belirleme gereksinimini ortaya koymaktadır (Ghanouni vd., 2021).

Yetişkinlik donemindeki OSB olan bireylerin bağımsız yaşama katılımlarını desteklemek üzere oluşturulacak programlarda hangi alanlarda, nasıl desteklenmeleri gerektiğine ilişkin araştırmalar ise çok sınırlıdır (Canikli, 2022; Chen vd., 2019; Durhan, 2023; Ghanouni vd., 2021). Bu sınırlı sayıda araştırmada da OSB olan bireylerin bağımsız bir yaşam sürmelerine yonelik beklentilerin, desteklenmeleri gereken alanlardan bazılarının, karşılaştıkları glklerinin on plana çıktığı; bağımsız yaşam becerilerinin hangi zaman aralığında ve ne yoğunlukta desteklenmesi gerektiğine vurgu yapıldığı ancak bütüncül bir bakış açısından ziyade OSB olan bireylerin bağımsız bir yaşam sürmesinde rolü olan paydaşlardan bir ya da birkaçının, ağırlıklı olarak ise ailelerin gorüşlerinin belirlendiği gorlmektedir (Chen vd., 2019).

Araştırmalar ayrıca OSB olan bireylerin yetişkinlik doneminde bağımsız bir yaşam için gerekli becerileri edinememelerinin, başka bir ifadeyle ailelerine bağımlı bir yaşam sürmelerinin ailelerinin geleceğe yonelik en çok endişe duydukları konu olduğunu (Durhan, 2023; Gray vd., 2014), zellikle hem OSB olan bireylerin hem de ailelerinin yaşam kalitelerini (Turnage ve Corner, 2022) ve zellikle de annelerin stres düzeylerini (Durhan, 2023; Gray vd., 2014) yordayan en onemli değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak alanyazında yetişkinlik donemindeki OSB olan bireylerle çalışan uzmanların da bu bireylerle çalışma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinin (Akçin vd., 2014; Snell-Rood vd., 2020) ve desteğe gereksinim duyduklarının altı çizilmekte; yetişkinlik donemindeki OSB olan bireyler ve eğitimleri

konusunun araştırmacıların yeterince ilgi göstermedikleri bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Canikli, 2022).

Sonuç olarak hem ulusal hem de uluslararası alanyazın (a) yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerin kendilerinden beklenen yaşam görevlerini yerine getirerek bağımsız bir yaşam sürebilmeleri için uygun alanlarda, uygun yollarla desteklenmelerinin hem OSB olan birey ve ailelerinin yaşamlarına olumlu katkı sağlayacağını hem de bu bireylerle çalışan uzmanlara yol göstereceğini, (b) araştırmalarda ağırlıklı olarak OSB olan bireylerin ailelerinden görüş alındığını, (c) yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylere sunulacak hizmetlere ilişkin “nasıl olmalı” sorusundan ziyade “ne olmalı” sorusuna odaklanılarak mevcut durumun ve sorunların belirlenmesinin öncelikli amaç olduğunu ve (d) bu bireylerle etkileşim içerisinde olan tüm paydaşların görüşlerinin bütüncül olarak ele alındığı ve yetişkinlik dönemindeki bireylerin bağımsız bir yaşam sürebilmeleri için mevcut durumun yanı sıra hangi alanlarda nasıl desteklenmeleri gerektiğine odaklanan araştırmalara gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerin bağımsız yaşama katılımlarını sağlamak için hangi alanlarda, nasıl desteklenmeleri gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek amaçlandığından araştırmanın betimsel bir araştırma olarak tasarlanmasına karar verilmiş; verilerin toplanmasında ise görüşme tekniğı kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi sürecine geçilmeden önce Etik Kurul onayı alınmış, ardından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Bu amaçla anne katılımcılarda yetişkinlik dönemindeki OSB olan bir çocuğa sahip olma ve bağımsız yaşamı tanımlama; öğretmen, yönetici, akademisyen ve STK temsilci katılımcılarında yetişkinlik dönemindeki OSB olan bir bireyle çalışma deneyimine sahip olma olma ölçütleri aranmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sıralanan ölçütleri karşılayan ve İstanbul İlinde yaşayan anneler, öğretmenler ve yöneticiler ile farklı illerde görev yapan özel eğitim bölümü akademisyenleri ve STK temsilcileri oluşturmuştur. Araştırmada her bir katılımcı grubundan beşer olmak üzere toplam 25 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından her bir katılımcı grubu için ayrı ayrı hazırlanan ve uzman onayı alınan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve veri toplama aşamasına geçmeden önce görüşme formlarının uygunluğunun değerlendirilmesi ve görüşme ilkelerinin belirlenmesi amacıyla her bir kategoriden bir kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Araştırmada dört anne, öğretmen ve yönetici ile çocuklarının eğitim aldıkları kurumlarda, bireysel görüşme için uygun ortamlarda pandemi koşulları dikkate alınarak görüşmeler gerçekleştirilirken bir anne, öğretmen ve yönetici ile beş akademisyen ve STK temsilcisiyle görüşmeler çevrim içi ortamlarda facetime ve zoom aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler ise (a) analiz için bir çerçeve oluşturma, (b) oluşturulan çerçeveye göre verileri düzenleme ve (c) doğrudan alıntılarla bulguları destekleme ve yorumlama olmak üzere üç aşamalı bir süreç izlenerek betimsel olarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ek olarak bağımsız bir değerlendiriciden de her bir katılımcı grubu için yansız olarak belirlenen iki görüşmeyi analiz etmesi istenmiştir. Bu amaçla değerlendiriciden görüşme soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturularak verileri analiz etmesi beklenmiştir. Ardından araştırmacı ve değerlendiricinin her bir soruya ilişkin analizleri tek tek incelenerek karşılaştırılarak değerlendiriciler arası güvenilirlik yüzdesi belirlenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulguları katılımcıların yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireyler için eğitim programlarında ağırlıklı olarak iletişim, öz bakım ve günlük yaşam becerileri ile sosyal becerilere yönelik amaçlara yer verildiğini bildirdiklerini, bu amaçları bağımsız yaşama katılım için uygun bulduklarını ancak

bu becerilere ek olarak bu bireylere mesleki becerilerin kazandırılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bağımsız yaşamla ilişkili amaçların nasıl desteklenmesi gerektiğine yönelik görüşler incelendiğinde ise annelerin bu soruya ilişkin görüş bildirmedikleri; diğer katılımcıların ise becerinin sergilenmesinin beklendiği doğal ortamlarda, erken dönemden itibaren, uygun fiziki koşullar oluşturularak ve bu bireylerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak desteklenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Ek olarak bir anne hariç tüm anneler, öğretmenler ve yöneticiler yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireyler için yapılan çalışmaları uygun ve yeterli bulduklarını belirterek akademisyenler ve STK temsilcileri eğitim saatlerinin az olması, eğitim veren personelin nitelik ve nicelik açısından yetersiz olması, öğretim için belirlenen hedef becerilerin işlevsel olmaması gibi durumlara değinerek çalışmaları uygun ve yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak katılımcılar yetişkinlik dönemindeki OSB olan bireylerin eğitimlerinde ortamdan, eğitim süresinden, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiş; bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini sıralamışlardır. Araştırmanın bulguları alanyazın bağlamında tartışılarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, yetişkinlik dönemi, bağımsız yaşama katılım.

### Kaynakça

Akçin, N., Teyyare, B. ve Mandan, S. (2014). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 61-84. <https://doi.org/10.18069/fusbed.23456>

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). Washington, DC: American Psychiatric Association

Canikli, G. (2022). Orta-ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan yetişkin bireylerin annelerinin çocuklarının eğitim yaşantısına ve eğitim sonrasına ilişkin görüş ve önerileri. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Chen, J., Cohn, E. S. ve Orsmond, G. I. (2019). Parents' future visions for their autistic transition-age youth: Hopes and expectations. *Autism*, 23(6), 1363-1372. <https://doi.org/10.1177/1362361318812141>

Durhan, T. (2023). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Ebeveynlerinin Yaşam Deneyimleri. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Ghanouni, P., Quirke, S., Blok, J. ve Casey, A. (2021). Independent living in adults with autism spectrum disorder: Stakeholders' perspectives and experiences. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104085. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104085>

Gray, K., M., Keating, C.M., Taffe, J. R., Brereton, A. V., Einfeld, S. F., Reardon, T. C. ve Tonge, B. J. (2014). Adult outcomes in autism: Community inclusion and living skills. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 44, 3006-3015. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2159-x>

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., . . . Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Snell-Rood, C., Ruble, L., Kleinert, H., McGrew, J. H., Adams, M., Rodgers, A., Odom, J., Hang Wong, W. ve Yu, Y. (2020). Stakeholder perspectives on transition planning, implementation, and outcomes for students with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(5), 1164-1176. <https://doi.org/10.1177/1362361319894827>

Turnage, D. ve Conner, N. (2022). Quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: An integrative literature review. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 27(4), e12391. <https://doi.org/10.1111/jspn.12391>

Türk Medeni Kanunu (2001). T.C. Resmi Gazete 24607, 8 Aralık 2001.

Uçanok, Z. (2022). Yetişkinlik. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/yetiskinlik> adresinden 20 Aralık 2023 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları

## 11 NOLU DERSLİK

### Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sözel Olmayan Zekâ Düzeyleri İle Matematikteki Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Meltem Varol<sup>1</sup> & Ahmet Bildiren<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
meltemvarol.1@gmail.com

#### Problem Durumu

Rotigel ve Fello (2004) matematik dersinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerinde alışılmışın üstünde bir hızla ve doğru yanıt verebilecek düzeyde performans sergilemekte, matematik kavramlarının aralarındaki ilişkileri, söz konusu ilişkiler kendilerine öğretilmeden kolaylıkla belirleyebilmekte, bazı aşamaları yapmadan atlayabilmekte olduğunu belirtmektedir. Matematikte esnek düşünme becerisine sahip olan öğrencilerin; diğer öğrencilere göre kavrama yetenekleri daha hızlıdır, matematiksel problemleri daha çabuk ve rahat anlarlar, zor ve karmaşık konularda daha ilgilidirler ve daha çok çaba harcarlar, arkadaşlarının çözemediği problemlerde orijinal çözüm yolları bulurlar (Krutetski, 1976; Miller, 1990). Üstün yetenekli öğrenciler, genellikle matematikte yüksek başarı gösterirler. Bu öğrenciler, karmaşık bilgileri hızlı şekilde öğrenebilir ve derinlemesine inceleyebilirler. Matematiksel olarak üstün yetenekli öğrenciler, genellikle analitik düşünme ve problem çözme becerilerinde güçlüdürler. Bu beceriler, matematik başarılarını artırmada önemli bir rol oynar (Sak, 2014).

Matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması için zekâ testlerine ek ders başarısı, yetenek, performans, yaratıcılık ve başarı testleri kullanılabilir. Başarı testleri farklı alanlardaki yeteneklerin özel bir alana yönelik olup olmadığının saptanmasında belirleyicidir (Worrell ve Erwin, 2011). Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarıyla matematik alanındaki yeteneklerinin ilişkili olup olmadığı çeşitli araştırmacılarca ortaya koyulmaya çalışılmış (Akgül, 2014; Sezerel ve Sak, 2022; Gücyeter, 2015; Renzulli vd., 2009; Xin ve Zhang, 2009), matematik alanında üstün yeteneği belirleme konusunda zekâ testleri dışında uygulamalara yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Matematikte üstün yetenekli öğrenciler yaşlılarından farklı olarak planlama, problem çözme, organizasyon gibi beceriler bakımından da farklı özelliklere sahiptirler (Taşcılar, 2016).

Zekânın bireylerin okul başarısına etki eden en önemli değişkenlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Fumham ve Rawles, 1995; Deary vd., 2007). Akademik başarıyı şekillendirmede etkili bireysel faktörlerden biri zekâdır (Karaduman, 2009). Akademik başarı, zekâ yordama gücü bakımından incelenmek istendiği durumlarda en fazla kullanılan bağımlı değişkenler arasında yer almaktadır (Deary vd., 2007). Zekâ ve akademik başarı ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda veri toplama araçları, uygulanan yöntem ve teknikler farklılaşsa da, akademik başarı ve zekâ ikili ilişkisinin yüksek seviyede ve anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır (Jensen, 1998). Bireylerin bilişsel yeterlilikleri ya da zekâ ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler içerisinde oldukları belirtilmektedir (Smith vd., 1991; Stipek ve Gralinski, 1996; Gagné ve St

Père, 2002; Deary vd., 2007). Zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki, eğitim araştırmalarında önemli bir konudur. Zekâ, bir bireyde akademik başarının gerçekleşmesi için ön şartlardan biridir, başarının % 25’lik bir kısmını açıklayabilmektedir (Sak, 2014). Zekâ hakkında yapılan araştırmalar, zekânın geliştirilebilir olduğunu ve bu süreçte eğitim sürecinin çok önemli bir değişken olduğunu, bireylerin zekâ düzeyleri ile akademik başarılarının doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir (Mackintosh, 1998).

Ülkemizde Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarında matematik alanında eğitim programları için öğrenci tanınması yapılırken Bilimsel Üretkenlik Testi, Matematiksel Yetenek Testi, ve okullarındaki matematik dersinin ortalaması kabul edilmelerinde ölçüt alınmaktadır (Eker vd., 2018). Merkezi sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmede önemli bir araçtır. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) gibi sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmekte ve bu başarıları okul türlerine göre karşılaştırmakta kullanılır. LGS matematik sonuçları, genellikle öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini yansıtır. Üstün yetenekli öğrencilerin LGS matematik sınavında yüksek başarı göstermesi, bu öğrencilerin güçlü analitik düşünme ve problem çözme becerilerine sahip olduğunu gösterir (MEB, 2022c).

Çalışmamızda 9. Sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeyleri ile matematikteki akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkiyi incelemek için TONI-3 sözel olmayan zekâ testi ve LGS matematik puanları veri toplamada kullanılmıştır. Ülkemizde LGS sonuçlarının öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarının ölçülmesine ilişkin bir gösterge olarak kullanıldığı ve üstün yetenekli öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeyleri ile matematikteki akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, genellikle değişken için de yüksek performans gösterirler. Ancak, bu ilişkiyi daha derinlemesine incelemek ve üstün yetenekli öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeyleri ile matematikteki akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye etkisini araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı TONI-3 zekâ testinin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilirliğinin test edilmesi ve üstün yetenek kavramının farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırmada, mevcut durumun açıklanması amacıyla betimsel araştırma modeli seçilmiştir. Ayrıca araştırmada değişkenler arası ilişki durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma aynı zamanda korelasyonel modeli olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın evreni İzmir ilinde, 9. Sınıfta düzeyinde öğrenim gören 627 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma için iki farklı örneklem grubu belirlenmiştir. İlk örneklem grubumuz TONI-3 testinin 9. Sınıf düzeyi için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için belirlenmiştir ve bu grupta tüm okul türlerinden öğrencilere yer verilmiştir. İkinci örneklem grubumuz ise üstün yetenekli öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarı düzeylerini incelemek amacıyla belirlenmiştir. İlk örneklem grubumuzda 85 fen lisesi ve 55 bilim ve sanat merkezi öğrencisi olmak üzere toplam üstün yetenekli 140 öğrenci yer almaktadır.

Araştırma sürecinde veri toplamada araç olarak TONI-3 testi, Raven Progresif Matrisler Testi ve 2022 yılı lise giriş sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırma verileri 12 Nisan 2023 ile 30 Aralık 2023 tarih aralığında toplanmıştır. Testin veri toplama aracı olarak tüm katılımcılara TONI-3 testi A Formu uygulanmıştır. Testin B Formu ile korelasyonunu görebilmek için 1 ay arayla 181 öğrenciye B formu da uygulanmıştır. Uygulama grubunda yer alan 128 öğrenciye ise bir ay sonra ek olarak Raven Progresif Matrisler Testleri uygulanmıştır. LGS’ye giren tüm katılımcıların LGS sonuçlarında doğru sayıları alınmış fakat bazı öğrenciler LGS’ye katılmadığı için verileri boş bırakılmıştır.

Verilerin analizi için Statistical Packag for Social Sciences (SPSS) paket programı kullanılmış olup, her bir alt probleme ilişkin yapılan analizler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Veri toplamada kullanılan TONI-3 zekâ testinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha, Spearman-Brown (p), paralel form, test tekrar test ve Guttman güvenilirlik katsayı değerleri ayrı ayrı hesaplanmış ve raporlandırılmıştır, TONI-3 zekâ testinin geçerliğini belirlemek için Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. TONI-3 zekâ testinin elde edilen sonuçları okulların türüne göre farklılaşma olup olmadığına tek yönlü varyans analizi olan Anova analizinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların LGS matematik puanlarına ulaşılmış, ulaşılan bu verilerin öğrencilerin okulların türüne göre farklılaşma olup olmadığına tek yönlü varyans analizi olan Anova analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların TONI-3 zekâ testinden elde edilen sonuçlar ile Araştırma kapsamında elde edilen LGS matematik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Katılımcıların düzeylerine göre LGS matematik puanları aralarında manidar bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi analizlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların düzeylerine göre TONI-3 zekâ testi puanları aralarında manidar bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada TONI-3 testinin 9. Sınıf öğrencilerine yönelik yapılan geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik bulguları, testin bu yaş grubu için akademik başarıyı yordamada geçerli, ölçüt geçerliliğine ve güvenilir bir yapıya sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Test sonuçları öğrencilerin zekâ seviyelerini ve bu zekâ seviyesinin akademik başarıya etkisini doğru bir şekilde yansıttığını desteklemektedir. Bu test, dil kullanımını minimize ederek bireylerin problem çözme yeteneklerini değerlendirmede güvenilir olarak 9. sınıf öğrencileri için araştırmalarda, uygulamalarda güvenle kullanılabilir.

Bu araştırma, 9. Sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin LGS matematik puanlarının, tipik gelişim gösteren öğrencilerin LGS matematik puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel problemleri doğru çözüme matematiksel muhakeme becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri söylenebilir. Bu araştırma, 9. Sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymakta, bu öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin matematiksel başarılarına önemli katkıda bulunduğunu göstermektedir. Özellikle Fen Lisesi ve BİLSEM gibi okulların sunduğu eğitim programlarının, öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeylerini ve dolayısıyla matematik başarılarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Sözel olmayan zekâ düzeyleri yüksek öğrencilerin, LGS matematik sınavında da yüksek başarı göstermesi, bu öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve mantıksal akıl yürütme becerilerinin güçlü olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, 9. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin sözel olmayan zekâ düzeyleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki sonucunda sözel olmayan zekâ testi TONI-3 ile matematik başarısı arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu görülmüştür. Bu sonuçlar, bu gruptaki öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin, matematiksel başarılarına doğrudan katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sözel olmayan zekâ testlerinin, 9. Sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde ve matematiksel başarılarının yordanmasında kullanılabilirliğini desteklemektedir. Sözel olmayan zekâ testlerinin, öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme ve mantıksal akıl yürütme becerilerini ölçtüğü göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin matematik başarısına olan etkisi daha net bir şekilde anlaşılabilir. Sözel olmayan zekâ düzeylerinin, öğrencilerin matematik başarısına doğrudan katkıda bulunduğunu söylenebilir.



**Anahtar Kelimeler:** TONI-3, sözel olmayan zekâ düzeyi, akademik başarı düzeyi, üstün yetenek, zekâ.

### Kaynakça

- Akgül, Ö., Çetinkaya, E., Ersöz, Ş. ve Tez, M. (2014). Role of surgery in colorectal cancer liver metastases. *World Journal of Gastroenterology: WJG*, 20(20), 6113.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. ve Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Eker, A., Kurnaz, A. ve Sarı, H. (2018). Üstün yetenekli öğrencileri tanılama süreci.
- Gagné, F. ve St Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Güçyeter, Ş. (2015). Matematiksel yeteneği tanılama modeli (Unpublished doctoral dissertation). İstanbul University, İstanbul.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.
- Karaduman, H. (2009). Zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and human intelligence*. Oxford University Press.
- MEB (2022). *Liselere Geçiş Sistemi Merkezi Sınav Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller, R. C. (1990). *Discovering mathematical talent*. ERIC EC Digest E482, ED/321487.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. The University of Chicago Press Ltd.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K. ve Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84-108.
- Rotigel, J. V. ve Fello, S. (2004). Mathematically gifted students: How can we meet their needs? *Gifted Child Today*, 27(4), 45-52.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (4. baskı). Maya Akademi.
- Sezerel, B. B. ve Sak, U. (2022). Mathematical Creativity Test (MCT) development for middle school students. *Turkish Journal of Education*, 11(4), 242-268.
- Smith, T. C., Smith, B. L. ve Dobbs, K. (1991). Relationship between the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, Wide Range Achievement Test-Revised, and Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Journal of School Psychology*, 29(1), 53-56.
- Stipek, D. ve Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397.
- Taşçılar, M. Z. L. (2016). Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin planlama becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 55-70.

Worrell, F. C. ve Erwin, J. O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340.

Xin, Y. P. ve Zhang, D. (2009). Exploring a conceptual model-based approach to teaching situated word problems. *The Journal of Educational Research*, 102, 427-441.

# BİLSEM'lerde Yürütülen İngilizce Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Aksaray BİLSEM Örneği

Seyit Ahmet Sariay<sup>1</sup> & Mustafa Sariay<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi

ahmetsariay@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzde küreselleşen dünya, bireylerin yabancı dil becerilerine olan ihtiyacını her zamankinden daha fazla artırmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM'ler), İngilizce derslerinin kalitesi ve öğrencilerin bu derslere olan ilgisi açısından büyük bir öneme sahiptir. BİLSEM'lerdeki İngilizce derslerinin diğer eğitim kurumlarındaki dil eğitiminden ayrılan yönleri, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verme potansiyeline sahiptir. Bu derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini destekleyerek onların dünya vatandaşı olma yolunda önemli adımlar atmalarını sağlamaktadır. Ancak, BİLSEM'lerde uygulanan İngilizce öğretim programlarının etkinliği ve öğrencilere sağladığı katkılar üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Beşkardeş Günay, 2007; Güllühalı, 2019; Ateş & Büyükkarcı, 2019). Bu durum, konunun daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Literatürde yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar, çoğunlukla genel öğrenci kitlesine odaklanmakta; bu çalışmaların büyük bir kısmı, öğrenci gruplarının farklı özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almadan, dil öğretiminin genel geçer ilkelerine dayanmaktadır. Ancak, üstün yetenekli öğrenciler, öğrenme hızları, bilişsel yetenekleri ve motivasyonları açısından diğer öğrenci gruplarından farklılaşmaktadır. Bu öğrenciler, dil öğreniminde daha derinlemesine, hızlı ve karmaşık bilgiye ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla, bu özelliklere hitap eden özel programlar ve öğretim yöntemleri geliştirilmelidir (Renzulli & Reis, 1985; Çepni vd., 2002).

Ne var ki, üstün yetenekli öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ve bu süreçteki ihtiyaçları üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Yıldırım & Işpınar Akçayoğlu, 2019; Okan ve Işpınar, 2009). Bu durum, bu özel öğrenci grubunun eğitiminde önemli bir boşluğa işaret etmektedir. BİLSEM öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, bu bağlamda iki yönlü bir öneme sahiptir. İlk olarak, mevcut İngilizce programlarının üstün yetenekli öğrencilerin beklentilerini ne ölçüde karşıladığını değerlendirmek açısından kritik bir bilgi sağlar. İkincisi, öğrencilerin bu programlarla ilgili geribildirimleri, dil eğitimini daha verimli ve etkili hale getirmek için gereken iyileştirme alanlarını belirleme imkânı sunar.

Bu çalışma, BİLSEM'lerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını, derslerin içerik ve yöntemlerine ilişkin değerlendirmelerini ve bu derslerin dil becerilerine katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda derslerin nasıl daha etkili hale getirilebileceği konusunda öneriler sunulacaktır. Böylece, çalışma, BİLSEM'lerdeki dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yararlanarak BİLSEM'lerde eğitim gören öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, Aksaray BİLSEM'den seçilen öğrencilere anket uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel araştırma yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin derslere ilişkin deneyimleri sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur.

## **Yöntem**

Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmış olup betimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma Aksaray BİLSEM'de 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören 84 katılımcı ile yürütülmüştür. Öğrencilerin görüşlerini belirlemek için hazırlanan ankette, katılımcıların bazı demografik özellikleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan soruların yanı sıra görüş ifadelerini yansıtan maddelere yer verilmiştir. Katılımcıların ankette yer alan maddelere eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde sınıf ortamında cevap vermesi sağlanmıştır.

Alanyazın ve öğretim programından yararlanılarak oluşturulmuş ankette demografik özelliklere yönelik çoktan seçmeli soruların yanı sıra 14 maddeden oluşan ölçekteki maddelere verilen yanıtlar “Evet [1] ve Hayır [0]” olmak üzere 2’li derecelmeye göre değerlendirilmiştir. Ters kodlanması gereken herhangi bir ölçek maddesi bulunmamaktadır.

Veri analizi RStudio (4.4.0) programı aracılığıyla yapılmıştır. 89 katılımcının tamamına ait veriler analize dahil edilmiştir. Katılımcıların anket maddelerine verdiği yanıtlar birden fazla değişkeni daha az sayıda değişkene indirgeyerek indeks değişkenler üretme veya ölçme araçlarının boyutluluklarını keşfetmeyi sağlayan tekniklerden biri olan Temel Bileşenler Analizi (TBA) kullanılarak incelenmiştir. Bazı kaynaklarda TBA, faktör analizi teknikleri dışında tutulmakta ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile TBA ayrı yöntemler olarak ele alınmaktadır (Field, 2005). Bu iki yöntem benzer amaçlarla kullanılmakla birlikte her iki yöntemde de amaç çok sayıda gözlenen değişken arasındaki korelasyonlara dayalı az sayıda faktörlerin/ bileşenlerin elde edilmesidir (Doğan ve Aybek, 2021). Bileşen ve faktör arasındaki temel fark, faktör çıkarma işlemi için gözlenen değişkenler matrisinin hazırlanış şekli ve arka planında yer alan teoridir (Doğan ve Aybek, 2021). Daha az değişkenden yararlanarak veri setinin özetlenmesi amaçlanıyorsa TBA’nın kullanılması önerilmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2013).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin TBA için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, verilerin çok değişkenli normal bir dağılıma sahip olup olmadığı ise Bartlett’s anlamlılık düzeyi testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde KMO değeri 0.59; Bartlett’s testinin ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2(91) = 262.583$ ;  $p < .01$ ). Elde edilen değerler, verilerin TBA için uygun olduğunu göstermiş olup analizlere devam edilmiştir. Bileşen sayısına karar vermek için ise yamaç birikinti grafiği kullanılmış olup her bir bileşene ait özdeğerin 1 ve 1’den büyük olması dikkate alınmıştır. Grafikteki çizgiye ait eğimin 3 noktasında keskin bir düşüşle düzleşmeye başladığı gözlemlendiği için bileşen sayısı 3 olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracına ait üç boyutun öz değerleri sırasıyla 3.78, 2.47 ve 1.89’ dur. Bu üç bileşenin açıkladıkları varyanslar sırasıyla %27, %18 ve %13 olup üç bileşenin açıkladığı toplam varyans ise %58’dir. Araştırmada faktör yükü için kesme puanı 0.30 olarak belirlenmiş olup tüm maddelerin faktör yükünün 0.30 üzerinde olduğu gözlenmiştir. Faktör döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

TBA sonucunda ortaya çıkan faktör yüklerine bakılarak bileşenler altında toplanan maddeler belirlenmiştir. Ardından bu bileşenler isimlendirilmiştir. Bileşen 1 için “Becerileri Destekleme”, Bileşen 2 için “Ders İçeriği ve İşlenişi” ve son olarak Bileşen 3 için “Sınıf ve Ders Koşulları” olarak etiketlenmiştir.

Son olarak her bir bileşen ve toplam puana ait ortalamalar hesaplanmıştır. Buna göre Becerileri Destekleme ve Ders İçeriği ve İşlenişi Bileşenlerinin ortalamaları 0.78, Sınıf ve Ders Koşulları Bileşeni ortalaması 0.84 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracından elde edilen puanların genel ortalaması ise 0.79 olarak bulunmuştur.

Buna göre öğrencilerin BİLSEM’deki İngilizce dersleriyle ilgili olarak olumlu görüş sergiledikleri söylenebilir. Bu olumlu tutum, derslerin öğrencilere uygun bir şekilde sunulduğuna, ders içeriklerinin ilgi çekici ve öğretici olduğuna işaret edebilir. Bununla birlikte, öğretim programlarının sürekli gözden geçirilmesi, güncellenmesi ve öğrencilerin geri bildirimlerine göre düzenlenmesi önemlidir. Programların öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun olması, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce, özel yetenekli öğrenciler, BİLSEM

### **Kaynakça**

Ateş, H., & Büyükkarcı, K. (2019). Learner perceptions of assessment in efl classes at Turkish science and arts centers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 181-215.

Beşkardeş Günay, S. (2007). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Çepni, S., Gökdere, M., & Küçük, M. (2002). Zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilere yönelik Purdue modeline dayalı fen alanında örnek etkinlik geliştirme. *Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 69-73.

Doğan, C. D., & Aybek, E. C. (2021). R Shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları. Pegem Akademi.

Field, A. (2005) Reliability analysis. In: Field, A., Ed., *Discovering Statistics Using spss*. 2nd Edition, Sage, London.

Güllühalı, E. I. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal özelliklerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Okan, Z. & Işınar, D. (2009). Gifted students perceptions of learning English as a foreign language. *Educational research and reviews*, 4(4), 117-126. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000179>.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Yıldırım, R., & Işınar Akçayoğlu, D. (2019). A study of young gifted learners’ and their teachers’ perceptions of effective efl learners. *Journal for the education of the gifted*, 42(1), 85-104. <https://doi.org/10.1177/0162353218816507>.

# Türkiyede Bilim ve Sanat Merkezlerinin Sayılarının İl ve Bölge Bazlı Olarak Karşılaştırılması

Özkan Akalay<sup>1,\*</sup> & İbrahim Can Şahan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi

<sup>2</sup>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Akalayozkan@gmail.com

## Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı ‘Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ bünyesinde yer alan ‘‘ Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Dairesi Başkanlığı’’ birimine bağlı olarak çalışmalarını yürüten Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), bu çalışmanın ana konusudur (Köksal, 2021). Okul sonrası bir destek eğitim kurumu olarak tanımlanan bu yapıların istatistiksel verileri il ve bölge bazlı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında verilerin dağılımını etkileyen olası faktörler üzerinde durulmuş ve BİLSEM’lerin yaygınlaşması yönünde yapılabilecek olan çalışmalar değerlendirilmiştir (Kaya, 2013).

1992 yılında MEB tarafından yürütülen bir pilot uygulama projesi olarak ortaya çıkan BİLSEM’ler, zaman içerisinde özel eğitim sürecinde kilit bir noktada rol oynamaya başlamıştır (MEB, 2012). Çalışma için seçilen beş ilden biri olan Ankara’da resmi kurum sıfatını kazanan ilk BİLSEM’le birlikte özel yetenekli öğrencilerin öğrenim hayatına yeni bir soluk getirilmiştir. Tarihsel düzlem içerisinde bu merkezlerin sayılarında kayda değer bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. İl ve bölgelere göre farklı zaman dilimi ve miktarlarda yaşanan bu değişimin hangi değişkenlere bağlı olarak gerçekleştiği ve yasal düzenleme ve eğitim politikalarının yordayıcı olma durumu değerlendirmeye alınmıştır.

Problem Başlığı: Marmara Bölgesi’nde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) sayısının fazla olması, birkaç değişken altında incelenebilir:

- Nüfus Yoğunluğu: Marmara Bölgesi, Türkiye’nin en yoğun nüfuslu bölgelerinden biridir. Özellikle İstanbul gibi büyük şehirler, yüksek öğrenci nüfusuna sahiptir. Bu durum da daha fazla BİLSEM ihtiyacını doğurmaktadır.
- Eğitim ve Ekonomik İmkanlar: Bölgenin ekonomik ve eğitim imkanları, diğer bölgelere göre daha fazla gelişmiştir. Bu da eğitim yatırımlarının ve özel yetenekli öğrencilere yönelik programların oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.
- Sanayi ve Ticaret: Marmara Bölgesi, Türkiye’nin sanayi ve ticaret merkezidir. Bu durum, bölgede özel eğitim alanına yapılan yatırım ve çalışmaları daha çeşitli kılmaktadır.

Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerini incelediğimizde ise şu veriler toplanmıştır:

- Nüfus Yoğunluğu: Bu bölgeler, Türkiye’nin diğer bölgelerine göre daha düşük nüfus yoğunluğuna sahiptir. Bu durum, eğitim kurumlarının sayısının da daha az olmasına yol açabilmektedir.
- Ekonomik ve Sosyal Faktörler: Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri, ekonomik olarak daha az gelişmiş bölgeler arasında yer alır. Bu durum, eğitim yatırımlarının ve kaynaklarının sınırlı olmasına neden olabilir.

- Coğrafi ve İklimsel Zorluklar: Bu bölgelerin coğrafi yapısı ve iklimi, ulaşım ve altyapı açısından zorluklar yaratabilir. Bu da BİLSEM'lerin kurumsal devamlılığı üzerinde olumsuz bir etkiye yol açabilir.
- Göç ve Demografik Yapı: Bu bölgelerdeki göç hareketleri ve demografik yapı da eğitim kurumlarının sayısında ve öğrencilerin cinsiyet dağılımında rol oynayabilmektedir.

## Yöntem

Araştırma yöntemi olarak eş zamanlı karma desen kullanımıyla nitel ve nicel veriler arasındaki bağlantıların açıklanması amaçlanmıştır. BİLSEM istatistiklerinin bölgelere göre farklı seyretmesi üzerinde etkin olan nedenler incelenmiştir. İl milli eğitim müdürlüklerinden alınan ilgili veriler dahilinde bölgesel sıralama yapıldığında Marmara bölgesinin ilk sırada yer aldığı saptanmıştır (MEB, 2023). Marmara bölgesini sırasıyla İç Anadolu, Ege, Karadeniz, Akdeniz, Doğu Anadolu bölgeleri takip etmektedir. Listenin son sırasında ise 29 BİLSEM ile Güneydoğu Anadolu bölgesi olduğu belirlenmiştir. İstanbul merkezli olarak Marmara bölgesinin diğer bölgelere oranla açık ara önde olması; nüfus yoğunluğu, eğitim ve ekonomik imkanlar, sanayi ve ticaret piyasası gibi etkenler çerçevesinde incelenmiştir. Özel eğitim alanına yönelik geliştirilen projeler, etkili uygulamalar kapsamında hayata geçirilen planlamalar, paydaşlarla iş birliğine dayalı çalışmalar gibi nedenler örneklendirilmiştir (Atbaşı ve Özdemir, 2020). Bunların yanı sıra verilerin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde daha düşük düzeyde olmasının nedenleri; nüfus yoğunluğu, ekonomik ve sosyal faktörler, coğrafi ve iklim şartlarının kurumsal sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi, demografik yapının dokusu etrafında ayrıştırılmıştır.

Milli eğitimin temel politikalarından biri olarak öğrenimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, BİLSEM'lerde de uygulanan planlarda kendini göstermektedir. Kız ve erkek öğrenci sayılarında dengenin kurulması ve devam ettirilmesi için halihazırda yürütülen ve hedeflenen çalışmalar bulunmaktadır (Çelikten, 2017). Cinsiyet oranlarına proje tabanlı olarak bakıldığında bilim ve teknoloji odaklı programlarda erkek öğrencilerin; sanat ve sosyal bilimler odaklı programlarda ise kız öğrencilerin ağırlıkta bulunduğu gözlemlenmektedir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

MEB, özel yetenekli öğrencilerin ve velilerinin öğrenim sürecine etkin katılımını sağlamak için çeşitli yönerge ve planları hayata geçirmiştir (Afat, 2013). Farkındalık artırıcı programların yürütülmesi, eşit temsil imkanının doğması amacıyla kota uygulanması, kız ve erkek öğrencilerin bilim ve sanat projelerine katılımı için başarılı mentör ve rol model gösterimi, cinsiyet eşitliğini destekleyici yaklaşımların artması için ebeveynlere ve yöneticilere yönelik eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi gibi örnekler verilebilir. (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010).

Çalışma sonucunda yapılan analizlerle de BİLSEM'lerin il ve bölge olarak karşılaştırılması yapılmış ve elde edilen çıktılar doğrultusunda olası nedenler incelenmiştir. Mevcut kurumların sayısının artırılması ve proje bazlı cinsiyet dağılımının daha dengeli duruma gelmesini ilke edinen ek öneri paketlerine, ilgili sunum metninde yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** BİLSEM, MEB, istatistik, bölgesel yoğunluk, cinsiyet dağılımı

## Kaynakça

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı.

<https://www.otizmvakfi.org.tr> adresinden alınmıştır.

Atbaşı, Z., & Özdemir, C. (2020). Türkiye' de Özel Eğitim Hizmetlerinin Sunumu. Türkiye' de Özel Eğitim Hizmetleri. 7449-183, Ankara.

Köksal, M. S. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri. Özel Yetenek ve BİLSEM'ler. 165-187, Ankara.

Çelikten, Y. (2017). Üstün Yetenekli Çocuklar ve BİLSEM. Turkish Journal of Educational Studies, 4 (3).

Afat, N. (2013). Çocuklarda Üstün Zekanın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 155-168.

Dağlıoğlu H. E. ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(3), 849-860.

Kaya, N. G. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 115-119.

Oruç, Ş., & Çağır, S. (2022). Bilim ve sanat merkezleri üzerine yapılan akademik çalışmaların değerlendirilmesi. Türkiye Eğitim Dergisi, 7(2), 398-412. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1202074>

Ayaydın, Y., & Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM'ler. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 121-155.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin Gözüyle BİLSEM. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(1), 114-133.

Koç, İ. (2016). Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 3(3), 17-24.

MEB. (2017c). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. <https://orgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.



# AMGEN Biyoteknoloji Deneyimi Programında Biyoteknoloji Ders İçeriklerinde Yapay Zeka Araçlarının Kullanılması

Özlem Ortak Kılınç<sup>1</sup>, Ayten Gören<sup>2</sup> & Ali Gültekin<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>3</sup>Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi

ozlm.kilinc@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzde yaşanan nüfus artışı, sınırlı kaynaklar, tarım alanında verimin düşmesi, sağlıkla ilgili problemlere hızlı çözüm bulunmasının gerekliliği, biyoteknolojinin önemini her geçen gün artırmaktadır. (Steel ve Aubusson,2004). Biyoteknoloji ünitesi Fen Bilimleri Öğretim Programında yer almaktadır. Öğrencilerin, konuyla ilgili meraklarının oluşması, gelecekte kariyer hedeflerini bu alanda belirlemeleri ülkelerin geleceği açısından önemlidir. Bu bağlamda Amgen Biyoteknoloji Deneyimi (Amgen Biotech Experience, ABE) öğretmenlerin biyoteknolojiyi sınıfa getirmelerini sağlayan yenilikçi yaklaşım modelini uygulamalarına rehberlik eden ve gerekli deney malzemelerini sağlayan bir organizasyondur. ABE programına katılan öğretmen ve öğrenciler için programın amaçları: Öğretmenlerin biyoteknoloji, biyoteknolojinin gerçek hayattaki uygulamaları ve biyoteknoloji ile ilgili kariyer fırsatları hakkındaki bilgi, beceri ve tutumlarını, biyoetik ile ilgili görüşlerini ve laboratuvar yapma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin temel biyoloji, biyoteknoloji, biyoteknolojinin gerçek hayattaki uygulamaları ve biyoteknoloji ile ilgili kariyer fırsatları hakkındaki bilgi, beceri, farkındalık ve tutumlarını, biyoetik görüşlerini geliştirmek ve biyoteknoloji ve bilime dair ilgilerini artırmaktır. Bu anlamda ABE'nin bilimsel keşfi sınıf ortamında desteklemesi fen okuryazarlığına olumlu katkı sunmaktadır. OECD, Fen okuryazarlığını öğrencilerin bilime ilgi duymaları, bilimsel konuları merak etmeleri ve bilimsel verilere dayalı bilgiler üzerinde düşünebilme becerisi olarak açıklamıştır. Fen okuryazarı öğrencilerde bulunması gereken nitelikler; temel bilimsel kavram ve fikirleri anlama, bilimsel konularla ilgili araştırma yapmaya ilgi duyma, bilimsel düşüncelerin nasıl elde edildiğini araştırma ve bu tür bilgilerin kanıt ya da teorilerle gerekçelendirilebilme becerisine sahip olma olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla fen okuryazarlığı, sadece bilimsel kavram ve teoriler hakkında bilgi sahibi olmakla değil kapsamlı ve uygulama gerektiren bir fen eğitimi ile gerçekleştirilebilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı da öğrencilerin bilimsel konuları dijital yetkinlikler çerçevesinde araştırarak, uygulayarak öğrenmesini temele almaktadır. DNA'nın yapısı, genetik ve biyoteknoloji ilişkisi, mikropipetleme, jel elektroforezi ABE programında öğretmenlere aktarılan ve uygulama yapmalarını sağlayan konulardır. Bu alandaki konular Biyoteknoloji ünitesi içinde ABE programına katılan farklı okullarda görev yapan üç Fen Bilimleri öğretmeni mikropipetleme, jel elektroforezi, DNA izolasyonu içeriklerinin yapay zeka araçlarıyla desteklenmesinin öğrencilerdeki etkisini araştıracaktır.

## Yöntem

Araştırmanın örneklemini Bilim Sanat Merkezi Fen alanı öğrencileriyle, ortaokul 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ders planında arduino ile parmak izi tanıma, jel elektroforezi, DNA izolasyonu

uygulanacaktır. Arduino ile parmak izi tanıma sistemleri, biyometrik güvenlik uygulamalarında oldukça popülerdir. Parmak izi sensörleri, kullanıcıların benzersiz biyometrik verilerini tanıyarak güvenli bir erişim sağlar. Bu sistemler genellikle kapı kilitleri, alarm sistemleri veya kişisel güvenlik projelerinde kullanılır. Arduino ile Parmak İzi Tanıma Sistemi Yapımı Gerekli Malzemeler: Arduino UNO veya Mega: Projeyi çalıştırmak için ana mikrodenetleyici. Parmak İzi Sensörü (R307 veya benzeri): Parmak izi verilerini okuyan sensör. Breadboard ve Jumper Kabloları: Bağlantıların yapılması için gerekli. 12V DC Güç Kaynağı (Opsiyonel): Harici cihazları kontrol etmek için. LCD Ekran (Opsiyonel): Parmak izi doğrulama sonucunu göstermek için. Kapı Kilidi veya Röle Modülü (Opsiyonel): Parmak izi onaylandığında kapıyı açmak için. Bağlantılar: 1. Parmak İzi Sensörü: o VCC: 5V pinine. o GND: Arduino'nun GND pinine. o TX: Arduino'nun RX pinine (örneğin pin 2). o RX: Arduino'nun TX pinine (örneğin pin 3). 2. Röle Modülü veya Kapı Kilidi (Opsiyonel): Parmak izi onaylandığında bir çıkış pinine bağlanarak tetiklenebilir. Parmak İzi Kütüphanesi ile İlgili Temel İşlemler: 1. Parmak İzi Kaydetme: Parmak izi sensörüne yeni bir parmak izi kaydetmek için genellikle bir kayıt modülü oluşturmanız gerekir. 2. Parmak İzi Karşılaştırma: Kaydedilen parmak izleriyle karşılaştırarak kullanıcının kimliğini doğrular. 3. Kimlik Atama: Her parmak izi, sensör üzerinde belirli bir kimlik (ID) ile kaydedilir. Projenin Geliştirilmesi: • LCD Ekran Kullanımı: Parmak izi tanımlandığında veya reddedildiğinde kullanıcının kimliğini ve işlemin sonucunu gösterebilirsiniz. • Buzzer veya LED: Parmak izi tanımlandığında bir uyarı sesi veya ışıkla doğrulama sağlayabilirsiniz. • Wi-Fi veya Bluetooth Modülü: Parmak izi tanımlama işlemini uzaktan izlemek için Wi-Fi veya Bluetooth kullanarak verileri bir bulut sistemi veya mobil uygulamaya gönderebilirsiniz. Araştırmanın amacı yapay zeka destekli biyoteknoloji ders içerikleri hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel çalışmalarda kullanılan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda uzmanlardan görüş alınarak hazırlanan sorular ders içeriklerinin bitiminde öğrencilere sorulacak ve yanıtları uygulama sonrası temalar ve kodlar kullanılarak içerik analizi ile çözümlenecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapay zeka, eğitimde öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili, verimli ve kişiselleştirilmiş hale getirme potansiyeline sahiptir. Ancak literatür taraması yapıldığında yapay zeka destekli ders içeriklerinin yeterince yaygın olmadığı görülmüştür, yapay zekanın eğitimde kullanılmasının birçok avantajlı tarafı bulunmaktadır, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme içerikleri oluşturma, öğrencilerin ilerlemelerini izleme, öğrencilerin kazanımlara göre değerlendirilmesi, etkileşimli içerikler sunma gibi. Bununla birlikte, bu teknolojilerin etik kullanımı, veri gizliliği ve öğrencilerin mahremiyeti gibi konuların da dikkatle ele alınması gerekmektedir. Yapay Zeka araçlarıyla zenginleştirilmiş biyoteknoloji ders içeriklerinin öğrencilerin daha aktif bir deneyim yaşamalarına olanak sağlaması ve fen bilimleri dersinde öğretmenlerin daha özgün teknoloji destekli öğretim planları oluşturmalarına katkıda bulunulması beklenen sonuçlardandır.

**Anahtar Kelimeler:** biyoteknoloji, yapay zeka

## **Kaynakça**

Ağyar, Z. (2015), Yapay Sinir Ağlarının Kullanım Alanları ve Bir Uygulama, Tmmob Makine Mühendisleri Odası, Cilt: 56, Sayı: 662, ss: 200.

Altun, A., Çelik, S., & Elçin, A. (2011). Genetik Mühendisliği, Biyoteknoloji ve Moleküler Biyolojiyle İlgili Rehber Materyallerin Öğrenci Başarısına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(40), 21-32.

Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.

Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Vize Yayıncılık, 129-159.

Dori, Y. J., Tal, R. T., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies-can we improve higher order thinking skills of nonscience majors. Science Education, 87(6), 767-793

Dündar, M., & Bağrı, H. (2010). Modern Biyoteknoloji ve Uygulamaları. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Ekici, F., Ekici, E., & Aydın, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. International of Journal of Environmental & Science Education, 2(4), 111-124.

Gürkan, G. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Muğla.

Şanlı A., Ateş E., Bayburtlu N., Bektaş M. & Özdemir K. (2023). Yapay Zeka Kullanımında Öğretmen Eğilimleri, International Journal of Social Sciences Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN: 2548-0685

## 12 NOLU DERSLİK

### Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan Kitaplarının Sesi Var (KİSVAP) Aile Eğitim Programının Etkililiği

Hacer Yigit<sup>1</sup> & Gülden Bozkuş Genç<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu niversitesi  
h\_yigit@anadolu.edu.tr

#### Problem Durumu

Bağımsız yaşam becerilerinden biri olarak karşımıza çıkan serbest zaman, bireyin bireysel ve zorunlu ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendi isteğiyle kendini eğlendirdiği, mutlu olduğu ve kendini yönetebildiği, kendine kalan zaman olarak tanımlanmaktadır (Argan, 2013). Nitekim, zel gereksinimli bireylerin öğrenme düzeylerine ve bireysel farklılıklarına göre seçilen bu etkinlik ve becerilerin, bireyin sosyalleşmesinde, yeni ve farklı becerilerin öğrenmesinde önemli olduğu ve bu tür becerileri öğrenen bireylerin daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları ve sosyal kabul gören davranışların gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Günümüzde gelişen teknoloji ile hayatımıza giren sesli kitaplar da serbest zamanı değerlendirme etkinliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Mobil sesli kitap uygulaması, yazılı bir kitapta bulunan metinlerin seslendirilmiş halidir ve bu sesli kitaplara telefon, bilgisayar, tablet üzerinden her an erişim mümkündür. Özel eğitimin nihai amacı göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmeleri ve sosyal kabullerinin sağlanması amacıyla sosyal açıdan önem taşıyan serbest zamanı değerlendirme becerilerinin sistematik şekilde planlanması ve öğretilmesi büyük önem taşımaktadır. Sistematik ğretim planlanırken bilimsel dayanaklı uygulamaların yol gösterici olacağı düşünülmekte ve bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel dayanağı olan uygulamalardan biri olarak karşımıza çıkan etkinlik çizelgeleri çocuğun bir dizi etkinliği bağımsız olarak yerine getirmesini sağlayan sözcük ya da resim dizisidir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı araştırmalar etkinlik çizelgelerinin çocuklara günlük yaşam becerileri, etkinlikler arası geçiş becerileri, etkinlikle meşgul olma, oyun becerilerinin ğretimi, serbest zaman becerileri, uygun olmayan davranışların azaltılması gibi bir çok alanda etkili olduğunu ortaya koymaktadır (MacDuff, Krantz ve McClannahan,1993; Hall, McClannahan ve Krantz 1995; Dauphin, Kinney ve Stromer, 2004; Stromer, Kimball, Kinney ve Taylor, 2006). Örneğin Krantz, MacDuff, ve McClannahan (1993) otizmli 6 ile 8 yaş arasında üç çocuğun ebeveynlerine çocuklarına günlük yaşam becerilerini öğretmeleri amacıyla etkinlik çizelgelerinin kullanımını öğretmiş ve ailelerin etkinlik çizelgelerini çocuklarında uygulamalarından sonra çocukların öz bakım, sosyal etkileşime girme, boş zamanında etkinlikle meşgul olma gibi becerilerin artarken problem davranışlarının azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Etkinlik izelgeleri ile düzenlenen araştırmalarda ebeveyn katılımı incelendiğinde ise ebeveynlere çizelgelerinin kullanımını öğretmeyi amaçlayan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Krantz vd., 1993; Gerencser vd., 2017). Yine alanyazın incelendiğinde uzmanların ulaşabildiği ebeveyn sayısı, ebeveynlerin aile eğitim programlarına katılım oranı ve programlara ayırdıkları zaman ve

süreklilikleri aile eğitim programlarının en temel sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Radley, 2014). Anan ve diğerleri (2008), yaptıkları aile eğitim programının her ebeveyne uygun olmadığını çünkü ebeveynlerin günlük olarak programa aktif katılmaları gerektiğini söyleyerek birçok ebeveynin bu şartı yerine getiremediğini belirtmişlerdir. Bu durumda ebeveynlere etkinlik çizelgesi gibi günlük hayatlarında işlerine yarayacak becerilerin öğretilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu gerekliliğin yanı sıra ebeveynlerin iş hayatına engel olmamak ve her ebeveynin dilediği zaman, kendi hızında programın gerektirdiği eğitimi alabileceği bir uzaktan eğitim programına da ihtiyaç duyulmaktadır. Sesli kitap dinleme becerisinin öğretimine ilişkin ise özel eğitim alanyazınında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinimlerden yola çıkarak bu çalışmada, sesli kitap dinleme becerisinin bilimsel dayanaklı bir uygulama aracılığıyla öğretimine yönelik planlanan aile eğitim programında uzaktan eğitim yoluyla sunulan aile eğitim programının etkililiğini belirlemek amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Bu amaçla tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma yaşları 19-24 yaş aralığında Zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlerin ikisi anne, biri babadır. Araştırmadaki aile eğitimi oturumları, başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı zihin engellilerin eğitimi doktora programı öğrencisidir. MEB bünyesinde zihin yetersizliği olan bireylerle çalışmakta ve 5 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Araştırmanın güvenilirlik verileri özel eğitim alanında çalışmakta olan bir araştırma görevlisi tarafından toplanacaktır.

Kitaplarının sesi var aile eğitimi programı (KİSVAP) ebeveynleri öğretici olarak yetiştirmeyi hedefleyen uzaktan eğitime dayalı bir aile eğitim programıdır. KİSVAP Zihinsel yetersizliği olan çocuklara boş zamanlarını değerlendirmek, ebeveyn yönergelerine bağımlılıktan kurtarmak, sesli kitap dinleme becerisini öğretmek ve bağımsızlıklarını desteklemek amacıyla ebeveynlere etkinlik çizelgelerinin kullanımı öğretmeyi amaçlamaktadır. KİSVAP'ın hedef kitlesi bu çalışma bağlamında yalnızca Zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğu bulunan ebeveynler olsa da program bütün ebeveynlere yönelik uygulanabilmektedir. Programın içeriği ebeveyn ile eğitimcinin çevrimiçi yaptıkları görüntülü görüşmeler ve yine internet üzerinden ulaşılan bilgilendirici bir web sitesinden oluşmaktadır. Görüntülü görüşmeler eğitimcinin ebeveyni etkinlik çizelgesi ve öğretilecek beceri konusunda bilgilendirdiği, sorularını yanıtladığı aynı zamanda uygulama videoları üzerinden geri bildirimler verdiği beş oturumdan oluşmaktadır. Düzenlenen 5 oturumdan ilki 45 dakika, diğer 4 oturum ise 50 dakika sürmüştür.

Aile eğitim seminerleri ve web sitesinin incelenmesinin ardından aileler uygulama aşamasına geçmişlerdir. Aile çocuğu için sesli kitap okuma becerisinin çizelgesini hazırlamıştır. Ebeveyn hazırladığı çizelge ile öğretime başlamıştır. Uygulama süresince her haftanın bir oturumunu videoya kaydederek araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı izlediği video üzerinden o haftanın verisini almış ayrıca uygulama sonunda ailelerin uygulama güvenilirliği verileri bu videolar üzerinden alınmıştır.

Araştırma boyunca çocukların öğrendikleri sesli kitap dinleme becerisindeki performanslarını belirlemek amacıyla veri toplanılmıştır. Verilerin toplanılmasında araştırmacı tarafından hazırlanan olay kaydı veri formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi de toplanacaktır. Başlama, uygulama ve izleme oturumlarının her birinin ayrı ayrı olmak üzere tüm oturumların %33'ünde iki bağımsız gözlemci tarafından eş zamanlı olarak gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanacaktır. Uygulama güvenilirliği verisi ise öğrencilere sesli kitap dinleme becerisini öğretmek amacıyla uygulanan etkinlik çizelgelerinin ebeveynler tarafından doğru şekilde uygulandığından emin

olmak amacıyla toplanacaktır. Araştırmada uzaktan eğitim yoluyla sunulan aile eğitimi programına ilişkin aile görüşlerinin alınması amacıyla sosyal geçerlilik verisi toplanacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde uzaktan eğitim yoluyla sunulan aile eğitimi programının üç katılımcı için de sesli kitap dinleme becerisinin ediniminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ebeveynler uzaktan eğitimle öğrendikleri becerileri evde çocuklarına uyguladıklarını belirtmiş ve sonuç olarak uzaktan sunulan bu eğitiminin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin, çocuklarına sesli kitap dinlemeyi öğretmek amacıyla bir etkinlik çizelgesi hazırlamayı, etkinlik çizelgesini takip ettirmeyi ve ipuçlarını silikleştirerek çocuklarına bağımsızlık kazandırmayı öğrendikleri bulunmuştur. Gelecekte uzaktan eğitim ile aile eğitimi planlayacak araştırmacılar için önerimiz aile eğitim programını web sitesini temel alarak oluşturmak ve ebeveynlerin ders içeriklerini web sitesinden takip etmelerini sağlamak olabilir. Böylelikle her ebeveyn kendi için uygun saatte web sitesine girerek hedeflenen konularda kendini geliştirebilir. Ayrıca ebeveynlere sorulan soruların web sitesinden olması, sık hata yaptığı konularda üniteyi tekrar izlemesi gerekmesi gibi aşamalar ile ebeveynlerin web sitesinde takibinin yapılması daha sistemli bir uzaktan eğitim programı gerçekleştirmelerini sağlayacaktır. Veriler yorumlanırken uygulamacının uygulama sırasındaki gözlemleri ve notları da verilerin yorumlanması sürecine dahil edilecektir. Analiz süreci devam etmekte olup bulgular kongrede paylaşılacaktır. KİSVAP tamamlanmasının birkaç farklı açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Bilimsel dayanaklı uygulamalardan birinin kullanımına yönelik ebeveynlere bir yol haritası oluşturacağı ve böylece Türkiye'deki araştırmacılara ebeveynlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaları konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bir diğeri, araştırma ile uygulama arasında köprü oluşturarak zihin yetersizliği olan çocuklar ve gençler için etkinlik çizelgelerin günümüzde yaygın olarak tercih edilen sesli kitap dinleme gibi serbest zamanı etkili kullanmaya yönelik farklı bir tercih sunması ve aileleri bilimsel dayanaklı uygulamaları farklı becerilerde kullanımı konusunda bilgilendireceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** aile eğitimi, serbest zaman, sesli kitap dinleme, zihinsel yetersizlik

### **Kaynakça**

Anan, R. M., Warner, L. J., McGillivray, J. E., Chong, I. M., & Hines, S. J. (2008). Group Intensive Family Training (GIFT) for preschoolers with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 23(3), 165-180.

Argan M. (Ed.) (2013) *Rekreasyon yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset Tesisleri.

Dauphin, M., Kinney, E. M., Stromer, R., & Koegel, R. L. (2004). Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 238-250.

Gerencser, K. R., Higbee, T. S., Akers, J. S., & Contreras, B. P. (2017). Evaluation of interactive computerized training to teach parents to implement photographic activity schedules with children with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 50(3), 567-581.

Hall, L. J., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1995). Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedules and decreased prompts. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 208-217.

MacDuff, G.S., Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1993). Teaching children with autism in use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 89-95.

Radley, K. C., Jenson, W. R., Clark, E., & O'Neill, R. E. (2014). The feasibility and effects of a parent-facilitated social skills training program on social engagement of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 51(3), 241-255.

# Özel Gereksinimi Olan Çocuğa Akademik Becerilerin Kazandırılmasında Aile Eğitim Programının Etkililiği

Sevcan Kaptan<sup>1</sup> & Gülden Bozkuş Genç<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

sevcankaptan@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Aile, aralarında evlilik ve/veya kan bağı bulunan bireylerden oluşan bir yapıdır. Dünyada ve Ülkemizde bu yapı içinde bireylerin çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Aile, eğitim işlevi gereği içinde yaşadığı toplumun kültürünü gelecek nesillere aktarmak için eğitimi planlayarak çocuklarını yetiştirmekle sorumludur (Kır, 2011). Bu sorumluluk kapsamında aileler çocuklarını yetiştirirken sosyal, duygusal ve akademik gibi farklı alanlarda çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamak için desteğe ihtiyaç duyarlar (Léveillé ve Chamberland, 2010). Söz konusu özel gereksinimli çocukların aileleri olduğunda bu ihtiyaçlar farklılaşarak artmaktadır.

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler yaşadıkları olumsuz duygularından üstesinden gelmeleri, çocuklarının gereksinimlerini karşılamada etkin katılımcı olabilmeleri ve çocukları ile verimli bir etkileşim sağlamayabilmeleri için çoğu zaman destek almaya gereksinim duyarlar (Enache ve Mitu, 2022). Bununla birlikte özel gereksinimli çocukların topluma kazandırılması amacıyla planlanan eğitim sürecinde aile ile eğitimcilerin iş birliğinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Summers, 2005).

Aile-uzman iş birliğinde çocuğa uygun bir eğitim ve yaşam alanı oluşturmak için aileye ihtiyacı olan desteğin verilmesi önemlidir. Aile gereksinimlerinin belirlendiği çalışmalarda ailelerin çocuklarının iletişim, sosyal ve özbakım becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Anders vd., 2011). Ailelerin ihtiyaç duydukları destek; çocuklarının okul hayatına başlamasıyla da artmaktadır. Çünkü okul hayatının başlamasıyla özel gereksinimli çocuklara hazır bulunuşlukları doğrultusunda akademik becerilerin de kazandırılması gerekmektedir. Ayrıca temel düzeyde akademik beceriler olarak nitelendirilen okuma-yazma ve matematik becerileri, bireylerin toplumda bağımsız yaşayabilmesi için de gereklidir (Odom vd., 2007). Bu becerilerin özel gereksinimli bireylere kazandırılmasında ailelerin de sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Anders vd., 2011). Özel gereksinimli bireylerin erken çocukluk ve okulöncesi dönemde aileleri tarafından desteklenmelerinin okul dönemi akademik becerileri kazanma sürecinde etkili olduğu da belirtilmektedir (Anders vd., 2011). Ailelere bakıldığında ise akademik becerilerin kazandırılması sürecinde çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda kaygı duydukları ve bu sürece ilişkin desteğe ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir (Altınkaynak, 2019). Nitekim özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenler de özel gereksinimli öğrencilerine akademik becerileri kazandırırken aile desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Çolak, 2001; Sarıkaya ve Uzun, 2013).

Alan yazınında akademik becerilerin kazandırılması ve desteklenmesi amacıyla yapılan uygulamalı aile eğitim programı çalışmalarında, bu programların yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler bulunmaktadır (Aydın ve Cavkaytar, 2020; Davis vd., 2020; Skwarchuk vd., 2014). Bu nedenle Ailelerin gereksinimlerini karşılamak ve alan yazınına katkı sağlamak amacıyla akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik aile



eğitim programı hazırlanmıştır. Program kapsamında ailelere çocuklarıyla yapacakları öğretim sürecinde kullanmaları için ipucunun giderek azaltılması yönteminin öğretilmesi planlanmıştır. Bu süreç ile aileler tarafından sunulan ipucunun giderek azaltılması yönteminin çocuklarının akademik becerileri kazanmaları üzerindeki etkililiğin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik aile eğitim programı annenin ipucunun giderek azaltılması yönteminin uygulama becerilerini kazanmaları üzerinde etkili midir?
2. Özel gereksinimi olan çocuğa annesi tarafından ipucun giderek azaltılması yöntemiyle sunulacak öğretim çocuğun akademik becerileri (Geometrik şekiller, örüntü oluşturma ve içinde-dışında kavramı) öğrenmesi üzerinde etkili midir?
3. Akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik aile eğitim programı doğrultusunda anne tarafından uygulanacak öğretim, özel gereksinimi olan çocuğun öğrendiği becerileri çalışma bittikten 2, 4 ve 6 hafta sonra sürdürmesinde etkili midir?
4. Akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik aile eğitim programı doğrultusunda anne tarafından uygulanacak öğretim, özel gereksinimi olan çocuğun öğrendiği becerileri farklı kişilere genellemesinde etkili midir?
5. Akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik aile eğitim programı annenin geometrik şekiller, örüntü oluşturma ve içinde-dışında kavramı becerilerinin öğretiminde ipucunun giderek azaltılması yöntemini güvenilir bir şekilde uygulamalarında etkili midir?
6. Annenin katılmış olduğu aile eğitim programı ve uygulamasına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilecektir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; akademik becerilerin öğretimine ilişkin hazırlanan aile eğitim programı ve bu program kapsamında olan ipucunun giderek azaltılması yöntemi kullanılarak ailelerin çocukları ile yaptığı öğretimdir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; ailenin, kendilerine sunulan aile eğitim programında yer alan bilgileri edinim düzeyi ile çocuğun, annesi tarafından ipucunun giderek azaltılması yöntemiyle sunulan öğretim ile geometrik şekilleri gösterme, örüntü oluşturma ve içinde-dışında kavramlarını bilme becerilerini edinim düzeyidir.

### **Katılımcılar**

Bu araştırma özel gereksinimi olan bir çocuk ve çocuğun annesi ile gerçekleştirilecektir. Çocuk, 5 yaşında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bir erkek çocuktur. Anne ise 40 yaşında, lise mezunu ve 3 çocuk sahibidir.

### **Verilerin Toplama Araçları, Süreci ve Analizi**

## Aile Eğitim Programı

Ailelere sunulan programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla kılavuzda yer alan bilgilere dayalı olarak sınav formatında hazırlanan ve ailelere ön test-son test şeklinde uygulanacak Aile Eğitim Programı Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

### Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları

Çalışma kapsamında üç beceri için eş zamanlı olarak üç oturum başlama düzeyi oturumu verileri toplanacaktır. Yoklama oturumları başlama düzeyi oturumları gibi yapılacaktır. Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında kullanılan materyaller ve öğretim oturumlarından farklı ve aynı zorluk düzeyindeki araçlar ile 1 deneme şeklinde yapılacaktır. Oturumlarda ipucu ve herhangi bir pekiştirici kullanılmayacaktır. 3 beceri için de öğretim oturumları tamamlanıp yoklama verileri elde edildikten sonraki 2. 4. ve 6. Haftada izleme oturumları yapılacaktır.

Genelleme oturumlarında baba görev alacak ve 1 oturum şeklinde yapılacaktır. Başlama, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Veri Kayıt Formu ile bağımsız olarak sergiledikleri beceriler “+”, yanlış sergiledikleri ya da tepki vermedikleri beceriler ise “-” sembolü kullanılarak doldurulacaktır. Daha sonra becerilere ilişkin doğru tepki yüzdesi hesaplanarak grafiğe aktarılacaktır.

### Öğretim Oturumları

Aileye yapılan öğretim oturumlarında aile bilgilendirme kitapçığı ve bu kitapçık kapsamında hazırlanan sunum kullanılmıştır. Aile eğitimleri çocuğun devam ettiği okulun toplantı salonunda ve 4 oturumda yapılmıştır. Çocuk ile yapılan öğretim oturumlarında ise üç beceri için de ipucunun giderek azaltılması yöntemi anneler tarafından sunulacaktır. Öğretim oturumları verileri Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu kaydedilerek diğer oturumlar gibi analiz edilecektir.

### Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada tüm oturumlar gözlemci ve araştırmacı tarafından izlenerek gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri elde edilip analiz edilecektir.

### Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Anne ile Aileye Yönelik Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek sosyal geçerlilik verileri elde edilecektir. Veriler betimsel analiz yoluyla araştırmacı tarafından analiz edilecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada aile eğitim programı ailelere uygulanarak ön test-son test verileri elde edilmiştir. Bu veriler sırasıyla 29 ve 74'tür. Bu veriler doğrultusunda annenin aile eğitim programında yer alan bilgileri edindiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar Aydın ve Cavkaytar (2020) tarafından yapılan aile eğitim programı aracılığıyla özel gereksinimi olan bir çocuğa matematik becerilerinin kazandırıldığı araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Aile eğitim programında yer alan bilgilerin katılımcı anne tarafından edinilmiş olmasıyla; annenin çocuğu ile yapacağı öğretim oturumlarında etkili bulgularının elde edileceği düşünülmektedir. Ayrıca aile eğitim programının uygulanmasından sonra anne ile örnek bir uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir. Annenin yapacağı öğretim oturumlarında bu uygulama oturumunun videosundan yararlanması planlanmaktadır.

Böylece annenin, gerçekleştireceği öğretim oturumlarını güvenilir bir şekilde uygulamasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** aile eğitimi, özel gereksinimli bireyler, akademik beceriler

### Kaynakça

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Views of mothers regarding early literacy process / annelerin okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 98. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931131>

Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., ve Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and preschool education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421.

Aydın, O., ve Cavkaytar, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğa Temel Matematik Becerilerinin Öğretiminde Baba Eğitim Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 71-93. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.523342>

Çolak, A., (2001). Zihin özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin görüşleri (Opinions of teachers working with children with mental retardation about literacy development). *I. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, Antalya, Türkiye.*

Davis, C., Hendon, F., McDonald, K., ve Blanco, S. (2020). Use of technology in facilitating remote caregiver training for token systems. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(5), 330-338. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1827210>

Enache, R. G., ve Mitu, I. (2022). Coping mechanisms of families of children's with special education needs. *Technium Social Sciences Journal*, 34, 84-89. <https://doi.org/10.47577/tssj.v34i1.7046>

Kır, İ. (2011). Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 10(36), (381-404).

Léveillé, S., ve Chamberland, C. (2010). Toward a general model for child welfare and protection services: A meta-evaluation of international experiences regarding the adoption of the framework for the assessment of children in need and their families (FACNF). *Children and Youth Services Review*, 32(7), 929-944. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.03.009>

Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E., & Blacher, J. B. (2007). *Handbook of developmental disabilities* (1st ed.). Guilford Publications.

Sarıkaya, E., ve Uzuner, Y. (2013). İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 31-61. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m>

Skwarchuk, S., Sowinski, C., & LeFevre, J. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.006>

Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., ve Nelson, L. L. (2005). Measuring the quality of Family—Professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/001440290507200104>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Uzman Ebeveyne, Ebeveynden Ebeveyne Sunulan Eğitimin Etkililiği

Volkan Şahin<sup>1</sup> & Sezgin Vuran<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
vs@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

OSB'nin karmaşık yapısı, nedenlerinin hala tam olarak bilinmemesi, etiketlenmeye neden olan yoğun davranış problemlerinin olması ve OSB'ye özgü farklı eğitsel gereksinimler, çocukları OSB tanısı alan ebeveynlerin farklı yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerden daha fazla zorluğa ve strese maruz kalmalarının nedenleri arasında yer almaktadır (Cuzzocrea vd., 2016; Güleç-Aslan vd., 2014). Bu nedenle OSB olan çocuğu sahip ebeveynlerin kendilerine özgü gereksinimlerinin belirlenerek bu gereksinimlerin karşılanmasını sağlayacak planlamaların uzmanlar tarafından yapılması önemlidir (Chaidi ve Drigas, 2020; Yassıbaş vd., 2019). OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin gereksinimlerini belirlemek için gerçekleştirilen çalışmalar ebeveynlerin en çok sosyal destek, maddi destek ve bilgi desteğine gereksinim duyduklarını göstermektedir (Ardıç ve Olçay, 2020; Galani, 2018). OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin destek ihtiyacı duyduğu alanlardan biri de bilgi desteğidir ve ebeveynler bu alanda çocuklarının tanınması, hizmetlere ulaşma, bakım ve çocuklarının eğitimi konularında uzman desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler (Ardıç ve Olçay, 2020). OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaç duydukları bilgi desteğini sağlamak için ebeveyn katılımının ve bu kapsamda ebeveyn eğitiminin sağlanması önemli ve gerekli görülmektedir (Chaidi ve Drigas, 2020). Alanyazında ebeveyn katılımı ve eğitimi kapsamında çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modellerde ebeveynlerin, ebeveyn olarak, çocuklarının öğretmeni olarak, gönüllüler ve hak savunucuları olarak rol aldıkları ifade edilmekte ve ebeveynleri öğretmen olarak gören yaklaşımın ebeveynlerin evde eğitimi, kurum merkezli eğitimi, birebir eğitimi, grupla eğitimi, sınıfta içi etkinliklere katılım ve uzaktan eğitim gibi farklı şekillerde uygulandığı belirtilmektedir (Casagrande ve Ingersoll, 2017; Jenkins vd., 1980). Ebeveyn katılımının, yalnızca ebeveynlerin çocuklarına çeşitli becerileri öğretmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak üzere eğitimlerden oluşmadığı, savunuculuk faaliyetleri gerçekleştirme, destek grupları oluşturma ve araştırma katılımcıları olarak yer alma şeklinde de görüldüğü ifade edilmektedir (Heward vd., 2016).

Genellikle annelerden oluşan ebeveyn destek grupları, yetersizliği olan bir çocuğa sahip deneyimli ebeveynlerle, çocuklarının bir yetersizliği olduğunu yeni öğrenen ebeveynlerin eşleştirilmesi ve deneyimli ebeveynlerin tecrübelerini diğer ebeveynlere aktarması şeklinde yürütülür ve bu destek grupları yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere benzer zorlukları yaşayan ebeveynlerden güvenilir destek alma imkanı sunar (Heward vd., 2016; McConkey vd., 2000; Santelli vd., 1996). Ancak ebeveynlerden ebeveyne sunulan desteklerin yalnızca sosyal ve duygusal bağlamda sınırlı kalmadığı ebeveynlerin birbirlerine bilgi ve beceri kazandırabilecekleri ve bu yolla da çocuklarını eğitebilecekleri görüşü de alanyazında tartışılan bir konu olmuştur (Hall vd., 2019; Jenkins vd., 1980; McConkey vd., 2000).

Ebeveynleri, diğer ebeveynlere bilgi ve beceri kazandıran öğreticiler olarak gören bu yaklaşım ile ebeveynlerle uzmanlar arasında yaşanan sorunların önüne geçileceği, yeterli uzmanın olmadığı durumlarda ebeveyn eğitiminin daha ekonomik bir şekilde gerçekleştirilebileceği, kaynakların daha verimli kullanılacağı, ebeveynlere daha güçlü savunuculuk becerileri kazandırılacağı ve yetersizliği olan bir aile

üyesi ile birlikte ortaya çıkan ihtiyaçların, baskıların ve zorlukların daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir (Hall vd., 2019; Jenkins vd., 1980; McConkey vd., 2000). Ayrıca ebeveynlerden ebeveyne eğitim ile doğru ve güvenilir bilgilerin ebeveynler arasında yaygınlaştırılması ve tüm bunlar gerçekleşirken ebeveynlerin birbirlerine sosyal ve duygusal destekler de sunmalarının sağlanabileceği ve güvenilir bilgiye sahip eğitimci sayısının arttırılabileceği ifade edilmektedir (Hall vd., 2019; McConkey vd., 2000). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin benzer durumları yaşayan diğer ebeveynlere sosyal ve duygusal desteğin yanı sıra, çocuklarının gereksinim duydukları becerileri öğretebilmeleri için bilgi ve beceri kazandırabilecekleri görüşünden hareketle bu çalışmada, uzman tarafından sunulan eğitim programına katılan bir ebeveynin, öğrendiği bilgi ve becerileri diğer ebeveynlere aktarmasını sağlamak, bu ebeveynlerin U/UODÖÖ'yü yüksek uygulama güvenilirliğiyle yürütmelerinde, farklı becerilerin öğretimine genellemelerinde ve uygulama tamamlandıktan sonra da uygulama becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini ve çocuklarının sosyal becerileri öğrenmelerinde, farklı kişilere genellemelerinde ve öğretim tamamlandıktan sonra sürdürme düzeylerinde U/UODÖÖ'nün etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşamasına yaşları 35-40 arasında olan üç anne ve yaşları 12-14 arasında olan çocukları, ikinci aşamaya ise yaşları 30-45 arasında olan üç anne ve yaşları 6-10 arasında olan çocukları katılmıştır. Araştırmanın diğer katılımcıları araştırmacı, araştırmacı yardımcıları, eğitimci ebeveyn ve gözlemcilerdir. Uzman ve eğitimci ebeveynin sunduğu eğitimlerin ve annelerin çocuklarına sunduğu sosyal beceri öğretimlerinin etkililiğini belirleyebilmek amacıyla her iki aşamada da anne-çocuk çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ebeveyn eğitiminde kullanılmak üzere kılavuz kitap hazırlanmıştır. Birinci aşamada ebeveyn eğitimleri ve uygulamalar katılımcı çiftlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama da ise ebeveyn eğitimleri araştırmacının çalıştığı kurumda diğer uygulamalar katılımcı çiftlerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Anneler için bağımlı değişken araştırmanın her iki aşaması için de uygun ve uygun olmayan davranış örnekleriyle öğretimin (U/UODÖÖ) uygulama basamaklarını edinme düzeyleridir. Anneler için bağımsız değişken ise birinci aşamada uzman tarafından sunulan ebeveyn eğitimi, ikinci aşamada eğitimci ebeveyn tarafından sunulan ebeveyn eğitimidir. Çocuklar için bağımsız değişken her iki aşama için de anneler tarafından sunulan U/UODÖÖ'dür. Birinci aşamadaki çocuklar için bağımlı değişken konuşan kişiyi dinleme becerisi iken ikinci aşamada oyuna dahil olma becerisidir. Araştırmanın birinci aşamasında ebeveyn eğitimi araştırmacı/uzman tarafından etkileşim öğretimi [(EÖ) Teaching Interaction (TI)] aracılığıyla sunulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise eğitimci ebeveynin ebeveyn eğitimini etkileşim öğretimi aracılığıyla sunması beklenmiş, eğitimci ebeveyne, ebeveyn eğitimini sunmasında bir destek sunulmamıştır. Araştırmanın her iki aşamasında da uygulama güvenilirlikleri ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Birinci ve ikinci aşamaya katılan annelerin başlama düzeyi verilerinin eğiliminin sabit olduğu, veri düzeyinin kararlı olduğu ve tüm oturumlarda U/UODÖÖ basamaklarını sergileme düzeyinin %0 olduğu görülmektedir. Uzman ve eğitimci ebeveyn tarafından sunulan ebeveyn eğitimlerinin Tau-U değeri ise 1.0'dır. Görsel analiz ve Tau-u hesaplamalarından elde edilen değerler, uzman ve eğitimci tarafından sunulan ebeveyn eğitimlerinin acil bir etkiye sahip olduğunu ve "çok büyük düzeyde etkili" olduğunu göstermektedir (Rakap vd., 2020).

Araştırmanın birinci aşamasında anneler tarafından sunulan sosyal beceri öğretimlerinin Tau-U değeri ise sırasıyla 0,86; 0,88 ve 1'dir. Araştırmanın ikinci aşamasında anneler tarafından sunulan sosyal beceri öğretimlerinin Tau-U değeri ise sırasıyla 1, 0,79 ve 0,90'dır. Söz konusu değerler anneler aracılığıyla U/UODÖÖ kullanılarak sunulan sosyal beceri öğretimlerinin "büyük ve çok büyük düzeyde etkili" olduğunu göstermektedir (Rakap vd., 2020)

Birinci aşama annelerin sürece ilişkin olumsuz bir görüşleri olmamış sürecin kendilerine, çocuklarına ve ailelerine olumlu etkilerini olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci aşama anneleri eğitimi kendileriyle benzer özelliklere sahip bir anneden almalarının kendilerini çok mutlu ettiğini ve ebeveyn eğitimi tecihlerinin ebeveynlerden ebeveyne şeklinde sunulması yönünde olacağını belirtmişlerdir. Eğitimci ebeveyn, süreçten çok mutlu olduğunu, sürecin kendisine hiçbir yük getirmediğini sürecin kendisine ve çocuğuna çok fazla olumlu etkisi olduğunu da ifade etmiştir. Ebeveynlerden ebeveyne eğitimin etkililiği bu araştırmanın özgün ve güçlü yanını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları ebeveyn eğitimlerinde ebeveynlerden ebeveyne sunulan eğitimlerin de etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, ebeveyn eğitimi, ebeveynlerden ebeveyne eğitim, sosyal beceriler

### Kaynakça

Ardıç, A. ve Olçay, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyi ile OSB semptom düzeyi ve aile gereksinimleri arasındaki ilişkinin regresyon analizi ile incelenmesi. Eğitim ve Bilim, Erken Görü, 1-13. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8980>

Casagrande, K. A. and Ingersoll, B. R. (2017). Parent-Mediated Interventions for Social Communication in Young Children with ASD. İçinde J. B. Leaf (Ed.), Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder Assessment, Curricula, and Intervention (1. bs, C. 1, ss. 285-312).

Chaidi, I. and Drigas, A. (2020). Parents' involvement in the education of their children with autism: Related research and its results. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 15(14), 194-203. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.12509>

Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., Costa, S., Filippello, P., Larcana, R. (2016). Parental stress, coping strategies and social support in families of children with a disability. Child Care in Practice, 22(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1064357>

Galani, M. (2018). The Needs of Parents of Children with Autism and the Stress they Undergo. Journal of Regional Socio-Economic Issues, 8(3), 22-28.

Güleç-Aslan, Y., Cihan, H. ve Altın, D. (2014). Otizm spektrum Bozukluğu tanısı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 3(50), 96-111.

Hall, T. A., Mastel, S., Nickel, R., Wainer, A. (2019). Parents training parents: Lessons learned from a study of reciprocal imitation training in young children with autism spectrum disorder. Autism, 23(6), 1601-1606. <https://doi.org/10.1177/1362361318815643>

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. and Konrad, M. (2016). Collaborating with families. İçinde Exceptional Children An Introduction to Special Education (11. bs). Pearson.

Jenkins, S., Stephens, B. and Sternberg, L. (1980). The Use of Parents as Parent Trainers of Handicapped Children. Division on Autism and Developmental Disabilities, 15(4), 256-263.

McConkey, R., Mariga, L., Braadland, N., Mphole, P. (2000). Parents as trainers about disability in low income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 309-317. <https://doi.org/10.1080/713671113>

Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Kalkan, S. (2020). Tek Denekli Deneysel Araştırmalarda Etki Büyüklüğü Hesaplama: Örtüşmeyen Veriye Dayalı Yöntemlerin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85). <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320181023m000015>

Santelli, B., Turnbull, A., Sergeant, J., Lerner, E. P., Marquis, J. G. (1996). Prent to Parent Programs: Parent Prefences for Supports. *Infants and Young Children*, 9(1), 53-62.

Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A., Toprak, Ö. F. (2019). Investigation Studies in the Life Experiences of Families of Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Synthesis Study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.4m>

# Gelişim Yetersizliği Olan Bireylerin Aile Özellikleri

Derya Çıkılı-Soylu<sup>1</sup>, Atilla Cavkaytar<sup>2</sup>, Demet Tavukçu<sup>3</sup>, Neslihan Özcan<sup>4</sup>, E. Sema Batu<sup>5</sup> & Deniz Dağseven-Emecen<sup>6</sup>

<sup>1,2,3,4,5,6</sup>Maltepe Üniversitesi  
deryacikili@maltepe.edu.tr

## Problem Durumu

Toplumun temel birimi olan aile, bireylerin içinde doğup yetiştikleri ya da yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri sosyal bir gruptur (Aktas & Cifci-Tekinarslan, 2018; Cavkaytar, 2018). Aile içinde bulunduğu toplumsal yapı, kültür ve zamana göre biçim değiştirmektedir. Özellikle ekonomik, siyasi ve toplumsal değişimler farklı aile yapılarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Ailenin çeşitli özelliklerini içinde barındıran aile yapısı, toplumdan topluma değişmekte, işlevleri ve gereksinimleriyle bir birbirinden farklılaşmaktadır (Cavkaytar, 2018). Aile yapısı ailenin çeşitli özelliklerini içinde barındırması nedeniyle toplumun ve bireylerin yaşam biçimlerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. Ailenin büyüklüğü ve kültürel yapısı, anne-babaların kişilik özellikleri, eşlerin birbirlerine ne düzeyde destek oldukları, yakın çevrenin ve toplumun özellikleri, aile bireylerinin sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenler ailelerin çocuklarının çeşitli gereksinimlerini karşılamakta etkin katılımcı olabilmelerini ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma becerilerini etkilemektedir. Bu durum özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ailelerinde de farklı değildir. Ancak, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ailelerinde çocuğun cinsiyeti, tanısı ve özel eğitim gereksiniminin düzeyi gibi değişkenler de etkili olmaktadır. Dolayısıyla, özel eğitime gereksinim duyan bireyler ve ailelerine sunulacak hizmetlerin planlanması için ailelerin çeşitli özelliklerinin, yapısının, yaşam biçiminin, kültürel özelliklerinin bilinmesi son derece önemlidir (Sucuoğlu, 1995).

Türkiye'de özel eğitim gerektiren bireylerin sayısı tam olarak bilinmediği gibi bu bireylerin ailelerinin aile özellikleri de bilinmemektedir. Bu durum onlara hizmet sunulamamasına ya da hizmetlerin uygun biçimde planlanamamasına yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra özel eğitim gerektiren bireylerin ailelerine ilişkin bilgilerin yeterli olmaması uluslararası alanda yapılabilecek çalışmaları da sınırlamaktadır. Bu araştırma ile elde edilen veriler öncelikle Türkiye'de yaşayan ve özel eğitim gerektiren bireylerin ailelerinin tüm özellikleriyle ortaya konabilmesi ve konuyla ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara model oluşturması açısından önem taşımaktadır. Ek olarak özel eğitim gerektiren bireyler ve ailelerine yönelik hazırlanacak programlarda yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmada, Türkiye genelindeki Sivil Toplum Kuruluşlarının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve uygulamalarına devam eden bireylerin ailelerine ulaşarak, aile yapısı ve özelliklerini ayrıntılı bir biçimde ortaya konması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda;

- Ailelerin demografik özellikleri nelerdir?
- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri nedir?
- Ailelerin özel eğitime gereksinim duyan çocuklarının özellikleri nelerdir?
- Ailelerin sağlık durumları nedir?
- Ailelerin ev içerisindeki görev dağılımı nasıldır?



- Ailelerin sosyal destek alma ve faaliyetlere katılma düzeyleri nedir?

Sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) olarak desteklenen araştırmada 2023-2024 öğretim yılında Türkiye genelindeki Sivil Toplum Kuruluşlarının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve uygulamalarına devam eden bireylerin aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmaktadır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç-Başaran, 2017). Araştırmada elde edilen sonuçlar genellemesi başlangıçta belirlenen evrenin tamamı ile sınırlıdır. “Aile Yapısı ve Özelliklerini Belirleme Formu” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar formu geliştirdikten sonra biri özel eğitim alanında, biri dil incelemeleri alanında ve biride sosyoloji alanından olmak üzere en az doktora derecesine sahip üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Forma uzmanlardan gelen geribildirim ve öneriler doğrultusunda son hali verilmiştir. Araştırmacılar Türkiye genelinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve uygulamaları bulunan sivil toplum kuruluşlarının yöneticileri ile görüşerek araştırma hakkında bilgi sunmuştur. Ardından, bu kurumlarda görev yapan yöneticilere çevrimiçi ortamda hazırlanan “Aile Yapısı ve Özelliklerini Belirleme Formu” bağlantısı paylaşılmış ve yöneticilerin bu bağlantıyı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve uygulamalarında eğitimlerine devam eden bireylerin ailelerine iletmesi sağlanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen aileler bağlantı üzerinden giriş yaparak “Aile Yapısı ve Özelliklerini Belirleme Formu” nu doldurmuşlardır. Araştırmada veri toplama formunda elde edilen veriler JASP 0.16.4 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin yüzde ve frekans değeri hesaplanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye’de 2024 Mayıs ayı itibarı ile vakıf ve derneklerin hizmet sunduğu 48 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerin iletişim bilgilerine ulaşılmış ve araştırmacılar tarafından bu merkezlerin yöneticileri ile ön görüşme yapılmıştır. Araştırma sürecine ilişkin bilgi verilmiş ve görüşmeler sonucunda araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 30 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi belirlenmiştir. Bu merkezlerde yaklaşık 1500 GY tanısı olan öğrenci bulunmaktadır. Veri toplamak amacıyla “Aile Yapısı ve Özelliklerini Belirleme Formu” bağlantısı araştırmacılar tarafından çevrimiçi ortamda kurum yöneticilerine iletilmiştir. Kurum yöneticilerinin ise ailelerin tümüne “Aile Yapısı ve Özelliklerini Belirleme Formu” linkini ulaştırmışlardır. Araştırmalar tarafından bulgular analiz edilmiştir. Bulgular ve öneriler kongre esnasında sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** aile yapısı, aile özellikleri özel gereksinimli bireyler, sivil toplum kuruluşları

## Kaynakça

Aktaş, B., ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(2), 106-120. doi:10.20489/intjecse.506861.

Batu, S. (2008). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere bakımlarını yapan kişiler aracılığıyla eşzamanlı ipucu kullanılarak ev becerilerinin öğretimi. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 541-555.

Cavkaytar, A. (2018). Toplum ve Aile. İçinde Cavkaytar, A. (Eds.) *Özel Eğitimde Aile Eğitimi (3-18)*. Vize Akademik.

Cavkaytar A., Batu, E. S. Çetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish Mothers on Having a Child with Developmental Disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 102-109.

Cavkaytar, A. ve Pollard, E. (2009). Effectiveness of parent and therapist collaboration program (ptcp) for teaching self-care and domestic skills to individual with autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394.

Cavkaytar, A. (2007). Turkish parents as teachers: teaching parents how to teach self-care and domestic skills to their children with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 85-93

Hallahan D. P. & Kaufmann J. M. (1994). Introduction to special issue. *The Journal of Special Education*, 27(4). 373-374. <https://doi.org/10.1177/002246699402700401>

Gargiulo, R. M. (1985). *Working with Parents of Exceptional Children: A Guide for Professionals*. Boston.

Koç-Başaran, Y. (2017). *Sosyal Bilimlerde Örneklem Kuramı*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 47, 480-495.

Kurt, O. (2001). *Zihin Özürlü Çocuk Annelerinin Aile Özelliklerine İlişkin Algılamaları İle Çeşitli Ailesel Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Sucuoğlu, B. (1995). *Özürlü Çocuğu Olan Anne-Babaların Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.

## 13 NOLU DERSLİK

### Eğitsel Değerlendirme İsteği Formunda Yer Alan Bilgilerin İncelenmesi

Hatice Karaca<sup>1</sup> & Yahya ıkılı<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi  
hkaraca70@gmail.com

#### Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi ile ilgili yapılan bir dizi işlemlerden birisi de eğitimel değerlendirme sürecidir. Eğitimel değerlendirme süreci, bireyleri güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmeye çalışıldığı, belirlenen bu duruma bağlı olarak da bireyin sahip olduğu güçlü yönleri geliştirmeye, zayıf yönleri iyileştirmeye dönük önlemlerin alındığı bir süreçtir (Khan, 2014). Başka bir ifade ile eğitimel değerlendirme süreci, kapsamlı, işbirlikçi çalışmayı gerektirmektedir. Bu kapsamlı süreçte ilk belirleme, gönderme öncesi süreç, gönderme süreci, detaylı inceleme, özel eğitime uygunluğuna karar verme, eğitim ortamına yerleştirme, program hazırlama gibi işlemler yer almaktadır (Kargin, 2007). Bu yönüyle bakıldığında eğitimel değerlendirme sürecinin, bireye dönük olarak yürütülecek eğitim-öğretim hizmetlerinden bireyin üst düzeyde yararlanabilmesi, eğitimel değerlendirme süreci ile yakından ilgili olduğu söylenebilir (Sarişik vd., 2023). Eğitimel değerlendirme süreci sonunda bireye dönük destek eğitim hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve izlenmesi ile ilgili verilecek kararların da birey açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitimel değerlendirme sürecinde birey hakkında sistemli bilgi toplama, iş birliğini sağlama, en uygun kararı vermek için ülkemizde yer formlardan birisi de eğitimel değerlendirme isteği formudur. Okula devam eden ve rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından ayrıntılı değerlendirme isteğinde bulunulan öğrenci ile ilgili öğretmenlerin ilgili formu doldurması gerekmektedir. Formda, öğretmenlerin öğrencide gözlemediği problem durum ile ilgili yaptığı öğretimsel düzenlemeler, rehber öğretmen ve aile ilgili yaptığı iş birliğine dayalı uygulama sonuçlarına ait bilgiler yer almaktadır. Alanyazında, Ram müdürleri (Küçükğöz, 2020; Özak vd., 2008), rehber öğretmenler (Baran Karalar vd., 2024), sınıf öğretmenleri (Akcan, 2013; Baran Karalar vd., 2024; Borucu & Işıkdoğan Uğurlu, 2018; uhadar, 2017; Işıkdoğan Uğurlu & Kayhan, 2018; Küçükğöz, 2020; Sarı vd., 2023), aileler (Dayı vd., 2022; Küçükğöz, 2020) ile ilgili araştırmaları yapıldığı, ancak eğitimel değerlendirme isteği formunda yer alan öğretmenler tarafından doldurulması gereken bilgilerin incelenmesi ile ilgili yeterli araştırmaların yapılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın amacı, öğretmenler tarafından doldurulan eğitimel değerlendirme isteği formunda yer alan bilgilerin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma kullanılmış ve veriler kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde Konya ili merkez ilçelerinde yer alan rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderilen eğitimel değerlendirme isteği formu dahil edilmiş ve bu formlardan rasgele seçilen 60 form incelenmiştir. Formlardan elde edilen betimsel olarak analiz edilmiş ve grafiklerle sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin ayrıntılı değerlendirme yapılmak üzere rehberlik ve araştırma merkezine gönderdikleri eğitimel değerlendirme isteği formunda, öğrenci ile ilgili yapılan çalışmalara ait genel ifadeleri kullandıkları, ancak yapılan çalışmaların ve sonuçlarının ne olduğuna ait bilgi vermedikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitimel

değerlendirme isteği formunda yer alan bilgilerin elde edilmesi sonuçlarının raporlanması ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma kullanılmış ve veriler kaynak tarama yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya 2023 yılı içinde Konya ili merkez ilçelerinde yer alan rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderilen eğitsel değerlendirme isteği formu dahil edilmiş ve bu formlardan rasgele seçilen 60 form incelenmiştir. Formlardan elde edilen betimsel olarak analiz edilmiş ve grafiklerle sunulmuştur. Nitel araştırma yöntemi, bilimsel araştırma yöntemlerinden, nicelden ziyade araştırmanın nitel girdi ve çıktıları ile ilgilenen bir yöntemdir. Nitel verilerin toplanması, kullanılabilir şekilde düzenlenmesi ve analiz edilmesinden oluşan aşamalar içeren “şemsiye” bir kavramdır (Zülfikar, 2022). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına odaklanan bir araştırma türüdür.

Dokümanlar, daha evvel gerçekleşmiş olayları yansıtarak araştırma yapan kişiye araştırılan durum hakkında bilgi sağlayan içeriklerdir. Doküman incelemesi, araştırmacıya araştırılan durum ile ilgili doğru bilgi edinme ve araştırılan durumun daha açık ve anlaşılır olması olanağını sağlamaktadır (Muşmal & Gürbüz, 2018). Dokümanlar bir araştırma konusunun doğrulanması ve desteklenmesi için kullanılabilir gibi bir araştırmanın gerçekleşmesi için de kullanılmaktadır. Bu yüzden dokümanlar araştırmacılar tarafından anlaşılmalı, analiz edilmeli ve doğru ve dikkatli bir şekilde incelenmeli, analiz edilmelidir (Kıral, 2020).

Bu çalışmada öğretmenlerin 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında Rehberlik Araştırma Merkezlerine gönderdikleri eğitsel değerlendirme formlarına yazdıkları eğitsel düzenlemelerin neler olduğu nitel araştırma yöntemi kullanılarak incelenecektir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri için doldurarak RAM'a gönderdikleri eğitsel değerlendirme formları incelenmiştir. Farklı öğretim kademelerinden ve 3 farklı RAM'dan ulaşılan belgelerin içerikleri bir bütün olarak ele alınacak olursa öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun özel gereksinimli öğrenci için yapılabilecek düzenlemeler ile ilgili mesleki bilgi ve tecrübelerinde yetersizlikler yaşadıkları, eğitsel değerlendirme formunu doğru anlayamadıkları, nasıl dolduracaklarını bilmedikleri ya da formun önemini farkında olmadan formu doldukları söylenebilmektedir.
- İncelenen formlarda öğrencilerin en çok kademeler arası geçişlerde ilk inceleme için RAM'lara yönlendirildiği görülmektedir.
- Öğrencilerin tıbbi bir tanısının olması eğitsel değerlendirme için yönlendirilmesinde etkili olmaktadır. Ailelerin eğitsel değerlendirme talebi de yönlendirilme nedenlerinden en çok işaretlenen seçenektir.
- Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerine dayanarak öğrencinin değerlendirmeye esas yetersizlik alanında işaretlemeler yaptıkları, problem davranışları, güdü yetersizliklerini, dikkat çekme amaçlı yapılan davranışları öğrencinin tanısı olarak algıladıkları yorumunu yapmak mümkündür.
- Öğretmenler veli ile yapılan çalışmalara ilişkin olarak sıklıkla görüşmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmelerin içeriği ve detayları bulunmamaktadır. Öğretmenler velilere okulda yaptıkları çalışmaları ve evde bu çalışmaları nasıl destekleyecekleri konusunda bilgi vermektedirler.

- İncelenen formlarda öğretmenlerin çoğunluğunun öğretime esas düzenlemeler içeren bölümleri boş bıraktıkları ya da genel ifadeler yazdıkları görülmüştür.
- Rehber öğretmenler ile çoğunlukla görüşme yapıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Görüşme detayları çok az formda somut ifadeler ile açıklanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, özel gereksinimli birey, eğitsel değerlendirme, eğitsel değerlendirme isteği formu

## Kaynakça

Akcan, Emrullah. 2013. “Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması”. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği BD

Baran Karalar, Elvan, Atlas Bogenç ve Tevhide Kargin. 2024. “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 25(1):51-70. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.1078468.

Borucu, Buse ve Necla Işıkoğan Uğurlu. 2018. “Genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri.” Ss. 18-29 içinde 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, editör M. A. Melekoğlu. Eskişehir.

Çuhadar, Selmin. 2017. “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri”. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(2):526-49. doi: 10.24315/trkefd.307946.

Dayi, Eylem, Safa Ataman ve Barış Kösetaş. 2022. “Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Sürecinde İş Birliği: Aile Deneyimleri”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 42(3):2663-93. doi: 10.17152/gefad.1150770.

Işıkoğan Uğurlu, Necla ve Nilay Kayhan. 2018. “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 10(29):626-69.

Kargin, Tevhide. 2007. “Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 0011-0016. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000103.

Khan, Z. 2014. “Diagnostic Evaluation and Remedial Instruction”. Your Article Library. Geliş tarihi 17 Temmuz 2024 (<https://www.yourarticlelibrary.com/education/diagnostic-evaluation-and-remedial-instruction/45222>).

Kıral, Bilgen. 2020. “Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi”. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (15):170-89.

Küçükğöz, Mehmet. 2020. “Rehberlik ve araştırma merkezinde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması”. Master Thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Muşmal, Hüseyin ve İrem Gürbüz. 2018. “Doküman İncelemesi”. Ss. 217-43 içinde Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Nicel, Nitel ve Karma Tasarımlar İçin Bir Rehber, editör Ş. Aslan. Konya: Eğitim Yayınevi.

Özak, Hakan, Murat Vural ve Hasan Avciođlu. 2008. “Rehberlik ve Araştırma a Merkezi Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Önerileri”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi 8(1):189-206.

Sarı, Hakan, Burhanettin Karakoç ve Emine Seçil Karamuklu. 2023. “Rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) kaynaştırma tanısı almış öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.” RumeliDE Uluslararası Hakemli Dil & Edebiyat Araştırmaları Dergisi 2023(32):196-211. doi: 10.29000/rumelide.1252803.

Sarışık, Salih, Emine Karadağ Demir ve Musa DemiR. 2023. “Özel Eğitim Sınıflarında Uygulanan Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”. The Journal of International Educational Sciences 35(35):230-50. doi: 10.29228/INESJOURNAL.70051.

Zülfikar, Haluk. 2022. “Nitel Araştırma Yöntemleri”. Bilim ve Toplum Başkanlığı Tübitak Popüler Bilim Yayınları. Geliş tarihi 11 Ocak 2024  
([https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/nitel\\_arastirma\\_yontemleri](https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/nitel_arastirma_yontemleri)).

# Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı (ÖRDA) – Ebeveyn Formu Geliştirme Çalışması

Damla Işıtan<sup>1</sup>, Çıgıl Aykut<sup>2</sup>, Gamze Apaydın<sup>3</sup>, Banu Karaahmetoğlu<sup>4</sup>, Cihan Sert<sup>5</sup>, Şenol Demirtaş<sup>6</sup>, Ergün Cihat Çorbacı<sup>7</sup> & Necdet Karasu<sup>8</sup>

<sup>1,2,3,4,5,8</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>6</sup>Artvin Çoruh Üniversitesi

<sup>7</sup>Sinop Üniversitesi

damlanurisitana@gmail.com

## Problem Durumu

Okullarda yaygın olarak sergilenen sosyal, duygusal ve akademik problemler ilerleyen yıllarda öğrencilerin okul başarısı ve ruh sağlığı üzerinde etkili olan önemli risk faktörleridir. Özellikle son yıllarda pandeminin etkileriyle birlikte bu problemlerde önemli bir artış görülmektedir (Lever vd., 2023; UNICEF, 2021). Akademik problemler açısından bazı öğrenciler okuma, matematik, fen bilimleri ve diğer konularda güçlük yaşarken, sosyal problemler açısından arkadaşlık veya ilişki kurmakta zorluk yaşayabilirler. Duygusal problemler açısından ise depresyon, kaygı, stres ve diğer zihinsel sağlık sorunları gibi durumlarla karşılaşabilirler. Bu tür sorunlar ise öğrencilerin akademik performanslarını ve genel iyi oluş halini olumsuz yönde etkileyebilir (OECD, 2017; 2019; UNICEF, 2021).

Risk altında bulunan öğrenciler, çeşitli faktörler nedeniyle eğitim süreçlerinde yeterli beceri ve başarı düzeyine ulaşamayabilir. Bu duruma neden olan çeşitli risk faktörleri mevcuttur. Düşük akademik başarı, sınıf tekrarı, davranış sorunları, düşük sosyoekonomik düzey ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin yoğun olduğu okul ortamları bu risk faktörlerinin bazılarıdır. Bu kapsamda bazı ilkökul öğrencileri hali hazırda erken okuryazarlık becerileri ve olumlu sosyal davranışlarla (örneğin, iş birliği, kendini yönetme) okula başlarken, bazıları sınırlı erken okuryazarlık becerileri ve istenmeyen davranış sorunlarıyla okula (Kauffman & Brigham, 2009; Lane, Oakes, Carter, Lambert & Jenkins, 2013; Menzies & Lane, 2012) başlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin ilerleyen eğitim hayatlarında daha ciddi sorunlarla karşılaşma riskini artırmakta ve akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Erken yaşlarda davranış sorunları sergileyen öğrencilerin, ilerleyen yıllarda akademik başarısızlık yaşama, akran reddi ile karşılaşma, madde bağımlılığı ve suç işleme riski artmaktadır. Yapılan boylamsal çalışmalar bu sorunları olan öğrencilerin yarısından fazlasının okulu bıraktığını ve %75'inin okuma, %97'sinin ise matematik becerilerinde beklenen seviyenin altında kaldığını göstermektedir (Bradley vd., 2008; Reinke, Herman, Petras & Ialongo, 2008). Bu bulgular, duygusal ve davranışsal sorunların öğrencilerde olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna rağmen bu öğrencilerin çoğunluğu tespit edilmemekte ve gerekli müdahaleler yürütülmemektedir (Eklund vd., 2009; Ringel & Sturm, 2001).

Yaşanan akademik, sosyal ve duygusal sorunların önüne geçebilmek için öğretmenler sosyal, duygusal ve dolayısıyla akademik açıdan riskli olan öğrencilere karşı hassas ve gözlemci olmalı, öncül tedbirleri almaya ve ortaya çıkan durumların düzeltilmesi için önleyici bir yaklaşım geliştirmeye özen göstermelidirler. Bunun için ise öncelikli olarak risk arz eden öğrencilerin taranması ve tespit edilmesi gerekmektedir. Sosyal, duygusal ve akademik açıdan risk arz eden öğrencileri taramak, erken müdahale sağlayarak olası

sorunların önüne geçmek için son derece önemlidir (Masten vd., 2005). Tarama ile risk altındaki öğrencilerin aileleriyle iş birliği yapılarak sorunların ele alınması sağlanabilir (Lane vd., 2013). Bu süreçte, ebeveyn desteği ve gözlemi de kritik bir rol oynamaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının duygusal ve sosyal durumlarını yakından gözlemlemesi ve olası riskleri erken fark etmesi, öğretmenlerle iş birliği yaparak uygun müdahalelerin zamanında uygulanmasına olanak tanıyabilmektedir (Zimmer-Gembeck vd., 2023). Bu durum ailelerin çocuklarına daha iyi bir destek sağlamalarına ve okuldaki başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak sosyal, duygusal ve akademik açıdan risk altındaki öğrencilerin taranması, erken müdahale ile öğrencilerin başarısızlık riskini azaltmak, okulda daha başarılı olmalarını sağlamak ve ailelerle iş birliği yaparak öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmak açısından son derece önemlidir.

## Yöntem

Bu çalışmada akademik, sosyal ve duygusal bakımından risk altında olan ilkökul öğrencilerini değerlendirmeye ve izlemeye yönelik Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı-Ebeveyn Formu'nun (ÖRDA) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bu araştırma öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal risk durumlarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada ÖRDA Ebeveyn Formu geliştirilmiş ve veriler toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Etimesgut, Keçiören) ilkökul öğrencilerinin ebeveynleri oluşturmuştur.

Akademik, sosyal ve duygusal riske ilişkin göstergeler göz önünde bulundurularak ebeveyn formu toplamda 51 maddeden oluşmuştur. Bu havuzda, akademik risk boyuta ilişkin 10 madde, sosyal risk boyutuna ilişkin 20 madde, duygusal risk boyutuna ilişkin ise 20 madde yer almıştır. Oluşturulan 50 maddelik deneme formu, Özel Eğitim alanından üç uzman ve Eğitim Bilimleri alanından bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü formunda, her bir madde, ilgili alt boyutla ilişkili olma, dil bakımından anlaşılabilirlik, gözlenebilirlik ve madde uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda ölçeğin deneme formunun akademik boyutuna bir madde eklenmiş ve iki madde güncellenerek forma son hali verilmiştir. Ebeveynlerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Üniversite etik kurul izni alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin ile birlikte okullarla iletişime geçilmiştir. Öncelikle öğretmenlere, öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında 217 ebeveynle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot aşamasından sonra maddeler ana uygulama için düzenlenmiştir. Akademik, sosyal ve duygusal riske ilişkin göstergeler göz önünde bulundurularak ebeveyn formu toplamda 29 maddeden oluşmuştur. Bu havuzda, akademik risk boyuta ilişkin yedi madde, sosyal risk boyutuna ilişkin 12 madde, duygusal risk boyutuna ilişkin ise 10 madde yer almıştır. Madde düzenlemesinden sonra ana uygulamaya geçilmiştir. Araştırma 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademelerine devam eden çocuğu olan 509 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Ana uygulamadan elde edilen veriler üzerinden, ölçekte yer alan göstergelerin ilgili yapıyı sergileyip sergilemediğini test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için MPlus programı kullanılmıştır. Bu çalışmada, uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde RMSEA değerinin 0.06'dan daha az olması uyum için gerekli olduğu (Hu & Bentler, 1999), SRMR değerinin 0.05'ten küçük olması iyi bir uyum için gerekli iken, 1.00'den küçük olması kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği (Hu & Bentler, 1995), CFI ve TLI indekslerinin 1'e yaklaştıkça uyumun arttığı göz önünde bulundurulmuştur (Hu & Bentler, 1998).



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön uygulaması yapılarak açımlayıcı faktör analizi sonuçları elde edilen ÖRDA-Ebeveyn Formu'nun akademik, sosyal ve duygusal risk ölçeklerinin yapı geçerliğine ilişkin kanıt toplamak üzere doğrulayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, ilk olarak model-veri uyumu değerleri incelenmiştir. RMSEA değerinin 0.059 olarak kestirildiği ve bu değer %90 olasılıkla 0,053 ile 0,065 arasında değiştiği görülmektedir. Uyum indeksinin kestirilen aralıkları da model uyumu için yeterli olduğunun bir göstergesidir. CFI ve TLI uyum indeksleri incelendiğinde, bu değerlerin sırasıyla 0,953 ve 0,949 olarak kestirilmiştir. Diğer bir uyum indeksi olan SRMR değeri incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen kestirim değerinin 0,046 olduğu görülmektedir. Genel olarak uyum indeksleri incelendiğinde, araştırma verisinin modele uyum sağladığı dolayısıyla model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür. İkinci olarak, ölçekte yer alan her bir boyuta ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılara ait standart hatalar ve anlamlılık değerleri incelenmiştir. Akademik risk boyutunda yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .559 ile .854 arasında, sosyal risk boyutunda .555 ile .873 arasında ve duygusal risk boyutunda .449 ile .812 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçekte yer alan alt boyutlar bu boyutlar için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve bu değerlerin sırasıyla .91, .97 ve .97 olduğu tespit edilmiştir.

ÖRDA Ebeveyn Formu'nun akademik, sosyal ve duygusal risk ölçeklerinin yapı geçerliğine ilişkin güçlü kanıtlar elde edilmiştir. Faktör analizi sonuçları, her bir alt ölçeğin belirlenen faktörler altında anlamlı bir şekilde gruplaştığını ve ölçeğin genel olarak güvenilir bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ÖRDA Ebeveyn Formu'nun öğrenci risklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilmesini desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** risk değerlendirme, tarama, ilkokul öğrencileri, ebeveyn, ölçek geliştirme

## Kaynakça

Eklund, K., Renshaw, T. L., Dowdy, E., Jimerson, S. R., Hart, S. R., Jones, C. N., & Earhart, J. (2009). Early identification of behavioral and emotional problems in youth: Universal screening versus teacher-referral identification. *The California School Psychologist*, 14, 89-95.

Hu, L., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). London: Sage.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure analysis: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424–453.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.

Kauffman, J. M., & Brigham, F. J. (2009). *Working with troubled children*. Verona, WI: Full Court.

Lane, K. L., Oakes, W. P., Carter, E. W., Lambert, W. E., & Jenkins, A. B. (2013). Initial evidence for the reliability and validity of the Student Risk Screening Scale for internalizing and externalizing behaviors at the middle school level. *Assessment for Effective Intervention*, 39(1), 24-38.

- Lever, N., Orenstein, S., Jaspers, L., Bohnenkamp, J., Chung, J., & Hager, E. (2023). Using the whole school, whole community, whole child model to support mental health in schools. *Journal of School Health*. <https://doi.org/10.1111/josh.13322>
- Menzies, H. M., & Lane, K. L. (2012). Validity of the student risk screening scale: Evidence of predictive validity in a diverse, suburban elementary setting. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 82-91.
- OECD. (2017). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H., & Ialongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 759-770.
- Ringel, J. S., & Sturm, R. (2001). National estimates of mental health utilization and expenditures for children in 1998. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 28, 319-333.
- UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On my mind: Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Scott, R. A., Ryan, K. M., Hawes, T., Gardner, A. A., & Duffy, A. L. (2023). Parental support and adolescents' coping with academic stressors: A longitudinal study of parents' influence beyond academic pressure and achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(12), 2464-2479.

# Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı (ÖRDA) – Öğretmen Formu Geliştirme Çalışması

Cihan Sert<sup>1</sup>, Çıgıl Aykut<sup>2</sup>, Banu Karaahmetoğlu<sup>3</sup>, Gamze Apaydın<sup>4</sup>, Damla Işıtan<sup>5</sup>, Şenol Demirtaş<sup>6</sup>, Ergün Cihat Çorbacı<sup>7</sup> & Necdet Karasu<sup>8</sup>

<sup>1,2,3,4,5,8</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>6</sup>Artvin Çoruh Üniversitesi

<sup>7</sup>Sinop Üniversitesi

cihan.07cs@gmail.com

## Problem Durumu

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin karşılaştığı akademik, sosyal ve duygusal sorunlar hem bireysel gelişim hem de genel akademik başarı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu tür sorunlar, öğrencilerin okul yaşamlarında karşılaştığı temel risk faktörleri olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin sadece akademik performansını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve duygusal iyilik hallerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle, pandemi döneminin etkileriyle birlikte, bu risk faktörlerinde ciddi bir artış gözlemlenmiştir (Lever vd., 2023; UNICEF, 2021).

Akademik, sosyal ve duygusal olarak risk altında olan öğrenciler, çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Akademik açıdan, bu öğrenciler okuma, matematik, fen bilimleri gibi temel derslerde güçlükler yaşayabilir ve öğrenme süreçleri sekteye uğrayabilir (OECD, 2017; 2019). Bu akademik zorluklar, öğrencilerin genel başarı seviyelerini düşürebilir ve sınıf tekrarı ya da okulu bırakma riskini artırabilir (Slavin, 1989).

Sosyal açıdan, bu öğrenciler akran ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler. Özellikle, sosyal beceri eksiklikleri, öğrencilerin arkadaşlık kurmada ve sürdürmede güçlük yaşamasına neden olabilir ve bu durum akran reddiyle sonuçlanabilir (Dunlap vd., 2006). Akran reddi, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyerek izolasyon ve yalnızlık duygularına yol açabilir.

Duygusal olarak risk altında olan öğrencilerde, depresyon, anksiyete ve stres gibi zihinsel sağlık problemleri yaygın olarak görülmektedir (WHO, 2021). Bu tür duygusal problemler, öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de genel yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Erken yaşlarda davranışsal ya da duygusal sorunlar gösteren öğrencilerde, uzun vadede madde bağımlılığı, okul başarısızlığı ve sosyal uyumsuzluk gibi daha ciddi sonuçlar görülebilmektedir (Reinke vd., 2008).

Akademik, sosyal ve duygusal risk altında olan öğrencilerin erken tespiti ve müdahale edilmesi son derece kritiktir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, 10-19 yaş aralığındaki çocukların %14'ü ruh sağlığı sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır (WHO, 2021). Türkiye'de yapılan araştırmalar da benzer şekilde, çocukların %10-11'inin duygusal ya da davranışsal problemler yaşadığını ortaya koymaktadır (Erol ve Şimşek, 1998). Bu tür sorunların, öğrencilerde okul başarısızlığına ve akran ilişkilerinde zorluklara yol açabileceği dikkate alındığında, erken tarama ve müdahalenin önemi daha da belirgin hale gelmektedir (Masten vd., 2005).

Akademik, sosyal ve duygusal risk altında olan öğrencilerin tespit edilmesinde öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğretmen değerlendirmelerinin öğrencilerin akademik ve davranışsal performanslarını güvenilir bir şekilde belirleyebildiğini ve bu tür değerlendirmelerin maliyet ve zaman

açısından da verimli olduğunu göstermektedir (Elliott, Gresham ve McCloskey, 1988). Öğretmenler, öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olduklarından, sınıf ortamında gözlemledikleri sosyal, duygusal ve akademik zorlukları erken fark edebilme yetisine sahiptirler. Ancak öğretmenlerin risk altındaki öğrencileri tespit edebilmesi için kullanabilecekleri güvenilir tarama araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu tür araçlar, öğretmenlere öğrencilerin akademik sosyal ve duygusal risklerini erken dönemde tespit etme olanağı sağlayarak, gerekli müdahalelerin zamanında yapılmasını kolaylaştırır. Araştırmalar, risk altındaki öğrencilerin erken tanınmasıyla, bu öğrencilerin eğitim yaşamlarında karşılaşacakları uzun vadeli sorunların azaltılabileceğini göstermektedir (Albers, Glover ve Kratochwill, 2007). Tarama araçlarının öğretmenler tarafından kullanılması hem zamandan tasarruf sağlarken hem de öğrencilerin sistematik ve objektif bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır (Jenkins, Hudson ve Johnson, 2007). Tarama süreci sayesinde, riskli arz eden durumlar erken dönemde fark edilip müdahale edilebilir (Bradshaw, Buckley ve Ialongo, 2008).

Sonuç olarak, risk altındaki öğrencilerin erken dönemde tespit edilmesi, gerekli müdahalelerin zamanında yapılması ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin bu süreçte kullanılması, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemekte kritik bir rol oynamaktadır (Lane vd., 2010). Bu gerekçeler kapsamında bu çalışmada, akademik, sosyal ve duygusal bakımından risk altında olan ilkökul öğrencilerini taramaya, değerlendirmeye ve izlemeye yönelik Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu'nun (ÖRDA) geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Bu çalışmada akademik, sosyal ve duygusal bakımından risk altında olan ilkökul öğrencilerini taramaya, değerlendirmeye ve izlemeye yönelik Öğrenci Risk Değerlendirme Aracı-Öğretmen Formu'nun (ÖRDA) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda bu araştırma öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal risk durumlarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada ÖRDA-Öğretmen Formu geliştirilmiş ve veriler toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Etimesgut, Keçiören) ilkökul öğrencilerinin öğretmenleri oluşturmuştur.

Akademik, sosyal ve duygusal riske ilişkin göstergeler göz önünde bulundurularak öğretmen formu toplamda 50 maddeden oluşmuştur. Bu havuzda, akademik risk boyuta ilişkin dokuz madde, sosyal risk boyutuna ilişkin 21 madde, duygusal risk boyutuna ilişkin ise 20 madde yer almıştır. Oluşturulan 50 maddelik form, Özel Eğitim alanından üç uzman ve Eğitim Bilimleri alanından bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü formunda, her bir madde, ilgili alt boyutla ilişkili olma, dil bakımından anlaşılabilirlik, gözlenebilirlik ve madde uygunluğu başlıkları altında değerlendirilmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda ölçeğin deneme formunun sosyal boyutuna bir madde eklenmiş ve üç madde güncellenerek 51 maddeden oluşan forma son hali verilmiştir. Öğretmenlerin, ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Üniversite etik kurul izni alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin ile birlikte okullarla iletişime geçilerek öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında 189 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot aşamasından sonra maddeler ana uygulama için düzenlenmiştir. Akademik, sosyal ve duygusal riske ilişkin göstergeler göz önünde bulundurularak öğretmen formu toplamda 33 maddeden oluşmuştur. Bu havuzda, akademik risk boyuta ilişkin yedi madde, sosyal risk boyutuna ilişkin 13 madde, duygusal risk boyutuna ilişkin ise 13 madde yer almıştır. Madde düzenlemesinden sonra ana uygulamaya geçilmiştir Araştırma 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademelerinde 689 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Ana

uygulamadan elde edilen veriler üzerinden, ölçekte yer alan göstergelerin ilgili yapıyı sergileyip sergilemediğini test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Oluşturulan doğrulayıcı faktör analizi modelinde üç boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Analizler için Mplus programı kullanılmıştır. Bu çalışmada, uyumun iyiliğinin değerlendirilmesinde RMSEA değerinin 0.06'dan daha az olması uyum için gerekliliği olduğu (Hu ve Bentler, 1999), SRMR değerinin 0.05'ten küçük olması iyi bir uyum için gerekli iken, 1.00'den küçük olması kabul edilebilir bir uyuma işaret ettiği (Hu ve Bentler, 1995), CFI ve TLI indekslerinin 1'e yaklaştıkça uyumun arttığı göz önünde bulundurulmuştur (Hu ve Bentler, 1998).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ön uygulaması yapılarak açımlayıcı faktör analizi sonuçları elde edilen ÖRDA-Öğretmen Formu'nun akademik, sosyal ve duygusal risk ölçeklerinin yapı geçerliğine ilişkin kanıt toplamak üzere doğrulayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, ilk olarak model-veri uyumu değerleri incelenmiştir. RMSEA değerinin 0.062 olarak kestirildiği ve bu değer % 90 olasılıkla 0,057 ile 0,067 arasında değiştiği görülmektedir. Uyum indeksinin kestirilen aralıkları da model uyumu için yeterli olduğunun bir göstergesidir. CFI ve TLI uyum indeksleri incelendiğinde, bu değerlerin sırasıyla 0,950 ve 0,946 olarak kestirilmiştir. Diğer bir uyum indeksi olan SRMR değeri incelendiğinde, analiz sonucunda elde edilen kestirim değerinin 0,045 olduğu görülmektedir. Genel olarak uyum indeksleri incelendiğinde, araştırma verisinin modele uyum sağladığı dolayısıyla model-veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci olarak, ölçekte yer alan her bir boyuta ait standartlaştırılmış yol katsayıları, bu katsayılara ait standart hatalar ve anlamlılık değerleri incelenmiştir. Akademik risk boyutunda yer alan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .231 ile .974 arasında, sosyal risk boyutunda .799 ile .916 arasında ve duygusal risk boyutunda .44 ile .932 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçekte yer alan alt boyutlar bu boyutlar için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve bu değerlerin sırasıyla .96, .98 ve .96 olduğu tespit edilmiştir.

ÖRDA-Öğretmen Formu'nun akademik, sosyal ve duygusal risk ölçeklerinin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Faktör analizi sonuçları, her bir alt ölçeğin belirlenen faktörler altında anlamlı bir şekilde gruplaştığını ve ölçeğin genel olarak güvenilir bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ÖRDA-Öğretmen Formu'nun öğrenci risklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** risk değerlendirme, tarama, ilkokul öğrencileri, öğretmen, ölçek geliştirme

## **Kaynakça**

Albers, C. A., Glover, T. A., & Kratochwill, T. R. (2007b). Where are we, and where do we go now? Universal screening for enhanced educational and mental health outcomes [Editorial]. *Journal of School Psychology, 45*(2), 257-263. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.12.003>

Bradshaw, C. P., Buckley, J. A., & Ialongo, N. S. (2008). School-based service utilization among urban children with early onset educational and mental health problems: The squeaky wheel phenomenon. *School Psychology Quarterly, 23*(2), 169.

- Dunlap, G., Iovannone, R., Wilson, K., Kincaid, D., & Strain, P. (2006). Preventing problem behaviors in young children: An intervention model and case examples. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 174-192. <https://doi.org/10.1177/02711214060260030601>
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., Freeman, T., & McCloskey, G. (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the Social Skills Rating Scales. *Journal of psychoeducational Assessment*, 6(2), 152-161.
- Erol, N., & Şimşek, Z. (1998). Türkiye'nin ruh sağlığı profili raporu. T.C. Sağlık Bakanlığı.
- Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review*, 36, 582-600.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., & Kalberg, J. R. (2010). An integrated, comprehensive three-tier model to meet students' academic, behavioral, and social needs. In K. Harris, T. Urdan, & S. Graham (Eds.), *American Psychological Association educational psychology handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H., & Ialongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 759-770. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9208-2>
- Slavin, R. E. (1989). PET and the pendulum: Faddism in education and how to stop it. *Phi Delta Kappan*, 70(10), 752-758.
- UNICEF. (2021). COVID-19 and school closures: One year of education disruption. <https://www.unicef.org/reports/one-year-education-disruption-2021>
- World Health Organization-WHO. (2021). Adolescent mental health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

# Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Tanılama Süreci Hakkında Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Görüşlerinin Belirlenmesi

Yeliz Yekta<sup>1</sup> & Murat Balcı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi

yeliz\_yekta@hotmail.com

## Problem Durumu

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde önemli bir role sahiptir. RAM'lara çocukların farklı alanlarda yetersizliğinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla aileler ya da okullar tarafından başvuru yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada, uygun eğitimin sunulması amacıyla, bireyin tüm gelişim alanlarının özellikleri, akademik alandaki yeterlikleri ve dolayısıyla eğitim gereksinimleri tespit edilmektedir. Böylece bireyin eğitim alacağı uygun eğitim ortamı ve kendisi için uygun özel eğitim hizmeti belirlenmektedir.

Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci RAM'daki özel eğitim değerlendirme kurulunca gerçekleştirilir. Bu kurulda nesnel, standart testler aracılığıyla ve farklı ölçme araçlarıyla bireyin değerlendirilmesi sağlanır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılması ilgili iş ve işlemler RAM'larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır" şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Özel gereksinimli birey için eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci oldukça önemlidir. RAM'lar tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılama ve değerlendirme sonucunda elde edilen rapora ve yerleştirme kararına göre özel gereksinimli bireye uygun eğitim programı hazırlanmakta ve uygun eğitim sunulmaktadır.

Özel gereksinimli tüm bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylere de gereksinim duydukları özel eğitim hizmetlerinin sunulabilmesi için öncelikli olarak tanılama odaklı değerlendirmenin yapılması gerekmektedir (Eripek, 2005). RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde yer alan bireyler, zihin yetersizliği olan bireylerle yapılan incelemelerin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bu bireylere sunulacak özel eğitim programlarına karar verecek olmaları açısından kritik öneme sahiptir. Zihin yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde, karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik etkili özel eğitim hizmetlerinin sunulabilmesini içermesinden dolayı önem arz etmektedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde genel olarak, bireylerin değerlendirilmesi için ayrılan sürenin yeterliliği, bu bireylerin performanslarının doğru olarak tespit edilmesi için değerlendirme yapılan ortamın uygunluğu, görevli personelin niteliği ve değerlendirme sürecine bireyin ailesinin katılımının sağlanması gibi konular, zihin yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde üzerinde durulması gereken, önemli konulardır. Dolayısıyla yürütölen bu araştırma ile zihin yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM'larda karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesinin ileride yapılacak iyileştirme çalışmalarına ve yasal düzenlemelere kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu amaçla yürütölen bu araştırmada "Zihin yetersizliği olan bireylerin tanılama süreci hakkında Rehberlik

ve Araştırma Merkezi personelinin görüşlerinin belirlenmesi" ile alanyazına katkı sağlayacak verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada "Zihin yetersizliği olan bireylerin tanılama süreci hakkında Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelinin görüşlerinin belirlenmesi" amaçlanmıştır. Belirlenen amaç çerçevesinde, araştırma süreci başlamadan, araştırma izinlerinin alımı gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden "Araştırma İzni" ve İstanbul Aydın Üniversitesi'nden "Etik Kurul İzni" alınmıştır. Araştırma İstanbul ilinde, Bahçelievler RAM, Bakırköy RAM ve Küçükçekmece RAM'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Bahçelievler RAM'dan 4, Bakırköy RAM'dan 7 ve Küçükçekmece RAM'dan 8 öğretmen olmak üzere "Özel Eğitim" ve "Psikolojik Danışman" branşlarındaki toplam 19 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmada "Bilgi Formu" ve "Görüşme Soruları Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmış olup, katılımcıların tümüne "Öğretmen Bilgilendirme ve Onam Formu" sunularak imzalatılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en sıklıkla kullanılan veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, katılımcıların verdikleri cevaplara esneklik sağladığı, problemi derinlemesine araştırma imkânı verdiği için RAM'da görevli öğretmenlerin zihin yetersizliği olan bireylerin tanılama süreci hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği' kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde, görüşme soruları önceden hazırlanmakla birlikte, görüşme esnasında katılımcıların soruları yeniden düzenlemesine, tartışmasına imkân sunulmaktadır (Ekiz, 2003).

Araştırmada RAM'da görevli personelin zihin yetersizliği olan bireylerin tanılama süreci ile ilgili görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 12 açık uçlu soru sorularak alınmıştır. Daha sonra katılımcıların görüşlerinin analizi betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın genel amacı, İstanbul ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı RAM bünyesinde görev yapan personelin zihin yetersizliği olan bireylerin tanılama süreci hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. RAM bünyesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını içeren bu araştırmada öğretmenler, tanılama sürecinde zihin yetersizliği olan bireylerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, özelliklerinin, okulun, velinin etkili olduğunu, değerlendirme süresinin değişkenlik gösterdiğini belirtmişler ve kullanılan informal ve formal değerlendirme araçlarının yeterliliği konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca bu araştırmayla RAM süreçlerinin işleyişi incelenerek yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlardan bazıları, zihin yetersizliği olan bireylerin tanılama/değerlendirme sürecinde ortamsal faktörlerin yeterli olmaması, kullanılan araçların, testlerin kullanımı konusunda öğretmenlerin, eğitime ihtiyaç duymaları bahsi geçen sorunlar olarak örneklendirebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda tanılama süreci konusunda alanyazına katkı ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** rehberlik ve araştırma merkezi, tanılama, zihin yetersizliği olan bireyler



## Kaynakça

- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bozkurt, F. (2009). Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2006). Özel eğitime giriş. Kök Yayıncılık.
- Çağlayan, E. ve Gıcı Vatandaş, A. (2022). Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitsel tanılama ve yönlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. IX th International Eurasian Educational Research Congress, İzmir.
- Ekiz, D. (2003). Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Anı Yayıncılık.
- Eripek, S. (2005). Zekâ geriliği. Kök Yayıncılık.
- Fiscus, E. D. (2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. (2. Baskı). (G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Jimenez, B. A., Mims, P. J., & Browder, D. M (2012). Data-based decisions guidelines for teachers of students with severe intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 407-413.
- Karaaslan, D. (2015). Otizmliler için tıbbi tanılama süreçlerine ilişkin ailelerin ve tanılamada görev alan uzman doktorların görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* 8(1) 1-13.
- McLoughlin, A. S., & Lewis, B. R. (2005) Özel gereksinimli öğrencilerin ölçülmesi. (F. Gencer, Çev.) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. (2016). Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi (B. Bıçak, M. Bahar, Serkan Özel, Çev.). Nobel.
- Taylor, R. L. (2009). *Assessment of exceptional students, educational and psychological procedures*, Eight Edition, Pearson International Edition.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, Y. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

## 14 NOLU DERSLİK

### Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitiminde Proje ImPACT: Sistematiik Bir Derleme

Güzidenur Yolcu<sup>1</sup>, Merve Karaaslan<sup>2</sup> & Arzu Özen<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Erciyes Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>3</sup>İstanbul Kültür Üniversitesi

merve\_oz@anadolu.edu.tr

#### Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar yaşamın ilk yıllarında ortak dikkat, dil, taklit ve oyun gibi temel sosyal iletişim becerilerinde yetersizlikler göstermektedirler (American Psychiatric Association [APA], 2013). Temel sosyal iletişim becerilerinin her biri birbiriyle ilişkili olmakla birlikte bu becerilerde var olan yetersizliklere erken dönemde müdahale edilmediğinde diğer gelişim alanları da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Toth vd., 2006). Bu nedenle OSB olan çocukların erken çocukluk dönemi eğitimlerinde bu temel becerilerin geliştirilmesine odaklanan müdahaleler uygulanmaktadır (Warreyn vd., 2014). Erken çocukluk dönemi müdahalelerinde, ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme fırsatına sahip olmaları ve böylece günlük yaşamın farklı bağlamlarında kapsamlı uygulama ve genelleme fırsatları sağlamaları nedeniyle ebeveynler aracılı uygulamaların kullanımına sıklıkla rastlanmaktadır (Ratliff-Black & Therrien, 2021). Ebeveyn aracılı müdahaleler, çocukların hedef becerilerini geliştirmek amacıyla uzmanın ebeveyne eğitim ve/veya koçluk sunmasını ve ebeveynin çocuğuna öğretim yapmasını içermektedir (Shalev vd., 2020). Ebeveyn aracılı müdahalelerle ilgili yürütölen araştırmalarda ebeveynlerin, müdahaleleri günlük rutinlerde uygulayabildikleri ve çocuklarına hedef becerileri öğretebildikleri ortaya konmuştur (Leaf vd., 2017). Son on yıldır alanyazında OSB olan çocukların erken dönem eğitimlerinin birincil odağı ebeveyn katılımı olan, gelişimsel yaklaşımın ve uygulamalı davranış analizi (UDA)'nin öğrenme ilkelerinin harmanlanarak birlikte kullanıldığı Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (Naturalistic Developmental Behavioral Interventions [DGDM]) karşımıza çıkmaktadır. DGDM ile yapılan araştırmaların deneysel bulguları, bu müdahalelerin OSB olan çocukların temel sosyal iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir (Ingersoll vd., 2024). DGDM müdahalelerinden biri olan Proje ImPACT (Project ImPACT-Improving Parents as Communication Teachers [İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme]), çocukların temel sosyal iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kanıt temelli bir ebeveyn eğitim programıdır (Ingersoll & Dvortcsak, 2010). Ingersoll ve Dvortcsak (2010) tarafından geliştirilen program dört temel sosyal iletişim becerisi üzerine odaklanmaktadır. Bu beceriler; sosyal katılım, dil, sosyal taklit ve oyundur. Programın uygulanışına göre ebeveynler bireysel ya da grup formatında 12 hafta boyunca haftada iki saat eğitim ve/veya koçluk desteği alarak programın öğretim tekniklerini öğrenmektedirler. İstenen uygulama güvenilirliği ölçütünü karşılayan ebeveynler öğrendikleri Proje ImPACT tekniklerini, çocuklarıyla günlük rutinlerde ve etkinliklerde

kurdukları etkileşimler esnasında uygulayarak sosyal iletişim becerilerinin öğretimi yapmaktadırlar (Ingersoll & Dvortcsak, 2019).

Proje ImPACT programı uzman ve ebeveyn el kitabı olmak üzere iki kitap halinde yayımlanmıştır. Programının kitapları İspanyolca, Çince, İtalyanca, Korece, Portekizce ve Felemenkçe dillerine çevrilmesinin yanında, Prof. Dr. Funda Acarlar editörlüğünde Türkçeye de çevrilerek ülkemizdeki ebeveynlerin, özel gereksinimli çocuklarla çalışan meslek elemanlarının kullanımına sunulmuştur. Ancak programın hem Ülkemizde hem de diğer ülkelerde yaygınlaştırılması için yapılacak araştırmalarına olan gereksinim halen devam etmektedir. Alanyazına bakıldığında, Proje ImPACT programı konusunda yapılan araştırmaların incelendiği bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Proje ImPACT ile ilgili bir derleme çalışmasının Proje ImPACT'in hem araştırmacılar hem uygulamacılar tarafından tanınması ve kullanımının yaygınlaşması konusunda rehber olabileceği düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda, bu çalışmada OSB olan çocuklar için Proje ImPACT programının kullanılmasıyla gerçekleştirilen araştırmaların sistematik derlemesinin yapılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaya dahil edilen araştırmalar; katılımcıların demografik özellikleri (örn., yaş, cinsiyet, tanı), araştırmaların yöntemsel öğeleri (örn., araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler) ve araştırmaların bulgularına yönelik özellikleri (örn., genelleme, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri) açısından incelenmiştir.

## **Yöntem**

Bu çalışma OSB olan ya da OSB riski taşıyan çocukların katılımıyla Proje ImPACT programının uygulamasını gerçekleştiren deneysel araştırmaların incelendiği bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme çalışmasında, bir konuda yapılan araştırmalar, araştırma soruları bağlamında önceden belirlenmiş değerlendirme kriterlerine göre incelenmekte ve elde edilen bulgular sentezlenerek araştırma sorularını yanıtlayıcı bir şekilde raporlanmaktadır (Higgins & Green, 2024). Bu çalışmada, çalışmanın dahil etme ölçütlerini karşılayan 2011-2024 yılları arasında yayımlanmış 18 araştırma incelenmiş ve betimsel analizi yapılmıştır. Çalışmanın tarama süreci Anadolu Üniversitesi kütüphanesi tarafından kullanıma sunulan Summon 2.0 arama arayüzünde veri tabanlarının toplu aranmasıyla ve Google akademik arama motoru kullanılarak Mayıs 2024'te iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde ulaşılan araştırmaların özetleri ve gerekirse tam metinleri iki yazar tarafından çalışmanın dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya, hakemli ve akademik bir dergide İngilizce dilinde yazılmış ve tam metin formatına ulaşılabilen araştırmalar dahil edilmiştir. Ayrıca çalışmanın diğer dahil etme ölçütleri arasında araştırmaların; katılımcı olarak en az bir OSB tanısına veya OSB riskine sahip olan çocuğu içermesi, konu olarak Proje ImPACT programı veya bu program temel alınarak tasarlanmış uyarlamalarla ilgili olması ve yöntem olarak deneysel araştırma modellerinden biri ile gerçekleştirilmiş olması yer almaktadır. Çalışmanın dışlama ölçütleri arasında ise araştırmaların; katılımcı olarak en az bir OSB tanısına veya OSB riskine sahip olan çocuğu içermemesi, konu olarak Proje ImPACT programı veya uyarlamalarıyla ilgili olmaması ve yöntem olarak deneysel araştırma modellerinden biriyle yürütülmemiş olması yer almaktadır. Çalışmanın tarama süreci sonunda dahil etme kriterlerini karşılayan 18 araştırmanın bu çalışma kapsamında derlemesinin yapılması kararlaştırılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik analizleri ise araştırmaların çalışmaya dahil edilmesi sürecine ve çalışmaya dahil edilen araştırmalardan elde edilen verilerin kodlanmasına yönelik yapılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu sistematik derleme çalışmasına, yaşları 12-96 ay arasında değişen toplam 407 çocuğun katılımcı olduğu 18 araştırma dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, katılımcıların demografik

özellikleri, araştırmaların yöntemlerine ve bulgularına ilişkin özellikleri açısından ele alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilere bakıldığında ise ebeveynlerin program tekniklerini yüksek uygulama gvenirliğiyle uygulayabildikleri ve programın çocukların temel sosyal iletişim becerilerini kazanmaları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra programı uygulayan ebeveynler, programın kullanışlı, uygulanabilir ve etkili olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Proje ImPACT'ın uygulanma sıklığının ve yoğunluğunun farklı şekillerde uyarlandığı araştırmalara rastlanması ve programın uygulanma sürecini net bir şekilde açıklayan kitapların ve materyallerin olması programın kullanışlı ve uygulanabilir olduğunu yönündeki bulguları desteklemektedir. Sonuç olarak Proje ImPACT, OSB olan ya da OSB riskine sahip çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili bir erken çocukluk dönemi müdahalesi olarak görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** doğal gelişimsel davranışsal müdahaleler, Proje ImPACT, ebeveyn aracı müdahaleler, otizm spektrum bozukluğu, erken çocuklukta özel eğitim

### Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.

Higgins J., Thomas J., Chandler J., Cumpston M., Li T., Page M., Welch V. (September 2024). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Cochrane. [www.training.cochrane.org/handbook](http://www.training.cochrane.org/handbook)

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching Social Communication to Children with Autism* (2-book set): A Practitioner's Guide to Parent Training. Guilford Press.

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2019). *Teaching social communication to children with autism and other developmental delays* (2-book set): The project ImPACT guide to coaching parents and the project ImPACT manual for parents. Guilford Publications.

Ingersoll, B., Douglas, S. N., Brodhead, M. T., Barber, A., & Kaczmarek, L. A. (2024). Interdisciplinary competencies for implementing NDBIs with young children with autism and other social communication challenges. *Journal of Early Intervention*, 46(2), 138-154. <https://doi.org/10.1177/10538151231218928>

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Weinkauff, S. M., Oppenheim-Leaf, M. L., Taubman, M., & Leaf, R. (2017). Parent training for parents of individuals diagnosed with autism spectrum disorder. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 109-125). Springer.

Ratliff-Black, M., & Therrien, W. (2021). Parent-mediated interventions for school-age children with ASD: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1088357620956904>

Shalev, R. A., Lavine, C., & Di Martino, A. (2020). A systematic review of the role of parent characteristics in parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9641-x>

Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (36), 993-1005.

Warreyn, P., Van Der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental medicine & Child Neurology*, 56(8). <https://doi.org/10.1111/dmcn.12455>

# Otizimli Çocukların Uyku Sorunlarına Yönelik Davranışsal Müdahale ve Uzaktan Aile Koçluk Uygulamaları: Sistematik Derleme

Hüsne Öz Alkoyak<sup>1</sup>, Zehra Cevher<sup>2</sup> & Onur Kurt<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

<sup>2</sup>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

<sup>3</sup>Anadolu Üniversitesi

hozalkoyak@mehmetakif.edu.tr

## Problem Durumu

Uyku vücudun dinlenmesini sağlayan ve vücudu yaşama yeniden hazırlayan aktif bir yenilenme süreci olarak ifade edilmektedir (Karadağ, 2007; Şenol vd., 2012). Uykunun tek işlevi dinlenmek olmamakla birlikte insan yaşamının her sürecini tümüyle etkileyebilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda yaygın olarak görülen davranış problemlerinden biri de uyku sorunlarıdır. Araştırmalar OSB olan çocukların %50 ile %80'inin uyku sorunları yaşadığını göstermektedir (Sikora vd., 2012; Hoshino vd., 1984; McCrae vd., 2020). Uykuya dalmada zorluk, gece sık sık uyanma, düzensiz uyku, erken uyanma, yetersiz uyku süresi, uyku sırasında huzursuzluk ve gün içerisinde uykulu olma OSB olan çocuklarda sıklıkla görülen uyku sorunlarıdır (Katz ve Malow, 2014). OSB olan çocuklarda görülen uyku sorunları bireylerin hem kendilerinin hem de ailelerinin yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Reynolds ve Malow, 2011; Delahaye vd., 2014; Liu vd., 2021; Hunter vd., 2022). Ayrıca müdahale edilmediğinde çoğu zaman bu uyku sorunlarının süregelen hale gelebileceği ifade edilmektedir (Cohen vd., 2014; Mindell ve Meltzer, 2008; Richdale ve Schreck, 2009; Sadikova vd., 2023).

Aile eğitimi, OSB olan çocuklara yönelik başarılı müdahalelerin temel bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Schreibman vd., 2015). Aile eğitiminin sunulma yollarından biri de uzaktan koçluktur. Genel anlamda uzaktan koçluk, bireylerin eğitim ve müdahaleye erişimini sağlamak için uzaktan teknolojinin (örn. video konferans) eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan biçimde kullanıldığı bir hizmet sunum formatıdır (Gerow vd., 2021; McLay vd., 2020). Uzaktan koçluğun; (a) kırsal ve uzak topluluklara hizmet sağlanması, (b) seyahat etmeye gerek olmadığından çevre üzerindeki etkinin azaltılması, (c) zaman ve maliyet açısından verimli bir yaklaşım olması, (d) ebeveyn koçluğunun gerçek zamanlı olarak izlenmesi, (e) ilerlemenin doğrudan değerlendirilmesi için fırsat sağlanması ve (f) hizmet kesintilerini önlemek için benzeri görülmemiş olaylar sırasında (örn; pandemi) kullanılabilmesi gibi pek çok avantajı bulunmaktadır (Lee vd., 2015; McLay vd., 2020; Tomlinson vd., 2018). Her ne kadar araştırmalar OSB olan çocuklarda uyku sorunlarının çözümünde ebeveynler tarafından uygulanan davranışsal uyku müdahalelerini desteklese de (Jin vd., 2013; Linnehan ve vd., 2022), ebeveynlerin davranışsal uyku müdahalelerini ne kadar doğru uyguladığını, sunulan aile eğitimi ve koçluğunun etkililiğini belirlemek için daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla alan yazında bu bağlamda bugüne değin yayımlanan araştırmaların güçlü yönleri ve sınırlılıklarının belirlenmesinin gelecek araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmanın amacı otizmlili çocukların uyku sorunlarına yönelik davranışsal müdahalede ailelere sunulan koçluk uygulamalarının sistematik derlemesidir.

### Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Bu çalışmada (a) uyku sorunları yaşayan en az bir katılımcının otizm tanısı aldığı, (b) uyku sorunlarını çözmek için ebeveynler tarafından müdahale olarak sunulan davranışsal müdahalelerin kullanıldığı, (c) uzaktan aile koçluğunun uygulaması d) tek denekli araştırmalar, tam deneysel veya yarı deneysel araştırmalar (e) İngilizce dilinde yayınlanmış ve f) hakemli dergilerde yayınlanmış çalışmalara yer verilmiştir. (a) Tipik gelişim gösteren çocuklarla yürütülen, (b) davranışsal müdahalelerin dışında müdahale kullanılan, (c) ebeveynleri uygulayıcı olarak dahil etmeyen ve (d) rapor, kitap, inceleme, meta-analiz olan çalışmalara, tezler ve poster sunumları hariç tutulmuştur.

Araştırmaya dahil edilmesi planlanan çalışmaları belirleyebilmek amacıyla sistematik ve kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Academic Search Complete, PsycINFO, PsycARTICLE, Education Source, Scopus, EBSCOhost, ScienceDirect ve Web of Science olmak üzere sekiz elektronik veri tabanında 18 Temmuz 2024 saat 20:00'de anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmıştır. Tarama otizm, uyku sorunlarına yönelik davranışsal müdahale ve uzaktan aile koçluğuna ilişkin anahtar kelimeler belirlenerek yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak için veri tabanlarında yapılan tarama iki araştırmacı tarafından aynı anda gerçekleştirilmiştir. Elektronik tarama sonucunda 873 çalışmaya ulaşılmıştır. Elektronik taramanın ardından makaleler incelenerek; 282 tekrar eden çalışma, hakemli dergilerde yayımlanmayan 87 çalışma ve başka nedenlerle kaldırılan 91 çalışma (kitap bölümü=4 ve hakemli olmayan dergi=87) hariç tutulmuştur. Geriye kalan 500 çalışma ise başlık ve özetine göre incelenerek 486 çalışma hariç tutulmuştur. Son kalan 14 çalışmanın ise tam metinleri dahil etme hariç tutma kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Dört çalışma, uzaktan aile koçluğunu kullanmadıkları için, diğer dört çalışma ise ebeveynlerin görüşlerine veya daha önce uygulanan müdahalenin kalıcılık etkilerine odaklandıkları için hariç tutulmuştur. Kalan 6 çalışmanın kaynakçaları gözden geçirilerek dahil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan 3 ek çalışma daha belirlenmiştir. Son olarak toplam 9 çalışma sistematik derlemeye dahil edilmiştir. Araştırmada kapsamlı tarama sonucunda dahil etme-hariç tutma kriterleri de göz önüne alındığında toplam 9 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada araştırmalar yöntem, uyku sorununun belirlenmesinde kullanılan değerlendirme araçları, aileye sunulan koçluk uygulamasının içeriği ve süresi, çalışmanın bulguları, izleme ve kalıcılık verileri, uygulama güvenilirliği, sosyal geçerlik ve araştırmaların niteliği bakımından değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmalara katılan ailelerin yaş, cinsiyet ve eğitim durumu özellikleri çocukların ise yaş, cinsiyet, uyku sorunu ve uykuya ilişkili tıbbi ilaç kullanıp kullanmadığı incelenmiştir. Bu değişkenler açısından araştırmaların güçlü ve zayıf olduğu yönleri tartışılarak gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmalarda genellikle otizmlili çocukların geç uyuma, erken uyanma, yatağa gitmeye direnme ve ebeveynle birlikte uyuma davranışları incelenmiştir. Bu davranışların değerlendirilmesinde ise standartlaştırılmış değerlendirme testleriyle birlikte uyku günlüğü, aktigrafı, videosomnografi, bebek kamerası ya da ABC kaydı gibi değerlendirme yöntemlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda ailelere sunulan uzaktan koçluk uygulamalarının içeriği incelendiğinde ise; değerlendirme, program oluşturma, ipucu sunma, pekiştirme, silikleştirme, uyku hijyeni sağlama, uyku rutini oluşturma, uyku alışkanlığı oluşturma, aşamalı uzaklaşma ve uyku kuralları gibi bileşenlerin yer aldığı söylenebilir. Ailelere

uzaktan koçluğun sunulmasında; internet tabanlı video görüşme siteleri, gerçek zamanlı telefon görüşmesi, web sitesi ya da el kitapçığı/broşür kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların bir kısmında aile eğitimi bittikten sonra kamerayla gözlem, telefon aramasıyla izleme ya da e-posta aracılığıyla haberleşme/koçluk süreci gerçekleştirildiği söylenebilir. Bazı araştırmalarda ailelere canlı koçluk uygulaması sağlanırken bazılarında ise yalnızca sürece yönelik görüşlerini belirlemek ya da süreçte problem olup olmadığını kontrol etmek amacıyla telefon ya da e-posta yoluyla görüşme sağlandığı görülmektedir. Çalışmaların ikisinde koçluk ve ailenin çocuğa müdahaleyi uygulama süresi bildirilmemiştir. İki çalışma 12, bir çalışma 10, bir çalışma 9, bir çalışma 7 hafta ve bir çalışmanın ise 44 gün sürdüğü ifade edilmektedir. Araştırmaların bulguları aileye sunulan uzaktan koçluk uygulamasının çocuklarının uyku sorunlarına müdahalede olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Üç çalışmada uygulama güvenilirliği verisi toplanmadığı, iki çalışmada yalnızca aileden, bir çalışmada yalnızca terapistten, üç çalışmada ise hem terapist hem de aileden toplandığı görülmektedir. Araştırmaların üçünde tek-denekli araştırma, ikisinde tam deneysel araştırma, birinde yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmalardan biri pilot diğeri ise vaka çalışmasıdır. Çalışmalarda yer alan aile ve çocukların özellikleri sunum sırasında paylaşılacaktır.

İncelenen araştırmaların sınırlılıkları özetlenecek olursa; tek denekli araştırmaların sınırlılıkları, araştırmaların bazılarının yalnızca aile görüşlerine yönelik olması, aile eğitim uygulamalarının bir kısmının içeriğinde canlı geri bildirim olmamasından söz edilebilir. İleri araştırmalarda web tabanlı bir değerlendirmenin ve müdahale stratejilerinin yer aldığı bir web sitesinin geliştirilerek etkililiğinin sınanması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, uyku sorunları, davranışsal müdahaleler, aile eğitimi, uzaktan koçluk

## Kaynakça

Karadağ, M. (2007). Uyku bozuklukları sınıflaması (ICSD-2). Türkiye Klinikleri Akciğer Arşivi, 8(3), 88-91.

Hoshino, Y., Watanabe, H., Yashima, Y., Kaneko, M., & Kumashiro, H. (1984). An investigation on sleep disturbance of autistic children. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 38(1), 45-51.

Sikora, D. M., Johnson, K., Clemons, T., & Katz, T. (2012). The relationship between sleep problems and daytime behavior in children of different ages with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 130(Supplement\_2), S83-S90.

Malow, B. A., Adkins, K. W., Reynolds, A., Weiss, S. K., Loh, A., Fawkes, D., ... & Clemons, T. (2014). Parent-based sleep education for children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 216-228.

Reynolds, A. M., & Malow, B. A. (2011). Sleep and autism spectrum disorders. *Pediatric Clinics*, 58(3), 685-698.

Delahaye, J., Kovacs, E., Sikora, D., Hall, T. A., Orlich, F., Clemons, T. E., ... & Kuhlthau, K. (2014). The relationship between health-related quality of life and sleep problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 292-303.

Liu, Z., Tang, H., Jin, Q., Wang, G., Yang, Z., Chen, H., ... & Owens, J. (2021). Sleep of preschoolers during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak. *Journal of sleep research*, 30(1), e13142.

Cohen, S., Conduit, R., Lockley, S. W., Rajaratnam, S. M., & Cornish, K. M. (2014). The relationship between sleep and behavior in autism spectrum disorder (ASD): a review. *Journal of neurodevelopmental disorders*, 6, 1-10.

Meltzer, L. J., & Mindell, J. A. (2008). Behavioral sleep disorders in children and adolescents. *Sleep Medicine Clinics*, 3(2), 269-279.

Richdale, A. L., & Schreck, K. A. (2009). Sleep problems in autism spectrum disorders: prevalence, nature, & possible biopsychosocial aetiologies. *Sleep medicine reviews*, 13(6), 403-411.

Sadikova, E., Dovgan, K., & Mazurek, M. O. (2023). Longitudinal examination of sleep problems and symptom severity in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(4), 1673-1681.

McLay, L., Hunter, J., Ballam, K., Emerson, L. M., Day, A. S., Vandeleur, M., ... & Woodford, E. (2024). An evaluation of psychosocial sleep interventions for children with chronic health conditions: A systematic review. *Sleep medicine reviews*, 77, 101962.



# Bir Karşılaştırma Çalışması: Otizmliler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Matematik Problemi Çözerken Kullandıkları Bilişsel ve Üst Bilişsel Stratejiler

Erdem Zekeriya Kapıcı<sup>1</sup>, Alpaslan Karabulut<sup>2</sup> & Ufuk Özkubat<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi

erdemkpc@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımının, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması, bu öğrencilere yönelik etkili öğretim ve müdahale programlarının geliştirilmesi için hayati öneme sahiptir. OSB'li öğrencilere uygun bilişsel ve üstbilişsel stratejiler içeren öğretim programları, bu öğrencilerin akranlarıyla benzer strateji kullanım seviyelerine ulaşmalarını sağlayabilir. Etkili öğrenme stratejileri kullanan öğrenciler, kalıcı öğrenme oluşturma ve öğrendiklerini genelleme konusunda daha başarılı olmaktadır (Deshler & Schumaker, 1986).

Erken çocukluk dönemlerinde OSB'li öğrencilerin performansları genellikle akranlarıyla benzer düzeylerde iken (Mayes & Calhoun, 2003; Whitby & Mancil, 2009), ileri yaşlarda temel hesaplama ve karmaşık problem çözme gibi becerilerde akranlarından geri kalmaktadırlar (Griswold vd., 2002; Goldstein vd., 1994; Mayes & Calhoun, 2003; Whitby & Mancil, 2009). Bu bağlamda, OSB'li öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Jowett vd., 2012; Kellems vd., 2016; Levingston vd., 2009; McEvoy & Brady, 1988; Akmanoğlu & Batu, 2004; Burton vd., 2013; Cihak & Grim, 2008; Jimenez & Kemmerly, 2013; Root vd., 2017; Yakubova vd., 2015; Whitby, 2013). Ancak, öğrencilerin düşünsel süreçlerini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu süreçlerin anlaşılabilmesi için Sesli Düşünme Protokolleri gibi araçlar kullanılarak yapılan değerlendirmeler önem taşımaktadır (Montague & Applegate, 1993; Ostad & Sorenson, 2007; Rosenzweig vd., 2011; Swanson, 1990; Sweeney, 2010).

Alanyazında, Whitby'nin (2012) "Bunu Çöz!" stratejisi ve Brosnan'ın (2015) üstbilişsel stratejileri incelediği çalışmalar, özellikle kendini izleme stratejisine odaklanan nadir örneklerdendir. Bu çalışmalar, OSB'li öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerle aynı akademik standartlarda değerlendirilmesi gerektiğini ve bu öğrenciler için yeni ve etkili strateji arayışlarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Whitby, 2012; Deshler & Schumaker, 1986). Bu doğrultuda bakıldığında, otizmlilerle normal gelişim gösteren akranlarına nazaran bilişsel ve üstbilişsel stratejileri ne derece uyguladıkları ve gruplar arasındaki ilişkinin incelenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Bu araştırma, OSB'li ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasındaki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımını kıyaslamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, matematikte problem çözme sırasında kullanılan stratejileri incelerken, gruplar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaokul seviyesindeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında matematik problem çözme sırasında kullanılan bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Bu model, mevcut durumları olduğu gibi betimlemek ve iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek için uygundur (Karasar, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ve Zonguldak illerindeki çeşitli ortaokullardan seçilmiş toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki gruptan da 15'er öğrenci katılmıştır. Örneklem, ölçüt örneklem yöntemiyle yapılmıştır, burada katılımcılar önceden belirlenen ölçütlere göre seçilmiştir (Patton, 2002).

OSB'li öğrenciler için önkoşullar;

- a) Otizm tanısı almış olmaları,
- b) Alıcı ve ifade edici dil gelişiminin akranlarına yakın seviyede olmaları,
- c) Temel aritmetik işlemleri yapabiliyor olmaları (iki ve üç basamaklı sayılarda toplama ve onluk bozarak çıkarma işlemi yapabiliyor olmaları) olarak belirlenmiştir.

Tipik gelişim gösteren öğrenciler için önkoşullar;

- Yetersizlik tanısı almamış olmaları,
- Temel aritmetik işlemleri yapabiliyor olmaları (iki ve üç basamaklı sayılarda toplama ve onluk bozarak çıkarma işlemi yapabiliyor olmaları),
- Seçilmiş olan otizimli öğrenciyle aynı sınıf düzeyine ve sınıfına devam ediyor olmaları olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların gizliliği korunmuş, adları yerine kodlar kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama, sesli düşünme protokolleri ile gerçekleştirilmiştir. Matematik problemleri üç farklı zorluk seviyesinde hazırlanmış ve Özkubat (2019) tarafından geliştirilen matematik problemleri kullanılmıştır. Problemleri çözerken öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, sesli düşünme protokolleri kodlama formu aracılığıyla kaydedilmiştir. Bu form, okuma, kendi cümleleri ile ifade etme, görselleştirme, hipotez oluşturma, tahminde bulunma, hesaplama, kontrol etme başlıklı yedi bilişsel strateji ve kendini düzeltme, kendini talimatlandırma, kendini izleme ve kendini izleme başlığında dört üstbilişsel stratejiyi içermektedir (Özkubat, 2019).

### Veri Toplama Süreci

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere uygulama süreci ve amacı açıklanmış ve her öğrenciyle bireysel olarak çalışılmıştır. Problemler çözümlenirken, öğrencilere herhangi bir doğru veya yanlış geribildirim verilmemiş, yalnızca düşünme sürecini sürdürmeleri teşvik edilmiştir.

## Veri Analizi

Veriler, SPSS 25 istatistik paketi kullanılarak analiz edilmiştir. Ki-kare testi, Fisher Exact ve Fisher-Freeman-Halton Exact testi (Freeman & Halton, 1951; IBM, 2018) kullanılarak öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir, 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada otizmliler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler karşılaştırılmıştır. Bulgular, tipik gelişim gösteren öğrencilerin, orta ve zor düzeydeki soruları çözerken ifade etme ve hipotez oluşturma bilişsel stratejilerini, kolay düzeydeki soruları çözerken ise hesaplama stratejisini daha sık kullandıklarını göstermiştir. Bu stratejiler dışındaki diğer bilişsel strateji kullanımlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öte yandan, otizmlilerle kolay düzeydeki soruları çözerken üstbilişsel stratejilerden kendine soru sorma yöntemini daha sık kullandıkları görülmüş, ancak diğer üstbilişsel strateji kullanımlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular hem otizmliler hem de normal gelişim gösteren öğrenci gruplarının okuma ve hesaplama gibi bilişsel stratejileri sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, Özkubat'ın (2019) çalışmasıyla uyumludur ve bu stratejilerin yoğun bir şekilde öğretilmesinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Özkubat, 2019; Krawec vd., 2012).

Araştırmada, "Okuma" stratejisinin kullanımındaki sıklığın, soruların anlaşılması için ilk adım olarak okuma gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Krawec vd., 2012). "Kendine Soru Sorma" stratejisinin kullanımı, kolay sorular bazında otizmlilerle öğrenciler arasında daha sık olduğu bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin geçmişteki vokal stereotipleriyle ilişkilendirilebilir ve diğer üstbilişsel stratejileri daha az kullanmalarına rağmen bu stratejinin nispeten sık kullanılmasının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** matematik, otizm, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, problem çözme

## Kaynakça

Akmanoğlu, N. ve Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 326-336.

Brosnan M, Johnson H, Grawemeyer B, et al. (2015) Deficits in metacognitive monitoring in mathematics assessments in learners with autism spectrum disorder. *Autism* 20: 467-472.

Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A., ve Dyches, T. T. (2013). Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(2), 67-77. doi: 10.1177/1088357613478829

Cihak, D. F., ve Grim, J. (2008). Teaching students with autism spectrum disorder and moderate intellectual disabilities to use counting-on strategies to enhance independent purchasing skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 716-727. doi: 10.1016/j.rasd.2008.02.006

Freeman, G.H. and Halton J.H. (1951). Note on an exact treatment of contingency, goodness of fit and other problems of significance. *Biometrika*, 38, 141-149

- Goldstein, G., Minshew, N. J., ve Siegel, D. J. (1994). Age differences in academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16, 671-680.
- Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., ve Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17(2), 94-102.
- IBM (2018). Erişim adresi (04.11.2019): <https://www.ibm.com/support/pages/fisher-exact-test-rxc-table-fisher-freeman-halton-test>.
- Jimenez, B. A., ve Kemmery, M. (2013). Building the early numeracy skills of students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 479-490.
- Jowett, E. L., Moore, D. W., ve Anderson, A. (2012). Using an iPad-based video modelling package to teach numeracy skills to a child with an autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(4), 304-312. doi: 10.3109/17518423.2012.682168
- Karasar, N (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Krawec, J. (2012). Problem representation and mathematical problem solving of students of varying math ability. *Journal of Learning Disabilities*. Advance online publication. doi:10.1177/0022219412436976
- Kellems, R. O., Frandsen, K., Hansen, B., Gabrielsen, T., Clarke, B., Simons, K., ve Clements, K. (2016). Teaching multi-step math skills to adults with disabilities via video prompting. *Research in Developmental Disabilities*, 58, 31-44. doi: 10.1016/j.ridd.2016.08.013
- Özkubat, U. (2019) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve ortalama başarılı olan öğrencilerin matematik problemi çözerken kullandıkları bilişsel stratejiler ile üstbilişsel işlevler arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tez numarası: 602277) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

# Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanıldığı Sistematik Öğretimin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ortak Dikkat Becerilerini Geliştirmede Etkisi

Selin Özer<sup>1</sup> & Derya Genç Tosun<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

nilesrezo@gmail.com

## Problem Durumu

Teknoloji destekli öğretim ve uygulamalar” (TDÖÜ), öğretimin merkezinde teknolojinin yer aldığı ve müdahalelerin teknolojik ekipmanlar aracılığı ile sun ulduğu kanıta dayalı uygulamalardan biridir. Bu müdahale yöntemi hem eğitim ortamında hem de ev ortamında farklı kişiler tarafından sunulabilmektedir (Hedges & Otizm Odaklı Müdahale Kaynakları ve Modülleri [Autism Focused Intervention Resources and Modules] (AFIRM), 2018). TDÖÜ kapsamında sunulan müdahalelerden biri olan artırılmış gerçeklik (AG) ise duyuyla algılanan gerçek ortamlara bilgisayar ortamında gerçekleştirilen sanal bilgilerin eklenmesi ile sanal ve gerçek dünyanın bir araya getirilmesi ve yeni algıların ortaya çıkmasını sağlayan teknolojidir (Bingöl, 2018; Feiner, 2002). Uluslararası alanyazında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin eğitiminde AG teknolojisinin etkililiğini inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Elde edilen araştırma bulguları, AG teknolojisinin OSB olan bireylere fen terimlerinin öğretimi (McMahon vd., 2016), sosyal etkileşim (Lee vd., 2018; Liu vd., 2017), ortak dikkati yanıtlama (Perez-Fuster vd., 2022), duygu tanıma (Chen vd., 2015), rol yapma-taklitli oyun (Bai vd., 2015) gibi farklı becerilerin geliştirilmesi ve kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. OSB olan bireylerin eğitiminde AG teknolojisinin kullanımının giderek arttığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında kullanımı ve yaygınlaştırılmasına ilişkin daha fazla etkililik bulgusuna gereksinim duyulmaktadır (Chen vd., 2017).

Ortak dikkat kişinin karşısındaki kişiyle sözel ifadeler kullanma veya jest-mi-mik kullanımı, işaret etme, bakış kaydırma gibi sözel olmayan davranışlar aracılığıyla koordineli biçimde iletişim kurması; ortak bir referansı, nesnelere, olayları, duygularını veya farkındalıklarını paylaşması durumudur (Bruinsma, 2004; Mundy vd., 1986; Mundy & Newell, 2007). Ortak dikkat becerileri, ortak dikkat başlatma ve ortak dikkati yanıtlama olarak ikiye ayrılmaktadır (Braddock & Brody, 2016; Dube vd., 2004; Jones & Carr, 2004; Schertz & Odom, 2004). Tipik gelişim gösteren bireyler için ortak dikkat becerilerinin sergilenmesi yaşamın ilk haftalarından itibaren kurulan göz kontağı ile başlamaktadır. OSB olan bireylerin, tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında iletişim ortaklarının baktığı veya işaret ettiği yöne daha az sıklıkta dikkatlerini yönelttikleri ve jest-mimik, işaret ve bakışların kullanımı ile ortak dikkat başlatmada yetersizlik gösterdikleri belirtilmektedir. OSB olan bireylerde ortak dikkat başlatma ve ortak dikkati yanıtlama becerilerinde görülen yetersizlik, tipik gelişim gösteren akranlardan farklılaşmasının yanı sıra OSB’yi diğer yetersizlik gruplarından da ayırıcı bir durumdur (Carpenter vd., 2002; Pickard & Ingersoll, 2015). Bu nedenle, OSB olan bireylerin ortak dikkat becerileri üzerindeki erken müdahalenin önemli olduğu düşünülmektedir (Warreyn vd., 2014; Schertz & Robb, 2005). Ortak dikkat becerilerinin geliştirilmesinde başta video modelle öğretim, replikli öğretim, ipucu, pekiştirme gibi yöntem ve teknikler kullanılarak çeşitli sistemik öğretim uygulamalarına rastlanmaktadır. Ayrıca, AG teknolojisinin OSB olan bireylere ortak dikkati yanıtlama becerisinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren yalnızca bir araştırmaya

rastlanmaktadır. Ancak, ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde AG teknolojisinin etkisinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. AG teknolojisinin OSB olan bireylerin ortak dikkat başlatma becerisinin kazandırılmasında da olumlu etkileri olabileceği düşüncesinden hareketle bu araştırmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- AG teknolojisinin kullanıldığı sistematik öğretim, OSB olan bireylere ortak dikkat başlatma becerilerinin öğretiminde etkili midir?
- AG teknolojisinin kullanıldığı sistematik öğretim, katılımcıların edindikleri ortak dikkat başlatma becerilerini genellemeleri ve sürdürmelerinde etkili midir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma dört ve beş yaş aralığındaki dört erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, tablet aracılığıyla sunulan bir artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı aşamalı yardımla öğretimdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, OSB olan katılımcıların ortak dikkat başlatma becerisini edinme düzeyidir. Hedef alınan beceri kapsamında; dokunma/dikkat çekme, işaret etme ve sözel ifade kurma olarak üç doğru tepki bulunmaktadır ve üç davranışın da aynı denemede gerçekleştirilmesi durumunda deneme başarılı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm oturumları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü içerisinde bulunan bireysel eğitim sınıflarında gerçekleştirilmiştir ve bu oturumlar sırasında ortamda araştırmacı, katılımcı ve iletişim ortağı olarak seçilen katılımcıların anneleri yer almıştır. Yoklama oturumlarında gerçek nesnelere yararlanılırken öğretim oturumlarında ise tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmıştır. Araştırmacı, katılımcıdan elindeki gerçek nesneyi veya tableti iletişim ortağına göstermesini istemiş ve tepkilerini kaydetmiştir. Araştırma kapsamında etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Katılımcıların gösterdikleri doğru ve yanlış tepkiler görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplamaları ile analiz edilmiştir ve araştırmanın her aşamasında uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Ayrıca artırılmış gerçeklik teknolojisi aracılığıyla sunulan sistematik öğretim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmada öğretim oturumlarının tamamlanmasının hemen ardından kişiler arası genelleme oturumları; 7, 15, 30 ve 60 gün sonra ise izleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen etkililik bulguları, artırılmış gerçeklik teknolojisi aracılığıyla sunulan aşamalı yardımla öğretim yönteminin, OSB olan katılımcılara ortak dikkat başlatma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ek olarak katılımcıların edindikleri ortak dikkat başlatma becerisini farklı kişilere genelledebildikleri ve 7, 15, 30 ve 60 gün sonra da sergileyebildikleri görülmüştür. Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, OSB olan bireylerin ortak dikkat becerileri üzerinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin aracılığıyla sunulan aşamalı yardımla öğretim yöntemini etkili bulduklarını bildirmişler ve çalışma hakkında olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu araştırmanın öğretim oturumlarında gerçek nesnelere yerine artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanıldığı aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda artırılmış gerçeklik

teknolojisinin farklı öğretim yöntemleriyle birlikte kullanımının etkililiği incelenebilir ve farklı uygulamalar ile etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** artırılmış gerçeklik, ortak dikkat, otizm spektrum bozukluğu, aşamalı yardımla öğretim, sistematik öğretim

### Kaynakça

Bai, Z., Blackwell, A. F., & Coulouris, G. (2015). Using Augmented Reality to Elicit Pretend Play for Children with Autism. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 21(5), 598-610. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2014.2385092>

Braddock, B., & Brady, N. C. (2016). Prelinguistic communication and joint attention. In D. Keen, H. Meadan, N. C. Brady & J. W. Halle (Eds.), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 33-49). Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0713-2>

Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(3), 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>

Chen, P., Liu, X., Cheng, W., Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. *Innovations in Smart Learning içinde Lecture Notes in Educational Technology*, Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2419-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2419-1_2)

Dube, W. V., MacDonald, R. P., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst*, 27(2), 197-207. <https://doi.org/10.1007/BF03393180>

Hedges, S & AFIRM Team. (2018). *Technology-aided Instruction & Intervention*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Technology-aided-instruction-and-intervention>

Lee, M., Norouzi, N., Bruder, G., Wisniewski, P. J., & Welch, G. F. (2018). The physical-virtual table: Exploring the effects of a virtual human's physical influence on social interaction. In *Proceedings of the 24th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology* (ss. 1-11). <https://doi.org/10.1145/3281505.3281533>

McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1103149>

Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>

Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. ve Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657-669. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00190.x>

Pérez-Fuster, P., Herrera, G., Kossyvakı, L., & Ferrer, A. (2022). Enhancing joint attention skills in children on the autism spectrum through an augmented reality technology-mediated intervention. *Children*, 9(2), 258. <https://doi.org/10.3390/children9020258>

Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2004). Joint attention and early intervention with autism: A conceptual framework and promising approaches. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 42-54. <https://doi.org/10.1177/105381510402700104>

## 15 NOLU DERSLİK

### Senin Jeton Köşeli Galiba! Zihin Temelli Şaka, Argo ve Küfür Kullanımının Zeka Algısına Etkisi

Burcu Çalıkoğlu<sup>1</sup>, Serhat Tepe<sup>2</sup>, Aykut Özdemir<sup>3</sup> & Servet Malgaz<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>İzmir Demokrasi Üniversitesi  
bscalikoglu2758@gmail.com

#### Problem Durumu

Bu ampirik çalışma, zihin-temelli şaka, argo ve küfür kullananların kullanmayan kişilere kıyasla daha zeki olarak algılanıp algılanmadıklarını gün yüzüne çıkarmayı amaçlamaktadır. Günümüzde argo kavramına genellikle "müstehcen, bazı kelime ve kavramları incitme veya alay amacıyla cinsel imalar yükleyerek kullanma, kaba konuşma" gibi anlamlar yüklenmiştir (Arslan, 2015). Ancak Korkmaz'ın (2007) tanımına göre argo, "Farklı bir anlaşma biçimi sağlamak üzere aynı meslek veya topluluktaki insanların ortak dildeki kelimelere özel anlamlar vermek, bazı kelimelerde değişiklik yapmak, dilin lehçelerinden, eskimiş unsurlarından ve yabancı kökenli kelimelerden yararlanmak suretiyle oluşturdukları herkesçe anlaşılmayan kelime ve deyimlerden oluşan, gereğinde mecazlı ve kinayeli anlamlara da yer veren özel dil veya söz dağarcığıdır." şeklindedir.

Küfür kavramı ise, Ljung (2011) tarafından toplumsal normları ve ahlaki değerleri ihlal eden, genellikle "hakaret" veya "küçümseme" amacıyla kullanılan sözcükler olarak tanımlanmaktadır. Ljung'a göre, küfür sadece kötü niyetle değil, bazen şaka, yakınlık ya da şaşkınlık gibi durumlarda da kullanılabilir. Küfürün hem biyolojik hem de kültürel bir işlevi bulunmaktadır. "Duygusal olarak yüklü" (emotionally charged) kelimeler olarak küfürler (Pinker, 2007), duygusal tepkiyi güçlendirebilir ve bu nedenle insanlar tarafından dikkat çekici bulunur.

Küfretmek eyleminde kelimeler genellikle ilk anlamlarıyla kullanılırken, argo söylemler alt metinler taşıyabildiği için metaforik bir şekilde sunulmaktadır. (Çiçek ve Yağbasan, 2019) Argo ve küfür, dilin hassas yönlerini yansıtmakta olup, bir anlamda dilin içgüdüsel öğeleri olarak görülmektedir (Melillo ve Melillo, 2005). Şaka ise, tanımı itibarıyla daha kapsayıcı bir kavramdır ve küfür ya da argo söylemler kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Şakalar, dünyanın pek çok yerinde insanları güldürmek ve eğlendirmek amacıyla yapılmaktadır. İzleyicileri eğlendirmek ve güldürmek için söylenen sözler, yapılan hareketler veya sergilenen oyunlar olarak tanımlanabilir (Şahin, 2014).

Bergson (1996), şakaya maruz kalan kişiyi "Bunlar da tıpkı koşarken düşenlere, takıldığımız saflara benzerler. Bunlar da ideal ardında koşarken gerçekliklere ayağa takılanlar, yaşamın kendilerine şeytanca pusu kurup beklediği saf, hayalci kişilerdir." şeklinde tanımlarken, şakaya maruz kalan kişiye "saflık" yükler. Nitekim şakayı yapan kişi, durumu zihninde kurguladığı için, bu kurguyu bilmeyenlerin bir tarafı



olabileceği bu saflıktan aşkın olan konumundadır. Böylece bu kişi, çevre tarafından şakaya maruz kalan kişinin tersi şekilde “yaratıcı veya zeki” (Kefeli, 2002) şeklinde bir sıfat kazanabilir.

Günlük iletişimde yer alan şaka, argo ve küfür ifadeleri üç bağlamda kullanılabilir: (a) offense mechanism (saldırı/hücum mekanizması), (b) coping mechanism (başa çıkma mekanizması) ve (c) defense mechanism (savunma mekanizması). Saldırı mekanizması (Apter, 1992), bireyin algılanan tehlikeden uzaklaşmasıyla doğrudan ilişkili olarak keyif aldığı bilinçsiz bir heyecan yaratımıdır (Apter, 1992). Savunma mekanizmaları, bireylerin bilişsel uyumsuzluğu azaltmalarına ve bu olayların algılanma şeklini değiştirerek iç ve dış ortamlardaki ani değişiklikleri en aza indirmelerine olanak tanıyan doğuştan gelen istemsiz düzenleyici süreçleri ifade eder (Wilson & Wilson, 1999). Başa çıkma ise, iç ve dış stresli durumları yönetmek için harekete geçirilen düşünce ve davranışlar olarak tanımlanır (Algorani & Gupta, 2023). Bu çerçevede, “Senin jeton köşeli düşüyor” sözü saldırı mekanizmasına, “Senin yüzünden jetonum köşeli düşüyor” sözü savunma mekanizmasına, “Ha anladım. Benim de jeton köşeli düşüyor.” baş etme mekanizmasına örnek olarak verilebilir.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi şu şekilde şekillenmektedir: "Zihin-temelli şaka, argo veya küfür kullanan kişiler çevredekiler tarafından daha mı zeki olarak algılanmaktadır? Neden?" Bu durumda, alt araştırma soruları şu şekildedir:

- Zihin temelli argo ve küfür kullananlar, fiziksel, sosyal/sınıfsal ve ideolojik olarak kullanılanlara göre daha mı zeki olarak algılanır?
- Zihin temelli argo ve küfür kullananlar için oluşan zeka algısı saldırma, savunma ve baş etme amacına göre değişkenlik gösterir mi?
- Zihin temelli argo ve küfür kullananlar için oluşan zeka algısı, bireylerin sahip olduğu inanç derecesi, zekaya yönelik sergiledikleri tutum gibi faktörlerden etkilenir mi?

## Yöntem

Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma için, bu yönetime ait desenlerden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Bu desende, araştırma sorusunun birincil önceliği nicel, ikincil önceliği ise nitel verilerdir. Birinci (nicel) aşamada, nicel verilerin toplanır, çözümlenir. Nicel sonuçların yorumlanması ise ikinci (nitel) aşamada gerçekleşir. Buna dayanarak, araştırmanın üç alt sorusuna ilişkin gözlemler nicel olarak gerçekleştirilecektir. Açıklayıcı sıralı desen, nicel verileri nitel olarak açıklamaya dayalıdır. Nedenlerine ilişkin açıklamalar da nitel şekilde toplanacaktır. Çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinde eğitim gören Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Matematik Öğretmenliği 4.sınıf öğrencileridir. Öncelikle, araştırmacılar tarafından, zihin-temelli şaka, argo ve küfür ifadeler listesi oluşturulacaktır. Oluşturulan liste, anlam, kullanım alanı ve sıklığı bakımlarından kategorilendirilecektir. Listedeki kategoriler baz alınarak kısa diyaloglar geliştirilecektir. Bu diyaloglar ses kaydına dönüştürülecektir. Katılımcılara bu kayıtlar dinletilecektir. Her bir ses kaydının ardından kendilerinden nicel verilerin elde edildiği sorular sorulacaktır. Toplanan nicel veriler çözümlendikten sonra nedenlerine ilişkin yüz yüze tartışmak amacıyla gönüllü olan 10-12 öğrenciyle odak görüşmesi yapılacaktır. Odak grup görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenecektir. Betimsel analiz, araştırma tasarlanırken belirlenmiş ilişkiler doğrultusunda açıklamalar geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, görüşme soruları araştırma sorularından yararlanarak hazırlanır. Analiz yaparken tematik kategoriler elde edilir. Her bir kategori için katılımcı sözlerinden alıntılar seçilir. Dinleyiciye açık ve anlaşılır şekilde aktarılır (Yıldırım & Simsek, 1999).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mizah teorilerinden biri olan Üstünlük Kuramı (Superiority Theory), mizah anlayışını bireyin üstün hissetmesi üzerine şekillendirmektedir. Dalga geçmek, alay etmek, bu teorinin açıkladığı davranışlardandır. Gülen kişide üstünlük hissi oluşurken, gülünen kişi kendisini aşağıda hisseder (Bardon, 2000). Bu birey, kendisini değersiz, suçlu, şaşkın, baskı altında, itilmiş, yalnız, öç alınmış veya ezik hissedebilir. Üstünlük Kuramı ile ilgili şu ana kadar yazılmış olanlar doğruysa, fiziksel, sosyal/sınıfsal ve ideolojik olarak kullanılan şaka, argo veya küfürden farklı olarak; kendisine gülünen ve şahit olan kişilerin, zihin-temelli şaka, argo ve küfür kullanan kişileri daha zeki olarak algıladıkları doğru olabilir.

Üstünlük kuramı doğrultusunda, saldırı mekanizmasının devrede olduğu zihin-temelli şaka, argo veya küfür kullanan kişilerin, bu dili kullanmayanlara kıyasla çevrelerindeki insanlar tarafından daha yüksek zeka ile ilişkilendirilebileceği beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** zekâ algısı, beğenilirlik algısı, saldırma, savunma, baş etme, şaka, argo, küfür

## Kaynakça

- Algorani, E. B., & Gupta, V. (2023). Coping mechanisms. In StatPearls [Internet]. StatPearls Publishing.
- Bardon, A. (2005). The philosophy of humor. Comedy: A geographic and historical guide, 2, 462-476.
- Bergson, H (2014). Gülme. çev. Devrim Çetinkasap, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çiçek, A., Yağbasan, M. (2019). Küfür ve argonun gündelik iletişimdeki yeri (Üniversite öğrencileri özelinde bir alan araştırması). Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (32), 13-37.
- Kefeli, E. (2002). Edebiyat argo ilişkisi. Türk Kültüründe Argo, 169-182.
- Korkmaz, Z. (2007). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lintott, S. (2016). Superiority in humor theory. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 74(4), 347-358.
- Ljung, M. (2010). Swearing: A cross-cultural linguistic study. Springer.
- Melillo, J., Melillo, E. M. (2005). American Slang: Cultural Language Guide to Living in the USA. Mottobene Inc.
- Pinker, S. (2007). The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature. Penguin Books.
- Şahin, H. İ. (2014). Gelenek, Gülme ve Şaka. Milli Folklor
- Apter, M.J. (1992). The Dangerous Edge: The Psychology of Excitement. New York: The Free Press
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).

# Fen Lisesi Matematik Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliler ve Eğitimleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Yağmur Göçmen<sup>1</sup> & Ahmet Bildiren<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
yagmurgocmen860@gmail.com

## Problem Durumu

Üstün yeteneklilerin eğitimi gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan bir konudur. Çünkü bu öğrencilerin doğru ve uygun şekilde yetiştirilmesi hem ülkelere hem de insanlığa önemli katkılar getirmektedir (Çitil, 2018). Bu öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha hızlı öğrendikleri için gelişimleri normal düzeyde olan öğrenciler için hazırlanan eğitim programlarıyla eğitim gördüklerinde eğitim ortamlarında sıkılıp ilgi ve motivelerini kaybetmeye başlamaktadırlar (Kaya, 2013) ve uygun eğitim alamadıklarında potansiyellerini kaybedebildikleri görülmektedir. Bu yüzden de üstün yeteneklilerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için özel eğitim almaları gerekmektedir. Bu eğitim her bir öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenen, bireysel farklılıklara göre değişebilen, dinamik ve farklılaştırılmış bir eğitimidir (Davashgil, 2004).

Eğitim sistemine bir bütün olarak bakıldığında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri için en önemli etmenlerden birinin öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenler üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını anlamalı, potansiyellerini ortaya çıkarmalı ve eğitimlerin de onlara rehberlik etmelidir. Üstün yeteneklilerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenip karşılanabilmesi ve kendi özelliklerinin farkına varıp doğru yönlendirilebilmeleri için onlara eğitim veren öğretmenlerin de üstün yetenekli olmasa da üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda donanımlı ve uzman olmaları gerekmektedir (Sak, 2010). Onlardan temel olarak beklenen üstün yetenekli öğrencilerin üstünlüğünü doğru şekilde değerlendirebilmeleri ve geliştirebilmeleridir (Sezginsoy, 2007).

Ülkemizde ilk Fen Lisesi 1964 yılında fen ve matematik alanlarında üstün yetenekli çocukları ilgili olduğu alanlarda yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Ford Vakfı'nın destekleriyle kurulmuştur. Fen Lisesi öğrencileri ortaokulu bitiren öğrenciler arasından özel bir sınav uygulanarak 3 aşamadan geçerek seçilen ilk 96 kişiyle oluşturulmuştur. Öğretmenleri ise titiz bir çalışmayla seçilmiş olup seçilen öğretmenler Florida Üniversitesinde bir yıllık eğitimle fen lisesi için özel olarak yetiştirilmiştir. Bu uygulama Ford Vakfının desteğini çekmesi üzerine 4 yıl uygulanmıştır.

Türk (2018), fen liselerinin amacının üstün yetenekli öğrencilere lise döneminde fen ve matematik alanlarında onları en iyi şekilde yetiştirecek imkanların sağlanması, temel pozitif bilimlerde araştırmacıların sağlanması, öğrencilere yatılı okul ortamında kitaplık, laboratuvar, gezi ve gözlemler, bireysel destek uygulamaları, grup çalışmaları ve münazaralar gibi uygulamalarla eğitimlerini zenginleştirmek olduğunu söylemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ise Fen Liseleri fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlayan ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine, merkezî sınav puanı esas alınarak öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim veren kurumlardır. 2023-2024 verilerine göre ülkemizde toplamda 365 fen lisesi bulunmakla birlikte toplamda 152.839 öğrenci burada eğitim görmektedir (MEB, 2024). Ayrıca 2023 yerleştirme sonuçlarına göre en düşük puanlı fen lisesine yerleşme taban puanı 313,0755 ve yüzdeler dilim ise %35,61'dir.

Günümüzde fen liselerinin programların ve tanılamanın değişmesinden dolayı üstün yeteneklilere eğitim veren kurumlar olma özelliği tartışılabilir hale gelmiştir (Bildiren, 2018). Çünkü bu okullar seçilmiş öğrencilerine normal liselerden farklı olarak birkaç ek fen ve matematik dersleri vermenin dışına çıkamamışlardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına uygun eğitim vermek yerine tekdüze eğitim veren okullar haline gelmişlerdir (Akarsu, 2004).

Bu çalışmanın amacı fen lisesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin üstün yetenekliler ve onların eğitimlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çalışmayla birlikte Aydın ilindeki en iyi fen liselerinde matematik eğitimi veren öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkındaki bilgilerini, üstün yetenekliler ve onların özellikleriyle ilgili görüşlerini öğrenmek ve onların eğitimindeki rollerinin önemi göz önünde bulundurularak eğitimleriyle ilgili bakış açılarını ortaya çıkarmaktır.

## Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı farkında olduğumuz ama ayrıntılı bir fikre sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenolojik çalışma bireylerin ya da grupların bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmemize yardımcı olur (Creswell, 2021). Olgubilim araştırmaları bize her zaman kesin sonuçlar vermese de üzerinde araştırma yapılan olguları daha iyi kavramamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada fen lisesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin üstün yetenekliler ve onların eğitimlerine olan algıları incelendiği için olgubilim yaklaşımının kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır ve belli özelliklere sahip olan özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Bu yöntemlerden biri olan ölçüt örnekleme de araştırmada belli niteliklere sahip kişiler ya da olaylar üzerinde çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. Böylece katılımcılar bu ölçütlere uyan kişiler arasından oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, 2022). Bu çalışmada ölçüt olarak, seçilecek matematik öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Fen liselerinde görev yapmaları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda Aydın ilinin iki farklı fen lisesinden matematik öğretmenleri bilgilendirilmiş ve gönüllü olan iki matematik öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmada fen lisesi matematik öğretmenlerinin üstün yetenekliler ve onların eğitimine ilişkin algılarını daha detaylı inceleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden hazırladığı sorulara bağlı kalabilmesini sağladığı gibi benzer konularla ilgili ek sorular sorma özgürlüğü de verdiği bir görüşme tipidir. Soruların bir öncelik sırası olmadığı gibi konu hakkında daha ayrıntılı bir görüşme yapılabilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yüzden çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra özel eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinden görüşleri alınıp revizeler yapılmıştır.

Fen lisesi matematik öğretmenlerinin üstün yetenekliler ve onların eğitimleriyle ilgili görüşleri nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik Analizi metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada üstün yeteneğe ve üstün yeteneklilerin özelliklerine ilişkin görüşler incelenmiş olup katılımcıların üstün yeteneği zeka, yetenek ve başarı olarak gördükleri ve üstün yeteneklilerin yalnızlık, liderlik, sorgulayıcılık, iletişim becerilerinin yüksek olması gibi özellikleri olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Fen lisesi eğitiminin diğer liselerden farklı olmadığı ve sınav odaklı bir eğitimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda herhangi bir materyal kullanımı olmamakla birlikte kendi yetenek ve ilgi alanlarındaki aktivitelere sadece proje bazlı odaklanabildikleri görülmüştür. Ayrıca matematik öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerle yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Katılımcılar en çok iletişim problemi yaşadıklarını, bu öğrencilerle ilişki kurabilmenin zor olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca fen lisesindeki öğrencilerin üst düzey olduğu ve öğretmenlerin bu yeterlilikte olmadığı, onlara yetişemedikleri sonucuna varılmıştır.

Üstün yeteneklilerin eğitimleriyle ilgili görüşlere gelindiğinde ise fen liselerinin kurulma amaçlarından yıllar geçtikçe uzaklaştığı söylenebilmektedir. İlk fen lisesi kurulduğunda üstün yeteneklilerin fen ve matematik alanında potansiyellerini geliştirmeleri, iyi oldukları bu alanlarda çalışmalar yapmaları, bu çalışmalarını da tek düzelikten uzak bireysel farklılıklarına uygun olarak eğitim almaları amaçlanırken mevcut durumda fen liseleri ortaöğretime geçiş sınavı ile öğrenci kabul eden, normal liselerdeki müfredattan çok da uzak olmayan, farklılaştırılmış eğitim yerine tekdüze fen ve matematik eğitimi uygulamalarına devam eden kurumlar haline gelmiştir (Akarsu, 2004). Bu bağlamda incelendiğinde burada öğretmenlik yapan matematik öğretmenlerinin de bu görüşten uzak olmadığı ve öğrencileri sınava hazırlayan bir sistem içinde yer aldıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** üstün yetenek, üstün yetenek eğitimi, matematikte üstün yeteneklilik

## Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., & Bilgili, A. E. (Ed). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 127-154.
- Bildiren, A. (2018). Üstün Yetenekli Çocuklar. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2022). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (34. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni M. Butun & S. B. Demir (Ed). Ankara: Siyasal.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 47(1), 143-172.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Yeteneklilerin Eğitimi. Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., & Bilgili, A. E. (Ed). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 233-241.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşkın, A. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma: teorik çerçeve pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar. Seçkin Yayıncılık.
- MEB. (2024). Fen Liseleri, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Sak, U. (2010). Üstün zekalılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.

Sezginsoy, B. (2007). Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk, E. (2018). Fen Lisesi Öğrencileri Üstün Yetenekli mi? Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Fen Liselerinin Önemi. Milli Eğitim Dergisi, 47(1), 437-444.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). (12. bs). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

# Fen Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı: Meta Sentez Çalışması

Reha Atas<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
rehatas86@gmail.com

## Problem Durumu

Her çocuğun ilgi, yetenek, hazır bulunuşluk, sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, zeka alanı, öğrenme stili gibi özellikleri farklılık göstermektedir. Birbirinden farklı özelliklere sahip çocuklara aynı tip eğitimin verilerek başarı beklenmesi gerçekçi değildir (Joshi ve Verspoor, 2012). Yüksel'e (2014) göre farklı zeka alanlarına ve özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimleri de farklılık gösterir. Öğrenmenin bireye özgü bir süreç olduğu düşüncesinden yola çıkarak yaşamla bire bir ilişkili olan fen bilimleri dersinin bireyin ihtiyaçları doğrultusunda planlanması önemlidir. Bu noktada kullanılan yaklaşımlardan birisi de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri çoklu zeka, beyin temelli öğrenme, kapsayıcı eğitim gibi sosyal yapılandırmacılık yaklaşımı dayanak noktasıdır. Bu yaklaşım öğrencilerin özelliklerini tanıma çeşitliliğe özgü öğretim süreci tasarlama, bireysel başarıyı destekleyen etkinlikler planlamayı içeren bir yaklaşımdır (Tomlinson ve Allan, 2000) o-no Farklılaştırılmış öğretim ile öğretmenler öğrencilerin farklılıkları bağlamında içerik, süreç ve üründe değişiklikler yapabilirler (Tomlinson, 2003). Öğrencilerin ne öğreneceği içerik, nasıl öğreneceği süreç ve öğrendiklerini nasıl sunduğu ürün olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenin hepsini aynı anda yapılması beklenilmez. Öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme stilleri bağlamında içerik süreç ya da ürün farklılaştırılabilmektedir (Tomlinson, 2003). Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı öğrencilere farklı öğrenme kaynakları, farklı öğrenme yolları sunarak öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktır (Anderson, 2007; Tomlinson, 2003).

Alanyazın incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili çoğunlukla öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim yöntemleri hakkında görüşleri (Mutlu ve Öztürk, 2017; Yılmaz, 2022), özyeterlikleri (Mutlu, Öztürk ve Aktekin, 2019), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerde başarı (Aktamış, Kiremit ve Kubilay, 2016), tutum (Ekinci ve Bal, 2019) motivasyon düzeyine (Akıllı, Keskin ve Ay, 2019) etkilerine yönelik araştırmaların çoğunlukla olduğu görülmektedir. Ancak fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını inceleyen araştırmaların bulgularının değerlendirilerek bütüncül bir bakış açısının ortaya koyulmasını hedefleyen araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın farklı birçok duruma özgü bulgudan yola çıkarak fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı uygulamalarında yaşana problemlere çözüm önerileri geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada son 12 yılda yayınlanmış fen bilimlerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını irdeleyen çalışmalarda elde edilen bulguların bütüncül perspektifle değerlendirilerek mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Böylece farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının fen eğitiminde uygulanmasında karşılaşılan problemlere çözüm önerileri getirilebilir. Araştırmanın son 12 yıllık sürecin değerlendirilmesine katkı sağlayarak program geliştirme uzmanlarına, karar vericilere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının fen eğitiminde kullanılması için rehberlik etmesi öngörülmektedir. Bu amaç kapsamında araştırmada:

1. 2010-2022 yılları arasında fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yayımlanan makalelerin araştırma desen, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri nelerdir?
2. 2010-2022 yılları arasında fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yayımlanan makalelerde farklılaştırılmış öğretime yönelik belirlenen sorunlar nelerdir?

Sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma modeli

Bu araştırmada içerik analizi yöntemlerinden meta sentez tercih edilmiştir. Meta sentez belli bir konu üzerinde yapılan araştırmaların tema veya şablonlar oluşturularak eleştirel bakış açısıyla yorumlanmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34). Meta sentez çalışmaları araştırılan konuya dair bütünsel bakış açısı sunmayı hedeflediği derinlemesine analiz ve yorumlama istediği için 10-12 araştırma ile sınırlandırılması önerilmektedir (Bondas ve Hall, 2007).Bu bağlamda araştırmada 2010-2022 yılları arasında fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını araştıran çalışmalar incelenmiştir.

### Çalışma grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilecek dokümanlar scholargoogle veri tabanlarından 11.06.2024 tarihi itibarıyla kapsamlı biçimde taranmıştır. “Farklılaştırılmış öğretim “fen eğitimi” “kapsayıcı eğitim” “fen eğitiminde kapsayıcılık” anahtar kelimeleri ile veri tabanı aranmış son 12 yılda yayımlanan makalelerden fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kullanılan ve uygulamalarda yaşanan sıkıntılara odaklanan 10 makale çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

### Verilerin toplanması

Veriler Google scholar tabanından taranarak elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada belirlenen ölçütler: Google scholar veri tabanının 2010 şubat 2022 şubat ayına kadar araştırmalar “fen eğitimi”, ” farklılaştırılmış öğretim”, “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimelerinden en az birini içeriyor olması olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan 257 tez ve makaleye ulaşılmıştır. Çalışmaların sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce, hayat bilgisi ile ilgili olanları çıkarılmış, araştırmanın konusu olan fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını irdeleyen 6 makale meta sentez kapsamında analiz edilmiştir.

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde altı aşama takip edilmiştir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularını belirlemiş araştırmayı sınırlandırmıştır. Türkiye bağlamındaki çalışmalara odaklanmıştır. İkinci aşamada araştırmanın amacına hizmet eden anahtar kelimeler ilgili alanyazın taranarak karar verilmiştir. Belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda 6 adet makalenin analiz edilmesine karar verilmiştir. Üçüncü aşamada araştırmaların birbiri ile ilişkisini tespit etmek birbirine dönüştürmek için farklılaştırılmış öğretime yönelik kodlar oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada verilerin birbiri ile ilişkisini tespit edilerek fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik yaşanan sorunlar, engeller vb. kavramlar üzerinden makalelerin hangi açılardan benzer oldukları belirlenmiştir. Beşinci aşamada araştırma kapsamında ortaya çıkan sorunlar bulgular başlığı altında açıklanmıştır. Son aşamada ise elde edilen verilerden sentezlenerek okuyucuya ifade edilmiştir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına farklılaştırma yaklaşımının fen eğitiminde uygulanmasına yönelik karşılan sorunlar bağlamında iki tema elde edilmiştir. Bunlar; öğrencilere ilişkin sorunlar, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleridir.

Fiziksel yapı ve materyallere ilişkin koşullar

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemleri konusunda desteğe ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin dersin niteliğine uygun yöntemleri kullanma noktasında teşvik edilmesi gerektiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Tüfekçi ve Hançer (2019) araştırmalarında “Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretim tasarımının gerçekleştirilmesine yönelik dersin niteliğine uygun öğretim programlarının geliştirilerek okullarda uygulanması konusunda teşvik edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.” sonucuna ulaşmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde derslerine ilgi, tutum ve motivasyonlarında yaşlılarından farklı özelliklere sahip oldukları dolayısıyla fen öğretiminin üstün yetenekli öğrencilere göre farklılaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Erdoğan tarafından yürütülen çalışmada “Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin sahip olduğu bu özelliklere dayalı olarak da Fen Bilimleri öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için farklılaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.” Üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırmanın önemi vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** farklılaştırılmış öğretim, fen öğretimi, fen eğitiminde farklılaştırma

## Kaynakça

Aktamış, H., Kiremit, H., & Kubilay, A. (2016). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 123-136.

Akıllı, M., Keskin, M., & Ay, Y. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin motivasyon düzeyine etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1460-1475.

Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54.

Bondas, T., & Hall, E. O. C. (2007). Challenges in approaching metasyntesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizi ve meta-sentez: Eğitim araştırmalarında bir yöntem olarak kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-45.

Ekinci, N., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 25-39.

Joshi, A., & Verspoor, A. M. (2012). *Secondary education in Africa: Strategies for renewal*. World Bank Publications.

Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 127-141.

Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, N. (2019). Farklılaştırılmış öğretim konusunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 51-66.

Tomlinson, C. A. (2003). Farklılaştırılmış öğretim: Bir rehber. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tüfekçi, C., & Hançer, A. H. (2019). Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretim tasarımı. Journal of Education and Future, 14, 103-120.

Yılmaz, F. (2022). Farklılaştırılmış öğretimin öğretmen öz-yeterliklerine etkisi. Uluslararası Eğitim Dergisi, 14(1), 88-104.

Yüksel, G. (2014). Farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerin gereksinimleri. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 5(1), 101-115.

# Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen ve Öğretmen Adayı Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Gülşah Avcı Doğan<sup>1</sup>, Nilüfer Altun<sup>2</sup> & Nagihan Baş<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Ordu Üniversitesi  
nagihanbas@odu.edu.tr

## Problem Durumu

Farklı özellikteki bireylerin toplumsal hayata tam katılımı için çevrenin düzenlenmesi ve toplumun bireyleri farklılıkları ile kabul etmesi düşüncesinin gelişmesiyle, evrensel tasarım gündeme gelmiştir. Evrensel tasarım uygulamalarıyla ürünlerin ve ortamın başka bir özelleştirmeye ihtiyaç duyulmadan herkesin kullanabileceği şekilde en başından tasarlanmasını amaçlanmaktadır (Burgstahler, 2009). Öğretme ve öğrenme süreçlerinde de evrensel tasarım yaygın biçimde kullanılmaktadır (Preiser & Smith, 2011). Bu anlayışın eğitim programlarındaki etkisi, tüm öğrencilerin öğrenmesini amaçlayan programlar aracılığıyla çoklu eylem ve ifade araçlarının geliştirilmesi, esnek ve bireysel farklılıklara duyarlı düzenlemelerin uygulanmasıdır (CAST, 2018).

Evrensel tasarım yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programları; yaş, öğrenme stili, dil özellikleri gibi bireysel farklılıkların doğurduğu ihtiyaçlara göre tasarlanmaktadır (Hitchcock & Stahl, 2003). Evrensel tasarım ilkeleri temelinde yapılan bu düzenlemeler alanyazında “farklılaştırılmış öğretim” olarak yer alan kavramla da ifade edilmektedir (Gül, 2014; Hall vd., 2003). Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı (2024) yenilenen müfredat içeriğinde, öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında farklılaştırmayı, zenginleştirme ve desteklemeyi içeren çatı kavram olarak kullanmaya başlamıştır. Bu kapsamda farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri ve ilgileri doğrultusunda anlamlı öğrenme yaşantıları kazanarak öğrendiklerini sergileme fırsatı sunan düzenlemelerdir. Dolayısıyla sadece özel gereksinimli öğrenciler değil, öğrenme hızı ve kapasitesi bakımından akranlarına göre farklılık gösteren tüm öğrencileri kapsamaktadır. Temel amaç, tüm öğrencilerin sınıf içindeki uygulamalara en üst düzeyde katılmasıdır (CAST, 2018; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Bunun için öğretmenlerin öğrencileri esnek biçimde gruplandırması, süreç içerisinde değerlendirmeyi hedeflemesi ve öğrencilerin en iyi öğrendikleri stratejileri belirlemesi gibi bir dizi uyarlamayı gerektirmektedir (MEB, 2024). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenden öğretim programının temel boyutları olan içerik, süreç ve ürün/değerlendirme boyutlarında uyarlama yapması beklenmektedir (Maker & Schiever, 2010; MEB, 2024; Tomlinson, 2001).

Öğretim programındaki içeriği öğretmen öğrencilerin ihtiyacına göre soyutlaştırılabilir, karmaşıktırabilir veya tam tersi biçimde somutlaştırarak daha temel düzeyde sunabilir (MEB, 2024; Levy, 2008). Öğretmen, içeriğin yoğunluğunu artırıp/azaltarak hem miktarını değiştirebilir hem de zorluk düzeyini farklılaştırılarak değişimler yapabilir (Gül, 2014; Levy, 2008; Tomlinson, 2001). Program sürecinde öğretmen, içeriği aktarabileceği temsilleri çeşitlendirerek, farklı öğrenme hızlarına göre öğretim süresini değiştirerek, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre destek planlayarak farklılaştırma yapabilir (Levy, 2008). Öğretmenlerden, öğrencilerin seçimde bulunabileceği öğrenme yollarını bireyselleştirmesi, akranlarından öğrenebileceği grup etkinliklerini planlaması da beklenmektedir (MEB, 2024). Öğretmenlerin öğrenci ürünlerini değerlendirme amaçlı kullanması da farklılaştırılmış öğretimde teşvik edilmektedir (Levy, 2008). Böylelikle sadece kâğıt/kaleme dayalı değerlendirme yerine yaratıcılığı teşvik eden, çeşitliliği destekleyen, ürünün farklı bağlamlara aktarılabilirliği hakkında öğrenciyi düşündüren çoklu temsil örnekleri öğretim

programında yerini alabilir (MEB, 2024; Tomlinson, 2001). Bu ürünlerin, yine öğrenciler tarafından değerlendirilebilir ve farklı kanallarda sunulabilir (Levy, 2008).

Açıklandığı üzere farklılaştırmalar, öğretim programlarında farklı biçimlerde uygulanabilme esnekliğindedir. Her ne kadar standartlar oluşturulmaya çalışılsa da nasıl bir farklılaştırma uygulanacağına öğrencilerin bireysel özellikleri temel alınarak karar verilebilir (Levy, 2008). Bu kapsamda akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel gereksinimli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim programının hazırlanması oldukça önemlidir. Ülkemizde özel gereksinimli öğrenciler, genel eğitim sistemi içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitimlerini sürdürebilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği, 2018). Ancak özel gereksinimli öğrencilere farklı tür ve kademelerde eğitim veren öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için donanımı, deneyimi ya da istekliliği bulunmamaktadır (Yıldırım & Kılıç, 2024; Yıldız & Sazak Pınar, 2012). MEB'e bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler düzenlenen hizmet içi eğitimler ile bu eksikliğini tamamlamaya çalışmaktadır. Ancak alanyazında gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken eğitsel düzenlemelerde çeşitli ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir (Ayanoglu & Gür-Erdoğan, 2019; İlik, 2019; Koç & Gürgür, 2021).

Bu araştırmada okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri ve ortaokul düzeylerinde farklı branş öğretmenleri, destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenler ile öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci ile çalışan, normal gelişim gösteren öğrenciler ile çalışan ve henüz öğretmen adayı olan grupların farklılaştırılmış öğretime yönelik sahip oldukları öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi ve gruplar arasında farklılıkların olup olmadığının ortaya koyulması kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitim alan öğrenciler için yapılması gereken öğretimsel düzenlemelere ilişkin öneri sunması beklenmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel tarama ve ilişkisel yöntemlerden yararlanılarak yürütülmüştür (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ordu il merkezinde MEB'e bağlı okullarda destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenler, farklı illerde yaşayan okulöncesi, ilkokul ve farklı branşlarda eğitim veren ortaokul öğretmenleri ve Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören farklı branşlardaki 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın sürecinde Etik Kurul izni alınmıştır.

Veri Toplama Araçları, Araştırmada Katılımcı Bilgi Formu ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan Katılımcı Bilgi Formu katılımcılardan yaş, cinsiyet, okul, branş gibi bilgilerin alınması amacıyla ölçek öncesinde kullanılmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Mutlu ve arkadaşları tarafından (2019) geliştirilen 26 maddeden oluşan 5'li Likert tipindedir. Ölçek öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla 361 son sınıf öğrencisi ile uygulama yapılarak veri toplanmıştır. Üç faktörlü yapı ile faktör analizi sonucunda toplam varyansın %56,57'sini açıkladığı bir yapı elde edilmiştir. Ölçek planlama, uygulama ve değerlendirme adı altında üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak bildirilmiş olup mevcut araştırmada ise .93 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı hem yüz yüze hem de bilgisayar ortamında oluşturulan formlar aracılığı ile uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenler için bilgisayar ortamında oluşturulan formlar internet tabanlı uygulamalar aracılığı ile ulaştırılmıştır. Öğretmen adayları ile veri toplama süreci araştırmanın yürütücüleri tarafından fakültede yürütmüş oldukları derslere kayıtlı öğrencilere yüz yüze

uygulanmıştır. Destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenler ile veri toplama süreci de yüz yüze olacak şekilde yürütülmüştür. Araştırma yürütücülerinden ikisi destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlere yönelik olarak Ordu il merkezinde RAM tarafından düzenlenen eğitimde eğitimci olarak görev almışlardır ve ölçek uygulamalarını eğitim bitiminde yapmışlardır.

Veri analizlerinde katılımcılardan ölçek aracılığı ile toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin dağılımlar test edilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ölçek toplam puanının katılımcı özelliği (öğretmen-destek eğitim odası öğretmeni-öğretmen adayı) ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterme durumlarının belirlenmesi için analizler yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya 188 öğretmen adayı, 93 öğretmen, 34 destek eğitim odası öğretmeni katılmıştır. Toplamda 315 katılımcıdan ölçek aracılığı ile veri toplanmıştır. Katılımcıların 226'sı kadın, 89 erkektir. Verilerin normal dağılıma durumları incelendiğinde 10 katılımcıya ait verilerin uç değerler olması nedeniyle analize dahil edilmemiştir.

Analize dahil edilen 305 katılımcı için betimsel analizler yapılmıştır. Toplam 26 madde içeren ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130'dur. Katılımcıların tümü için ortalama puan 105,76 olarak bulunmuştur. Katılımcı özelliğine göre üç grup için ortalama puanlar incelendiğinde öğretmen adayı olan katılımcıların 105,36 puan, öğretmen olan katılımcıların 105,8 puan ve destek eğitim odasında çalışan öğretmen olan katılımcıların 107,76 puan olarak bulunmuştur. Katılımcıların cinsiyetine göre ortalama puanlar incelendiğinde kadın katılımcıların ortalamaları 106,14 puan, erkek katılımcıların ortalamaları 104,79 puan olarak bulunmuştur. Araştırma amacı kapsamında ölçek puanının katılımcı özelliğine ve cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi için yapılan analizde ölçek toplam puanlarında ne katılımcı özelliği ne de cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** farklılaştırılmış öğretim, özel gereksinimli öğrenci, kapsayıcı eğitim, evrensel tasarım

### **Kaynakça**

Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(4), 677-706.

Burgstahler, S. (2009). Universal Design: Process, Principles, and Applications. DO-IT. <https://www.washington.edu/doi/universal-design-process-principles-and-applications>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods] (3rd ed.). Pegem Akademi.

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 111-123.

Hall, T., Vue, G., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. <http://www.cast.org/products-services/resources/2003/ncac-differentiated-instruction-udl>

- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Free Spirit Publishing.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- İlik, S. S. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 485-495.
- Koç, H., & Gürgür, H. (2021). Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalarında Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin İzlerin İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-148.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach end exceed standarts. *The Clearing House*, 82, 161-164.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Pro.ed An International Publisher
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Ortak Metni. <https://mufredat.meb.gov.tr/#>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetler yönetmeliği (Sayı: 30471). Ankara: Resmî Gazete
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlin Ölçeği Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 185-202. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.466734>
- Preiser, W.F.E., & Smith, K.H. (2011). *Universal design handbook*. McGraw Hill.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *Kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Yıldırım, H. H., & Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yapılan İlkokul Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Problem Davranışlarına Müdahalede İş Birliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 66-76.
- Yıldız, N. G., & Pınar, E. S. (2012). Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).

## 16 NOLU DERSLİK

### Özel Gereksinimli Çocuğu olan Ailelerin Dijital Oyunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Rabia Deniz<sup>1</sup> & Fidan Güneş Gürgör Kılıç<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Kent Üniversitesi

<sup>2</sup>İstanbul Kültür Üniversitesi

f.kilic@iku.edu.tr

#### Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile dijital oyunlar özel gereksinimli çocukların yaşamının bir parçası haline gelmiştir. Goodwin (2019) çocukların dijital oyun oynamalarının teknolojik oyuncakları kullanma, bilgisayar oyunlarını kullanma, sanal ortamlarını genişletme ve keşfetme gibi olumlu deneyimler kazanacaklarını belirtmiştir. Oyun, teknolojinin gelişmesiyle farklı bir seviyeye ulaşmıştır (Güzen, 2021). Teknolojik yenilikler her gün değişmekte ve gelişmektedir. Bu yüzden dijital oyunlar aynı kalmayıp hep farklılaşmaktadır. Dijital oyunlara insanlar gün geçtikçe daha fazla yönelmektedir (Bayındır ve Mısırlı, 2017). Dijital oyunların diğer isimleri elektronik oyunlar, video oyunları, bilgisayar oyunları, elde taşınan oyunlardır (Wolf, 2012). Dijital oyunlar, 1960 yıllarda Dünya’da, 1980 yıllardan itibaren ise Türkiye’de hızla gelişmeye başlamıştır (Sarpkaya, 2021). Dijital oyun elektronik alet kullanılan bir veya daha fazla oyuncu ile çevrimiçi ağ ortamında oynanan metin veya görsellik üzerine oluşturulmuş bilgisayar tabanlı yazılımlar olarak tanımlanmaktadır (Frasca, 2001). Teknolojik gelişmelerin artması ile birlikte tipik gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklarda farklı araçlarla dijital oyunları oynamaktadır. Alanyazına bakıldığında özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin, dijital oyunlara yönelik görüşlerinin belirlendiği araştırmalar az sayıdadır. Teknolojinin ve dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte özel gereksinimli çocuklara sunduğu olumlu ve olumsuz katkılar hakkında fikir sağlaması açısından oldukça önemlidir. Bu durumda özel gereksinimli olan çocuğu olan ailelerinin dijital oyunlar hakkında fikirleri oldukça önemlidir. Dijital çağın gelişmesiyle ve yaygınlaşmasıyla beraber özel gereksinimli çocuklarda interneti, dijital dünyayı oldukça merak etmektedirler. Bu araştırma, özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarının internette karşılaşılabilecek tehlikeli durumların ne kadar farkında olduklarını, hangi içerikteki oyunları takip ettiklerini, dijital oyunların çocukların hayatına olumlu ve olumsuz etkilerini araştıracaktır. Dijital oyunlar ile ilgili tipik gelişim gösteren çocuklarla sayısız çalışma yapılmıştır. Ancak özel gereksinimli çocuklar ve dijital oyun çalışmalarına baktığımızda sınırlı bir literatür karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ülkemizde özel eğitim ve dijital oyun ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmaya katkı sağlayacaktır. Bu sebeple özel gereksinimli çocuklar ve dijital oyun çalışması literatüre önemli bir katkı sağlayacak ve özel gereksinimli çocukların ailelerine internet konusunda önemli ve yol gösterici çalışma olacaktır.

## Yöntem

Araştırma özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin dijital oyunlara yönelik görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, araştırma modeli olarak Fenomenoloji (olgu bilimi) kullanılmıştır. Husserl tarafından geliştirilmiş felsefi bir yöntemdir. Bu yönetime göre bilgiyi ve gerçekliği dış dünyadan değil insan tecrübesi, zihinsel süreçler ve öznel algı üzerinden anlamaya çalışmaktadır. Fenomenoloji; nesnelerin kendilerinden ziyade insan deneyimi içinde nasıl algılandığını, yorumlandığını ve anlamlandırıldığını anlamaya yöneliktir. Bu, nesnelerin öznel deneyimleri açıklamak için bireylerin iç dünyalarına odaklanarak incelenmesi anlamına gelir. İnsanların tecrübesi üzerine bir anlayış geliştirmek ve bireylerin öznel deneyimlerini anlamak için kullanılan felsefi ve bilimsel bir yaklaşımı ifade eder (Smith, 2008).

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu benimsenmiştir. Araştırmaya içerik analizi yoluyla kodlara, kodlardan temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizi; verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi nitel araştırma analizinin önemli bir parçasıdır. Verilerin daha iyi anlaşılabilmesi için birçok kez okunması ve notlar alınması gerekmektedir. Verilerden elde edilen bilgilerin içerdikleri konuların benzerlikleri veya farklılıklarına göre sınıflandırılması ile kategorileştirme yapılır. Verilerin kodlanması analizin ilk aşamasıdır. Temalar ve alt temalar araştırma verilerinden türetilmektedir. Temaların ve alt temaların birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün halinde düzenlenmesi, verilerin görüş birliği ile nihai hale getirilmesini sağlar (Creswell, 2007). İçerik analizi yapılan görüşmelerdeki verileri tema ya da kategori haline getirerek verileri anlaşılır hale getirir. İçerik analizi sürecinde araştırma verileri kodlama yoluyla anlamlı bölümlere ayrılmakta, birbiriyle ilişkili kodlar tema ve alt temalar halinde bir araya getirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya 6-13 yaş aralığında olan özel gereksinimli çocuğu ya da yakını olan aile üyeleri ile katılmıştır. Çocuklardan; 25'i özel öğrenme tanılı, 6'sı zihinsel yetersizlik tanılı ve 5'i otizmlili tanılı toplam 36 çocuğun yakını ile çalışma yapılmıştır. 36 katılımcının cevaplarından yola çıkılarak tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, bir ana temaya ve beş alt temaya ulaşılmıştır. Veri analizinde elde edilen ana tema "Dijital Oyunlar" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından 5 alt tema; "Dijital Oyun İçerikleri, Çocukların Dijital Oyun Oynama Amaçları, Dijital Oyunun Etkileri, Dijital Oyuna Ayrılan Süre ve Çocukların Dijital Oyun Oynadıkları Cihazlar" başlıkları ortaya çıkmıştır. "Dijital Oyun İçerikleri" alt temasında katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda kodlar belirlenmiştir. Bunlar; "Savaş Oyunları, Yapı-inşa Oyunları, Araba Oyunları ve Diğer Oyunlar" olmak üzere dört ayrı kod olarak belirlenmiştir. "Çocukların Dijital Oyun Oynama Amaçları" alt temasında "Eğlence ve Vakit Geçirmek" olmak üzere iki kod belirlenmiştir. "Dijital Oyunun Etkileri" alt temasında "Olumlu Katkıları ve Olumsuz Etkileri" olmak üzere iki kod olarak belirlenmiş, bunlarda kendi içlerinde ayrılmıştır. "Dijital Oyuna Ayrılan Süre" alt temasında "Hafta içi ve Hafta sonu" olmak üzere iki kod belirlenmiştir. "Çocukların Dijital Oyun Oynadıkları Cihazlar" alt temasında ise "Telefon, Tablet ve Bilgisayar" olmak üzere üç kod olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli çocuklar, oyun, dijital oyun, aile, fenomenoloji, teknoloji



## Kaynakça

- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591.
- Beeston, J., Power, C., Cairns, P., & Barlet, M. (2018). Characteristics and motivations of players with disabilities in digital games. arXiv preprint arXiv:1805.11352
- Bozkurt, A. (2014). Homo Ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1).
- Brown, C. S. (2015). The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Dworkin, P. H. (2019). Digital Media, Health, and Well-being in Children: Where Do We Go From Here? *Pediatrics*, 143(5), e20191097.
- Ektiricioğlu C, Arslantaş H, Yüksel R. Ergenlerde çağın hastalığı: Teknoloji bağımlılığı. *AKTD* 2020; 29(1): 51-64.
- Erdin. G. (2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimleri konusundaki görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Ferguson, C. J., ve Donnellan, B. D. (2017). Are associations between “sexist” video games and decreased empathy toward women robust? A reanalysis of Gabbiadini et al. 2016. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Fleer, M., ve Hedegaard, M. (2010). Early learning and development: Cultural-historical concepts in play. Cambridge University Press.
- Swing, E., Gentile, D. A., Anderson, C. A., Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126, 214-221.
- Toran M., Ulusoy Z., Aydın B., Deveci T., ve Akbulut A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Üdücü, E. (2019). Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış 10-16 Yaş Arası Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Karşılaştırılması. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Wolf, Mark J. P. (2012). *Encyclopedia of Video Games The Culture, Technology, and Art of Gaming Volume One*. California: ABC-CLIO (Greenwood).
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı)*, Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N. (2019). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları [Yüksek Lisans Tezi], Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372.
- Yücel, V. (2019). Zararlı dijital oyunlar ve çocuklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (7), 340-353.

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Destekli Web 2.0 Araçlarını Kullanım Durumları

Baran Yaşar<sup>1</sup> & Sezgin Vuran<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

baranyasar@sakarya.edu.tr

## Problem Durumu

Yapay zekâdaki son gelişmelerin, hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanına da önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bu etkilerin sonucunda düşünme, öğrenme, çalışma ve başarılı olma şekillerinin değiştiği söylenebilir (Doncieux vd., 2022; Hassan vd., 2022; Jiang ve Pang, 2023). Bu değişikliklere paralel bir biçimde eğitim ortamları, yaygınlaşan yapay zekâ teknolojilerini benimsemekte ve bu akıllı öğretim sistemlerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Yapay zekâ destekli araçlar otomatik notlandırma sistemleri, veri analitiği, materyal üretme ve değerlendirme gibi konularda eğitim alanına önemli katkılar sunmaktadır (Hassan vd., 2022; Jiang ve Pang, 2023; Kuo vd., 2021; Zhao vd., 2022). Ancak yapay zekâ destekli araçların potansiyel faydalarından yararlanmak için eğitim alanında çalışan paydaşların, bu araçlar ile ilgili okuryazarlığa sahip olmaları gereklidir (Laupichler vd., 2022).

Öğretmenlerin yapay zekâ destekli araçlar ile ilgili mesleki gelişimleri, pedagojik alanda birçok yeniliğe katkıda bulunmaktadır. Yapay zekâ destekli araçların öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar (Al-Zahrani, 2023; Al-Zahrani, 2024; Chen, 2023; Seo vd., 2021), yapay zekâ destekli araçların öğretmenlerin olumlu algılar ve tutumlar geliştirmelerine, materyal hazırlama ve içerik oluşturmaya istekli olmalarına ve öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına destek olabileceğine vurgu yapmaktadır. Özellikle yapay zekâ destekli araçların bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları için sunduğu avantajların içerisinde materyallerin bireye göre hazırlanması ve bireyin performansının ayrı kaydedilip ve değerlendirilmesidir. Bu avantajlar, bireysel farklılıkların ön plana çıktığı özel eğitim alanında daha belirgin bir şekilde görülebilir (Watters, 2023).

Eğitimde yapay zekâ entegrasyonu ilerledikçe, öğretmenlerin endişelerini ve eğitim ihtiyaçlarını ele almak giderek daha önemli hale gelmektedir. Eğitim kurumları, politika yapıcılar ve yapay zekâ geliştiricileri, yapay zekâ entegrasyonu ile ilgili endişeleri birlikte ele almalı ve öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini öğretim uygulamalarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli destek ve eğitimi sağlamalıdır (Al-Zahrani, 2024). Ancak bu eğitimlerin sunulabilmesi için, öğretmenlerin öncelikli olarak gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada amaçlanan, özel eğitim öğretmenlerinin yapay zekâ destekli web 2.0 araçları ile ilgili bilgi ve kullanım durumlarını ortaya koymak ve bu amaç doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin yapay zekâ destekli web 2.0 araçları ile ilgili gereksinimlerini belirlemektir.

## Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 4 kadın, 8 erkek olmak üzere toplam 12 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak alinyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda mesleki deneyim (yıl), cinsiyet, yaş ve branş gibi sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise: “Yapay zekâ destekli web 2.0 araçları kullanıyor musunuz? (Kullanıyorsanız ne gibi amaçlar doğrultusunda kullanıyorsunuz? Kullanmıyorsanız, kullanmama nedenleriniz nelerdir?) Yapay zekâ destekli Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşadığınız güçlükler nelerdir? Yapay zekâ destekli web 2.0 araçlarını kullanmada ne tür desteklere ihtiyaç duyuyorsunuz? Bu konuda size bir eğitim sunulsa eğitimin içeriği ve sunuş biçimi nasıl olmalıdır?” gibi sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ardından özel eğitim alanında uzmanların görüşleri doğrultusunda sorulara son hâli verilmiştir.

Araştırma ile ilgili gerekli etik kurul izni alındıktan sonra katılımcılarla iletişime geçilmiş, araştırma süreci ve amacı hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için MAXQDA 24 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve tematik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde veriler kavramsallaştırılmakta ve daha sonra bu kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenerek verileri açıklayan temalara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların çoğunluğu yapay zekâ destekli web 2.0 araçlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun temel nedenleri arasında katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu araçları kullanma konusunda yeterli eğitim almamış olmaları, bu alanın kendileri için çok üst düzey ve yabancı bir konu olması, bu araçlara nasıl ulaşacaklarını ve bu araçları nasıl kullanacaklarını bilmemeleri yer almaktadır. Katılımcılar, özellikle özel eğitim alanında yapay zekâ kullanımı konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcılar, teknolojik araçları kullanmada çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu güçlüklerin başında akıllı tahta kullanımı, teknolojik araçlara erişim, tablet ve bilgisayar eksiklikleri gelmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, teknolojik araçların kullanımı konusunda da eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Katılımcılar, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle, görsel ve etkileşimli yöntemlerle bu konuda desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak katılımcılar, yapay zekâ destekli araçlar ile ilgili eğitim almadıklarını bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ve eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler. Onlara sunulacak eğitimin de uygulamalı ve interaktif olmasını belirtmektedirler. Ayrıca sunulacak eğitimin uygulayıcı rehberliğinde, aktif katılımının sağlanması gerektiğini ve eğitimde geri bildirimlerin olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:** yapay zekâ, yapay zekâ destekli Web 2.0 araçları, özel eğitim öğretmenleri

## Kaynakça

Al-Zahrani, A. M. (2023). The impact of generative AI tools on researchers and research: Implications for academia in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2271445>

Al-Zahrani, A. M., & Alasmari, T. M. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: The dynamics of ethical, social, and educational implications. *Humanities and Social Science Communications*, 11, 912. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03432-4>

Doncieux, S., Chatila, R., Straube, S., & Kirchner, F. (2022). Human-centered AI and robotics. *AI Perspectives*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s42467-021-00014-x>

Hassan, R., Ali, A., Howe, C. W., & Zin, A. M. (2022). Constructive alignment by implementing design thinking approach in artificial intelligence course: Learners' experience. *AIP Conference Proceedings*, 2433(1). <https://doi.org/10.1063/5.0072986>

Jiang, C., & Pang, Y. (2023). Enhancing design thinking in engineering students with project-based learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 31, 814-830. <https://doi.org/10.1002/cae.22608>

Kuo, J., Song, X., Chen, C., & Patel, C. D. (2021). Fostering design thinking in transdisciplinary engineering education. In *Advances in transdisciplinary engineering*. IOS Press. <https://doi.org/10.3233/atde210083>

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>

Watters, A. (2023). *Teaching machines: The history of personalized learning*. MIT Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Zhao, Y. (2024). Artificial Intelligence and education: End the grammar of schooling. *ECNU Review of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/20965311241265124>

# Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan İş Başı Eğitim Programının Mesleki Becerilerin Edinimi Üzerine Etkililiği\*

Hilmi Ünal<sup>1</sup> & Yahya Çıkılı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

unalhilmi@gmail.com

## Problem Durumu

Eğitsel değerlendirmesi ve tanılması yapıldıktan sonra özel eğitime ihtiyacı olduğuna karar verilen bireyler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenir ve uygun eğitim ortamına yerleştirilirler (MEB, 2018). Zihin yetersizliği (ZY) olan bireyler meslek liseleri, özel eğitim sınıfları, özel eğitim meslek okulları ya da özel eğitim uygulama okullarında eğitimlerine devam ederek mesleğe hazırlanırlar. Yetersizliği olan bireylerin bağımsız olarak hayatta var olabilmeleri için başkalarına ihtiyaç duymadan hayatlarını devam ettirebilmelerini sağlayan bağımsız yaşam becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. ZY olan bireylere onların hayata hazırlanmaları ve gelecekte bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için eğitim öğretim yaşantıları esnasında diğer bilgi ve becerilerle beraber iş meslek becerilerini de kazandırmak amaçlanmaktadır. İş ve mesleki eğitiminin amaçlarından biri de istihdamdır. Özel gereksinimi olan bireyler (ÖGOB)'in mesleki eğitim süreçlerinde bu bireylerin ilgileri ve yeteneklerine uyan iş/meslek seçimine yönlendirilmeleri, mesleklere uygun bilgilerin ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Ancak bu bireyler için uygulanmakta olan mesleki eğitim programları ve modüllerinin meslek kazanmak için gereken daha temel seviyelerdeki becerileri içerdiği, genelleme yapmalarını sağlayacak becerilerin olmadığı görülmektedir (Güneş-Özler, 2019). ZY olan bireylerin yaşadıkları en önemli problemlerden birisi de iş yaşamına ve ortaöğretimi tamamladıktan sonra toplumsal hayata bağımsız olarak başlarken engellerle karşılaşmalarıdır (E. Powers vd., 2001). ZY olan bireyler işgücüne katıldıklarında, düşük oranda istihdam edilirler, düşük ücret alırlar, sınırlı kariyer gelişimi yaşarlar ve üretim kapasiteleriyle ilgili belirsizlik nedeniyle ayrımcılığa uğrama olasılıkları daha yüksektir (Jones vd., 2014). ÖGOB'lerin işe yerleşmelerinde ve istihdamda sürekliliğin sağlanması doğru yönlendirmeler ve rehberlik hizmetleri önemli olmakta ve bu konularda sistemli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Özbey, 2018b). Bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması için uygulanacak öğretim uygulamaları, sadece okul ortamlarında değil, okul haricindeki diğer yaşam alanlarında da öğrenci davranışlarındaki olumlu değişimlere fayda sağlamalıdır (Wolery vd., 1991). İş yerindeki sürekli öğrenmenin etkili, ekonomik ve kolay uygulanabilir yollarından biride iş başı eğitim uygulamasıdır. İş başı eğitimi, acemi ve uzmanın eşleştirildiği, tanımlanan gerekli becerilerde acemi-uzman yaklaşımının kullanılarak aceminin uzman seviyesine yaklaştırıldığı bir yoldur (Aik ve Tway, 2005). İş başında tecrübe kazanarak mesleki eğitimlerini yapan yetersizliği olan bireylerin daha fazla istihdam imkanlarına sahip oldukları görülmüştür (Clark, 2007). Ancak iş başı eğitiminin bütün bireylerin istihdamı açısından faydaları belirtilmesine rağmen, gerçek yaşamında işe yeni başlayan bireylerin öğreticisi olacak olan usta öğreticilerin işbaşı eğitimi konusunda yeterince eğitilmediği, dolayısıyla mesleki eğitim içerisinde işbaşı eğitim uygulamalarının istenilen şekilde yer almadığı görülmektedir. Ülkemizde ZY olan bireylerle yapılan çalışmalara bakıldığında, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak mesleki becerilerin öğretimine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Mesleki becerileri geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar arasında iş başı eğitimi uygulaması kullanılarak bazı çalışmaların da (Özbey, (2015) gömlek paketleme

becerisi, Güneş-Özler, (2019) içerisinde yüksek risk barındıran beceriler, Uçar, (2020), garsonluk işinde kullanılan matematik becerileri) sınırlı sayıda yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda, aşamalı yardım, video model ve doğrudan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Ancak staj uygulamalarıyla beraber usta öğreticiler ya da şefler tarafından eş zamanlı ipucu öğretim yöntemiyle yapılan iş başı eğitim ve mesleki beceri öğretimine dönük çalışmalar yeterli sayıda bulunmamaktadır. Alanda yapılan mesleki beceri öğretim çalışmaları öğretmenler, ebeveynler ya da akranlar tarafından uygulanmasına rağmen usta öğreticiler tarafından yeterince uygulanmadığı, ZY olan bireylerle çalışılan iş başı eğitimlerinde dolap monteleme becerisinin yeterince çalışılmadığı izlenimi edinilmektedir. Bu nedenlerinden dolayı bu çalışmada ZY'nden etkilenmiş bireylere usta öğreticiler tarafından uygulanan iş başı eğitim programı ile mesleki becerilerin öğretimini etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde İş Başı Eğitim Programı'nın etkililiği ile ilgili yapılan bu çalışmada tek denekli desenlerden "denekler arası çoklu yoklama deseni" kullanılmıştır. Tek denekli deneysel araştırma, bir ya da birkaç denekten standart koşullarda tekrarlanan ölçüm yapılarak bağımsız değişkenin etkisinin her bir deneğin kendisiyle değerlendirildiği araştırmalardır (Gast, 2010).

### Katılımcılar

Araştırmaya katılan usta öğreticilerin özellikleri; Usta öğreticiler 24-27-31 yaşlarında, lise mezunu ve mobilya ustası olarak başladığı bu işletmede 8-9-14 yıldır çalışıyorlar. Daha önceden hiçbir öğretim çalışması yapmamışlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri; Öğrenciler 16-17-18 yaşlarında, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan ve özel eğitim meslek okulu 10-11-12. sınıf mobilya ve iç dekorasyon bölümüne devam eden üç erkek öğrencidir.

### Ortam

Araştırmanın uygulama evresi Mobilyacılar Sanayii sitesinde bulunan bir mobilya fabrikasında gerçekleştirilmiştir. Mobilya fabrikası 2000 metrekare tek katlı kapalı alanına sahip bir işletmedir. Bu alanın 1500 metrekaresi imalathane, 500 metrekaresi idare bölümü olarak kullanılmaktadır.

### Araç ve Gereçler

Çalışmanın ilk bölümünde usta öğreticilere program aşamalarının öğretimini yapmak için 30x50x15cm ölçülerinde iki bölmeli kapaklı ecza dolabı amaçlı kullanılabilecek bir dolap kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde 40x57x39 cm ölçülerinde iki adet demonte çekmeceli komidin dolap kullanılmıştır. Dolapların haricinde montaj için şarjlı matkap, pense, tornavida, değişik özellikte matkap uçları kullanılmıştır. Uygulamayı kayıt etmek için kamera ve kamerayı sabitlemek için kamera ayağı kullanılmıştır.

### Deney Süreci

Deney süreci iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada araştırmacı tarafından işbaşı eğitim programının bölümlerinden birinci bölümünü usta öğreticilere grup olarak diğer dört bölümü bireysel olarak fabrika

içinde belirlenen ortamda uygulamıştır. İkinci aşamada usta öğreticiler tarafından zihin yetersizliği olan bireylere eşzamanlı ipucu yöntemiyle dolap monteleme becerisinin öğretimini yapılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler kullanılarak yapılmış olan uygulamalarda veriler analiz edilirken, sonuçlar grafikte gösterilir ve grafik görsel olarak yorumlanır (Tawney ve Gast, 1984). Yapılan bu araştırma tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılarak desenlenmiş, veriler grafikleştirilerek analiz edilmiştir. Bu çalışmada hem usta öğreticiler hem de zihin yetersizliği olan bireyler için ayrı ayrı veri toplanmıştır.

#### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Usta öğreticilerin beceri analizi hazırlama basamaklarını edinim düzeylerine ilişkin bulgular

Her üç usta öğretici için, program uygulandıktan sonra basamakların gerçekleştirilme yüzdesinin gösterildiği eğrilerin, başlama düzeyindeki eğriler ve yatay eksenden uzaklaştığı, İşbaşı Eğitim Programı'nın, usta öğreticilerin beceri analizi hazırlama basamaklarını kazanmalarına ve sürdürmelerine yol açtığı gözlenmiştir.

Usta öğreticilerin performans alımı yapabilme basamaklarını edinim düzeylerine ilişkin bulgular

Her üç usta öğretici için, program uygulandıktan sonra basamakların gerçekleştirilme yüzdesinin gösterildiği eğrilerin, başlama düzeyindeki eğriler ve yatay eksenden uzaklaştığı, İşbaşı Eğitim Programı'nın, usta öğreticilerin performans alımı yapma basamaklarını kazanmalarına ve sürdürmelerine yol açtığı gözlenmiştir.

Usta öğreticilerin öğretime hazırlık yapabilme basamaklarını edinim düzeylerine ilişkin bulgular

Her üç usta öğretici için, program uygulandıktan sonra basamakların gerçekleştirilme yüzdesinin gösterildiği eğrilerin, başlama düzeyindeki eğriler ve yatay eksenden uzaklaştığı, İşbaşı Eğitim Programı'nın, usta öğreticilerin öğretime hazırlık yapma basamaklarını kazanmalarına ve sürdürmelerine yol açtığı gözlenmiştir.

Usta öğreticilerin eşzamanlı ipucu ile öğretim yapabilme basamaklarını edinim düzeylerine ilişkin bulgular

Her üç usta öğretici için, program uygulandıktan sonra basamakların gerçekleştirilme yüzdesinin gösterildiği eğrilerin, başlama düzeyindeki eğriler ve yatay eksenden uzaklaştığı, İşbaşı Eğitim Programı'nın, usta öğreticilerin eşzamanlı ipucu ile beceri öğretimi gerçekleştirme basamaklarını kazanmalarına ve sürdürmelerine yol açtığı gözlenmiştir.

Zihin yetersizliği olan bireylerin dolap monteleme basamaklarını edinim düzeylerine ilişkin bulgular

Her üç ZY olan birey için, program uygulandıktan sonra basamakların gerçekleştirilme yüzdesinin gösterildiği eğrilerin, başlama düzeyindeki eğriler ve yatay eksenden uzaklaştığı, İşbaşı Eğitim Programı'nın, ZY olan bireylerin dolap monteleme beceri gerçekleştirme basamaklarını kazanmalarına ve sürdürmelerine yol açtığı izlenimi edinilmektedir. Ayrıca her üç ZY olan bireyin de İşbaşı Eğitim Programının tamamlanmasından üç hafta sonra yapılan genelleme oturumunda kazandığı beceri basamaklarını farklı kişi ve ortama genelleyebildikleri izlenimi edinilmektedir.

## Sosyal Geçerlik Bulguları

Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Mesleki Becerilerin Öğretiminde İş Başlı Eğitim Programı'nın usta öğreticilerde ve ZY olan bireylerde etkisinin araştırıldığı bu araştırma sonunda ortaya çıkan sosyal geçerlik bulgularında araştırmanın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu izlenimi edinilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eşzamanlı ipucuyla öğretim, meslek, mesleki eğitim, iş başlı eğitimi, zihin yetersizliği olan birey

## Kaynakça

A. Meşhur, H. F. (2004). Özürlülerin çalışma yaşamına katılma gereği ve uygulanan istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Öz-Veri Dergisi*, 1(2), 153-375.

Aik, C.-T., & Tway, D. C. (2005). On-the-Job training: An overview and an appraisal. *Proceedings of the International Conference on Applied Management and Decision Sciences (Amds 2005)*, 21, 107-120.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2011). İşgücü piyasasının özürlüler açısından analizi. <https://www.aile.gov.tr/media/5818/isgucu-ozet-rapor.pdf>

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2018). İşe katıl hayata atıl projesi. <https://www.aile.gov.tr/EYHGM/Projeler/Ise-Katil-Hayata-Atil-2014-2018.pdf>

Ak, M. (2006). II. Meşrutiyet dönemi'nde meslekî ve teknik eğitim okulları (1908-1918) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Alexander, J., Ford, J., Raghavendra, P., & Clark, J. (2018). Disabilities nature and extent of on-the-job training for employees with an intellectual disability: a pilot study. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 5(2), 138-148. <https://doi.org/10.1080/23297018.2017.1359661>

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2008). Frequently asked questions on intellectual disability and the aaid definition. [https://www.aaid.org/docs/default-source/sis-docs/aaidfaqonid\\_template.pdf?sfvrsn=9a63a874\\_2](https://www.aaid.org/docs/default-source/sis-docs/aaidfaqonid_template.pdf?sfvrsn=9a63a874_2)

Arı, A., ve S. Kartal, M. (2017). Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar. Tüm Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitime Giriş (95-126). Eğitim Yayınevi.

Arıcı, M. (2021). Zihin yetersizliği olan bireylere mesleki becerilerin kazandırılmasında bireyin kendisi tarafından ve uygulamacı tarafından kontrol edilen video ipucunun karşılaştırılması. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Arslan, E. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere halı dokuma becerisinin öğretilmesinde etkinlik çizelgesi ile yapılan öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). Korunmalı İşyerleri Hakkında Yönetmelik (No. 31732). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/01/20220127-1.htm>

Aslan, T. (2009). Zihin engelli bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.



Aslan, Y. (2009). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Atbaşı, Z., ve Karasu, N. (2019). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve Değerlendirilmesi. 34(1), 283-303. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037421>

Avrupa Parlamentosu. (2013). Summary of the round table presentation and debate on vocational education and training for all (VET). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Summary-VET-Round-Table.pdf>

Avrupa Parlamentosu. (2018). Avrupa Birliği Genişleme Politikasına İlişkin 2018 Bilgilendirmesi Türkiye Raporu. [https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon\\_ulke\\_raporlari/2018\\_turkiye\\_raporu\\_tr.pdf](https://www.ab.gov.tr/siteimages/pub/komisyon_ulke_raporlari/2018_turkiye_raporu_tr.pdf)

\*Bildiri, "Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan İş Başı Eğitim Programının Mesleki Becerilerin Edinimi Üzerine Etkililiği" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

## 1 NOLU DERSLİK

### Herkes İçin Oyun ve Kitap: Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi

Aleyna Sarıkaya<sup>1</sup> & Figen Turan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Hacettepe Üniversitesi  
aleynagunes7@gmail.com

#### Problem Durumu

Sosyoekonomik düzeydeki eşitsizlikler, ulusal ve uluslararası bağlamda çocukların eğitici ve gelişimini destekleyici materyale erişimini fırsat eşitliği açısından olumsuz etkilemektedir (Işıkoğlu Erdoğan & Şimşek, 2022; Gönül, 2020; Patil vd., 2020; Myrtil, Justice & Jiang, 2019; Bekmezci & Özkan, 2015). Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuğun gelişimini destekleyici tutum ve davranışlar benimsemesi; ev ortamında materyal yoksunluğu gibi nedenlerden dolayı zorlaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023; Metaferia, Futo & Takacs, 2021; Patil vd., 2020; Myrtil, Justice & Jiang, 2019). Bu durum, çocukların gelişimini kalıcı veya müdahale gerektiren biçimde olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, önleyici destekleyici faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda Ankara ili dezavantajlı bölgede yer alan, özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine yönelik hizmet veren resmi bağımsız bir özel eğitim anaokuluna Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi alanının kurulumu araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Ankara ili, Altındağ ilçesinde 0-36 ay ve 36-69 ay özel gereksinim tanısı bulunan çocuklara eğitim hizmeti sunan ve dezavantajlı bölgede yer alan resmi bağımsız Nazım Akcan Özel Eğitim Anaokulunda planlanmıştır. Fırsat eşitliği amacıyla anaokuluna ailelerin ve çocukların ödünç alabileceği ve farklı gereksinim gruplarının yararlanabileceği çeşitli materyallerin yer aldığı, tasarımında kapsayıcılığa dikkat edilen Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi alanı oluşturulmuştur. Çalışma bir özel eğitim anaokulunda; oyun ve kitap materyallerinin bir araya getirilmesi, alan tasarımı ile oluşturulması bakımından özgün nitelik taşımaktadır.

Çalışmanın nihai amacı, özellikle erken çocukluk döneminde özel gereksinim tanısı bulunan çocuklara nitelik ve nicelik açısından yeterli materyaller sağlayacağı, ödünç alma sistemiyle çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarını ve oyun ortamlarını zenginleştireceği, gelişimsel destek sağlayacağı, çocuklara gereksinimi doğrudusunda elverişli materyal sunacağı düşünölen alanın işlevselliği konusunda aileler ile öğretmenlerin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemektir.

Bu amaç çerçevesinde temel problem ve alt problemler belirlenmiştir:

#### Problem

1. Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesine ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleri ve gereksinimleri nedir?

Alt problemler

1. Ebeveynlerin oyuncağa bakış açıları nedir?
2. Öğretmenlerin oyuncağa bakış açıları nedir?
3. Ebeveynlerin çocuk kütüphanelerine bakış açıları nedir?
4. Öğretmenlerin çocuk kütüphanelerine bakış açıları nedir?
5. Çocuk kütüphanelerine erişim hakkında ebeveynlerin görüşü nedir?
6. Çocuk kütüphanelerine erişim hakkında öğretmenlerin görüşü nedir?
7. Ebeveynlerin, çocukların resimli çocuk kitapları ile oyuncağa erişimleri hakkındaki görüşü nedir?
8. Öğretmenlerin, çocukların resimli çocuk kitapları ile oyuncağa erişimleri hakkındaki görüşü nedir?
9. Öğretmenlerin çocuklarla birlikte sınıf ortamında oynadıkları oyun türleri nedir?
10. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte ev ortamında oynadıkları oyun türleri nedir?
11. Çocuk kütüphanelerinin çocuğun gelişimindeki önemine ilişkin ebeveynlerin görüşleri nedir?
12. Çocuk kütüphanelerinin çocuğun gelişimindeki önemine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nedir?
13. Çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılmasına ilişkin ebeveyn çözüm önerileri nelerdir?
14. Çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılmasına ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması ile tasarlanmaktadır. Durum çalışması; gerçek yaşam, güncel bir durum ya da durumlarla ilgili detaylı bilginin gözlem, mülakat gibi yollarla toplandığı ve betimlendiği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi hakkındaki görüşlerinin ve gereksinimlerinin incelenmesi amacıyla kullanılması planlanmıştır.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan bağımsız resmi Nazım Akcan Özel Eğitim Anaokulunda 2024-2025 eğitim öğretim döneminde hizmet alan çocukların ebeveynleri ve hizmet sağlayan öğretmenlerdir. Araştırmanın katılımcıları seçiminde, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, soruna en uygun kesimin seçilerek gözlem yapılması olarak tanımlanmaktadır (Sencer, 1989). Araştırmanın örneklem sayısı, okul öncesi dönemde yapılan ebeveyn ve öğretmen görüşlerine ilişkin bilimsel çalışmalar, okul öğrenci kontenjanı, okuldaki aktif görevli öğretmen sayısı dikkate alınarak 35 olarak hedeflenmektedir.

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu”, “Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılması planlanmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

## 1. Demografik Bilgi Formu

Araştırma kapsamında, katılımcılara yönelik iki farklı demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formlardan ilki ailelere yönelik olup, ailelerin sosyo demografik özelliklerini belirlemek için kullanılmıştır. Çocuğun yaşı, çocuğun cinsiyeti, ebeveynin cinsiyeti, çocuğun tanısına yönelik soruları içermektedir. İkincisi ise öğretmenlere yönelik olup mezuniyeti, hizmet yılı, sorumlu olduğu yaş grubuna ilişkin soruları içermektedir.

## 2. Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerini inceleyebilmek amacıyla literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri dikkat alınarak on üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda çocuk kütüphanelerini, oyuncakları, resimli çocuk kitaplarını, oyuncaklara ve resimli çocuk kitaplarını erişimlerini, oyun oynama sürelerini, Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesine yönelik düşüncelerini, gereksinimlerini, çocuk kütüphanelerine erişimlerini ve görüşlerini inceleyen sorular bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme formu dikkate alınarak görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilecektir. Görüşme süreci, araştırmacı tarafından ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Kaydedilen görüşmeler, kodlama yöntemiyle araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında transkript edilerek çalışmanın nitel verilerine ulaşılabilecektir.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizi; görüşmeler veya belge incelemeleri yoluyla elde edilen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmanın sonucunda Engelsiz Oyuncak ve Kitap Kütüphanesi alanının çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin gereksinim duydukları ve destekleyici olacağı konusunda olumlu görüşe sahip olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın uzun vadede beklenen sonuçları ise şunlardır:

- Farklı gereksinim gruplarına elverişli materyal sunarak çocuğun gelişimine katkı sağlayacağı,
- Özel gereksinim tanısı bulunan çocuklar ve aileleri için yapılacak bilimsel çalışmalara ve projelere katkı sağlayacağı,
- Ödünç alma sistemiyle ailenin ve çocuğun materyale erişimini kolaylaştıracağı,
- Ev erken okuryazarlık ortamını ve ev oyun ortamını zenginleştirerek çocuğun ailesiyle birlikte geçireceği zaman dilimini gelişimsel açıdan daha nitelikli kılacağı,
- Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için tasarlanabilecek kütüphane alanına ilişkin fikir sunacağı,
- Erken çocukluk dönemine eğitim hizmeti sunan kamu kurumlarında çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılmasına olanak sağlayacağıdır.

**Anahtar Kelimeler:** çocuk kütüphanesi, erken müdahale, fırsat eşitliği, oyun, özel eğitim.

## Kaynakça

Bekmezci, H., Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncuğun çocuk sağlığına etkisi. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi, 5(2), 81-87.

Creswell, J.W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3. Baskı). (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.

Gönül, B. (2020). How children and their parents reason about inequalities and exclusion based on socioeconomic status: The roles of children's age, family socioeconomic background and exclusion context [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. (2022). Ebeveyn-çocuk birlikte okuma alışkanlıkları, etkinlikleri ve sosyoekonomik faktörlerin dil gelişimine olan etkileri. Journal of National Education, 51(233), 177-189.

Metaferia, B., Futo, J., Takacs, Z. (2021). Parent; Views on Play and the Goal of Early Childhood Education in Relation to Children & Home Activity and Executive Functions: A Cross-Cultural Investigation, Frontiers In Psychology, 12, 1-10.

Myrtıl, M., Justice, L., Jiang, H. (2019). Home-literacy environment of low income rural families: Association with child-and caregiver-level characteristics, Journal of Applied Developmental Psychology, 60, 1-10.

Patil, M., Telrande, S., Khatib, M... (2020). Stimulating Home Environment for Early Childhood Development by Household Play Materials for Under 5 Rural Children in Forest Buffer Zone of Wardha District, Journal of Evolution, 9, 1336-1340.

Sencer, M. (1989). Toplum Bilimlerinde Yöntem. Beta Basım.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). Hanehalkı tüketim harcaması (Yayın no. 49690). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-2022-49690>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nde Engelli Erişilebilirliği: Tarihi Alanın Herkese Ulaşılabilir Kılınması

Murat Balcı<sup>1</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi  
muratbalci@aydin.edu.tr

## Problem Durumu

Çanakkale Şehitlik Bölgesi, insanlığın yakın tarihinin önemli bir anına I. Dünya Savaşının en kanlı muharebelerine “Çanakkale Kara ve Deniz Muharebelerine” ışık tutan sadece Türkiye'nin değil aynı zamanda da Dünyanın en önemli tarihi ve kültürel alanlarından biridir. Çanakkale Şehitlik Bölgesi tarihi alanı, Çanakkale muharebeleri sırasında yaşamlarını yitiren yüzbinlerce askerin hatıraları anısına inşa edilmiş pek çok yabancı ve Türk anıt, müze, siper ve şehitlik içerir. Bu sebeple tarihi alan her yıl sadece Türkiye'den değil dünyanın pek çok ülkesinden gelen milyonlarca ziyaretçi için bir çekim merkezi konumundadır. Ancak bu derece önemli ve her yıl sayıları milyonları bulan ziyaretçileri ağırlayan Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nin engelli bireylerin erişilebilirliğini ve ulaşılabilirliğini sağlamada son derece ciddi zorlukları bulunmaktadır. Engelli bireyler Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nde yer alan özellikle fiziksel engeller ve uygun olmayan düzenlemeler nedeniyle ziyaretleri sırasında çoğunlukla alanı ziyaret etme ve deneyimleme olağanından mahrum kalmaktadırlar. Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nde gezi güzergahında yer alan anıtlar, şehitlikler, siperler, seyir terasları, tarihi yapılar ve müzeler engelli bireyler için uygun olmayan dar yollar, yokuşlar, uygun olmayan yol kaplamaları, dik merdivenler, işaret dili bilen rehberin olmayışı, engelli rampalarının ve sesli betimlemelerinin bulunmayışı gibi nedenlerden ötürü engelli bireyler için ulaşılması-erişilmesi imkansız alanlara dönüşmektedir. Bu durum engelli bireylerin sadece fiziksel olarak değil aynı zamanda duygusal, sosyal, zihinsel ve toplumsal olarak da kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olmakta, içinde yaşadıkları toplumla ve toplumsal yaşamla bütünleşmelerine engel olmaktadır.

Bu sebeple Çanakkale Şehitlik Bölgesi bir engelli olsun ya da olmasın tüm ziyaretçilerin alanı ikinci kişilerin yardımları olmaksızın bağımsız ve özgürce ziyaret edip deneyimleyebilecekleri şekilde erişilebilirlik standartlarına uygun olarak “herkes için” yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Engelli bireylere yönelik erişilebilirlik çözümleri engelli rampası, yürüyen merdiven, merdiven asansörü, engelli tuvaleti gibi fiziksel düzenlemelerin yanı sıra sesli betimleme, sesli rehber, işaret dili bilen rehber, cep telefonu uygulamaları, sesli ve Braille alfabeli bilgilendirme panoları, refakatçi desteği, müzelerdeki eserlerin dokunma kopyaları, personel eğitimleri ve dijital erişim imkanlarını da içermelidir.

Bu amaç doğrultusunda en çok ziyaret edilen 15 alanda yapılan gözlemler sonucunda Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nin engelli bireylerin erişilebilir ulaşılabilirliği açısından yeterli düzenlemelere sahip olmadığı belirlenmiştir.

## Yöntem

Bu araştırmanın amacı, insanlık tarihinde mihenk taşı sayılabilecek önemli olayların yaşandığı, insanlığa mal olan önemli tarihsel alanlardan biri olan Çanakkale Şehitlik Bölgesi'nin toplumu oluşturan tüm kesimlerin bir engelleri olsun ya da olmasın ikinci kişilerin yardımları olmaksızın bağımsız, özgür ve

insanca ziyaret edip deneyimleyebilecekleri ulaşılabilir erişilebilir alanlara dönüşmesini sağlamaya katkıda bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan “gözlem ve görüşme” tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Çanakkale Şehitlik güzergahında yer alan ve en çok ziyaret edilen 15 çekim bölgesinde gözlem yapılmıştır. Gözlem formunda kullanılan soruların hazırlanmasında alanında uzman iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Çanakkale Şehitlik Bölgesi’nde yer alan ve en çok ziyaret edilen anıt, müze, siper, şehitlik ve ören yerleri ile bu yerlere ilişkin yollar, otoparklar, kaldırımlar, umumi tuvaletler, bilgilendirme tabelaları, çevresel düzenlemeler, hediyelik eşya stantları, kafeterya ve restoranlar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Çanakkale Şehitlik Bölgesi’nde engelli bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen düzenlemelerin neler olduğunun belirlenmesi ve alanın erişilebilir ulaşılabilir olmasına yönelik önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çanakkale Şehitlik Bölgesi’ne ilişkin önerilerin oluşturulmasında öncelikle alandaki mevcut durumun tespiti, sonrasında Türkiye’deki mevcut uygulamalar ve bu uygulamalara ilişkin yasal alt yapı ile farklı ülkelerdeki uygulama örnekleri dikkate alınmıştır. Araştırmada yöntem olarak “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntemin araştırma kapsamında kullanılmasının temel nedeni araştırmaya dahil edilen Çanakkale Şehitlik Bölgesi’nin büyüklüğü temel alınarak maliyet ve zaman gibi zorlukların olabileceği öngörüsüdür. Çanakkale İl’inin pek çok İl’e yakınlığı ve özellikle de Ege Bölgesi ile Marmara Bölgesinin buluşma noktası konumunda olması nedeni ile evreni temsil olasılığının yüksek olacağı düşüncesinden hareketle Çanakkale Şehirlik Bölgesi’nde en çok ziyaretçi çekme kapasitesine sahip anıt, müze, siper, şehitlik ve ören yerleri örnekleme oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan kontrol listesindeki sorular için literatür taraması gerçekleştirilmiş ve sonrasında oluşturulan sorular alanında uzman iki öğretim görevlisinin görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kontrol listesinde yer alan sorular bedensel, görme ve işitme engelli bireylere yönelik olarak yasal düzenlemeler baz alınarak hazırlanmıştır. Çanakkale Şehitlik Bölgesi gezi güzergahında yer alan ve en çok ziyaret edilen 15 ziyaret noktasına yönelik hazırlanan kontrol listesi 18 sorudan oluşmaktadır. Kontrol listesinde yer alan sorulara ilişkin 15 ziyaret noktasında gözlem yapılmış ve gözlem sonucundaki bulgular için betimsel analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırma bedensel, görme ve işitme engelli bireylere yönelik olarak hem Türkiye Cumhuriyeti Anayasası hem de Uluslararası Anlaşmalarla güvence altına alınmış olan, toplumsal yaşama katılmadaki en temel haklardan biri olan erişilebilir ulaşılabilirlik standartları üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında gözlem yapılan 15 ziyaret noktasına ilişkin ulaşılan bulgu ve sonuçlara yer verilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çanakkale Şehitlik Bölgesi üzerine yapılan çalışma doğrultusunda 1 Kale, 3 Tabya, 4 Sargı Yeri (Hastane), 4 Şehitlik, 3 Anıt, 1 Ören Yeri ve 2 Müze oluşturulan kontrol listesi doğrultusunda gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda Çanakkale Şehitlik Bölgesi’nde yer alan ve yukarıda türleri belirtilen hiçbir alanın bedensel, görme ve işitme engelli bireylere yönelik sahip olması gereken yasal düzenlemelere sahip olmadığı tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen alanlardan sadece bir müzede (Çalışmada Müze1 olarak bahsedilmiştir) engelli bireylere yönelik bazı düzenlemelerin olduğu ancak bu düzenlemelerin erişilebilir ulaşılabilirlik açısından değerlendirildiğinde bedensel, görme ve işitme engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Çanakkale Şehitlik Bölgesi gezi güzergahında yer alan ve en çok ziyaret edilen 18 ziyaret noktasının görme, işitme ve bedensel engelli bireylere yönelik erişilebilir ulaşılabilirlik açısından yetersiz olduğu, çalışmada yer alan 18 ziyaret noktasına ilişkin bulgulara bakıldığında alanda engelli bireylerin hareketlerini kısıtlayıcı pek çok unsur olduğu ve bu durumun engelli bireylerin hem erişilebilir ulaşılabilirlik açısından hem de bölgeyi ziyaret etme açısından olumsuz yönde etkileyeceği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** engelli, erişilebilirlik, ulaşılabilirlik, yasal düzenlemeler, çanakkale, şehitlik

## Kaynakça

Alemdar, E. (2021). Sakat, özürlü ve engelli kavramları: Tarifleri ve farkları. Zemin: Edebiyat, Dil ve Kültür Araştırmaları, (2), 28-49. <https://www.proquest.com/docview/2795644798?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>

Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. Journal Of International Social Research, 7(29), 125-135. [https://www.bilgicik.com/wp-content/uploads/2018/05/bicer\\_nursat\\_vdx.pdf](https://www.bilgicik.com/wp-content/uploads/2018/05/bicer_nursat_vdx.pdf)

Bulgan, G. (2015). Dünyada ve Türkiye’de engelli turizmi ile ilgili yapılan çalışmalar. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (50), 102-125. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32944/366042>

Çakmak, M. N. (2008). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki engelli tanımı hakkında bir inceleme. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 57(2), 51-62. [https://doi.org/10.1501/Hukfak\\_0000000276](https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000276).

Demir, Y. E., & Gedik, M. (2022). Engelli kavramı ile ilgili akademik yayınların VOSviewer ile bibliyometrik analizi. Toplumsal Politika Dergisi, 3(1), 12-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpd/issue/70403/1105427>

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. School psychology quarterly, 22(4), 557-584. DOI: 10.1037/1045-3830.22.4.557

Onay, F. S., & Murat, A. K. S. U. (2023). Turizm paydaşlarının engelli bireylerin toplumsal sorunlarına yönelik bakış açıları: Çanakkale ili örneği. Gastroia: Journal of Gastronomy And Travel Research, 7(2), 490-507. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3442190>

Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. Bogazici University Journal of Education, 30(2), 123-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/14782/327987>

Tozlu, E., Mercan, Ş. O., & Atay, L. Çanakkale’nin engelli turizmüne ilişkin durumunun belirlenmesine ve planlanmasına yönelik bir çalışma. Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(1), 1-16. <http://aksarayibd.aksaray.edu.tr/en/pub/issue/22552/240992>



# Üniversite İdarelerince Uygulanan Oryantasyon Programının İnsan Hakları ve Eşitlik İlkeleri Bakımından Değerlendirilmesine Bir Örnek: Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi

Umut Albayrak<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
umtsamsun55@gmail.com

## Problem Durumu

İnsanlar iktisadi, sosyal, çevresel, eğitim vb. faktörlerden dolayı buldukları ülkelerden farklı ülkelere göç etmekte veyahut bir süreliğine ikametini taşımaktadır. Alıştıkları ülkelerden başka yerlere gitme mecburiyetinde kalan bu kişiler ruhsal, mali, kişisel vb. sorunlar yaşamaktadır. Savaşların ve göçlerin yoğunlukta olduğu Orta Doğu coğrafyasında bulunan Türkiye daha fazla yabancı öğrenci barındırmaktadır (Bakal Ali, Özözen Kahraman, 2021, s.56). Ayrıca eğitimin dünya çapında uluslararasılaşması yabancı öğrencilerin gittikleri okula uyum sorununu ortaya çıkarmıştır. Ülkemizi değerlendirdiğimizde ise 2022 senesinde 260.316 yabancı öğrenci Türkiye'deki üniversiteleri tercih etmiştir.[1] Fransızca kökenli olan oryantasyon kelimesi genel anlamıyla belirli kişi veya grupları yönlendirme, yol gösterme, adaptasyon sağlama anlamına gelmektedir (Yenen ve Boz, 2022, s.173). Yavru vatan KKTC'nde öğretmenlerle öğrencilerin bazı etkenler yönünden yaşadığı sorunlarla alakalı bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonunda öğrencilerin dil, kültür, okul ortamı vb. etkenler açısından sorun yaşadığı ve bu soruna yönelik okul idaresinin uyguladığı oryantasyon programının yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir (Takır ve Özerem, 2021, s.665-671).

Oryantasyon programının temel amaçları Aydın Güngör/Bilgin tarafından;

- Üniversitedeki fırsatları ortaya koymak,
- Üniversitenin tarihçesini, çevresini tanıtmak,
- Öğrencileri psikolojik olarak üniversiteye ısındırmak, olarak örneklendirilmiştir (Güngör ve Bilgin, 2020, s.156).

Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye uyumu için oryantasyon programına ek olarak dünyada ilk defa 1960'lı senelerde ABD'de uygulanmaya başlayan akran danışmanlığı programı bazı üniversitelerde uygulanmaktadır. Türkiye'de ise Koç, Bilkent ve Boğaziçi üniversitelerinde uygulanmaktadır (Aladağ, 2009).

Uluslararası öğrenciler ile yerli öğrencilere aynı oryantasyon programının uygulanması eşitlik ilkesine uygun mudur? Eşitlik nedir? Bu konuda teorik olarak farklı eşitlik tanımları yapılmıştır. İlki olan varlıksal eşitliğe göre herkes insan olmanın bir gereği olarak eşit hak ve fırsatlara sahiptir (Ayhan, 2009). Bir diğeri olan fırsat eşitliği ise sadece kişilerin yetenek ve becerilerini dikkate alır. Üçüncüsü olan şartlarda eşitliğe göre herkesin ilk halinin eşit fırsatlara sahip olunması hedeflenmektedir. Son eşitlik türü ise sonuçta eşitliktir. Araştırmaya farklı bir bakış açısı katması sebebiyle eşitlik ilkesinin farklı hukuk sistemlerindeki (İslam, Anglosakson, Kıta Avrupası ve Sosyalist) tanım ve yansımaları incelenmiştir.

Homo economicus olan insanın kapitalist ekonomi açısından ihtiyaçları sınırsız olarak ifade edilmiştir. Peki ya gerçekten insan ihtiyacı sınırsız mıdır? Psikoloji açısından farklı ihtiyaç teorileri geliştirilmiştir. Bunlardan birisi olan Özerlik Kuramına göre insan hareketlerini üç temel ihtiyaç etkiler: 1- otonomi/özerklik ihtiyacı, 2- yeterlilik ihtiyacı, 3- ilişki ihtiyacı (Yiğit, 2012). Otonomi ihtiyacı kişinin kendi fiillerinin seçiminde ve tercihlerinde serbest olmasını ifade eder. Yeterlilik ihtiyacı kişinin yetenekleriyle belirli iş ve eylemleri gerçekleştirebilme arzusunu ifade eder. İlişki ihtiyacı ise sosyoloji ile yakından alakalı olan bir mefhumdur. Buna göre kişiler bir veya daha fazla kişi ile arasında sevgi, muhabbet, aşk vb. arzuların varlığına ihtiyaç duyarlar. Kendi ülkesinden, ailesinden alışkanlıklarından koparak gelen yabancı öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında oryantasyon programı önemli rol oynamaktadır.

İnsan fitratı itibariyle sosyal bir varlıktır. Tek başına değil toplum halinde yaşamayı ister. İnsanı etkileyen sosyal etkenler dil, din, kültür, örf-adet vb. kurumlardır. Üniversiteye gelen yabancı öğrencilerin “yalnızlık, çekingenlik, dışlanma, ırkçılık, iklim şartları ve beslenme (Göç ve Kalaycı, 2023)” gibi sebeplerle sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu sorunlara çare olarak üniversite idarelerince dil kursu açılabilir, gezi etkinliği düzenlenebilir, kampüsün bulunduğu şehir tanıtımını içeren video gösterisi hazırlanabilir. Araştırmada bütün bu disiplinler (eğitim, hukuk, psikoloji, sosyoloji) dikkate alınarak yabancı uyruklu öğrencilerin ve fakülte'deki akademisyenlerin görüşü alınarak bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızın bu yönü diğer çalışmalara göre özgün değeri oluşturmaktadır. Sonuçta eğitim için Türkiye’deki üniversiteleri tercih eden uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunların, hukuki perspektiften bakılarak en aza indirilmesi ve okul idaresi tarafından uygulanan oryantasyon programının verimliliğinin artırılması temel amacımızdır.

[1] <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekokretimde-uluslararasılaşma-ve-turkiye-deki-universitelerin-uluslararası-gorunurlugunu-artirma-calistayi-aspx>

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Uluslararası öğrencilerin yerli öğrencilerle birlikte mevcut oryantasyon sürecine katıldığı bilinmektedir. Hem akademik personelin hem de yabancı uyruklu öğrencilerin mevcut oryantasyon programına ilişkin deneyimlerini, önerilerini ortaya çıkarmak ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu proje için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir ya da birden fazla durumun bir araştırma bağlamında derinlemesine ele alınması, durum çalışmalarının temel özelliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

### Araştırma Evreni/Örneklem ya da Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesi için homojen (benzeşik) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yöntemi, küçük ve homojen bir örneklemin seçilmesini sağlar; bu da çeşitliliği azaltarak analizi ve görüşmeleri kolaylaştırır. Araştırmanın amacına uygun olarak, oryantasyon sürecine katılan ve gönüllü olarak görüşmeye katılmak isteyen yabancı uyruklu öğrencilere odaklanılmıştır (Neuman ve Robson, 2014). Araştırmacı, veri doygunluğuna ulaştığında görüşmeleri tamamlamıştır. Bu bağlamda katılımcı sayısını belirlemek öncesinde mümkün olmamakla birlikte, projenin yürütüldüğü Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi'nde kayıtlı yabancı uyruklu öğrencilerin listesi okul idaresinden temin edilmiştir. Araştırmacı, listede yer alan otuz sekiz öğrenciyle iletişim kurmuş ve oryantasyon programına katılmış ve projede gönüllü olmayı kabul eden on yabancı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ayrıca, projede akademik personelden görüş almak için Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi'nde görev yapan

otuz altı akademik personelden gönüllü olanlarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, veri doygunluğuna ulaştığında görüşmeleri tamamlamıştır.

#### Veri Toplama Araçları/Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmıştır ve uzman görüş alınmıştır. Veriler yüz yüze yapılmış olan görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme okul içinde veya kantin vb. katılımcının kendisini en rahat hissettiği bir mekânda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar yapılacak projenin içeriği, amacı, görüşmenin süresi ve kişisel verilerinin hiçbir surette paylaşılmayacağı hususunda bilgilendirilmiştir. Veriler araştırmacı olan Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi 4.sınıf öğrencisi tarafından toplanılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra belirli sayıdaki katılımcıların farklı etkenler yönünden görüşleri kaydedilmiştir. Katılımcıları ifade etmek üzere her biri belli kodlarla ifade edilmiştir. Bu veriler nitel analiz yöntemi ile literatürden elde edilen bilgilerle harmanlanarak makale olarak ortaya konulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar tümevarımcı yaklaşımla analiz edilmiştir. Bu yöntem, benzer veri gruplarını ortak kavramlar ve temalar etrafında birleştirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlama esasına dayanır. Bu sayede ham veri setindeki gizli gerçeklerin ortaya çıkarılması mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu projede, tümevarımcı analiz yöntemi kullanılarak, araştırmanın ana sorunu ve alt problemleriyle ilgili olarak görüşme formundaki sorulara verilen yanıtların analizi yapılarak ortaya çıkan ortak kavramlar belirlenmiş ve açıklanmıştır.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular ve Tartışma: Akademisyenler ve yabancı uyruklu öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler göstermektedir ki genellikle Türki cumhuriyetlerden olmayan öğrenciler büyük bir dil sorunu yaşamaktadır. Bu konuda akademisyen hocalar dil tercümanı bulundurulması, ortak bir yabancı dilde oryantasyon programının uygulanması gibi tavsiyeler sunmuştur. Ayrıca uluslararası öğrencilerin disiplin konusuna ve akademik ciddiyete pek önem vermediği de akademisyenler tarafından vurgulanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin cevapları incelendiğinde ise yerli öğrenciler ile uygulanan ortak oryantasyon programının kendileri için uygun olup ek bir oryantasyona ihtiyaç duymadıkları ifade edilmiştir. Akran danışmanlığı programının Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi'nde uygulanıp uygulanmamasına yönelik soru ise tüm öğrenciler tarafından olumlu cevaplanmıştır. Bu veri öğrencilerin biraz daha bireysel-sosyal yönde sorunlarının olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tüm veriler ışığında okul idareleri Türkçe dilini geliştirici, akademik ciddiyeti yoğun olarak anlatan, bireysel uyumu baz alan (akran danışmanlığı programı gibi), çok da kısa süreli olmayan bir oryantasyon programı geliştirmelidirler.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı uyruklu öğrenci, oryantasyon, eşitlik, insan hakları, ihtiyaçlar

#### Kaynakça

Aladağ, M. (2009). Üniversiteye uyum konusunda yürütülen akran danışmanlığı programının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), s. 12-22.

Ayhan, A. (2009). Eşitlik İlkesi ve Tarihçesi. *Hukuk Gündemi*, s. 45-51.

Bakal, Ali Z. & Özözen Kahraman, S. (2021). Bir Zorunlu Göçten Diğetine Suriye'den Türkiye'ye Göç Eden Somalililer (2011-2013): Balıkesir Örneği. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 55-73

Göç,E. & Kalaycı, H. (2023). Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına sosyolojik bir bakış: Çankırı örneği. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(34), s. 69-94.

Güngör,T. A. & Bilgin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite hayatına uyum sürecine yönelik olarak oryantasyon ihtiyaçları (Artvin örneği). Eğitim Araştırmaları, Eyuder Yayınları,s. 156-175.

Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). Basics of social research. Toronto: Pearson Canada.

Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar. Folklor/Edebiyat Dergisi, 25(97), 659-678.

Yenen, E. T. & Boz, H. (2022). Üniversite öğrencilerinin oryantasyon sorunları ve beklentilerine ilişkin bir oryantasyon planı. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5(2) s. 171-188.

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

Yiğit, R. (2012). Konya ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının bir kısım değişkenler bakımından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 27, s. 317-326.

# Engelli Bireylerin Eğitim Hakkı ve Üniversitelerin Bu Konudaki Farkındalığı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği

Emine Akyasan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
akyasan61emine@gmail.com

## Problem Durumu

TÜBİTAK 2209-A kapsamında desteklenen engelli bireylerin eğitim hakkı konulu araştırmamızın amacı, engelli bireylerin hayata tam ve eşit katılmaları için önemli bir fonksiyona sahip olan eğitim hakkının uluslararası sözleşmelerde ve ulusal mevzuatta nasıl düzenlendiğini tespit etmek ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi özelinde üniversitelerin engelli bireylerin eğitim hakkı hususunda farkındalık düzeyini tespit etmeye çalıştık. Uluslararası mevzuat bağlamında 1948 tarihli BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne Ek 1 Nolu Protokol'de herkesin eğitim hakkına sahip olduğu vurgulanmış, 1966 tarihli BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nde taraf devletlere eğitim hakkına ilişkin bazı sorumluluklar yüklenmiş[1] ve Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'de de engelli bireylerin eğitim hakkı bağlamında önemli arz eden makul düzenleme kavramına, evrensel tasarım ilkesine ve ayrımcılık yasağına işaret edilmiştir. Makul düzenleme ile fiziki veya teknik imkanların herkesin kullanımına uygun hale getirilmesi gerektiği, evrensel düzenleme ile ise çevrenin herkesin kullanımına uygun düzenlenmesi gerektiği sözleşme ile düzenlenmiştir. Ulusal mevzuat bağlamında ise T.C. Anayasası'nda "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." denmiş ve engelli bireylerin eğitim hakkıyla ilgili özellik arz eden bazı düzenlemeler 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'da yapılmıştır. Ulusal ve uluslararası mevzuat incelendiğinde engellilere yönelik eğitim talebinin bir hak olduğu kuşkuyla yer bırakmayacak şekilde kabul edildiği görülmektedir. Herkes gibi eşit ve adil şekilde eğitim almak, devletin sağladığı imkanlardan faydalanmak engelli bireylerin de hakkıdır.

Engelli bireylerin eğitim hakkı mevzuat bağlamında kabul edilmiş olması yeterli olmamakta yaşadığımız çevrenin, fiziki ve teknik imkanların, ders materyallerinin vs. engelli bireylerin de kullanımına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Özellikle bizim konumuz açısından üniversitelerde engelli bireylerin eğitim hakkına ne kadar erişebildiği önem arz etmektedir. Yani engelli bireylerin eğitim hakkından tam ve eşit şekilde faydalanmaya hakkının olduğunu ulusal veya uluslararası mevzuatta ifade etmek yeterli olmamaktadır. Mevzuatta yazılı olan düzenlemelerin uygulamaya geçmesi gerekmektedir. Engelli bireylerin eğitim hakkı bağlamında var olan mevzuatın ne kadar uygulamaya geçtiği noktasında bütün üniversitelerin uygulamalarını ortaya çıkarmak mevcut sürede fiilen imkânsız olacağından Ondokuz Mayıs Üniversitesinin kapsamında öğrenci ve personel görüşleri incelenmiştir. Literatürde engelli bireylerin eğitim hakkına yönelik bazı üniversitelerin kampüslerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur [2]. Ondokuz Mayıs Üniversite kapsamında yapılan bu çalışmayla ilgili literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir için böyle bir araştırmanın yapılması ilktir.

[1] MADDE 13:

2. Bu Sözleşme 'ye Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile aşağıdaki hususları kabul ederler:

(a) İlköğretim herkes için zorunlu ve parasız olacaktır;

(b) Teknik ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, orta öğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin tedricen yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir olması sağlanacaktır

(c) Yüksek öğretimin, özellikle parasız eğitimin tedricen geliştirilmesi yoluyla, kişisel yetenek temelinde herkese eşit derecede açık olması sağlanacaktır;

(d) İlköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitim elden geldiğince teşvik edilecek veya yoğunlaştırılacaktır;

(e) Her düzeyde okullar sisteminin geliştirilmesi aktif bir şekilde yürütülecek, yeterli bir burs sistemi yerleştirilecek ve öğretim personelinin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilecektir.

[2] Örneğin Akdeniz Üniversitesi'nde engelli bireylerin yaşadığı sorunların kaleme alındığı makale: Fiziksel Engelli Bireylerin Üniversite Eğitimi Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar (Akdeniz Üniversitesi Örneği-İsmail Sevinç ve Murat Çay. Bir başka örnek Selçuk Üniversitesi'ne yöneliktir: Selçuk Üniversitesinde Öğrenim Gören Bedensel Engelli ve Görme Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümüne Yönelik Çağdaş Öneriler-Hakan Sarı.

## **Yöntem**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde engelli bireylerin eğitim haklarına erişimlerinin önündeki engelleri incelemeye yönelik nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Engelli bireylerin üniversite eğitimine eşit şekilde erişimlerine ilişkin engelli öğrencilerin deneyimlerini ve akademik personelin konu bağlamında düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir ya da birden fazla durumun araştırma bağlamında derinlemesine ele alınması durum çalışmalarının temel özelliğidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021) Bu desen, engelli öğrencilerin üniversitede sosyal ve akademik katılımlarına ilişkin görüşlerini paylaşmaları, bütün öğrencilerin üniversitede katılımlarını teşvik etmek amacıyla akademik personelin görüşlerini incelemek ve önerilerini ortaya çıkarmak için uygun bir nitel araştırma deseni olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla öğrencilerin duyu ve düşüncelerini anlamak için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' kullanılmıştır. Görüşme formu soruları katılımcılara sorularak veriler elde edilmiştir.

Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır. Bu kapsamda genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu iddiasını savunan nitel araştırma, büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır. (Baltacı, 2019) Biz de bu doğrultuda çalışma grubumuzu yani evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencileri ve akademik personeli olarak belirledik. Araştırmamızın evrenini ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kurupelit Yerleşkesi, Güzel Sanatlar Yerleşkesi ve Mustafa Güneş Doğdu Yerleşkesinde farklı fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerden yansız atama yöntemi ile seçilen 14 engelli öğrenci ve 18 hoca oluşturmaktadır. Hocalar ve öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanan yarı yapılandırılmış sorular sorularak veriler elde edilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulardan elde edilen sonuçlardan ise engelli bireylerin eğitim hakkına erişimlerinin önünde aşağıda ifade edilen sorunların olduğu tespit edilmiştir:

- Ulaşım bağlamında; kampüslere ulaşım için kullanılan araçların engelli bireylere uygun olmaması, kampüs içerisinde sarı çizgilerin hiç ya da yeterince olmaması, tekerlekli sandalye kullanan bireylere uygun girişlerin olmaması, eğitim görülen binalarda asansörün olmaması veya olan asansörün sık sık bozulması, bina altyapısının asansör yapmaya uygun olmaması, çevre düzenlemelerinin engelli bireylere uygun yapılmaması...
- Dersler ve sınavlar bağlamında; ders kaynaklarının görme engelli bireylere uygun olmaması, uygulamalı bazı derslerin fiziksel engelli bireylere uygun olmaması (özellikle bedensel hareket içerenler), ders işleyişinde görsel ağırlıklı materyal kullanılması, ders materyaline öğrencinin dersin öncesinde erişememesi, sınavlarda engelli öğrencilerin özel ihtiyaçlarının düşünülmemesi (Örneğin büyük punto ihtiyacı.), sınavlarda engelli öğrencilere sağlanan imkanların ayrırtıcı muamele oluşturması...
- Diğer; engelli öğrenci biriminin engelli öğrencilerle iletişim sıklığı, akademik personelin engelli öğrencilere dersin içeriğini aktaracak teknik bilgiye sahip olmaması (Örneğin basketbol dersinin hocasının tekerlekli sandalye basketbol oynatmaya ilişkin ders almamış olması)...

Bu çalışmada tespit edilen sorunlar fiziksel erişilebilirlik, teknik problemlerden ve makul düzenlemelerin yapılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Engelli bireylerin eğitim hakkına tam ve eşit şekilde erişilebilmesi sorunların çözülmesi gerekmektedir. Ulaşım ile ilgili uygun düzenlemelerin yapılması, hayatın her alanında engelli bireylerin de var olduğunu bilerek çevremizin ve eğitimin her aşamasının ona göre düzenlenmesi gerekmektedir. Hak temelli bakış açısı bunu gerektirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** engelli birey, eğitim hakkı, üniversite eğitimi, ulusal mevzuat, uluslararası sözleşmeler

## Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

## 7 NOLU DERSLİK

### İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Becerisinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği

Ömer Faruk Solmaz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
solmazomer@hotmail.com

#### Problem Durumu

İlk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY), tercih edilen bir yöntem olmuştur çünkü kısa sürede okuma becerisini hedefler. Bu yöntem, öğrencilere ses temelli cümlelerle anlamlı okuma pratiği yapma imkânı sağlayarak öğrenmeyi hızlandırmayı amaçlar (Çelik, 2020). Özel eğitim öğrencilerine STCY'yi kullanmak, öğrenme sürecini kolaylaştırabilecek bir strateji olabilir. Bu yöntem, öğrencilerin okuma yazma becerilerini adım adım geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırmacının bu konuda çalışma yapması, öğrencilerin okuma yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmek için potansiyel bir katkı sağlayabilir. Bu tür çalışmalar, okuma yazma becerilerini destekleyen yöntemlerin belirlenmesine ve uygulama stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin işitme yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimi yaparken uygulayacakları yöntem ve teknikleri belirlerken öğrencinin öğrenebileceği en iyi yöntemi seçmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin okuma-yazma alanında kullanacakları kuramsal bakış açıları ve bu konuda düzenleyecekleri öğretim ortamları, işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretimde kritik bir rol oynar. Bu bilgiler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha etkili bir şekilde cevap verebilmeleri açısından önemlidir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin karşılaştığı özel zorlukları anlamak ve bu zorlukları aşmak için uygun öğretim stratejileri geliştirmek, başarıyı artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve yetkinlikleri, öğrencilerin dil ve okuma becerilerini desteklemek adına kritik bir öneme sahiptir. Bundan dolayı, işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi için hazırlanacak öğretim ortamlarının belirlenmesi işitme yetersizliği olan bireylerin okuma yazma öğrenmelerini belirleyen çalışmaların bulguları son derece kıymetlidir (Çelik, 2020).

Doğrudan öğretim kavramı ilk başta düz anlatım yöntemi olarak algılanıyor olsa da öğrenci rolü ve materyal kullanımının rolüyle düz anlatımdan çok daha farklı bir uygulamaya sahiptir (Karsak, 2018). Bununla beraber doğrudan öğretim yöntemi genellikle risk altında bulunan bireylerin eğitim süreçlerinin desteklenmesinde kullanılan ve öğretmen merkezli bir öğretim modeli olarak bilinmektedir. Bu nedenle doğrudan öğretim yönteminde öğretmenlerin doğrudan öğretim sürecinde olduğu bilinmektedir (Uçal, 2020). Doğrudan öğretim yöntemiyle işitme yetersizliği olan bireylere okuma yazma becerilerinin öğretimi öğretmen merkezli öğretimler içerisinde seçilmesi gereken yöntemdir. Bu durumda araştırmacı için okuma yazma becerisinin öğretimi konusunda çalışma yapmayı tetiklemiştir. Doğrudan öğretim yöntemi, özel eğitimde sıkça kullanılan bir yaklaşım olarak bilinir. Bu yöntem, işitme yetersizliği olan bireylere kavram



öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Rosenberg vd., 1998). Bu nedenle araştırmacı doğrudan öğretim yöntemiyle öğretim yapmak istemiştir. Alanyazında mevcut eksiklikleri dolduracak bir çalışma, bilgi birikimine katkıda bulunabilir ve bu alandaki boşlukları kısmen kapatma potansiyeli taşıyabilir. Araştırmanın ilgili olduğu konuda eksik bilgileri tamamlaması, bilimsel literatüre değerli bir katkı sağlaması açısından önemli olabilir.

## **Yöntem**

Çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden olan yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli, işitme yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma becerisinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalar, genellikle deneysel araştırma gruplarında yaygın olan nicel araştırma yaklaşımına dayanan yöntemlerdir (Kırcaali-İftar vd., 2012). Bir davranış değiştirme ya da öğretim programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan modeller, çoklu yoklama modelleridir. Bu modeller, genellikle tek denekli araştırma yöntemleri içinde yer alır ve bireyin davranışlarına yönelik müdahalelerin etkilerini belirleme amacını taşır. Yani, farklı durumlar veya zaman aralıkları içinde bireyin davranış değişiklikleri incelenir. Bu yaklaşım, özellikle bireyin spesifik ihtiyaçlarına odaklanarak kişiselleştirilmiş bir değerlendirme ve müdahale sağlama konusunda etkilidir (Tekin vd., 2012). Bir davranış değiştirme ya da öğretim programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan denekler arası çoklu yoklama, ortamlar arası çoklu yoklama ve davranışlar arası çoklu yoklama modelleri, çoklu yoklama modelleri kategorisine aittir. Bu modeller, öğrencilerin arasındaki farklılıkları, çeşitli ortamlardaki etkileşimleri ve davranışlardaki değişiklikleri değerlendirmeyi amaçlar. Bu modeller aynı zamanda alt türleri içerebilir, örneğin, yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ve yoklama evreli çoklu yoklama modeli gibi (Gast, 2010; Tekin vd., 2012). Bu modeller, özellikle bireyler arasındaki öğrenme farklılıklarını ve etkileşimleri anlamak için kullanılır.

Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, bir öğretim programının etkisini değerlendirmek üzere kullanılan bir modeldir. Bu model, başlama düzeyi ve uygulama evrelerinden oluşur ve değişiklik veya öğretim yapılması hedeflenen üç farklı durumu vurgular. Modelin uygulama sürecinde, ilk olarak hedef durumların tamamı için eşzamanlı olarak başlama düzeyi verileri toplanır. Bu veriler, belirli bir davranış veya becerinin mevcut düzeyini temsil eder. Daha sonra uygulama evresine geçilir, burada öğrencilere belirli bir müdahale veya öğretim programı uygulanır. Bu süreçte elde edilen veriler, öğrencilerin performansındaki değişiklikleri gösterir. Ardından, tekrar bir başlama düzeyi ölçümü yapılır, bu da öğrencilerin müdahale sonrası beceri düzeyini belirler. Yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, öğrenciler arası farklılıkları ve öğrencilerin yanıt verme süreçlerini anlamak için etkili bir araştırma yöntemidir. Bu model, öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek ve öğrenci başarısını artırmak için tasarlanmıştır. İlk durumda kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir ve ölçüt karşılanıncaya kadar uygulama sürer. Bu durumda diğer durumlara ilişkin aralıklı olarak yoklama denemeleri devam edilir. Yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde, ilk durumda ölçüt karşılandıktan sonra başlama düzeyi verileri alınır. İlk durumda kararlı veri elde edilinceye kadar bu süreç devam eder. Ardından, ikinci duruma geçilir ve ölçüt karşılanıncaya kadar uygulama sürer. İkinci durumda istikrarlı veri elde edildikten sonra, üçüncü duruma ilişkin yoklama denemeleri belirlenir. Üçüncü durum için de aynı süreç takip edilir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde, araştırma bulguları temel alınarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Çalışmanın etkililik verilerine bakıldığında Esra 14, Ahmet 12 ve Ali 13. oturumda hedeflenen beceri olan A ve K seslerini kullanarak metin okuma ve yazma becerisini kazanmışlardır. Çalışmanın etkililik sonuçları incelendiğinde;

doğrudan öğretim yöntemiyle okuma yazma becerilerinin öğretiminin (A ve K sesleri) etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın genelleme verilerine bakıldığında doğrudan öğretim yöntemiyle edinilen becerilerin (A ve K sesleri) belirli bir sürenin geçmesiyle sürdürüldüğü ve farklı ortam ve materyallerle genellenebildiği görülmüştür. Her üç öğrencide hedeflenen becerilerin öğretimine başlanmadan önce performans düzeyleri 0/16 düzeyinde iken öğretim bittikten sonra ise 16/16 ölçütüne ulaşılmıştır.

İşitme yetersizliği olan öğrencilere STCY doğrultusunda okuma ve yazma becerisinin ediniminde doğrudan öğretim yönteminin uygulanmasında belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar öğretim oturumlar düzenlenmiştir. STCY ile okuma yazma becerilerinin öğretiminde işitme yetersizliği olan öğrencilerin etkili olduğu görülmüştür. İşitme yetersizliği olan öğrencilere STCY doğrultusunda yazma ve okuma becerisinin ediniminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlerinden, bu yöntemin öğrencilerin günlük yaşam ve akademik becerilerinde çok önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Esra'nın, Ahmet'in ve Ali'nin öğretmenleri böyle bir çalışma içerisinde buldukları için çok sevindikleri ve kullanılan yöntemlerin okuma yazma becerilerinin öğretiminde yararlı olduğuna ilişkin bilgi de toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** doğrudan öğretim yöntemi, işitme yetersizliği, okuma yazma becerisi, ses temelli cümle yöntemi.

## Kaynakça

Akçamete, G. (2003). İşitme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Editör). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (4. Baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akmeşe, P. P., ve Kayhan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde serebral palsili çocuğu olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 6(3), 146-161. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/262930>

Akyol, H. (2005). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. (8. Baskı). Pegem A Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786050370171>

Alyıldız, A. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Antia, S. (1985). Social integration of hearing impaired children: Fact or fiction. *The Volta Review*, 18 (3), 279-289. [https://www.researchgate.net/publication/232480500\\_Social\\_integration\\_of\\_hearing-impaired\\_children\\_Fact\\_or\\_fiction](https://www.researchgate.net/publication/232480500_Social_integration_of_hearing-impaired_children_Fact_or_fiction)

Arı, A., Düzkantar, A., ve Eratay, E. (2023). Ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24 (2), 253-273. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016807>

Arıcı, A.F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dilleştirilmesiyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>

Avcıoğlu, H. (2008). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Pegem Akademi.

Babayiğit, Ö. (2012). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi, incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğe Üniversitesi.

Baydaroğulları, G. (2020). İşitme engelliliği. <http://www.psikologunay.com/isitmeengelliligi/113>

Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekteştirilen ilk okuma-yazma öğretimini değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Bektaş, S. (2011). Ses temelli cümle yöntemi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Edirne ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Belgin, E., ve Darıca, N. (1995) İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitiminde aileye öneriler. Unicef Yayınları, Ankara. [https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/isitme\\_kit4.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/isitme_kit4.pdf)

Bilir, ř. (1986). Özürlü çocuklar ve eğitimi. Ayyıldız Matbaası.

# İşitme Kayıplı Bireylerin Eğitimlerinde Kullanılan İletişim Yaklaşımlarının Uzmanlarca Değerlendirilmesi

Yunus Yılmaz<sup>1</sup> & Çiğdem Uysal<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>2</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

yns0ylmz@gmail.com

## Problem Durumu

Yüzyıllardır işitme kayıplı bireylere yönelik kullanılan ya da bu bireylerin kullandığı yaklaşımlar, sözlü dil ile iletişim ve işaret dili ile iletişim arasında ikileme sürüklenmiş, birinin tercih edilmesiyle sonuçlanmıştır (Hall, 2017). Bu kutuplaşmada, işaret dili ediniminin sözlü dil edinimini engelleyeceği, sözlü dilin sağır toplulukları yok etme tehlikesiyle karşı karşıya bırakacağı gibi inançların varlığı belirleyici olmuştur (Humphries vd. 2012). İşitme kayıplı bireylerin kullandığı yaklaşımlar çeşitlilik göstermektedir.

Sözlü dil ile iletişim işitme, dinleme ve konuşma becerileri odağında gerçekleşmektedir. İşitme kayıplı bireylere yönelik auditory oral ve auditory verbal olmak üzere birbirine oldukça benzeyen iki yaklaşımı barındırmaktadır (Yanbay vd., 2014).

İşaret dili ile iletişim parmak ve el şekilleri, yüz ifadeleri, avuç içi yönelimleri, beden hareketleri temelinde kendi sözcük dağarcığı, gramer yapısı olan bir dil sisteminin kullanılması ile gerçekleşmektedir. Yaşadığımız coğrafya içerisinde işitme kayıplı bireylerin kültürünün taşıyıcısı olan dil sistemi Türk İşaret Dili (TİD)'dir.

Diyalektik bakış açısıyla iki görüş sentezlenerek iki yaklaşımın ötesinde bilgi ve görüş ortaya atılmış ve yeni yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Sözlü dil ile iletişim ve işaret dili ile iletişime ek olarak bu iki yaklaşımın sentezini odağa olan yaklaşımlar temelde total iletişim ve iki dil/iki kültür yaklaşımlarıdır (Gravel & O'Gara, 2003).

İletişim yaklaşımlarından birinin savunucusu olmaya, diğerine karşıt görüş oluşturmaya neden olabilecek; yaklaşımların zararlı etkilerini ortaya koyan, birinin diğerinden daha etkili ya da üstün olduğunu gösteren deneysel kanıtlar bulunmamaktadır (Hall, 2017).

Günümüz koşullarında ülkelerdeki eğitim politikaları, bilimsel araştırmalar ve araştırmacıların ilgi ve bilgi alanlarıyla ortaya koydukları misyonlar, iletişim yaklaşımlarının gündemini belirleyebilmektedir. Eğitim politikalarına, işitme engelli bireylerin ve ailelerin eğitimine ve bilimsel araştırmalara yön verme, öğretmen yetiştirme, teori ve uygulamayı birleştirme gibi rolleri olan üniversitelerdeki öğretim elemanları öğretmen, ebeveyn ve çocuk üçgeninde hepsine etki eden bir merkezde konumlanmaktadır. Dolayısıyla iletişim yaklaşımlarının çok boyutlu etki alanını değerlendirebilecek kişiler olan işitme engelliler eğitimi uzmanlarının deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya koymak önemli olmaktadır. Ayrıca uzmanların deneyimlerini daha iyi anlamaya çalışmak iletişim yaklaşımlarına ilişkin eğilime, tercih ve yönlendirme durumlarına, sınıf içi eğitim ve program yapılarına, araştırma kapsamlarına yönelik izleri de ortaya koyabilecektir. Makale, bu amaçlara daha fazla katkıda bulunma girişimimizdir ve uzmanların deneyimlerini, büyük ölçüde kendi kelimeleriyle, daha derinlemesine incelemektedir. Bu bağlamda

çalışmanın amacı şu araştırma sorusuna cevap aramaktadır: Türkiye bağlamında işitme engelliler bilim uzmanı olmanın ve iletişim yaklaşımlarını kullanmasının fenomeni nedir?

## **Yöntem**

### **Desen**

Araştırma fenomenolojik yaklaşımla desenlenmiştir. Nitel yaklaşımlar arasında yer alan olgubilim olarak da ifade edilen desen insan deneyimlerini anlamaya çalışmak olarak ifade edilmektedir (Van Manen, 2007). Bu bakışla çalışmada işitme engellerin eğitimi anabilim dalında çalışan uzmanların, işitme kayıplı çocukların eğitimlerinde kullanılan iletişim yaklaşımlarına ilişkin bakış açılarını, algılarını, deneyimlerini ayrıntılı şekilde ortaya koymak amacıyla fenomenoloji tercih edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmaya işitme engellilerin eğitimi anabilim dalında aktif olarak görev yapmakta olan 10 akademisyen yer almıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yolu ile seçilmiştir (Patton, 2002). Araştırmanın katılımcıları yaşları 29 ile 39 arasında değişen beş akademisyendir. Akademisyenlik deneyimleri beş ile 13 yıl aralığındadır. Katılımcılar en az bir yıl en çok dokuz yıl süreyle öğretmenlik deneyimini de sahiptir.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler tercih edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı arasında en sık kullanılan veri toplama teknikleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler bulunmaktadır (Creswell, 2016; McMillan, 2004). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları yedi ana, sekiz alt, dokuz da demografik sorudan oluşmaktadır. Diğer yandan veri çeşitliliği sağlanması adına araştırmacılar hazırlık aşamasından raporlama basamağına kadarki süreç için günlükler hazırlamışlardır. Araştırmacı günlükleri 12 punto, bir satır aralığında toplam 18 sayfa ve 49 adet olarak bilgisayar ortamında hazırlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin bulgulaştırma süreci içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, ham verinin temalaştırılması, temalar arası bağlantıların ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilerin yorumlanarak raporlanması basamaklarından oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018; Strauss ve Corbin, 1990). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülerek ham veri haline getirilmiştir. Elde edilen dökümlerin kodlaştırma ve temaya dönüştürme süreci Nvivo 11 programı ile tamamlanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bulgular beş ana tema altında toplanmaktadır. Bu temalar; iletişim yaklaşımlarına genel bakış, lisans ve lisansüstü eğitimdeki anlayış, yaklaşımların çalışma hayatına etkisi, teknolojinin yaklaşımlara etkisi, öğretmen ve akademisyen yetiştirmeye yönelik öneriler olarak sıralanmaktadır.

Katılımcılar işitme engellilerin eğitiminde kullanılan iletişim yaklaşımlarını sözel dil, işaret dili ve tüm dil yaklaşımı olarak ifade etmektedir. Sözel dil olarak katılımların çoğunluğu, doğal işitsel sözel yöntemi vurgulamayı tercih ederken birkaçı Auditory Verbal Therapy kısaca AVT olarak bilinen yöntemde değinmiştir. Sözel dil, katılımcıların önce öğretmenlik hayatlarında sonra ise akademik çalışmalarında en sık kullandıkları iletişim yaklaşımıdır. İşaret dili ise sözel dilin ardından en sık değinilen iletişim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma ilişkin genel bakış sistematik olmadığı, her dil gibi kullanılmadıkça unutulduğu

ve sözel dile göre dezavantajlı olduğu yönündedir. İşaret dili ise sözel dilin ardından en sık değinilen iletişim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma ilişkin genel bakış sistematik olmadığı, her dil gibi kullanılmadıkça unutulduğu ve sözel dile göre dezavantajlı olduğu yönündedir.

**Anahtar Kelimeler:** sözel dil, işaret dili, tüm dil yaklaşımı, alternatif yaklaşımlar

### **Kaynakça**

Creswell, J.W. (2016). Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research design, qualitative, quantitative and mixed method approaches]. (S.B. Demir, Çev.; 4. baskı). Eğiten Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2010)

Gravel, J. S., & O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(4), 243-251.

Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and child health journal*, 21(5), 961-965.

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9, 1-9.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4nd ed.). Pearson.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3nd ed.). Sage Publication.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*. 1(1), 11-30. <https://doi.org/10.29173/pandpr19803>.

Yanbay, E., Hickson, L., Scarinci, N., Constantinescu, G., & Dettman, S. J. (2014). Language outcomes for children with cochlear implants enrolled in different communication programs. *Cochlear implants international*, 15(3), 121-135.

# İşitme Kayıplı Bir Öğrenci ile Gerçekleştirilen Rehberli Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin İncelenmesi\*

Ezgi Tozak<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ordu Üniversitesi  
ezgitozak@gmail.com

## Problem Durumu

Okuma becerileri yazılı dili çözümlene ve anlama bileşenlerinden oluşmaktadır. Çözümlemenin gelişmiş olması okumada başarılı olmak anlamına gelmemektedir. Okuduğunu anlama, okumanın en önemli ögesi ve nihai amacıdır (Morrow, 2012). Okuduğunu anlama, sözcükler, cümleler ve paragraflar arasında ilişki kurarak düşünceleri anlama, yazarın iletmek istediği düşünceyi anlamlandırma, okuma amacına göre okuduğunun ne kadarını anladığının farkında olunmasıyla gerçekleşmektedir Dolayısıyla okuduğunu anlama, okuma beceri ve stratejilerinin etkin kullanımı gerekmektedir (Vacca vd., 2003). İşitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları gecikme, okuduğunu anlamada gereken beceri ve stratejileri daha az verimli kullanmalarına neden olmaktadır (Runnion ve Gray, 2019). Bu noktada işitme kaybı tanı ve müdahale yaşı, kayba uygun cihazlandırma, aile eğitimi ve okul öncesi eğitim durumu (Halliday, Tuomainen ve Rosen, 2017; Runnion ve Gray, 2019) ile birlikte işitme kayıplı öğrencilere okuduğunu anlamada gereken beceri ve stratejilerin öğretimini destekleyen etkinlikler önem kazanmaktadır (Schirmer, 2000). Bu etkinlikler arasında olan rehberli okuma etkinliği, okuma beceri ve stratejilerinin bağımsız olarak kullanımını amaçlayan öğretimsel bir etkinliktir. Bu amaçla metni okumaya başlamadan önce çeşitli yollarla metnin konusu, problemi, olay örgüsü ve amaç edinilen okuma stratejisi üzerinde durulmaktadır. Metni tamamı sessiz okunurken de okuduğunun anlaşılmasına odaklanılmaktadır. Metnin tamamı sessiz okunduktan sonra ise okuma beceri ve stratejileri çeşitli uygulamalar ile geliştirilmektedir. Rehberli okuma etkinliğinde öğrencilerin okumada ihtiyaç duydukları beceri ve stratejilerin belirlenerek geliştirilmesi önemlidir (Fountas ve Pinnell, 2017). Bu etkinlik, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik tercih edilen bir etkinliktir (ör. Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010). Bu kapsamda yapılan çalışmalarda rehberli okuma etkinliğinin işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapılarak kullanıldığı görülmektedir (Gioia, Johnston ve Cooper, 2001; Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; Schirmer ve Schaffer, 2010b). Öte yandan ulusal alanyazında işitme kayıplı öğrenciler ile rehberli okuma etkinliğinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın işitme kayıplı bir öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejilere dikkat edilerek rehberli okuma etkinliğini uygulamaya yol göstereceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki işitme kayıplı bir rehberli okuma etkinliği uygulama sürecini incelemek amacıyla eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Rehberli okuma etkinliği uygulamaları 08 Aralık 2021-10 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Süreçte toplam on uygulama yapılmış, bu uygulamalar iki hafta art arda olmak üzere haftanın bir günü gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma/bütünleştirme ortamında altıncı sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Uygulamalar öğrencinin okulundaki destek eğitim

odası ve konferans salonunda yapılmıştır. Araştırma verileri gözlemler, geçerlik komitesi toplantıları ve tutanakları, araştırmacı günlüğü, öğrencinin Türkçe dersi kitabı, uygulamalar için hazırlanan hikaye metinleri, rehberli okuma etkinliği planları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmıştır. Bu kapsamda alan uzmanlarıyla geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiş, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış, veriler video kaydı ile belgelenmiştir.

Rehberli okuma etkinliği uygulama süreci yazılan metinler öğrencinin öğretimsel düzeyine dikkat edilerek düzenlenmesi, rehberli okuma etkinliği planı hazırlanması, uygulamanın yapılması, uygulamanın değerlendirilerek yaşanan sorunlar belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik eylemlerin planlanması içermiştir. Süreçte geçerlik komitesi toplantılarının aktif bir işlevi bulunmaktadır. Bu araştırmada veriler tematik analiz ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma amacı ile ilişkili veriler tekrar okunup izlenerek değerlendirilmiş ve özetlenmiştir. Böylece sonraki uygulamalara yönelik eylemler planlanmış ve uygulanmıştır. Sistematiik olarak verileri izleme, okuma, değerlendirme ve özetleme ile sonraki eylemleri planlayıp uygulamanın sonucunda tekrarlayan örüntüler belirlenerek temalara ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda rehberli okuma etkinliği uygulama sürecine ilişkin ulaşılan temalar: (a) okuma öncesi basamak, (b) okuma sırası basamak, (c) okuma sonrası basamak şeklindedir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada rehberli okuma etkinliği, okuma öncesi basamak, okuma sırası basamak ve okuma sonrası basamak altında uygulanmıştır. Okuma öncesi basamakta öğrencinin metnin konusuna ilişkin önbilgi ve deneyimlerini kullanabilmesi ile metinde geçen olayı tahmin edebilmesine odaklanılmıştır. Okuma sırası basamakta metnin tamamının sessiz okunmasının ardından bir kez sesli okunmuş, sesli okuma sırasında okuma hataları ve akıcılık üzerinde durulmuştur. Okuma sonrası basamak, öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejileri kullanabilmesi amacıyla yapılan uygulamaları içermiştir. Araştırma sonucunda işitme kayıplı öğrencinin okuduğunu anlatma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını anlamına ulaşma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma, soru-cevap, metnin ana düşüncesine ulaşma beceri ve stratejileri kullanımında gelişme gösterdiği gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının, rehberli okuma etkinliği uygulanmasına ve uygulama sürecinde işitme kayıplı bir öğrencinin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejiler doğrultusunda yapılabilecek düzenlemelere ilişkin fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

\*Bu bildiri, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Eğitimi Programında yapılan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı öğrenci, okuduğunu anlama, rehberli okuma etkinliği, eylem araştırması

### **Kaynakça**

Fountas, I.C. and Pinnel, G.S. (2017). Guided Reading: Responsive Teaching Across the Grades. Good first teaching for all children. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gioia, B., Johnston, P. and Cooper, L.G. (2001). Documenting and developing literacy in deaf children. Literacy Teaching and Learning, 6(1), 1-22.



- Halliday, L. F., Tuomainen, O., & Rosen, S. (2017). Language development and impairment in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1551-1567.
- Jeffries, R.L. (2010). A case study of a teacher implementing guided reading in a deaf classroom. Unpublished doctoral dissertation. Nebraska: University of Nebraska.
- Runnion, E., & Gray, S. (2019). What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(1), 16-33.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Schaffer, L.M. and Schirmer, B.R. (2010). The guided reading approach: A practical method to address diverse needs in the classroom. *Odyssey: New Directions in Deaf Education* 11(1), 40-43.
- Schirmer, B. R. and Schaffer, L. (2010a). Guided reading approach: Teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *Teaching Exceptional Children*, 42(5), 52-58.
- Schirmer, B. R. and Schaffer, L. (2010b). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 377-385.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Ally and Bacon, Inc.

# İşitme Kayıplı Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları

Nihan Kahraman Evrenkaya<sup>1</sup> & Cevriye Ergül<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trabzon Üniversitesi

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi

nihan.kahraman@trabzon.edu.tr

## Problem Durumu

Günümüzde hem akademik başarı boyutunda hem de günlük yaşamı devam ettirmede okuma yazma becerileri önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda çocuklar ilkokula başladıklarında onlara öğretilmesi hedeflenen becerilerin başında okuma yazma gelmektedir. Okuma yazma her ne kadar çocuklar ilkokula başladıkları dönemde öğretimi yapılan bir beceri olarak ele alınsa da okuma yazmaya ilişkin pek çok becerinin yaşamın oldukça erken dönemlerinden itibaren gelişmeye başladığı bilinmektedir (Kendeou vd., 2009). Çocukların yaşantıları yoluyla geliştirdikleri bu beceriler ise okuma yazmanın gelişimsel sürecini ifade eden erken okuryazarlığı oluşturmaktadır.

Erken okuryazarlık, çocukların okuma yazmayı öğrenmeden önceki dönemlerde ön koşul niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumları olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Çocukların başarılı bir okuryazar olmaları için erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Bu beceriler sözel dil/sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve yazı farkındalığı şeklinde ifade edilmektedir (Lonigan, vd., 2000). Erken okuryazarlık becerilerinin tüm alt boyutları, okumayı öğrenme aşamasında sözcüklerin çözümlenmesinde, daha ileri sınıflarda ise okuduğunu anlama ile genel okuma performansında önemli bir rol oynamaktadır (Dickinson & Porche, 2011). Buna karşın, çocuklar erken okuryazarlık becerilerinde farklı düzeylerde performans göstermekte, bazıları bu becerileri yeterli düzeyde kazanamamakta ve akranlarının gerisinde kalabilmektedir. Yeterli düzeyde erken okuryazarlık becerisine sahip olamayan çocuklar arasında en yaygın olarak çeşitli nedenlerle dezavantajlar yaşayan çocuklar ile özel gereksinimli çocuklar bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar içerisinde ise yaşadıkları kaybın doğası nedeniyle sınırlı işitsel deneyime sahip olan işitme kayıplı (İK) çocuklar, özellikle dil ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin ediniminde önemli güçlükler yaşayabilmektedir (Werfel vd., 2022).

Alanyazın incelendiğinde İK olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde farklı müdahaleler uygulandığı ve müdahaleler sonucunda İK olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilebildiği görülmektedir (Lund ve Douglas, 2016). Yapılan çalışmalarda İK olan çocuklarla yürütülen ve etkili sonuçlar gösteren yöntemlerden biri de etkileşimli kitap okumadır (Dirks & Wauters, 2015). Yetişkin ile çocuğun kitap okuma sırasında etkileşimini hedefleyen bu yöntemde, yetişkinin amaca uygun olarak etkileşimi başlatma ve sürdürmeye yönelik davranışları önemli bir değişkendir (Dirks & Wauters, 2015). Bu bağlamda, özellikle İK olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bu yöntemden yararlanmalarının ve çocukla birlikte yürüttükleri kitap okuma etkinliklerini daha çok etkileşim içerecek şekilde yapılandırılmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Al-Dababneh vd., 2015).

Diğer taraftan son yıllarda ülkemizde okul öncesi eğitimde daha sık uygulamaya konulduğu gözlenen etkileşimli kitap okuma yönteminin İK olan çocuklarla çalışan öğretmenler tarafından ne düzeyde uygulandığı bilinmemektedir. Oysa öğretmenlerin sundukları eğitimin kalitesini artırmak için yapılacak

olan öğretmen eğitimlerinin planlanabilmesi için mevcut durumun belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada İK olan çocuklarla çalışan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada, işitme kaybı olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma davranışlarını incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu doğrultuda Trabzon, Rize ve Ordu illerinde, 5-6 yaşındaki işitme kaybı olan çocuklarla çalışan öğretmenler belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenler arasından, işitme kaybı tanısı olan, 2023-2024 eğitim öğretim yılında okulöncesi eğitime katılmış çocuklarla çalışan 20 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin 17'si okul öncesi öğretmeni, 3'ü ise özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerin kitap okuma davranışlarını belirlemek üzere gözlem ve uygulamalarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin işitme kaybı olan çocuklarla kitap okuma etkinlikleri bireysel olarak yüz yüze, öğretmenler ve işitme kaybı olan çocukların devam ettikleri kurumlarda (2 işitme engelliler okulu, 5 özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, 3 anaokulu) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma davranışları Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi'ne göre değerlendirilmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi 35 gözlem maddesinden oluşmakta ve her bir davranışın sıklığını değerlendirmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler için Görüşme Formu kullanılmış ve görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının dökümü yapılacak ve içerik analizi tekniği ile çözümlenecektir. Bu çerçevede öğretmenlerin verdiği yanıtlara yönelik kodlar oluşturulacak ve bu kodlar temalarda kategorize edilecektir. Yapılan gözlem ve görüşmeler çerçevesinde öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma davranışları açısından gereksinimleri ortaya koyulacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kitap okuma öncesi süreçte, ortamdaki dikkat dağınıcı unsurlardan arındırma, kitabın başlığını okuma, çocuğu kitabın resimlerini kolayca görebileceği biçimde oturma, kitabı çocuğa doğru tutma ve çocuğun rahatça duyabileceği şekilde sesli olarak okuma davranışlarını gerçekleştirecekleri beklenmektedir. Kitap okuma sırasında, çocuğa öyküye yönelik açık uçlu sorular sorma, öyküyü kendi yaşantıları ile bağdaştırmasını sağlayacak sorular yöneltme, konuşma fırsatı sunma, ilgilerini takip etme, katılımını sağlama, çocuktan gelen yanıtları genişletme, tekrar etme, model olma gibi davranışları düşük sıklıkla gerçekleştirecekleri beklenmektedir. Okuma sonrasındaki sürece ilişkin ise öğretmenlerin, çocuktan öyküyü özetlemelerini isteyecekleri beklenmektedir. Genel olarak ele alındığında çalışmaya yönelik yapılacak olan veri analizi sonucunda öğretmenlerin, kitap okuma öncesi, sırası ve sonrası okuma davranışlarında etkileşime yer verme sıklıklarının düşük olacağı, daha çok geleneksel yöntemle okuma gerçekleştirecekleri beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kaybı, etkileşimli kitap okuma, erken okuryazarlık, öğretmen davranışları

## Kaynakça

Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K., & Akour, M. M. (2016). Competencies that teachers need for teaching children who are deaf and hard-of-hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International*, 18(4), 172-188. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1249173>

- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade, language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dirks, E., & Wauters, L. (2015). Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard-of-hearing children through interactive reading. H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp.415-441). Oxford University Press.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/doi:10.1037/a0015956>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latentvariable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037//OOI2-1649.36.5.596>
- Werfel, K. L., Reynolds, G., & Fitton, L. (2022). Oral Language Acquisition in Preschool Children Who are Deaf and Hard-of-Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(2), 166-178. <https://doi.org/doi:10.1093/deafed/enab043>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

24 EKİM 2024, PERŞEMBE

PARALEL OTURUMLAR 3 / SAAT: 11.00-12.30

8 NOLU DERSLİK

## Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Nicel Bir Araştırma

Selahattin Öztürk<sup>1</sup> & İlker Ugulu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Biruni Üniversitesi

<sup>2</sup>Uşak Üniversitesi

ilkerugulu@gmail.com

### Problem Durumu

İşle ilgili stres, düşük iş performansının, devamsızlığın ve istifa etmenin nedenlerinden biridir (Skaalvik ve Skaalvik 2017). Eğitim bağlamında, çeşitli engeller ve risk faktörleri öğretmenler arasında kronik stres yaratabilir ve böylece tükenmişlik sendromunu tetikleyebilir. Bu tür risk faktörleri arasında iş yükü, tamamlayıcı idari işler, aşırı kalabalık sınıflar, rol stres faktörleri, sınıf disiplin sorunları, üstler, iş arkadaşları ve velilerle çatışmalar, sürekli eğitim reformları, eğitim, terfi ve mesleki gelişimdeki eksiklikler, düşük ücretler, öğrenciler tarafından yıkıcı tutum ve davranışlar, yetersiz okul ve sınıf tesisleri, kötü zaman çözelişi ve zaman baskısı yer alır (Kahn vd. 2012; Inbar-Furst ve Gumpel 2015).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişlik sendromunu kronik iş stresine bir yanıt olarak kavramsallaştırdılar ve üç bileşen belirlediler: yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı ile birleşti. Duygusal tükenme, iş yükümlülükleriyle başa çıkmak için enerji ve duygusal kaynakların eksikliğidir. Duyarsızlaşma veya insanlıktan çıkma, diğer insanlarla empati eksikliği ile karakterize edilir. Son olarak, kişisel başarı yeni zorluklarla yüzleşme ve tatmin olma yeteneğidir. Bunun yokluğunda, çalışanlar iş yeteneklerine ve potansiyellerine karşı olumsuz tutumlar geliştirirler.

Tükenmişlik sendromu, öğretmenleri, öğrencileri ve kurumları etkileyen çeşitli sorunlara yol açabilir. İlki, örgütsel verimlilik ve performans, devamsızlık, işte bulunma ve iş rotasyonu ile ilgilidir ve bunların hepsi doğrudan öğretim kalitesi ve öğrenme süreci ile ilgilidir (Guerrero 1997). Prieto ve Bermejo (2006) tarafından gözlemlendiği gibi, tükenmişlik sendromu, öğretmen ikameleri ve ders programlarında öngörülen kronolojik gelişimde değişiklikler gerektirerek okulun günlük organizasyonunu dolaylı olarak etkiler. Tükenmişlik sendromundan muzdarip öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu tüm gerekli bilgileri veya desteği sağlamazlar; ilişkiler gerilir ve önerilerinin kabulü azalır (Kyriacou 1987).

Bu çalışma özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, yoğun iş yükü, zihinsel ve fiziksel yorgunluk, özel gereksinimli bireyler ve ailelerini duygusal yönden destekleme ihtiyacı, ağır düzeyde etkilenmiş zihinsel ve bedensel engelli çocuklarla çalışma gibi etkenlere bağlı olarak tükenmişlik hissini artabileceği düşüncesinden yola çıkılarak planlandı. Yaşamın ciddi problemlerinden biri olan tükenmişliğin en aza indirilebilmesi için alanda çalışan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin tanınması ve bilinmesi gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmen verimliliğinin belirlenmesi ve artırılması açısından da

önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmamızın amacı; özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve bunları etkileyen faktörleri incelemektir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, araştırmanın konusu olan şeyi değiştirme veya etkileme çabası yoktur. Bu yöntem, araştırılmak istenen olay veya sorunun mevcut durumunun ne olduğu sorularına alan taramasıyla yanıt aramayı amaçlamaktadır (Ugulu vd., 2008).

Çalışma Türkiye'nin çeşitli illerindeki özel eğitim kurumlarında görev yapan 205 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Maslach'ın adıyla literatüre geçen Tükenmişlik Envanteri yedi dereceli likert tipi bir ölçektir ve toplam 22 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden duygusal tükenme alt ölçeği, 9 maddeden, duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden, kişisel başarısızlık alt ölçeği ise, toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapri (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin test güvenilirlik katsayıları duygusal tükenme alt boyutu için 0.83, duyarsızlaşma alt boyutu için 0.72 ve kişisel başarı alt boyutu için 0.67 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda alt boyutlar için Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.81, 0.79 ve 0.71 olarak saptanmıştır.

Toplanan nicel verilere uygulanacak istatistiksel analiz yöntemini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla Kurtosis katsayısı 0.281, Çarpıklık katsayısı ise -0,152 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2). Huck (2008)'a göre bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. Kurtosis ve çarpıklık katsayılarına bağlı olarak verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve analizde parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Öğretmen mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve çalışılan kurum türüne bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Öğretmenlerin çalışma süresine bağlı olarak tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılarak varyans analizi yapılmıştır. Varyans Analizinde fark varsa, farkı kontrol etmek için En Az Önemli Fark (LSD) testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca toplanan verilere bağlı olarak ölçeğin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar hem bilgi ve deneyimlerindeki farklılıklar hem de uygulamada yaşanan farklılıklar açısından farklılık gösterebilir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların belirlenmesi, yeni öğretmen yetiştirilmesi ve yetişen öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve programlarla desteklenmesi açısından yol gösterici olabilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerle çalışırken karşılaştıkları güçlükler, ailelerin beklentilerinin yüksek olması, çocuklardaki gelişmelerin yavaş olması, çalışma sayı ve sürelerinin değişkenliği, günde alınan seans sayısının fazla olması gibi nedenlerle tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine yönelik

olarak gerçekleştirilen temel analizler, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet açısından fark göstermediğini, yaş, çalışılan kurum türü ve çalışma yılı bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya benzer şekilde Çetin (2004) ve Tarakci vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda da cinsiyetin mesleki tükenmişlik ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen sayısı farklı çalışmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir. Çalışmanın daha fazla ve farklı bölgelerden öğretmenlerle yapılmasının gelecekteki çalışmalar için gösterici olacağı düşünülmektedir. Detaylı ve derinlemesine analizler çalışmanın uzun metninde sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen yetiştirme, özel eğitim, tükenmişlik

### **Kaynakça**

Çapri B. (2006) Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2:62-77.

Guerrero, E. (1997). Estudio y análisis descriptivo de bajas laborales docentes (Study and descriptive analysis of teacher time off work). *Psicología Educativa*, 3(2), 175–187.

Inbar-Furst, H., & Gumpel, T. P. (2015). Factors affecting female teachers' attitudes toward help-seeking or help-avoidance in coping with behavioral problems. *Psychology in the Schools*, 52(9), 906–922. <https://doi.org/10.1002/pits.21868>

Kahn, J. H., Jones, J. L., & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784–793. <https://doi.org/10.1002/pits.21632>

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.

Maslach C, Jackson SE (1981). The measurement of experienced burnout. *J Occup Behav.*; 2: 99-113.

Prieto, M. U., & Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria (Work environment and teacher distress in a sample of secondary school teachers). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.

Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., & Tarakcı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.

Ugulu, I., Aydin, H., Yorek, N. & Dogan, Y. (2008). The impact of endemism concept on environmental attitudes of secondary school students. *Natura Montenegrina*, 7(3): 165-173.

# Öğretmenlerin Bakış Açısından Sınırlı ve Tekrarlayan Davranışlar: Yansıtıcı Bir Tematik Analizi Çalışması

Gamze Alak<sup>1</sup> & Elif Emine Tiryaki<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Atatürk Üniversitesi  
gamzealak@atauni.edu.tr

## Problem Durumu

Bir dizi norö-gelişimsel bozuklukta ve tipik gelişimde görülen sınırlı ve tekrarlayan davranışlar, Otizm Spektrum Bozukluğu'nun (OSB) fenotipi ve tanısı için merkezi bir öneme sahiptir (Courchesne vd., 2021). Son derece heterojen bir davranış kümesini temsil eden bu davranışlar arasında; tekrarlayıcı motor hareketler, ritüelistik davranışlar, tekrarlayıcı kendini yaralama, esnek olmama ve sınırlı ve yoğun ilgi alanları yer almaktadır (Sifre vd., 2021). OSB olan bireylerin neden sınırlı ve tekrarlayan davranışlar sergilediği hakkında çok az şey bilinmekle beraber, bu davranışların varlığının OSB olan çocukların dikkatini çevreden uzaklaştırdığı ve çocuğu çevreden anlamlı girdiye erişemez hale getirdiği öne sürülmektedir (Troyb vd., 2016). Araştırmalarda, sınırlı ve tekrarlayan davranışların OSB olan çocukların sosyal etkileşime girme, uyum becerilerini geliştirme ve uygun şekilde öğrenme ve keşfetme fırsatlarını engellediği göstermektedir (ör. Cuccaro vd., 2003; Loftin vd., 2008).

Uzun yıllar, OSB olan çocukların günlük yaşamlarına müdahale ettiği fikrine dayanarak sınırlı ve tekrarlayan davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılması görüşü yaygın olarak benimsenmiştir (Jaffey & Ashwin, 2022). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda, OSB olan bireyler, tekrarlayıcı davranışları öz düzenleme, güçlü duygu ve kaygılarla başa çıkma, duyuşal girdileri engelleme ve dikkati sürdürme amacıyla ve aynı zamanda keyif aldıkları için kullandıklarını bildirmişlerdir (Collis vd., 2022; Kapp vd., 2019). Bu araştırmalarla birlikte, bu davranışların OSB olan çocuklar için işlevsel ve uyumlu sonuçlar sağlayabileceğine yönünde, bir bakış açısı giderek yaygınlaşmaya başlamıştır (Jaffey & Ashwin, 2022).

OSB'de sınırlı ve tekrarlayan davranışları karakterize eden çalışmalar, bu davranışların hem sıklık hem de ifade edimi açısından zaman içinde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur (Harrop vd., 2021). Bununla birlikte, bu davranışların gelişim boyunca değişmekle kalmayıp bağlama bağlı olarak da farklılaştığı tespit edilmiştir (Berry vd., 2018). Nitekim, okul ortamının OSB olan çocuklar için çok stresli ve belirsiz bir ortam olabileceğini ve bunun da sınırlı ve tekrarlayan davranışların düzeylerinin yükselmesine neden olabileceğini öne sürülmüştür (Welsh vd., 2019). Sınırlı ve tekrarlayan davranışlar eğitim ortamlarında sıklıkla meydana gelse de, öğretmenlerin RRB'leri anlama ve yönetme becerilerini doğrudan inceleyen araştırmalar çok az sayıda araştırma olmakla beraber öğretmenler genel olarak OSB olan çocuklarla çalışırken tekrarlayıcı davranışları önemli bir zorluk olarak gördüğünü ve bu davranışların akademik ve sosyal öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu bildirmişlerdir (Jaffey & Ashwin, 2022; Welsh vd., 2019). Aynı zamanda her ne kadar tekrarlayıcı davranışlar genellikle işlevsel bir amaca çok az veya hiç hizmet etmeyecek şekilde kavramsallaştırılsa da öğretmenler bu davranışların OSB olan çocuklar için olumlu sonuçlara yol açabileceğini de rapor etmişlerdir (Jaffey & Ashwin, 2022). Son olarak öğretmenler tekrarlayıcı davranışların sınıf ortamı bağlamından ziyade içsel ve istikrarlı (yani çocuğun kontrolündeki) nedenlere bağlı olduğunu aynı zamanda bu zorlayıcı sınıf davranışları hakkında endişeli olduklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını da bildirmişlerdir (Bolourian vd., 2021; Welsh vd., 2016).



Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocukların akademik, sosyal ve davranışsal uyumunu destekleyen ilişkilere kaynaklık eden öğretmenlerin tekrarlayıcı davranışlara ilişkin görüşlerinin OSB olan çocuklar için kritik bir önem taşıdığı görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin sınırlı ve tekrarlayan davranışlara ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin birçok farklı açıdan (ne olduğu, nasıl betimlendiği, bireyi ve öğretmeni nasıl etkilediği, öncül ve sonuçlarının neler olduğu, nasıl son bulduğu) incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Katılımcılar**

Çalışma 26-45 yaş aralığında, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle en az 3, en fazla 11 yıldır çalışan, özel eğitim anaokulunda ve farklı kademelerde görev yapan 7'si kadın, 8'i erkek olmak üzere toplam 15 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde fırsat örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler Erzurum İlindeki iki farklı özel eğitim uygulama okulundan toplanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışma için ilgili birimlerden gerekli izinler alınmış ve tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair bilgilendirilmiş onam vermiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik dokuz soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde, katılımcılara OSB ve tekrarlayıcı davranışlara ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik yine dokuz soru yöneltilmiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcılara farklı (zorlantılı, sınırlı ilgi, törensel, stereotipik, kendine zarar verici) sınırlı ve tekrarlayıcı olan beş vaka verilmiş ve bu vakaları yönetmedeki güçlükleri 1 (çok kolay)-5 (çok zor) arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Ses kayıt cihazı ve bilgisayar kullanılarak kaydedilen görüşmelerin tamamlanması yaklaşık 45 ila 60 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmeler transkripte dökülmüş ve her türlü tanımlanabilir bilgi transkriptlerden çıkarılmış ve katılımcılara takma adlar verilmiştir. Bundan sonraki süreçte transkriptler, eleştirel gerçekçi bir yaklaşımla yansıtıcı tematik analiz kullanılarak analiz edilecektir. Yansıtıcı tematik analiz, verilerdeki anlam örüntülerine dayalı temalar oluşturma kabiliyeti nedeniyle seçilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin sınırlı ve tekrarlayan davranışlarını görüşlerinin ve deneyimlerinin birçok açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizinden sonra elde edilecek bulguların, öğretmenlerin (a) sınırlı ve tekrarlayan davranışları nasıl tanımladıklarına ve örneklendirdiklerine, (b) bu davranışların OSB olan çocukların ve öğretmenlerinin sınıf içindeki günlük rutinlerini nasıl etkilediğine, (c) bu davranışların öncülleri ve sonuçları olarak hangi faktörleri gördüklerine ve (d) bu davranışların hangi şartlar altında sonlanabileceğine ilişkin görüşlerine dair ilgili alanyazına katkı sağlayacağı ve yeni bulgular sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, genellikle öğretmenler tarafından yönetilmesi güç olarak nitelendirilen sınırlı ve tekrarlayan davranışların yönetilme güçlüklerinin derecelendirmesine ve nedenine ilişkin verilerin öğretmenlerin mesleki eğitimine yön vereceğine inanılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar, öğretmen görüşleri, nitel

## **Kaynakça**

Berry, K., Russell, K., & Frost, K. (2018). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorder: A review of associated features and presentation across clinical populations. *Current Developmental Disorders Reports*, 5, 108-115.

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2021). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3977-3990.

Collis, E., Gavin, J., Russell, A., & Brosnan, M. (2022). Autistic adults' experience of restricted repetitive behaviours. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 90, 101895.

Courchesne, V., Bedford, R., Pickles, A., Duku, E., Kerns, C., Mirenda, P., ... & Pathways Team. (2021). Non-verbal IQ and change in restricted and repetitive behavior throughout childhood in autism: a longitudinal study using the Autism Diagnostic Interview-Revised. *Molecular Autism*, 12, 1-10.

Cuccaro, M. L., Shao, Y., Grubber, J., Slifer, M., Wolpert, C. M., Donnelly, S. L., ... & Pericak-Vance, M. A. (2003). Factor analysis of restricted and repetitive behaviors in autism using the Autism Diagnostic Interview-R. *Child psychiatry and human development*, 34, 3-17.

Harrop, C., Sterrett, K., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2021). Short-term trajectories of restricted and repetitive behaviors in minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(8), 1789-1799.

Jaffey, S., & Ashwin, C. (2022). Exploring antecedents and outcomes of restricted and repetitive behaviours in autistic children: A thematic analysis of teacher interviews. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 97, 102021.

Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E., & Russell, G. (2019). "People should be allowed to do what they like": Autistic adults' views and experiences of stimming. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(7), 1782-1792.

Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1124-1135.

Sifre, R., Berry, D., Wolff, J. J., & Elison, J. T. (2021). Longitudinal change in restricted and repetitive behaviors from 8-36 months. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 13, 1-18

Troyb, E., Knoch, K., Herlihy, L., Stevens, M. C., Chen, C. M., Barton, M., ... & Fein, D. (2016). Restricted and repetitive behaviors as predictors of outcome in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 1282-1296.

Welsh, P., Rodgers, J., & Honey, E. (2019). Teachers' perceptions of Restricted and Repetitive Behaviours (RRBs) in children with ASD: Attributions, confidence and emotional response. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 29-40.

# Gereklilik mi Zorunluluk mu?: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Seminer Dönemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Osman Yaşar<sup>1</sup> & Melike Kurtuluş Uzlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

melikur@hotmail.com

## Problem Durumu

Eğitim faaliyetlerini, bireylerin bütün hayatlarını içerecek biçimde genişletmek, yüzyılımızın dinamizminin bir sonucudur. Sosyal bir sistem niteliğindeki eğitim, kişilere yeni beceri ve bilgiler kazandırmak yoluyla toplumun farklılaşan şartlarına kişinin uyum sürecini destekleyecektir (Taymaz, 1992). Ayrıca ülkelerin hem eğitimden hem de öğretmenlerden beklentileri yıllar içerisinde giderek artmıştır. Öğretmenlerin daha üst yeterlikler sergileyerek, öğrencilerinin yalnızca akademik gelişimine katkı veren profesyoneller olmalarından çok onların bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kullanabilme ve o bilgiyle üretebilme gibi konularda da etki etmeleri beklentilere eklenmiştir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim aldıkları süreçte edindiği bilgi ve becerilerin sürekli gelişen teknoloji ve oluşan bilgi birikimi ile yenilenmeye ve tazelenmeye gereksinimi bulunmaktadır (Yıldırım vd., 2014). Bu gereksinimleri karşılayabilmek için mesleki ve kişisel gelişime yönelik sunulan hizmet içi eğitimler öğretmenler için önemli bir gereklilik olmuştur. Hizmet içi eğitim; kişilerin hizmet süreçlerinde verimlerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini etkileyen bir eğitimidir (Oğuzkan, 1993). Hizmet içi eğitim süreci belirli aşamaları temele alarak planlı ve programlı biçimde düzenlenmesi gereken bir süreçtir. İstenilen verimin sağlanması amacıyla öğretmenlerin mevcut yeterlilikleri ile hedeflenen yeterlilikler arasındaki farkın giderilmesi için belirli aşamaların dikkatle izlenmesi gereklidir. Hizmet içi eğitim sürecinin istenilen sonuca ulaşabilmesi için ilk adım gereksinimlerin tespit edilerek hangi amaca yönelik eğitimin sunulacağına karar verildiği ihtiyaç analizidir. Hangi ihtiyaçtan hareketle sürecin tasarlanacağına karar verdikten sonra eğitimin ne şekilde ve nasıl yapılacağına planlanacağı ikinci aşamaya geçilmektedir. Üçüncü aşamada ise eğitim programı detaylı bir şekilde hazırlanarak uygulanmaktadır. Son aşamada ise uygulamanın verimliliğini ölçerek istenilen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmeyi hedefleyen dördüncü aşamadır (Altınışık, 2006). Tüm bu adımlar başarıyla tamamlandığında elde edilen verilere göre sürecin geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ise sahip olması gereken yeterlilikler şu şekilde sıralanabilir: özel eğitime gereksinimi olan çocukları tüm gelişim özellikleri açısından iyi bir şekilde tanımak, özel eğitim yöntemlerini çocuklara uygun bir şekilde kullanabilmek, öğrencilerinin düzeylerini uygun bir şekilde belirlemek ve gerçekçi amaçlar yazmak, problem davranışları azaltmak ve ortadan kaldırmak, davranış değiştirme müdahale programı hazırlayarak uygulamak, aile ile uygun şekilde iletişime geçebilmek şeklinde sıralanabilir (Kargın, 1996). Bu noktada tüm bu sıralanan alanlarda öğretmenlerin yeterliliği arttırmak ve sürecin kalitesini yükseltmek için hizmet içi eğitimler oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde hem hizmet içi eğitimlere hem de eğitim sürecine yön verecek önemli bir değişim olacak temel felsefesi “öğrenciyi merkeze alan, onu kendi bilgi ediniminden sorumlu, bilgiyi ezberlemek yerine kullanarak üretebilen; yenilikçi, sorun çözebilen, iş birliğine açık ve kendini ifade edebilen birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım” olan Türk Maarif modeline geçiş yapılması

planlanmaktadır. Geçiş yapılan model ile ilgili seminer dönemlerinde öğretmenlere sunulan içeriklerin bu noktada önem arz ettiği görülmektedir.

Bu önem ve gereksinimden hareketle özel eğitim öğretmenlerinin bir hizmet içi eğitim süreci olan seminer dönemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi araştırmamızın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Seminer döneminde özel eğitim öğretmenleri olarak okulunuzda neler yapıyorsunuz?
- Seminer dönemleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Seminer dönemlerini daha verimli olması için neler yapılabilir?
- E-seminer hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Okulunuzda semine dönemlerinde sizin sınıfınızla ilgili nasıl yapılıyor?
- Okul idaresi seminer dönemlerinde sınıfınızı geliştirmek nasıl bir katkı sunuyor?
- Yeni geçilmesi planlanan eğitimde maarif modeli hakkında neler düşünüyorsunuz?
- İncelediğiniz kadarıyla eğitimde maarif modelinin özel eğitim sınıflarına nasıl katkılar getireceğini düşünüyorsunuz?
- Eğitimde maarif modelinde özel eğitim sınıfları için ne gibi yenilikler olmasını isterdiniz?

## **Yöntem**

Bu araştırma özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin seminer dönemlerine yönelik görüşlerinin ortaya fenomenoloji deseni ile desenlenmiştir. Böylece çalışmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi bir eğitim olan seminer dönemlerine yönelik görüşlerinin derinlemesine irdelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmamızın amaçları doğrultusunda belirlenen ölçütler şu şekildedir:

- En az bir yıldır bulunan kurumda çalışmak
- Özel eğitim öğretmeni olmak
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak

Bu ön koşul özellikleri taşıyan 14 özel eğitim öğretmeni katılımcı grubunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama yöntemi olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, diğer görüşme türleri ile karşılaştırıldığında hem daha esnek yapıdadır hem de standart verilerin toplanmasını sağlamaktadır. Daha önceden sorulması planlanan görüşme sorularının görüşme esnasında değiştirilebilmesi veya gerek duyulduğunda ek sorular sorulabilmesi esnekliğini sunmaktadır. Böylelikle araştırmacı, olgu ve olaylara görüşme yapılan kişinin bakış açısından bakma imkânını yarı yapılandırılmış görüşme ile bulabilir (Berg ve Lune, 2014/2015; Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda görüşme soruları belirlenmiştir. Görüşme soruları formu iki kısımdan oluşturulmuştur. İlk kısımda demografik bilgiler, ikinci kısımda ise ana sorular yer almıştır.

Araştırmacı ilk olarak kendisi ve araştırma hakkında katılımcıyı bilgilendirmiştir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Gönüllü Katılım Formu” katılımcıya verilerek okuyup imzalaması istenmiştir. Katılımcılara kendi görüşlerini açık ve samimi biçimde yansıtma onların önemli olduğu söylenmiştir. Çalışmada katılımcı olmaları için öğretmenlere öncelikle araştırma ile ilgili ön bilgilendirme sağlanmıştır.

Görüşmelerin yapıldığı dönem öğretmenlerin seminer dönem olduğu için seminerlerin ardından çoğunlukla öğle saatlerinde yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın görüşmeleri tamamlanmıştır. Ham veriler yazıya dökülerek analiz edilecektir. Analizin ardından alan uzman iki doktora öğrencisi güvenilirlik alarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanacaktır. Elde edilen veriler alan yazında yer alan çalışmalarla karşılaştırılarak sonuç ve tartışma kısmına sunumda yer verilecektir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Gültekin, Aktay ve Gültekin (2018) araştırmalarında bazı öğretmenlerin seminer dönemlerini faydalı bulmalarına rağmen bazı öğretmenlerin ise seminer dönemlerini çok uzun ve zaman kaybı olarak gördüklerini ifade etmektedir. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin seminer dönemleri ile ilgili genel olarak dedikodu ortamının olması, para kaybı, zaman kaybı şeklinde ifade ettikleri görülürken; aynı zamanda zümreler ile iş birliği, yeni bir dönem için hazırlık yapma, mesleki gelişimin artırılması gibi olumlu düşünceler de belirttikleri görülmektedir. Bu çalışmalardan da hareketle olası sonuçlar bağlamında öğretmenlerin seminer dönemlerinin teorik ve pratik arasındaki uçurumu arttırdığından ancak bilgilerin tazelenmesi bağlamında faydaları olduğunu ortak bir şekilde vurgulamaları beklenmektedir. Bunun yanında eğitimde maarif modelinin özel eğitime nasıl yansıtacağına ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktada çalışmamızın alan yazınına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** hizmet içi eğitim, maarif model, özel eğitim

### **Kaynakça**

Altınışık, S. (2006). "Hizmet içi eğitimin işlevlerine ilişkin görüş ve tutumlar". Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 362-372.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. PEGEM Akademi: Ankara.

Gültekin, M., Aktay, E. G. & Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8(2), 482-513.

Kahyaoğlu, R. B. & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (37),191-220.

Kargın, T. (1996). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engellilere ilişkin bilgi düzeyleri ile işitme engelli çocukları ve anne ve babalarına yönelik farklılıklar. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Ankara.

Kılıçoğlu, O. (2007). Hizmet içi eğitimde kullanımı artan web tabanlı eğitim yönetimi ve bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köseli, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir inceleme (Erzincan ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Oğuzkan, F. (1993). Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: Gül Yayınevi.

Taymaz, H. (1992). Hizmetiçi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları.

Yıldırım, O., Ünsal, N., Tolunay, B. (2015). Özel eğitim öğretmenlerinin hizmetiçinde yetiştirilme düzeyleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 259-274.

# İlköğretim Öğretmenlerinin Disleksili Bireye İlişkin Metaforik Algıları

Ekrem Çalgın<sup>1</sup>, Volkan Karakuş<sup>2</sup>, Ümit Yiğit<sup>3</sup>, Zeliha Çağlar<sup>4</sup>, Emre Vanlı<sup>5</sup> & Elif Nurcan<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Rehberlik ve Araştırma Merkezi

<sup>2</sup> Kayseri-Melikgazi Rehberlik ve Araştırma Merkezi

<sup>3,4,5,6</sup> Milli Eğitim Bakanlığı

ekremcalgin@hotmail.com

## Problem Durumu

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), kültür veya dilden bağımsız olarak hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilen bir gelişimsel yetersizliktir. ÖÖG, normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip bireylerde görülen, sıklıkla yazılı dil ve sözlü dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini etkileyen, nörolojik kökenli, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik alanlarında kendini gösteren ve yaşam boyu devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Lyon, Fletcher ve Chhabra, 2006). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], 2013) göre ÖÖG'nin tanınmasında birtakım kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki, öğrenme ve akademik becerileri kullanmaya ilişkin güçlüklerin en az altı ay boyunca uygulanan sağaltım ve müdahalelere rağmen devam etmesidir. İkincisi, bireyin okul ve günlük yaşama ilişkin performansının kronolojik yaşının önemli düzeyde altında olmasıdır. Üçüncüsü, güçlüklerin okul yıllarında ya da erken dönemde fark edilmesidir. Sonuncusu ise güçlüklerin herhangi bir zihinsel, görsel ya da işitsel yetersizlik, nörolojik, psikososyal ya da ruhsal bozukluk, öğretimin sunulduğu dildeki yetersizlik veya yetersiz öğretim ile açıklanamıyor olmasıdır (American Psychiatric Association [APA], 2013). ÖÖG olan çocuklar, normal zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen; heceleme, sözcük tanıma, akıcı ve doğru çözümlenme ve okuduğunu anlama becerilerinde, sayısal işlem ve matematiksel becerilerde zorluklar yaşamaktadırlar (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bunun yanında ÖÖG olan çocuklar, bilgiyi işlemede, dikkatlerini odaklamada, problem çözmede, sosyal mesajları anlamlandırmada, dile ilişkin kuralları anlama ve kullanmada da sıklıkla güçlük çekerler (Talbot, Astbury ve Mason, 2010). ÖÖG'de semptomlar yaşla birlikte değişen alanlarda belirginleşir. Dolayısıyla bireyler yaşamları boyunca değişen alanlarda ve farklı zorluk derecelerinde öğrenme güçlüğü yaşayabilirler. Çocukluk dönemindeki çözümlenme, heceleme, akıcılık, sözcük tanıma becerileri ile ilgili zorluklar ergenlik ve yetişkinlikte akıcı okuma, okuduğunu anlama, hikâye özetleme, yazılı ifade, ezberleme, yabancı dil öğrenme gibi becerilerde sınırlılıklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır (Lum, Conti-Ramsden, Morgan ve Ullman, 2014). Öğrenme güçlüğü'nün doğasına ilişkin açıklamalar her ne kadar akademik ve sosyal becerilerdeki sınırlılıklara dikkat çekse de bu durumun yarattığı etkiler ÖÖG tanılı çocukların yakın çevresini de kapsamaktadır.

Bu araştırmanın amacı İlköğretim okullarında görev yapan toplam 107 öğretmenin Disleksili bireylere yönelik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesidir. Veriler, katılımcıların kişisel bilgileri ve "Disleksi .....gibidir, çünkü ....." ifadesinin yer aldığı form aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 102 geçerli metafor ürettiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni öğretmenlerinden ve branş öğretmenlerinden elde edilen verilere göre 4 kategori oluşturulmuştur. Her iki grubunda 4 kategorisi aynı başlık altında toplanmıştır.

Özel eğitim alanında metafor çalışmaları son yıllarda ilgi görse de Disleksi'ye ilişkin öğretmenlerle yürütülen metafor araştırmalarının sınırlı sayıda olması yeni çalışmalara gereksinim olduğunu

göstermektedir. Metaforların bireylerin algılarını ve deneyimlerini doğru biçimde ifade etmelerini kolaylaştırdığı düşünüldüğünde (Hashemi, 2010) herhangi bir olguya veya duruma ilişkin bireylerin gerçek algılarının ortaya çıkarılmasında metaforların etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür (Ho, 2005). Araştırmada metaforlar aracılığıyla Disleksili öğrencisi olan öğretmenlerin Disleksi'ye ilişkin gerçekçi algılarının belirlenmesinin öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde ve onlara ihtiyaç duydukları hizmetlerin sunulmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada Disleksi tanılı öğrenciye sahip öğretmenlerin Disleksiye ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Sınıf öğretmeni Öğretmenlerinin Disleksili Bireylere yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni Öğretmenlerinin Disleksili Bireylere yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
- Branş öğretmenlerinin Disleksili Bireylere yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- Branş öğretmenlerinin Disleksili Bireylere yönelik oluşturdukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## **Yöntem**

Nitel araştırmaların amacı algı ve tecrübelerin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Tekindal ve Uğur-Arsu, 2020). Çalışma fenomenolojik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Fenomenoloji çalışması, bireylerin olayları veya fenomenleri içsel süreçlerdeki deneyimleri aracılığıyla nasıl anladıklarına odaklanır. (Miller, 2003). Fenomenolojik araştırma, bir kişinin belirli bir deneyime sahip olmasının nasıl bir duygu olduğunu merak ederek başlamalıdır. Bu merak araştırmaya rehberlik ederek araştırmacıların konuya yoğunlaşmasını sağlayacaktır (Creswell, 2013). Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin Disleksili Bireyleri nasıl algıladıklarını metaforlar aracılığıyla ortaya konulması amaçlandığından dolayı fenomenolojik yaklaşım kullanılması uygun görülmüştür.

Derinlemesine araştırma yapılması maksadı göz önüne alınarak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı doğrultusunda örneklemi amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi belirli bir evrende çalışmanın amaçları doğrultusunda bilgilerin derinlemesine irdelenmesini sağlayan en uygun durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012).

Disleksili Bireyler ile hem Sınıf öğretmeni öğretmenleri hem de ilerleyen yıllarda branş öğretmenleri çalıştığından dolayı örneklem grubu bu alanlarda çalışan gruplar arasından seçilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu, 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında, Ticaret ve Sanayi Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen sosyoekonomik gelişmişlik araştırması bağlamında belirlenen ve farklı üç sosyo ekonomik düzeyde yer alan altı farklı ilde bulunan okullarda görev yapmakta olan toplam 31 sınıf öğretmeni ve 76 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı gruplara ait demografik bilgiler tablo 1 ve tablo 2'de sunulmuştur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmanın amacına yönelik araştırmacılar tarafından literatür taraması yoluyla ve Sınıf öğretmeni bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak oluşturulmuş, pilot uygulaması deneyimleri dikkate alınarak son şekli verilmiş olan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış form içerisinde sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin Disleksili Bireylere ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla Disleksili Birey.....gibidir, çünkü.....” ifadesi ile katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak araştırma bulguları öğretmenlerin Disleksili Bireylere ilişkin büyük oranda olumlu tutum içerisinde olduklarını, öğrenme güçlüğü'nün zor olsa da zamanla ve doğru eğitimlerle iyi seviyelere gelebileceklerini göstermektedir. Buna karşı bazı öğretmenlerin ne yazık ki Disleksili bireylerin durumunu aşılabilir bir engel olarak nitelediği görülmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin Disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda görev yapmakta olan öğretmenlere öğrenme güçlüğüne ilişkin hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve lisans eğitim programlarında öğretmen adaylarına Disleksili bireylere yönelik gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmeti içi program aldıktan sonra Disleksiye yönelik algıların değişip değişmediği araştırılabilir. İleri araştırmalar öğretmenlerin Disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve Disleksiye ilişkin algı ve tutumları ile karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** disleksi, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, metaforik algı.

## Kaynakça

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve fen ve teknoloji öğretmeni kavramlarına yönelik metafor durumları. *Education Sciences*, 6(1), 1242-1254.

Afat, N. & ve Çiçek, Ş. (2019). Sınıf öğretmeni öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 97-127.

Akar, İ. (2010). İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.

Cavkaytar, A. (2019). Sınıf öğretmenine gereksinim duyan çocuklar ve Sınıf öğretmeni. İ. H. Diken (Ed.), *Sınıf öğretmenine gereksinim duyan çocuklar ve Sınıf öğretmeni içinde (3-29)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Çok, R., Sezer, S., & Aydın, Y. E. (2022). Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin Disleksi, okul psikolojik danışmanı ve sınıf öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Sınıf öğretmeni ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 281-318.

students in regular classrooms. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 7(2), 87-109.

Kuzgun, Z. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik araştırma merkezi (Disleksi) personelinin görüşlerinin incelenmesi [Examination of the opinions of the guidance research center staff on the difficulties encountered in the diagnostic process of individuals with special learning difficulties] (Tez Numarası: 563386) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil.* (Çeviren G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Lange, S. M. & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119.

## 9 NOLU DERSLİK

### SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeğinin 5-10 Yaş Grubu Türkçe Versiyonunun Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Sevinç Zeynep Kavruk<sup>1</sup> & Figen Turan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi

s.zeynep.kavruk@adu.edu.tr

#### Problem Durumu

Özel yetenekli çocukların tanınması, özellikle erken yaşta doğru tanılama yapılması konusunda önemli tartışmalar barındırmaktadır. Özel yetenek kavramının ne anlama geldiği konusunda hâlâ bir fikir birliği sağlanamamıştır (Heller, 2004; Renzulli ve Reis, 2004). Alan yazındaki modern kavramlar, yüksek bilişsel yeteneklerin yanı sıra yaratıcılık, motivasyon ve olumlu çevresel özellikleri de özel yetenekliliğin bileşenleri olarak kabul etmektedir (Subotnik vd., 2012). Ülkemizde özel yeteneklilik, hızlı öğrenme, yaratıcılık ve soyut fikirleri anlama gibi özelliklerle tanımlanmaktadır (MEB, 2007).

Araştırmalar, erken tanı ve uygun eğitim müdahaleleri ile özel yetenekli çocukların gelecekte olağanüstü başarı olasılığının arttığını ve sosyal, duygusal, davranışsal veya eğitimsel sorunların riskinin azaldığını göstermektedir (Harrison, 2004). Ancak, özel yetenekliliğin tanımı üzerinde fikir birliği olmaması, erken tanılamada zorluklara neden olmaktadır (Pfeiffer ve Petscher, 2008). Günümüzde tanılamada yaygın olarak zeka ve başarı testleri kullanılmakta, ancak bu testlerin tek başına yeterli olmadığı belirtilmektedir (Hodges vd., 2018). Bu nedenle literatür, çoklu değerlendirme yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır (Lohman ve Foley Nicpon, 2012; McBee vd., 2014). Çoklu değerlendirme, zeka ve başarı testlerinin yanı sıra öğretmen ve veli derecelendirmeleri, sınıf içi ürünler ve gözlemler gibi farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri birleştirerek daha kapsamlı bir tanılama süreci sunmaktadır (Johnsen, 2005; Pfeiffer, 2015). Bu strateji, ölçüm hatalarını azaltmak, farklı geçmişlere sahip çocukların değerlendirilmesini sağlamak ve çocukların kendilerini farklı şekillerde ifade etmelerine olanak tanımak gibi faydalar sunmaktadır (Geiser vd., 2016).

Bu çalışmada, tanılama sürecinin ilk aşaması olan aday bildirim aşamasında, okul öncesi dönemden itibaren kullanılabilir güvenilir bir araç olarak "Scales for Identifying Gifted Students (SIGS-2)" ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Alan yazına bakıldığında, ebeveynlerin özel yetenekli çocukların potansiyelini erken yaşta tanıyabilme konusunda etkili gözlemciler olduğu vurgulanmaktadır (National Association for Gifted Children, 2019; Wellisch, 2021). Ülkemizde, aday bildirim aşamasında ebeveynlerin katılımına yönelik sınırlı sayıda araştırma ve ölçme aracı bulunması, bu alanda bir eksiklik yaratmaktadır. Bu bağlamda, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasının, çoklu değerlendirme yönteminin daha etkili uygulanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışma, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun güvenilirlik ve geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılmış metodolojik bir kesitsel araştırmadır. Araştırma, Aydın'da yaşayan ve 5-10 yaş grubunda çocuğu olan, rasgele seçilmiş 675 anne ve 299 baba olmak üzere toplam 974 ebeveyn ile yürütülmüştür. Çocukların yaş dağılımına bakıldığında; 5 yaş grubunda 73, 6 yaş grubunda 147, 7 yaş grubunda 205, 8 yaş grubunda 218, 9 yaş grubunda 225 ve 10 yaş grubunda 106 çocuk çalışmaya katılmıştır.

Veri toplama sürecinde, Kişisel Bilgi Formu, "Scales for Identifying Gifted Students-Home Rating Scale" [Özel Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesine Yönelik Ölçekler-Evde Derecelendirme Ölçeği] (SIGS-2) (Ryser vd., 2021), "Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği" (Bildiren ve Bilgen, 2019), "İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği" (Bildiren vd., 2024), "Naglieri Sözel Olmayan Zeka Testi" (NNAT-I) (Naglieri, 2003) ve "TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testi" (Brown vd., 1997) kullanılmıştır.

Araştırma için gerekli etik kurul izni ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Ardından, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin dil geçerliliğine ilişkin gerekli aşamalar tamamlanmış ve veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmaya gönüllü olarak katılan ebeveynlerden katılım formlarını imzalamaları istenmiştir. Ebeveynlere, çocukları aracılığıyla doldurmaları gereken veri toplama araçları gönderilmiş ve çocuklara okullarında bireysel olarak TONI-3 ve NNAT-I testleri uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin doldurması gereken ölçekler (Okul Öncesi ve İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçekleri) çocukların öğretmenlerine iletilmiştir.

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin analizlerine başlamadan önce veri seti, eksik veriler ve aykırı değerler açısından incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiş; güvenilirliği ise bileşik güvenilirlik (CR), Cronbach's Alpha ve McDonald's Omega katsayıları ile incelenmiştir. Kriter geçerliliği, SIGS-2 Okul Derecelendirme Ölçeği ve ilgili diğer ölçekler arasındaki Pearson korelasyonu ile değerlendirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: CFI=0.998, GFI=0.994, IFI=0.998, NFI=0.993, NNFI=0.998 ve RFI=0.993. Ayrıca, DFA'da elde edilen RMSEA değeri 0.017 olarak bulunmuş ve bu, ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. DFA analizleri sonucunda, alt boyutların AVE katsayıları 0.44 ile 0.71, CR katsayıları 0.88 ile 0.96, Cronbach Alfa katsayıları 0.87 ile 0.96 ve McDonald's Omega katsayıları 0.88 ile 0.96 arasında bulunmuştur.

Kriter geçerliliği kapsamında yapılan analizler sonucunda, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin sosyal bilgiler alt ölçeği ile Okul Öncesi Aday Bildirim Ölçeği'nin genel yetenek alt ölçeği arasında ( $r=0.25$ ,  $p<0.05$ ) ve SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin yaratıcılık alt ölçeği ile Okul Öncesi Aday Bildirim Ölçeği'nin genel yetenek ( $r=0.29$ ,  $p<0.05$ ), yaratıcılık ( $r=0.28$ ,  $p<0.05$ ) ve motivasyon ( $r=0.26$ ,  $p<0.05$ ) alt boyutları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin diğer alt boyutları ile Okul Öncesi Aday Bildirim Ölçeği ve İlkokul Dönemi Aday Bildirim Ölçeği'nin diğer alt boyutları arasında ise orta düzeyde ilişki görülmektedir. Ayrıca, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin diğer alt boyutları ile TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testi puanları arasında da orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında, çocukların zeka düzeyi (NNAT-I testi ile belirlenen) arttıkça elde edilen ortalama puanların da yükseldiği görülmüştür.

Yapılan One-way ANOVA analizi sonucunda, SIGS-2 Ev Derecelendirme Ölçeği'nin alt boyut puanları ile çocukların zeka düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** güvenilirlik ve geçerlilik, özel yeteneklilik, SIGS-2, tanılama.

### Kaynakça

Bildiren, A., & Bilgen, Ö. B. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-289.

Bildiren, A., Kirişçi, N., Kavruk, S. Z., Yıldırım, Y., Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Dildeğmez, B. (2024). İlkokul dönemi üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği (İDABÖ) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm.

Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (1997). TONI-3, test of nonverbal intelligence: A language-free measure of cognitive ability. TX: Pro-Ed

Geiser, C., Mandelman, S. D., Tan, M., & Grigorenko, E. L. (2016). Multitrait–multimethod assessment of giftedness: An application of the correlated traits–correlated (methods–1) model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23(1), 76-90.

Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.

Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.

Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.

Lohman, D. F., & Foley Nicpon, M. (2012). Ability testing and talent identification. *Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services*, 283-335.

McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining scores in multiple-criteria assessment systems: The impact of combination rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89

MEB. (2007). Millî eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)

Naglieri, J. A. (2003). Naglieri Nonverbal Ability Test—Individual Administration. PsychCorp, A brand of Harcourt Assessment.

National Association for Gifted Children. (2019). A definition of giftedness that guides best practice.

Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.

Pfeiffer, S. I., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales—Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.

Renzulli, J. S., & Reis S. M. (Eds.). (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ryser, G. R., McConnell, K., Sanguras, L. Y., & Kettler, T. (2021). *Scales for identifying gifted students* (2nd ed.). Prufrock Press.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, 56, 176-188.

Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21.

# Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Yürütülmüş ve Koçluk Müdahalesi İçeren Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi: Bir Tematik Derleme Çalışması

Ramazan Çakır<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
cakirmzn@gmail.com

## Problem Durumu

Özel eğitim alanında yapılan araştırmalarda yetişkin eğitimi temelde iki boyut şeklinde gerçekleşmektedir. Özel gereksinimli çocuklarla görev yapan öğretmenlerin veya özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin katılımcı olduğu müdahale araştırmalarında farklı müdahale seçeneklerinin etkililiği sınanmaktadır. Bahse konu olan katılımcıları içeren araştırmaların son yıllardaki araştırma eğilimleri incelendiğinde koçluk müdahalesinin kullanım sıklığının arttığı göze çarpmaktadır. Araştırmacılar müdahale paketinde yer alan bilgi ve becerilerin kalıcılığını, etkililiğini ve uygulama güvenilirliğini artırmak için katılımcılarına farklı şekillerde koçluk desteği sağlamak ve araştırma desenlerini bu desteğin araştırmadaki etkisini belirleyecek şekilde tasarlamaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülmüş ve koçluk müdahalesi içeren lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlanmaktadır.

Koçluk uygulamaları kişilerin bilgi ve beceri birikimlerini artırmak, onlara yeni beceriler kazandırmak veya edindikleri bilgi ve becerileri gerekli durumlarda daha etkili şekilde kullanabilmelerini sağlamak üzere sıklıkla kullanılan bir yetişkin öğrenme stratejisi olarak açıklanmaktadır (Connor, 2017; Rush & Shelden, 2005; Uysal, 2021). Farklı meslek alanlarında yetişkinlerin eğitiminde sıkça kullanılmakla birlikte öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde branşlara göre farklılaşan öğrenme gereksinimlerini önceleyerek, işlevsel geri bildirim sağlama süreçleri ile onların mesleki gelişimlerine katkı sunmak için etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir (Grisham-Brown vd., 2018; Gupta & Daniels, 2012; Kretlow & Bartholomew, 2010). Aileler için düzenlenen ebeveyn eğitimlerinde de ilgili bilgi ve becerilerin etkili kullanımına yönelik ebeveyn koçluğu uygulamaları da sıklıkla gerçekleşmektedir.

Literatürde koçluk uygulamalarına ilişkin pek çok tanım olmasına rağmen koçluk uygulamalarının, (a) eğitim, (b) gözlem ve (c) geri bildirim olmak üzere üç temel unsurdan meydana geldiği bildirilmektedir (Kretlow & Bartholomew, 2010). Koçluk müdahalesi sürecinde koç; katılımcılara yönelik içeriğe, uygulamalara ve sürece ilişkin bilgi sunmakta, eğitimi takiben gerçekleştirilen gözlemlerde katılımcıların uygulama performanslarını canlı olarak veya video kayıtların izlenmesi yoluyla gözlemekte, performans geri bildirimi sürecinde ise katılımcılara uygulama performanslarına dayalı olarak bireysel geri bildirim sağlamaktadır. Bu süreçte koç rolünü üstlenen kişinin pek çok farklı beceriye sahip olması gerekmektedir (Hemmeter & Fox, 2015; Kretlow & Bartholomew, 2010).

Koçluk uygulamaları pek çok farklı uygulama metoduna göre çeşitli şekillerde sunulabilmektedir. Koçluk; desteği sunan kişiye göre; (a) akran koçluğu (Abbasian & Karmalae-Esmailee, 2018), (b) kendi kendine koçluk (Sue-Chan & Latham, 2004) ve (c) uzman/danışman koçluğu (Rakap vd., 2018); koçluğun sunulma biçimine göre; (a) yüz-yüze koçluk (Tekin-İftar vd., 2017) ve (b) uzaktan koçluk (Değirmenci, 2018); içeriğe ve destek türüne göre ise; (a) öğretimsel koçluk (Knight, 2007), (b) uygulama temelli koçluk (Snyder, Hemmeter & Fox, 2015), (c) hibrit koçluk (Fidan, 2018) ve (d) bilişsel koçluk (Batt, 2010) olarak farklı biçimlerde kategorize edilmiştir.

Özel eğitim alanında Türkiye’de yürütülen pek çok tez çalışmasında hem öğretmen eğitimi araştırmalarında (Çakır, 2024; Değirmenci, 2018; Gülboy, 2021; İnce, 2024; Ünal, 2018) hem de aile eğitimi araştırmalarında (Arvas, 2023; Bilmez, 2020; Pektaş-Karabekir, 2021; Yetgin, 2023) koçluk müdahalesine yer verilmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen bu tez çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından içerik analizi yapılarak elde edilen bulgular sentezlenip literatür çerçevesinde sunulmuştur.

## **Yöntem**

Araştırmanın amacı doğrultusunda içerik analizi yapılacak olan lisansüstü tezlere ilişkin herhangi bir yıl kısıtlaması getirilmemesine rağmen özel eğitim alanında yürütülmüş ve koçluk müdahalesi içeren ilk tez (Arslan-Armutçu) 2017 yılında yayınlanmıştır. Bu nedenle çalışmaya dahil edilen tüm tez çalışmaları 2017-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu durum koçluk müdahalesinin lisansüstü tez araştırmalarında kullanımının ulusal literatür kapsamında oldukça yeni olduğunu göstermektedir. Çalışmaya tezlerin dahil edilmesi için tezin özel eğitim alanında yürütülmüş olması, katılımcı olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler veya özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler veya kardeşleri içermesi ve tezin tamamlanmış olması kriterleri belirlenmiştir. Bu nedenle taramada hazırlanmakta olan tezler kısmında yer alan tezler bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi web sitesi yoluyla tarama yapılarak ulaşılabilen 20 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Bu çalışmanın kapsamında 2017-2024 yılları içerisinde gerçekleşmiş ve ulaşılan toplam 20 adet lisansüstü tez çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme stratejileri arasında yer alan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir ve sadece koçluk müdahalesi içeren tezler çalışmada yer almıştır. Ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacı tarafından bu çalışmanın amacına yönelik olarak “Tez İnceleme ve Değerlendirme Formu” geliştirilmiş ve tezler “yıl, tezin türü, katılımcı tipi, katılımcı sayısı, araştırma yönteminin türü, uygulanan koçluk türü, danışman akademisyen ve tezin gerçekleştiği üniversite” başlıklarına göre kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Tez İnceleme ve Değerlendirme Formu’nda yer alan başlıklar ile aynı zamanda koçluk müdahalesi teması çerçevesinde ulaşılan bu tez çalışmalarında kullanılan koçluk türlerinin sıklığını da belirlemek amaçlanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın dahil etme ve dışarda bırakma kriterlerine göre incelenen toplam 20 tezin 15 tanesi doktora tezi, 5 tanesi yüksek lisans tezi olmak üzere; 19’u özel eğitim bölümlerine bağlı ana bilim dallarında, 1’i Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne bağlı Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı’nda yürütülmüştür. Tezlerin tamamı devlet üniversitelerinde ve 2017 yılı ile 2024 yılları arasında gerçekleşmiştir. Yıl açısından değerlendirme yapıldığında konuya ilişkin en çok tez çalışmasının 2018 (n=5) yılında yayınlandığı görülmektedir. Tez çalışmalarının 11’inin katılımcı grubunu öğretmenler, 9’unun katılımcı grubunu ebeveynler ve kardeşler oluşturmaktadır. Katılımcı sayıları bağlamında değerlendirme yapıldığında tezlerin büyük çoğunluğunda katılımcı sayısının 3-6 katılımcı (n=17) arasında değiştiği, bir tezde 1, bir tezde 10 ve bir tezde 16 katılımcı olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde en çok (n=18) tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden ise en sık (n=10) iç içe tasarlanmış çiftler arası çoklu başlama ve yoklama modelleri ile denekler arası çoklu yoklama modeli (n=5) tercih edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 20 tezin 11’inde koçluk müdahalesi çevrimiçi olacak şekilde uzaktan koçluk, 8’inde yüz yüze koçluk ve 1’inde hibrit koçluk şeklinde uygulanmıştır. Tezlerin büyük kısmının Anadolu Üniversitesi’nde (n=12), ardından Gazi Üniversitesi’nde (n=4) gerçekleştiği görülmektedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi’nde ise konuya ilişkin birer tez çalışması yürütülmüştür.



Danışman akademisyenlere bakıldığında tüm tezlerin toplam 13 akademisyen danışmanlığında gerçekleştiği, iki tez çalışmasında iki eş danışman yer aldığı; bir akademisyenin 8 teze, iki akademisyenin 2'ser teze danışmanlık yaptığı ve diğer tüm akademisyenlerin konuya ilişkin birer teze danışmanlık sağladıkları görülmektedir. Konuya ilişkin çalışmaya dahil edilen tezlerle ilgili sayısal veriler ile ilgili forma göre hazırlanmış olan tablo ve grafikler sunum esnasında ayrıntılı olarak paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** aile eğitimi, koçluk, içerik analizi, lisansüstü eğitim, öğretmen eğitimi

## Kaynakça

Connor, C. M. (2017). Commentary on the special issue on instructional coaching models: Common elements of effective coaching models. *Theory Into Practice*, 56, 78-83.

Çakır, R. (2024). Görmeyen otizmli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi ve koçlukla sunulan takvim kutuları stratejisi öğretmen eğitim programının etkililiği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Değirmenci, H. D. (2020). Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Demirci, N., & Tertemiz, N. I. (2022). Üstün zekâlılar eğitimi dergilerinde yayınlanan matematik eğitimi çalışmalarına yönelik bir tematik derleme çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(19), 381-410.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.

Gülboy, E. (2021). Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kretlow, A.G. & Bartholomew, C.C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299.

Rush, D. D., Shelden, M. L., & Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants and Young Children*, 16, 33-47.

Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2005). Evidence-based definitions of coaching practices. *CASE in Point*, 1(6), 1-6.

Snyder, P. A., Hemmeter, M. L. and Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (3), 133-143

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

Yetgin, A. İ. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerine çevrimiçi koçluk ile sunulan doğal öğretim müdahale programının etkililiği. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

# Özel Eğitim Alanında Uzaktan Eğitim ile ilgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalarının İncelenmesi

Aziz Egin<sup>1</sup> & Cennet Tuba Arslantürk Egin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Marmara Üniversitesi

azizegin221@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylere bakım sağlayan ve eğitim verenlerin bilimsel dayanaklı müdahalelere erişmesini engelleyebilecek birçok faktör vardır. Çoğu müdahale programı için gereken yüksek maliyet ve kapsamlı zamanın, birçok ebeveyn ve uygulamacı için engel olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaktadır (Johnson ve Hastings, 2002; Wainer ve Ingersoll, 2013). Ayrıca, okullar ve rehabilitasyon merkezlerinde finansman sıkıntısı ve aile bütçesi hususları nedeniyle çoğu eğitim tek seferlik bir çalıştay ya da bilgilendirici kısa süreli seminerler şeklinde yürütülmektedir (Neely vd., 2017; Neely vd., 2016). Çalıştaylar ve seminerler, maliyet ve zaman tasarrufu bakımından birçok kişiye aynı anda bilimsel dayanaklı uygulamaların verimli bir şekilde öğretilmesine izin verirken, öğrenilen uygulamaların kalıcı olması ve bireysel gereksinimlerin göz ardı edilmesi (Tunç-Paftalı, 2018, Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021) gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Sürdürülebilir, kullanılabilir, uygulanabilir, erişilebilir ve taşınabilir bir şekilde etkili ve verimli eğitim sağlamanın yollarını belirlemek hayati önem taşımaktadır (Neely vd., 2016). Ayrıca, kırsal veya düşük gelirli bölgelerde yaşayan ebeveyn ve çocuklar genellikle eğitimi uzmanlara ve dolayısıyla bilimsel dayanaklı müdahale programlarına erişmede zorluklar yaşamaktadırlar (Antezana, Scarpa, Valdespino, Albright ve Richey, 2017).

Uzaktan eğitim son yıllarda teknolojik gelişmelere bağlı olarak bir hizmet sunum modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine verilen koçluk eğitimleri uzaktan çevrimiçi platformlarda verilerek, özel eğitim hizmetlerine erişim maliyetleri düşürülmekte, zaman tasarrufu sağlanmakta ve ebeveynler ile uzmanlar kendileri için en uygun zaman aralığında çevrimiçi platformlar aracılığıyla iletişime geçmekte ve eğitim gerçekleşmektedir. Özel gereksinimli bireylerin erken çocukluk özel eğitim hizmetlerini erken dönemde yoğun şekilde almaları gelişimleri için son derece önemlidir. Uzaktan eğitim yolu ile risk altındaki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine veya bu çocuklarla çalışan hizmet sağlayıcılara koçluk eğitimi verilerek bazı becerilerin nasıl öğretileceğine ilişkin bilgiler verilebilir, çocuklar ile yakalayacakları öğretim fırsatlarında kullanabilecekleri stratejiler öğretilebilir ve uygulamacıların gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin geri bildirimler sağlanabilir. Çevrimiçi hizmetlerin (a) kırsal alanlardaki bireylere daha iyi erişim sağlama ve kentsel alanlardaki bireylerle benzer müdahale hizmetleri sunmaya çalışma (Heitzman-Powell vd., 2014) ve (b) maliyeti ve zamanı etkin sunma ve kullanma (Akemoğlu vd., 2018; Curtiss vd., 2016) gibi çeşitli avantajları vardır (Akemoğlu vd., 2020).

“İnternet tabanlı bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla, eğitim ve öğretim hizmetlerinin herkesin erişimine açılarak, öğrenenlerin zaman ve mekândan bağımsız, esnek, kişisel ya da grup halinde öğrenmelerine olanak tanıyan yaklaşım ve uygulamalar” uzaktan eğitim olarak adlandırılmıştır. (UNESCO, 2002).

Uzaktan eğitim 2019 yılı sonunda yaşanan süreçte farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Pandemi sürecinde ortaya çıkan uzaktan eğitim süreci “bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılması” şeklinde tanımlanmıştır. Süreç içerisinde yürütülmekte olan birçok çalışma uzaktan veya çevrimiçi ortamlara aktarılarak yürütülmüştür, bu da son yıllarda uzaktan eğitim ile yapılan çalışma sayılarında dramatik bir artışa neden olmuştur.

Yukarıda belirtilenler bağlamında bu araştırmanın amacı Türkiye’de özel eğitim alanında uzaktan eğitim yoluyla/aracılığıyla yapılan lisansüstü tezlerinin üniversite, enstitü, anabilim dalı / bilim dalı, türü, yılı, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri ve çalışma bulguları gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve var olan durumun ortaya konularak özel eğitimde uzaktan eğitimin yeri ve önemini vurgulayarak, özel eğitimde kullanım örneklerini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

Özel eğitimde uzaktan eğitim kapsamında yapılan tezlerin incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Ulaşılan tezlerden elde edilen verileri toplamak için doküman incelemesi tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmaya dahil edilecek tezleri belirleyebilmek ve betimsel analizini gerçekleştirebilmek için Yüksek Öğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezinin Elektronik Tez Arşivi “uzaktan eğitim”, “web temelli eğitim”, “çevrimiçi eğitim”, "online eğitim" gibi anahtar kelimeler ile konu, özet ve dizin başlıklarında taranmış ve 58 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar detaylı değerlendirildiğinde dört tanesinin derleme çalışmaları olduğu, birer tanesinin meta sentez çalışması olduğu, aplikasyon geliştirildiği, telefon bağımlılığının incelendiği, özel eğitimi kapsamadığı ve STEM çalışması tipik gelişim gösteren çocuklar için hazırlandığı için çalışmanın içeriğini kapsamadığı belirlenen dokuz tez çalışmaya dahil edilmemiştir. Hariç tutma kriterleri sonucunda toplam 49 teze ulaşılarak çalışma kapsamına alınmıştır. Ulaşılan bu tezlerden doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi ile değerlendirilmiş ve lisansüstü tezlerinin yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı / bilim dalı, türü, yılı, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri ve çalışma bulguları gibi çeşitli değişken başlıklarında analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlere ilişkin bazı bulgulara sonuç bölümünde yer verilmiş olup araştırmanın diğer tüm sayısal bulguları (grafikler halinde) ve bu bulgulardan elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler sunum sırasında katılımcılar ile paylaşılacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda Türkiye’de özel eğitim alanında uzaktan eğitim ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının daha çok yüksek lisans tezlerinden (n=30) oluştuğu, en çok 2021 (n=12), 2022 (n=14) ve 2023 (n=13) yıllarında “COVID-19 pandemi sonrası” yapıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla özel eğitim alanında uzaktan eğitim çalışmalarının Anadolu Üniversitesi’nde (n=13) yapıldığı; bunlardan 28’inin Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, 16’sının Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde, beşinin ise Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. Anabilim dallarına baktığımızda ise en fazla özel eğitim anabilim dalında (n=33) çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaların katılımcı (n=2972) gruplarına bakıldığında öğretmen, idareci, ebeveyn ve çocuklarla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışma yapılan özel gereksinimli birey grubuna bakıldığında 299 bireyin görme, işitme, ortopedik, zihin yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu bulunan bireyler olduğu, bunun yanı sıra üstün yetenekli 115 öğrenci ile de çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmen katılımcılara baktığımızda en çok özel eğitim öğretmenleri ile çalışmaların gerçekleştiği ve bunu diğer branşların izlediği (okul öncesi, sınıf, Türkçe, matematik gibi) görülmektedir.

Metodolojik açıdan en fazla nitel araştırma yöntemi (n=21) kullanılarak katılımcı grubun uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları zorluklar, özellikle öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin neler olduğu, uzaktan eğitimin sonuçlarına ilişkin görüşlerine bulgularda yer verilmiştir. Nitel çalışmalarda MAXQDA gibi programların da kullanıldığı çalışmalar ile içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuştur. Nitel çalışmaları 15 tez ile tek denekli yürütülen tezler izlemektedir ve bu tezlerde uzaktan eğitim yoluyla uygulanan programların etkililiklerine bakılmıştır. Nitel çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılırken tek denekli çalışmalarda kullanılan yöntem uygun olarak geliştirilen veri toplama formları kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** uzaktan eğitim, lisansüstü eğitim, betimsel analiz, özel eğitim

## Kaynakça

Akamoglu, Y., Meadan, H., Pearson, J. N., and Cummings, K. (2018). Getting connected: Speech and language pathologists' perceptions of building rapport via telepractice. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(4), 569-585.

Akamoglu, Y., Muharib, R., and Meadan, H. (2020). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 282-316.

Antezana, L., Scarpa, A., Valdespino, A., Albright, J. and Richey, J. A. (2017). Rural trends in diagnosis and services for autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 8, 590.

Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., et al. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159-167.

Çetrez Arıcan, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Dargut Güler, T. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Değirmenci, H. D. (2018) Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C., and Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 23-38.

Johnson, E., and Hastings, R. P. (2002). Facilitating factors and barriers to the implementation of intensive home-based behavioural intervention for young children with autism. *Child: Care, Health and Development*, 28(2), 123-129.

Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., and Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25, 393-416.

Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., Hong, E. R., and Hagan-Burke, S. (2017). Fidelity outcomes for autism focused interventionists coached via telepractice: A systematic literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(6), 849-874.

Tunc-Paftalı, A. and Tekin-Iftar, E. (2020). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 1-19.

Wainer, A. L., and Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 11-24.

# Sosyal Öykü ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Cennet Tuba Arslantürk Egin<sup>1</sup> & Aynur Gıcı Vatansever<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Marmara Üniversitesi

<sup>2</sup>Trakya Üniversitesi

tuba.arslanturk@marmara.edu.tr

## Problem Durumu

Sosyal öykü özellikle otizm spektrum bozukluğu bulunan çocuklara görsel ve sözel ipuçları kullanarak karşılaştıkları durum ve davranışları anlamalarını, bu durum ve davranışlar karşısında kendilerinden sergilenmesi beklenen davranışlara yönlendiren ve rehberlik eden bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir. Sosyal öyküler, toplum tarafından kabul edilen uygun davranışları desteklerken problem davranışların ortaya çıkmasını azaltmak için kullanılan öncül temelli müdahalelerden biridir. Öğrencilerin istenen bir etkinlik, olay veya davranışa ulaşmalarına yardımcı olmak için önemli bağlamsal özellikler ve beklenen davranışlar öyküde açıkça anlatılmaktadır (Zimmerman, 2017). Sosyal öyküler ilk olarak kendisi de bir öğretmen olan Carol Gray tarafından 1991 yılında kullanılmıştır. Gray otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara sosyal durumları anlamlandırmaları amacıyla kısa sosyal öyküler yazmıştır. Sosyal öyküler, zor ya da karmaşık sosyal durumların anlaşılabilmesi için gerekli ipuçlarının altını çizerek ayrıntılı biçimde betimleyen, böylece özel gereksinimi olan çocukların karşılaştıkları sosyal durumu anlamalarını sağlayan, yaşadıkları bu duruma ilişkin uygun tepki örnekleri sunan, bireyselleştirilmiş kısa öykülerdir (Değirmenci, 2018; Yapıcı, 2019). Sosyal öyküler daha çok OSB olan çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında ve bu becerilerin gösterilme sıklığının artırılmasında, problem davranışların azaltılmasında kullanılmakta olsa da farklı yetersizlikleri bulunan özel gereksinimi olan bireylere (ör, zihin yetersizliği) yönelik olarak da hazırlanarak kullanılmışlardır. Sosyal öykü yazmak, görüldüğü kadar basit değildir ve deneyimi veya bilgisi olmayan bir öğretmen için zaman alıcı olabilmektedir. Öğretmenlere, sınıflarında sosyal öyküleri etkili bir şekilde nasıl oluşturacakları ve uygulayacakları konusunda yeterli eğitim sağlanması gerekmektedir. Bu çalışmada Türkiye’de sosyal öyküye ilişkin yapılmış lisansüstü çalışmalar incelenerek Türkiye’deki sosyal öykü kullanımı çeşitli değişkenler açısından ortaya konacak ve sosyal öykünün kullanım yaygınlığını arttırmak için öneriler sunulacaktır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de sosyal öykü ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerinin üniversite, enstitü, anabilim dalı / bilim dalı, türü, yılı, sosyal öykü materyalinin kullanım biçimi, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri ve çalışma bulguları gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve var olan durumun ortaya konularak bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olan sosyal öykülerin kullanımını arttırmak için önerilerde bulunmaktır.

## Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve ulaşılan tezlerden elde edilen veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmaya dahil edilecek tezleri belirleyebilmek ve betimsel analizini gerçekleştirebilmek için Yüksek Öğretim Kurulunun Ulusal Tez Merkezinin Elektronik Tez Arşivi “sosyal öykü” ve “sosyal öyküler” anahtar kelimeleri ile konu, özet ve dizin başlıklarında taranmış ve 32 teze ulaşılmıştır. Bunlardan bir tanesinde ise sosyal öykü çalışması yapıldığı belirtilmiş ancak sosyal öyküye ilişkin yeterli bilgilerin sunulmadığı tespit edilmiş, ikisinin ise

edebiyat alanından öykü olduğu anlaşılmış, birinin benzer şekilde psikoloji alanında yaşam öyküsü olduğu belirlenmiş, birinde paket bir mesleki gelişim programında sosyal öykü kullanımının diğer tüm tekniklerle birlikte öğretildiği belirlenmiş, bir diğerinde ise sosyal öyküye ilişkin önerilerde bilgi verildiği tespit edilmiştir. Belirlenen bu çalışmalar araştırma kapsamına dahil edilmemiş ve sonuç olarak 26 tez çalışma kapsamına alınmıştır. Ulaşılan bu tezlerden elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi ile değerlendirilmiş ve lisansüstü tezlerinin yapıldığı üniversite, enstitü, anabilim dalı / bilim dalı, türü, yılı, sosyal öykü materyalinin kullanım biçimi, katılımcı özellikleri, araştırma modeli, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri ve çalışma bulguları gibi çeşitli değişken başlıklarında analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm sayısal bulguları (grafikler halinde) ve bu bulgulardan elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler sunum sırasında katılımcılar ile paylaşılacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda Türkiye’de sosyal öykü ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının daha çok yüksek lisans tezlerinden (n=13) oluştuğu, en çok 2019, 2018 ve 2015 yıllarında (n=4 toplam 12) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca en fazla sosyal öykü çalışmalarının Anadolu Üniversitesi’nde (n=11) yapıldığı; bunlardan dokuzunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü’nde, ikisinin ise Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalı’nda yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların katılımcı gruplarına bakıldığında en çok çalışma yapılan yaş grupları 11-15 yaş aralığı (n=27) ve 6-10 yaş aralığındaki (n=30) çocuklardır. En az çalışma yapılan yaş grupları ise 16-17 yaş aralığı (n=4) ile 3-5 yaş aralığıdır (n=6). Katılımcıların tanıları açısından sonuçlara bakıldığında en çok otizm spektrum bozukluğu olan bireylere (n=19) hedeflenen becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmekte, aynı zamanda sosyal öykü uygulamacıları olarak araştırmacının kendisi, akranlar, kardeşler ve ebeveynler karşımıza çıkmaktadır. Metodolojik açıdan en fazla tek denekli araştırma yöntemi (n=24) kullanılırken, en sık kullanılan modeller ise yoklama evreli çoklu yoklama modeli (n=10) ile uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli (n=9) olmuş ve sosyal öykü ile farklı uygulamaların etkililiğine bakılmıştır. Tezlerde tek denekli araştırma yönteminin kullanımının sıklığına bağlı olarak kullanılan veri toplama araçları arasında yoklama, izleme ve genelleme veri toplama formları ile sosyal geçerlik veri toplama formları en sık kullanılan araçlar olmuş ve grafiklerin görsel analizleri ile çalışma bulguları aktarılmıştır. Elde edilen bulgular ayrıca sosyal öykülerin daha çok kitapçık halinde sunulduğunu (n=11), tablet (n=8) ve dizüstü bilgisayar (n=4) ile sunumunun da yaygın olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular bize sosyal öykü ile yapılan çalışmaların çeşitlendirilmesi gerektiğini, kritik dönemlerden biri olan okul öncesi dönemdeki çocuklar ile daha fazla çalışma yapılması gerektiğini, benzer şekilde farklı gereksinim gruplarındaki çocuklarla sosyal beceriler ve diğer beceriler çalışılırken kullanılması gerektiğini göstermektedir. Yapılan nitel çalışmaların sonuçları incelendiğinde özel eğitim uygulamacılarının sosyal öykü hazırlamanın zaman aldığını söyledikleri belirlenmiştir, bu doğrultuda gelişen teknoloji de kullanılarak dijital ortamda çeşitli şablonlar hazırlanarak özel eğitim uygulamacılarının hizmetine sunulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** sosyal öykü, lisansüstü eğitim, betimsel analiz

### **Kaynakça**

Acar, Ç. (2015). Otizmliler çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Akçayır, İ. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretimi üzerinde multimedya tabanlı sosyal öykü yönteminin etkililiği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Akgün Giray, D. (2015). Öğretmen adaylarınca hazırlanan ve sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Aslantaş, H. U. (2023). Otizm spektrum bozukluğundan etkilenen öğrenciye ev içi güvenlik becerilerinin kazandırılmasında sosyal öykülerin etkililiği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Bolu.

Balçık, B. (2010). Otizmlili bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykülerin etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Çakmak, M. (2017). Sosyal öykü uygulaması kullanan özel eğitim araştırmacılarının konuya ilişkin görüş ve önerileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Çetrez Arıcan, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sosyal öykü ve karikatür sohbetleriyle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.

Dargut Güler, T. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde mobil sosyal öykü haritaları kullanımı (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.



## 11 NOLU DERSLİK

### Çocuklar için Felsefe Öğretim Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Soru Oluşturma Becerileri Üzerine Etkisi

Filiz Karadağ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi  
filizkaradag89@gmail.com

#### Problem Durumu

Soru sormak, en eski öğretim ve öğrenme araçlarından biridir. Sokrates'in öğrencilerini bilgi aktarmak yerine düşündürücü sorular sorarak eğittiği bilinmektedir. Sorular, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerde zihinsel süreçlerin kullanımını kolaylaştırarak bir rol oynar. Etkili soru sorma, etkili düşünmeyi gerektirdiği ve kavrayışı kolaylaştırdığı için üstbilişsel bir işlev taşır (Açıkgöz, 2014). Wong'a (1985) göre, sorular sormak, öğrenme materyalini aktif olarak işlemeye yönelik önemli bir adımdır. Gall'a (1987) göre ise, sorular sormak, öğrencileri düşünmeye teşvik eden ve onları zihinsel olarak aktif hale getiren bir yöntemdir. Soru seviyeleri, soru sorma sürecini formüle ederken özel bir öneme sahiptir. Araştırmalar, daha üst düzey soruların bilgi işleme sürecini derinleştirdiğini göstermiştir (Rickards, 1979). Yüksek düzeyde öğrenmeyi teşvik etmenin, yüksek düzeyde sorularla mümkün olduğu, Redfield ve Rousseau'nun (1981) yirmi deneysel çalışmanın bulgularını inceleyen meta-analiz çalışmasıyla doğrulanmıştır.

Soru sorma ve soru oluşturma süreci yalnızca bilişsel bir etkinlik değil, aynı zamanda bireylerin kendini ifade etme aracıdır. Bu nedenle özellikle çocukların, kendini ifade etme sürecine yoğunlaşmaları, sürecin bağlamını anlamaları, bağlama yönelik sorular sormaları ve düşünme süreçlerini bir grup ile birlikte sürdürmeleri destekleyicidir. Çocuklar için Felsefe yaklaşımının uygulanma sürecine göre, çocuklar bir uyarıcı üzerine yoğunlaşır, onu anlar, bağlamla ilgili sorular oluşturur, bu sorulara yanıt arar ve düşüncelerini bir grup ile birlikte inşa ederler.

Özellikle kaynaştırma eğitiminden en fazla fayda sağlayan grup olan Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar söz konusu olduğunda, yukarıda belirtilen süreçlerde yaşlarına kıyasla aynı performansı gösteremedikleri bilinmektedir. ÖÖG'li bireylerin bilişsel ve sosyal gelişim açısından çeşitli ayırt edici özelliklere sahip oldukları (Gillberg & Soderstrom, 2003; Graham vd., 2020; King-Sears, 2014) bilinmektedir. Özel eğitimin amacı, bu çocukların bilişsel ve sosyal iletişim-etkileşim becerilerini geliştirmektir (Coates vd., 2020). Düşünme, bilme, algılama, akıl yürütme, karar verme, düşünce takibi, hatırlama, özetleme, genelleme, tahmin etme ve sonuç çıkarma gibi bazı üst düzey düşünme becerileri, bazı ÖÖG'li çocuklarda erken yaşta yeterince gelişmemiştir (Khasawneh vd., 2020; Khasawneh, 2021). Buna ek olarak, kendilerini ifade etmeden önce düşüncelerini nasıl organize edecekleri ya da düşüncelerini ve bakış açılarını hangi argümanlarla destekleyecekleri konusunda kafa karışıklığı yaşarlar (Baten & Desoete, 2019; Drigas vd., 2021; Hacker vd., 2019). Kısacası, dilin bilişsel kullanımını kontrol etmede zayıf bir denetim sergilerler (tanımlama, açıklama, bilgi verme, analiz, karşılaştırma, değerlendirme). Bu

değişkenler ayrıca dil akıcılığı (kendini ifade etmek için doğru kelimeyi hızlıca bulma), etkililik ve kontrol (bilinçli bir şekilde mesajı iletme ve mesajı çeşitli geleneksel ve dilbilgisel kalıplarda iletme yeteneği) ve tutarlılık (ilgili fikirlerin farkında olma yeteneği) ile ilgilidir (Ulusal Öğrenme Güçlükleri Ortak Komitesi, 1994; Turan & Yükselen, 2004). Bu nedenlerle, Simon (1979), Çocuklar İçin Felsefe Enstitüsü tarafından hazırlanan Lipman ve Sharp'ın (1975) Çocuklar için Felsefe programının, ÖÖG'li çocukların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olacağını öne sürmüştür. Tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan önceki bir çalışmada (Yıldız-Demirtaş, Karadağ & Gülenç, 2018), çocuklarla felsefe uygulamalarıyla çocukların sordukları soruların düzeyinin ve kendilerini ifade etmek için kullandıkları kelime sayısının olumlu yönde değiştiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır.

Literatür temelinde, bu çalışmada, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının, ÖÖG'li çocukların soru sorma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarından önce ve sonra, ÖÖG'li çocukların bireysel olarak oluşturdukları soruların düzeyi nedir?

Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarından önce ve sonra, ÖÖG'li çocukların oluşturdukları soruların düzeyi nedir?

## Yöntem

Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden tek grup ön test son test seçkisiz deneysel desen (Creswell & Creswell, 2017) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 10 haftalık 'çocuklarla felsefe' eğitim etkinlikleri 2 özel eğitim ve Çocuklarla Felsefe uzmanı tarafından planlanmış ve uygulanmıştır. Uygulamalar 10 hafta süresince haftada 1 gün 1'er saat şeklinde uygulanmıştır. Bu etkinlikler 'çocuklarla felsefe' uygulamalarında sıkça kullanılan CoPI metodu kapsamında hazırlanmıştır. Bu metod ile ilgili ayrıntılı bilgi ilerleyen bölümlerde verilmiştir. Deney deseni simgesel olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2021 yılında 2. ve 3. sınıf düzeyinde (8 ve 9 yaş) olan ve ÖÖG tanısı almış 13 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada yer alacak öğrencileri belirlemek amacıyla iki kriter belirlenmiştir: i) Üniversite hastanelerinden. (DSM-V; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013) tanı ölçütleri doğrultusunda ÖÖG tanısı almış olmak ii) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ya da farklı bir özel gereksinim durumunun bulunmamasıdır. Belirlenen önkoşullar doğrultusunda aday gösterilen 37 çocuğun öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda 17 çocuk belirlenmiştir. Program süresince 4 çocuk eğitimlere düzenli bir şekilde devam etmediği için çalışma grubundan çıkarılmıştır.

Bu çalışmada veriler "felsefi sorgulama metni ve sorularını içeren görüşme formu" ve eğitim oturumlarındaki ses kayıtları ile toplanmıştır.

Felsefi sorgulama metni ve sorularını içeren görüşme formu: Uygulamanın başında ve sonunda veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından belirlenen ve Ek-1'de sunulan 'Mutluluk' temalı felsefi sorgulama metni kullanılmıştır. Bu metin ve sorular Felsefe Eğitimi ve Özel Eğitim alanlarından 2 profesör ve Çocuklarla Felsefe Eğitimcisi olan bir doktor tarafından belirlenmiştir. Bu görüşme formunda 'mutluluk' temalı kısa bir hikâye ve bu metinle alakalı 6 soru yer almaktadır. Metnin okunmasını takiben çocuklara yöneltilen 6 sorudan 2'si çocukların metni anlayıp anlamadıklarını belirlemek, 3 soru çocukların felsefi tema üzerine sorgulama becerilerini değerlendirmek, 1 soru da çocuklardan felsefi tema ile ilgili sınırsız sayıda soru oluşturmaları amacıyla sorulmuştur. Çocukların felsefi tema üzerine sorgulama becerilerini değerlendirmek amacıyla sorulan sorular, onların sorgulama sürecini başlatabilmeleri için üst düzey soru olarak seçilmiştir.

Metin ve sorular çocuklarla felsefe eğitimcisi olan Gülenç (2013)'in Felsefe Dedektifleri Dizisinin 'Mutluluk' kitabından alınmıştır. Metin belirlenirken metnin ve soruların yaş grubuna uygunluğu, anlaşılabilirliği, sorgulama sürecini desteklemesi göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen metin ve sorular 3 özel eğitim öğretmeni tarafından incelenmiştir. Metnin ve soruların çocuklar için uygunluğunu belirlemek amacıyla deney grubu dışında 10 çocuk ile bu metin ve soruların kullanıldığı görüşme yapılmıştır.

□ Çocuklarla felsefe öğretim programı süresince çocukların grup çalışmaları sırasında oluşturdukları soruların niteliğini belirlemek amacıyla çocukların grup çalışmasındaki konuşmaları ses kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Bu sayede grup içerisinde oluşturdukları sorular elde edilerek analiz edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışma bulguları incelendiğinde "Çocuklarla Felsefe" öğretim programının ÖÖG olan çocukların felsefi sorgulama süreçlerinde oluşturdukları soruların düzeyini geliştirdiği görülmüştür.

Etkili ve sorgulama düzeyinde soru oluşturma etkili düşünmeyi gerektiren bir süreç olduğundan dolayı üst bilişsel düşünme sürecine girildiğinin bir göstergesidir. Aynı zamanda öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi için etkili soru sormak önemlidir. Üst düzey sorular oluşturmak bireyi üst düzey düşünmeye yönelterek zihnin aktifleşmesini sağlar. Soru sorma işleminin önemli detaylarından biri sorulan sorunun düzeyidir. Çünkü, yapılan araştırmalar iyi sorgulama düzeyindeki soruların bilgiyi işleme sürecini derinleştirdiğini ve üst düzey öğrenmeleri teşvik ettiğini göstermiştir (Açıkgöz, 2014; Redfield & Rousseau, 1981; Rickards, 1979; Wong, 1985). Araştırma bulguları incelendiğinde çocukların çalışma öncesinde düşük düzeyde soru oluşturdukları veya hiç soru oluşturamadıkları görülmüştür. Çalışma sürecinde ise başlarda yine metni anlamaya yönelik veya metnin nasıl devam edebileceğine ilişkin tahminlerde bulunmayı gerektiren sorular sorarken ilerleyen haftalarda çoğunlukla bağlamdan yola çıkarak sorgulamaya yönelik sorular oluşturdukları görülmüştür.

Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi ÖÖG gibi bazı özel gereksinim gruplarında yaş düzeyine göre yeterince gelişim göstermeyebilir. Bu nedenle ÖÖG olan çocukların düşünme, bilme, algılama, muhakeme etme, karar verme, bir düşünceyi izleme, hatırlama, özetleme, genelleme, yordama, çıkarsama gibi bir dizi bilişsel beceriyi kapsayan üst düzey düşünme becerisinin gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, üst düzey düşünme sürecini etkileyen önemli becerilerden biri olan soru sorma becerisinin geliştirilmesiyle birlikte ÖÖG olan çocukların üst düzey düşünme becerilerinin çocuklarla felsefe uygulamaları ile geliştirilebileceğini göstermiştir.

ÖÖG olan çocukların diğer bir özelliği ise düşüncelerini ifade etme sürecinde fikirlerini organize etme konusunda da kafa karışıklığı yaşamalarıdır. Yani dilin tarif etme, açıklama, bilgi verme vb. şekilde bilişsel kullanımı becerileri zayıftır (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994). Araştırma bulgularında soru cümleleri incelendiğinde çocukların zamanla daha doğru kelimelerle düşünme süreçlerini daha iyi ifade eden, merak ettikleri, bağlamdan yola çıkarak düşünme sürecinin aktif bir şekilde gerçekleştiğini ortaya koyan sorular sordukları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** çocuklar için felsefe (P4C), çocuklarla felsefe (PhwC), felsefi sorgulama, soru oluşturma, öğrenme güçlüğü

## **Kaynakça**

Açıkgöz, K.Ü. (2014). Aktif Öğrenme (13. Baskı). Biliş Gelişiminin Coşkusu Yayınları.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, DC.

Beyer, B.K. (1991). Teaching Thinking Skill, A Handbook for Elementary School Teachers. Boston: Allyn and Bacon Publishing.

Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (31), 145-173.

C., Philip. Twenty thinking tools. Aust Council for Ed Research, 2006. Acer Press.

Cassidy, C., & Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. Early child development and care, 183(8), 1072-1083.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Daniel, M., & Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children1. Educational Philosophy and Theory, 43(5), 415-435.

Doherr, E. A. (2000). The demonstration of cognitive abilities central to cognitive behaviour therapy in young children: Examining the influence of age and teaching method on degree of ability (Unpublished doctoral dissertation). University of East Anglia.

Dyfed County Council (1994) Improving reading standards in primary schools Project (Wales, Dyfed County Council).

Fields, J. (1995) Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children, Early Child Development and Care,107, 115-128.

Frase, L. T., & Schwartz, B. J. (1975). Effect of question production and answering on prose recall. Journal of Educational Psychology, 67(5), 628.

Gall, M. (1987). Synthesis of research on teachers' questionin. (İçinde) Anderson, L. W. (1989). The effective teacher: study guide and readings. McGraw-Hill College.

Gülenç, K. (2013). Felsefe Dedektifleri Serisi: Mutluluk. İstanbul: Mandolin Yayın.

Haas, H. (1980) Appendix B: experimental research in philosophy for children, in: M. Lipman, A.M. Sharp & F. Oscanyon (Ed.) Philosophy in the classroom (Philadelphia, PA, Temple University Press).

# Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Yeterliliklerinin İncelenmesi

Saadet Şaşmaz<sup>1</sup> & Ömer Türksever<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Gazi Üniversitesi  
saadetsasmaz06@gmail.com

## Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü kavramı için literatürde ‘öğrenme güçlüğü’, ‘özel öğrenme güçlüğü’, ‘özüml öğrenme güçlüğü’ ve ‘özüml öğrenme bozukluğu’ gibi kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramların bir kısmı eğitim bilimleri alanında kullanılırken diğerleri sağlık bilimleri alanında kullanılmaktadır. Öğrenme güçlüğü, ortalama veya ortalamanın üzerindeki potansiyele sahip bir çocuğun konuşma, okuma, düşünme ya da hesap yapabilme alanlarında bozukluk göstermesi durumudur. Bu bozukluklar algısal engeller, beyin zedelenmesi, beynin işlev aksaklığı gibi sebeplerden olabilmektedir (Öncül, 1989, syf:31). Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklarında ise özel öğrenme güçlüğü kavramı kullanmakta ve tanımlama yaparken dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü şeklinde ifade etmektedir (MEB, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan çocuk, zihinsel yeteneği normal olmasına rağmen, akademik açıdan akranlarına oranla gerilik gösteren çocuktur. Öğrenme bozukluğu olan çocuklar, okul başarısızlığı, okul reddi, okul fobisi, davranış sorunları; özellikle düzen bozucu davranışlar, hiperaktivite, depresyon vb. duygusal ve sosyal uyum sorunları yaşayabilirler (Seyyar, Genç, 2010, s.536). İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü yaygınlığının gün geçtikçe arttığı ifade edilmektedir (Türkoğlu ve Talas, 2022, s.192). Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan çocuklar için kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır. Tüm kaynaştırma eğitimindeki çocuklar gibi öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimindeki başarının önemli noktalarından biri de kaynaştırma eğitimiyle alakalı öğretmenlerin bilgilendirmesinin yeterli düzeye getirilmesidir (Nal ve Tüzün, 2011, s.28).

Bu çocukların eğitiminde rol oynayacak öğretmenlerin hem yeterliliklerini ölçmek hem de alan yazınına katkı sunmak için araştırmacılar bu çalışmayı ortaya koymuştur.

Araştırmanın kapsamı ve örnekleme seçim aşamalarında alanda yapılan çalışmaların sonuçlarından ve önerilerden yola çıkılarak belirlemelerde bulunulmuştur. Araştırmada örneklem grubu olarak ulaşılabilir yakınlıktan dolayı Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisansüstü eğitim programındaki öğretmenler seçilmiştir. Araştırmacıların bu örneklem grubunu seçmesinde, öğretmenlerin meslek hayatlarında ve akademik çalışmalarında öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler hakkında farkındalıklarını artırması amaçlanmıştır.

Araştırma örneklemindeki bireylerin eğitim aldığı Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisansüstü ders içeriklerine bakıldığında 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle eğitim ortak lisansüstü seçmeli derslerinden Özel Gereksinimli Bireylerin Kaynaştırılması ve Bütünleştirilmesi isimli derste öğrenme güçlüğü olan bireylerle alakalı kavramsal bilgilendirme ve örnek uygulamalar özel eğitim alanındaki uzman akademisyenler tarafından öğrencilere aktarılmaktadır (Gazi, 2024)

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim kapsamında öğrencilere yönelik farkındalık kazanacağı en önemli kurum eğitim fakülteleridir (Akay ve Çetin,2022, s.284). Eğitim fakültelerinde Özel Eğitim bölümündeki öğretmen adayları haricindeki öğretmen adayları özel eğitime gereksinimli bireylere yönelik yeterli bilgi donanımına sahip olamadıkları özellikle mesleki hayatlarına devam eden öğretmenlerin örneklem olarak alındığı araştırmalarda alan yazını taramasında araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Araştırmalara katılan öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalar noktasında yetersiz olduklarını, sadece rehber öğretmenden sınırlı bir şekilde yardım aldıklarını ve genellikle internetten buldukları hazır şablonları öğrenciye göre değiştirerek kullandıklarını belirtmişlerdir (Üstünel, Utkugün ve Gazel, 2022, 80). Deniz'in (2019) "Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği" isimli doktora tezinin sonuç kısmında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili; tanım, tanılama ve değerlendirme, nedenleri, sınıflandırma, gelişim özellikleri, öğretimi planlama ve uyarlama, yasal hakları, aile eğitimi ve rehberliği, özel öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknoloji ve materyal geliştirme, sınıfta problem davranışlarla baş etme, ölçme ve değerlendirme, BEP geliştirme ve uygulama ile Türkiye'deki eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Ateş (2018), "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inanç durumlarını" incelediği yüksek lisans tezi kapsamında elde edilen veriler sonucunda çalışma grubundaki katılımcıların kaynaştırma yeterlilik düzeyleri orta düzeyde, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili özel alan yeterlilik düzeyleri de sınırlı anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın genel anlamdaki sonuçları göz önüne alındığında, çalışma grubunun lisans eğitimlerinde aldıkları Özel Eğitim dersinden yeterli oranda faydalanamadıkları araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Araştırmacılar öğretmenlerin yaşadıkları bu zorlukları ve mesleki eksikliklerini öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri esnasında giderebilmek için çalışmalar yapabileceğini ön görmektedir.

## Yöntem

Bu araştırma sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora öğrenimine devam eden öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili mevcut bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, olanı değiştirmeden durumu saptamaya yöneliktir. Betimsel istatistikler örneklemeleri değişkenler veya değişken kombinasyonları olarak betimler. Veriler betimlenir, güvenilir farklılıklar veya ilişkiler aranır ve bu güvenilir sonuçlar için evren değerleri kestirilir (Tabachnick, Fidel, s.8).

Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek hayatlarında ve akademik çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili yapacakları düzenlemelerin neler olduğuna yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda lisansüstü eğitim alan sosyal bilgiler öğretmenlerine öğrenme güçlüğü hakkındaki yeterlilik ölçeğinin yanı sıra ve katılımcıların kişisel bilgilerini içeren katılımcı bilgi formu da uygulanmıştır.

Bu araştırma sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora öğrenimine devam eden öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliliklerini incelenmesini amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, olanı değiştirmeden durumu saptamaya yöneliktir. Araştırmaya 17'si kadın 9'u erkek olmak üzere toplam 26 lisansüstü eğitim alan öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan katılımcılara ait demografik bilgileri almak adına kişisel bilgi formu ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla Keskin, Korkut ve Can (2016) tarafından geliştirilen "Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" (ÖGÖY) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi (5=tamamen katılıyorum, 4=katılıyorum,

3=kararsızım, 2=katılmıyorum, 1=hiç katılmıyorum) olup 22 madde ve 5 alt boyuttan (dikkate alma 5 madde, güdüleme 5 madde, derse odaklama 4 madde, dikkat toplama 4 madde, olumlu tutum 4 madde) oluşmaktadır. Likert tipi ölçekleme, ölçekleme yöntemleri arasında en çok kullanılanı ve kuruluşu ve güvenilirliği açısından diğer ölçeklemelere göre daha kolay ve güvenilir olanıdır (Aziz, 2008, s.99).

Ayrıca sosyal bilgiler eğitimi alanında 16'sı yüksek lisans ve 10'u doktora programında öğrenimine devam eden öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin ve bu yeterliklerinin cinsiyet, öğrenim düzeyi, özel eğitim dersi alıp/almama, öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup/olmama, öğrenme güçlüğü olan bireyle aynı sınıfta eğitim alıp/almama, öğrenme güçlüğü konusunda bilgili olup/olmama, öğrenme güçlüğüne ilişkin kitap okuyup/okumama, öğrenme güçlüğüne ilişkin film izleyip/izlememe, kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olup/olmama, öğrenme güçlüğü olan bireylerin kaynaştırma uygulamasına katılmasını destekleyip/desteklememe ve öğrenme güçlüğüne ilişkin yeni bilgiler edinmek isteyip/istememe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın uygulama kısmı katılımcıların gönüllülük esasına ve katılımcıların zaman ve mekânsal uygunlukları esas alındığı için araştırma süresi araştırmacılar tarafından belirlenen 45 günde tamamlanmıştır. Ölçeğin normal dağılım varsayımına bakıldığında, ölçeğin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu yüzden yapılan analizlerde parametrik testlerden “Bağımsız Örnekler t testi” istatistiği yöntemi kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında yaklaşık %65'i kadın bireyler iken üçte biri %34,6'sı erkek bireyler oluşturmaktadır. Analiz sonucunda katılımcıların özel eğitim dersi alıp/almama durumlarına bakıldığında %88'inin bu dersi aldığı sonucu bulunmuştur. Bu sonuçla katılımcıların öğrenme güçlüğü konusunda bilginiz var mı? sorusuna %88 oranında evet cevabının verilmesi bu bilginin özel eğitim dersinde edinilmiş olunabileceği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte katılımcıların öğrenme güçlüğü olan bireyleri kaynaştırma uygulamasına katılmasını %57 oranında desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yorumlanmasında alanyazın taramasında ortaya çıkan öğretmenlerin kaynaştırmaya katılan bireylerle yapılan eğitimde zorluklar yaşadığı için katılımcıların da öğrenme güçlüğü olan bireylerin kaynaştırma eğitiminde olması yönünde beklenenden düşük evet tercihinin yaptığı yorumu yapılabilir. Katılımcıların öğrenme güçlüğü olan bireylerle aynı sınıfta eğitim alıp/almama durumlarının analiz sonucuna bakıldığında katılımcıların %50'sinin öğrenme güçlüğü olan bireylerle aynı sınıfta eğitim aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitim sistemi içerisinde sayılarının tahminlerden daha fazla olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sayılarının diğer engel gruplarına göre fazla oluşu ve eğitim sisteminde kaynaştırma eğitimi kapsamında yer almakta oldukları göz önüne alındığında öğretmenlere verilen öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenme güçlüğü, lisansüstü eğitim, mesleki gelişim

### **Kaynakç**

Akay, B. ve Çetin, M. (2022). Öğretmenlik mesleğinde güncel sorunlar. E. İlhan (Ed.) Farklı Boyutlarıyla Öğretmenlik içinde (s.284). Ankara: Nobel.

Ateş, R. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Aziz, A. (2008). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Ankara: Nobel.

Deniz, S. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

GAZİ. (2024). Eğitim ortak programı dersleri. <https://webupload.gazi.edu.tr/upload/51/2024/2/20/4e5e6ac2-b30d-4a71-885f-c45e079cebdf-2023-2024-guz-yariyili-yuksekk-lisans-egitim-ortak-ders-programi-20-subat-v.pdf> adresinden erişildi.

MEB. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler “Aileler için rehber kitapçık”. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_02/04102620\\_OYRENME\\_GUCLUYU\\_OLAN\\_BYRE\\_YLER\\_TR.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GUCLUYU_OLAN_BYRE_YLER_TR.pdf) adresinden erişildi.

Öncül, R. (1989). Özel Eğitim Sözlüğü. Ankara: Karatepe Yayınları.

Nal, A. Ve Tüzün, I. (2011). Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu. Ankara: Tohum Otizm Vakfı

Seyyar, A. ve Genç, Y. (2010). Sosyal Hizmet Terimleri. İstanbul: Sakarya.

Üstünol, N., Utkugün, C. ve Gazel, A. (2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Pesa International Journal Of Social Studies, 8(2), <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2347451> adresinden erişildi.

Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2020). Using Multivariate Statistics. (Baloğlu, Cev., 2022) United Kingdom: Pearson.

Türkoğlu, G. ve Talas, S. (2022). Özel öğrenme güçlüğüne genel bakış. S. Talas (Ed.). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek (s.192). Ankara: Nobel



# Çevrimiçi Sunulan Akıcı Okuma Paketinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyine Etkisi

İlhan Kanlı<sup>1</sup> & Rabiya Kanlı<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
ilhankanli80@gmail.com

## Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, akıcı okuma becerilerini kazanmakta diğer öğrencilere kıyasla daha fazla zorluk yaşamakta ve bu durum onların akademik başarısını olumsuz etkilemektedir (Arabacı,2022). Geleneksel yöntemler zaman zaman bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada ulaşılmaz ve yetersiz kılabilir. Teknolojik gelişmeler, iletişim ağlarının güçlenmesi ve evrensel tasarım ilkelerine göre hazırlanan dijital eğitim materyalleri, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek için yeni fırsatlar sunmaktadır (Sani-Bozkurt, 2017). Bu bağlamda, çevrimiçi ortamda birebir sunulan akıcı okuma öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyine olan etkisinin incelenmesi, çevrimiçi eğitsel müdahalelerin etkililiği konusunda önemli bir bilgi boşluğunu doldurabilir.

Çocuklar, potansiyeline ulaşabilmesi için ihtiyaç duyduğu nitelikli ve kanıt temelli eğitsel desteğe her zaman ulaşamayabilir. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü gösteren bireylere çevrimiçi eğitsel destek imkanı sunmak eğitsel imkanları çeşitlendirmenin ötesinde bir zorunluluktur. Pandemi sonrası çevrimiçi sunulan öğretim yöntemleriyle ilgili birçok araştırma vardır. Ancak bu araştırmaların çok azı öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerle ve akıcı okumayla ilgilidir.

Çevrimiçi sunulan akademik becerilerin öğretimine yönelik müdahale paketlerinin katılımcılarına baktığımızda özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarla yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Akademik olarak daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ÖÖG’li çocuklardır. Bu ihtiyacın araştırmalara yeterince yansımadağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik çevrimiçi çalışmalar incelendiğinde ÖÖG olan çocukların akademik becerilerini çevrimiçi destekleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Buna karşın ÖÖG’ nin görülme sıklığı diğer özel gereksinimli bireylerden çok daha fazladır.

Pandemi sonrasında çevrimiçi eğitim zorunluluk haline gelmiştir. Bu süreçte, uzaktan eğitimi inceleyen ve etkili müdahaleleri belirleyen çalışmalar, günümüzün önemli bilimsel gereksinimlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim ya da çevrimiçi ortamda geliştirilen müdahalelerin çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlar arasında; öğrencilerin ve öğretmenlerin zaman kaybına yol açan yolculuklardan kurtulmaları, böylece maliyetlerin azalması ve eğitimin internet ve bilgisayarın bulunduğu her yerden yapılabilmesi yer almaktadır (Daczewitz, 2015). Ayrıca, bu tür eğitim yöntemlerinin, öğrencilerin derslerde daha az sıkılmasını sağladığı da ifade edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaşayan öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, dijital tabanlı eğitsel araçların öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu ve dört işlem becerilerinde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir (Baldemir & Çetin, 2024). Bu avantajlar, dijital ve çevrimiçi müdahalelerin gelecekte daha da ön plana çıkabileceğine işaret etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, web tabanlı, çevrimdışı ve mobil uygulamaların kullanıldığı çeşitli araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan bazıları; okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik mobil uygulamalar (Yaman, Dönmez, Avcı ve Yurdakul, 2016), disleksili çocuklar için geliştirilen ve çevrimiçi veya yüz yüze uygulanabilen müzik destekli okuma programı MÜZOKU (Başar, 2024), bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrencilerin sayı hissi, üstbilişsel farkındalık ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkileri (Doğmaz, 2022) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmak için tablet destekli müdahale programlarının etkililiği (Özbek, 2014) olarak sıralanabilir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre yapılan müdahaleler öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin becerilerini olumlu etkilemiştir.

Ancak, web tabanlı dijital çalışmaların sınırlı olduğu ve çevrimiçi yürütülen araştırmalara yeterince yer verilmediği görülmüştür. Yapılan diğer çalışmaların etkili sonuçlar verdiği belirtilmekle birlikte, çevrimiçi akıcı okuma paketlerinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler üzerindeki etkisine dair yeterli kanıt bulunmamaktadır. Çevrimiçi çalışmanın zaman, maliyet ve ulaşım açısından sağladığı avantajlar göz önüne alındığında, bu alanda planlanacak çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenlerle, bu çalışma ÖÖG’li öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeye odaklanmıştır.

Tüm bu gerekçelerle bu araştırmada uzaktan çevrimiçi sunulan akıcı okuma programının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı çevrimiçi sunulan akıcı okuma programının öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili olup olmadığı ile sürekliliğe olan etkisini belirlemektir.

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

### **Bağımlı Değişken**

Programa katılan öğrencilerin okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeyleri.

### **Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çevrimiçi sunulan akıcı okuma programıdır. Bu program model okuma-tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltme yöntemlerini içermektedir.

### **Katılımcılar**

Bu araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırklareli-İstanbul ve Sakarya’da’ 2,3 ve 4. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan 3 öğrenci katılmıştır.

### **Katılımcılarda Aranılan Ön Koşul Özellikler**

- Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması
- Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması
- Bir metnin en az %70’ini doğru okuması
- Okuma hızının en az 1 sınıf düzeyi geriden geliyor olması

## Ön Koşulların Ölçülmesi

Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002) birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan 2481 öğrenci üzerinde norm belirme çalışması yapmıştır. Bu norm tablosu dikkate alınarak öğrencilere bir metin okutularak sınıf seviyesinden geride olup olmadığı ve okuma doğruluk oranı değerlendirilmiştir.

## Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısını ve doğruluğunu belirlemek amacıyla ‘Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi’ ve ‘Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi’ geliştirilmiştir.

## Kullanılan Metinler ve Özellikleri

Araştırmanın başlama düzeyi, ilerleme ve izleme sürecinde kullanılacak metinler, her öğrencinin kendi sınıfının ortalama okuma hızına uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmıştır. Metinlerin indeks puanları Ateşman (1997)'in geliştirdiği formüle göre benzer düzeyde tutulmuştur.

Metinler 1,5 satır aralığında, siyah, iki yana yaslı, 14 punto ve ALFABET yazı tipindedir. İncelenen bazı araştırmalarda yazı özelliklerinin bu şekilde olması tavsiye edilmiştir (Aziz & Husni, 2012). Metinler başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında oluşturulan metin havuzundan rasgele seçilmiştir.

## Deney Süreci

Deneye başlamadan önce ailelerin özel durumu olup olmadığı öğrenilerek ailelerin sırası belirlenmiş, bilgisayarlarının donanımlarını ve internet bağlantılarını kontrol etmeleri istenmiştir. Belirlenen sıraya göre ilk önce 2. Sınıfa giden öğrenciden 3 oturum başlama düzeyi verileri diğer katılımcılardan yoklama verileri alınmıştır. Uygulama oturumları 1. ve 3. katılımcı için 9, 2. katılımcı için 10 oturum sürmüştür. Her 3 akıcı okuma oturumunda bir kez yoklama verisi alınmıştır. Araştırma deneysel desene uygun şekilde devam edilerek tamamlanmıştır.

## İzleme Oturumları

İzleme oturumları her öğrenci için uygulama bittikten 7 ve 14 gün sonra 2 kez toplanmıştır. Veri toplama süreci toplu yoklama oturumlarıyla aynı şekilde yürütülmüştür.

## Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenlerde verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, görsel olarak yorumlanmasıyla yapılır. Deneklerin okuma hızı ve doğruluğuna ait verilerini göstermek için çizgi grafiği kullanılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

### Okuma Hızı

Çevrimiçi sunulan akıcı okuma paketi sonucunda 1. katılımcının dakikadaki okuma hızını ortalama 25 kelimedenden ortalama 43 kelimeye, 2. katılımcının dakikada okuma hızını ortalama 44 kelimedenden ortalama 67 kelimeye, 3. katılımcının dakikada okuma hızını ortalama 39 kelimedenden ortalama 55 kelimeye çıkarmıştır.

## Okuma Doğruluğu

Çevrimiçi sunulan akıcı okuma paketi 1. Katılımcı çocuğun okuma doğruluğu oranını ortalama %93'den ortalama %100'e 2. Katılımcı çocuğun okuma doğruluğu oranını ortalama %92'den ortalama %100'e 3. Katılımcı çocuğun okuma doğruluğu oranını ortalama %93'den ortalama %99'a çıkarmıştır.

## Sonuç

Çevrimiçi sunulan akıcı okuma paketi çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olduğu görülmektedir. Programa katılan 3 öğrencinin okuma hızları ve okuma doğruluklarının arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma akıcılığını artırmaya yönelik çevrimiçi sunulan akıcı okuma paketi araştırmaya katılan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada ve kazanılan bu becerilerin 7 ve 14 gün sonra da sürdürdüğü görülmektedir.

## Tartışma

Çevrimiçi sunulan akıcı okuma paketinin öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin akıcı okumasını artırdığı, bu artışın program sonlandıktan 7 ve 14 gün sonra devam ettiğine ulaşılmıştır. Bu sonuç alanda yapılan diğer çalışmaların sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Başar,2024).

Çevrimiçi eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılmasına yönelik yapılan araştırmalarda çevrimiçi eğitimin dezavantajlarından bahsedilmektedir. Bu dezavantajlar; ÖÖG yaşayan bireylerin uzaktan eğitim sürecine katılımında güçlük yaşaması, görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi ve verilen görevleri tamamlamadıklarını belirtmiştir (Kaçar vd., 2022).

Araştırmamızda çevrimiçi müdahale sırasında herhangi bir güçlük yaşanmamıştır. Bunun nedeni çevrimiçi eğitimin birebir uygulanıyor olması olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenme güçlüğü, akıcı okuma, çevrimiçi müdahale

## Kaynakça

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. The Turkish Online

Journal of Educational Technology TOJET, 1(1), 92-97.

Aziz, F. A., & Husni, H. (2012). Interaction design for dyslexic children reading application: a guideline. Knowledge Management International Conference (KMICe). Johor Bahru

Filiz, T., & Güneş, G. (2022). Öğrenme güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin pandemi sürecindeki matematik öğrenme ve öğretme deneyimlerine bir bakış. E-Kafkas Journal of Educational Research, 9(1), 20-50. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.990761>

Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(2), 365-388. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.700711>

Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. AUAd, 3(2), 37-60.

Atıf: Yıkmış, A., Kurtoğlu, S. ve Toprak, Ö. (2021). Okuma güçlüğüne sahip öğrencilere sunulan öğretimde video teknoloji ve bilgisayar destekli uygulamaların kullanıldığı çalışmaların incelenmesi. Anadolu Journal of Educational Sciences <https://doi.org/10.18039/ajesi.748664>

Daczewitz, M. (2015). Delivering The Parent-Implemented Communication Strategies (pics) Intervention Using Distance Training And Coaching With A Father And His Child Who Is Hard Of Hearing (Unpublished doctoral dissertation). Illinois State University, Illinois, United States.

Özbek, A. B. (2019). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi.

Kurt, A., & Kurtoğlu Erden, M. (2020). Özel eğitim alanında teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 47-70. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.676961>

Başar,Ş. (2024) Disleksili çocukların akıcı okuma becerisini geliştirmede makamsal çeşni ve usullerle desteklenmiş çevrimiçi ve/veya yüz yüze uygulanabilen müdahale programının etkililiği. Marmara Üniversitesi. Yayımlanmış doktora tezi

Bilal baldemir-Ömer Faruk Çetin (2024). Mobil oyunlarla dört işlem öğretimi hakkında matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görüşleri. The Journal of Academic Social Science

Sıla Doğmaz (2022) Bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayı hissi, matematiksel üstbilgi farkındalık ve öz yeterlilik algısı üzerindeki etkililiği. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayımlanmış doktora tezi

Özbek, A. B., & Girli, A., (2015). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığını Geliştirmede Tablet Bilgisayar Destekli Sağıaltım Programının Etkililiği. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi

Hakan Kaçar-Mehmet Yel-Vedat Uz -Gülay Acar-Nazire Tutumlu. (2022). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecindeki durumlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. The Journal of International Educational Sciences

Bilal Baldemir-Ömer Faruk Çetin. (2024). Mobil oyunlarla dört işlem öğretimi hakkında matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görüşleri. The Journal of Academic Social Science

Ateşman, Ender. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin Ölçülmesi. A.Ü. Tömer Dil Dergisi, sayı:58, s.171-174.

# Medyada “Özel Yeteneklilik”: Doğruluğu Değerlendirmede Uzmanların Kullandığı Akıl Yürütme Biçimleri

Burcu Çalikoğlu<sup>1</sup> & Serhat Tepe<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İzmir Demokrasi Üniversitesi  
bscalikoglu2758@gmail.com

## Problem Durumu

Özel yeteneklilik, toplumsal dışlanma (Koshy, Robinson, 2006; Robertson 1991; Thomas, 1976; Yewchuk & Jobagy, 1991) ve sosyal takdirin bir arada en fazla gözlemlenebildiği özel gereksinimliler grubudur. Bir yanıyla başarısızlık tahammülünün en düşük olduğu öğrenci kitlesi şeklinde betimlenirken (Sapon-Shevin, 1996), diğer yanıyla sosyal, kültürel ve bireysel faktörler nedeniyle risk grubunda yer alabilmektedirler (Hishinuma, 1993; Hishinuma & Tadaki, 1996; Feldhusen, & Hoover, 1984; Seeley, 2004; VanTassel-Baska 1989). Buna dayanarak, sadece ürettikleriyle hayran bıraktırması, dünya sorunlarına çözüm bulması veya bulma potansiyeli göstermesi bakımından değil, başarısızlıkları -örneğin, Einstein’ın okul başarısının hiçbir zaman iyi olmadığı söylentisi- ile de özel yeteneklilik yaşantılarına atfedilen haber değerinin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir.

Medyadan edinilen haberler sayesinde, insanların “özel yeteneklilik” hakkındaki düşünceleri, kendileri ile özel yetenekliler arasında belli şekilde bağları oluşmaktadır. Haberler, konuyla ilgili genel bir çerçevenin oluşmasından öznel anlamların üretilmesine kadar zihinsel bir köprü görevi görmektedir. Haberler sayesinde, düşünen, hisseden, anlamlandıran bireylerde her haber kümesi farklı bir şekilde içselleşmektedir. Bulunduğu sosyo-kültürel konumu, konuya karşı duyduğu ilgi derecesi, eğitim seviyesi ve sahip olduğu alan uzmanlığı haberin bireydeki işlevini belirlemektedir. Kimileri için, bir haber direkt sosyal kabul olurken, kimileri için eleştirel bakışı sağlamaktadır. Her iki birey de oluşturdukları repertuar ile davranışlarda bulunmaktadır.

Doğruluk, “yanlışlığı-barındırmayan” anlamı ile kolaymış gibi algılanmaya müsait olsa da felsefi olarak doğruluğun ne olduğuna ilişkin yazılan yazıların oldukça uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Ayrıca, bu zorluğa haberlerin, şu an post-truth (doğruluk sonrası çağ) adı verilen çağımızda gerçeğe yüklenen anlamının değişmesiyle bir zorluk daha eklenmiştir. Doğruluk sonrası çağ, herkesin kendi gerçeğini yapılandırabildiği zamanı nitelemektedir. Bunun haberlere yansımaları, yalan haber (fake news) tartışmalarını dünya ölçeğinde artırmıştır. Ülkemizde de Doğruluk Payı, Teyit.org, Malumatfuruş, Fact-checking Turkey, Yalansavar adlarıyla haberler için doğrulama platformları yaygınlaşmıştır.

Haberlerde doğruluk payı az ise, aileler yanlış şekilde bilinçlenmekte ve çocukları için yanlış kararlar alabilmektedirler. Larson, Cooper, Eskola, Katz ve Ratzan (2011), medya ve sağlık ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, bilim-şüphesinin medyada oluşturulması ile aşının korumayı sağladığına yönelik inancın zayıflatıldığını gözlemlemişlerdir. Bu duruma örnek olarak, Nijerya, Filipinler, Meksika ve Hindistan’daki aş vurulmaya karşı geliştirilen direnci ve aş karşıtlığı mesajlı kampanyaları ortaya koymuştur.

Sosyal medya dezenformasyonu (Akyüz, Gülnar, Kazaz, 2021; Büyükaşar, Özçağlayan, 2019; Çömlekçi, 2021; Eroğlu, Çakmak, 2020; Şener, 2018; Yegen, 2018) ülkemizde de önemli bir konu haline gelmiştir. Hızlı içerik üretimi, teknoloji, sosyal medya kullanımı, doğruluk sonrası çağ gibi birbirine bağlı olan faktörler önlemleri bir türlü alınamayan bir duruma doğru sürüklemektedir. Haber doğruluğuna ilişkin

araştırmalar şu ana kadar genel sağlık (Recep ve Taylan, 2017), Covid 19 salgını (Akyüz, 2020) ve spor (Özsoy, 2012) konularında gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Özel yeteneklilik konusuna ilişkin çıkan haberlerin doğruluk payları sözü edilen bir mesele olmamıştır. Ancak, özellikle 19 Şubat 2020 senesinde gündeme düşen “Atakan Kayalar” durumu, özel yeteneklilik üzerinden yapılan haberlerin yeniden sorgulanmaya özellikle bu zamanlarda ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Doğruluk, bu çalışmada tek bir seçenekten çok, ihtimal bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu nedenle, doğruluk doğrulama sürecinden bağımsız düşünülmemiştir. Doğruluk, aynı zamanda bu ihtimallerin yan yana koyularak sağlanan bir uzlaşma meselesidir. Haber ise, olay-temelli şekilde tanımlanmaktadır (Girgin, 1998; Schlapp, 2013; Tokgöz, 1981). Haberler, denildiğinde ilk olarak akla olaylar gelmektedir. Olaylar, sebep ve sonuç bağlantıları içerisinde meydana gelmektedir. Uzun zaman diliminde, birbirleriyle ilişkili olan olaylar birtakım olguları meydana getirmektedir. Bu çalışmanın kapsamında özel yetenekliliğe ilişkin olgu veya durumlar yer almaktadır.

Sözü edilen kapsam doğrultusunda, bu çalışma özel yetenekliler adına üretilen haberlerin doğruluk paylarını ve uzmanların doğruya ulaşmada kullanılan akıl yürütmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. İki alan uzmanına danışılan 14 haber önermesi için, çalışma şu soruya cevap aramaktır: Alanda üretilen haberlerin doğruluğu uzmanlarca hangi akıl yürütmelerle tespit edilmektedir?

## **Yöntem**

Özel yetenekliliğe ilişkin haber önermelerinin uzmanlar tarafından doğruya ulaşma biçimlerini incelemek amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği işe koşulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) tanımına göre, görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir.

### **Veri Toplama Araçları**

1. Haber Metinleri. Haberlerin aşağıdaki kriterler hariç tutularak seçilmiştir:

#### **Hariç Tutulanlar (Haber Niteliği)**

- (1) İki kere farklılı gruplar
- (2) Risk grubunda yer alan özel yetenek
- (3) Olaylar

#### **Anahtar kelimeler:**

- (1) Özel Yetenek
- (2) Dahi
- (3) Deha
- (4) Üstün zeka

Haberlerin bulunması için başvuru kaynaklar da aşağıdaki kriterler hedef alınarak belirlenmiştir.

Gazeteler ana akım ve alternatif akım ve farklı görüşler temel alınarak tercih edilmiştir.

Medya Türü

Gazeteler

internet Sitesi

Ana Akım Medya

Cumhuriyet

<https://www.cumhuriyet.com.tr/>

Sözcü

<https://www.sozcu.com.tr/>

Ana Akım Medya

Hürriyet

<https://www.hurriyet.com.tr/>

Alternatif Medya

Bianet

<https://bianet.org/>

Alternatif Medya

Yeşil Gazete

<https://yesilgazete.org/>

Ana Akım Medya

Demirören Haber Ajansı

<https://www.youtube.com/channel/UCxdpqt0HIOdH7RGyfgmJbA/featured>

Ana Akım Medya

İhlas Haber Ajansı

[https://www.youtube.com/c/ihatr\\_ihacomtr/featured](https://www.youtube.com/c/ihatr_ihacomtr/featured)

Ana Akım Medya

Posta

<https://www.posta.com.tr/>

Ana Akım Medya

Sabah

<https://www.sabah.com.tr/>

Tarih olarak, 2021 Mart-2011 Eylül arası olmak üzere 10 yıllık bir tarama yapılması planlanmıştır.



2. Görüşme Formu. Alan uzmanları ile görüşmeden önce, seçilen haber ve haber önermesine ilişkin açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzmanların açık uçlu soruları verdikleri cevaplar ile transkripsiyonlar oluşturulacaktır.

Çalışma grubunu, ülkemizde ulaşılabilir olan Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim veren öğretmenler, çeşitli üniversitelerde Özel Eğitim Bölümünde özel yetenekliler alt disiplininde eğitim yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Uzman tanımı için;

1.a. Disiplin alanında bir üniversitede akademisyen olarak çalışıyor olması, veya

1.b.2. En az beş yıl çalışıyor olması ve

1.b.3. özel yetenek alanında yoğun çalışma sergilemiş olması şart koşulmuştur.

Her bir önermenin iki ayrı uzmana danışılması nedeniyle toplamda 28 uzman ile görüşülmüştür.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda, görüşmecilerin haberlerden çıkarılan önermeleri doğrulamak için akıl yürütme olarak neye veya nelere başvurdukları ortaya konacaktır. Bu yöntemler arasında, önermenin doğruluğu için haberlerin tamamını okuma davranışı sergileyecekleri tahmin edilmektedir. Katılımcıların, haber içeriğindeki başka ifadelerin doğruluğu, içerik ve başlık arasındaki tutarlılık, yazının bir akademisyen tarafından yazılıp yazılmadığı gibi iç değerlendirme kriterlerine başvuracakları gibi; haberin hangi gazetede yayımlandığı, kendi literatür bilgileri, deneyimleri gibi dış kriterleri kullanabilecekleri düşünülmüştür.

Öte yandan, aynı önermenin iki farklı uzmana sorulmuş olması farklı görüşleri ortaya çıkartabileceği beklentisini oluşturmaktadır. Öznel deneyimler ve açıklamalar sayesinde araştırma konusu karşılaştırmalı şekilde incelenebilecektir. Ayrıca, katılımcı çeşitliliği sayesinde özel yetenekli öğrencilerle birebir çalışan öğretmenler ile akademisyenler arasında doğruluğu yorumlamada farklılıkların oluşabileceği gözlemlenebilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** özel yetenek, haber analizi, gazete, ana akım medya, alternatif medya, doğruluk payı

### **Kaynakça**

Akyüz, S. S. (2020). Yanlış bilgi salgını: COVID-19 salgını döneminde Türkiye’de dolaşıma giren sahte haberler. Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (34), 422-444.

Akyüz, S. S., Gülnar, B., & Kazaz, M. (2021). Yeni Medyada Haber Güvenilirliği Sorunu: Üniversite Öğrencilerinin Sahte/Yalan Haberlere Yönelik Doğrulama Refleksleri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17(36), 1-1.

Büyükaşar, M., & Özçağlayan, M. (2019). Haber ve Doğruluk İlişkisi: Doğruluk Sorununun Geçmişi ve Haberin Dönüşümü. Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 29-49.

Çömlekçi, M. F. (2021). Combating fake news online: Turkish fact-checking services. In Research Anthology on Fake News, Political Warfare, and Combatting the Spread of Misinformation (pp. 466-482). IGI Global.

- Eroğlu, Ő., & akmak, T. (2020). Post-Truth Donemini Anlamak: Hacettepe Üniversitesi Bilgi Ve Belge Yonetimi Bolumu ğrencilerinin Yeni Medya Araçları Kapsamında Bilgi Bozuklukları Ve Doğrulama Algılarının Değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi, (39), 307-325.
- Feldhusen, J., & Hoover, S. M. (1984). The gifted at risk in a place called school. *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 9-11.
- Girgin, A. (1998). Haber yazma teknikleri. İstanbul: İnkilap Yayınları.
- Hishinuma, E. S. (1993). Counseling gifted/at risk and gifted/dyslexic youngsters. *Gifted Child Today Magazine*, 16(1), 30-33.
- Hishinuma, E., & Tadaki, S. (1996). Addressing diversity of the gifted/at risk characteristics for identification. *Gifted Child Today*, 19(5), 20-50.
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126.
- Larson, H. J., Cooper, L. Z., Eskola, J., Katz, S. L., & Ratzan, S. (2011). Addressing the vaccine confidence gap. *The Lancet*, 378(9790), 526-535.
- ozsoy, S. (2012). Spor haberciliğinde doğruluk ve tarafsızlık. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 95-108.
- Recep, . N. A. L., & Taylan, A. (2017). Sağlık İletiŐiminde Yalan Haber-Yanlış Enformasyon Sorunu Ve Doğrulama Platformları. *Atatrk İletişim Dergisi*, (14), 81-100.
- Robertson, E. (1991). Neglected Dropouts: The Gifted and Talented. *Equity & Excellence in Education*, 25(1), 62-73.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 194-214.
- Schlapp, H. (2013). Gazeteciliğe giriş. Ankara: Vestfalya Eyaletler Yayınevi.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional children*, 37(4).
- Şener, N. K. (2018). “Doğruluk Kontrol Merkezi” ve “Yalan Haber” Kavramlarına İlişkin İçeriklerin Medyada Yansımasının Araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakltesi Dergisi*, (29. zel Sayısı), 355-373.
- Thomas, D. (1976). Gifted and talented children: The neglected minority. *NASSP Bulletin*, 60(402), 21-24.
- Tokgz, O. (1981). Temel gazetecilik. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakltesi Yayınları.

## **12 NOLU DERSLİK**

### **0-6/8 Yaş Arası Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Hakkındaki Algı ve Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi**

Duygu Ertuğrul<sup>1</sup>, Bensu Kayabal<sup>2</sup>, Miray Mirza<sup>3</sup>, Büşranur Halilefendi<sup>4</sup> & Hatice Tezer Asan<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Ege Üniversitesi

<sup>5</sup>Aliağa RAM

ertugrulduygu452@gmail.com

#### **Problem Durumu**

“Filizlenen okuryazarlık” ya da yeni bir ifadeyle “erken okuryazarlık” kavramı alanyazında çocukların henüz formal okuma yazma öğretimine geçmediği okul öncesi dönemde edinmeleri beklenen okuma yazmaya dair temel bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak kullanılmaktadır (Ergül, & Karaman, & Akoğlu, & Tufan, & Dolunay Sarıca 2014). Yapılan araştırmalar, erken okuryazarlık eğitimi alan çocukların, almayan çocuklara kıyasla akademik becerilerde daha iyi olduğunu göstermektedir (Güldenoğlu, & Laçın, 2022). Bu bağlamda bütün çocukların okul yaşantılarının ilk dönemlerinde erken okuryazarlık becerilerini edinmeleri gerektiği elzemdir (Güldenoğlu, & Kargın, & Ergül, 2016).

Erken okuryazarlık becerileri; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama şeklinde beş alt basamakta toplanmıştır (Ergül, & Karaman, & Akoğlu, & Tufan, & Dolunay Sarıca 2014). Tüm bu basamaklar hem birbiri ile hem de birçok gelişim alanı ile bağlantılıdır. Buna örnek olarak çocuğun erken çocukluk döneminde edindiği sesbilgisel farkındalık becerisi ile sonraki dönemlerinde edinmesi hedeflenen akıcı okuma becerisi arasında ve akıcı okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır (Güldenoğlu, & Kargın, & Ergül, 2016). Bunun devamını olarak da özel gereksinimi olan bireylerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek; bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında güçlü bir temel oluşmasını sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde okumaya hazırlık çalışmaları, ilerleyen dönemlerde yaşanacak okuma problemlerini önemli ölçüde azaltmakta (Laçın, 2019) ve akademik başarıyı arttırmaktadır (Altınkaynak, 2019). Bu dönemde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler öğrencilere yönelik en nitelikli öğrenme ortamlarını oluşturmalıdır (Ergül, & Karaman, & Akoğlu, & Tufan, & Dolunay Sarıca 2014). Aynı zamanda eğitimde öğrenciyi motive eden, öğrenme ortamını düzenleyen, uygun öğretim materyalleri sunan ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme imkanları yaratan bir rehber rolünde olmalıdır (Güney, 2012). Ancak yapılan çalışmalar bize gösteriyor ki öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin alt boyutları hakkındaki teorik bilgi birikimleri ve bu becerilerin çocuklara kazandırılması için pratikte yaptıkları uygulamalar yetersiz kalabilmektedir (Güldenoğlu, & Laçın, 2022).

Alanyazın incelendiğinde; okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretmenleri tarafından ne düzeyde desteklendiğine ilişkin kapsamlı bir çalışmanın eksik olduğu görülmüştür. Bu sebeple araştırmamızın amacı özel eğitime ihtiyaç duyan 0-6/8 yaşındaki öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin, öğretmenler tarafından ne kadar desteklendiğini tespit etmektir. Erken okuryazarlık becerilerinin özellikle erken çocuklukta desteklenmeye başlanmasının önemli olduğu bilindiğinden, bu araştırmanın bu konuda bir farkındalık oluşturması ve teorik bilgilerin sahada ne kadar uygulandığı konusunda literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmamız sonucunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

- 0-6/8 yaşındaki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 0-6/8 yaşındaki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik algıları ve becerileri ne düzeydedir?

## **Yöntem**

Bu çalışma, 0-6/8 Yaş Arası Özel Gereksinimli Öğrenciler İle Çalışan Öğretmenlerin, Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi Hakkındaki Algı ve Beceri Düzeylerini belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli bir karşılaştırma modeli olarak da ifade edilmektedir. Fakat ilişkisel tarama modeli, karşılaştırmadan ziyade genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin, ilişki düzeylerinin belirlenmesinde kullanılır (Karadağ, 2010). Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılmıştır. Anketler, belirli bir konu ile ilgili görüşleri, tercihleri ve eğilimleri belirlemek amacıyla var olan seçeneklere dayalı bilgi toplayan ve ölçen araçlardır. (Şimşek, 2012). Bu çalışma anket veri toplama aracı ile yürütüldüğü için nicel bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmalarda araştırmacı nesneldir ve araştırma bulgularını araştırma evrenine genelleme amacı taşıdığı için geniş çaplı ve temsili örneklem grubuyla çalışılır. Çalışılan örneklemelerde kontrollü bilgiye ulaşmayı önemseyen nicel araştırmalar, konuyu tanımlamaya, anlamaya, ya da kontrol etmeye çalışır (Garip, 2023). Nicel araştırmaların amacı, sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri aracılığıyla sosyal olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyarak toplumsal düzenin kanunlarını keşfetmektir (Walliman, 2006, Neuman, 2000).

Çalışmada Prof. Dr. Hatice Bakkaloğlu ve Araştırma Görevlisi Yunus Emre BAŞTUĞ tarafından 2020 yılında geliştirilen ve alanyazına kazandırılan “Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği” gerekli yasal izinler alınarak; veri toplama ölçeği olarak kullanılmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Erken çocukluk dönemindeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerektiği ve bunun çocuğun ileriki yıllarındaki başarılarına katkısı olacağı, alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanmaktadır. Aynı şekilde alanyazına bakıldığında öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri konusunda bilgi yetersizlikleri olduğu görülmektedir (Ergül, & Karaman, & Akoğlu, & Tufan, & Dolunay Sarıca 2014). Öğretmenler erken okuryazarlık hakkında sınırlı bilgilere sahip olsalar da erken okuryazarlık becerilerinin alt basamaklarına ilişkin etkinliklere sınıflarında yer verebilmektedirler. Ancak tüm bu etkinlikler öğretmenlerin konu hakkındaki bilgi eksikliklerinden kaynaklı olarak belirli becerilerle sınırlı kalmakta ve bu konuda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Gökkaya, & Duman, 2023). Ancak çeşitli eğitimler ile öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkında bilgilenmelerini sağlamak hem öğretmenlerin olumlu tutum

geliştirmesini sağlayacak hem de sınıf içi ortamını zenginleştirmelerine olanak sağlayacaktır (Ergül vd., 2014; Laçın, & Güldenoğlu, 2022; Sezgin Yalçıntaş, & Ulus, & Aksoy, 2019). Öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki öğrencilerinin sınıf içerisinde erken okuryazarlık becerilerini ne kadar desteklediklerine dair algı ve bilgi düzeylerini saptama amacıyla yapılan bu araştırma henüz veri toplama aşamasında olup, veri toplama süreci sona erdikten sonra elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuç kongre zamanı paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** erken okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri, erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönemi, özel eğitim.

## Kaynakça

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., & Dolunay Sarıca, A. (2014). ve Bahap Kudret, Z.(2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.

Laçın, E., Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 100-128.

Laçın, E. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *International Journal of Barrier Free Life and Society*, 3(1), 16-36.

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1).

Güney, F. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods*. 4. Basım. Boston: Allyn and Bacon.

Walliman, N. (2006). *Social Research Methods*. Sage Publications Incorporated.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.

Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.

Şimşek, A. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.

Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. & Aksoy, B. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.

Gökkaya, Y., & Duman, G. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Güne Başlama Zamanında Erken Okuryazarlık Becerilerine Yer Verme Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 199-219.

# Özel Gereksinimli veya Risk Altında Bulunan Çocuklar ve Ailelerine Yönelik Erken Okuryazarlık ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi

Neslihan Kolçak<sup>1</sup> & Ayşe Nur Kart<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Düzce Üniversitesi

neslihankolcak@gmail.com

## Problem Durumu

Anne karnından sonraki ilk yıllar ömür boyu sürecek olan gelişimin en hızlı olduğu zaman dilimidir. Bu zaman dilimi erken çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel beceriler, dil gelişimi, motor becerileri başta olmak üzere pek çok gelişim alanındaki ilerlemeler en fazla bu dönemde gerçekleşmektedir. Erken çocukluk dönemi erken okuryazarlık becerilerini de kapsamaktadır. Erken okuryazarlık 0-6 yaş aralığında okul öncesi çocuklara iyi birer okur yazar olma yolundaki ön koşul becerileri kazandırmayı ve hazır bulunuşluk seviyelerini artırmayı hedefler. Normal gelişim gösteren çocukların büyük çoğunluğu bu dönemi erken okuryazarlık becerilerini ve alt basamaklarını öğrenmiş olarak tamamlamaktadırlar. Okur yazarlık ön koşul becerileri de aynı dönemde gelişmeye başlamaktadır. Arman 2014'e göre okuma yazmaya hazırlık becerilerine bu dönemde giriş yapılması öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından son derece önemlidir. Alan yazında çalışan pek çok araştırmacı okuma yazma becerilerinin temellerinin doğumdan hemen sonra atıldığını ve bu erken çocukluk döneminde okur yazarlık için temel olan becerileri aile desteği ile kazanabileceklerini dile getirmişlerdir (Arman, 2014). Bu nedenle çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmelerinde ailelerin bilinçlendirilip ev okuryazarlık ortamların zenginleştirilmesi önemlidir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi açısından zenginleştirilmiş bir ortama sahip olan çocukların ilkökulda okuryazarlığa geçiş evresinde başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Tozan, 2023). Erken okuryazarlık becerileri normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra özel gereksinimli çocukların da okuma ve anlama becerilerinin desteklenmesinde ve sonraki akademik yaşamlarında pek çok güçlüğü yaşanmadan ortadan kaldırılmasında son derece önemlidir (Erfidan,2022). Özel gereksinimli veya risk grubunda bulunan çocuklar gerekli ön koşul bilgi ve becerileri edinmeden birinci sınıfa başlamaları halinde okumayı öğrenme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir ve ilerleyen yıllarda okuma performansları olumsuz etkilenebilir. Ayrıca erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi sadece okuma yazma gibi akademik beceriler için önemli olmayıp dil gelişimi için de fazlasıyla önemlidir. Avcıoğlu (2022)'nin normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklarla yaptığı araştırmada erken okuryazarlık becerileri düşük olan çocukların pragmatik dil becerilerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca alan yazında konuşma sesi bozukluğu (KSB) olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır ve bu çalışmalarda ortak sonuç KSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin düşük olmasıdır (Başaran, 2021; Derin, 2023; Taşdemir, 2023). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı 2014-2024 yılları arasında özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklar ve aileleri ile yapılmış erken okuryazarlık becerilerini konu alan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesidir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem özel gereksinimli ya da risk grubunda bulunan çocukların ya da ailelerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesidir.

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma sistematik derleme makalesi olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme makalelerinde önceden belirlenen kriterler göre çalışmanın amacı doğrultusunda soruları yanıtlamak için olabilecek tüm çalışmalar bulunmaya çalışılır. (Gülşınar & Güçlü, 2013).

Araştırmanın tarama evresinde incelenen çalışmaların YÖK Tez’de (Ulusal Tez Merkezi) yayınlanmış olması kriteri göz önüne alındığında bu araştırmanın sistematik derleme makaleleri içerisinde yer aldığı söylemek doğru olacaktır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazında yapılan yüksek lisans tezlerine ulaşmak için tarama YÖK Tez’de yapılmıştır. Anahtar sözcük “erken okuryazarlık” olarak belirlenmiştir. Söz konusu anahtar kelime kullanılarak veri tabanında 90 adet lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Belirtilen veri tabanında belirlenen anahtar kelime kullanılarak ulaşılan yüksek lisans tezleri çalışmanın kuramsal bölümde kullanılması düşünülerek a) özel gereksinimli öğrencilere hitap eden çalışmalar olması, risk grubundaki öğrencilere hitap etmesi, özel gereksinimli ya da risk grubunda bulunan çocuğa sahip ebeveynlere hitap eden çalışmalar olması b) tezlerin açık erişimle erişilebilir çalışmalar olması, c) tezlerin Türkçe yazılmış olması, d) tezlerin son on yıl olan 2014–2024 yılları içinde yayınlanmış olması ölçütlerine göre gruplandırılmış ve çalışmaya dahil edilme ölçütlerini karşılamayan tezler dışlanarak çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak incelenmek üzere 17 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere 22 lisansüstü tez çalışmasının kullanılmasına karar verilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu bölümde araştırmanın problem durumunda açıklanan sorunlara çözüm getirebilecek nitelikte incelenen yüksek lisans tezleri çerçevesinde bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 17 yüksek lisans ve 5 adet doktora tez çalışması görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinden 13 tezde nicel araştırma yöntemi, 3 tezde de nitel araştırma yöntemi 1 tezde karma model kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden en fazla tercih edileni 5 tez ile karşılaştırmalı betimsel araştırma modeli olup sonrasında 4 çalışmada kullanılan ilişkiisel tarama modeli onu takip etmiştir. Çalışmaların 3’ünde betimsel araştırma modeli, 2’sinde nedensel karşılaştırmalı model, 1’inde korelasyon tarama modeli ve kalan son çalışmada da karma model kullanıldığı belirtilmiştir. İncelenen yüksek lisans tezlerinin çalışma gruplarını 13 çalışmanın sadece çocukların oluşturduğu 2 çalışmanın aile ve çocuklar, 1 çalışmanın sadece aileler ve kalan 1 çalışmanın ise öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Son on yılda yapılan yüksek lisans tezlerinde en fazla çalışılan grubun çocuklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli ve risk altındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarının gerisinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 5 doktora tezinden 3 tanesinde nicel, 1'inde nitel, kalan 1 tezde de karma desen araştırma yöntemlerinin kullanıldığını görmekteyiz. Doktora tezlerinde de en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Aynı araştırma yönteminden en fazla öntest-sontest yarı deneysel desenin 2 çalışmada kullanıldığı, bir çalışmada nedensel karşılaştırmalı modelden yararlandığı ve nitel araştırmada eylem araştırması modeli kullanıldığı gözlemlenmiştir. İncelenen doktora tezlerinin çalışma gruplarının 2'sinin sadece çocuklardan, diğer 2 çalışmanın ebeveyn ve çocuklardan ve kalan 1 çalışmanın ise öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu söylenebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** erken okuryazarlık, özel gereksinimli birey, risk grubundaki birey, sistematik derleme

## Kaynakça

Akgün, M. (2020). Gelişimsel dil bozukluğu olan ve olmayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Akın, A. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin iletişim-dil gelişimine, öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arman, F. (2014). Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcıoğlu, E. (2022). 60-72 ay arası erken okuryazarlık becerileri yüksek ve düşük olan çocukların pragmatik dil becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gaziantep.

Başaran, A. (2021). Konuşma sesi bozukluğu olan çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bozkurt, S B. (2024). Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi çocuklarda problemlili medya kullanımının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2010). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8(2), 152-167.

Derin, D. (2023). Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, N D. (2024). Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerilerinin incelenmesi ve erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erfidan, G. (2022). Okul öncesi dönemde işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin işiten akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.

Gülpınar, Ö., & Güçlü, A. G. (2013). How to write a review article? Turkish journal of urology, 39(Suppl 1), 44.



Gürel, İ N. (2022). Gelişimsel dil bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kahraman Evrenkaya, N. (2015). İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaahmetoğlu, B. (2015). Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

# Erken Okuryazarlık Mobil Uygulamasının Geliştirilmesi

Ahmet Bilal Özbek<sup>1</sup> & Minna Torppa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi

<sup>2</sup>Jyvaskyla Üniversitesi

ahmetbilalozbek@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrencilerin daha sık ve tekrarlı öğretilere ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin evlerinde bağımsız olarak eğitsel teknolojiler ile çalışabilmeleri okulda çalıştıkları hedeflerin tekrar edilebilmesini sağlar. Böylece öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması mümkündür. Covid-19 pandemi sürecinde de karşılaşılan özel gereksinimli çocukların eğitime erişim problemlerinin özellikle akıllı cep telefonlarında kullanılabilen eğitsel mobil uygulamalar ile en aza indirilebilmesi mümkündür. Yalnızca pandemi gibi kriz dönemlerinde değil, aynı zamanda kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarına da nitelikli eğitsel desteğin ulaştırılabilmesi için mobil uygulamaların sağlayabileceği önemli katkılar bulunmaktadır. Özel Eğitim Teknolojileri Merkezi (Center for Applied Special Technology-CAST) öğrenme için evrensel tasarımı farklı türde sunumların kullanılması, eylem ve ifadelerin çeşitlendirilmesi ve farklı türde görevler verilmesi olmak üzere üç ana ilke ile açıklamaktadır (Capp, 2017). Öğrenme için evrensel tasarımın bu ilkeleri, öğretimlerin farklı gereksinimleri ve özellikleri olan bireyler için çeşitlendirilmesine yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Öğretimlerin çeşitlendirmesinde önemli bir yer tutan teknolojik araçlar ve yazılımlar da öğrenme sürecinin görsel ve işitsel ipuçları ile desteklenmesinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bilginin sunumunda ve öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilme biçimlerinde esneklik sağlayan teknoloji kullanımı, yapılacak uyarlamalarda eğitimciye kolaylık sağlamaktadır (Izzo & Bauer, 2015). Bu bağlamda farklı eğitsel ihtiyaçlara yönelik eğitsel teknolojilerin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Günümüzde çocukların dokunmatik ekranlar ile geçirdikleri sürelerin arttığı bilinen bir gerçektir. Cep telefonları ve tablet bilgisayarlar erken dönemde de çocukların en çok kullandıkları cihazlardır. Her ne kadar çocukların cihazlar ile geçirdikleri süreler ailelerde endişe oluşturuyor olsa da bu sürenin yararlı bir şekilde değerlendirilebilmesi mümkündür (Neumann, 2015). Bu bağlamda çocukların bu cihazlar üzerinde kullandıkları uygulamalar büyük önem taşımaktadır. Gerek özel gereksinimli çocukların desteklenmesi, gerekse tipik gelişim gösteren akranlarının okuma başarılarının geliştirilmesi adına eğitsel mobil uygulamalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Erken okuryazarlık ve okumaya ön koşul oluşturan becerilere yönelik teknoloji destekli gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda özel gereksinimli olan, dezavantajlı gruplardan olan çocuklar ile olumlu sonuçlar elde edildiği ifade edilmektedir (Amorim vd., 2020; Carvalhais vd., 2020). Yapılmış olan güncel bir metaanaliz çalışmasında bilgisayar destekli müdahalelerin çocukların bilişsel esneklik ve çalışma belleği performanslarında da olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (Cao vd., 2020). Ses bilgisel farkındalık önemli bir erken okuryazarlık becerisidir ve çocukların sözcüklerin farklı seslerden oluştuğunun bilgisine sahip olmaları ve bu sesleri fark edebilmeleri olarak tanımlanabilir (Torgesen ve Davis, 1996). Yapılmış olan pek çok boylamsal araştırmada ses bilgisel farkındalık becerilerinin okumayı öğrenme sürecinde büyük önem taşıdığı ve çocukların okuma başarılarının yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Kirby, Parrila ve Pfeiffer, 2003). Türkçe ve Fince gibi şeffaf ortografilere sahip dillerde ses bilgisel farkındalığın okumayı öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğu her iki dilde de yapılmış olan çalışmalarda ifade edilmektedir (Ergül vd., 2020; Torppa vd., 2012).

## Yöntem

Bu çalışma tasarım tabanlı araştırma modeline göre yürütülmüştür. Bu model eğitsel ve eğitsel olmayan ürünlerin hazırlanmasına yönelik tasarım, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin sistematik ve bilimsel olarak yürütüldüğü çalışmalardır (Richey ve Klein, 2007). Bu çalışmalar yalnızca ortaya çıkan ürün ile sınırlı olmadığı gibi kuramsal bilgi ve sahada yürütülen uygulamalar arasında köprü kuran, bir problemi ele alan ve problemin çözümüne yönelik var olan bilgi birikimine katkı sağlayan süreçlerdir (Ellis ve Levy, 2008). Bu modele göre yürütülen çalışmalar için sırasıyla problemin belirlenmesi, hedeflerin betimlenmesi, ürünün tasarımı ve geliştirilmesi, ürünün test edilmesi, test sonuçlarının değerlendirilmesi ve sonuçların raporlanması olmak üzere 6 aşamadan oluşan bir süreç önerilmiştir (Hevner, March, Park ve Ram., 2004). Bu araştırma kapsamında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ses bilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı ve çalışma belleği sorunları yaşayabildikleri bilimsel araştırmalara dayandırılarak problem belirlenmiş ve bu becerilerin desteklenmesine yönelik bir mobil uygulamanın geliştirilmesi için hedefler betimlenmiştir.

Tasarım ve geliştirme sürecinin aşamalarına yönelik çalışma kapsamında mobil uygulamanın içermesi planlanan ses bilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı ve çalışma belleği kategorilerindeki içeriklerin geliştirilmesine yönelik Türk ve Fin katılımcılar ile 4 farklı beyin fırtınası tartışma oturumu düzenlenmiştir ve oyun formatları belirlenmiştir. Uygulamanın görsel özelliklerine ve oyunlaştırılmış etkinlik yapılarına karar verilmiştir. Ön tasarım ve demo ürün tasarımı tamamlandıktan sonra odak grup görüşmelerine geçilmiştir. Özel eğitim ve okul öncesi eğitim alanlarından 3 Fin ve 3 Türk akademisyen ile iki ay ara ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, ilk odak grupta alınan eleştiriler öneriler ve düzenlemeler demo ürün üzerine yansıtılarak ikinci odak grup görüşmelerinde kodlama aşamasına geçiş için son kontroller yapılmıştır. Demo ürünün kodlaması aşaması tamamlandıktan sonra kontroller gerçekleştirilerek pilot uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Pilot uygulamalar kapsamında öğretmenlerden (n=5), anneler (n=7) ve tipik gelişim gösteren çocuklardan (n=7 Yaş ranj: 4 yaş 2 ay-5 yaş 8 ay) demo ürünü kullanmaları istenilerek yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ürüne ilişkin görüşleri ve önerileri öğrenilmiştir. Araştırmacılar katılımcı çocukların mobil uygulamayı kullanımları sırasında gözlem notları tutmuştur. Elde edilen bulgular mobil uygulamanın tam sürüme yönelik hazırlıkları için bir iş listesine dönüştürülmüştür.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pilot uygulama yer alan katılımcıların mobil uygulamanın demo sürümüne yönelik görüşleri ve tam sürüme yönelik önerileri belirlenmiştir. Pilot uygulama yer alan çocukların cep telefonu ekranında yer alan ikonları sürükleyip bırakarak hareketi ile kontrol etmekte zorlandıkları görülerek bir oyun içerisinde yer alan eşleştirme sayısının azaltılarak ekrandaki görsellerin boyutlarının büyütülmesine karar verilmiştir. Buna ek olarak çocukların telefon kendilerine verilerek oyunu açıp kullanmaları istendiğinde oyun modlarında herhangi birinde yer alan bir etkinliği oynamaya başlamalarına kadar geçen süre belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanıcı oluşturma ve kullanıcı seçme ekranlarında çocukların ebeveynlerinden destek istedikleri fark edilmiştir ve bu ekranların kaldırılması bir iş paketi olarak listeye eklenmiştir. Çocukların oyunlarda zorlandıkları yönergeler tespit edilerek daha kısa ve basit alternatifleri hazırlanmıştır.

Mobil uygulamaların çocuklar için bağımsız pratik yönü önemlidir ancak yetişkin ve çocuk arasındaki etkileşimlerin niteliğini arttıracak yapılandırılmış bir bağlam sunması ve hazır içeriklerin olması bir avantajdır. Pilot uygulama sırasında mobil uygulamayı kullanmakta zorlanan bir katılımcı annesi ile birlikte oyunları tamamlamıştır. Anne oyun sırasında görsellere dokunarak sözcükleri tekrar etmiş ve istenilen ses bilgisel farkındalık görevine sözcüğe model olarak, çocuğa söyleyerek ve sesi vurgulayarak çocuktan da sesi çıkarmasını istemiştir. Gözlemlenen bu etkileşim, araştırmacılara bağımsız pratiğin yanında

uygulamanın ders içeriği potansiyelini düşündürmüştür. Öğretmenler ve anneler uygulamanın çocuklar için yararlı olabileceğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** tasarım tabanlı araştırma, mobil uygulama, erken okuryazarlık, ses bilgisel farkındalık, sözcük dağarcığı, çalışma belleği

## Kaynakça

Amorim AN, Jeon L, Abel Y, et al. (2020) Using Escribo Play Video Games to Improve Phonological Awareness, Early Reading, and Writing in Preschool. *Educational Researcher* 49(3). American Educational Research Association: 188-197. DOI: 10.3102/0013189X20909824.

Cao Y and Kim YSG (2021) Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review* 32: 100375. DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100375.

Capp MJ (2017) The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education* 21(8). Routledge: 791-807. DOI: 10.1080/13603116.2017.1325074.

Carvalhais L, Limpo T, Richardson U, et al. (2020) Effects of the Portuguese GraphoGame on reading, spelling, and phonological awareness in second graders struggling to read. *Journal of Writing Research* 12(1 SE-Articles): 9-34. Doi: 10.17239/jowr-2020.12.01.02.

Izzo MV and Bauer WM (2015) Universal design for learning: enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society* 14(1): 17-27. Doi: 10.1007/s10209-013-0332-1.

Neumann MM (2014) An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian preschool children. *Australian Journal of Education* 58(2). SAGE PublicationsSage UK: London, England: 109-122. Doi 10.1177/0004944114523368.

Torppa M, Georgiou G, Salmi P, et al. (2012) Examining the Double-Deficit Hypothesis in an Orthographically Consistent Language. *Scientific Studies of Reading* 16(4). Taylor & Francis Group: 287-315. Doi: 10.1080/10888438.2011.554470.

Wolf M and Bowers PG (2000) Naming-Speed Processes and Developmental Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 33(4): 322-324. Doi: 10.1177/002221940003300404.

# Türkiye Özel Eğitiminde Erken Okuryazarlık Becerileri: Neler Yapılabilir?

Damla Işıtan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi  
damlanurisan@gmail.com

## Problem Durumu

Birinci sınıftaki okuma yazma öğretimi, çocukların okuma yazmanın temel becerilerine sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır (Ergül vd., 2014). Araştırmalar göstermektedir ki okul öncesi dönemde erken okuryazarlığın içerdiği birçok beceriye sahip olmadan okula başlayan çocuklar, ilkokulun ilk yıllarında okuma performanslarına müdahale edilmediğinde düşük okuma başarısı sergilemektedir (Cunningham & Stanovich, 1997; Kargın vd., 2015). Bu durum erken okuryazarlık becerilerinin ilköğretime geçişte ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016).

Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretimde okuryazarlığa kolay bir geçiş yapabilmesini sağlamaktadır (Lonigan & Shanahan, 2009). Bu beceriler harf bilgisi, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dil olarak sınıflandırılmaktadır (Lonigan & Shanahan, 2009; Rvachew & Savage, 2006). Ayrıca bu beceriler dil becerileri, dikkat ve bellek işlemleri gibi farklı bilişsel süreçleri gerektirmektedir (Ne'eman & Shaul, 2023).

Bilişsel süreçler okuryazarlık becerileri ile iç içe görünmektedir ve yeterli bilişsel beceriler olmadan çocuklar okuryazarlığı edinmekte ve pekiştirmekte zorlanmaktadır. Yüksek bilişsel becerilere sahip çocuklar genellikle yüksek okuryazarlık becerilerine sahipken, düşük bilişsel becerilere sahip olanlar düşük okuryazarlık becerileri sergilemektedir (Blair & Razza, 2007). Özel gereksinimli çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla okuryazarlık becerilerini öğrenmede daha fazla zorluk yaşayabilirler. Örneğin, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar, dikkatlerini sürdürmemeye ve bilgiyi işleme hızının düşük olması gibi sorunlar yaşayabilirler (DuPaul & Stoner, 2014). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar, sosyal iletişimdeki zorluklar ve tekrarlayıcı davranışlar nedeniyle okuryazarlık becerilerinin ediniminde engellerle karşılaşabilirler (Estes vd., 2011). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, okuryazarlık becerilerinin çeşitli bileşenlerinde büyük zorluklar yaşayabilirler. Bu çocuklar özellikle disleksi gibi spesifik öğrenme güçlükleri nedeniyle okuma ve yazma becerilerini kazanmakta daha fazla destek ve müdahaleye ihtiyaç duyarlar (Hebert vd., 2018). Gelişimsel yetersizlikler, çocukların genel bilişsel ve motor becerilerini etkileyerek okuryazarlık süreçlerini zorlaştırabilir (Allor vd., 2020). Dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar, sözel dil gelişiminde yaşadıkları gecikmeler nedeniyle okuma ve yazma becerilerini kazanmakta zorlanabilirler (Anthony vd., 2011). Bilişsel süreçlerle birlikte farklı duyuusal sınırlılıklar nedeniyle de çocukların okuma ve yazmayı öğrenme süreçlerinde zorluklar görülebilir. İşitme yetersizliği olan çocuklar, ses bilgisel farkındalık gerektiren okuryazarlık becerilerinde zorluk yaşayabilirler. İşitme kaybı, fonolojik farkındalığın gelişimini olumsuz etkileyebilir, bu da okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasını zorlaştırabilir (Lederberg, Schick & Spencer, 2013). Görme yetersizliği olan çocuklar ise görsel materyallere dayalı okuma ve yazma etkinliklerinde engellerle karşılaşabilirler. Bu çocuklar için dokunsal ve işitsel materyallerin kullanımı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Erickson vd., 2007). Bu nedenle erken dönemlerden itibaren erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, özel gereksinimli çocukların akademik başarılarını ve yaşam kalitelerini artırmak için kritik öneme sahiptir. Türkiye'de özel eğitim alanında erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik

mevcut durumun değerlendirilmesi ise bu alanın desteklenmesi için gerekli bulunmaktadır. Bu kapsamda bazı araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Türkiye’de özel eğitim alanında erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut durum nedir?
- Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde özel gereksinimlerin rolü nedir?
- Özel eğitim alanında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde karşılaşılan en yaygın zorluklar nelerdir?
- Özel gereksinimli çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili müdahale stratejileri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de özel eğitim alanında erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut durumu incelemek, güncel bilgileri sentezleyerek karşılaşılan zorlukları belirlemek ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili müdahale stratejileri önererek özel gereksinimli çocukların akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini artırmaktır. Çalışmada geleneksel derleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalara ‘‘erken okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri, özel eğitim, özel gereksinim, yetersizlik, okul öncesi’’ anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar Google Scholar, ERIC, PubMed, JSTOR, Springer, ScienceDirect veri tabanları ve akademik dergiler taranarak elde edilmiştir. Çalışmaların yayın yılı aralığı 2010-2024 olarak belirlenmiştir. Çalışmalar erken okuryazarlık becerilerini inceleyen, özel gereksinimli çocuklarla ilgili olan, hakemli akademik dergilerde yayımlanmış kriterleri kapsamında araştırmaya dahil edilmiştir.

Türkiye alanyazınında erken okuryazarlık becerileri ile zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dil, konuşma ve iletişim bozukluğu, öğrenme güçlüğü, gelişimsel yetersizlik, Down sendromu, otizm spektrum bozukluğu gibi yetersizlik türlerini, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenleri ve ebeveynleri içeren farklı çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan analiz yöntemi, derlemeye dahil edilen çalışmaların tematik analizi üzerine yoğunlaşmıştır. Tematik analiz, verilerin anlamlı temalara ayrılması ve bu temaların sistematik olarak incelenmesi sürecidir. Kodlama sürecinde, her çalışma içerisindeki temel bulgular ve temalar belirlenmiş ve kodlanmıştır. Kodlanan verilerden elde edilen temalar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Örneğin, dil ve konuşma bozukluklarıyla ilgili çalışmalar ayrı bir tema olarak ele alınırken, işitme ve görme yetersizlikleriyle ilgili çalışmalar farklı bir tema olarak incelenmiştir. Her bir temanın alt temaları karşılaştırılarak, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik öneriler karşılaştırılmıştır. Bu süreçte her bir yetersizlik türünün erken okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediği ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik hangi stratejilerin önerildiği belirlenmiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler ve ebeveynlerin görüşlerine de yer verilmiş, bu paydaşların karşılaştığı zorluklar ve ihtiyaç duydukları destekler incelenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çocukların ilkokula başarılı bir geçiş süreci yaşayabilmeleri için okul öncesi dönemde kazanmaları gereken öncelikli becerilerin desteklenmesi gerekmektedir. Bu süreçte ilkokul öğretmenlerinin gerekli iş birliğini sağlayarak uyumu için aileye destek olmaları beklenmektedir. Özel gereksinimli çocukların okuryazarlık becerilerini öğrenmede daha yavaş oldukları ve uyarıyı aynı şekilde zihinsel olarak işleyemedikleri göz

önünde bulundurulduğunda hem ev ortamlarında hem de okul öncesi eğitimde okuryazarlıkla ilgili uyarıların sağlanması oldukça önemlidir.

Bu bağlamda Türkiye’de erken okuryazarlık becerilerine ilişkin araştırmalar yakın geçmişte ilgi görmeye başlamış olmakla birlikte özel gereksinimli çocuklar üzerine yapılan çalışmaların oranında artış görülmekte ancak müdahale araştırmalarının sayısının sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahaleler, özel gereksinimli çocukların akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini artırmak için önemlidir. Eğitimciler ve aileler, çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için iş birliği içinde çalışmalı ve gerekirse bireysel ihtiyaçlara yönelik özelleştirilmiş eğitim programları uygulanmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların eğitim yolculuklarında karşılaşacakları zorlukları aşmalarına ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak tanıyacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, özel gereksinim, okul öncesi, erken okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri

### Kaynakça

Allor, J. H., Yovanoff, P., Otaiba, S. A., Ortiz, M. B., & Conner, C. (2020). Evidence for a literacy intervention for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 55*(3), 290-302.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78*(2), 647-663.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin " Erken Okuryazarlık" Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları. *İlköğretim Online, 13*(4).

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(02), 193-206.

Erickson, K. A., Hatton, D., Roy, V., Fox, D., & Renne, D. (2007). Literacy in early intervention for children with visual impairments: Insights from individual cases. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 101*(2), 80-95.

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., & Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(8), 1044-1052.

Hebert, M., Kearns, D. M., Hayes, J. B., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 843-863.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(03), 237-270.

Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: report of the national early literacy panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy.

Rvachew, S., & Savage, R. (2006). Preschool foundations of early reading acquisition. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 589-593.



## 13 NOLU DERSLİK

### Görme Yetersizliği Tanılı Öğrencilerin Fen Eğitim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi

Aydın Sellioğ<sup>1</sup> & Hikmet Sürmeli<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Mersin Üniversitesi  
sellioğ@hotmail.com

#### Problem Durumu

Görme yetersizliği tanılı öğrencilerin fen eğitiminde uygulamalı çalışmalar, öğrenme sürecini daha etkin, anlamlı ve erişilebilir kılan bir yöntem olarak büyük bir önem taşımaktadır. Fen bilimleri dersi, zengin kavramlarıyla öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları ihtiyaçları karşılanmasına yardımcı olmakta ve onların topluma ve çağa uyum sağlamaları açısından yardımcı olmaktadır (Yazıcı, vd., 2021). Fen eğitiminde, öğrencilerin bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi, bu bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırıp kendi düşünceleri doğrultusunda yeniden düzenleyerek günlük yaşamlarında uygulaması önemlidir. Etkili bir fen eğitimi, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılabilir hale getirilmesiyle sağlanabilir (Okcu, 2016). Fen bilimleri öğretiminde, yetersizliği olup olmamasına bakılmaksızın tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olmaları hedeflenmektedir (Kartal, 2022). Ancak eğitim kurumlarında yetersizliği olmayan öğrencilerle birlikte, çeşitli nedenlerle birtakım yetersizliklere sahip bireyler de bulunmaktadır. Bu yetersizliklerden biri olan görme yetersizliği, kas yapısının ya da gözü oluşturan yapıların bir veya birkaçının zarar görmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Gürsel, 2021). Bu durumda, görme yetersizliği tanılı öğrenciler, herkes gibi göremeyebilir ya da öğrenme süreçlerinde farklı ihtiyaçlar gösterebilirler (Ataman, 2005). Bununla beraber, görme yetersizliklerini, dokunma, koku alma ve işitme duyularını kullanarak telafi etmeye çalışırlar (O'dwyer ve Bayar, 2021).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin fen bilimleri dersinde başarıya ulaşmaları, çevrelerini keşfetmeleri ve öğrendiklerini günlük yaşamlarında uygulayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Zorluoğlu, 2017). Ancak fen bilimleri derslerinin görsel unsurlar içermesi ve soyut kavramlara dayalı olması, bu öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır (Enç, 2005). Bu nedenle, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yöntemleri, tekniklerinin kullanılması ve uygun materyallerin geliştirilmesi ya da mevcut koşullarda düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Kusumastuti ve Supendra, 2021). Ayrıca bu öğrencilerin fen eğitiminde zengin bir kelime dağarcığına, dokunsal materyallere ve somut deneyimlere sahip olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde, öğrenciler herhangi bir temel bilgiye dayanmadan yalnızca ezbere dayalı bir öğrenme süreci yaşamaktadır (Rosenblum, vd., 2019). Uygulamalı fen eğitimiyle öğrenciler, dokunsal öğrenme ve somut deneyimi yaşayacaklar, herkes için eşit ve kapsayıcı eğitim fırsatlarına sahip olacaklar, motor becerilerinin gelişiminde katkıda bulunacaklar, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştireceklerdir. Bu nedenle etkili bir fen eğitim süreci için görme yetersizliği tanılı öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin dikkate alınması ve öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılım göstermeleri sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrenciler bireysel farklılıklarına uygun fen

etkinliklerine aktif bir şekilde katıldıklarında, fen bilimleri dersi daha keyifli ve öğretici hale gelmektedir (Kızılaslan, vd., 2022). Bu bağlamda mevcut çalışmada, görme yetersizliği tanımlı öğrencilerin fen eğitimine yönelik yapılan ve literatürde yer alan uygulamalı çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmalar, kullanılan öğretim yöntemleri, teknikleri, seçilen konular, uygulama içerikleri ve uygulama süreçleri gibi konular açısından değerlendirilmiştir.

## **Yöntem**

Gerçekleştirilen çalışmada, görme yetersizliği tanımlı öğrencilere yönelik uygulamalı çalışmaların değerlendirilmesi amaçlandığından, sistematik literatür taraması yapılmıştır. Sistematik literatür taraması, mevcut bilgi ve teorilerin geliştirilmesi ile araştırmacılara yeni araştırma alanlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen incelemelerdir (Buzzaio ve Rizzi, 2021). Bu bağlamda, çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından “Uygulamalı Çalışmaların Değerlendirilmesi” formu geliştirilmiştir. Araştırmacılar, formun bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, formun tasarımında farklı disiplinlerden uzmanların görüşlerine başvurmuş ve kapsamlı bir literatür incelemesi yapmıştır. Bu süreçte, fen eğitiminde kullanılan farklı uygulamalı yöntemlerin etkinliği üzerine yapılan önceki çalışmalar dikkate alınmış, özellikle görme yetersizliği tanımlı öğrenciler üzerinde uygulanan çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda formun geliştirilmesi sağlanmıştır. Geliştirilen form, incelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri ve teknikleri, örneklem, veri toplama araçları ile çalışmanın konusu, amacı, sonuçları ve önerilerini içermektedir.

Mevcut çalışmada, TRDizin, Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Researchgate, ProQuest, veri tabanları üzerinden “görme yetersizliği ve fen eğitimi (visual impairment and science education)”, “görme engelli ve fen eğitimi”, “özel gereksinimli öğrenciler ve fen eğitimi (students with special needs and science education)” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda elde edilen çalışmaların tam metinleri “Uygulamalı Çalışmaların Değerlendirilmesi” formuna kaydedilmiş ve görme yetersizliği tanımlı öğrencilerin fen eğitimine odaklanan uygulamalı yöntemler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda ulusal (25) ve uluslararası (16) olmak üzere toplam 41 çalışmaya ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış desen, durum çalışması ve eylem araştırması desenlerine yönelik çalışmalar incelenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgulara göre, görme yetersizliği tanımlı öğrencilerin fen eğitiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyicilerin kullanımı, çoklu yetersizlik tanısı olan öğrencilerde kavramsal öğrenmeyi daha anlaşılır hale getirmekte ve bu sayede bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımları, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla, görme yetersizliği tanımlı öğrencilerde fen bilimlerine yönelik tutumları ve akademik başarıyı daha olumlu yönde etkilemektedir. Bilim kampları ve benzeri etkinlikler, bu öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini ve kavramsal anlayışlarını geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu tür aktiviteler, öğrencilerin ders dışı ortamlarda bilimsel kavramlarla daha derinlemesine etkileşim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Somut materyallerin ve etkinliklerin kullanımı, görme yetersizliği tanımlı öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklemede önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Grafiklerin asetat kağıdına çizilmesi veya 3D modellerin kullanımı gibi yöntemler, soyut bilimsel kavramların bu öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak, görme yetersizliği tanımlı öğrenciler için geliştirilen uygulamalı öğretim yöntemleri, onların bilimsel konuları daha iyi anlamalarına ve derslere aktif katılım göstermelerine katkı sağlamaktadır. Fen eğitiminde kullanılan araç ve gereçlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun şekilde tasarlanması, öğrenme sürecinin

niteliğini artırırken, öğrencilere özgüven kazandırmakta ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu sonuçlar, görme yetersizliği tanımlı öğrenciler için fen eğitiminin erişilebilir ve etkili hale getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** görme yetersizliği, fen eğitimi, uygulamalı çalışmalar.

## Kaynakça

Ataman, A. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. İçinde. A. Ataman, (Ed.), Özel eğitime giriş (6. baskı, s. 11-30). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Buzzao, G., ve Rizzi, F. (2021). On the conceptualization and measurement of dynamic capabilities for sustainability: Building theory through a systematic literature review. *Business Strategy and the Environment*, 30(1), 135-175. <https://doi.org/10.1002/bse.2614>

Çınar, F. ve Teke, T. (2019). Görme yetersizliği olan bireylere yönelik din eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, *The Journal*, 12(68). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3874>

Enç, M. (2005). Görme özürlüler, gelişim, uyum ve eğitimleri (2. baskı). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Gürsel, O. (2021). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İçinde. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (20. baskı, s. 229-264). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kartal, M. S. (2022). Görme yetersizliği olan öğrenciler ve fen eğitimi. İçinde. M. S. Kartal ve Ö. Topar (Eds.), Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (2. baskı, s. 117-136). Pegem Akademi Yayıncılık.

Kızılaslan, A., Aslan, C., Karakoç, T. ve Kapucu, S. (2022). Teaching sound insulation to students with visual impairment with the 5E instructional model. *Journal of Inquiry Based Activities*, 12(2), 140-158. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1365862>

Kusumastuti, G. ve Supendra, D. (2021, Haziran). The potential of podcast as online learning Media for supporting visual impairment students to introduction to education course in Universitas Negeri Padang. In *Journal of physics: Conference series* 1940(1), IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1940/1/012129>

O'dwyer, P. A. ve Bayar, S. A. (2021). Görme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İçinde. H. Gürgür ve P. Şafak (Eds.), İşitme ve görme yetersizliği (4. baskı, s. 127-151). Pegem Akademi Yayıncılık.

Okcu, B. (2016). İlköğretim 8. sınıf görme engelli öğrencilere "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi ile ilgili kavramların öğretimi (Tez No.433846) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Rosenblum, L. P., Ristvey, J. ve Hospital, L. (2019). Supporting elementary school students with visual impairments in science classes. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 113(1), 81-88. <https://doi.org/10.1177/0145482X19833801>

Yazıcı, F. Gül, Ş., Sözbilir, M., Çakmak, S. ve Aslan, C. (2021). Altıncı sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 27-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ozelegitimrehberlikdersi/issue/65815/1031508>

Zorluoğlu, S. L. (2017). 6. sınıf görme engelli öğrencilere maddenin tanecikli yapısıyla ilgili kavramların öğretimi (Tez No.458738) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

# Öğretmen Adaylarının Sınav Uyarlamalarında Görme Yetersizliği Olan Akranlarını Desteklemesine İlişkin Örnek Bir Uygulama: Gönüllü Okuyucu-Yazıcı/Kodlayıcı Akran Desteği Programı

Hanife Ece Uğurlu Akbay<sup>1</sup>, Füsün Ünal<sup>2</sup> & Hazal Özcan<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi  
eceugurlu@hotmail.com

## Problem Durumu

Yükseköğretim programlarında öğrenim görmekte olan özel gereksinimli bireylerin sayısı giderek artış göstermektedir. Bu artışla birlikte üniversitelerde özel gereksinimli bireyler için akademik ortamlardaki bariyerleri azaltmada ve başarıyı arttırmada önemli rol oynayan akademik uyarlamalara yönelik çalışmalar daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

İlk ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilere ihtiyaç duydukları akademik uyarlamalar okullar tarafından öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) dikkate alınarak, ek bir başvuru olmaksızın planlanıp bireye sunulmaktayken, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencinin talep ve başvurusu doğrultusunda, özel gereksinim durumunu kanıtlayan belge ve/veya dokümanların (örneğin engelliler için sağlık kurulu raporu) ibraz edilmesi koşuluyla akademik uyarlamalar planlanmakta ve öğrenciye sunulmaktadır (Harrison vd., 2013; Sassu, 2018; Scott, 2009; Weis & Bittner, 2022). Bu durum, yükseköğretim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını ve eğitimde fırsat eşitliğini garanti etmede önem arz eden destek ve düzenlemeleri kapsayan akademik uyarlamaların planlanması ve uygulanması sürecini öğrencinin istek, tercih ve gönüllülüğü üzerine temellendirmeye neden olmaktadır (Aquino & Bittinger, 2019; Edwards vd., 2022; Newman vd., 2011; Schuck vd., 2019). Ancak, üniversitelerde özel gereksinimli öğrenciler gerek özel gereksinim durumlarının açığa çıkma kaygısı duydukları için gerekse üniversitelerin özel gereksinimli öğrencilere sağladığı destek ve hizmetleri bilmedikleri için öğrenim gördükleri kurumlara özel gereksinim durumlarını bildirmemekte; bunun sonucu olarak ihtiyaç duydukları akademik uyarlama hizmetlerine ulaşamamaktadırlar (Aquino & Bittinger, 2019; Edwards vd., 2022; Römhild & Holleder, 2024).

Görme yetersizliği olan üniversite öğrencileri için (a) kampüste ılımlı bir ortam sağlanması, (b) çalışma becerilerine ilişkin atölyelerin oluşturulması, (c) derslerde aktif katılımlarının desteklenmesi, (d) kampüsteki gerekli düzenlemelerin yapıldığı bilgisayarların varlığı ve (e) ders materyallerinin alternatif formatlarda oluşturulması, bu öğrencilerin akademik notlarının iyi olmasına ve yükseköğretim kurumlarından mezun olma inançlarına olumlu etkileri olan faktörlerdir (Fichten vd., 2016). Ancak, görme yetersizliğine sahip üniversite öğrencileri yükseköğretim kurumlarındaki akademik başarılarına, programları zamanında tamamlayabilmelerine ve mezun olma durumlarına olumsuz etki edecek sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Reed & Curtis, 2012). Bu sorunların başında yükseköğretim kurumlarında akademik uyarlamaların planlanma ve yürütülmesi sürecinin özel gereksinimli öğrencilerin öz tanımlama ve öz savunuculuk yapmalarına bağlı olması ve bazı öğrencilerin ihtiyaç duydukları halde akademik uyarlamaları gerek damgalanma kaygısı gerekse yardım isteme becerilerindeki yetersizliklere bağlı olarak talep etmemeleri gelmektedir (Sassu, 2018). Bunların yanı sıra, görme yetersizliği olan üniversite öğrencileri alternatif formatta sunulan materyallerin niteliksiz olması ve zamanında paylaşılması,

bilgisayar tabanlı materyallerin yetersizliği gibi birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Reed & Curtis, 2012). Hewett ve diğerlerinin (2017) yaptığı bir çalışmada görme yetersizliği olan üniversite öğrencileri gereksinim duydukları akademik uyarlamaların türlerini anlamaya, söz konusu uyarlamalardan faydalanabilme becerilerine sahip olmaya ve bu uyarlamalar için öz savunuculuk yapabilmeye gereksinim duymaktadır. Aynı çalışmada, görme yetersizliği olan öğrenciler sınav uyarlamalarına ilişkin sınav kağıtlarının erişilebilir olmasına, sınavlarda ek süre verilmesine ve uygun yardımcı teknolojinin sağlanmasına ilişkin engellerle karşılaştıklarını bildirmişlerdir.

### Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amaçları (a) Türkiye’de İzmir ilinde bulunan bir üniversitede öğrenim görmekte olan görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin sıklıkla talep ettiği sınav uyarlamalarından biri olan okuyucu/yazıcı-kodlayıcı desteğinin akran aracılığıyla sunulmasına yönelik örnek bir program geliştirmek ve uygulamak ve (b) akran desteği sunan öğretmen adaylarının ve programdan yararlanan görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin programa ilişkin görüşlerini değerlendirmektir.

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Araştırmada, elde edilen nitel ve nicel verilerin birlikte analiz edilebilmesine olanak tanıyan karma desen benimsenmiştir.

#### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 40 gönüllü akran desteği sunan öğrenci ve altı görme yetersizliği olan öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada okuyucu/yazıcı-kodlayıcı kişi uyarlamasına ilişkin akranlardan toplanan nicel ve nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yoluyla, okuyucu/yazıcı-kodlayıcı akranlar tarafından desteklenen görme yetersizliği olan öğrencilerden toplanan nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir.

#### Okuyucu/Kodlayıcı-Yazıcı Akran Desteği Programı Uygulama Süreci

Program, özel gereksinimli öğrenciler için sınavlarda okuyucu/kodlayıcı-yazıcı ihtiyacını karşılamak amacıyla gönüllü öğrencilerden oluşan bir havuz oluşturmayı hedeflemiştir. Gönüllü öğrenciler, çeşitli duyurular ve bilgilendirme etkinlikleriyle belirlenmiş ve daha sonra akademik uyarlama süreci, sınav öncesi ve sonrası görevler ile görme yetersizliği olan öğrencilerle etkili iletişim becerileri üzerine eğitim almışlardır. Sınav haftasında, gönüllü öğrenciler görme yetersizliği olan akranlarıyla eşleştirilmiş ve sınavlarda okuyucu/kodlayıcı-yazıcı olarak görev almışlardır. Sınav süreci, gönüllü öğrencilerin görevlerini yerine getirmesi ve görme yetersizliği olan öğrencinin yanıtlarını teyit etmesiyle tamamlanmıştır.

#### Veri toplama araçları

Araştırmada akran desteği sunan katılımcıların nicel ve nitel verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından “Okuyucu/Yazıcı-Kodlayıcı Desteği Anketi” geliştirilmiştir. Okuyucu/yazıcı-kodlayıcı akranlar tarafından desteklenen görme yetersizliği olan öğrencilerin, söz konusu akademik uyarlama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Okuyucu/yazıcı-kodlayıcı desteği sağlayan akranların ankette yer alan Likert tipi maddelere vermiş oldukları yanıtlar betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Akran desteği sunan öğretmen adaylarının ankette bulunan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtları analiz etmek amacıyla tümevarımsal analiz süreci benimsenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

### Nicel Bulgular

Bu çalışmada, özel gereksinimli öğrenciler için okuyucu/yazıcı-kodlayıcı akran desteği sunulan bir programın öğretmenlik mesleğine katkıları ve katılımcıların bu programa ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%92.5) bu programın öğretmenlik becerilerini geliştirdiğini ve özel gereksinimli bireyleri desteklemeye katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların %87.5'i, programın özel gereksinimli bireyleri desteklemek için mesleki gelişime olan ihtiyacı fark etmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, sunulan eğitimin yeterli olduğunu (%92.5) ve eğitim materyallerinin sınav öncesi ve esnasında rehberlik ettiğini belirtmiştir (%95). Ayrıca, programın diğer fakültelerde de uygulanması gerektiğini düşünen katılımcıların oranı %100'dür. Programın özel gereksinimli bireylerle ilgili anlayış ve olumlu tutum geliştirme konusunda da etkili olduğu ifade edilmiştir (%95). Son olarak, katılımcılar, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili akademik uyarlamalara ilişkin eğitim almaları gerektiği konusunda hemfikirdir (%95).

### Nitel Bulgular

Akran desteği sunan katılımcıların ankette yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, katılımcıların programa ilişkin genel olarak olumlu yönde deneyimleri olduğunu ve programın mesleki gelişime katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcılar programın özel gereksinimli akranlarla sosyal etkileşimi olumlu yönde etkilediğini ve özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığı arttırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilen okuyucu/yazıcı-kodlayıcı programına ilişkin görüşler tematik analizle incelenmiştir. Bu doğrultuda, üç ana tema belirlenmiştir:

(1) Okuyuculuk/Yazıcılık-Kodlayıcılık Programı: Öğrenciler, program başlamadan önce sınav düzenlemelerinde yaşadıkları zorlukları belirtmiş, programın ardından akademik başarılarının arttığını ve sınav süreçlerinin kolaylaştığını ifade etmişlerdir.

(2) Akademik Uyarlamalar ve Erişilebilirlik: Katılımcılar, akademik uyarlamaların fırsat eşitliği ve erişilebilirlik açısından önemini vurgulamış, erişilebilir materyaller ve yardımcı teknolojilerin sağlanmasını önermişlerdir. Katılımcılar, yazılı iletişim desteği ve kampüs erişilebilirliğinin artırılması gibi önerilerde bulunmuş, akademik uyarlamalarda öğrenci taleplerinin daha fazla dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

(3) Akran Desteği: Gönüllü öğrencilerle olumlu deneyimler yaşadıklarını, bu deneyimlerin hem kendilerine hem de gönüllü öğrencilere fayda sağladığını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** akademik uyarlamalar, sınav uyarlamaları, yükseköğretim, görme yetersizliği, akran desteği

## Kaynakça

- Aquino, K. C., & Bittinger, J. D. (2019). The self-(un) identification of disability in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1), 5-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217454>
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84(4), 779-799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational Accommodations for Students With Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551-597. <http://www.jstor.org/stable/24434222>
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2016). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3005. National Center for Special Education Research.
- Reed, M., & Curtis, K. (2012). Experiences of students with visual impairments in Canadian higher education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(7), 414-425. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600704>
- Sassu, K. (2018). Access versus Success: Services for Students with Disabilities in Postsecondary Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 19-24.
- Scott R. Undergraduate educational experiences: The academic success of college students with blindness and visual impairments. [Order No. 3395269]. North Carolina State University; 2009.
- Schuck, L., Wall-Emerson, R., Kim, D. S., & Nelson, N. (2019). Predictors Associated with College Attendance and Persistence among Students with Visual Impairments. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 339-358. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1247117.pdf>
- Weis, R., & Bittner, S. A. (2022). College students' access to academic accommodations over time: Evidence of a Matthew effect in higher education. *Psychological Injury and Law*, 15(3), 236-252. <https://doi.org/10.1007/s12207-021-09429-7>

# Görme Yetersizliği Olan ve Olmayan Lise Öğrencilerinin Akran Destekli Çevrimiçi Matematik Öğretimine Yönelik Deneyimleri

Özlem Gürakar<sup>1</sup>, Merve Şerit<sup>2</sup> & Hale Uçuş<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ege Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>3</sup>Hacettepe Üniversitesi

ozzlemgurakar@gmail.com

## Problem Durumu

Kapsayıcılık ve erişilebilirlik başta İnsan Hakları Beyannamesi, Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma amaçları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) gibi pek çok saygın çerçevede özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim alması açısından vurgulanan kavramlardır. Temel haklardan birisi olan eğitim hakkı öğrenciler açısından ancak kapsayıcı ve erişilebilir bir öğrenim fırsatı sunulması ile mümkündür. ÖEHY kapsamında yer alan görme yetersizliğine sahip öğrenciler ise öğretim süreçlerinde yetersizlik derecesine göre farklılaşan ve büyük ölçüde işitme/dokunma duyularına dayanan çeşitli öğretim müdahalelerine ihtiyaç duyarlar.

Araştırmalar, duyuların hepsinin öğrenme üzerinde aynı derecede etkili olmadığını göstermektedir (Gürgür & Şafak, 2017). Görme yetersizliği olan çocukların diğer duyuları akranlarına göre bir üstünlük ya da yetenek göstermemektedir; bahsedilen üstünlük, duyular aracılığıyla aldıkları uyarıyı yorumlamakta edindikleri tecrübedir (Selimoğlu, 2021). Geliştirilen yeni bilişim teknolojileri sayesinde, görme yetersizliği olanlar çeşitli yazılımlar ile gören kişiler kadar etkin bir şekilde bilişim teknolojilerinden faydalanabilmektedir (Tanyeri & Tüfekçi, 2010). Bu bağlamda eğitim için kullanılan yöntemlerden birisi de uzaktan/çevrimiçi eğitimidir. İşitme ve dokunma duyularını kullanarak öğrenen görme yetersizliği olan bireyler, çevrimiçi öğrenme platformlarından yararlanabilir ve bu yolla öğrenme deneyimlerini işitsel olarak gerçekleştirip, karşılıklı etkileşimlerini sesli betimlemeler ve yönergeler aracılığıyla sağlayabilirler.

Bu durum, matematik eğitimi alanında da geçerlidir. Görme yetersizliğine sahip öğrencilerin matematik eğitimleri için eğitim hakkı bağlamında uygulamaya dönük ve onların öğrenmelerine katkı sağlayacak çalışmaların yapılmasına olan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır (Çetin & Durmaz, 2019). Çevrimiçi öğrenme platformları ise bu bağlamda görme yetersizliği olan öğrencilerin matematiksel içeriklere erişiminde sözlü iletişim süreçlerini kullanarak aktif katılım göstermelerinde etkilidir. (Uçuş, 2017). Groenveld'e (1993) göre görme yetersizliğine sahip bireyler gözlemleyemedikleri nesne, sembol, şekil ve bunlar arasındaki ilişkiler gibi görsel unsurlar için öğrenme deneyimlerinden eksik kalma ve güçlük çekme riskine sahiptir. Ayrıca görme yetersizliğinin seviyesinin artışına bağlı olarak öğrencilerin başarı seviyelerinin düştüğü ve buna bağlı olarak matematik kavramları için öğrenme çıktılarının azaldığı belirlenmiştir (Zebehazy vd., 2012). Bu öğrenciler matematik derslerinde geride kalmakta (Bell ve Silverman, 2019; Cryer vd., 2013) ve yaşları ilerledikçe yetersizliği olmayan akranlarıyla aralarındaki fark giderek açılmaktadır (Giesen vd., 2012). Başarı açısından bakıldığında, görme yetersizliği olan öğrencilerin %75'i en az bir sınıf, %20'si ise dört veya daha fazla sınıf geridedir (Gulley vd., 2017). Görme yetersizliği olan bireyler için matematik aşılması zor bir engel olarak görülmesine rağmen matematikte okuma ve yazma diğer alanlara göre daha az olup bol düşünme gerektiren bir disiplin olması açısından artıları da vardır (Johnson, 2002; Edwards, Stevens & Bitt, 1995). Görme duyusu, sayı duyusunun gelişimi için zorunlu değildir ve matematiksel



becerileri edinmek için esas olarak görsel süreçlere odaklanmaya gerek kalmadan da gelişimin olabileceğini belirten çalışmalar mevcuttur (Ahlberg & Csocsán, 1999; Crollen & Collignon, 2020).

Bu faktörlerin tümü ele alındığında öğrencilerin temel haklarından biri olan eğitim hakkı, farklı bileşenlerden dolayı görme yetersizliği olan öğrencilerin erişmekte zorluk çektiği bir hak olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu hak çerçevesinde yaşadığı zorluklar yalnızca akademik alanda değil sosyal-duygusal gelişimlerinde ve en temelde akranlarıyla olan ilişkilerinde de bazı zorluklara yol açabilmektedir. Mevcut çalışmada tüm bu problem durumlarından yola çıkılarak görme yetersizliği olan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akran destekli çevrimiçi matematik öğretimi süreçlerine odaklanılmıştır.

Akran destekli öğretim, işbirlikli öğrenme çeşitlerinden olan ve bir öğrencinin diğerine belirlenen bir konuyu araçlar yardımıyla usta/çırak ilişkisi içinde öğretmesini içeren sürece denir (Utley vd.,1998). Bu öğretimin felsefi temellerine baktığımızda Vygotsky (1978) bireyin tek başına yapabildikleri “gelişim düzeyi” kavramı ile açıklanırken; bir akran desteği ile (kendisinden daha üstün veya aynı seviyede birisi) yapabildiklerini ise “potansiyel gelişim alanı” olarak adlandırır. Mevcut çalışmada akran destekli öğretimin teknolojik araçlar yardımıyla çevrimiçi platformlarda kullanılmasına ise “akran destekli çevrimiçi öğretim” adı verilmiştir. Böylece akranların mekandan bağımsız olarak bir araya gelmesi sağlanmıştır. Özetle mevcut çalışmada görme yetersizliğine sahip olan ve olmayan öğrencilerin çevrimiçi akran destekli matematik öğretimine yönelik deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışma, nitel araştırma paradigmasına uygun olarak durum çalışması biçiminde tasarlanmıştır. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının belli bir süreç içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları yoluyla derinlemesine incelediği bir araştırma yaklaşımıdır. Amaca yönelik olarak, görme yetersizliğine sahip 9. ve 10. sınıf öğrencileri (n= 10) ile yetersizliği bulunmayan (gören) 9. ve 10. sınıf akranları (n=17) arasında sekiz haftalık akran destekli çevrimiçi öğrenme süreci tasarlanmıştır. Araştırmada 9. ve 10. sınıf düzeylerinin seçilme sebebi ise bu düzeydeki gören/ görmeyen öğrencilerin iletişime ve matematiksel olarak akran desteğine uygun oluşudur. Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilere ve ebeveynlere çalışma hakkında bilgilendirilme yapılmış ve onaylarının alınması sağlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise amaçlı örnekleme yoluyla çevrimiçi teknoloji destekli matematik eğitimi sunan bir platformda yer alan öğrenciler arasından gönüllülük esaslı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, görme yetersizliği olan her bir öğrenci gören bir akranı ile eşleştirilmiştir. Plan çerçevesinde görme yetersizliğine sahip öğrenciler, araştırmacılar tarafından hazırlanan literatür destekli etkinlikleri kullanarak gören akranları ile haftada en az bir saat olmak üzere matematik öğretimi gerçekleştirmiştir. Ek olarak gören akranlar, görme yetersizliği olan akranlarına gönüllü soru okuyuculuğu yaparak akranlarına destek olup ders dışında da öğretimlerine destek vermişlerdir. Süreç içerisinde yapılan haftalık dersler sonunda öğrencilerin tamamından kapsamlı akran desteği, matematik öğretimi ve çevrimiçi platformun konumu olarak üç ana kategoriden oluşan sekiz soruluk açık uçlu görüşme formu aracılığıyla dönütler alınmıştır. Süreç sonunda ise her bir öğrenci ile altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla birebir görüşmeler yapılarak son veriler toplanmıştır. Görüşmelerin ve formların genel çerçevesi öğrencilerin ders esnasında/öncesinde ve sonrasında teknoloji kullanımı ve akademik gelişimlerine yöneliktir. Ayrıca araştırmacılar akran destekli öğretimin görme yetersizliğine sahip öğrenciler açısından akademik çıktılarının güvenilirliğini test edebilmek amacıyla, araştırmacılar tarafından görmeyen akranlara yönelik matematiksel değerlendirme süreçleri uygulanmıştır. Dinamik olarak ilerleyen sekiz haftanın sonunda toplanan tüm veriler ise içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, belirli kurullarla

oluşturulmuş kodlar yardımıyla bir kaynaktaki bazı kelimelerinin daha küçük kategorilerle özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Mevcut durumda veri analizi süreci devam etmekte olup, ön bulgulardan elde edilen sonuçlara göre görme yetersizliğine sahip olma durumu fark etmeksizin her iki gruptaki öğrencilerin mevcut süreçten matematiksel iletişim ve sosyal destek anlamında karşılıklı memnuniyet belirttikleri (~%70); sürecin başında gören akranların görme yetersizliği yaşayan akranları hakkında önyargılarının süreç içerisinde giderildiği (~%73); çevrimiçi eğitim hakkında her iki grubun da olumlu (~%67) ve olumsuz (~%33) görüşlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Olumsuz görüşlerin içeriği incelendiğinde, öğrencilerin internet erişimi ve uzaktan eğitim platformlarına erişimleri sırasında teknoloji odaklı yaşadığı problemler dikkat çekmektedir. Tüm bunlara ek olarak gören akranların tamamı akran destekli çevrimiçi öğretim sürecinin kendi akademik başarılarına da katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca gören akranlar, görmeyen akranlarına konu anlatımı süreçlerinde destek olurken sıklıkla farklı alanlardan ve matematikteki farklı konulardan da örnekler verme durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun kendilerinin ilişkilendirme becerilerine yönelik katkı sunduğunu ve matematiğe yönelik farklı bakış açıları geliştirdiklerini de eklemiştir. Tüm bu faktörler düşünüldüğünde görme yetersizliği olan öğrencilerin çevrimiçi akran destekli matematik öğretimi konusunda her iki akran grubu için pozitif etkilerinin çoğunlukta olduğu ancak görme yetersizliği olan akranların başta teknoloji kullanımı konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bahsedilen çerçevelerden elde edilen temalar incelendiğinde ise öğrencilerin en genel anlamıyla bu süreçte akademik, sosyal/duygusal ve teknoloji kullanımı olmak üzere üç ana başlık altında deneyimlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konuya yönelik deneyimlerinin, başta kapsayıcılık/erişilebilirlik ve matematik öğretimi temalarına odaklanması sebebiyle özel eğitim ve matematik eğitimi alanında değerli bir konu olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** görme yetersizliği, akran destekli öğretim, çevrimiçi eğitim, matematik öğretimi

## **Kaynakça**

Ahlberg, A., & Csocsán, E. (1999). How children who are blind experience numbers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(9), 549-560. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909300902>

Bell, E. C., & Silverman, A. M. (2019). Access to Math and Science Content for Youth Who are Blind or Visually Impaired. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.5241/9-152>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (29. Baskı). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.

Crollen, V., & Collignon, O. (2020). How visual is the «number sense»? Insights from the blind. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, (118), 290-297. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.07.022>

Cryer, H., Cryer, H., Home, S., Wilkins, S. M., Cliffe, E., & Rowe, S. (2013). Teaching STEM subjects to blind and partially sighted students: Literature review and resources. RNIM Centre for Accessible Information.

Giesen, J. M., Cavanaugh, B. S., & McDonnall, M. C. (2012). Academic Supports, Cognitive Disability and Mathematics Achievement for Visually Impaired Youth: A Multilevel Modeling Approach. *International journal of special education*,27(1), 17-26.

Gulley, A. P., Smith, L. A., Price, J. A., Prickett, L. C., & Ragland, M. F. (2017). Process-Driven Math: An auditory method of mathematics instruction and assessment for students who are blind or have low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(5), 465-471. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100507>

Gürgür, H. & Şafak, P. (2017). İşitme ve görme yetersizliği (1. Baskı). Pegem Akademi.

Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uygulamalar. Bülbin Sucuoğlu & Hatice Bakkaloğlu (Ed.), *Okul Öncesinde Kaynaştırma içinde*. Kök Yayıncılık.

Tanyeri, U., & Tüfekçi, A. (2010). Bir yüksek öğretim uzaktan eğitim programının görme engellilerin kullanımı açısından değerlendirilmesi: GUUEP örneği.

Utey, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C.R. (1998). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children*. 29(5), 1-23. <https://doi.org/10.17161/foec.v29i5.6751>

Zebehazy, K. T., Zigmond, N., & Zimmerman, G. J. (2012). Ability or access-ability: Differential item functioning of items on alternate performance-based assessment tests for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(6), 325-338.10.1177/0145482X1210600602

# Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımının Önemi

Zehra Yılmaz<sup>1</sup> & Bahadır İnan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Ankara Üniversitesi  
zehrakartal08@gmail.com

## Problem Durumu

Öğrenme araçları, eğitim sürecinde öğrenen bireylerin motive edip onları aktif hale getirdiği için öğrenmeyi teşvik etmekte ve öğrenme sürecinde öğrenenlere yardımcı olmaktadır. Bu öğrenme araçları görsel, işitsel materyaller veya gerçek nesnelere olabilir (Toptaş, Çelik ve Karaca, 2012). Öğretimin materyallerle desteklenmesi son yıllarda eğitimcilerin üzerinde durduğu konular arasındadır. Buradaki temel amaç, öğretim etkinliğinin daha da geliştirilmesidir (Şahin ve Taşyürek, 2014). Günümüzde teknoloji hızla ilerlerken, görme yetersizliğine sahip bireylerin matematiği öğrenmede yaşadığı sınırlılıklar, günlük yaşam için önem taşıyan becerileri yetersiz edinmelerine neden olabilmektedir. Bu durum da matematiği etkili bir şekilde öğretme adına farklı yöntemlerin ve araçların geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Mountapmbeme ve Ludi, 2020). Birleşik Devletler'deki Ulusal Bilimler Akademisi raporunda, görme yetersizliğinin akademik başarıyı doğrudan etkilediği bildirilmektedir (Teutsch vd., 2016). Alanyazında, görme yetersizliğine sahip öğrencilerin matematik öğrenimi sırasında güçlüklerle karşılaştığı (Mejia vd., 2021; Pratama ve Saputro, 2018) ve bu nedenle matematik derslerinde mümkün olan en yüksek desteğe gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Bu bağlamda dikkate alınmaya değer bir diğer konu, eğitimin içeriğinin görme yetersizliğine sahip bireylerin gereksinimlerine göre uyarlanmasıdır. Görme engeli olan bireylerin matematik öğrenmesini etkileyen temel güçlükler arasında uyarlanmış eğitim materyallerinin varlığı, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesindeki zorluklar yer almaktadır (Rodriguez-Ascaso vd., 2018). Aynı zamanda, bu öğrencilerin matematik becerilerini tipik gelişim gösteren öğrenciler gibi benzer bir sırada geliştirmeleri beklenmektedir (Oyebanji ve Idiong, 2021; Poorya, Hassan ve Farzad, 2011). Bu nedenle görme yetersizliğine sahip öğrencilerin karşılaştığı farklı güçlükler, öğretmenlerin matematik öğretiminde materyal kullanmaya teşvik etmektedir.

Materyaller, öğrencilerin toplama ve çıkarma, tam sayılarla işlemler, kesirler, para sayma, saat söyleme, ölçme ve basamak değeri gibi çok sayıda matematiksel kavramı öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2010). Ayrıca görme engeli olan çocuklara çevrelerini anlamalarına ve sınıf ortamında gören akranlarıyla paralel olarak kavramları öğrenmelerine yardımcı olmak için somut deneyimler sunmaktadır (Saracho, 2012). Somut materyaller hesaplama doğruluğunu artırmakta ve görme engeli olan öğrencilere eğitim öğretim süreçlerinde önerilmektedir. Gerçek nesnelere, sıralama, eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, parçalama, bir araya getirme, serileştirme ve sayma için kullanılabilir. Çeşitli matematiksel kavramları öğretirken, görme engeli olan öğrencilerin öğretilen şeyi kavramsallaştırmasına yardımcı olmak için farklı boyut, doku ve renklerde çeşitli geometrik şekiller, keçe tahtalar, sembol çıkartmaları ve onluk bloklar gibi öğeler kullanılmaktadır. Somut materyallerin kullanımıyla, öğrenciler ne yaptıklarını daha kolay hatırlayabilir ve problemi çözmek için kavramları açıklayabilmektedir (Stein ve Bovalino, 2001). Materyallerin etkili kullanımı, öğrencilerin fikirleri birbirine bağlamalarına ve bilgilerini bütünleştirmelerine yardımcı olmakta, böylece matematiksel kavramlar hakkında daha derin bir anlayış

kazanmalarına katkı sunmaktadır. Fakat okullarda matematik öğretimi genelde sunuş yoluyla yapılmaktadır. Görme yetersizliğine sahip öğrencilerin tümünün öğrenmesini zorlaştıran bu öğretim yaklaşımı kaynaştırma eğitimine devam edenler için dezavantajlı durumlar yaratabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dersi anlayabilmeleri amacıyla aktif katılımlarının sağlanarak anlatılan içeriğin onlar için açıklanması ve özellikle matematiksel kavramların onların dokunabileceği şekilde somutlaştırılması gerekmektedir (Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017). Bu çalışmada görme yetersizliğine sahip öğrencilerin matematik alanında yaşadıkları problemlere yönelik çözüm olarak sunulan ve tasarlanan materyallerle ilgili çalışmalar incelenmiş görme kaybı olan öğrencileri matematik öğretiminde desteklemek için tasarlanan materyallerin etkililiği ve yeterliliği araştırılmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırma görme yetersizliğine sahip öğrencilere matematik öğretimi yapılırken öğrencilerin soyut olan bu konuları somutlaştırarak öğrenmesini sağlamak için ne tür materyallerin tasarlandığı ve bu materyallerin öğretimdeki etkililiklerinin saptanması için tasarlanmıştır. Bu amaçla sistematik alanyazın taraması yönteminden yararlanılmıştır. Sistematik alanyazın taraması, belirli bir konuda yayınlanmış çalışmaların taranması ve hangi çalışmanın ne tür ölçütlere göre araştırmaya dâhil edileceğinin belirlenmesi ve daha sonra mevcut olan soruna çözüm üretmek için çalışma bulgularının sentezlenmesi olarak tanımlanmaktadır. (Davis vd., 2014). Aynı zamanda, çalışılan konuyu tanımlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirmenin yanı sıra söz konusu araştırmadan veri toplama ve analiz etmeye yönelik bir araştırma yöntemi ve süreci olarak açıklanmaktadır (Liberati vd., 2009). Bu yöntem ayrıca belirli bir araştırma sorusu veya konu alanı ile ilgili çok çeşitli araştırma kaynaklarına erişerek ayrıntılı bir değerlendirme yapmayı ve ardından alanyazındaki boşlukları ortaya çıkararak gelecekteki araştırmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır (Kitchenham, vd., 2009). Bu bağlamda alanyazındaki çalışmalar derlenerek analiz edilmiştir. Görme engelli öğrencilere matematik öğretimi için tasarlanan materyallerin etkililiğinin derlenmesi hakkında araştırmaları sunmak için bir tarama yapılmıştır. Bu kapsamda ERIC, PsychINFO, EbscoHost, Scopus, ProQuest, ScienceDirect, ve Google Scholar gibi veritabanları ilgili araştırmalar için taranmıştır. Çalışmada dâhil edilme kriteri olarak, çalışmanın hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve özel eğitim alanına ilişkin materyal geliştirme ve kullanma ile ilgili çalışmalar olması şeklinde belirlenmiştir. Anahtar kelime olarak “Matematik”, “Görme engeli”, “Materyal”, “Geometri” gibi terimler aranmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Matematik öğretiminde materyal kullanımı, öğretmenlerin yaratıcı ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmesini gerektirmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimlerini anlayan ve onların öğrenme süreçlerine uygun materyalleri hazırlayabilen öğretmenler, bu öğrencilerin matematik başarısını artırabilir. Öğretmenlerin eğitimde teknolojik araçları ve materyalleri nasıl kullanacaklarına dair bilgi sahibi olmaları, eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretiminde materyal kullanımı, bu öğrencilerin matematiksel kavramları anlamaları ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri için kritik bir rol oynamaktadır. Braille, dokunsal materyaller ve teknolojik araçlar, öğrencilerin matematiksel kavramları somutlaştırmasına yardımcı olur ve öğrenim sürecini kolaylaştırır (Brewand ve Johnson, 2016). Bu alandaki materyal ve teknolojilerin çeşitlendirilmesi, görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlar yakalaması için önemlidir (Mackowski vd., 2022).

Eğitimcilerin, görme yetersizliği olan öğrencilere uygun materyal seçimi ve kullanımı konusunda sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve bu konuda farkındalık kazanmaları, özel eğitimde başarıya ulaşmanın temel anahtarlarından biridir. Buradan hareketle özel eğitim öğretmenleri görme engeli olan öğrencilere

matematik öğretimde etkili beceriler ve stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla yeni teknolojilerin kullanımı konusunda eğitilmelidir. Öğretmenler, dokunma, ses ve hareketi içeren çok duyuğu öğretim yöntemlerini kullanmalıdır. Braille, kabartmalı çizgi çizimleri ve materyaller veya uygulamalı etkinlikler gibi dokunsal materyallerin kullanımı buna örnek olarak verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** görme engelli, matematik, materyal, geometri

## Kaynakça

Brawand, A., & Johnson, N. (2016). Effective Methods for Delivering Mathematics Instruction to Students with Visual Impairments. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 6(1).

Davis, J., Mengersen, K., Bennett, S., & Mazerolle, L. (2014). Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses. *SpringerPlus*, 3(1), 1-9.

Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering-a systematic literature review. *Information and Software Technology*, 51(1), 7-15.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W-65.

Maćkowski, M., Żabka, M., Kempa, W., Rojewska, K., & Spinczyk, D. (2022). Computer aided math learning as a tool to assess and increase motivation in learning math by visually impaired students. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(5), 559-569.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Mejía, P., Martini, L. C., Grijalva, F., & Zambrano, A. M. (2021). Casvi: Computer algebra system aimed at visually impaired people experiments. *IEEE Access*, 9, 157021-157034.

Poorya, P., Hassan, A., & Farzad, R. (2011). A predictive model for mathematical performance of blind and seeing students. *International Research Journal, Educational Research*, 2(2), 864-873.

Rodriguez-Ascaso, A., Letón, E., Muñoz-Carenas, J., & Finat, C. (2018). Accessible mathematics videos for non-disabled students in primary education. *PloS one*, 13(11), e0208117.

Saracho, O. (2012). *An intergrated play-based curriculum for young children*. New York, NY: Routledge.

Stein, M. K., & Bovalino, J. W. (2001). Reflections on practice: Manipulatives: One piece of the puzzle. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(6), 356-359.

Teutsch, S. M., McCoy, M. A., Woodbury, R. B., & Welp, A. (Eds.). (2016). *Making Eye Health a Population Health Imperative*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23471>

Toptaş, V., Çelik, S., & Karaca, E., T. (2012). Pedagogical Materials Use of Primary Grade Teachers in Mathematics Education. *Ilkogretim Online*, 11(4).

Zorluoğlu, S. L., & Sözbilir, M. (2017). Birbiri İçinde Çözünmeyen Sıvılarda Yoğunluk Kavramının Görme Yetersizliğinden Etkilenen Öğrencilere Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 211-231.

## 14 NOLU DERSLİK

### Öğretmen mi Araştırmacı mı? Sınıfta Neler Oluyor?

Aysun Çolak<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi  
acolak@anadolu.edu.tr

#### Problem Durumu

“Öğretmen kimdir?” sorusuna bilginin dağıtıcısı”, “bilgi veren”, “öğrenmeyi kolaylaştırıcı” (Leh, 2002), “bir toplumda geleceğin nesillerine yol gösteren ve o toplumun nitelikli insan gücünü yetiştirmede etkili bir rol oynayan kişi” gibi pek çok yanıt gelebilir. Günümüzde “yapıcı öğrenme”, “tasarımla öğrenme”, “aktif öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme” gibi diğer birçok eğitim paradigmasının değişimiyle birlikte, öğretmen yeterliklerine ve rollerine yönelik tartışmalar da ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin hızla gerçekleşen bilimsel ve teknoloji alanındaki gelişmeler nedeniyle de bu değişimleri ve gelişmeleri takip etmeleri ve kendilerini bu konularda yetiştirmeleri önemli bir gerekliliktir. Bu gereksinimlerden yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içerisinde sadece bilgiyi veren değil, aynı zamanda “Aktif ve etkili öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebilirim?”, “Sınıfımda neler oluyor?”, “Sınıfımdaki problemleri nasıl çözebilirim?” gibi hem kendi alan bilgilerini hem de mesleki bilgilerini sorgulayan bir rolü edinmeleri önemlidir. Öğretmenler bu sorulara yanıt ararken gözlem yeteneklerini ve araştırmacı yeterliklerini değerlendirebilmeli, kendilerini bu yönde yetersiz gördüklerinde ise bu becerilerini nasıl geliştirebileceklerini araştırabilmelidirler. Kendilerinde ya da sınıflarında herhangi bir sorun belirlediklerinde bunu nasıl çözebileceklerine ilişkin yöntemlerin neler olduğunu ve bunları öğrenerek sınıflarında uygulayabilmelidirler. Bu farkındalıkla 1980'lerin sonunda öğretmenler, öğretme yeterliklerini, öğrendiklerini öğretmeye ve araştırmaya başladılar ve “öğretmen araştırması” kavramı tartışılmaya başlandı. Öğretmenlerin araştırmaya katılımı öğretmen araştırması olarak bilinir. Öğretmen araştırması Lytle ve Cochran-Smith (1994) tarafından “öğretmenlerin kendi okullarında ve sınıflarında yürüttükleri sistematik ve kasıtlı bir sorgulama” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen araştırmasının altı özelliği bulunmaktadır (Barkhuizen 2021; Leuverink ve Aarts 2018):

1. Araştırmacı olarak öğretmen
2. Sistematik
3. Uygulamanın iyileştirilmesi
4. İşbirlikçi
5. Bağlama özgü
6. Dinamik ortam

1950 ve 1960'lı yıllarda “öğretmen araştırması” terimi, “eylem araştırması” kavramını izleyen çok çeşitli etkinlikleri tanımlamak için bir tür şemsiye olarak kullanılmıştır (Cochran-Smith ve Lytle, 1990). Eğitim

araştırması alanında (örneğin) uygulayıcı araştırması, eylem araştırması, eylem sorgulaması ve öğretmen araştırması gibi terimler birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Piggot-Irvine, Rowe ve Ferkins (2015) seçilen terimin araştırmanın gerçekleştiği duruma bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimde eylem araştırması için “öğretmen araştırması” ve/veya “uygulayıcı araştırması” terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Uygulayıcılar tarafından yürütülen tüm eylem araştırmalarına öğretmen araştırması da denilebilir, ancak tüm öğretmen araştırmaları eylem araştırması olarak etiketlenemez. Öğretmen araştırmasının eylem araştırmasından farklı olduğu noktalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen araştırması mutlaka döngüsel değildir.
2. Öğretmen araştırması bir ekibi gerektirmez; ancak bir öğretmen kendi sınıfında uygulayıcı olarak araştırmasını yönetebilir.
3. Öğretmen araştırması sonuç olarak belirli bir eylem veya iyileştirme gerektirmez. Bir öğretmenin algılarında, tutumlarında ya da belirli değişikliklerle sonuçlanacak bir düşüncede değişiklik olabilir.
4. Eylem araştırması, daha çok öğretmenin ne yaptığı hakkında ilgilenir, öğretmenin kim olduğu hakkında ilgilenmez.
5. Bireysel öğretmen çalışmalarında hem kişisel hem de profesyonel seviyelerde iyileşmeye odaklanılır. Bireysel çalışma, kişisel yansıtma ve sorgulama süreçleri üzerine kuruludur ve bunları kamuya sunarak eleştirilene açık hale getirir.
6. Bireysel öğretmen çalışması yalnız yapılmaz, aksine, diyalog ve bulguların doğrulanması yoluyla yeni anlayışlar oluşturmak için iş birliği gerektirir.
7. Bireysel çalışmaların, öğretmen tarafından yapıldığı için şeffaflık ve güvenilirlik bakımından zayıf olması kaçınılmazdır.
8. Son olarak bireysel öğretmen çalışması, öğretmen rolünün yeniden belirlenmesine ve yeniden kavramsallaştırılmasına yol açacak şekilde desenlenmektedir (Samaras ve Freese, 2009).

Öğretmen ve eylem araştırmalarının özel eğitim öğretmenlerine nasıl bir katkı sağlayacağı ve özel eğitimdeki önemi konusunda alanyazın neler söylüyor? gereksinimiyle bu derleme çalışması gerçekleştirilmiştir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada; eğitim ve özellikle özel eğitim alanında öğretmen ve eylem araştırmalarının yeri, önemi ve öğretmenlere getirdiği katkılar açısından alanyazın dikkate alınarak bilgilendirme ve alana öneriler sunma amaçlanmıştır. Bu amaçla, Araştırmada Academic Search Complete, ERIC, Ebscohost, MEDLINE, Science Direct, Sage Journals, ProQuest Dissertations & Theses, Scopus, Google Scholar, TR dizin, Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanlarına “öğretmen araştırması”, “eylem araştırması”, “özel eğitimde eylem araştırması”, “teacher research”, “action research”, “action research in special education” gibi anahtar sözcüklerle gibi anahtar sözcüklerin Türkçe ve İngilizceleri yazılarak “akademik dergiler” seçenekleriyle alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Elektronik taramanın ardından herhangi bir makalenin gözden kaçmasını önlemek amacıyla ilk taramada bulunan makalelerin kaynakçaları da gözden geçirilmiştir. Ulaşılan kaynaklar amaç doğrultusunda analiz edilerek değerlendirilmiştir. İlgili çalışmalar sentezlenerek bilgilendirme amacıyla alanyazın derlemesi olarak derlenmiştir. Derleme makalesi akademik bir yayındır ve araştırma makalelerine benzer bir hazırlanma süreci gerektirir. Araştırma makalelerinde olduğu gibi derlemenin de bir amacı, bilgiye ulaşmada sistematik yöntemleri ve temelde giriş, sonuç ve bulgulardan



oluşan bir yapısı vardır. Derleme makalelerinde literatür, veri tabanlarının yanında kitaplardan ve editör yazılarından da oluşabilir (Aaron, 2008; LaRochelle vd., 2011, Akt. Özer ve Görgülü, 2020). Araştırılacak olan konuyu açık bir şekilde belirlemek ve sınırlarını iyi çizmek de taramayı kolaylaştırmaktadır. Çalışmada gerçekleştirilen tüm süreçler kongre sürecinde ayrıntılı olarak katılımcılarla paylaşılacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğretmenlerin buldukları doğal ortama uygun olan eylem araştırmaları, mesleklerini yürütme sürecinde etkin ve pratik uygulamalar geliştirmelerine ve karşılaştıkları sorunlara bilimsel çözümler oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin eylem araştırmalarını gerçekleştirmeleri sonucunda, mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin artması yönünde olumlu sonuçlar görülmektedir. Aynı zamanda eğitim ortamlarına gelen araştırmacılar arasındaki iş birliğinin artırılmasında da katkı sağladığı bilinmektedir (Everton, Galton ve Pell, 2000; Merriam ve Tisdell, 2016; Uzuner, 2005). Noffke ve Zeichner (1987) tarafından belirlenen eylem araştırmasının öğretmenlere olan katkıları aşağıda sıralamaktadır:

1. Mesleki becerilerinin ve rollerinin tanımlarında değişiklikler getirir.
2. Kendine değer ve güven duygularını arttırır.
3. Sınıf sorunlarıyla ilgili farkındalıklarını arttırır.
4. Yansıtma yönelimlerini geliştirir.
5. Değerlerini ve inançlarını değiştirir.
6. Teori ve uygulamalar arasındaki uyumu arttırır.
7. Öğretim, okul ve toplum hakkındaki görüşlerini genişletir.

Türkiye'de eğitimde olduğu gibi özel eğitim alanında da araştırma ve uygulama arasında bir boşluk/ uçurum olduğu söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin “bak, düşün ve harekete geç” bakış açısını benimseyen eylem araştırmaları aracılığıyla sınıflarındaki sorunları belirlemeye ve çözmeye odaklanmaları önemlidir. Öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamak için bilimsel dayanaklı/ kanıta dayalı uygulamalar ve sınıf yönetimi stratejileri gibi araştırma temelli uygulamaların hayata geçirmeleriyle mümkündür (Karal, 2021). Sonuç olarak günümüzde öğretmen rolünün giderek değişmeye başlaması, öğretmenlerden ve eğitim sisteminden beklentileri ve en önemlisi de eğitim ortamlarında uygulanan sonuçları önemli ölçüde etkilemektedir. Ortaya çıkan bu gelişimler ve değişiklikler, kuram/teorik ve uygulama bakımından tüm yeterliklere sahip öğretmen yetiştirme sorununa dikkat çekilmesine ve tabii ki özel eğitim alanındaki öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasına yönelik kalıcı çalışmaların yapıyor olması önemlidir. Daha iyi sonuçlara ulaşmak ve zorlukların üstesinden gelebilmek için özel eğitim alanında da öğretmen yetiştirme programlarının ve mesleki gelişim fırsatlarının kalitesini arttırmak şart görünmektedir (Karal, 2021).

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen, öğretmen araştırması, eylem araştırması, özel eğitim

## Kaynakça

- Barkhuizen, G. (2021). Identity dilemmas of a teacher (educator) researcher: teacherresearch versus academic institutional research. *Educational Action Research*, 29(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1842779>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11. American Educational Research Association. <https://www.jstor.org/stable/1176596>. Erişim Tarihi: 07.02.2019.
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: Knowledge and context, *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 167-182.
- Karal, M. A. (2021). Contemporary issues of special education in Turkey. *Journal of Special Education Preparation* 1(2), 56-64. Doi: 10.33043/JOSEP.1.2.56-64.
- Leh, A. S. C. (2002). Action research on the changing roles of the instructors and the learners. *TechTrends*, 46(5), 44-47.
- Leuverink, K. R., & A.M.L. Aarts. (2018). A quality assessment of teacher research. *Educational Action Research*. doi:10.1080/09650792.2018.1535445.
- Lytle, S. L., & M. Cochran-Smith. 1994. Inquiry, knowledge, and practice. In *Teacher Research and Educational Reform*, (Eds. S. Hollingsworth and H. Sockett), (pp. 22-51). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 4th Edition. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987). Action research and teacher thinking: The first phase of the action research on Action Research Project at the University of Wisconsin Madison. 39p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, DC, April 20-24)
- Piggot-Irvine, E., W. Rowe, & L. Ferkins. 2015. Conceptualizing indicator domains for evaluating action research. *Educational Action Research*, 23(4), 545-566. doi:10.1080/09650792.2015.1042984.
- Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2009). Looking back and looking forward: An historical overview of the self-study school. In *Professional learning: Self-study research methodologies for teacher educators*, (Eds. C. A. Lassonde, S. Galman & C. Kosnik). (pp. 3-19). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Uzuner, Y. (2005). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.

# Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı 2023-2024 Mezunlarının Program Değişiklerine İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Örneği

Yasemin Ergenekon<sup>1</sup>, Ramazan Beka<sup>2</sup>, Ramazan Karataş<sup>3</sup>, Demet Sever<sup>4</sup> & Yıldız Uzuner<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup> Anadolu Üniversitesi  
ramazanbekar@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Toplumların ihtiyaç duydukları nitelikli, iyi yetişmiş ve donanımlı bireylere sahip olmasını sağlama görevi öğretmenlerindir. Öğretmenler bilgiyi düzene sokma, öğrenciye aktarma görevinin yanı sıra öğrenciyi gözlemlemek, geleceğine ilişkin rehberlik sunmakla da yükümlüdürler (Collins ve O'Brien, 2003). Teknolojinin hızlı gelişim gösterdiği günümüzde dahi öğretmenler bilgiye ulaşmanın önemli kaynaklarından biri olma işlevini sürdürmektedir (Sartinaha vd., 2021). Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin yeterlilikleri üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre üniversitelerde yürütülen lisans programları, bir başka deyişle öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme-öğretme süreçlerini planlama ve yürütme, öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme gibi birçok öğretmenlik yeterliliğini edinme fırsatları sunmalıdır (MEB, 2017).

Özel gereksinim tanısına sahip öğrencilerle çalışmakla yükümlü olan öğretmenler “özel eğitim öğretmeni” olarak adlandırılır (Collins ve O'Brien, 2003). Özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının da tipik gelişen öğrencilerle çalışan öğretmenler ve öğretmen adayları gibi MEB'in beklediği öğretmen yeterliklerinin yanı sıra özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleriyle paralellik gösteren öğretim yöntemini ve programını belirleme, araç-gereç ve kaynak seçiminde becerikli olma, güvenli ve işe yarar eğitim ortamı ve fırsatları yaratma, dezavantajlı gruplara ayrımcılık hissi yaratmayacak değerlendirme yöntemlerini belirleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve programa uygun davranma, destek hizmetler konusunda çocuğa ve aileye bilgi sunma, özel hayata ve gizliliğine özen gösterme, devlet eliyle sağlanan özel desteklerin iyileştirilmesi konusunda çaba gösterme gibi yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Council for Exceptional Children [CEC], 2009). Alanyazında öğretmenlerin sahip olması beklenen bu yeterliklerin kazanılmasını sağlayacak ve eğitimin niteliğini belirleyecek olan güç, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan eğitim programlarıdır (Özdemir, 2009).

Nitelikli bir programın ortaya çıkması için program geliştirme süreçlerine yer verilmesi gerekir. Program geliştirme; bir programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve elde edilen değerlendirme sonuçlarından yola çıkılarak gerekli görülmesi durumunda programın tekrar düzenlenmesi şeklinde tanımlanan bir süreci içermektedir (Gürkan, 2001). Dinamik bir program için değerlendirme ve güncelleme zorunludur. Çünkü bilgi güncel gelişmelere bağlı olarak zaman içinde değişmekte, öğrenciden kaynaklı farklılaşmalar ve uyarlamalar yapılması zorunlu hale gelebilmekte, iş ortamlarının/ sektörün beklediği nitelikler değişebilmektedir. Bu noktada “program geliştirme, değerlendirme ve güncelleme” sürecinde programdan yararlanan tüm paydaşların görüşünü almak, ortak ve alternatif görüşleri gözden geçirmek esastır (Coyle, 2011). Programa ilişkin yapılacak değişiklikler ve düzenlemeler paydaşlarının görüşleri alınmaksızın gerçekleştirildiğinde çıktılar sıklıkla olumsuz olmaktadır (Filiz vd., 2018; Melrose, 2006). Bu nedenle paydaş görüşlerine yer vermek son derece önemlidir.

Ülkemizde özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmek üzere açılan özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları da yukarıda sözü edilen süreçler takip edilerek kurgulanmıştır. Ancak özel eğitim programları özellikle 2016 yılından bu yana sıklıkla değişime maruz kalmıştır. Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme serüveni 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde açılan özel eğitim şubesiyle başlamıştır. Öğretmen yetiştirme programları üniversitelere aktarıldıktan sonra “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı” ilk değişimini 1982-1983 yılında yaşamıştır. Bir sonraki değişimin ise tam 16 yıl sonra (1998-1999) gerçekleştiği görülmektedir. 1998-1999 değişimini sırasıyla 2006-2007, 2015-2016 (programların birleştirilmesi), 2017-2018, 2019-2020 ve 2022-2023 öğretim yılındaki değişiklikleri izlemiştir. Geçmişten günümüze kronolojik olarak bakıldığında özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının ömrünün gitgide kısaldığı açıkça görülmektedir. Eğitim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerin çıktılarının uzun süre sonra gözlenebileceği ve programlarda sık değişiklik yapılmasının sağlıklı sonuçlar ortaya çıkarmayacağı da bilinen bir gerçekliktir (Filiz vd., 2018; Melrose, 2006; Susam, 2020). Özellikle 2016'dan günümüze kadar olan sekiz yıllık süreçte özel eğitim öğretmenliği programının dört kez değişmiş olması ve bu değişimin paydaşların görüşü alınmadan yapılması çok önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Özel eğitim öğretmeni adayları, programın yararlanıcıları olarak özel eğitim öğretmeni yetiştirme programının en önemli paydaşlarından birisidir. Bunun bir sonucu olarak hem programların geliştirilmesi hem de değerlendirilmesi ve güncellenmesi sürecinde öğretmen adayları söz sahibi paydaşlardan biri olmalıdır. Çalışmanın amacı bu gerçeklikten ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2023-2024 öğretim yılında mezun olan öğretmen adaylarının program değişikliklerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

## **Yöntem**

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma betimsel durum çalışması olarak desenlenmiştir (Davey, 1991). Durum çalışması, bir bağlam içerisinde bir olay ve/veya olguya yönelik olarak “ne, neden ve nasıl” sorularına yanıt sağlaması nedeniyle ilgili olay/olgunun derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmaları gözlem, görüşme ve belge incelenmesi gibi oldukça zengin veri toplama tekniklerinin kullanılmasına olanak tanımaktadır (Christensen vd., 2015; Yin, 2009). Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı olabilmenin ölçütleri; çalışmaya gönüllü olarak katılmak ve Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2023-2024 eğitim-öğretim yılında mezun olmaktır.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden açık uçlu anket, yarı-yapılandırılmış görüşme, yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve belge incelemesi (YÖK Özel Eğitim Programlarının ve Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı kataloglarının incelenmesi) kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar kapsamlı bir alanyazın taraması yapmış, alan uzmanlıkları ve çalışma deneyimleri doğrultusunda 11 sorudan oluşan açık uçlu anket hazırlamışlardır. Uzman görüşü olarak anketin geçerliği sağlanmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini almak için hazırlanan demografik bilgi formu ve açık uçlu anket çevrim içi ortamda katılımcılarla paylaşılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların tercihine göre açık uçlu anket maddeleri kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılardan kimliklerini deşifre edecek herhangi bir bilgi istenmemiş ve gönüllü katılım formunda gerekli bilgilendirme yapılarak sadece gönüllü katılımcılardan veri toplanmaktadır. Veriler öğretmen adaylarının mezuniyet işlemleri tamamlandıktan sonra toplanmaya başlanmıştır. Bu nedenle veri toplama süreci devam etmektedir. Veri doygunluğuna ulaşıldığında veri toplama süreci bitirilecek ve toplanan veriler betimsel olarak analiz edilecektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından

hazırlanacak anahtarla analiz süreci gerçekleştirilecektir. Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler izleyen şekilde sıralanabilir:

- Farklı veri toplama teknikleri kullanılarak (ör., açık uçlu anket, belge inceleme, araştırmacı günlükleri vb.) verilerde çeşitleme yapılmıştır.
- Derinlemesine veri toplanmasına ve ayrıntılı betimlemeler yapılmasına çalışılarak toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Araştırmacıların her biri nitel araştırma yöntemlerinde ders almak, ders vermek, nitel araştırma gerçekleştirmek gibi çeşitli boyutlarda deneyime sahiptir.
- Araştırmacıların yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar aynı alanda çalışan başka bir uzman veya diğer araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir.
- Elde edilen bütün veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanacak, bu işlem hem veri toplama hem de analiz sürecinde düzenli olarak yapılacaktır.
- Verilerin toplanması, dökümleri ve analizleri ayrıntılı olarak rapor edilecektir.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilecektir.
- Araştırma için gerekli etik kurul izni Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulundan alınmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın veri toplama aşamasında açık uçlu anket, yarı-yapılandırılmış görüşme, belge inceleme ve yansıtımlı araştırmacı günlüğü teknikleriyle toplanan veriler araştırmacılar tarafından hazırlanacak anahtarla analiz edilecektir. Analiz sonucunda Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2023-2024 eğitim-öğretim yılında mezun olan öğretmen adaylarının program değişikliğine ilişkin deneyimlerinin ve düşüncelerinin ortaya konacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların özel eğitim öğretmenliği lisans programını tercih etme nedenleri, özel eğitim öğretmenliği lisans programının amaçları, içeriği ve değerlendirme süreçlerine ilişkin düşünceleri, 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olumlu, olumsuz deneyimleri ve çözüm önerilerine yönelik bulgulara ulaşılması planlanmaktadır. Elde edilen bulgular alanyazınla tartışılacak ve ileriye dönük araştırmalara öneriler sunulacaktır. Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmenliği lisans programında yapılan değişikliklerin öğrencilerin deneyimleri ve düşünceleri açısından değerlendirilmesinin ileride yapılacak programlara ya da program değişikliklerine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim öğretmenliği programı, program değişikliği, ders seçimi, öğretmen adayı görüşleri

### **Kaynakça**

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5. baskı). Boston: Pearson.

Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Çev: A. Aypay, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). The greenwood dictionary of education. London: Greenwood Press.
- Coyle, J. (2011). Strategies for evaluating undergraduate degree programs. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4(25), 26-30. doi:10.22329/celt.v4i0.3267
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9), 1-5.
- Council for Exceptional Children. (2009). CEC professional standards. Retrieved from <https://www.cec.sped.org/Standards>
- Gürkan, T. (2001). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimi planlama ve değerlendirme içinde* (s. 15-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 978-975-06-3341-6
- Melrose, M. (1998). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), 37-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Sartinaha, E. P., Andajanib, S. J., Ashar, M. N., & Budiati, E. F. R. (2021). The accessible IT fort he courses on the special education undergraduate program. *World Journal on Educational Technology Current Issues*, 13(1), 96-105. doi:10.18844/wjet.v12i4.5186
- Susam, B. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2009). Case study research design and methods (4.Baskı). UK: Sage Publications.

# Öğretmen Yetiştirmede Eylem Araştırması: Kuram ve Uygulama Arasında Köprü Kurlmak

Aysun Çolak<sup>1</sup> & Ömer Faruk Toprak<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
acolak@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme süreci ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi adı altında bu fakültelerde öğretimlerini sürdüren bireyleri, dört yıllık eğitimin sonunda eğitim ortamlarında etkili birer eğitimci olmaya hazırlama süreci olarak ifade edilebilir. Öğretmen eğitime yönelik hazırlanan programlar, öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında karşılaştıkları öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini anlamak, bu gereksinimleri karşılamak ve onlar için en etkili ve olumlu öğrenme ortamlarını oluşturmak için gerekli olan pedagojik uzmanlığı kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Eğitim fakültelerinde etkili bir öğretmen olmak için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasının yanı sıra belli bir alanda yaşam boyu öğrenme becerileri ve uzman kimliği kazanma süreçlerinin temelleri de atılır.

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin yapılan çeşitli çalışmalarda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde araştırma temelli yaklaşımın önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının çağın beraberinde getirdiği yenilikleri ve güçlükleri anlamalarını ve bunlara ilişkin eylem planı oluşturmaya teşvik edilmesi de son derece önemli görülmektedir (MacPhail, 2020). Öğretmen yetiştirme süreçlerinde bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı dersler verilmesi öğretmen adaylarının meslek yaşantılarında çağdaş fikirler geliştirmelerine, sınıflarında yeni uygulamalardan yararlanmalarına ve bilimsel araştırma yapmalarına olanak sağlar (Nuryady ve diğ., 2023).

Bilimsel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve nitel araştırma yaklaşımlarından olan eylem araştırması son yıllarda öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimi açısından yansıtıcı ve dinamik bir süreç sunarak öğretmen yetiştirme süreçlerinde oldukça önemli ve değerli bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Alanyazında bir diğer adıyla öğretmen araştırması olarak da ifade edilen eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik bir biçimde ele almalarına, incelemelerine, sınıfta ya da okulda gözlem yaparak iyileştirme alanlarını/seçeneklerini belirlemelerine ve bununla birlikte değişim başlatmalarına olanak sağlar. Yapılan çalışmalar öğretmen yetiştirmede eylem araştırmasından yararlanılmasının adayların araştırma konusunda daha geniş bir anlayış düzeyine ulaştıklarını, yeni öğretim uygulamalarını daha kolay benimsediklerini ve akranlarıyla iş birliği süreçlerinde iyileşmeler görüldüğünü ortaya çıkarmıştır (McDonough, 2006). Alanyazın incelendiğinde eylem araştırmasının öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edildiği görülmektedir. Hine (2013) eylem araştırmasının öğretmenler için eğitim ortamlarında kullanacakları, kritik öneme sahip beceriler geliştirmelerine yardımcı olduğunu tüm öğretmenlik alanlarında hizmet öncesi süreçlerde eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Vaughan ve Burnaford (2016) yaptıkları çalışmada, lisansüstü programlarda eylem araştırmasında üç ana amaç belirlemişlerdir. Bunlar süreç içerisinde yansıtma, katılımcı sorgulama ve liderlik gelişimidir. Alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmacılar tarafından eylem araştırmasının, öğretmenler için teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Smeeths ve Ponte, 2009; Ulvik ve diğ., 2017). Ulvik ve diğ. (2017), yapmış olduğu çalışmada

öğretmen adaylarının eylem araştırması projeleri sayesinde teori ve araştırmayı öğretmenlik yaparken karşılaştıkları gerçek durumlarla etkileşime girmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Özetlenecek olursa alanyazındaki bilgiler ışığında eylem araştırmasının öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir rolü olduğunu, öğretmenlerin kendi buldukları sınıf ortamlarında olumlu yönde değişim sağlayıcılar olmalarına katkı sağladığı, teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Ancak eylem araştırmasının lisans düzeyinde yürütülmesine ilişkin öğretmen adaylarının hazır bulunuşluğu, bilimsel okuryazarlığı gibi çeşitli durumlar dikkate alınarak işlevsel bir program oluşturulması gerekmektedir. Ülkemizde lisansüstü düzeyde eylem araştırmaları dersi olsa da lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında “eylem araştırmaları” dersinin henüz çok yeni olması bu derslerin ne şekilde yürütülmesi gerektiğine ilişkin soru işaretlerini de beraberinde getirmiştir. Bu gereksinimden yola çıkarak bu çalışmanın amacı, lisans düzeyinde “eylem araştırmaları” dersini alan özel eğitim öğretmen adaylarının bu derse ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve derse ilişkin önerilerini belirlemek; bu dersi veren öğretim elemanlarının ders süreci boyunca deneyimlerini geliştirmek ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında eylem araştırması yaklaşımından ne şekilde yararlandıklarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adayları “eylem araştırmaları” dersinden neler öğrendiklerini nasıl ifade etmektedirler?
- Öğretmen adaylarının aldıkları “eylem araştırmaları” dersinin bilimsel okuryazarlık becerilerine katkısı nedir?
- Öğretmen adayları, “eylem araştırmaları” dersinin öğretmenlik uygulamalarına katkısını nasıl değerlendirmektedir?
- Öğretmen adayları, “eylem araştırmaları” dersinin geliştirilmesi için neler önermektedir?
- Bu dersi yürüten öğretim elemanlarının süreçteki deneyimleri nelerdir?

## **Yöntem**

Lisans düzeyinde “eylem araştırmaları” dersini alan özel eğitim öğretmen adaylarının ders süreci boyunca deneyimlerini ve görüşlerini belirlemek; bu dersi veren öğretim elemanlarının deneyimlerini geliştirmek ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında eylem araştırması yaklaşımından ne şekilde yararlandıklarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır.

Alanyazında örnek olay incelemesi olarak da adlandırılan durum çalışması belirli bir kişi, ortam, durum ya da olayın derinlemesine incelenmesini ve bunun sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırma desendir (Pateliya 2013). Durum çalışmasında sınırlı bir sistem kendi bağlamı içerisinde derinlemesine araştırılır ve araştırmacı tarafından analiz edilir. Creswell (2007) durum çalışmasını araştırma yapan kişinin belirli bir zaman dilimi içerisinde belirli sınırları olan bir ya da birden fazla durumu çeşitli nitel veri toplama araçları kullanarak derinlemesine incelemesi ve bu durumları ve durumlara bağlı temaları tanımlaması olarak ifade etmiştir. Bu araştırma, durum çalışma türlerinden keşfedici ve bütüncül tek durum çalışması (Yin, 2003) olarak desenlenmiştir.

Bu araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmaya özel eğitim bölümünde lisans öğrenimlerine devam eden “Eylem Araştırmaları” lisans dersini alan öğrenciler arasından gönüllü olarak dahil olmak isteyen katılımcılar dahil edilmiştir. Amaçlı örneklemeden yararlanılmasının nedeni, bu örnekleme türünde katılımcıların araştırmanın amacına uygun kişilerin belirlenmesi ve bu kişilerin konuya ilişkin zengin bilgi birikimine sahip olmasıdır (Patton, 2002). Araştırma sürecine katılımcılar dahil



edilirken dersin sonlanması ve dersi veren öğretim elemanı tarafından sunulan herhangi bir derse dahil olmayan kişilerin belirlenmesi sağlanmıştır. Araştırma sürecine toplamda 14 katılımcı dahil edilmiş ve her bir katılımcıya kod isim verilmiştir. Kod isimler “Katılımcı 1” şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine dahil edilen katılımcılara gönüllü katılım formu okunmuş ve katılımcı sözleşmesi imzalanmıştır. Araştırma süreci iki yıl boyunca devam etmiştir. Araştırma süreci başlamadan önce araştırmacılar tarafından üniversiteye bağlı etik kuruldan gerekli etik izinler sağlanmıştır. Araştırma sürecinde veri elde etmek amacıyla nitel veri toplama türlerinden araştırmacı ve katılımcı günlükleri, görüşme, gözlem ve katılımcılara ait dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son halini almıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmektedir. Araştırmanın devam eden veri analizi sürecinde bazı geçici sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu sonuçlara göre; araştırma sürecinde “eylem araştırmaları” dersinin ilk defa yürütülüyor olmasından dolayı lisans öğrencilerinin ders süresi öncesinde bilgi birikiminin oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı dersi seçerken süreç içerisinde neye maruz kalacaklarını bilmediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmının bu dersi almadan önce bilimsel araştırma yöntemleri gibi temel dersleri henüz almadıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu durum lisans öğrencilerinin eylem araştırmalarıyla ilgili ders süreçlerine katılım ve hazırlık konusunda uyumunu zorlaştırmıştır. Bununla beraber araştırmaya katılan ve eylem araştırmaları dersini almadan önce bilimsel araştırma yöntemleriyle ilgili ders almış olan öğrencilerin de daha önce nitel araştırma yöntemleri ve eylem araştırmasıyla ilgili temel bilgiye sahip olmadıklarını ve bu derslerde daha çok nicel araştırma yöntemlerine yer verildiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla dersi veren öğretim elemanlarının eylem araştırmaları dersinin içeriğiyle ilgili bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin temel bilgilere yer verecek şekilde öğretim programını yeniden düzenlemesi sonucunda öğrencilerin sürece uyumu kolaylaşmıştır. Ancak iki yıllık eylem araştırmaları dersi sürecine bakıldığında, lisans düzeyindeki bilimsel araştırma yöntemleri dersiyle ilgili içeriklerin daha kapsamlı olacak şekilde yeniden düzenlenmesinin eylem araştırması dersine katılacak olan öğrencilerin ders seçimi ve ders sürecindeki uyumunu kolaylaştırması açısından önemli olacağı ifade edilebilir.

Araştırmadaki bir diğer geçici sonuca bakıldığında, katılımcıların “eylem araştırmaları” dersi aldıktan sonra öğretmenlik becerilerine katkısıyla ilgiliydi. Katılımcıların eylem araştırmaları dersini aldıktan sonra öğretmenlik mesleğine bakış açılarında ve kendilerinde bir değişim olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Katılımcı 8 şu ifadeyi kullanmıştır: “bu ders öğretmenliğe ve alana bakış açısını değiştirdi, en azından kendi adıma söyleyebilirim”. Katılımcı 4 ise şu ifadeyi kullanmıştır: “sınıf içerisinde bir problem gördüğümde o problemi tanımlayıp, veriler toplayıp bilimsel çözümler üretmesi anlamında süreci kolaylaştırdı diyebilirim” araştırmada elde edilen bir diğer geçici sonuca göre eylem araştırması dersinin bilimsel okur yazarlığa olan katkısıydı. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması süreçlerine devam ederken sınıf içerisinde sorun yaşadıklarında bilimsel çalışmalara başvurduklarını ve bunun öğretmenlik mesleğine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Kongre sürecinde araştırmaya dair tüm sonuçlar paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** eylem araştırması, öğretmen yetiştirme

### **Kaynakça**

Creswell, J. W. (2007) Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches.Sage Publications.

- McDonough, K. I. M. (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 90(1), 33-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00383.x>
- McPhail, A. (2020). Time to really re-envisage teacher education. *Research in Teacher Education*, 10(1), 53-56. <https://doi.org/10.15123/ucl.88z97>
- Nuryady, M. M., Permana, T. I., Rofi'ah, N. L., & Miranti, K. A. (2023). Increasing the professionalism of Muhammadiyah high school teachers through assistance in writing and publishing scientific articles. *Journal of Community Service and Empowerment*, 4(1), 49-54. <https://doi.org/10.22219/jcse.v4i1.24731>
- Pateliya, M. Y. P. (2013). Research method of qualitative research: 'Case study.'. *Education*, 2(1), 116-120.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative designs and data collection. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 143, 98.
- Smeets, K., & Ponte, P. (2009). Action research and teacher leadership. *Professional Development in Education*, 35(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/13674580802102102>
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2017). Action research-connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273-287. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1323657>
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1062408>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd. Edition). Sage.
- Yuan, R., & Lee, I. (2015). Action research facilitated by university-school collaboration. *Elt Journal*, 69(1), 1-10. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu031>

# Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Gerçekleştirilen Eylem Araştırmalarına Tarihsel Bir Bakış

Ufuk Atmaca<sup>1</sup>, Ramazan Bekar<sup>2</sup>, Simge Cepdibi Sıbıç<sup>3</sup> & Yıldız Uzuner<sup>4</sup>

<sup>1,2,4</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>3</sup>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

ramazanbekar@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Eylem araştırmaları, eleştirel yansıtma ve sorgulama yoluyla toplumsal yaşamın kalitesini arttırmak için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve katılım yoluyla iş birliğine dayanan sistematik, düzenli, eleştirel sorgulama ve döngüsel eylemleri içeren araştırmalardır (Bogdan ve Biklen, 2007; Johnson, 2002; Mills, 2003; Uzuner, 2005). Toplumsal hareketlerden kökenini alan eylem araştırmasının (Bogdan ve Biklen, 2007), eğitim alanına uyarlanan tanımı ise çeşitli şekillerde yapılmıştır. Eğitimde eylem araştırmaları; eylemlerin, öğretimin kalitesini arttırmak ve anlamak için okullarda veya sınıflarda araştırma yapmayı içerir (Hensen, 1996; McTaggard, 1997). Öğretmenin kendi öğretimini gözlemlediği, bir problemi sistematik olarak incelediği (Dinkelman, 1997), var olan sorunlara öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve diğer paydaşların doğrudan katılımı ve iş birliğiyle çözüm arandığı sistematik bir sorgulamadır (Mills, 2003). Öğretmenlerin kendi inançlarını incelemesine olanak tanıyan ve eleştirel yansıtma yaparak öğretimi ve öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik karar alma yeteneklerini arttıran eylem araştırmaları öğretmenlerin kendi uygulamalarını keşfettikleri “öğretmen güçlendirme” yöntemi olarak da görülmektedir (Gilles, Wilson ve Elias, 2010).

Hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de özel gereksinimli öğrenciler için etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kilit rolü olan öğretmenlerin yetkinleştirilmesi mezuniyetten sonra da eylem araştırması yoluyla hizmet içi eğitimlerin devam etmesi oldukça önemli bir süreçtir (Uzuner, 2019). Eylem araştırmaları, öğretmenin sınıfıyla doğrudan ilişkili bilgiler edinebilmesini, eleştirel öğretme ve düşünmesini, pedagojik bilgisini genişlemesini, sorumluluk bilincinin artmasını, öğrenci başarısı ve uygulama arasındaki ilişkiyi pekiştirmesini, yenilikçi düşünme ve kendi uygulamalarını etkili kılama gücünü sağlamaktadır (Hensen, 1996). Eylem araştırmalarının öğretmenlere, öğrenciye ve eğitim ortamlarına olumlu katkıları eğitim alanını daha ileriye götürecektir mesleki büyüme ve gelişmeyi de arttırmaktadır.

Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yer almaları ve karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin, ailelerin, okul yönetiminin iş birliği içinde çalışma gereksinimiyle beraber eylem araştırmaları özel eğitim alanında giderek yaygınlaşmaktadır (Uzuner, 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin meslek yaşamlarında izlenmelerinde ve desteklenmelerinde eylem araştırmaları önemli bir araçtır.

Öğretmenlerin kendi sınıflarındaki yaşadıkları gerçek sorunları dile getiren ve araştırma bulgularıyla bu sorunlara yönelik yanıt bulmalarına olanak sağlayan eylem araştırmaları öğretmen ve araştırmacının uyumlu şekilde iş birliği yapmasına da olanak sağlar. Araştırmada aktif olarak yer alan öğretmenin araştırma verilerinden ve raporundan sorumlu olması öğretmeni güçlendirmekte ve uygulamalarını daha etkili hale getirmektedir. Gerçek problemlerin eylem araştırmasının döngüsel doğası içerisinde çözülmesi kuram ve uygulama arasındaki uçumu kapatmaya olanak sağlamaktadır (Uzuner, 2005). Ülkemizde,

2000’li yıllarda başlayan özel eğitimde “eylem araştırmalarının” (Aktürel, 2005; Gürgür, 2005; Kış, 2007; Uzuner, vd., 2005) öğretmen yetiştirme, araştırmacı gelişimi, uygulamaların gelişimi ve dönüşümü üzerindeki önemli rolü bu araştırmanın gerçekleştirilme sebeplerinden biridir. Yapılan alanyazın incelemelerinde, özel eğitim alanında “eylem araştırması” deseniyle gerçekleştirilmiş lisansüstü tezleri tarihsel olarak inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Eylem araştırmaları uygulamanın yoğun olduğu özel eğitim alanında kritik bir rol üslenmektedir. Her bilimsel araştırma yöntemin tarihsel olarak yaşadığı değişim ve gelişim süreçleri eylem araştırması içinde geçerlidir. Bu değişim ve gelişimi tarihsel olarak ortaya koymanın eylem araştırmalarının niteliğini arttıracacağı, bununla birlikte özel eğitim alanında yapılan eylem araştırmalarının incelenmesinin alanyazına, araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda özel eğitim alanında geçmişten günümüze kadar yapılan eylem araştırmalarının, ne zaman başladığı, uygulama için nasıl çözüm önerileri geliştirdiği, öğretmeni nasıl desteklediği ve geliştirdiği, hangi yetersizlik türüne odaklandığı, yayınlanmış veya yayınlanmamış araştırmaların topluma ve araştırmacılara sağladığı katkı açısından incelenmesi amaçlanan bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

- Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen ilk “eylem araştırmaları” nelerdir?
- Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen “eylem araştırmalarının” yayınlanma durumları nelerdir?
- Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen “eylem araştırmaların;”
- Amaç (amaçları) nelerdir?
- Katılımcıları kimlerdir?
- Hangi ortamlarda gerçekleştirilmiştir?
- Veri toplama teknikleri nelerdir?
- Analiz süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
- Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen “eylem araştırmaların” temel bulgular özel eğitim alanına hangi yönlerde katkı bulunmuştur?
- Uygulama için nasıl çözüm önerileri geliştirmiştir?
- Öğretmenleri nasıl desteklemiş ve geliştirmiştir?
- Yetersizlik türlerine göre nasıl gerçekleştirilmiştir?
- Topluma ve araştırmacılara sağladığı katkı nasıldır?

## **Yöntem**

Tarihsel olarak Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmalarını incelenmeyi amaçlayan bu araştırmanın veri kaynağını ulusal tez merkezinde yayınlanan eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilen lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenmekte olan araştırmalarda araştırmacı grubu tarafından belirlenen dahil edilme kriterlerine göre veri toplama süreci devam etmektedir. Dahil edilen araştırmalarda aranan kriterler; özel eğitim alanında yapılmış olması, deseninin “eylem araştırması” adıyla kullanılmış olması ve ulusal tez veri tabanında erişilebilir olmasıdır. Ulaşılan çalışmalar

yılına, alanına, yüksek lisans ve doktora tezi olma durumuna, yayınlanma durumlarına ve katılımcı özelliklerine, veri toplama ortamlarına göre sınıflandırılmaktadır. Veri toplama sürecinin sonunda toplanan veriler eylem araştırmaların ne zaman başladığı, kimler tarafından yapıldığı, uygulama için nasıl çözümler önerileri geliştirdiği, öğretmeni nasıl desteklediği ve geliştirdiği, hangi yetersizlik türüne odaklandığı, yayınlanmış veya yayınlanmamış araştırmaların topluma ve araştırmacılara sağladığı katkı boyutlarına göre analiz edilecektir.

Araştırma boyunca inandırıcılığı sağlamak amacıyla bir dizi önlemler alınmıştır. Bu kapsamda;

- Elde edilen veriler arasındaki tutarlılığı kontrol etmek için derinlemesine veri toplamaya ve ayrıntılı betimlemeler yapılmaya çalışılacaktır.
- Araştırmacılar nitel araştırma yöntemine ilişkin ders almak, ders vermek ve nitel araştırma gerçekleştirme gibi çeşitli deneyimlere sahiptir.
- Araştırmacıların yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar özel eğitim alanında deneyimli başka bir uzman tarafından kontrol edilecektir.
- Elde edilen bütün veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanacak, bu işlem hem veri toplama hem de analiz sürecinde düzenli olarak yapılacaktır.
- Verilerin toplanması, analizleri ayrıntılı olarak rapor edilecektir.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilmeye çalışılacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış eylem araştırmalarını tarihsel olarak inceleyen bu çalışmanın sonucunda, araştırmaların uygulama için nasıl çözümler önerileri geliştirdiği, öğretmeni nasıl desteklediği ve geliştirdiği, hangi yetersizlik türüne odaklandığı, yayınlanmış veya yayınlanmamış araştırmaların topluma ve araştırmacılara sağladığı katkı bağlamında bulgular temalaştırılacaktır. Bu temalar açık ve birbiriyle ilişkilendirilmiş şekilde alanyazın ışığında tartışılarak sunulacaktır. Bu araştırmayla Türkiye’de özel eğitim alanında gerçekleşmiş eylem araştırmalarının ne zaman başladığı, geçmişten günümüze nasıl bir yol izlediği, kuramla uygulamayı birleştirme açasından nasıl katkı sağladığına ilişkin önemli sonuçlara ulaşılacağı beklenmektedir. Ulaşılan sonuçlarından yola çıkılarak özel eğitim alanında gerçekleştirilecek eylem araştırmalarının niteliklerini geliştirilecek öneriler sunulması planlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarının ileriki araştırmalara, araştırmacıların ve uygulamacıların eylem araştırmasına ilişkin yetkinliklerini geliştirmek için yol gösterebileceği düşünölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eylem araştırması, özel eğitim, Türkiye’de eylem araştırması

### **Kaynakça**

- Aktürel, H. (2005). İşitme engelli öğrencilere disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hayat bilgisi öğretiminin incelenmesi: Eylem Araştırması [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bogdan, R.C. and Biklen, K. S. (2007). Qualitative research for education: An Introduction to Theory Methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. The Teacher Educator, 32(4), 250-257.

- Gilles, C., Wilson, J., & Elias, M. (2010). Sustaining teachers' growth and renewal through action research, induction programs and collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 91-108.
- Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hensen, K. T. (1996). Teachers as researchers. J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* içinde. Macmillan.
- Johnson, A. P. (2002). *A Short Guide to Action Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kış, A. (2007). Eğitimci çalışma grup modelinin kanaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- McTaggart, R. (1997). Reading the collection. In R. McTaggart (Ed.) *Participatory Action Research* (s: 1-12) Albany, NY: Suny Press.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Uzuner Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A., & Kırcaali-İftar, G. (2005) An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.
- Uzuner, Y. (2019). Eylem araştırması ve özel eğitimde "araştırmacı-öğretmen" yetiştirmek. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3)
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Uzuner, Y. (2018). Geçerliği Güçlendirme Örneği: Okul Temelli Eylem Araştırması Projesinin Öz Değerlendirmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2).

## 15 NOLU DERSLİK

### Türkiye'de Özel Gereksinimli Mülteciler

Fırat Keser<sup>1</sup> & Veysel Aksoy<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
firatkeser@anadolu.edu.tr

#### Problem Durumu

Yaşanan savaşlar nedeniyle milyonlarca insan, yaşadıkları ülkelerinden başka ülkelere göç etmiş ve etmeye devam etmektedir. 1998 yılında Cenevre'deki Norveç Mülteci Konseyi tarafından kurulmuş olan Ülke İçi Yerinden Edilme İzleme Merkezi'nin (The Internal Displacement Monitoring Centre) [IDMC] 2021 yılında yayınladığı rapora göre 1990-2020 yılları arasında 82,4 milyon insanın zorla yerinden edildiği, 26,4 milyon insanın mülteci olduğu, 4,1 milyon insanın sığınmacı olduğu ve 48 milyon insan ise kendi ülkeleri içinde yerinden edildiği belirtilmektedir. Yine rapordan edinilen bilgilere göre 2020 yılı sonu itibarıyla 149 ülkeden 40,5 milyon insan afet ve çatışmalardan kaynaklı olarak yerlerinden göç etmiştir.

Suriye'deki savaşın başlamasından sonra hem komşu ülkeler hem de Avrupa Birliği'ne (AB) üye ülkeler içinde savaştan en fazla etkilenen ve Suriye'den en fazla göç alan ülkenin Türkiye olduğu, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]) 2021 yılı verilerine göre Türkiye'de geçici koruma altında 3.650.000, uluslararası koruma statüsünde ise 330.000 kişinin olduğu belirtilmektedir. Geçici koruma statüsünde 3,65 milyon kişiden 3.574.800 kişinin Suriyeli mülteciler olduğu belirtilmektedir (UNHCR, 2021). Suriyeli mülteci çocuk sayısı konusunda net bir istatistiki bilgi olmamakla birlikte Türkiye'de yaşayan yaklaşık 4 milyon mültecinin 1,7 milyonunun çocuk mülteciler olduğu belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu-United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2022). Ayrıca özel gereksinimli mülteci çocuklar (ÖGM) konusunda da net bir sayıya ulaşılamamaktadır (Acar vd. 2019).

Bu kadar büyük bir gurubun eğitimi konusunda sadece yasal düzenlemeler yeterli gelmemektedir. Bununla birlikte oluşturulan yasaya uygun bir şekilde eğitim ve uyum uygulamaları yapmakta ciddi bir emek sermaye ister. O nedenle Türkiye, Suriyeli mülteci çocuklar için Avrupa Birliği ile ortak protokoller imzalamakta ve Suriyeli mültecilerin eğitimi için AB, UNICEF fon ayırmaktadır. En güncel proje ise PIKTES+'dır (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi). PIKTES+'ın amacı; "yabancı çocukların, Türkiye'deki eğitime erişimlerine ve sosyal uyumlarına katkı sağlamaktır (PIKTES, 2023).

Mülteci çocukların eğitiminde en önemli unsur şüphesiz öğretmenler olduğu için mülteci çocukların okuldaki akademik başarılarının olgunlaşması, yaşamaya başladıkları topluma uyum sağlamlarında öğretmenlerin büyük çalışmalar yapmaları gerekmektedir. (Kayacık, 2020). Ayrıca bütünleştirilmiş eğitim kapsamında geçiş süreci boyunca öğretmenlerin birçok konuda farklılaştırma ve uyarlama yapma rolüne sahip olmaları beklenmektedir. Ancak bu önemli role rağmen Suriyeli öğrencilerin göç ettikleri ülkeye giriş

yaptıkları anda eğitim seviyelerin ne düzeyde olduğu bilinmediği için öğretmenler birçok zorlukla karşılaşmakta ve nasıl bir eğitim programı ile eğitim vereceklerini bilmemektedirler (Çelik-Keskin ve Atay, 2023; Adams, 2021; Feuerherm, 2013). Bu bilinmezliğin giderilmesi için ise öğretmenlerin kendi inanç ve ideolojilerinden, yaşam felsefelerinden bağımsız ve farklılıklara saygı çerçevesinde mülteci öğrencilere yönelik olumlu, kabul edici bir tutum içinde olması beklenir.

Türkiye’de ÖGMÇ’lere bütünleştirilmiş eğitim kapsamında özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanıp sağlanmadığı ve bu destek hizmetlerin ÖGMÇ’lerin eğitim yaşantılarını nasıl etkilediği de merak konusudur.

Dünya literatürüne bakıldığında; ÖGMÇ’lerin eğitimleri ve bu konudaki etkili uygulamalar, BEP’lerin kalitesi, aile katılımı, kültüre duyarlı uygulamalar, öğretmenler ile mülteci aileler arasındaki iletişimin önündeki dil engeli, öğretmenlerin mülteciler konusundaki tutumun belirleyicileri gibi konularda hala öğrenilecek birçok bilginin olduğunu bize gösteriyor.

2024 yılı itibarıyla Türkiye’deki ÖGMÇ sayısının bilinmiyor oluşu dahi bu konudaki araştırmaların, raporların oldukça yetersiz olduğunu bize göstermektedir. ÖGMÇ’lerin eğitimleri konusunda yürütülen bu araştırma o nedenle özgün ve bir o kadar da önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin eğitim süreçlerinde yaşanan problemleri öğretmenlerin deneyimleri sonucu tespit etmek ve yine onların deneyimlerinden hareketle çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada Türkiye’deki ÖGMÇ’lerin eğitimleri üzerine öğretmen deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Derinlemesine irdelenmek istenen bu çalışmanın konusu gereği araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji yaklaşımı ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, felsefi ve psikolojik bakışları esas alan bir araştırma desendir. Fenomenolojik felsefe, insanın deneyimleri sonucu oluşan anlamlara odaklanır. Fenomenoloji, sosyal realitenin anlaşılması için sosyal realitenin oluşturulduğu insan deneyimlerine odaklanır. İnsanın günlük yaşam deneyimleri sonucu oluşan anlamlar önemlidir (Ersoy, 2019, s. 82-84; Gray, 2004, s.21). Araştırmaya 12 özel eğitim öğretmeni, 3 rehber öğretmen, 2 sınıf öğretmeni, 1 dil ve konuşma terapisti ve 2 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 8’i Kadın, 12’si erkektir. Sadece Türkçe bilenlerin sayısı 12’dir. Türkçeden başka en az bir dil bilenlerin sayısı 8’dir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi veri toplama teknikleri arasında bulunan odak grup görüşmesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 43). Pandemi ve katılımcıların farklı illerde bulunması nedeniyle odak grup görüşmeleri Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir.

- I. odak gurup görüşmesi özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerle,
- II. odak görüşmesi RAM’larda çalışan rehber öğretmenler ve özel eğitim öğretmenleriyle,
- III. odak görüşme ise ÖERM’lerde çalışan özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

ÖGMÇ’lerin eğitim süreçleri üzerine yürütülen bu araştırma kapsamında odak grup görüşmeleri sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular işlenmiştir. Betimsel analiz tematik çerçevenin oluşturulması, tematik “çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması” şeklinde dört basamakta yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 240).



ŞVerilerin dökümü için yapay zekâ destekli çeviri uygulaması olan “Transkriptor” uygulaması satın alınmıştır. Uygulamanın geçerlilik ve güvenilirliği test edildikten sonra verilerin dökümüne başlanmıştır. Görüşmeler toplam 105 sayfa ve 30533 kelime olarak yazıya dönüştürülmüştür. Transkriptor uygulaması video kayıtlarının dakika ve saniyesini de yazıya aktararak dökümleri gerçekleştirebilir. Bu da dökümlerin doğrulanmasını kolaylaştırmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Türkiye'nin ÖGMÇ'ler konusunda bir adaptasyon ve/veya geçiş programının olmadığı,
- MEB'de profesyonel düzeyde tercümanlık desteğinin sağlanmadığı,
- Özel özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde Türkiye vatandaşı özel gereksinimli çocuklar için sağlanan destek hizmetlerinin ÖGMÇ'ler için sağlanmadığı,
- ÖGMÇ'ler için genel olarak BEP'lerin oluşturulmadığı, oluşturulan BEP'lerin ise nitelikli olmadığı,
- Bütünleştirilmiş eğitim kapsamında uygulanan müfredat için öğretmen yeterliliklerinin kısıtlı düzeyde olduğu,
- MEB'in bütünleştirme uygulamaları kapsamında ÖGMÇ'ler için sürdürülebilir bir politikasının olmadığı,
- ÖGMÇ'ler için MEB'de uygulanan mevzuat ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Adalet Bakanlığında uygulanan mevzuatın tutarsız olduğu,
- Gereksinimlerinin benzer olması, sözel iletişimde sınırlılık yaşadıkları için ÖGMÇ'lerin akranları, tarafından ayrımcılığa maruz kalmadıkları ancak okul yöneticileri tarafından kaldıkları,
- Türkçe dışında en az bir dil daha bilen öğretmenlerin sadece Türkçe bilen öğretmenlere göre ÖGMÇ'ler konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olduğu sonuçları beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli mülteciler, göç, bütünleştirme, politika

## Kaynakça

Acar, S., Pinar-Irmak, Ö. & Martin, S. İ. B. (2019). "Data Needs for Children with Special Needs in Refugee Populations" Social Work Faculty Publications and Presentations. 289. [https://pdxscholar.library.pdx.edu/socwork\\_fac/289](https://pdxscholar.library.pdx.edu/socwork_fac/289) (erişim tarihi: 30.11.2021).

Adams, N. B. (2021). Special educators' use of culturally responsive family-professional partnership practices with refugee families. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Illinois Urbana-Champaign Üniversitesi

Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (81-138). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Feuerherm, E. (2013). Language policies, identities, and education in refugee resettlement. University of California, Davis.

Gray, D. E. (2004). Doing research in the real world. Londra: Sage Yayıncılık.

IDMC. (2023). Global report on internal displacement. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2023/> (erişim tarihi: 19.10.2023).

Kayacık, B. E. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

PIKTES+, (2023). Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi <https://piktes.gov.tr/cms/home/hakkimizda> (erişim tarihi 25.10.2023).

UNICEF, (2022). Türkiye’de Geçici Koruma Altında Olan Suriyeli Çocuklara Yönelik Eğitim Müdahalesinin Belgelendirilmesi-Nihai Rapor. UNICEF Türkiye, Eğitim Birimi: Ankara.

UNHCR. (2021). UNHCR 2020 yıl ortalaması istatistik raporu. <https://www.unhcr.org/tr> (erişim tarihi: 30.10.2021).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Gelişimsel Yetersizliği Olan Mülteci Çocuklara Sosyal Becerileri Kazandırmada Koçluk Desteğiyle Sunulan Akran Aracılı Gömülü Öğretimin Etkililiği

Gamze Çapan<sup>1</sup> & Füsun Ünal<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi  
gamzeczpn726@gmail.com

## Problem Durumu

Sosyal gelişim bireyin doğumuyla başlar ve bireyin çevresindeki insanlarla olan ilişkilerini, bu insanlara karşı geliştirdiği ilgi, tutum ve davranışları kapsar (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bireylerin sosyal gelişim süreçlerini, hayatlarını devam ettirdikleri çevre ve yaşamlarında meydana gelen önemli değişimler etkilemektedir (Bozkurt vd., 2020). Bu olaylardan biri de göçtür. Son yıllarda ülkemiz komşu ülkelerde yaşanan siyasi durumların sonucu olarak yoğun bir göçe maruz kalmaktadır ve dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumundadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK], 2022). Ülkemize göç eden insan toplulukları homojen bir yapıda değildir ve içerisinde yaşlılar, kadınlar, engelliler, çocuklar, farklı din ve inanca sahip gruplar bulunmaktadır. Bu gruplardan birini de gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar oluşturmaktadır.

Gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların akran ilişkileri mülteciliğin ve yetersizliğin getirdiği bazı dezavantajlı durumların da etkisiyle yeterli düzeyde olmayabilir. Akranlarla kurulan ilişkiler sosyal becerilerin ediniminde ve gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Şahbaz, 2007). Sosyal ortamlardaki deneyimlerinin yeterli olmamasının bir sonucu olarak gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların birçok beceriyi, sistematik bir öğretim sürecine dâhil olmadan kendiliğinden öğrenmeleri oldukça zor olabilmektedir. Günümüzde insanların bilgi ve becerileri geliştirmeleri hususunda önemli bir yeri olan koçluk, özel eğitim uygulamalarıyla birlikte de sıklıkla kullanılmaktadır (Reddy vd., 2021). Koçluk uygulaması ile yürütülen çalışmalarda koçluğun kanıt temelli bir uygulamayla birlikte sunulması gerekmektedir (Arvas, 2023). Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan kanıt temelli uygulamalardan biri de gömülü öğretimdir. Gömülü öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışa yönelik öğretim uygulamaları, günlük rutinde var olan etkinliklerin içine gömülmektedir (Kurt, 2006).

Bu araştırmanın problem durumunu koçluk desteğiyle sunulan akran eğitim paketinin tipik gelişim gösteren çocukların gömülü öğretim becerileri ve gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların hedef sosyal becerileri üzerindeki etkililiği belirlemek oluşturmaktadır. Araştırmanın problem durumuna paralel olarak belirlenen gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlar ve araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin hazırlanan araştırma soruları izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.

Gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklara ilişkin araştırma soruları:

a. Tipik gelişim gösteren çocukların sunduğu gömülü öğretim yöntemi, gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların hedef sosyal becerileri edinmelerinde etkili midir?

b. Tipik gelişim gösteren çocukların sunduğu gömülü öğretim yöntemi, gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların hedef sosyal becerileri öğretim sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?

c. Tipik gelişim gösteren çocukların sunduğu gömülü öğretim yöntemi, gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların hedef sosyal becerileri farklı kişilere genellemelerinde etkili midir?

Tipik gelişim gösteren çocuklara ilişkin araştırma soruları:

a. Koçluk desteğiyle sunulan akran eğitim paketi, tipik gelişim gösteren çocukların gömülü öğretim yöntemiyle öğretim sunma becerilerini edinmelerinde etkili midir?

b. Koçluk desteğiyle sunulan akran eğitim paketi tipik gelişim gösteren çocukların, gömülü öğretim yöntemiyle öğretim sunma becerilerini edinmelerinde etkili olursa; tipik gelişim gösteren çocuklar edindikleri bu becerileri koçluk uygulaması sona erdikten 1, 3 ve 5 hafta sonra devam ettirebilirler mi?

Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin araştırma soruları:

a. Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren çocukların araştırmanın sosyal geçerliğine dair görüşleri nelerdir?

b. Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren çocukların ve gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların öğretmenlerinin gömülü öğretim yönteminin sosyal geçerliğine dair görüşleri nelerdir?

Ulusal ve uluslararası alan yazına bakıldığında sosyal beceri öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların sayı ve çeşitliliğinin son yıllarda arttığı, araştırmalarda farklı örneklem gruplarıyla çalışıldığı ve çeşitli değişkenler değerlendirilerek çalışmalara devam edildiği görülmektedir (Güllüce, 2019). Bu çalışmalar kapsamında gelişimsel yetersizliği olan mülteci bireylerin sosyal becerilerindeki eksikliklerinden dolayı günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik araştırmalar yapılsa da bu bireylerin ilgili becerileri nasıl öğreneceklerine dair çalışmaların istenen nitelikte ve yeterli sayıda olmadığını söylemek mümkündür. Bu bakımdan tipik gelişim gösteren çocuklara koçluk desteğiyle gömülü öğretim sunulduğu ve gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırıldığı bu çalışmanın ulusal ve uluslararası alana katkı sağlayacağı; araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların konuyla ilgilenen araştırmacılara ışık tutacağı beklenmektedir.

## Yöntem

Araştırmanın katılımcılarını gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlar, araştırmacı ve gözlemci oluşturmaktadır. Araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuk olarak hafif düzey zihin yetersizliği tanısına sahip, yaşları 10, 12 ve 13 olan üç çocuk katılmıştır. Bu katılımcılardan ikisi eğitim öğretim faaliyetlerine özel eğitim sınıfında devam ederken bir katılımcı kaynaştırma uygulamalarına devam etmektedir. Araştırmaya tipik gelişim gösteren akran olarak ise yaşları 10, 11 ve 12 olan ve ilköğretim dört ve beşinci sınıflarda öğretim faaliyetlerine devam eden üç çocuk katılmıştır.

Araştırma uygulamaları, öğrencilerin devam ettiği üç farklı eğitim kurumunda okulun çeşitli bölümlerinde (çok amaçlı salon, koridor, okul bahçesi, boş bir sınıf, oyun odası, lavabo) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan araç gereçleri, veri kayıt formları, akran eğitiminde kullanılan araç gereçler ve deney sürecinde kullanılan araç gereçler oluşturmaktadır.

Araştırma tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni tipik gelişim gösteren çocuklar için koçluk desteğiyle sunulan akran eğitim paketyken, gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar için bağımsız değişken tipik gelişim gösteren çocukların sunduğu gömülü öğretimdir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise tipik gelişim gösteren çocuklar için gömülü öğretim yöntemiyle öğretim sunma performanslarıyken, gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar için bağımlı değişken ise tipik gelişim gösteren çocukların sundukları öğretim sonunda hedeflenen sosyal becerilere yönelik gösterdikleri doğru tepki yüzdeleridir.

Araştırmanın genel sürecini pilot çalışma, başlama düzeyi oturumları, akran eğitimi, öğretim oturumları, günlük yoklama oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları oluşturmaktadır. Bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar için belirlenen hedef sosyal beceriler sırasıyla teşekkür etme, görüşürüz deme ve izin alma becerileridir.

Araştırma sürecinde etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın etkililik verileri gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar ve tipik gelişim gösteren akranlardan toplanırken, sosyal geçerlik verileri her iki katılımcı grubun (gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklar ve tipik gelişim gösteren akranlar) öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verilerinde ise gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve uygulama güvenilirliği verilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Etkililik verilerinin analizinde grafiksel analiz yöntemi kullanılırken sosyal geçerlik verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçları koçluk desteğiyle sunulan akran eğitim paketi aracılığıyla yetiştirilen tüm eğitici akranların, gömülü öğretim yöntemi ile öğretim sunma becerilerini edindiklerini, edindikleri bu becerileri deney sürecinde yüksek uygulama güvenilirliği ile uyguladıklarını koçluk desteği bittikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında sürdürdüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocuklardan elde edilen bulgular ise, eğitici akranların yüksek uygulama güvenilirliği ile sunduğu gömülü öğretim yönteminin gelişimsel yetersizliği olan mülteci çocukların kendileri için belirlenen hedef sosyal becerileri edinmeleri, öğretim oturumları bittikten 1, 3 ve 5 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında bu becerileri sürdürmeleri, hedef beceriyi farklı bir kişiye genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sürecinde eğitici akranlar ve katılımcı çocukların öğretmenlerinden toplanan sosyal geçerlik bulguları ise bu kişilerin araştırmaya yönelik öznel değerlendirmelerinin olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** koçluk uygulaması, akran aracılı uygulamalar, gömülü öğretim, mülteci çocuklar, gelişimsel yetersizlik

### **Kaynakça**

Arvas, E. (2023). Ebeveynlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına etkinlik çizelgeleri ile cinsel gelişim becerilerini öğretmeleri için sunulan koçluk [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (2022). Mid-Year Trends 2022. <https://www.unhcr.org/media/mid-year-trends-2022>

Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. ve Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 Aylık Göçmen Afgan Çocuklara Uygulanan Sosyal Uyum ve Beceri Programının Etkisinin İncelenmesi, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 5:2, 1-20. DOI: 10.37754/ 737081.2020.521

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig, (37), 155-174.

Güllüce, E. S. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurt, O. (2006). Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Reddy, L. A., Lekwa, A. ve Shernoff, E. (2021). Comparison of the effects of coaching for general and special education teachers in high-poverty urban elementary schools. Journal of learning disabilities, 54(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/0022219420970194>

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. Eurasian Jurnal of Educational Research, (26), 199-208.

# Türk Toplumunda Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Suriyeli Bir Çocuk Olmak

Mustafa Karnas<sup>1</sup>, Muhammed A. Karal<sup>2</sup> & Oğuzhan Hazır<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Kilis 7 Aralık Üniversitesi

<sup>2</sup>Sinop Üniversitesi

<sup>3</sup>Atatürk Üniversitesi

oguzhan.hazir@kilis.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimin yanı sıra davranışsal özellikleri de etkileyen nörogelişimsel bir durumdur (APA, 2022). Resmi OSB teşhisi konulan bireylerin sayısı son yıllarda istikrarlı bir şekilde artmıştır (CDC, 2022). Kapsayıcı eğitime yönelik küresel eğilimle birlikte, otizm de dâhil olmak üzere çeşitli sosyoekonomik, dilsel ve kültürel geçmişlere sahip daha fazla engelli öğrenci genel eğitim sınıflarına katılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre, kaynaştırma/bütünleştirme amacıyla genel eğitim sınıflarına yerleştirilen engelli çocukların sayısında beş kat artış olmuştur (MEB, 2020). Ancak, sınıflar gelişimsel, etnik ve ırksal olarak daha çeşitli hâle geldikçe, bu öğrencilerin kapsayıcı ortamlara uygun erişimlerinin sağlanması önemli hâle gelmiştir (Ainscow, 2020; Begeer vd., 2009; Mandell, 2009; Sakız, 2024). Bununla birlikte, kapsayıcı eğitim bağlamında henüz yasal bir adım atılmamış ve [farklı etnik, kültürel ve dilsel kökene sahip çocuklara eşit ilgi ve kapsayıcılık sağlamada bu uygulamalar genellikle yetersiz kalmıştır (Ainscow, 2020)]. Memişoğlu vd. (2021) ve Serin & Paslı (2021) çalışmalarında, ülkemize 2012 yılında Suriye'de çıkan iç savaştan sonra gelen Suriyeli göçmen öğrencilerin dil, kültürel ve travmalarından dolayı eğitimin sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Özellikle OSB'li Suriyeli öğrenciler, çok daha fazla sınırlılıkla karşılaşmaktadırlar. Alanyazında Suriyeli OSB'li bireylerle ilgili henüz bir çalışma yürütülmemiştir. Bu çalışma, Suriyeli OSB'li bir göçmenin kapsayıcılık bağlamında Türk toplumuna entegrasyonunu incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, savunmasız ve birden çok dezavantajı olan bir çocuğun sosyal entegrasyonunu sınırlayan veya kolaylaştıran faktörler; toplum tutumu, davranışları ve mevcut uygulamalar bağlamında incelenecektir. Bu nedenle, Suriyeli OSB'li öğrencilerin yaşadıkları ve eğitim aldıkları çevreyi incelemek üzere bu araştırma tasarlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

OSB'li Suriyeli bir çocuk, Türkiye'deki kapsayıcı eğitim felsefesi ışığında toplum temelli ortamlara ne ölçüde anlamlı bir şekilde erişebilmektedir?

Alt araştırma soruları:

- Türk toplumu, OSB'li Suriyeli bir çocuğu nasıl algılamaktadır?
- OSB'li Suriyeli bir çocuğun Türk toplumuna sosyal olarak dâhil edilmesi için uygulamada neler yapılmaktadır?
- OSB'li Suriyeli çocuklar için kapsayıcı toplum temelli ortamlar yaratmak adına ne yapılması gerekmektedir?

## Kuramsal Çerçeve

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi, bireylerin kendi içsel alanı, çevresi ve kişilerarası iletişim ve etkileşimlerinin incelenmesini tartışır (Bronfenbrenner, 2000). Bu teori; makrosistem, ekzosistem, mezosistem ve mikrosistem olarak dört ana sistemi tanımlar. Bu ana sistemler, birbiri içine geçmiş katmanlardan oluşur. Bronfenbrenner (1986), 1986 yılında savaş, boşanma ve göç gibi bireylerin hayatını doğrudan etkileyen önemli olayları da kronosistem olarak bu teoriye beşinci madde olarak eklemiştir. Suriyeli göçmen OSB'li bir çocuğun toplumda kapsayıcılığını incelemek üzere bu kavramsal çerçeve kullanılacaktır.

## Yöntem

Bu çalışma, OSB tanısı almış 12 yaşında Suriyeli bir kız çocuğu ile etkileşime giren bireylerin bakış açılarını ve deneyimlerini incelemek amacıyla yorumlayıcı bir çerçeve kullanmıştır (Denzin & Lincoln, 2018). Bu çalışmanın etik onayı Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından alınmış olup, veriler taahhüt edildiği üzere bütün etik kurallara uyularak toplanmıştır. Hiçbir kişi ve kurumu açığa çıkaracak bilgi verilmemiş ve katılımcılara takma isimler verilmiştir. Bu çalışma, 11 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde hazırlanmış ve pilot çalışma sonucunda soruların uygunluğuna karar verilmiştir.

Bu çalışmaya OSB'li Zara'nın (takma isim) doğrudan etkileşimde olduğu 11 katılımcı dâhil edilmiştir. Bu kişiler; Zara'nın babası, annesi, büyük erkek kardeşi, özel eğitim okul müdürü, özel eğitim sınıfı öğretmeni, özel eğitim sınıfındaki partner öğretmen, rehabilitasyon merkezi müdürü, rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmeni, bu merkezdeki asistan öğretmen, Zara'nın doktoru ve Zara'nın evine yakın olan ve her zaman ailesinin alışveriş yaptığı market çalışanıdır. Arapça konuşan katılımcılarla, Türkiye'deki bir üniversitede eğitim fakültesinde eğitim alan ve akıcı Türkçe konuşan iki öğretmen adayı aracılığıyla spontane çeviri yapılarak görüşülmüştür. Veri toplama süreci ortalama 35 dakika sürmüştür. Veriler, tümevarımsal olarak tematik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Kod, kategori ve tema başlıkları takip edilmiştir.

Bu çalışmanın bulgularının aktarılabilirliği ve doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla veriler üç ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş, analizler karşılaştırılmış ve temaların son hâli verilmiştir. Başka araştırmalarda da benzer şekilde yanıtlar alınabileceği çalışmada görülmüştür.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada yapılan analiz sonucunda üç temaya karar verilmiştir: eğitime aktif katılım, toplumsal kabul ve gelecek için bir plan oluşturma. Zara'nın eğitime aktif katılımıyla ilgili katılımcılar, özellikle aile bireyleri, özel eğitim okulunun çok uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Zara'nın anne ve babası, Zara'nın bu özel eğitim okulunda eğitim almasından ziyade problem davranışlar öğrenerek geldiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple aile, Zara'nın okula düzenli olarak devam etmediğini belirtmiştir. Öğretmenleri ve idarecileri de Zara'nın düzenli okula gelmeyişinin bir problem olduğunu ve eğitim sürecinin sekteye uğradığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Zara Türk vatandaşı olana kadar rehabilitasyon merkezinden ücretsiz yararlanamıyorken, vatandaşlığı aldıktan sonra rehabilitasyon merkezindeki eğitim masraflarının devlet tarafından karşılanıyor olması da tartışılacak bir diğer noktadır.

Zara'nın sosyal kabulü noktasında katılımcılardan farklı görüşler gelmiştir. Öğretmenleri, Zara'nın sosyal bir çocuk olduğunu ancak diğer katılımcılar dil ve sosyal uyum sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca



katılımcıların hepsi Zara'nın OSB'sinden bahsederken, Suriyeli olmasının ayrımcılık veya dışlanma bağlamında söz konusu olmadığını dile getirmiştir. Sadece bu durumun, öğrenme sürecinde dil bariyeri oluşturduğunu tartışmışlardır. Ayrıca, rehabilitasyon merkezinde verilen eğitimin, katılımcılar tarafından akademik becerilerin yanında sosyal becerilere de ağırlık verilmesi gerekliliği tartışılmıştır. Bunun yanında, veriler görüşülen öğretmenlerin uygulamaları ve yaklaşımları arasında bariz farklılıklar olduğunu da göstermiştir. Bunun da kapsayıcılığa getirilen sınırlılıklar olduğu söylenebilir.

Son olarak, Zara'nın toplum içinde etkileşimi önünde bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Katılımcılar, özellikle ebeveynleri, okul ve ev arasındaki iletişimsizliğe, yetersiz dil desteğine dikkat çekmişlerdir. Okul ise düzenli olarak okula gelmeyen bir öğrenci üzerinde etkilerinin olamayacağını ifade etmiştir. Sonuç olarak, Suriyeli olmasının ırksal anlamda bir dezavantaj oluşturmadığı, ancak dil anlamında eğitsel sıkıntılar çıktığı görülmektedir. Zara'nın geleceğe dair planlamalarında ise ailenin beklentisi, kızlarının Türkiye'de bağımsız yaşamayı öğrenmesidir. Sonuç olarak, Zara'nın kapsayıcı bir çevrede yaşayabilmesi için sosyal ve pratik becerilerin bütün paydaşları dâhil edecek iş birliği ile bütüncül bir kapsayıcı eğitimle mümkün olacağı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcı eğitim, otizm spektrum bozukluğu, suriyeli mülteciler, toplum temelli ortamlar, sosyal kabul, ekolojik sistem teorisi

## Kaynakça

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Begeer, S., El Bouk, S., Boussaid, W., Terwogt, M., & Koot, H. M. (2009). Underdiagnosis and referral bias of autism in ethnic minorities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 142-148. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0611-5>

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp. 287-309). Springer.

Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129-133). Oxford University Press.

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research (5th ed.)*. Sage Publications.

Mandell, D. S., Wiggins, L. D., Yeargin-Allsopp, M., Carpenter, L., Daniels, J., & Thomas, K. C. (2009). Racial/ethnic disparities in the identification of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Public Health*, 99, 493-498. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.131243>

Memişoğlu, F., Özkil, A., & Kılınc, T. (2021). Türkiye'de engelli mültecilerin koruma ihtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50, 195-219. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424>

Sakız, H. (2024). Education in Turkey: Inclusive education. Nobel Yayınları.

Serin, S., & Paslı, F. (2021). Educational access problems of Syrian children at the age of compulsory education: A case report. *Journal of Social Policy and Social Work Studies*, 2(1), 79-101.

## 16 NOLU DERSLİK

### Zihinsel Yetersizliği Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Yürütücü İşlev ve Dil Becerilerinin İncelenmesi

Kezban Ökten<sup>1</sup> & Raziye Erdem<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Trabzon Üniversitesi

kzbnokten@gmail.com

#### Problem Durumu

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil becerileri, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında çeşitli alanlarda sınırlılık gözlenmektedir (Ünverdi, 2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil becerilerinde görülen bu farklılığın nedeninin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir (Erdem, 2011; Kanpolat, 2023). Kanpolat (2023), zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil becerilerinin yaş, ek bir tanı almış olması durumu, okul dışında erişilebilen destek yoğunluğu gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaştığını belirtmektedir. Diğer yandan bilişsel becerilerin gelişimi ile dil gelişimi paralellik göstermektedir. Algı, bellek, dikkat gibi bilişsel becerilerin gelişimi dil becerilerinin gelişimini de etkilemektedir (Uladı, Eryılmaz, Geyik & Öztürk, 2019). Son zamanlarda ise genel dil becerileri ile ilişkili olabileceği düşünölen zihin kuramı (Erdem, 2011) ve yürütücü işlevler gibi bilişsel beceriler dil becerilerinin gelişimine ilişkin araştırmalara konu olmaktadır (Fuhs & Day, 2011). Diamond (2013) yürütücü işlevleri, ‘‘amaçlı davranışlara ulaşmaya hizmet eden, bilişsel becerileri kontrol eden yapı’’ olarak açıklamaktadır (s. 135). Yürütücü işlevler, hedefler doğrultusunda plan yapmak ve bu süreçte karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilmek gibi günlük bilişsel görevleri yerine getirmede rol oynamaktadır (Qehaja-Osmani, 2013).

Literatürde hem tipik gelişim gösteren (Fuhs & Day, 2011) hem de dil becerilerinde sınırlılık gösteren bireylerle yapılan çalışmalar (Kuhn vd., 2014) yürütücü işlev ve dil becerileri arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Bu ilişkiyi zihinsel yetersizliği olan çocuklarda inceleyen araştırmacılar ise yürütücü işlev ve dil becerileri ilişkisinde, genç yetişkinlik döneminde Down sendromu olan bireylerin dahil olduğu araştırmada ketleyici kontrol ve çalışma belleğinin alıcı kelime dağarcığı ile güçlü pozitif ilişkisine dikkat çekmiştir (Kristensen vd., 2022). Diğer yandan yürütücü işlev becerileri, Down sendromu ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerde kullanımbilim becerileri ile (Undnani vd., 2020) ilişkilendirilirken; Akoğlu ve Acarlar (2014) sözel çalışma belleğinin, karmaşık sözdizimini anlama becerileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Küçük-Doğaroğlu (2019) ise araştırmasında OSB ve Down sendromlu bireylerde sözcük genişliği ve derinliğinin sözel çalışma belleğiyle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmalar zihinsel yetersizliği olan bireylerde yürütücü işlev ve dil becerileri ilişkisini inceleyen sınırlı çalışmalardan olup, katılımcı grubuna bakıldığında Down sendromu (Kristensen vd., 2022) ve Down

sendromu ile OSB'yi birlikte değerlendirdikleri görülmektedir (Akoğlu & Acarlar, 2014; Undnani vd., 2020).Diğer yandan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yürütücü işlev ve dil becerilerini inceleyen bu çalışmaların bazıları genç ve erişkin yaş grubu ile çalışırken (Kristensen vd., 2022; Undnani vd., 2020), bazı çalışmalar okulöncesi ve okul dönemindeki katılımcılarla yürütülmüştür (Akoğlu & Acarlar, 2014; Küçük-Doğaroğlu, 2019).

Türkiye'de ise zihinsel yetersizliği olan bireylerde dil becerileri ve yürütücü işlev becerileri ilişkisini inceleyen araştırmacılar, erken çocukluk ve çocukluk döneminde olan Down sendromu ve OSB olan katılımcılarla çalışmış olup dilin bileşenlerinden anlambilim ve sözdizimi ile sözel çalışma belleği ilişkisini değerlendirmişlerdir (Akoğlu & Acarlar, 2014; Küçük-Doğaroğlu, 2019). Ancak okulöncesi dönemde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların dil (alıcı ve ifade edici dil) ve yürütücü işlev becerilerinin (alışma belleği ve ketleyici kontrol) ilişkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların yürütücü işlev ve dil becerileri performansları karşılaştırarak incelemek ve değişkenlerin arasındaki olası ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli seçilmiştir.Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçsal örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların yürütücü işlev ve dil becerilerinin ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın katılımcılarında; zihinsel yetersizliği olan çocuklar için, hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı dışında ek bir tanının olmaması şartı aranırken, her iki katılımcı grubu için 48-72 ay arasında olma, tek dilli ve anadilinin Türkçe olması şartları aranmıştır. Buna göre çalışmanın araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim ğretim yılının ikinci döneminde, Artvin ve Rize ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 48-72 ay arasında, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan (n:25) ve tipik gelişim gösteren çocuklar (n:25) oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların 15; tipik gelişim gösteren çocukların 3 öğretmeninden çocukların yürütücü işlev becerilerine ilişkin bilgi alınmıştır. Yürütücü işlev becerilerini ölçmek için DYİE, dil becerilerini değerlendirmek için ise TEDİL testi kullanılmıştır. Veriler, SPSS-22 paket programı kullanılarak araştırma sorularına cevap verecek şekilde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlendikten sonra, değişkenler arasındaki farklılıkları incelemek için Mann-Whitney U ve bağımsız örneklem t testi, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için Spearman korelasyon testi ve Pearson Momentler arpımı korelasyon testi kullanılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 48-72 ay arasındaki hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların dil becerileri tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların dil becerileri performanslarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguya göre, 48-72 ay arasındaki hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında yürütücü işlev becerilerinde de sınırlılık görülmüştür. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocukların dil ve yürütücü işlev becerileri arasında orta düzeyde negatif ilişki tespit edilmiş, tipik gelişim gösteren çocuklarda dil ve yürütücü işlev becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Mevcut sonuçlar, literatürde yer alan çalışmalar doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları ele alınmış ve gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** zihinsel yetersizlik, dil becerileri, yürütücü işlev becerileri, okul öncesi eğitim, tipik gelişim gösteren bireyler

## Kaynakça

Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Relationship between syntax comprehension and verbal working memory of children with developmental language disorders. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89-107.

Cengiz, D.U., Emre, U., & Çalışkan, Z. (2017). Down sendromlu çocuklarda dil gelişimi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 47-56.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-68. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Erdem, R. (2011). Down sendromlu ve engelli olmayan çocukların zihin kuramı becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fuhs, M. W., & Day, J. D. (2011). Verbal ability and executive functioning development in preschoolers at head start. *Developmental Psychology*, 47, 404-416. DOI: 10.1037/a0021065

Kanpolat, E.Y. (2023). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Kristensen, K., Lorenz, K. M., Zhou, X., Piro-Gambetti B., Hartley, S. L., Godar, S. P., ... Litovsky, R.Y. (2022). Language and executive functioning in young adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66, 151-61.

Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development*, 85(5), 1898-1914. DOI: 10.1111/CDEV.12249

Küçük-Doğaroğlu, T. (2019). Semantik bilgi ve sözel çalışma belleği ilişkisinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Qehaja-Osmeni, F. (2013). Executive functions and life success. *IFAC Proceedings Volumes*, 46 (8), 247-249. DOI:10.3182/20130606-3-XK-4037.00039

Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 26-35. Doi: 10.1002/mrdd.20136

Sarıyer, M.N. (2017). Türkçe konuşan Down sendromu olan çocukların dilbilgisel özelliklerinin betimlenmesi ve çalışma belleği ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Udhmani, M., Perez, M., Clasen, L. S., Adeyemi, E., & Lee, N. R. (2020). Relations between everyday executive functioning and language in youth with down syndrome and youth with autism spectrum disorder. *Developmental Neuropsychology*, 45, 79-93. Doi: 10.1080/87565641.2019.1706518

Uladı, G., Eryılmaz, D., Geyik, M., & Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 265-277.

Ünverdi, C. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde dil özellikleri. F. Acarlar, & Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Yürütücü İşlev Becerilerinin Değerlendirildiği Boylamsal Çalışmaların İncelenmesi

İlyas Gürses<sup>1</sup> & Maşallah Özer Gündoğdu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

ilyasgurses@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilen Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bu spektruma sahip bireylerin yaşayabileceği nörobilişsel eksiklere işaret etmektedir. Nörobilişsel eksikliklerin yaşanması durumu ise yürütücü işlev ve bellek işlevleri için oldukça önemli olan prefrontal korteks ve temporal beyin bölgeleriyle ilişkilendirilmiştir (Gargaro vd., 2011; Rommelse vd., 2010; Taurines vd., 2012). Beynin içerisinde yer alan bu bölgeler sosyal biliş, sosyal bozukluk, sınırlı ve tekrarlayan davranış kalıplarının dışında; yaşam kalitesi üzerinde daha geniş etkileri ile hedefe yönelik davranış, soyut muhakeme, karar verme ve sosyal düzenleme olmak üzere çok çeşitli amaca yönelik nöropsikolojik alanları kapsar (Vries ve Geurts, 2015). Genetik ve nörobiyolojik faktörler OSB'nin fenotipinde etkisi olsa da nörobilişsel işlevler de otizmin temel davranışlarında rol oynamaktadır (Demetriou vd., 2017). Yürütücü işlevdeki güçlükler OSB'nin ayırt edici özelliği olarak kabul edilmekte ve bireylerin benzer semptomları gösterebilmesinin ve bu semptomların devam etmesinin altında yatan faktör olarak kabul edilmektedir (Craig vd., 2016; Andersen vd., 2017). Yürütücü işlev, yeni ya da karmaşık durumlarda üst düzey bilişsel süreçlerin birbiriyle ilişki olarak hedefe yönelik davranışa izin veren bir sistem olarak kavramsallaştırılmıştır (Miyake vd., 2000). Ek olarak, öğrenme ve günlük hayat içerisindeki görevleri yerine getirebilmek için önemli olan öğrenme ve davranışları düzenleyerek, izleyerek ve yönlendirerek hedefe yönelik davranışlar için gerekli olan bir dizi bilişsel süreci koordine etmektedir (Bagetta ve Alexander, 2016). Çalışma belleği, bilişsel esneklik ve davranış kontrolü yürütücü işlevin yaygın olarak tanındığı üç temel bileşenidir (Miyake vd., 2000). Yürütücü işlev, dikkatin ve istenmeyen durumların kontrolünü, tekrar eden düşüncelerin bastırılmasını ve aynı ya da birden fazla hedefe hizmet eden farklı bilişsel ve duygusal stratejiler arasında geçiş yapma becerisini sağlar (Hofmann vd., 2012). Bu nedenle yürütücü işlevlerdeki yetersizlikler hem davranışı bir hedefe doğru yönlendirmede hem de duyguları yönetme becerisinde ciddi sorumlular oluşturabilir (Andersen vd., 2015). Yürütücü işlev çocukluktan itibaren gelişir ve ergenliğin ortalarında yetişkin seviyesine benzer bir seviyeye ulaşır (Best ve Miller, 2010). Zaman içinde yürütücü işlev olgunlaşmasına rağmen OSB'deki bozukluklar çocukluk ve ergenlik boyunca devam eder (Memari vd., 2013). Yürütücü işlevle ilgili problemler OSB'de sıklıkla belgelenmekte ve otizmlili bireylerde görülen sosyal ve bilişsel eksikliklerde rol oynadığı düşünülmektedir (Hill, 2004; Kenworthy vd., 2008). İncelenen çok sayıda çalışma OSB'li bireylerde yürütücü işlevle ilgili alanlarda zorluklar yaşandığını ortaya çıkarmıştır (Demetriou vd., 2017). OSB'li bireylerde yürütücü işlevle ilgili güçlüklerin yaşam boyu devam ettiği düşünülmekte ve bu durum uzun süreli zorlukların yaşanacağına işaret etmektedir (Demetriou vd., 2017; Fossum vd., 2021). Araştırmalar incelendiğinde OSB'li bireylerde yürütücü işlevle ilgili zorlukların ve bunların yaş aldıkça nasıl ve ne yönde evrildiğini ortaya koyan boylamsal çalışmaların sayısı azdır. Yürütücü işlevle ilgili yürütülen boylamsal çalışmaların incelenmesi ile OSB'li bireylerde birlikte görülen semptomların altında yatan nedenlere ışık tutmak, bireylere hazırlanacak müdahalelerin nerde hedefleneceğini belirlemeye destek olabilir (Lai vd., 2019; Lei vd., 2022). Alanyazın incelendiğinde OSB'li

bireylerde yürütücü işlev becerilerinin incelendiği boylamsal çalışmaların derlendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu önem çerçevesinde, bu çalışmada OSB'li bireylerin yaygın olarak yaşadığı zorluklardan (Hosenbocus ve Chahal, 2012) yürütücü işlev becerilerinin değerlendirildiği boylamsal çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmalar incelendiğinde OSB'li bireylerde yürütücü işlevle ilgili zorlukların ve bunların yaş aldıkça nasıl ve ne yönde evrildiğini ortaya koyan boylamsal çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Yürütücü işlevle ilgili yürütülen boylamsal çalışmaların incelenmesi ile OSB'li bireylerde birlikte görülen semptomların altında yatan nedenlere ışık tutmak, bireylere hazırlanacak müdahalelerin nerde hedefleneceğini belirlemeye destek olabilir (Lai vd., 2019; Lei vd., 2022). Alanyazın incelendiğinde OSB'li bireylerde yürütücü işlev becerilerinin incelendiği boylamsal çalışmaların derlendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu önem çerçevesinde, bu çalışmada OSB'li bireylerin yaygın olarak yaşadığı zorluklardan (Hosenbocus ve Chahal, 2012) yürütücü işlev becerilerinin değerlendirildiği boylamsal çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Yürütücü işlev ve bununla ilişkilendirilen araştırmalar son yıllarda yoğun olarak boylamsal olarak incelendiği için bu çalışmada 2010-2024 yılları arasında OSB'li bireylerin yürütücü işlev becerilerinin boylamsal olarak değerlendirildiği çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya "executive function\* AND autis\* OR ASD OR autism spectrum disorder OR ASperger Syndrome OR PDD-NOS OR pervasive development\* AND longitudinal stud\* OR follow-up" İngilizce anahtar kelimelerinin yanı sıra "yürütücü işlev AND OSB OR otizm spektrum bozukluğu OR Asperger OR boylamsal çalışma" Türkçe anahtar kelimeleri "Anadolu Üniversitesi Tüm Veri Tabanları Tarama Aracı" taratıldıktan sonra ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın yazarları otizm spektrum bozukluğunda yürütücü işlev becerilerini boylamsal olarak inceleyen çalışmaları ulaşılan tüm çalışmaların içerisinden derlemek üzere belirlemiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ulaşılan çalışmaların incelenmesi sonucunda OSB'li bireylerin; 25 aylık takipte çalışma belleğinde iyileşme olmadığı (Andersen vd, 2015a), iki yıllık takipte yürütücü işlev becerilerinde değişme olmadığı ve bunun depresyonla da ilişkilendirildiği (Andersen vd., 2015b) iki yıllık takipte yüksek düzeyde günlük yürütücü işlev problemlerinin devam ettiği (Skogli vd., 2024), on yıllık takip çalışmasında yürütücü işlev güçlüklerinin daha fazla eş zamanlı semptom için uzun süreli risk faktörü oluşturduğu (Fossum vd., 2023) bildirilse de bazı çalışmalarda OSB'li bireylerin üç yıllık takipte zamanla önemli değişiklikler gösterebildikleri (Pellicano, 2010) sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir. Bu çalışmaların, OSB'li bireylerin tanı sürecinde ya da tanı aldıktan sonraki süreçte yaşadıkları veya yaşayabilecekleri problemlerin altında yatan nedenlerine ilişkin daha fazla bilgi edinmemize olanak sağlayacak ileri araştırmalar için güçlü nedenler oluşturduğu düşünülmektedir. Yürütücü işlev üzerine gerçekleştirilen boylamsal çalışma sonuçlarının, OSB tanısının daha iyi anlaşılması hem çocukluk dönemindeki erken müdahalelere hem de ergenlik ve ilerleyen yaştaki müdahalelere katkı sağlaması bakımından etkili bir bilgi kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yürütücü işlev, değerlendirme, otizm spektrum bozukluğu, boylamsal çalışma



## Kaynakça

- Andersen, P. N., Hovik, K. T., Skogli, E. W., & Øie, M. G. (2017). Severity of Autism Symptoms and Degree of Attentional Difficulties Predicts Emotional and Behavioral Problems in Children with High-Functioning Autism; a Two-Year Follow-up Study. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02004>
- Andersen, P. N., Skogli, E. W., Hovik, K. T., Egeland, J., & Øie, M. (2015a). Associations among symptoms of autism, symptoms of depression and executive functions in children with high-functioning autism: A 2 year follow-up study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2497-2507. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2415-8>
- Andersen, P. N., Skogli, E. W., Hovik, K. T., Geurts, H., Egeland, J., & Øie, M. (2014). Working memory arrest in children with high-functioning autism compared to children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Results from a 2-year longitudinal study. *Autism*, 19(4), 443-450. <https://doi.org/10.1177/1362361314524844>
- Baggetta, P., & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33. <https://doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A. R., Palumbi, R., de Giambattista, C., & Margari, L. (2016). A review of executive function deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1191-1202. <https://doi.org/10.2147/NDT.S104620>
- Fossum, I. N., Andersen, P. N., Øie, M. G., & Skogli, E. W. (2021). Development of executive functioning from childhood to young adulthood in autism spectrum disorder and attention deficit/hyperactivity disorder: A 10-year longitudinal study. *Neuropsychology*, 35(8), 809-821. <https://doi.org/10.1037/neu0000768>
- Gargaro, B. A., Rinehart, N. J., Bradshaw, J. L., Tonge, B. J., & Sheppard, D. M. (2011). Autism and ADHD: how far have we come in the comorbidity debate?. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 35(5), 1081-1088. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.11.002>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Kenworthy, L., Yerys, B. E., Anthony, L. G., & Wallace, G. L. (2008). Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychology review*, 18(4), 320-338. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9077-7>
- Pellicano E. (2010). The development of core cognitive skills in autism: a 3-year prospective study. *Child development*, 81(5), 1400-1416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01481.x>
- Taurines, R., Schwenck, C., Westerwald, E., Sachse, M., Siniatchkin, M., & Freitag, C. (2012). ADHD and autism: differential diagnosis or overlapping traits? A selective review. *Attention deficit and hyperactivity disorders*, 4(3), 115-139. <https://doi.org/10.1007/s12402-012-0086-2>
- de Vries, M., & Geurts, H. (2015). Influence of Autism Traits and Executive Functioning on Quality of Life in Children with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(9), 2734-2743. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2438-1>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okuma Programının Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi

Dilara Yazıcı Çetin<sup>1</sup> & Hakan Özak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Selçuklu Otizimli Bireyler Eğitim Vakfı

<sup>2</sup>Düzce Üniversitesi

dilaraayaziciii@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), yaşıamın ilk dönemlerinde meydana gelen, bireyin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz etkileyen, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi alanları göstermesiyle birlikte etkisi yaşam boyu süren nörogelişimsel bir farklılık olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Sınırlı ilgi alanları, rutin davranış örüntüleri, sosyal iletişim ve etkileşimde akranlarına oranla görülen sınırlılık ve farklılıklarla kendini gösteren otizm, gelişimsel bir yetersizlik türüdür (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Otizm, iletişim ve etkileşimdeki sınırlılıkla kendini gösteren içe kapanık davranışlar, kısıtlı ilgi ve aktivitelerin beraberinde çocuğun kendi dünyasında olma haliyle, farklı konuşma paterniyle, yaşına uygun dil gelişimini yakalayamama durumuyla, sözel ve sözel olmayan dili anlayamama ya da donuk ve kısıtlı yüz ifadeleri ve jest mimik kullanımıyla kendini gösterebilir. Beraberinde, uyku ve yeme bozuklukları, aynılık üzerinde gösterdikleri ısrar, aşırı hareketlilik ve sakinlik ya da farklılıklara karşı göstermiş oldukları direnç ile de belirtileri saptanabilir (McLean vd., 2021).

Otizimli çocukların dil gelişimlerinde tipik gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşük bir performans sergilemesi, akranlarıyla birlikte kurdukları sosyal etkileşimleri de olumsuz etkilemektedir (Rogers vd., 2003). Otizimli çocuklar, dil ve iletişim becerileri ve diğer sosyal alanlarda akranlarına benzer performans sergileyebilmeleri için bireysel destek programlarına ve eğitim içeriklerine gereksinim duymaktadırlar (Kırcaali-İftar, 2005). Çocukların gelişimsel özellikleri ve yaşları da göz önünde bulundurularak oluşturulan eğitim planlamalarında çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir (Keen ve Meadan, 2016). Otizimli çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan son araştırmalara göre doğal rutinler kapsamında uygulanan öğretim yöntem ve teknikler gelişimsel ve davranışsal olarak dil gelişimini desteklemede olumlu sonuçlar vermektedir (Schreibman vd., 2015). Bu yöntem ve teknikler erken çocukluk döneminde uygulanmaya başlandığında daha etkili ve hızlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Erken çocukluk döneminde otizimli çocuklara karşılıklı etkileşime dayalı ayrıca içeriği ilgi çekici etkinlik ve içeriklerle zenginleştirilmiş programlar dil gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. (D'Agostino vd., 2020). Uygulanan programlardan etkililiği kanıtlanmış olanlardan biri etkileşimli kitap okuma programıdır (EKOP).

Whitehurst tarafından 1980'lerin sonunda geliştirilen etkileşimli kitap okuma programı, tipik gelişim gösteren, gelişimsel geriliği olan, dil gecikmesi yaşayan ve otizm tanısı olan çocuklarda etkililiği kanıtlanmış bir programdır (Ergül, Akoğlu, Sarıca ve Tufan, 2015). Yetişkin ve çocuğun rollerinin sık sık değiştiiği bu programda çocuk, çalışma esnasında aktif rol oynamaktadır (Danzer vd., 2018). Çocukların ilgileri doğrutusunda seçilen kitaplarla birlikte başlayan sürecin kitap hakkında sohbet etme, yorum yapma, mantık yürütme, sözcük farkındalığı ve sözcük dağarcığı gibi erken okuryazarlık becerilerinde etkili olduğu görülmektedir (Cunningham ve Sebulsky, 2011). Bununla birlikte çocuklar kitap okuyan kişiyle sürekli

etkileşim ve paylaşım halinde olduğu için göz kontağını sürdürme ve etkinlikle meşgul olma becerilerinde de ilerleme gösterebilirler.

EKOP, yetişkin davranışlarını model almaya ve düşünme becerilerini geliştirmeye de odaklanmıştır (Wasik ve Bond, 2001). Otizmli çocuklarla EKOP kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde program içeriğine ek materyaller ve görsellerin yerleştirilmesinin öğretimin gerçekleşmesini kolaylaştırdığı görülmektedir (Mucchetti, 2013). Çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak yapılan uyarlamalar varlığında (ek görsellere yer vermek, yazılı metinlerin sayısını azaltmak, kelime tekrarları yapmak, ses tonunu değiştirmek vb.) otizmli çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu kanıtlanmıştır (Carnahan vd., 2009). Bu süreçte çocukların kendilerini ifade etme becerileri, etkileşim kurma ve sürdürmedeki başarıları arttıkça akranlarıyla olan sosyal etkileşim ve iletişimlerinin de güçlenmesi kolaylaşabilir.

## Yöntem

Araştırmanın katılımcı grubunu otizm tanılı 3 erkek çocuk oluşturmaktadır. Katılımcı grubunda yer alan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış olup kod isimlere yer verilmiştir. Birinci katılımcı olan İbrahim, otizm tanısı bulunan 6 yaşında erkek bir öğrencidir. Araştırmanın yapıldığı kuruma 02.09.2020 tarihinde eğitime başlamış olup şu an hafta içi her gün 3 saat olmak üzere haftada toplam 15 saat bireysel eğitim almaktadır. İkinci katılımcı Dağhan, otizm tanısı almış 5 yaşında bir öğrencidir. Araştırmanın yürütüldüğü kuruma 02.11.2020 tarihinde eğitime başlamış olup şu an hafta içi her gün 3 saat olmak üzere haftada toplam 15 saat bireysel eğitim almaktadır. Üçüncü katılımcı Göksenin, otizm tanısı almış 5 yaşında bir öğrencidir. Araştırmanın yürütüldüğü kuruma 03.10.2022 tarihinde eğitime başlamış olup şu an hafta içi her gün 3 saat olmak üzere haftada toplam 15 saat bireysel eğitim almaktadır.

Çalışmaya katılacak olan katılımcılarda, 1) otizm tanısı almış olma, 2) kendisine verilen çok basamaklı yönergeleri yerine getirebilme, 3) sözcük taklit etme, 4) iki ve daha fazla sözcük kullanarak iletişim kurma, 5) en az 10 dakika süreyle etkinlikle meşgul olma, 6) etkileşimli kitap okuma programı ile ilgili bir yaşantıya sahip olmama ön koşul özellikleri aranmıştır.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğini inceleyen bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sözcük dağarcığıdır. Bu kapsamda katılımcı çocukların kitapta yer alan ve anlamını bilmediği tespit edilen kelimeleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Araştırmada otizmli çocukların soyut kavram ve durumları anlamada yaşadığı sınırlılıktan dolayı somut anlamlı kelimelere yer verilmiştir. Çocuklara öğretilmesi hedeflenen kelimeler “Çadır, Korsan, Buzağı, Kızılderili, Hamak” tır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni etkileşimli kitap okuma programıdır.

Araştırma Konya’da bulunan Özel Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi’nde öğrencilerin bireysel sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların bilmedikleri kelimeleri öğretmek amacıyla uygulama öncesinde katılımcıların öğretmenleri ve ebeveynleri ile görüşülüp ilgilendikleri ve sevdikleri durumlar hakkında bilgi alınıp bu bilgilerin yer aldığı 10 kitap seçilmiştir. Uygulamacı, seçilen 10 kitap arasından ortak ilgilerin olduğu kitabı çocukların ortak tercih ettiği kitabı uygulama sürecine dâhil etmiştir. Araştırmanın bazı bölümlerinde çeşitli formlar (veri formu, sosyal geçerlik formu, veli izin formu vb.) kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiği, öğrenilen davranışlarının farklı materyal, kişi ve ortama genellenme düzeyi ve kalıcılık düzeyi incelenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde etkileşimli kitap okumanın ne ölçüde doğru uygulandığına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerine yer verilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, araştırmada tüm uygulama görüntülerinin %30'unu kapsayacak şekilde yansız bir şekilde seçilen oturumların videoları üzerinden iki bağımsız gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinde katılımcıların ailelerine ve eğitimcilerine yer verilmiştir ve doldurulan formlar üzerinden veriler analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiği çocukların seçtiği kitaplar içerisinde bilmediği tespit edilen kelimelerin öğretilmesi hedeflenerek incelenmiştir. Araştırma başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, genelleme ve izleme evrelerinden oluşmaktadır.

İbrahim ile gerçekleştirilen 21 oturumluk uygulamanın sonunda öğretilmesi hedeflenen “Çadır, Korsan, Buzağı, Kızılderili, Hamak” kelimelerini öğrendiği, farklı kişi, materyal ve ortamda genelleyebildiği ve bu beceriyi kalıcı hale getirebildiği tespit edilmiştir. Dağhan ile gerçekleştirilen 22 oturumluk uygulamanın sonunda öğretilmesi hedeflenen “Çadır, Korsan, Buzağı, Kızılderili, Hamak” kelimelerini öğrendiği, farklı kişi, materyal ve ortamda genelleyebildiği ve bu beceriyi kalıcı hale getirebildiği tespit edilmiştir. Göksenin ile gerçekleştirilen 21 oturumluk uygulamanın sonunda öğretilmesi hedeflenen “Çadır, Korsan, Buzağı, Kızılderili, Hamak” kelimelerini öğrendiği, farklı kişi, materyal ve ortamda genelleyebildiği ve bu beceriyi kalıcı hale getirebildiği tespit edilmiştir.

Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde yapılan uygulamanın geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin tüm oturumlarda %100 oranında olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin eğitimcileri ve ebeveynleri ile toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğinde, çalışmanın sosyal açıdan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, etkileşimli kitap okuma programı, sözcük dağarcığı, erken okuryazarlık becerileri

## Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (5 b.). (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Carnahan, C., Musti-Rao, S., ve Bailey, J. (2009), Promoting active engagement in small group learning experiences for students with autism and significant learning needs. *Education and Treatment of Children*, 32, 37-61.

Cunningham, A. E., ve Sebelsky, J. (2011), Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 396-411). Guilford Press.

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., ve Plavnick, J. B. (2020), Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(4), 213-225.

Danzer, E., Hoffman, C., D'Agostino, J. A., Miller, J. S., Waqar, L. N., Gerdes, M., ... & Hedrick, H. L. (2018), Rate and risk factors associated with autism spectrum disorder in congenital diaphragmatic hernia. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 2112-2121.

Ergül, C., Akoğlu, G., Dolunay Sarıca, A., Tufan, M. & Karaman, G. (2015), Anasınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin etkileşimli kitap okuma bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619

Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., ve Halle, J. W. (Eds.). (2016), *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*. Springer.

Kırcaali-İftar, G. (2005), Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması [To gain the communication skills to children with autistic feature]. YA-PA

McLean, K. J., Eack, S. M., ve Bishop, L. (2021). The impact of sleep quality on quality of life for autistic adults. *Research in autism spectrum disorders*, 88, 101849.

Mucchetti, C. A. (2013), Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17, 358-372.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., ve Wehner, E. (2003). Imitation Performance in Toddlers with Autism and Those with Other Developmental Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 763-781.

Schreibman, L. E., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., . . . Halladay, A. (2015), Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428.

Wasik, B. A., ve Bond, M. A. (2001), Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 92, 243-250.

# Türkçe Konuşan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Pragmatik Dil Becerileri

Gülsüm Elif Çorbacı Serin<sup>1</sup> & İnyet Funda Acarlar<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

elifcorbaci@hotmail.com

## Problem Durumu

Pragmatik Dil Becerileri (PDB), dilin sosyal bir bağlamda iletişim amaçlı kullanımını ifade etmekte, sosyal etkileşim için konuşma dilinin kullanımına ilişkin kuralları kapsamaktadır (Bloom & Lahey, 1978). Dil ve bağlam arasındaki uyumsuzluk durumu ise pragmatik dil bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (Volden & Lord, 1991). İletişim becerileri büyük ölçüde pragmatik becerilere dayandığından, PDB iletişim ve dil arasındaki boşluğu doldurmaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanı ölçütlerinden olan sosyal iletişim bozukluklarının OSB'nin temel belirtilerinden biri olan PDB'deki güçlükler ile ilişkili olduğu bilinmektedir. PDB'deki güçlükler spektrumdaki tüm OSB olan bireylerde yaygın olarak gözlemlenmekte ve bu özellikleri ile Tipik Gelişim Gösteren (TGG) akranlarından farklılaşmaktadırlar (Volden & Phillips, 2010). OSB olan çocuklarda, sözdizimi, fonoloji ve morfoloji gibi alanlarda genellikle sınırlılıklar görülse de bu sınırlılıkların dilin pragmatik yönlerindeki bozukluklar kadar belirgin olmadığı, dilin diğer bileşenleri ile ilgili problemlerin görülmediği durumlarda bile PDB'de sınırlılıklar görülebildiği ifade edilmektedir (Adams, 2002).

OSB olan bireylerde PDB'deki sınırlılıklar, tuhaf ve yersiz konuşma, formal kelimeleri ve kullanmada sınırlılık, konuşmayı başlatma ve sürdürmede güçlükler, önceki konuşmalar ile bağ kuramama, ani ve açıklanamaz konu geçişleri, konuşmayı sürdürmede zorluklar ile sıra almada güçlük olarak gözlemlenmektedir (Bishop & Norbury, 2002). Konuşmaları genellikle ilgisiz, uygunsuz, basmakalıp veya tuhaf yorumlar içerecek şekilde tanımlanmaktadır (Adams, 2002). Mecazı anlama ve kullanma ile kelimenin cümle içindeki anlamını kavramada güçlük yaşamaktadırlar (Volden & Phillips, 2010). Tüm bu örnekler OSB olan bireylerin pragmatik dilin farklı alanlarında geniş bir çeşitlilikte güçlükleri olduğunu ve dilin pragmatik boyutunu etkin bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir.

PDB, dilin değerlendirilmesinde en zor alanlardan biridir çünkü çoğunlukla çocuğun iletişim becerileri tarafından belirlenir, kültürel çeşitliliğe karşı oldukça hassastır, durumsal bağlama ve konuşmacıya göre değişir (Reid, 2018). Hasson ve Joffe (2007), standart değerlendirme yöntemlerinin sınırlılıklarının fark edilmesiyle birlikte Dinamik Değerlendirme (DD) kavramının doğduğunu belirtmektedir. Lidz ve Pena (1996), DD yöntemlerinin, çocuğun başarı düzeyini gözlemlerken bu seviyeyi sağlamak için gereken bağlamsal yapıyı dikkate aldığı için konuşma eylemlerini değerlendirmede ideal olduğunu savunmaktadır. Simmons ve diğerleri (2014), OSB olan çocukların PDB'nin değerlendirilmesinde dinamik bir değerlendirme aracı olarak The Yale in vivo Pragmatic Protokol (YiPP) geliştirmişlerdir.

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların PDB'lerini kapsayan bazı çalışmaların, TGG çocuklar için uyarlanmış araçlarda, aracın norm grubu dışında kalan diğer grupları ayırt edip etmediğinin incelendiği çalışmalar olduğu (Aktaş & Tekinarslan, 2021; Alev vd., 2014; Düver, 2006; İyigün, 2021;

Ünal, 2014), OSB olan çocukların PDB'lerine yönelik çalışmaların ise son yıllarda artmaya başladığı (Alpdünder, 2022; Delikan, 2023; Selimoğlu, 2023; Ünözkan-Aksu, 2022) görülmektedir. PDB ile ilgili yapılan çalışmalar çocuktan doğrudan bilgi almak yerine çoğunlukla ebeveyn, birincil bakıcı veya öğretmen görüşlerine dayanmakta, çocuktan bilgi alınan çalışmalarda ise (Aktaş & Tekinarslan, 2021) DD araçlarının kullanılmadığı görülmektedir.

PDB'deki sınırlılıklar, OSB'nin en erken tanımlamalarından itibaren ifade edilmekle birlikte, bu sınırlılıkların yaşam boyu devam etmesi (Volden & Phillips, 2010) nedeniyle ileriki yaşlarda da OSB olan çocukların pragmatik becerilerinin değerlendirilmesi ve güçlüklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Ancak değerlendirme araçlarının sınırlılıklarının ileri yaş gruplarında da devam ettiği bilinmektedir. Değerlendirmede kullanılan araçlar çocuğun sadece neyi yapıp neyi yapamadığına odaklanmakta ve çocuğun ihtiyaç duyduğu desteğin düzeyini göz ardı etmektedir. Oysaki çocuğun ihtiyaçlarının ve gerekli olan desteğin detaylı bir şekilde belirlenmesi ve müdahale programlarının bu ihtiyaçlara göre planlanabilmesi açısından değerlendirme süreci oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada 9-11 yaş aralığında OSB olan çocukların dinamik değerlendirme sürecinde ve sohbet bağlamında kendilerinden alınan dil performansları ile pragmatik dil becerilerinde yaşadıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmış ve güçlük duydukları alanlarda gereksinim duydukları ipucu düzeylerini betimlemek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

OSB olan 9-11 yaş aralığındaki çocukların pragmatik dil becerilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel tarama modellen bir araştırma niteliğindedir. Betimsel tarama modeli, tarama modellerinden, var olan bir olayı, nicel ya da nitel yönden olduğu şekilde tanımlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1999).

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada katılımcıların sahip olması beklenen ön koşul becerileri OSB olan öğrenciler için 9-11 yaş aralığında, hafif düzey destek gerektiren OSB olan çocuklar olma, OSB tanısına ek olarak hiçbir yetersizlik türü ile tanımlanmamış olma, sözel olmayan zekâ puanları ile TGG akranlarının sözel olmayan zeka puanları arasında anlamlı bir farklılık olmama ve ifade edici dili kullanabilme olarak belirlenmiştir. TGG çocuklar için ise seçim kriterleri, 9-11 yaş aralığında olma ve hiçbir yetersizlik tanısı almamış olmasıdır. Bu çalışmada ölçütleri karşılayan 33 OSB olan ve 69 TGG katılımcı yer almaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada Çorbacı-Serin ve Acarlar tarafından 2022 yılında uyarlaması yapılan Yale Pragmatik Protokol Türkçe Versiyonu (YPP-TV) kullanılmıştır. YPP-TV 'nin orijinal formu olan YiPP (Simmons vd., 2014), 9-17 yaş aralığındaki OSB olan çocukların PDB'lerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ve American Speech-Language-Hearing Association'ın (ASHA) pragmatik dil bozukluğu tanımı ile uyumlu hale getirilmiştir. Türkçe uyarlaması ise 9-11 yaş aralığında OSB olan çocukları kapsamaktadır.

YPP-TV'de yapılandırılmış görüşmeler ve çocuklardan toplanan bilgiler aracılığıyla, dört pragmatik alanda (sohbet kuralları, iletişimsel işlevler, konuşma hatalarını düzeltme, varsayım) 19 hedef davranış yer almaktadır. Protokol, doğal, çocuk merkezli, günlük temel aktiviteleri ve okul çağındaki katılımcıların karşılaştığı görevleri içerecek şekilde tasarlanmıştır.

YPP-TV’de hata ve işaret puanları ayrı ayrı kodlanmaktadır. Hata puanı 0 ile 2 arasında değişmektedir; mümkün olan en iyi performansı temsil eden yanıt 0, yanıt eksikse 1, yanıt yanlışsa veya hiç yanıt verilmemişse 2 olarak puanlanmaktadır. Hata puanı iki olan hedeflerde, çocuğun doğru yanıtı vermesi için en düşük destek düzeyinden başlayarak hiyerarşik bir sırayla ipuçları sunulmaktadır. İpucu puanı, 0 ila 6 arasında puanlanmakta ve hedeflenen yanıt için gereken ipucu seviyesini ölçmektedir.

### Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Bu çalışma birinci araştırmacının doktora tezi kapsamında toplanan verilerden üretilmiştir. Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu bu çalışmayı onaylamıştır. Çalışma öncesinde MEB’den ve katılımcıların ailelerinden gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışmada hem hata hem ipucu puanları için, YPP-TV toplam ve pragmatik alan puanları hesaplanmıştır. Puanların normal dağılım sergilememeleri nedeniyle parametrik olmayan analizlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak OSB olan ve TGG çocuklar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. OSB olan çocukların gereksinim duydukları ipucu düzeyleri ise betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı 25 sürümü kullanılmıştır.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, toplanan bilgilerin doğrudan çocuktan alınıyor olması ve büyük yaş grubunu kapsamı açısından önemli olmakla birlikte en önemli farklılığı, sonuçların dinamik değerlendirme prosedürleri ile şekillenen bir araçtan elde edilmesi ve çocuğun yetersiz olduğu hedeflerde ihtiyaç duyduğu destek düzeyini de ölçebilmesidir. Çalışmanın sonuçları YPP-TV’nin içerdiği tüm pragmatik alanlarda, OSB olan ve TGG çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, OSB olan çocukların TGG çocuklara göre daha fazla hata yaptıklarını ve daha fazla ipucuna gereksinim duyduklarını göstermektedir. Benzer şekilde OSB olan çocuklar yine YPP-TV’de hedeflenen 19 davranışın tümünde hem hata hem ipucu puanlarında TGG akranlarından düşük performans göstermişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların yaş ve cinsiyetlerine ilişkin bilgileri ve sözel olmayan zeka puanları ile çalışmanın sonuçları alanyazında tartışılarak detaylı olarak sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, pragmatik dil becerileri, dinamik değerlendirme

### Kaynakça

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 937-987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>.

Aktaş, B., & Tekinarslan, İ. Ç. (2021). Pragmatik Dil Testi-2 (PDT-2) Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 848-862. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-907266>.

Alev, G., Diken, I. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey. *Ilkogretim Online*, 13(1).

Alpdündar, M. (2022). 7-12 yaş otizm spektrum tanısı olan çocukların pragmatik dil becerisinin ve sosyal uyum becerisinin demografik verilere göre yorumlanması [Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi.



Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917-929. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00114>.

Bloom, L., & Lahey, M., (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Delikan, S. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda, pragmatik dil becerilerinin ve dil gelişimlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi]. Kapadokya Üniversitesi.

Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25. <https://doi.org/10.1177/0265659007072142>.

İyigün, E., (2021). Erken Çocuklukta Dil Kullanım Envanteri (LUI): Pragmatik dil gelişimi değerlendirmesinin Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.

Lidz, C., & Peña, L. (1996). Dynamic assessment: The model, its relevance as a nonbiased approach, and its application to Latino American preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 367-372. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2704.367>.

Reid, R. (2018). Comparing two naturalistic pragmatic assessments: The CELF-5 pragmatic activities and the Yale in vivo pragmatic protocol (YiPP). <https://commons.lib.jmu.edu>.

Selimoğlu, H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu ve özel öğrenme bozukluğunda zihin kuramı, pragmatik dil ve duygu işleme [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trakya Üniversitesi.

Simmons, E., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo pragmatic protocol. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 57(6), 2162-2173. [https://doi.org/10.1044/2014\\_JSLHR-L-14-0040](https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-14-0040).

Volden, J., & Lord, C. (1991). Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of autism and developmental disorders*, 21(2), 109-130. doi: 10.1007/BF02284755.

Volden, C., & Phillips, L. M. (2010). Measuring pragmatic language in speakers with autism spectrum disorders: Comparing the Children's Communication Checklist—2 and the Test of Pragmatic Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(3), 204-212. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0011\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0011)).

## 1 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Özel Eğitim Öğretmeni Olmak

Cansu Demir Çay<sup>1</sup>, Çiğdem Türker Yıldırım<sup>2</sup> & İlknur Çifci Tekinarslan<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
cnsdmr7699@gmail.com

#### Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrencileri bireysel ve gelişimsel olarak destekleyerek, eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan özel eğitim hizmetlerinin sağlandığı eğitim ortamları dünya çapında hem özel hem de devlet okulları tarafından sunulmaktadır (Ntukidem, Ntukidem, & Eyo, 2011). Bu eğitim ortamlarından birisi olan özel okullara, özel gereksinimli öğrencilere sunmuş olduğu özel eğitim hizmeti karşılığında hizmet alan kişi ya da devlet tarafından ödenek sağlanmakta; devlet okullarının sunmuş olduğu özel eğitim hizmeti ise ücretsiz olmakla birlikte devlet tarafından yönetilmektedir (Pasachofj, 2011).

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilere özel eğitim hizmetinin sunulduğu, ödeneği devlet tarafından sağlanan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi adı verilen özel okullar, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmaktadır (MEB, 2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda, destek eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen öğrencilere, destek eğitim hizmeti veren özel eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumlar özel gereksinimli öğrencilerin sahip olduğu yetersizlik durumlarını ortadan kaldırma ya da en aza indirmenin yanı sıra yeteneklerin en üst seviyeye çıkarılması ve sosyal uyumu sağlayan, temel öz bakım, bağımsız yaşam ve mesleki becerilerin artırılmasını amaçlamaktadır (MEB, 2021). Ancak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetler, sadece özel gereksinimli öğrencilerle sınırlandırılıp öğretmenlere herhangi bir hizmet sunulmamaktadır (Akdemir-Okta, 2008). Dolayısıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Akıncı, 2016).

Alanyazın incelendiğinde özel özel eğitim okullarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin (Carran & Kellner, 2009), farklı branşlardaki öğretmenlerin (Eldeniz-Çetin & Gülsüm-Şen, 2017; Karasu & Mutlu, 2014; Sargın & Hamurcu, 2010) ve yöneticilerin (Altınkurt, 2008) karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerilerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşmıştır.

Çalışmalar özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, sadece mesleki yıpranma değil aynı zamanda tükenmişlik düzeyinin diğer alanlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların bu durumu doğrudan etkilediği düşünülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin karşılaştığı sorunların çözüme ulaştırılmasıyla, öğretmenlerde moral ve güdülenme düzeyinin artacağı aynı zamanda da etkili ve verimli eğitim-öğretim süreçlerinin gerçekleştirileceği düşünülmektedir (Sadan & Çıkılı, 2021). Dolayısıyla özel

eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim ğretmenlerinin karşılaştığı sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmasıyla, öğretmenlerin moral ve güdülenme düzeylerinin artırılmasına yönelik eylem planlarının oluşturulması ve bu sayede destek eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılarak etkili ve verimli eğitim ğretim süreçlerine katkı sağlaması açısından bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim ğretmenlerinin karşılaştığı sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi için en etkili çözüm yollarını yine özel eğitim ğretmenlerinin üreteceği düşüncesiyle öğretmenlerin getirmiş olduğu çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması açısından oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik alanyazında gerçekleştirilecek olan ileriki araştırmalara yn vereceği böylece özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan destek eğitim hizmetlerinin derinlemesine incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada özel eğitim ğretmenlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde karşılaştığıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim ğretmenlerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim ğretmenlerinin yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm nerileri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimleri tanımlama ve bütüncül olarak incelemeyi sağlayan araştırma desendir (Creswell & Creswell, 2017). Araştırmacılar bu araştırma desenini, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim ğretmenlerinin yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini incelemek amacıyla seçmiştir. Bu araştırmada fenomen, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleridir.

### **Katılımcılar**

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan 10 özel eğitim ğretmeni katılım göstermiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcı olarak belirlenen özel eğitim ğretmenlerinde; özel eğitim ğretmenliği mezunu olma, 2024-2025 eğitim-ğretim yılında Bolu ve İstanbul İlindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapma, araştırmaya katılmaya gönüllü olma ltleri göz önünde bulundurulmuştur.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve odak grup görüşme formları olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, alanında uzman  akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri genlemesi yapılarak araştırmanın amacının derin boyutlarıyla incelenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme ile özel eğitim ğretmenlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşadığı sorunlar belirlenmiştir. Ek olarak öğretmenlerin yaşadığı sorunlar

sahada gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra odak grup görüşmesi ile öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri elde edilmiştir.

#### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilecektir.

#### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin dersi planlama, uygulama, değerlendirme, davranış yönetimi, aile, meslektaşlar ve diğer uzmanlarla iş birliği, materyal hazırlama, erişme ve uyarlama, fiziksel ortam, mevzuat, kurum yönetimi ile yaşadığı sorunların ortaya çıkarılacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin gözlem verileri de elde edilecektir. Ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde dersi planlama, uygulama, değerlendirme, davranış yönetimi, aile, meslektaşlar ve diğer uzmanlarla iş birliği, materyal hazırlama, erişme ve uyarlama, fiziksel ortam, mevzuat, kurum yönetimi ile yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri elde edilecektir. Elde edilen bulgular alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalarla desteklenerek tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, özel gereksinimli birey, özel eğitim öğretmeni, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

#### Kaynakça

Akdemir-Okta, D. (2008). Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi. (Tez Numarası: 220921) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. adresinden alındı

Akıncı, M. (2016). Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. (Tez Numarası: 431462) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. adresinden alındı

Altınkurt, N. (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. (Tez Numarası: 220327) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Carran, D. T., & Kellner, M. H. (2009). Characteristics of bullies and victims among students with emotional disturbance attending approved private special education schools. *Behavioral Disorders*, 34(3), 151-163.

Creswell, J.W. and Creswell, J.D., 2017. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage publications

Eldeniz-Çetin, M., & Gülsüm-Şen, S. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(59), 53-69.

Karasu, T., & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.

MEB. (2012). Milli eğitim bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliği. [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_02/25111828\\_Ozel\\_Ogretim\\_Kurumlari\\_Yonetmeliği\\_19022020.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/25111828_Ozel_Ogretim_Kurumlari_Yonetmeliği_19022020.pdf) adresinden alındı

MEB. (2021). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/'21. [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=424](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424) adresinden alındı

Ntukidem, P. J., Ntukidem, E. P., & Eyo, E. E. (2011). Resource availability and distribution in public and private special education schools in Cross River State, Nigeria. *International Education Studies*, 4(3), 119-123.

Pasachofj, E. (2011). Special education, poverty and the limits of private enforcement. *Notre Dame Law Review*, 86(4), 1413-1494.

Sadan, A., & Çıkılı, Y. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kurum, kurucu ya da müdürlerinden beklentilerinin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-11.

Sargın, N., & Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24), 323-329.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Kaynaştırma Öğrencisi” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforik Algılarının İncelenmesi

Güllüzar Duygu Kartaloğlu<sup>1</sup> & Merve Polat<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
dygkartaloglu@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylere ve özel eğitime verilen önem hem ülkemizde hem de dünyada artış göstermektedir. Bu artış, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim faaliyetlerine daha fazla katılmasını sağlamaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının altyapısında ve teçhizatında gözle görülür artışlarla kendini göstermektedir (MEB, 1973:5101). Özellikle kaynaştırma eğitimi modeli, Türkiye’de en sık kullanılan yöntemlerden biri olarak dikkat çekmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. Maddesi gereğince, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin destek hizmetleri olarak normal eğitim sınıflarında eğitim görmelerini ifade eder (Kırcaali-İftar, 1992: 45).

21.07.2012 tarihli 28360 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin destek eğitim hizmetleriyle birlikte normal akranlarıyla eğitimlerini sürdürmelerini esas alır (MEB, 2012: 9). Kaynaştırma eğitimi kapsamında sunulan destek hizmetleri; kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Ancak destek hizmetleri sağlanmadan yapılan kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece fiziksel olarak bir arada bulunmalarını sağlamaktan öteye gitmeyebilir (Batu, 2000: 36).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin bir arada eğitim almalarını sağlayarak, her iki grup için de sosyal hayata uyumda önemli faydalar sunmaktadır. Özel gereksinimli bireyler, akranlarını gözlemleyerek model alma, onlarla iş birliği içinde bulunma ve karşılıklı etkileşim kurma fırsatları elde ederken; normal gelişim gösteren bireyler ise özel gereksinimli bireylere yönelik daha gerçekçi bir bakış açısı kazanarak, farklılıklara karşı hoşgörülü olmayı ve empati kurmayı öğrenirler (Diken ve Sucuoğlu, 1999: 25; Sucuoğlu ve Kargın, 2012: 61).

Alan yazınına göre, kaynaştırma eğitiminin doğru bir şekilde uygulandığında hem özel gereksinimli bireyler hem de normal gelişim gösteren bireyler açısından başarılı ve etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Eğitimde başarı, öğretmenlerin, ailelerin, rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kaynaştırma sürecine olan katkılarına büyük ölçüde bağlıdır. Özellikle öğretmenlerin tutum, davranış ve yeterlilikleri kaynaştırma uygulamalarında başarıya ulaşılmasında kritik öneme sahiptir (Kırcaaliİftar, 1998: 19; Hannu vd., 2012: 36). Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların gelişiminde önemli bir aşama olup, bu dönemde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004: 74; Aktekin, 2010: 387).

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla değerlendirmektir. Bu doğrultuda, araştırma üç ana soruya odaklanmaktadır: İlk olarak, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramı için ürettikleri metaforlar nelerdir? İkinci olarak, bu metaforlar hangi ortak özellikler açısından kavramsal kategorilere ayrılmaktadır? Üçüncü

olarak, ailesinde engelli birey bulunan öğretmenlerin metaforları, engelli birey bulunmayan öğretmenlerinkinden farklılık gösteriyor mu? Bu soruların yanıtları, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarının daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırma, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış anket tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışan ve çalışmaya gönüllü katılan toplam 44 okul öncesi öğretmendir. Bu grup, 5 erkek ve 39 kadın okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların okul öncesi öğretmeni olarak çalışma süreleri 2-20 yıl arasında değişmekte ve yaşları 26 ile 55 arasında değişmektedir.

Veri toplama aracı olarak, katılımcılardan kaynaştırma öğrencisini bir nesne, olgu veya duruma benzetmeleri istenmiş ve bu amaçla bir form kullanılmıştır. Formda "Kaynaştırma öğrencisi ..... gibidir. Çünkü ....." ifadesi yer almakta, ilk boşluğa kaynaştırma öğrencisinin benzetildiği nesne, olgu veya durum yazılarak, ikinci boşluğa ise bu benzetmenin neden yapıldığı açıklanması istenmiştir. Bu yöntemle, öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Toplam 44 okul öncesi öğretmenine yöneltilen sorular sonucunda, öğretmenlerin yazdığı metaforlar tek tek okunarak gözden geçirilmiştir ve analiz aşamasına geçilmiştir. İlk analiz aşamasında, metaforun konusu, kaynağı ve bu ikisi arasındaki ilişki detaylıca incelenmiştir. Bu süreçte, 44 öğretmen tarafından üretilen toplam 44 metafor değerlendirilmiş; ancak 8 metafor mantıksal temellere dayanmadığı için geçersiz olarak kabul edilmiştir. Geçersiz metaforlar dışlanarak, geriye kalan 36 öğretmenin ürettiği 16 farklı ve geçerli metaforla analiz sürecine devam edilmiştir.

Geçerli metaforların değerlendirilmesi ve yorumlanması aşamasında Saban ve arkadaşlarının (2006) belirttiği adlandırma, tasnif etme, yeniden organize etme ve derleme, kategori geliştirme ve raporlaştırma yöntemleri uygulanmıştır. Adlandırma aşamasında, öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralanmış ve bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu metaforlar, ifade ediliş açıklıklarına göre incelenmiş ve net bir şekilde ifade edilenler kodlanmıştır. İkinci aşama olan tasnif etmede, metaforlar parçalara ayrılarak benzer özellikler taşıyanlarla karşılaştırılmıştır. Yedi metafor konu ile kaynağı arasında mantıksal bir ilişki olmadığı için çıkarılmış ve 16 geçerli metafor elde edilmiştir. Bu geçerli metaforlar olumlu, olumsuz ve kavramsal kategorilere ayrılarak daha detaylı analiz edilmiştir.

Dördüncü aşamada, ortak özellikler gösteren metaforlar bir araya getirilerek toplam 5 kategori oluşturulmuş ve herhangi bir kategoriye yerleştirilemeyen metaforlar "diğer" kategorisinde toplanmıştır. Son aşama olan raporlaştırma için elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktararak nicel veri analizi yapılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

44 okul öncesi öğretmeni kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin toplam 44 farklı metafor geliştirmiş, fakat bunlardan 8 tanesi benzetilen nesne, durum veya olgu ile ilgili geçerli bir gerekçelendirme ifade edilmediğinden araştırmanın dışında bırakılmıştır. Çalışma geriye kalan 36 geçerli metaforla yapılmıştır. Araştırmada analizi yapılan geçerli metaforların listesi Tablo 1' de verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ürettikleri metaforların frekans aralıkları 9 ile 1 arasındadır. Üretilen metaforlar incelendiğinde en çok tekrarlanan metaforun "çiçek" metaforu olduğu

görülmektedir. Bu metaforu, 5 kişi tarafından tekrarlanan “fidan”, metaforu izlemektedir. 9 metafor ise sadece birer öğretmen tarafından tekrarlanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin üretmiş oldukları metaforlar ve metaforların gerekçeleri içerik analizden geçirilerek olumlu ve olumsuz olarak ifade edilen metaforlar belirlenmiş ve yüzdeleri alınmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin üretmiş oldukları 36 metafor incelendiğinde %61.’inin olumsuz metafor olduğu, %38.9’unun ise olumlu metafor olduğu anlaşılmaktadır. En sık tekrarlanan olumlu ve olumsuz metaforun “çiçek” olduğu belirlenmiştir

Metaforların analizi yapıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramını sıklıkla "bitki" metaforuyla açıklamayı tercih ettikleri görülüyor. Öğretmenler tarafından en az tercih edilen metafor ise "süpriz" metaforu olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisi kavramına yönelik ürettikleri metaforlar anlamsal olarak değerlendirildiğinde, ortaya çıkan metaforlar ve gerekçeleri beş farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; "farklılığın simgesi", "ilgi ve bakıma ihtiyaç duyan kişi", "fark edilmeyi bekleyen bir maden", "Göründüğünden farklı olan birey" ve "umut vadeden bir birey" olarak belirlenmiştir. Bu kategorilere uymayan diğer metaforlar ise 'diğer' kategorisinde sınıflandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini en fazla ilgi ve bakıma ihtiyaç duyan kişi olarak gördükleri ifade edilebilir. En düşük düzeyde ise kaynaştırma öğrencilerini fark edilmeyi bekleyen bir maden olarak gördükleri ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma, metafor analizi

## Kaynakça

Aktekin, S. (2010). Hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim. İçinde: M.Safran (Ed.), Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri (377-384), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Batu, S. (1997). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir

Batu, S. (2000) Kaynaştırma destek hizmetleri ve kaynaştırma etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (4), 35-45

Diken, H. İ. (1998). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Diken, İ.H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(3) 35-29

Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. European Journal of Special Needs Education, 27 (1), 51-68.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel eğitim kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561, 17-26

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. Eğitim ve Bilim, (16)., 119-129



MEB, (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 11.11.2017

MEB, (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/10111226\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_2012.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012.pdf) erişim tarihi: 25.11.2015

Ömeroğlu, E., Yaflar, M. C. (2004). Okul Öncesi Eğitim. Görüş Dergisi Tüsiad Yayınları, Haziran 2004 (s. 74-80).

Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Educational Sciences: Theory & Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri), 6 (2), 461-523.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2012). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Kök Yayıncılık. Ankara

Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. Studies in Philosophy and Education, 22, 127-138.

# Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Okul Gelişimi Çerçevesinde Stratejik Yönetim ve Stratejik Plan Algıları

Hatice Özdemir<sup>1</sup> & Mehmet Metin Arslan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Kırıkkale Üniversitesi  
h--ozdemir@hotmail.com

## Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, küreselleşme ve gelişmeler örgütlerin birbirleri ile olan rekabetini arttırmıştır. Rekabet ortamında örgütler ayakta kalabilmek için yeni yöntemler geliştirmek zorunda kalmışlardır. Gelişime veya değişime yönelik bu yöntemlerin ise planlı olması gerekliliği önemlidir. Örgütlerin planlı olarak gelişime ve değişime ayak uydurabilmeleri için belirlenen hedefler doğrultusunda, uygun ve gerekli stratejilerin belirlenerek uygulanması gerekmektedir. Günümüzdeki gelişmeler ışığında, örgütler arasında yaşanan rekabet ortamının; dinamik, inovatif, geleceğe dönük ve aynı zamanda geleceğe yönelik belirsizliklerini öngörebilen, paylaşımcı, uyumlu ve çevre ile ilişkileri güçlü örgütler lehine bozulacağı söylenebilir. Bu doğrultuda örgütlerin kendine bir rota çizmesi ve bir strateji belirlemesi oldukça önemli görünmektedir. Mevcut koşullara uyum sağlayabilmek için ise örgütler, stratejik planlamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Kamu kurumların için aynı zamanda yasal bir zorunluluktur.

Stratejik planlama bir örgütün misyonunun ve gelecek yönelimli, uzun ve kısa vadeli performans hedeflerinin ve stratejilerinin bir taslağının oluşturulması işidir (Thompson ve Strickland, 1996, s.18). Örgütlerin değişime ilişkin olarak, güçlü ve zayıf yönleri ile sahip olduğu kaynaklar çerçevesinde karar vermelerine yönelik bir süreç stratejik yönetim olarak tanımlanmaktadır. (Güngör & Kutlu, 2018, s. 306). Stratejik yönetimin en önemli aşamasının stratejik planlama olduğu söylenebilir (Ereş, 2004, s.21).

Stratejik planlama ve stratejik yönetim uygulamaları; okul gelişimi açısından, okul yöneticilerinin okulu ileriye taşıyacak uygulamalar olduğu düşüncesi ile okulların güçlü yönlerinin avantaja çevirme, zayıf yönlerinin ise farkına vararak en aza indirme şansı sağlaması bakımında oldukça önemlidir. Okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biri okulu başarılı bir şekilde geleceğe doğru taşımak ve işlevlerinin yerine getirilmesini sağlamaktır.

Farklı özelliklerle dünyaya gelen bireyler, gereksinimleri doğrultusunda gelişim göstererek yaşamlarını sürdürmektedir. Bu süreçte bazı bireyler, belirlenen bir alanda akranlarına göre daha yüksek ya da daha düşük düzeyde performans sergileyebilir. Bu nedenle, genel eğitim sürecinin yanında desteğe ya da özel eğitime gereksinim duyarlar (Doğan, 2019, s.441). Genel eğitim sürecinden istenilen düzeyde yarar sağlayamayan bireyler için, özel materyal, araç gereç, yöntem, tekniklerin kullanıldığı, uzman personel ve ortamlardan yararlanan, öğrencinin bağımsızlaşması ve en üst düzeyde topluma katılımını amaçlayan eğitim öğretim süreci özel eğitim olarak ifade edilmektedir (Ünlü, 2020, s.3). Pullen ve Hallahan (2015, s.165) özel eğitimi, ihtiyaçları karşılamak için özel olarak tasarlanmış eğitim olarak tanımlamışlardır. Ülkemizde özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile iş ve işlevleri belirlenmiş okullarda, engel tür ve düzeylerine göre farklılaşan programlar çerçevesinde eğitim almaktadırlar.

Bu araştırma, özel eğitim okulu yöneticilerinin stratejik planlama ve bu bağlamda stratejik yönetim algılarının okul gelişimi çerçevesinde ortaya konmasını amaçlamaktadır. Günümüz dünyasında yönetim

anlayışı stratejilere dayanılarak hazırlanan planlar üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. 2003 yılında çıkarılan “Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu” ile de tüm kamu kurumlarında stratejik planlama zorunlu hale getirilmiştir. Bu zorunluk ile birlikte tüm resmi ve özel eğitim kurumları da stratejik plan yapmakla yükümlüdürler. Stratejik yönetim ve stratejik planlamaya yönelik faaliyetlerin başarıya ulaşmasında önemli bir kısmını, çalışmaların yapıldığı kurumdaki tüm paydaşların sürece dâhil olmasıdır. Okul yöneticileri paydaşların işe katılması noktasında kilit rol oynamaktadır. Yöneticilerin okul gelişimi açısından sürecin içinde olmaları, okulun var olan durumunun ve dinamiklerinin farkında olarak, hedeflerini gerçekçi ve ulaşılabilir olarak ifade edebilmeleri ve bakış açıları uygulama aşamasında yaşanabilecek problemlerin önüne geçilmesi açısından önem taşımaktadır.

Stratejik yönetim ve stratejik planlamaya yönelik faaliyetlerin başarıya ulaşmasında önemli bir kısmını, çalışmaların yapıldığı kurumdaki tüm paydaşların sürece dâhil olmasıdır. Bu doğrultuda paydaşların işe katılması noktasında yöneticiler kilit rol oynamaktadır. Yöneticilerin okul gelişimi açısından sürece gösterecekleri ilgi ve işe katılma seviyesi, konuyla ilgili bilgi düzeyleri, bakış açıları uygulama aşamasında yaşanabilecek problemlerin önüne geçilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma ile Ankara ilinde görev yapan özel eğitim okul yöneticilerinin stratejik yönetim ve stratejik plan uygulamaları hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede ortaya konulacak görüşlerin ilerideki uygulamalar açısından önemli olması beklenmektedir. Stratejik yönetim ve stratejik planlama faaliyetlerinin uygulaması sırasında ortaya çıkan sorunların tespit edilmesinin sağlanmasına çalışılacaktır.

## **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi ile yapılmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar, kişinin veya kişilerin belli bir olaya, programa veya duruma ilişkin bakış açılarını anlatmaya odaklanır ve bireyin çevresini oluşturan öznel evreni inceler (Tutar & Erdem, 2020, s.195-197). Fenomenolojik yaklaşımın amacı, başkalarının bakış açısıyla kişinin, etrafındaki fenomeni nasıl kavramsallaştırdığının betimlenmesi ve anlamlandırılmasıdır (Öztürk, 2019, s.95). Araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan literatür taramasında çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve araştırmacıların önceden geliştirilen ölçekleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu nedenle nitel yapılacak olan bu çalışmanın önemli bulguları olacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim Okul Yöneticilerinin Okul Gelişimi Çerçevesinde Stratejik Yönetim ve Stratejik Plan Algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Aygün, Karadeniz & Demirel, 2020, s.158). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır (Cemaloğlu, 2014, s.154).

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu teknik diyalog geliştirmeye izin vererek görüşülen kişi açısından önemli sayılan noktaları belirlemeye yönelik daha fazla zaman ve imkân tanımaktadır (Sözer & Aydın, 2020, s.252). Yarı yapılandırılmış görüşmede kişilerin araştırma üzerinde kontrolleri bulunmaktadır. Böylece araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir (Kuzu, 2013). Görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili alan yazın taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmada katılımcılar; amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine uygun seçilmişlerdir. Ölçüt örnekleme yönetiminde katılımcılar belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturabilmektedir (Büyüköztürk vd.,2020, s.94). Bu yöntemdeki temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 122). Araştırmada katılımcılar seçilirken özel eğitim okulunda yönetici olmalarına ve farklı özel eğitim okullarında çalışıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan 15 özel eğitim okul yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) ile görüşülmüştür.

Bu araştırmada, toplanan katılımcı görüşlerini analiz etmek için nitel veri analizi kullanılacaktır. Veriler; olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanarak doğrudan alıntılar yoluyla değerlendirilecek ve raporlaştırılacaktır. Araştırmada veri toplama aşaması bitmiştir. Verilerin analiz edilmesi süreci devam etmektedir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yapılan literatür incelemesinde özel eğitim okulları ile ilgili bu tür bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma, alanla ilgili bu nitelikte ilk araştırmadır ve bu yönde katkısı olacağı düşünülmektedir. Özel eğitim okulları öğrenci kitlesi, okul aile iş birliği, hedefleri vs gibi konular itibariyle diğer eğitim kurumlarından ayrılmaktadır. Okullar engel türü ve düzeyi itibariyle birbirinden de farklılık göstermektedir. Bu nedenlerden dolayı özel eğitim okullarının kendi dinamikleri çerçevesinde planlı yönetilmesi önemlidir. Öğrenciye yönelik eğitim çıktıları, bireysel eğitim planlarının uygulanması gibi hedefler okullara göre farklılık göstermektedir. Bu durum ise okulların kendine özgü planlar yapmasını ve bu doğrultuda yönetilmesini gerekli kılmaktadır. Özel eğitim okul yöneticilerinin stratejik yönetim ve stratejik plan algılarının bu doğrultuda okul yönetiminde fark yaratacak mahiyette önemli olduğu düşünülmektedir. Stratejik planların hazırlanma ve uygulanma süreci, bütçelendirme, planların izlenmesi ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan problemlerin ve bu problemlere yönelik önerilerin bulgularda yer alması beklenmektedir. Araştırmada bulgular henüz analiz aşamasındadır. Veri analiz çalışmasının ardından elde edilecek sonuçların özel eğitim okullarının stratejik planlama ve stratejik yönetim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, okul yöneticisi, stratejik planlama, stratejik yönetim, okul gelişimi

### **Kaynakça**

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama teknikleri nicel-nitel. A. Tanrıoğen (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.

Doğan, A. (2019). Türkiye’de özel eğitim. M.Kılınc, S.Keçeci Kurt (Ed.) Türk eğitim tarihi. Ankara: Pegem.

Ereş, F., 2004 s.4 eğitim yönetiminde stratejik planlama Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:15, s.21-29.

Francisco, M. ,P., Hartman, M., Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/9/238> sayfasından erişilmiştir.

Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, T.C. Resmi Gazete,

Kuzu, A. (2013) Veri toplama yöntem ve araçları. A.Ş. Kurt (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri (ünite 5). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

[http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetler\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetler_yonetmeli_07072018.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz, R.S. Arık (Ed.). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Pullen, D. P. & Hallahan, J. M. (2011). Handbook of Special Education. New York.

Sözer, Y., Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B.Oral, A.Çoban (Ed.). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Thompson, A., Strickland, A. J. (1996). Strategic Management-Concepts & Cases. Princeton: Irwin Mcgraw-Hill Publishing.

Tutar, H., Erdem, A.T. (2020). Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları. Ankara: Seçkin.

Ünlü, E. (2020). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. H.İ. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. Ankara: Pegem.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

# OSB Tanısı Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerinin İncelenmesi

Nazlı Vuran<sup>1</sup> & Seray Olçay<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Hacettepe Üniversitesi  
nazlivuran@outlook.com

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ile sınırlı ve tekrarlayıcı ilgi alanları, etkinlikler ve davranışlarla karakterize edilen karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Yapılan araştırmalar da OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerileri ile davranış yönetiminde yaşadıkları güçlüklerin onların olası travmatik olaylarla karşılaşma riskini artırdığını (Peterson vd., 2019), sosyal iletişim güçlüklerinin ikili ilişkilerde manipülasyon ve mağduriyete karşı onları daha savunmasız kıldığını ve tehlikelere daha açık hale getirdiğini (Peterson vd., 2019), sıklıkla görülen duyuşal hassasiyetlerin ve problem davranışların ise onların bakım verenler ve/veya diğer kişiler tarafından istismar edilme ve kötü muameleye maruz kalma ihtimalini artırdığını (Stith vd., 2009) ortaya koymaktadır.

Araştırmalara konu olan kötü muamele türü değişmekle birlikte, araştırmalar OSB tanısı olan bireylerin istismar ve ihmal açısından yüksek risk altında olduğunu ortaya koymaktadır (Reiter vd., 2007). Ayrıca araştırmalarda OSB tanısı olan bireylerde sıklıkla görülen ani öfke patlamaları ve problem davranışların bu bireylerin bakım verenler ve/veya diğer kişiler tarafından zorbalığa uğrama olasılığını artırdığı vurgulanmaktadır (Stith vd., 2009). Tipik gelişim gösteren ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan bireylere göre OSB tanısı olan bireylerin karşılaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu bu yaşantılar alanyazında travmatik deneyimler olarak adlandırılmaktadır (Hoover, 2015).

OSB tanısı olan bireylerin travmatik yaşam deneyimlerine daha fazla maruz kalmaları, ailelerinin de bu olaylara hem doğrudan hem de dolaylı olarak maruz kalma olasılığını artırmakta (Casey vd., 2012; Stewart vd., 2016a); çocuklarının karşılaştıkları tüm travmatik yaşantıları aileleri de çeşitli yoğunluklarda deneyimlemektedir (Stewart vd., 2016a). OSB tanısı olan bireylerin ve ailelerinin travmatik yaşam deneyimlerine daha fazla maruz kalmaları; bunun bir sonucu olarak travma sonrası stres bozukluğu ve travmatik stres gibi ruşsal güçlükler yaşamaları, bu bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin de görevlerini yürütürken bu bireylerin yaşadıkları olumsuz ve travmatik yaşam deneyimlerine daha fazla tanıklık etmeleri ve onların bu deneyimlere ilişkin paylaşımlarına daha fazla maruz kalmalarıyla sonuçlanabilmektedir (Nelson vd., 2004). Travmatik yaşam deneyimlerine dolaylı olarak maruz kalma ise sıklıkla özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine ve ailelerine yardım etmek için daha fazla çabalamalarına ve bazı mesleki zorluklar yaşamalarına rağmen öğrencileri ve ailelerinin kendilerine ihtiyaç duymaları nedeniyle onlarla çalışmaya devam etme konusunda kendilerini zorunlu hissetmelerine yol açabilmektedir (Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019). Bu durum alanyazında şefkat yorgunluğu (compassion fatigue) kavramı ile açıklanmaktadır.

Şefkat yorgunluğu, bir başkasının travmatik deneyimine duygusal olarak yardım etmekten, yardım etmek istemekten kaynaklanan empati temelli bir stres türüdür (Figley, 1995). Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerini konu alan sınırlı sayıda araştırma

bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna dair deneyimlerinin incelendiği bu araştırmaların önemli bir kısmının nitel araştırma modeli kullanılarak yürütüldüğü, bu araştırmalarda katılımcıların belirlenmesinde hizmet sunulan tanı gruplarına ilişkin bir ayrıma gidilmediği, pek çoğunda katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin tematik analiz yöntemi ile analiz edildiği görülmüştür (Payne, 2021; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019). Yalnızca bir araştırmada (Simpson, 2020) ise OSB tanısı olan bireyler ile çalışan uygulamalı davranış analizi uygulayıcısı olan uzmanların şefkat yorgunluğu, şefkat tatmini, iş tutumu, tükenmişlik ve öz bakım düzeyleri ile bireysel, mesleki ve çevresel faktörler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Ek olarak alanyazında şefkat yorgunluğu açısından özel eğitim öğretmenlerinin risk grubunda olabileceği belirtilse de OSB tanısı olan bireyler ve aileleri ile çalışma sürecinde karşılaştıkları zorlukların şefkat yorgunluğu ile ilişkili olup olmayacağına dair araştırma gereksiniminin devam ettiği de vurgulanmaktadır (Oberger vd., 2023).

Bu araştırmada da OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, şefkat yorgunluğuna dair farkındalık yaratarak öğretmenlerin bu belirtileri erken tespit etmelerine ve gerekli önlemleri almalarına katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışma bulgularının ileride yapılacak araştırmalara ve özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik önlemler geliştirilmesine rehberlik edeceği beklenmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Olgubilim deseniyle yürütülen bu araştırmada katılımcılar belirlenmeden önce ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurul'undan izin alınmıştır. Ardından katılımcıların belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan (a) üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olma ve (b) en az bir yıl OSB tanısı olan bireylerle çalışma deneyimine sahip olma olmak üzere iki ölçütü karşılamaları beklenmiştir. Belirlenen ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 11 özel eğitim öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden biri pilot çalışma sürecinde katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri katılımcı bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından alanyazın dikkate alınarak hazırlandıktan sonra ikisi özel eğitim, biri psikoloji alanından olmak üzere üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında son şekli verilen form aracılığıyla bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme ile araştırmacılar görüşme sorularının anlaşılabilirliğini, sıralamasını, görüşme sürecinde dikkat edilecek ilke ve kuralları belirlemeyi amaçlamışlardır. Ardından bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonrasında güncellenen form aracılığıyla 10 özel eğitim öğretmeniyle 03.04.2024-17.04.2024 tarihleri arasında yüz yüze veya çevrim içi olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20-50 dakika arasında tamamlanmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır ve ardından metne dökülmüştür. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Bu amaçla her bir katılımcı için görüşme soruları ve alanyazın dikkate alınarak veri setinde yansıtıcı olduğu düşünülen açıklamalara bir kod verilmiştir. Bu bağlamda 33 kod elde edilmiştir. Bu kodlar da kategorilere ve temalara ayrılmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere bazı stratejiler kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmış, veriler eleştirel bakış açısıyla ele alınmış, tüm veriler defalarca kontrol edilerek birbirleri ile ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmada sürecin her aşamasında araştırmacı tez danışmanı ile bir araya gelerek görüşmeler yapmış, bu görüşmelerde tez süreci

değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının belirlenmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerin analiz edilmesi gibi tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Aynı zamanda bulguların raporlaştırılmasında katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada tutarlık çalışmaları ruh sağlığı alanında çalışan, şefkat yorgunluğu konusunda yetkinliği olan bir uzman ile yürütülmüştür. Uzman hem dökümlerin doğruluğunun teyit edilmesi hem de veri analizi sürecinde görev almıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İçerik analizi sonucunda şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri, şefkat yorgunluğu belirtileri ve şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri temasında; kişisel risk faktörleri, OSB'ye özgü risk faktörleri, ailelerden kaynaklanan risk faktörleri ve kurum kaynaklı risk faktörleri olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. İkinci olarak araştırmada katılımcıların şefkat yorgunluğu belirtilerinden söz ettikleri görülmüş, katılımcıların bu görüşleri şefkat yorgunluğu ile ilişkili belirtiler temasında ele alınmıştır. Katılımcıların şefkat yorgunluğu ile ilişkili belirtiler temasındaki görüşleri fizyolojik belirtiler, psikolojik belirtiler ve iş ile bağlantılı belirtiler olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Son olarak da yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadelerinde şefkat yorgunluğu belirtilerinin azalmasına yardımcı olan bazı stratejiler geliştirdiklerine dair ifadeler rastlanmıştır. Tüm bu ifadeler şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri teması altında incelenmiştir. Bu tema altında ise destek alma, etkili iletişim kurma, mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme, mesleki yeterliliği artırma, sınır çizme ve olumsuz yaşantı içeren kitap, film vb. kaynaklardan kaçınma olmak üzere altı kategori yer almıştır. Özetle, OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, OSB tanısı olan bireyler ve onların ailelerinin olumsuz ve travmatik yaşam deneyimlerine maruz kaldıkları ve farklı düzeylerde de olsa şefkat yorgunluğuna işaret eden deneyimler yaşadıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, şefkat yorgunluğu, özel eğitim öğretmenleri, ikincil travmatik stres, dolaylı travma

## **Kaynakça**

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Casey, L., Zanksas, S., Meindl, J. N., Parra, G. R., Cogdal, P., & Powell, K. (2012). Parental symptoms of posttraumatic stress following a child's diagnosis of autism spectrum disorder: A pilot study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1186-1193. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.008>
- Figley, C.R. (1995) Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. *Compassion Fatigue*. 1.
- Hoover, D. W. (2015). The Effects of Psychological Trauma on Children with Autism Spectrum Disorders: a Research Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(3), 287-299. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0052-y>
- Nelson, L. L., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in Family-Professional Relationships. *Remedial and Special Education*, 25(3), 153-165. <https://doi.org/10.1177/07419325040250030301>



- Oberg, G., Carroll, A., & MacMahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How they contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1128618>
- Payne, J.(2021). Compassion Fatigue Among Teachers of Emotional and Behavioral Disability Students: A Basic Qualitative Study (Yayınlanma no. 28769846) [Doktora tezi, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (2595117103). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/compassion-fatigue-among-teachers-emotional/docview/2595117103/se-2>
- Peterson, J. L., Earl, R. K., Fox, E., Ma, R., Haidar, G., Pepper, M., Berliner, L., Wallace, A. S., & Bernier, R. (2019). Trauma and Autism Spectrum Disorder: Review, proposed treatment adaptations and future directions. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12(4), 529-547. <https://doi.org/10.1007/s40653-019-00253-5>
- Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371-387. <https://doi.org/10.1177/1744629507084602>
- Simpson, T. (2020). Beneficence to Burnout: Compassion Fatigue, Burnout, and Compassion Satisfaction: The Impact on Service Providers in the Field of Applied Behavior Analysis (Yayınlanma no. 27744438) [Doktora tezi, Colorado Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/beneficence-burnout-compassion-fatigue/docview/2424888939/se-2>
- Stewart, M., McGillivray, J., Forbes, D., & Austin, D. W. (2016a). Parenting a child with an autism spectrum disorder: a review of parent mental health and its relationship to a trauma-based conceptualisation. *Advances in Mental Health*, 15(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/18387357.2015.1133075>
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J., Som, A., McPherson, M., & Dees, J. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13-29. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.03.006>
- Ziaian-Ghafari, N. & Berg, D. H. (2019). Compassion fatigue: The experiences of teachers working with students with exceptionalities. *Exceptionality Education International*, 29(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v29i1.7778>

## 7 NOLU DRSLİK

### Sınıfta Özel Gereksinimli Öğrencisi Olan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Kontrolü ve Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulama, Düşünce ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi

Derya Esen<sup>1</sup>, Serdal Mert<sup>2</sup>, Zekeriya Boztaş<sup>3</sup> & Atilla Uğurel<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup> İzmir Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi  
deryafirlangec01@gmail.com

#### Problem Durumu

Eğitim, tüm bireylere yaşamlarını sürdürürken ihtiyaçları olan bilgi ve becerilerin sistematik bir biçimde sunulması, kazandırılmasıdır. Bu hizmet dünyadaki birçok ülkedeki gibi ülkemizde de kanunlarla güvence altına alınmıştır. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin de eğitsel performansları doğrultusunda gereksinimlerine yönelik eğitim almaları esastır. Ülkemizde özel gereksinimi olan bireyler, eğitsel performansları ve gereksinimlerine uygun olarak farklı eğitim ortamlarına yerleştirilip, kendilerine uygun eğitim programı hazırlanarak eğitim hakkından yararlandırılır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamına yerleştirilme sürecinde, kapasitesini en üst düzeyde kullanabileceği, sosyal ve fiziksel çevresinden mümkün olduğunca ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsamına özen gösterilmekte, bu da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile sağlanmaktadır (MEB, 2015).

Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, kapsayıcı bir eğitim uygulaması olan kaynaştırma, sınıf yönetiminin etkili şekilde sağlanabilmesiyle özel gereksinimli öğrenciler için etkili ve verimli olacaktır. Etkili sınıf yönetimi ise; öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğrenme çevresinin hazırlanması, öğretimin planlanması ve yapılan etkinliklerle öğrencinin aktif olarak meşgul olmasını sağlayacak düzenlemeleri, öğretim gruplarının yönetilmesi, uygun davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların önlenmesi ya da azaltılması olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 1988: akt, Akalın,2015). Yapılan araştırmalar ortaya koymuştur ki sınıftaki özel gereksinimli olan ya da normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli faktörler sınıf yönetimi ve öğretmen davranışlarıdır. Öğrenci davranışları ile hemen ardından gösterilen öğretmen tepkilerinin izlerliği, öğrencilerin problem davranışlarının nedenlerini incelemede önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu yönde ilgilenmelerinin, öğrenmeye motivasyonun artması ve daha fazla olumlu davranış sergileme ile sonuçlandığı vurgulanmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993: akt, Pınar ve Yıldız, 2015).

Yumuş ve Metin'in(2015) kaynaştırma sınıfındaki özel gereksinimli çocuklarda görülen davranış problemlerinin nedenlerinin açıklanması ve öğretmenlerin bu durumlarla nasıl baş edecekleriyle ilgili öneriler sunulmasını amaçlayan çalışmasında, sınıfta yaşanan sorunların çözümüne ilişkin özel gereksinimli çocukla ilgili süreçlerin desenlenmesinde kişiler arası uyum ve uzlaşmanın olmasının

beklendiği, olumsuz davranışlara doğru zamanda doğru müdahaleler yapıldığında kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşabilir bir uygulama olduğu görülmektedir.

Pınar ve Yıldız'ın (2015), genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada, bulguların öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarını etkilediğini gösterir nitelikte olduğu görülmektedir.

Güleç ve Alkış'ın (2003) öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejilerini incelemeyi, devlet okulları ve özel okullardaki öğretmenlerin kullandıkları davranış değiştirme stratejilerinde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarına göre, devlet okullarında ve özel okullarda öğretmenlerin kullandıkları davranış değiştirme stratejileri oldukça benzer olmakla birlikte özel okullarda kullanılan stratejilerin daha ılımlı ve yapıcı ifadelerden oluştuğunu tespit ettikleri görülmüştür.

Kaya'nın (2018) sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin uyguladıkları stratejileri ve yöntemleri incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik kullandıkları stratejilerin tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve işbirlikli odaklı stratejiler olduğunu bulguladıkları görülmüştür.

Güner'in(2011)kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin betimlenmesiyle ilgili araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeylerinin birbirine benzer ve sınırlı olduğu; öğretmenlerin demografik özelliklerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ile ilişkisi olduğu, öğretmenlik sertifikası alarak mesleğe giren öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgilerinin, sınıf öğretmenliği mezunlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çetin'in (2013) sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve bu davranışlar için getirdikleri çözüm önerilerini saptamak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında çokça karşılaştıkları problem davranışlar ve çalışmaya katılan öğretmenlerin bu davranışlara ilişkin çözüm önerileri yer almaktadır.

Akalın'ın (2015) ilkokulda kaynaştırma öğrencileriyle çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin “kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceri sınırlılıkları” olduğu ve sınıflarında “sınıf yönetimi konusunda güçlük” yaşadıkları belirlenmiştir.

Bu çalışma, İzmir ili Bayraklı ilçesindeki bazı ilkokullarda, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin davranış kontrolü ve sınıf yönetimine ilişkin yaptıkları uygulamalar, düşünce ve gereksinimlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Yapılan bu araştırmanın alanyazına, özel eğitim alanıyla ilgili tüm kurum ve paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel verilere dayalı bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri, nitel analiz yöntemlerinden tümevarım analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Strauss ve Corbin'e(1990)göre tümevarım analizi, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramların arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır(Strauss ve Corbin, 1990: akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tümevarım analizinde, veriler dört aşamalı bir süreç içinde analiz edilir. Bu amaçla, ilk olarak araştırmadan elde edilen bilgiler incelenir, anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği (bir sözcük ya da bir deyim gibi cümlelerle) yazılır. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kodlama listesi oluşturulur. İkinci aşamada,

kodlar bir araya getirilir, incelenir ve kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek, birbiri ile ilişkili olan kodlar bir tema altında toplanır. Üçüncü aşama, verilerin tanımlanması, açıklanması ve sunulması aşamasıdır. Bu amaçla, aynı kod ve tema altında yer alan veriler tanımlanır ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgiler birbiri ile ilişkili bir biçimde sunulur. Son aşamada ise verilerden yola çıkılarak, neden-sonuç ilişkisi kurulur ve bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılarak, elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz işlemleri, araştırmada yer alacak tüm araştırmacılarla birlikte yapılmıştır.

Araştırma, sınıfında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin davranış kontrolü ve sınıf yönetimine ilişkin yaptıkları uygulamalar, düşünce ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış sorularla ve öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek yürütülmüştür. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, tümevarım analizi tekniği ile analiz edilip sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışmada kullanılan formda yer alan soruları belirlemek için öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve daha önce ilkökul düzeyindeki sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi üzerine yapılan araştırmalar incelenmiştir. Buradan hareketle yarı-yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Belirlenen sorular alandan iki uzman tarafından incelenmiş, soruların ifadesi ve içeriğine dair dönüt-düzeltilmeler ile forma son şekli verilmiştir. Formun ilk bölümünde öğretmenlerle ilgili demografik bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Formun diğer bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin problem davranışlar, davranış kontrolü ve sınıf yönetimi algılarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Tüm bu amaçlanan verilerin elde edilebilmesi için formda çoktan seçmeli ve açık uçlu toplam 26 soru bulunmaktadır. Araştırma etiği kapsamında katılımcılara araştırmadan detayları ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcılar ile formun uygulanması sırasında ses kaydının alınması ve sonrasında bu ses kayıtlarının çözümlenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, çalışmaya katılımda gönüllülük esası gözetilmiştir.

Araştırma, İzmir ili Bayraklı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren 3 farklı ilkökulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, randevu alınarak öğretmenlerin branş derslerinde yüz yüze görüşülerek ve aynı zamanda ses kaydı alınarak yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın verilerinin incelenip analiz edilmesi sonucunda bulgular iki kısımda değerlendirilmiştir. Birinci kısım olan araştırmanın demografik bulgularına göre, katılımcılar 3'ü erkek, 2'si yüksek lisans yapmış, 2'si de farklı branşlardan mezun olmuş öğretmenlerdir. Meslekte çalışma süreleri ortalama 23 yıl (ranjı=13-33), görev yaptıkları okulda çalışma süreleri ortalama 9.5 yıl'dır (ranjı=2-18). İki sınıf hariç diğer tüm sınıflarda bir tanı almış özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında toplamda altı özel öğrenme güçlüğü, dört hafif düzey zihinsel yetersizlik, üç hafif düzey otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrenci bulunmaktadır.

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın ikinci ve nitel bölümü 7 başlık altında toplam 19 tema belirlenmiştir. Belirlenen başlıklar şöyledir:

#### **I. Davranış kontrolü eğitim**

1. Davranış kontrolü ile ilgili eğitim aldıysanız bu eğitimi nereden aldınız?
2. Davranış kontrolü almamış öğretmenlerin sayısı

#### **II. Öğretmenlerin problem davranış algıları**

3. Problem davranış tanımı

4. Problem davranış örnekleri

III. Sınıfta yaşanan problem davranışlar

5. En hızlı müdahale edilmesi gereken problem davranışlar

6. Bu problem davranışların özellikleri

7. Öğretmenlerin sınıftaki problem davranışlara nasıl müdahale ediyor oldukları

IV. Problem davranışlara alternatif olumlu davranış kazandırma

8. Problem davranışlara alternatif olumlu davranışlar neler olabilir?

9. Olumlu davranışlar kazandırmak için sınıfta neler yapılıyor?

10. Olumlu davranışları kazandırmak için başka neler yapılabilir?

V. Sınıf öğretmenlerinin davranışları kontrol etme konusundaki yeterlilik algıları

11. Sınıfta davranışları kontrol etmede kendinizi yeterli görüyorsanız, davranışları kontrol edebilmek için neler yapılabilir?

12. Sınıfta davranışları kontrol etmede kendinizi yeterli görmüyorsanız, kendinizi yeterli hissetmek için neler yapılabilir?

13. Problem davranışlarla baş etmede desteğe ihtiyaç duyulan hususlar

VI. Sınıf yönetimi ve eğitimi

14. Sınıfı nasıl yönetiyorsunuz?

15. Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim aldıysanız bu eğitimi nereden aldınız?

16. Sınıf yönetimi eğitimi almamış öğretmenlerin sayısı

VII. Sınıf öğretmenlerinin sınıfı yönetme konusundaki yeterlilik algıları

17. Sınıfı yönetmede kendinizi yeterli görüyorsanız, etkili ve verimli bir şekilde sınıfı yönetebilmek için neler yapılabilir?

18. Sınıf yönetiminde kendinizi yeterli görmüyorsanız, kendinizi yeterli hissetmek için neler yapılabilir?

19. Sınıf yönetiminde desteğe ihtiyaç duyulan hususlar

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli öğrenci, sınıf öğretmeni, kaynaştırma, problem davranışlar, davranış değiştirme, sınıf yönetimi

### **Kaynakça**

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(3), 215-236. <https://doi.org/10.21565/aeboed.24224>.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 255-269.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (2), 247-266.

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 691-708.

Kaya, M. (2019). İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yönetim stratejileri ve yöntemlerinin incelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 98-109.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_07/24014806\\_kaynastirma1.sra.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf)

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)

Milli Eğitim Bakanlığı (2021). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları hizmet içi eğitim kursu katılımcı el kitabı.

Pınar, Ş. ve Yıldız, N.G. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(2), 1-16.

Yumuş, M. ve Metin, N. (2015, 13 Mayıs). Kaynaştırma sınıflarında davranış problemlerinin nedenleri ve baş etme yöntemleri [Tam metin bildiri]. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Ankara, Türkiye.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Sönmez, V. (1986). Türkiye’de eğitimin kalitesi ve geleceği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 49-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7836/103177>

Şahin, A. E. (2001). Eğitim Araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20),215-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102678>

Taştan, A.O. (2023). Öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenleri ile yüz yüze eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

# Yapılma Olasılığı Yüksek İsteklerde Bulunma Yönteminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yapılma Olasılığı Düşük İsteklere Uyuma ve Problem Davranışlarına Etkisi

Nisan A. Akyüz<sup>1</sup>, Onur Özdemir<sup>2</sup> & Dilek Erbaş<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ege Üniversitesi

<sup>2</sup>Marmara Üniversitesi

<sup>3</sup>Yeditepe Üniversitesi

nisan.aysenur.akyuz@ege.edu.tr

## Problem Durumu

Alanyazında özel gereksinimli bireyler için önemli olduğu vurgulanan davranışlar arasında yer alan uyum davranışı (compliance behavior), bireyin başkalarından gelen davranış taleplerine uyması olarak tanımlanmakta ve OSB olan öğrenciler için en önemli öğretime hazırlık davranışlarından biri olarak görülmektedir (Maag, 2020). Buna göre uyum davranışları, değiştirildiğinde diğer davranışlarda da olumlu gelişmelere yol açan temel davranışlardır (Radley & Dart, 2016). OSB olan öğrencilerin uyum davranışlarının artırılması akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve etkileşimlerini olumlu etkilemektedir (Common vd., 2019; Jung, Sainato & Davis, 2008). Bununla beraber, OSB olan öğrencilerin kendilerine zor gelen etkinliklerden kaçmak amacıyla, sunulan isteklere uyum göstermedikleri ve problem davranışlar sergileyebildikleri de bilinmektedir (Planer vd., 2018; Rosales vd., 2021). OSB olan öğrenciler sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle kendilerine ve çevresindekilere zarar verebilmekte, çeşitli eğitim, sosyal iletişim ve etkileşim fırsatlarını kaçırabilmektedirler (Kaartinen vd., 2014). Bu nedenle OSB olan öğrencilerin uyum davranışlarının artırılması ve sergiledikleri problem davranışların önlenmesi, azaltılması veya ortadan kaldırılması önem arz etmektedir (Erbaş, 2020). Yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma (YOYİB) yöntemi, özellikle işlevi kaçma olan problem davranışları önlemek ve yapılma olasılığı düşük (YOD) isteklere uyum davranışını artırmak için kullanılan öncüllere dayalı bir yöntemdir (Cooper vd., 2014; Steinbrenner, 2020). YOYİB, öğrenciye YOD isteği sunmadan önce bir dizi yapılma olasılığı yüksek (YOY) isteğin sunulmasını ve uyum gösterilen her bir istek için öğrencinin pekiştirilmesini içermektedir. Bu anlamda, öğrenciler için basit sayılabilecek YOY isteklerle başlayarak başarılı deneyimler yaşamaları sağlamak ve olumlu deneyimler öğrencilerin YOD isteklere yanıt verme motivasyonunu artırmaktadır (Mace ve Belfiore, 1990).

Alanyazında YOYİB yönteminin OSB olan öğrencilerde YOD isteklere uyum davranışını artırmadaki etkililiğini gösteren araştırmalar (Aykaç, 2023; Killu vd., 1998; Smith & Lerman, 1999; Romano & Roll, 2000; Patel vd., 2007; Jung vd., 2008; Banda & Kubina, 2009; Riviere vd., 2011; Pitts & Dymond, 2012; Esch & Fryling, 2013; Ewry & Fryling, 2016; Planer vd., 2018; Lipschultz vd., 2018) olmakla birlikte, YOYİB yönteminin etkililiğine ilişkin yukarıda belirtilen araştırmalarla tutarsız bulgular sunan araştırmalar da mevcuttur (Ertel vd., 2018; Rosales vd., 2021; Russo & Blair, 2023; Wilder vd., 2007). Yanı sıra, OSB olan öğrencilerle yürütülen araştırmaların çoğu uyum ve uyum göstermeme davranışlarına odaklanmış ancak sınırlı sayıda çalışmada uyum gösterilmediğinde ortaya çıkan problem davranışlara ilişkin bulgular paylaşılmıştır (Killu vd., 1998; Jung vd., 2008; Şahin, 2022). Tüm bu değerlendirmelere dayalı olarak mevcut araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: (a) YOYİB yöntemi, OSB olan öğrencilerin YOD

isteklere uyum davranışlarının artırılması üzerinde etkili midir? (b) YOYİB yöntemi, OSB olan öğrencilerin problem davranışlarının azaltılması üzerinde etkili midir? (c) YOYİB yöntemi, OSB olan öğrencilerin YOD isteklere uyum davranışının artırılmasında etkiliyse, öğrenciler bu davranışı farklı kişilere genellebilir mi? (d) YOYİB yöntemi, OSB olan öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında etkiliyse, öğrenciler bu davranışı farklı kişilerle de gerçekleştirerek genellebilir mi? (e) Araştırmada yer alan öğrencilerin öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin seçilen amaçların önemi ve araştırma sonunda elde edilen bulguların anlamlılığı ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırmanın genel amacı, YOYİB yönteminin, OSB olan ve İzmir’de Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı bir ilkokula devam eden üç öğrencinin YOD isteklere uyum davranış düzeyi ve problem davranışlarını önleme üzerindeki etkisini belirlemek, bulguların farklı kişilere genellenip genellenemediğini incelemek ve araştırma amaçlarının anlamlılığı ve araştırma sonunda elde edilen bulguların önemine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmanın gerçekleştirilmesinde tek denekli araştırma yöntemlerinden A-B-A-B deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilerin yapmayı tercih etmediği YOD isteklere uyum davranışı ve bu isteklerin ardından sergilenen problem davranış düzeyleridir. Bir yönergenin/isteğin YOD olarak tanımlanabilmesi için yapılan ön değerlendirme oturumlarında öğrencinin sunulan isteğe %40’tan daha az bir oranda uyum göstermiş olması gerekmektedir (Ducharme & Worling, 1994). Problem davranışlar ise öğrencinin kendine zarar verdiği, etrafındaki kişi veya nesnelere zarar verdiği davranışları ve bağırarak veya ortamdaki kaçmaya çalışmak gibi öğrencinin kendisine sunulan isteği başarıyla tamamlamasını engelleyebilecek davranışları kapsamaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni YOYİB yönteminin uygulanmasıdır. Araştırma, bir devlet ilkokulunun özel eğitim sınıfına devam eden OSB tanısı almış, yaşları yedi ila dokuz arasında değişen üç erkek öğrenciyle yürütülmüştür. Uygulama evrelerinde oturumlar, oturumlar arası süre on dakika olacak şekilde günde üç oturum ve her bir oturumda denemeler arası süre üç-beş saniye veya öğrenci pekiştireci tüketene kadar olacak şekilde beş deneme olarak düzenlenmiştir. Her bir deneme, başarıyla yerine getirilen üç YOY ve bir YOD isteği içermektedir. Yerine getirilmeyen her bir YOY istek için YOY havuzundan farklı bir YOY istek sunulmuştur. YOD isteklere uyma ve problem davranışlara ilişkin veriler, deneme kaydı kullanılarak başlama düzeyi, uygulama ve genelleme evrelerinde toplanmıştır ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın her evresi için oturumların en az %30’unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Aynı zamanda katılımcı öğrencilerin öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden, seçilen amaçların anlamlılığı ve bulguların sosyal açıdan önemi hakkında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri öğrencilerin ebeveynleri ve öğretmenlerinden form aracılığıyla alınmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulgularına göre; YOYİB yöntemi OSB olan öğrencilerin YOD isteklere uyum davranış düzeylerinin artırılması ve problem davranışlarının önlenmesi üzerinde etkili bulunmuştur. Tüm öğrencilerde, YOYİB yönteminin başlamasıyla birlikte YOD isteklere uyum davranışında artış gözlenirken, YOD isteklerin sunulmasına bağlı olarak ortaya çıkan problem davranışlarda azalma görülmüştür. Farklı kişilerle yapılan genelleme oturumlarında üç öğrenciden ikisi YOD isteklere uyum davranışını genellebilirken, bir öğrenci uyma davranışını genellememiştir. Problem davranışların farklı kişilere genellenmesi açısından bakıldığında YOYİB yöntemi sonucunda problem davranışlarda yaşanan düşüş yalnızca bir öğrenci için genelleme oturumlarında da korunmuştur. Sosyal geçerlik verilerine göre ebeveynlerin tümü araştırma amaçlarını anlamlı ve araştırma bulgularını önemli bulmuşlardır. Öğrencilerin



öğretmenleri seçilen amaçları katılımcılar için anlamlı ve araştırma bulgularının farklı kişilere genellenmesinde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle kısmen önemli bulmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm, yapıma olasılığı yüksek isteklerde bulunma, davranışsal ivme, öncüllere dayalı uygulamalar

## Kaynakça

Aykaç, P. N. (2023). Yapılma olasılığı yüksek isteklerde bulunma strateji eğitiminin okul öncesi öğretmenlerin stratejiyi uygulama ve özel gereksinimli çocukların sınıf içi geçişlerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Common, E. A., Bross, L. A., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., Lane, K. L., ve Germer, K. A. (2019). Systematic review of high probability requests in K-12 settings: Examining the evidence base. *Behavioral Disorders*, 45(1), 3-21.

Cooper, J.O., Heron, T.E., ve Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (Second Ed.). NJ: Pearson.

Erbaş, D. (2020). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 205-253). Ankara: Pegem Akademi.

Jung, S., Sainato, D. M., ve Davis, C. A. (2008). Using high-probability request sequences to increase social interactions in young children with autism. *Journal of Early Intervention*, 30, 163-187.

Kaartinen, M., Puura, K., Helminen, M., Salmelin, R., Pelkonen, E., ve Juujarvi, P. (2014). Reactive aggression among children with and without autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2383-2391.

Killu, K., Sainato, D. M., Davis, C. A., Ospelt, H., & Paul, J. N. (1998). Effects of high-probability request sequences on preschoolers' compliance and disruptive behavior. *Journal of Behavioral Education*, 8, 347-368.

Maag, J. W. (2020). Are high-probability request sequences as low an intensity intervention as portrayed? *Journal of Education and Learning*, 9(2), 1-10.

Mace, F., & Belfiore, P. J. (1990). Behavioral momentum in the treatment of escape-motivated stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 507-514.

Planer, J., DeBar, R., Progar, P., Reeve, K., & Sarokoff, R. (2018). Evaluating tasks within a high-probability request sequence in children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 33(4), 380-390.

Rosales, M. K., Wilder, D. A., Montalvo, M., & Fagan, B. (2021). Evaluation of the high-probability instructional sequence to increase compliance with multiple low-probability instructions among children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 760-769.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., ... Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Şahin, Ş. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında yapılabilişliğı yüksek istekte bulunmanın etkileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

# Olumlu Bir Okul Atmosferi İçin Olumlu Davranış Uygulamaları

Seniha Kurtoğlu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kastamonu Üniversitesi  
skurtoglu@kastamonu.edu.tr

## Problem Durumu

Okullar, öğrencilerin derslerdeki durumları, akademik başarıları, davranış sorunları, okuldan memnuniyetleri gibi pek çok durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşanacak olası sorunların çözümüne yönelik müdahaleleri devam ettirebilmek için kaynaklar, zaman, ekipman ve eğitimsel açıdan sınırlılıkla karşılaşmaktadırlar (Adelman Taylor, 2000; Erbaş, 2002; Noell & Gansle, 2009; Özbey & Alisinanoğlu, 2009).

Okullardaki okul atmosferi, sahip oldukları iklim o okulu başka okullardan ayıran fiziksel ve sosyal çevresi, bu çevredeki kişilerin birbirleriyle etkileşimleri, okulda bulunan tüm bireylerde hissedilen ve algılanan özelliklerdir. Eğitim-öğretim etkinlikleri kapsamında okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için olumlu okul atmosferi çok önemlidir. Olumlu, sağlıklı bir okul ortamının, ikliminin amacı, öğrencilerin öğrenmesi, akademik ve sosyal açıdan ilerleme göstermeleridir. Okulların etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri var olan sorunları anlamak, bu sorunları çözmek ve olumlu bir okul atmosferi oluşturmakla mümkündür. Bu durumların çözümüne yönelik kanıta dayalı uygulamaların geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Okulların öğrenciler üzerindeki etkisi azımsanmayacak kadar çoktur. Bu nedenle okuldaki olumlu ortam öğrencileri doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda da öğrencilerin davranışlarına yön vermektedir. Okullardan beklenen temel işlev etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesidir. Bunu sağlamanın yolu da okulda olumlu bir öğrenme ve okul ikliminin oluşturulmasıdır.

Olumlu Davranışsal Destek (ODD), öğrencilerin olumlu davranışlarını geliştirmek, güçlendirmek, onların okul çevrelerinde başarılarını ve sosyal doyumlarını arttırmak için gerekli becerilerin tümünü kapsayan, bu bağlamda bireylerin olumlu davranışlarını arttıran artıran sistem değişikliklerini içermektedir (Lewis, Sugai, & Colvin, 1998; Lane, Parks, Kalberg, & Carter, 2007). Bu uygulama bireylerin problem davranışlarını azaltarak yaşam kalitelerini artırmayı, bireylerin bulunduğu çevre olan okul ortamını desenlemeyi ya da değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Horner vd., 2005). Olumlu bir okul atmosferi yaratmada hiç şüphesiz öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul personelinin katkıları büyüktür. Okul atmosferi öğrencilerin okula devamını ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte, öğretmenlerin motivasyonlarını da artırmaktadır. ODD'yi temele alan Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD) modeli ise okulda eğitim-öğretim etkinliklerine katılan tüm öğrencilere yönelik düzenlemelerin yapılmasını, toplumun ve çevrenin değer yargıları dikkate alınarak öğrencilerin uygun davranışlarının pekiştirilmesi, akıcı şekilde tekrarlanması ve kalıcı hale gelmesine olanak sunan bir modeldir (Crone, Hawken, & Horner, 2010).

## Yöntem

Bu çalışmanın amacı özel gereksinimli öğrenciler ve onların ebeveynleri, öğretmenler, okul personeli gibi paydaşların olumlu okul atmosferi oluşturma hakkındaki bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada, bir özel eğitim meslek okulunun okul atmosferine yönelik genel durumunu ortaya koymak ve okulun

paydaşları olan özel gereksinimli bireylerin ve ebeveynlerinin, okuldaki öğretmen ve personellerin olumlu bir okul atmosferine yönelik gereksinimlerini ve görüşlerini açığa çıkarmaya ve derinlemesine analiz yapmaya fırsat sağladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir eylemi, durumu, olayı ya da birey/bireyleri derinlemesine analiz ettiği araştırma desenidir (Creswell, 2017). Durum çalışması sürecinde öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları hazırlanmış, ZY olan katılımcılar için 14-24 yaş aralığında olma ve ZY tanısı almış olma ölçütü; ZY olan katılımcıların ebeveynleri için ise 14-24 yaş aralığında ZY tanısı almış çocuğa sahip olma ölçütü; öğretmenler için ZY olan bireylerle çalışmış olma ölçütü ve personel için özel eğitim hizmeti veren kurumda çalışmış olma ölçütü aranmıştır. Çalışmanın katılımcılarını özel eğitim meslek okulunda öğrenim gören 50 öğrenci ve onların 50 ebeveyni, 50 personel (öğretmen, okul idarecisi, rehber) oluşturmuştur. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının katılımcılara yöneltildiği yüz yüze görüşmelerde toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından her paydaş grubu için ayrı ayrı hazırlanıp geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda özel gereksinimli öğrenciler için beş açık uçlu soru, ebeveynler için yedi açık uçlu soru, özel eğitim öğretmenleri için sekiz açık uçlu soru ve okulda bulunan diğer personeller için altı açık uçlu soru hazırlanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Paydaşların bakış açısından okulun genel durumu (a) okuldaki olumsuz durumlar, (b) okulun imkanları, (c) teneffüslerdeki vakit geçirme şekli, (d) beklentiler olmak üzere dört ana tema altında değerlendirilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin birbirleriyle uygun olmayan iletişim ve etkileşimde bulduklarını, etkili ve verimli ders işlenmediğini, okulun fiziki yapısı ve imkanlarının sınırlı olduğunu, teneffüslerin sıkıcı geçtiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar okulun imkanları konusunda sportif ve sosyal etkinlikler için alanların olmadığını, teknolojik cihazların yetersiz olduğunu, okul binasının (sınıflar, atölyeler, lavabolar, bahçe vb.) kullanışsız olduğunu, okul binasının özel gereksinimli bireylere yönelik olmadığını, güvenlik sisteminin olmadığını, mesleki deneyim ve staj uygulamalarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu teneffüslerde sınırlı oyunların oynandığını, sportif etkinlikler için alanların olmadığını dile getirmişlerdir. Beklentiler konusuna bakıldığında her paydaş grubunun farklı beklentilerinin olduğu görülse de katılımcılar genel olarak yeni bir okul yapılması, güzel ve olumlu iletişimin olması, kurallara uyulması, güvenlik sisteminin oluşturulması, teneffüslerde farklı etkinlikler için düzenlemeler yapılması, sınıfların ve atölyelerin kullanışlı hale getirilmesi, kantin, kütüphane, spor salonu, kamelya vb. ortak kullanım alanlarının yapılması gibi beklentilerinin olduğunu açıklamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** olumlu davranış desteği, okul çaplı olumlu davranış desteği, nitel araştırma yöntemi, durum çalışması

### **Kaynakça**

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 11(1), 7-36. doi: 10.1207/s1532768Xjepc1101\_03

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). Responding to problem behavior in schools: The behavior education program. New York: Guilford.

Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Erbaş, D. (2002) Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama [Preparing a positive behavioral support plan for reducing problem behaviors]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğilim Dergisi, 3(2), 41-50. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000065

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior support plans* (pp. 359-390). New York: Guilford.

Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R., & Carter, E. W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the students risk screening scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 209-222. doi: 10.1177/2F10634266070150040301

Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (198). Reducing problem behavior through a school wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27(3), 446-459. doi: : 10.1080/02796015.1998.12085929

Noell, G. H., & Gansle, K. A. (2009). Moving from good ideas in educational systems change to sustainable program implementation: Coming to terms with some of the realities. *Psychology in the Schools*, 46(1), 79-89. doi: 10.1002/pits.20355

Özbey, S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterlikliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. [Investigation of the competence of science teachers in preschool education institutions according to some variables]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 29(1), 1-18.

# Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi

Yunus Emre Baştuğ<sup>1</sup> & Hava Baştuğ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

<sup>2</sup>Üsküdar Özel Eğitim Meslek Okulu

yunusemrebastug1@gmail.com

## Problem Durumu

Okulöncesi dönemde kazanılan davranışlar ve becerilerin yaşamın ilerleyen zamanlarında oldukça hayati bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu dönemde hem Tipik Gelişen (TG) hem de Özel Gereksinimli (ÖG) çocuklar için uygun eğitim ortamı, bireysel özelliklerine yönelik eğitim planları ve öğrenmeye yönelik fırsatlar açısından zengin öğrenme ortamları sunulmadığı takdirde problem davranışların ortaya çıkma olasılığının daha fazla olduğu söylenebilir (Kaya vd., 2021). Problem davranışların ortaya çıkması, çocuk açısından öğrenme süreçlerini ketyen bir durum olmakla birlikte sınıf yönetimini de olumsuz yönde etkileyen (Denizel Güven ve Cevher, 2005) ve dolayısıyla diğer öğrencilerin de eğitim öğretim süreçlerine engel oluşturabilecek bir durum olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı okulöncesi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları problem davranışların neler olduğunu ve bu problem davranışlara baş etmede ne tür stratejiler kullandıklarını belirlemektir. Bu nedenle öncelikle problem davranış kavramına yönelik öğretmenlerin algılarının belirlenmesi gerektiği sonrasında problem davranışlar ile baş etmede hangi stratejilerin kullanıldığının belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Problem davranış, bireylerin buldukları yaş grubunun özellikleri ile uyum göstermeyen, çevreye ve kendine zarar verici olan, sistematik bir şekilde tekrar eden ve olumsuz/istenmeyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Melekoğlu, Paftalı ve Melekoğlu, 2015). Bir diğer deyişle, problem davranışlar fiziksel olarak ortama zarar veren, bireysel ilişkileri (sosyal, iletişimsel vb.) olumsuz yönde etkileyen ve öğrenmenin önünde engel olan davranışlar olarak tanımlanabilir (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2011). Alanyazın incelendiğinde erken dönemde ortaya çıkan problem davranışlar ortadan kaldırılmadığında ilerleyen dönemler için yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir (Diken ve Rutherford, 2005). Bu bağlamda düşünüldüğünde, problem davranışların ortadan kaldırılabilmesi ve yerine uygun davranışların kazandırılabilmesi için uygun yöntem ve stratejilerin işe koşulması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin algılarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde konuşma bozuklukları, sıklıkla ağlama, bağırma, inat etme, yeme problemleri, vurma, gürültü yapma, şiddet gösterme, akranlarının ve öğretmenlerin sözünü kesme, akranını rahatsız etme gibi davranışların problem davranış olarak tanımlandığı görülmektedir (Baş ve Şimay, 2013; Derman, 2017; Espy vd., 2011; Sadık, 2002; Yağan-Güder, Alabay ve Güner, 2018). Alanyazında problem davranışa ilişkin tanımlar incelendiğinde, göze çarpan en önemli noktalardan birinin gelişimsel düzeye uygun olmayan davranışların problem davranışların bir özelliği olduğudur. Öğretmenler tarafından problem davranış olarak sıralanan bazı davranışların problem olarak tanımlanabilmesi için tutarlı bir şekilde davranışın tekrar etmesi, öğrenmeye engel oluşturması, çevresine rahatsızlık verici düzeyde olması gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Kılıç,

Kalkan ve Avcı, 2021; Özbey, 2010). Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin problem davranışları belirlemede ve problem davranışın tanımını yapmada güçlük yaşayabilecekleri düşünülmüştür.

Araştırmanın problemini oluşturan bir diğer durum ise problem davranışlar ile baş etmede öğretmenlerin hangi yöntem ve stratejilerin kullandığının belirlenmesidir. Problem davranışlarla baş etmeye yönelik birçok yöntem ve stratejinin olduğu görülmekle birlikte bu yöntem ve stratejilerin genellikle önleyici müdahaleler ve tepki müdahaleleri olarak sınıflayabilmek mümkündür. Önleyici müdahaleler genel olarak problem davranışın ortaya çıkması beklenmeden problem davranışı ortaya çıkarma olasılığı olan durumların ortadan kaldırılması olarak tanımlanabilir. Tepki müdahaleleri ise ortaya çıkan problem davranışın ortadan kaldırılması ve yerine gelişimsel olarak uygun davranışların yerleştirilmesi olarak tanımlanabilir (Austin ve Sciarra, 2012). Problem davranışların belirlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik stratejilere karar verilmeden önce davranışın süresi ve sıklığının belirlenmesi, işlevinin belirlenmesi, davranış ortaya çıkmadan öncesi, sırası ve sonrasında ortamda nelerin meydana geldiğinin kayıt altına alınması gibi kayıtların tutulması gerekmektedir (Erbaş vd., 2007). Böylelikle ortaya çıkan problem davranışa müdahalede bulunmak için çocuğun bireysel özelliklerine ve bulunduğu ortama en uygun stratejinin belirlenmesi mümkün olmaktadır. Alanyazında öğretmenler ile yürütülen çalışmalar incelendiğinde, problem davranışlarla baş etmede strateji belirleme noktasında sorun yaşadıkları, problemin kaynağının ve işlevinin belirlenmesinde çoğunlukla yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir (Denizel-Güven ve Cevher, 2005; Kılıç vd., 2021). Dolayısıyla bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin problem davranışları belirlemede ve sağaltımına yönelik strateji belirlemede yaşadıkları sorunların neler olduğunun ve bu sorunların temel kaynağının neler olduğunun belirlenmesinin gerekliliği görülmüştür.

## **Yöntem**

Bu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeli olarak belirlenmiştir. Bu amaçla betimsel olarak planlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında görev yapan 10 okulöncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacı doğrultusunda belirli özelliklere sahip gruplar üzerinde çalışmanın sürdürülmesinin hedeflendiği durumlarda tercih edilen örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup, görüşmeler gerçekleştirilmeden önce soruların kapsam geçerliklerine ilişkin uzman görüşü alınmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Veri toplama süreci önceden araştırmaya gönüllü katılımlarına ilişkin onayları alınmış olan öğretmenler ile birebir görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen bulgulara ilişkin içerik analizi gerçekleştirilerek kod ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların tutarlılığını test etmek amacıyla katılımcıların %30'undan (3 öğretmen) elde edilen veriler bağımsız bir araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiş ve temalara ayrılmıştır. Sonrasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “görüş birliği / görüş birliği+ görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılarak elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin veri elde edilmiş ve %90 kodlayıcılar arası güvenilirlik değeri elde edilmiştir. Bu değer önerilen güvenilirlik değeri olan %80'in üzerindedir (Miles ve Huberman, 1994).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular analiz edilmiş, kod ve temalara ayrılarak alanyazın doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen kod ve temalar incelendiğinde, ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun problem davranışlarla baş etmede kendilerini yetersiz hissettikleri, özel eğitime yönelik olarak bilgi eksikliklerinin bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir faktör olduğunu ifade etmeleri göze çarpmaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular alanyazın ile paralel olarak, öğretmenlerin gelişimsel özelliklerin bir sonucu olarak değerlendirilebilecek bazı davranışları problem olarak tanımladıkları görülmektedir (Sinoğlu Günden, 2019). Bununla birlikte problem davranışlara yönelik olarak başvurulan stratejilere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde çoğunlukla tepki müdahalelerine yönelik stratejiler olduğu, önleyici müdahaleleri içeren stratejilerin oldukça sınırlı olduğu ve başvurulan stratejilerin ise oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler kod ve temalara ayrılarak derinlemesine analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tüm yönleri ile alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır ve ayrıntılı olarak paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** problem davranış, okulöncesi, strateji, kaynaştırma/bütünleştirme

## Kaynakça

- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2012). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar [Children and adolescents with emotional and behavioral disorders] [(M. Özkes Çev. Ed./Trans. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baş, Z., & Şimay, H. (2013). Okul öncesi kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve öğretmenlerin baş etme yolları. *Eğitişim dergisi*, 38(7), 31-40.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi.
- Denizel-Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Diken, I. H., & Rutherford, R. B. (2005). First Step to Success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children*, 444-465.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2007). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci [Functional assessment: Dealing with behavioral problems and the process for gaining appropriate behaviors] (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Espy, K. A., Sheffield, T. D., Wiebe, S. A., Clark, C. A. C., & Moehr, M. J. (2011). Executive control and dimensions of problem behaviors in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(1), 33-46.
- Günden, T. S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Türkiye.*
- Kaya, İ., Özgenel, M., Taşkın, Z., Şehir, S., & Çomak, N. (2021). Türkiye’de “problem davranış” konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020): bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 21-32.

Kılıç, M., Kalkan, S., & Avcı, C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışı belirleme ve davranışa müdahale stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 38-52.

Melekoğlu, M., Paftalı, A. T., & Melekoğlu, M. A. (2015). Öğrenciyi tanıma ve problem davranışları belirlemede öğrencilerin çizdikleri resimleri inceleme eğitim programının öğretmen uygulamalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).

Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 11(6), 10-18.

Patton, M.Q. (2001) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sadık, F. (2002). Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, 23(272), 31-34.

Yağan-Güder, S., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.



**24 EKİM 2024, PERŞMEBE**  
**PARALEL OTURUMLAR 4 / 15.30-17.00**  
**8 NOLU DERSLİK**

**Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odasından Yararlanma  
Durumları**

Üzeyir Çetin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Fethiye Bilim ve Sanat Merkezi  
ucetin48@hotmail.com

**Problem Durumu**

Destek eğitim odası hizmetinden Rehberlik Araştırma Merkezlerince tanılama sonucu tam zamanlı kaynaştırma raporu düzenlenmiş olan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler yani zihinsel yetersizlik (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır), işitme yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, birden fazla alanda yetersizlik, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, duygusal uyum güçlüğü, sosyal uyum güçlüğü, otizm, Down sendromlular, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve süregen hastalık tanısı olanlar akla gelmektedir. Örgün eğitim kurumlarında da sınıf ve branş öğretmenleri Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayarak tanı almış öğrencinin destek eğitim odasından yararlanmasını sağlar. Özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası çalışmasının çok fazla yapılmadığı veli ziyaretlerinde veliler tarafından ifade edilmiştir. Aynı zamanda böyle bir çalışmadan haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Özel yetenekli öğrenciler devam ettiği örgün eğitim kurumlarında okula gitmek istemedikleri için veliler sıkıntı yaşadıkları belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrenciler akademik anlamda sınıf düzeyinin üstündedir. Aynı konuları tekrar tekrar dinlemek onlar için sıkıcı bir hal almaktadır. O sırada öğretmenin anlattığı konuları dinlemediği için sınıf düzenini bozan öğrenci rolünde olacaktır. Ya da sorulan sorulara hemen cevap vermesi çok bilmiş öğrenci damgasını yemesini sağlayacaktır. Bu öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeylerinin tespit edilmesi ve ona göre yol haritasının çizilmesi hem öğrencinin hem de öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Özel yetenekli öğrenciler, örgün eğitim gördüğü saatler dışında okul sonrası Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) gitmektedirler. Bu öğrencilerin BİLSEM 'e gitmeleri okullarındaki haklarından yararlanamayacağı anlamına gelmemektedir. Okullarında ise ders saatleri içerisinde veya dışında destek eğitim odasından yararlanabilirler. Amaç özel yetenekli öğrencilerin dersleri zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak akademik başarılarının artmasını sağlayarak sosyal ve duygusal yönlerinin gelişimine de katkı sunmaktır. Özel yetenekli öğrenciler destek eğitim odalarında bireysel ve grup çalışması yaparak takip ettikleri eğitim programını zenginleştirilerek daha derinlemesine öğrenmesi sağlanacaktır. Aynı zamanda okuluna devamlılık konusunda sıkıntı yaşamayacak. Sorunlu değil sorumlu bir öğrenci olacaktır. Bu çalışmada, özel yetenekli BİLSEM öğrencilerinin destek eğitim odasından yararlanma durumları ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmada problem belirlendikten sonra yaşanan olayın yani destek eğitim konusunun çözüme kavuşturulmasıdır. Araştırma birinci dönem yapılmış. Velilerin konu üzerinde dikkatleri çekmeleri sağlanmıştır. Bu kapsamda açık uçlu sorulardan ve evet-hayır sorularından oluşan bir form aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan sağlıklı bir sonuç almak için Bilim ve Sanat Merkezimizin (BİLSEM) tüm kademelerine destek 1, destek 2, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme programı ve proje üretimi ve yönetimi programı kademelerinde öğrenim gören tüm öğrenci velilerine sorulmuştur. Yani sorular örgün eğitim kurumlarının ilkökul ortaokul ve lise kademelerindeki öğrenci velilerine sorulmuştur. Sorularda velilere öğrencilerin destek eğitim odasından yararlanıp yararlanmadıklarını sorduk. Aynı zamanda öğrencinin özel veya devlet okuluna gidip gitmediğini de sorduk. İlkokul, ortaokul ve lise de destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin hangi dersleri aldıkları da formda belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezimize (BİLSEM) kayıtlı 98' si erkek 87' i kız olmak üzere toplam 185 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular tüm ayrıntıları ile raporlaştırılmış ve konunun derinlemesine daha iyi anlaşılmasına olanak sağlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada veliler öğrencilerinin destek eğitim odasından yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre veliler öğrencilerinin %69'unun destek eğitim odasından yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Bizim çalışmamızda da bu çalışmalara benzer olarak özel yetenekli BİLSEM öğrencilerinin destek eğitim odasından yararlanmadığı tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular ışığında okul ve kurumlarda BİLSEM'li öğrencilerin destek eğitim odasından yararlanmaması devam ettiği sınıftaki derslerin zenginleştirilerek hızlandırılarak ve farklılaştırılarak derinlemesine işlenmemesi öğrencinin bireysel anlamda akademik başarısını sekteye uğratmaktadır. Bu öğrencilerin destek eğitim odalarından yararlandırılması öğrencilerin akademik gelişiminin yanında sosyal ve duygusal olarak ta gelişimine katkı sağlayacaktır. Destek eğitim odalarından yararlanma konusunda veliler bilgilendirilmelidir. Ayrıca bunlara ek olarak BİLSEM idarecileri veya öğretmenleri tarafından öğrencinin devam ettiği örgün eğitim kurumlarının sene başında ziyaret edilerek destek eğitim odası konusunda bilgilendirilme yapılmasının etkili olacağı değerlendirilmiştir. Tüm bu çalışmalar ışığında BİLSEM'e devam eden öğrencilerin örgün eğitim kurumlarında destek eğitim odalarından yararlanmaları bilim ve sanat merkezlerinin amaçlarına daha iyi hizmet edeceği düşünülmektedir. Örgün eğitim kurumlarında yapılacak rehberlik ve teftişlerde destek eğitim odaları ve özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan faaliyetlerin rapor olarak sunulması sürecin daha sağlıklı işlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda destek eğitim odalarından yararlanmayan BİLSEM öğrencilerinin örgün eğitim kurumlarında nasıl bir yol izleneceği araştırılabilir.

Destek eğitim odalarının özel yetenekli öğrencilere sahip olduğu potansiyeli ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanmasına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. (Afat., 2017). Diğer bir çalışmada destek eğitim odasının açılmasının zorunlu olmasına rağmen, ülkemizde halen birçok okulda açılmadığı ve okul yöneticilerinin üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda yetersiz kaldığı belirtilmiştir (Pemik ve Levent., 2019). Diğer bir çalışmada nüfusun yoğun olduğu kalabalık şehirlerde destek eğitim odalarının açılabilmesi için okulların fiziki koşulları uygun olmadığı, açılan destek eğitim odalarında ise özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için gerekli bir şekilde donatılmadığı belirtilmiştir. (Akgül vd., 2020). Diğer bir çalışmada ise, üstün yetenekli

öğrencilerin destek eğitiminden yararlanamadığını bu durum okul yöneticileri ile öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitimini gerekli görmediği ve bu konuda da velileri uyarmadıkları belirtilmiştir. (Tosun ve Almış., 2023)

**Anahtar Kelimeler:** BİLSEM, destek eğitim odası, veli

### **Kaynakça**

Afat, N. (2017). Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde destek eğitim odalarının incelenmesi. Researcher.

Akgül, S., Kumaş, V., & Gökçeer, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği.

Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(2), 313-338.

Tosun, F. Ç., & Almış, S. (2023). İlkokullardaki Destek Eğitim Odalarının Planlanması, Maliyeti ve Finansmanı. Başkent University Journal of Education, 10(1), 78-96.

# İlkokul Öğretmen ve Müdürlerinin Üstün Yeteneklilik ve Üstün Yetenek Eğitime İlişkin Algıları

Fatih Pala<sup>1</sup> & Abuzer Pala<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com

## Problem Durumu

Bu çalışma, ilkokul öğretmenleri ve müdürlerinin üstün yetenek anlayışlarına ve üstün yetenekli çocukların ilkokul ortamlarında nasıl desteklenebileceğine dair görüşlerine odaklanmaktadır. Üstün yeteneklilik üzerine yapılan araştırmalarda, çocukları üstün yetenekli olarak konumlandırmaya ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Araştırmacılar bir bireyi üstün yetenekli olarak adlandırmaktan kaçınılması ve bunun yerine tüm çocukların bireysel koşullarına ve ihtiyaçlarına uyarlanmış sürekli öğrenimlerine odaklanılmasını önermektedir (Borland, 2005). Diğer yandan, araştırmacılar böylesine geniş bir odaklanmanın üstün yetenekli çocukların fark edilmeden kalma ve dolayısıyla duygusal kırılma ile dışlanmaya maruz kalma riski taşıdığını vurgulamaktadır (Persson, 2010). Mevcut çalışmanın temel aldığı varsayım, eğitimde zorluklara ihtiyaç duyan çocukların gelecekteki öğrenmelerini sürdürebilmeleri için yeteneklerinin erken ve doğru bir şekilde tanınmasına bağlı olduğudur (Koshy ve Robinson, 2006). Üstün yetenekliliğin ve üstün yetenekli davranışların çocuklarda erken yaşta fark edilebileceği ileri sürülmesine rağmen (Silverman, 2016), araştırmalar üstün yetenekliliğin okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklarda sıklıkla göz ardı edildiğini göstermiştir (Koshy ve Robinson, 2006; Lie, 2017; Sankar-DeLeeuw, 2004). Eğitimcilerin bu çocukları üstün yetenekli olarak tanımlamakta isteksiz olmasının bir nedeni, bireyleri yanlışlıkla üstün yetenekli olarak adlandırma ve sonrasında bunun yanlış olduğu ortaya çıkma korkusudur (Koshy ve Robinson, 2006). Ancak, araştırmacılar bu korkunun abartılı olduğunu savunmakta ve öğretmenleri bu çocukların erken yaşta sürekli gelişimlerine dikkat etmeye ve desteklemeye teşvik etmektedir.

Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışları, sınıflarda nelerin gerçekleştiğini ve kimin üstün yetenekli olup olmadığına karar verme süreçlerini etkilediğinden (Siegle vd., 2010), üstün yeteneklilik anlayışlarını ve üstün yetenekli çocukların bu eğitim ortamlarında nasıl desteklenebileceğini incelemek önemli hale gelmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin üstün yetenekliliğe yönelik tutumları ve üstün yetenekli çocukların desteğe ihtiyaç duyduklarını fark etme yetenekleri, bu çocuklara yeterli (yani iyi planlanmış, yapılandırılmış ve uygun) bir eğitimin sağlanıp sağlanmayacağını ve nasıl sağlanacağını etkileyebilir (Laine vd., 2016). Üstelik bu durum, öğretmenlerin üstün yeteneklilik ve üstün yetenekli eğitimi konusunda aldıkları eğitimle de yakından ilişkilidir (Kunt ve Tortop, 2017). Bu çalışma için okul müdürlerinin üstün yeteneklilik algılarını araştırmak da önemlidir, çünkü nihayetinde ilkokul öğretmenlerine eğitim süreçlerini yürütmeleri için gerekli koşulları sağlamak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek onların sorumluluğundadır (Skolverket, 2018).

İlkokul müfredatındaki yeni güncellemeler ve ilkokul bağlamında yapılan sınırlı araştırmalar göz önüne alındığında, bu alanda yeni bilgi üretmek önemlidir. Aşağıdaki araştırma soruları bu çalışmaya rehberlik etmiştir:

- Araştırma Sorusu 1: İlkokul öğretmenleri ve müdürlerinin üstün yetenek kavramını oluşturmada hangi kaynaklar etkili olmuştur?

- Araştırma Sorusu 2: Üstün yeteneklilik, ilkokul öğretmenleri ve müdürleri arasında nasıl algılanmakta ve tartışılmaktadır?
- Araştırma Sorusu 3: İlkokul öğretmenleri ve müdürleri, üstün yetenekli çocuklara destek sağlamak için kolaylaştırıcı ve kısıtlayıcı faktörleri nasıl tanımlamaktadır?

## Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, 15 sınıf öğretmeni ve 8 okul müdürü olmak üzere toplam 23 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme (Kvale ve Brinkmann, 2014) gerçekleştirilmiş ve katılımcıların üstün yeteneklilik anlayışları ile ilkokuldaki üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusundaki kolaylaştırıcı ve kısıtlayıcı faktörler araştırılmıştır. Katılımcılar Türkiye'de büyükşehir kategorisinde yer alan bir şehirden seçilmiş, seçilen okullarda Bilim ve Sanat Merkezi'ne giden üstün yetenekli öğrenciler bulunmaktadır. Görüşmeler, Mayıs ve Haziran 2024 tarihlerinde yüz yüze yapılmış, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve her bir katılımcıya kişisel bir kod verilmiştir. Görüşmelerin tümü, araştırmacı tarafından erişimi kısıtlı, kod korumalı bir flash sürücüde saklanmıştır. Her görüşmenin süresi 35-55 dakika arasında değişmiştir ve görüşmelerden kısa bir süre sonra yazıya geçirilmiştir. Katılımcılara katılımın gönüllü olduğu ve istedikleri zaman sonlandırabilecekleri bildirilmiştir.

Tümevarımsal bir araştırma yaklaşımı benimsenerek, katılımcıların üstün yeteneklilik kavramları tematik bir içerik analizi ile (Bryman, 2018) analiz edilmiştir. Veri analizinde, yazıya geçirilen görüşmeler okunmuş ve katılımcıların üstün yeteneklilik tanımlarında çeşitli açıklamalar, düşünceler ve ikilemler olduğu fark edilmiştir. Daha sonra yazılar tekrar okunarak kenar boşluklarına notlar alınmış ve içerik kademeli olarak renk kodlaması ile kategorize edilmiştir. Toplanan verilerden oluşturulan dört ana kategori şunlardır: olağanüstü öğrenciler, hızlı öğrenenler, desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler ve ikili öğrenciler (üstün yetenekli ve özel öğrenme güçlüğü olan).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, ilkokul öğretmen ve müdürlerinin üstün yeteneklilik anlayışlarını ortaya koymaktadır. Sonuçlar, üstün yetenekliliğe ilişkin farklı anlayışların, üstün yetenekli çocuklara yönelik muamele ve destek süreçlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Üstün yetenekli çocukların erken fark edilmesinin, gelecekteki öğrenmeleri için motivasyonlarını nasıl koruyabileceğine dair yapılan araştırmalara (Koshy ve Robinson, 2006; Lie, 2017) dayanan bu çalışma, ilkokullarda üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda iyileştirmeye ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır (Persson vd., 2014; Sims, 2021). Ancak, öğretmenler ve müdürler üstün yeteneklilik konusunda eğitim alır ve üstün yetenekli çocuklar için uygun öğretim yöntemlerini uygulamada kullanabilirlerse ilkokulların üstün yetenekli çocuklar için uygun ortamlar sağlayabileceği konusunda hemfikirdirler. Öğretmenlere göre, bu desteği sağlama fırsatlarını artıran faktörler arasında, çocukların ve öğretmenlerin ekip çalışmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** üstün yetenek, ilkokul, üstün yetenekli eğitimi

## Kaynakça

- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case of no conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder [Social research methods]* (3rd ed.). Liber.
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Kunt, K., & Tortop, H. S. (2017). Examination of science and technology teachers' attitude and opinions related giftedness and gifted education in Turkey. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.53>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den Kvalitativa Forskningsintervjun [The Qualitative Research-interview]* (3rd ed.). Studentlitteratur
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167. <https://doi.org/10.1177/0162353216640936>
- Lie, B. (2017). *Sarbeg " avade barn: i forskole " alder [Gifted children: In preschool age]*. Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Persson, R. S., Mahmud, A. J., Hansson, E. E., & Strandberg, E. L. (2014). *Sarbeg " avning: Ett " differentierat fenomen med sociala konsekvenser [Giftedness: A differentiated phenomenon with social consequences]*. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 129-138. <https://socialmedicinsk.tidskrift.se/index.php/smt/article/view/1092>
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26(4), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02783190409554270>
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337-360. <https://doi.org/10.1177/016235321003300303>
- Silverman, K. L. (2016). *Sarskilt beg " avade barn [Gifted children]*. Natur and Kultur.
- Sims, C. (Ed.), (2021). *Sarskild beg " avning i praktik och forskning [Giftedness in practice and research]*. Studentlitteratur.
- Skolverket (2018). *Laroplan f " or f " orskolan. Lpf " o18 [Curriculum for the Preschool, Lpf " o18]*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

# Özel Eğitim ve Üstün Yetenekli Öğrenciler Arasındaki İşbirliklerinin Sosyal Kabul Üzerindeki Etkisi

Asiye Günel<sup>1</sup> & Saygın Özgür Öztunç<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Büyükçekmece Bilim ve Sanat Merkezi

<sup>2</sup>Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi

asiyegunel3108@gmail.com

## Problem Durumu

Özel eğitim öğrencileri, bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim programlarıyla desteklenen bireylerdir. Bu öğrenciler, zihinsel, işitsel, görsel, bedensel, dilsel veya dikkat eksikliği gibi çeşitli yetersizlikler nedeniyle geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı bir pedagojik yaklaşıma ihtiyaç duyarlar. Özel eğitim, bu öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çeşitli yöntem ve stratejiler sunar. Bu süreç, akademik başarıyı artırma, sosyal becerileri geliştirme ve toplumsal entegrasyonu sağlama hedeflerini güder. Özel eğitim öğrencilerinin toplum içindeki rolleri ve eğitim gereksinimleri, özel eğitim yoluyla sağlanan destek ve stratejilere bağlı olarak şekillenmektedir. Ayrıca, özel eğitim, toplumsal eşitlik ve fırsat eşitliği sağlama çabalarının bir parçası olarak, bu öğrencilerin eğitim ve sosyal yaşamda daha etkin bir rol üstlenmelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Özel eğitim öğrencileri ile üstün yetenekli öğrenciler arasındaki işbirliklerinin sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkileri konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler genellikle yüksek akademik başarıları ve yaratıcı yetenekleri ile bilinirken, özel eğitim öğrencileri ise bireysel destek ve özelleştirilmiş eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyarlar. Bu iki grup arasında gerçekleştirilecek işbirlikleri, her iki grubun sosyal kabul düzeylerini etkileyebilir. Dolayısıyla, farklı yetenek profillerine sahip öğrenciler arasındaki etkileşimlerin sosyal kabul süreçleri üzerindeki etkilerini anlamak ve bu etkileşimlerin öğrenci ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini belirlemek büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğrencileri ile üstün yetenekli öğrenciler arasındaki işbirliklerinin sosyal kabul üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, bu işbirliklerinin öğrencilerin birbirlerini kabul etme düzeyleri ve sosyal etkileşimlerindeki değişimleri anlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, işbirliklerinin sosyal kabul süreçlerini nasıl etkilediğini belirleyerek, eğitim uygulamalarında bu tür etkileşimlerin nasıl optimize edilebileceğine dair önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın sonuçları, özel eğitim ve üstün yetenekli öğrenciler arasındaki işbirliklerinin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak stratejilere ışık tutmayı hedeflemektedir. Araştırma sonucunda, özel eğitim öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinin artması ve bu öğrencilerin empati, sabır ve farklılıklara saygı gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu işbirliklerinin, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmelerine, kendilerini daha güvenli ve kabul edilmiş hissetmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Eğitimciler ve üstün yetenekli akranlarının rehberliğinde, özel eğitim öğrencilerinin sosyal etkileşimlere daha olumlu ve kendine güvenli bir şekilde katılmaları sağlanabilir. Ayrıca, kız öğrencilerin daha duygusal ve korumacı tepkiler vermesi gibi cinsiyet farklılıklarının, özel eğitim öğrencileriyle kurulan ilişkilerde nasıl destekleyici rol oynayabileceğine dair önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Bu süreçte, eğitimcilerin ve akranlarının, özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi ve onları destekleyici bir yaklaşımla yönlendirmesi, sosyal kabul ve entegrasyonun güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

## Yöntem

Bu araştırma hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinin entegre edildiği kapsamlı bir yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, üstün yetenekli öğrencilere yönelik olarak özel eğitim öğrencileriyle etkileşimlerini ölçen yapılandırılmış anketler uygulanmıştır. Bu anketler, üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim öğrencilerine yönelik tutumlarını ve sosyal kabul algılarını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. İkinci aşamada, üstün yetenekli ve özel eğitim öğrencileri arasında iş birliğine dayalı sanat etkinlikleri ve deneyler düzenlenmiştir. Bu etkinliklerin amacı, iki grup arasında etkileşimi artırmak ve sosyal kabul düzeylerinde potansiyel değişiklikler yaratmaktır. Etkinliklerin ardından, üstün yetenekli öğrencilere özel eğitim öğrencileriyle yapılan ortak çalışmaların duygusal etkilerini anlamak için açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu nitel veri toplama süreci, öğrencilerin işbirlikçi deneyimlerinden elde ettikleri duygusal geri bildirimleri derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen veriler, üstün yetenekli öğrencilerin işbirlikçi etkinlikler sonrasında sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir artış yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma sırasında kız çocuklarının daha duygusal tepkiler verdikleri ve özel eğitim öğrencilerine karşı daha korumacı bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, işbirlikçi etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim öğrencilerine yönelik sosyal kabul algılarını iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu ve cinsiyetin sosyal etkileşimlerdeki etkilerini vurguladığını göstermektedir. Araştırma, nicel anket sonuçları ile nitel geri bildirimleri birleştirerek kapsamlı bir değerlendirme sunmakta ve işbirlikçi etkinliklerin hem geçici hem de kalıcı etkilerini anlamak için temel veriler sağlamaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları hem özel eğitim hem de üstün yetenekli öğrenciler için çeşitli beklenen ve geçici etkiler ortaya koyabilir. Öncelikli olarak, iş birliği temelli etkinliklerin özel eğitim öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir artış sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu öğrenciler, diğer akranlarıyla etkileşim yoluyla daha fazla sosyal beceri geliştirme ve toplumsal entegrasyon sağlama fırsatı bulabilirler. Öte yandan, üstün yetenekli öğrenciler açısından, işbirlikçi etkinliklerin sosyal kabul algılarında kalıcı bir iyileşmeye neden olabileceği düşünülmektedir. Ancak, bu etkileşimlerin geçici etkiler de yaratabileceği, özellikle etkinliklerin süresi ve sıklığıyla ilgili olarak sosyal algılardaki değişikliklerin zamanla azalabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Kız öğrencilerin daha duygusal ve korumacı tepkiler verdikleri gözlemi, cinsiyet farklarının sosyal etkileşimlerdeki rolünü vurgulamakta ve cinsiyete özgü farklılıkların geçici veya kalıcı etkiler üzerinde etkili olabileceğini işaret etmektedir. Dolayısıyla, işbirlikçi etkinliklerin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için daha kapsamlı ve sürekli izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, sosyal kabul, üstün yetenek, iş birliği

## Kaynakça

Aktaş, C., & Küçük, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(02).

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... & Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19-21.



Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.

Erim, G., & Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-342.

Firat, T. (2020). An Examination of the Social Acceptance Levels of Gifted Students Toward Students with Disabilities. *Exceptionality Education International*, 30(1), 75-96.

Karabulut, A., & Yıkılmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 103-113.

Öğretici, A. E. (2017). Bir grup üstün zekalı çocuğun sosyal uyum durumlarının incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Özkan, M. U. (2013). *Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri*

Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.

## 9 NOLU DERSLİK

### Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarının Yürütüldüğü Bir Anasınıfında İş Birliğı ile Öğretim (İ-Öğretim) Yaklaşımının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması

Hüseyin Koç<sup>1</sup> & Hasan Gürgür<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

huseyinkoc@kmu.edu.tr

#### Problem Durumu

Basit anlamda özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesi çerçevesinde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma uygulamaları (Gürgür, 2008; Loreman vd., 2014; Mastropieri ve Scruggs, 2004), uygulanmaya başlanıldığı günden beri kapsamını ve içeriğini genişleterek uygulanmaya devam etmektedir. Yaklaşık 50 yıl önce hayata geçen kaynaştırma uygulamaları (Ainsow ve César, 2006) süreçte gerçekleştirilen çalışmalarla önce bütünleştirme ardından da kapsayıcı eğitim adını almıştır. Elbette değişen sadece ismi değil içeriğidir de. Çıkış noktası itibariyle yetersizlikten etkilenen öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları süreci savunulurken, devamında tüm dezavantajlı öğrencilerle birlikte bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir eğitim felsefesine dönüşmüştür.

Nitelikli kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütülebilmesi için çeşitli şartlardan bahsedilmektedir. Bu şartlar: iş birliğı ve ekip çalışması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması, uyarlamaların gerçekleştirilmesi, kapsayıcı okul kültürünün geliştirilmesi, tutumların değiştirilmesi, öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması şeklinde ifade edilmektedir (Florian ve Rouse, 2009 Salend, 1998). Okul içerisinde sağlanan destek özel eğitim hizmetleri ise üç şekilde yürütülmektedir. Bunlar özel eğitim danışmanlığı, destek eğitim odası ve i-öğretimdir. İ-öğretim bir özel eğitim öğretmeni ve bir genel eğitim öğretmenin sınıf içinde sağlanacak eğitim öğretim faaliyetlerini ortak şekilde yürütmeleri olarak tanımlanmaktadır (Friend ve Cook, 2008; Friend, 2007; Mcuffie, Scruggs ve Mastropieri, 2007). Özel gereksinimli öğrenciyle birlikte sınıfın tamamını kapsayan bu destek özel eğitim modelinin, etiketlenmenin önüne geçmesi ve uzmanlar arası iş birliğı sağlanması nedeniyle kapsayıcı eğitim felsefesine daha uygun olduğu ifade edilebilir (Friend vd., 2010; Gürgür, 2008; Walsh, 2012).

Elbette aynı anda iki öğretmenin bir sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmesi zor görünse de bu uygulamayı nitelikli hale getirmek için öğretmenlerin sahip olmaları gerek çeşitli koşullardan bahsedilmektedir. Öğretmenlerin birbirlerine karşı saygılı olmaları, esnek olmaları, sorumlulukların açıkça belirtilmesi, tüm planlamaların birlikte yapılması, etkili bir iletişim ve yönetici desteğı bu koşullardan bazılarıdır (Bouck, 2007; Hang ve Rabren, 2009).

Bu araştırmanın amacı kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim yaklaşımının incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Kapsayıcı eğitim uygulamaları bir anasınıfında nasıl yürütülmektedir?
- İ-öğretim uygulaması süreci bir sınıfta nasıl gelişmektedir?
- İ-öğretim uygulamaları sürecinde öğretmenler arası uyum nasıl gelişmektedir?
- İ-öğretim uygulamasında planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
- İ-öğretim uygulaması özel gereksinimli öğrencinin akademik ve sosyal başarısını nasıl etkilemektedir?
- İ-öğretim uygulaması normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve akademik başarısını nasıl etkilemektedir?
- İ-öğretim uygulaması kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütülmesine ne gibi katkılar sağlamaktadır?
- İ-öğretim uygulaması öğretmenin iş birliği becerilerine ve mesleki gelişimine nasıl etki etmektedir?

## Yöntem

Kapsayıcı eğitim uygulamasının yürütüldüğü bir anasınıfında i-öğretim modeliyle yürütülen destek özel eğitim hizmetinin; derinlemesine, sistematik ve döngüsel bir biçimde incelemek amacıyla yürütülen bu araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. İçinde bulunulan ortamda değişim ve gelişimin sağlanması amacıyla sistematik olarak veri toplama, analiz etme ve yansıtma (Bogdan ve Biglen, 2007) olarak tanımlanan eylem araştırması, aynı zamanda mesleki gelişim için döngüler halinde müdahalelerin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin yansıtılmalı bir şekilde başkalarıyla paylaşılması olarak da tanımlanmaktadır (Hendrick, 2006). Eğitim alanında gerçekleştirilen eylem araştırmalarında ise öğretmenin kendisini ve sınıfı çeşitli yöntemlerle sürekli değerlendirmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda yeni eylemler geliştirmesinin önemi vurgulanmaktadır (Gürgür, 2017; Mertler, 2014; Mills, 2003). Böylece oluşan tüm değişimin kayıt altına alınmasının yanı sıra, sistematik olarak ilerlemenin de mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Hendrick, 2006; MacNaughton ve Hunges, 2009).

Araştırma, İç Anadolu Bölgesinin küçük bir ilindeki, şehir merkezine 50 km. uzaklıkta bir kasabada bulunan ilkokula bağlı anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu; bir işitme yetersizliği bulunan öğrenci, bir Suriyeli öğrenci, 48-73 ay aralığında yer alan 18 öğrenci, anasınıfı öğretmeni, okul idarecileri, öğrenci velileri ve araştırmacının kendisinden oluşmuştur. Araştırma sürecinde geçerlik komitesiyle 22 toplantı, izleme komitesiyle 4 toplantı gerçekleştirilmiştir. Veri toplama tekniği olarak; görüşmeler, belge inceleme, ses kayıtları, video kayıtlar, gözlemler, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, katılımcı öğretmen günlüğü ve değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde 29 görüşme (882 dk.) gerçekleştirilmiş ve 29 uygulamaya (2836 dk.) ilişkin video kaydı alınmıştır. Bu uygulamalar ilişkin öncesi ve sonrası 25 toplantı gerçekleştirilerek (483 dk.) video kayıt alınmıştır. Araştırma sorularını cevaplamak ve araştırma döngüsündeki sonraki eylemleri planlamak amacıyla uygulama sırasında eş zamanlı analizler gerçekleştirilerek sistematik analitik analiz prosedürü (Gürgür, 2017) işletilmiştir. Yani eylem araştırması bir süreç olduğu için verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir (Johnson, 2012). Analizlerin bu şekilde gerçekleştirilmesi var olan durumun hemen tespit edilip döngünün durumunu belirlemek ve bir sonraki döngüye ilişkin eylem kararı almak olarak ifade edilmektedir (Altrichter, Posch ve Somekh, 2005).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde bulguların üç temel aşaması olduğu ortaya konmuştur. Bunlar sırasıyla hazırlık ve betimleme aşaması, uygulama aşaması ve genel değerlendirme aşamasıdır. Betimleme ve hazırlık aşamasında; idareci ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu tutumları olmasına karşın mesleki yetersizlikleri bulunduğu, sınıfın fiziki koşullarının yeterince kapsayıcı olmadığı, velilerin ve öğretmenin hem işitme yetersizliği hem de göçmen öğrencinin bireysel özelliklerine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadığı ortaya konmuştur. Buna istinaden gerçekleştirilen veli ve öğretmen bilgilendirme toplantılarıyla bilgi düzeylerinin artırıldığı, sınıfın fiziki yapısının daha kapsayıcı olabilmesi için önlemlerin alındığı bulunmuştur.

İkinci aşama olan uygulama aşamasında gerçekleştirilen 27 uygulama ve 25 toplantıdan elde edilen verilerin analizinden 6 farklı adım tespit edilmiştir. Bunlar sırasıyla; ısınma ve tanıtım, gelişim, uyum, deneme, bocalama ve yeniden uyum ve liderin değişimi adımlarıdır. Uygulama aşamasında iki uygulamacının başlangıçta birlikte planlama ve uygulama süreçlerinde bocalamalar yaşadıkları fakat birbirlerinin özelliklerini öğrendikçe ve rol dağılımları daha dikkatli yaptıkça uygulama niteliklerinde artışın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sos aşaması olan genel değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin tamamının akademik ve sosyal gelişimleri formalar ve gözlemlerle değerlendirilmiş, tüm katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu verilerin analizinde ise işitme yetersizliği olan ve göçmen olan öğrencinin yanı sıra sınıftaki tüm öğrencilerin tüm gelişim alanlarında olumlu yönde ilerlemeler olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenin araştırmanın ilk kısmında çekingenlik yaşadığı ve çeşitli korkuları olmasına karşın araştırma sonunda kendini mesleki anlamda gelişmiş ve daha yeterli olarak gördüğü de araştırma sonuçları arasında yerini almıştır.

Sonuç olarak i-öğretim yaklaşımı her ne kadar maddi zorluklar, zaman sıkıntısı, uyum problemi oluşturabilecek bir uygulama olarak ifade edilse de gerekli koşullar sağlandığında hem daha kapsayıcı bir sınıf iklimi hem öğretmenlerin mesleki gelişimi hem de sınıftaki tüm öğrencilerin tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan bir uygulamaya dönüştüğü ifade edilebilir.

\*Bu bildiri “Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Bir Anasınıfında İşbirliği İle Öğretim (İ-Öğretim) Yaklaşımının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcı eğitim, iş birliği ile öğretim, destek özel eğitim hizmetleri, eylem araştırması

## Kaynakça

Ainscow, M. ve César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Altrichter, H., Posch, P. ve Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. (5. Basım). London: Taylor & Francis

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. (5. Basım). Boston: Pearson Education Press.

Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51.

- Florian, L. ve Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. ve Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Gürgür, H. (2008). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırmacı. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 49-80). Ankara: Anı Yayıncılık
- Hang, Q. ve Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. (2. Basım). Pearson: New Jersey.
- Johnson, A. P. (2012). *A Short guide to action research* (4. Basım.). USA: Pearson Education Inc.
- MacNaughton, G. ve Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies: A step by step guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators*. (4. Basım). UK: Sage Publications
- Mills, E. G. (2003). *Action research a guide for professional teacher researcher*. (2. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3. Basım). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. ve McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- Scruggs, T.E. ve Mastropieri, M.A. (2017). Making inclusion work with co teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293.
- Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36.

# Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrenciye Sağlanan Destek Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi

Merve Sareç Ünlü<sup>1</sup> & Güzin Karasu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
mervesarec@hotmail.com

## Problem Durumu

İşitme, kişilerarası iletişimin temel öğelerinden biri olmakla birlikte konuşma ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından temel unsurlardan biridir. İşitme sürecinin herhangi bir aşamasında meydana gelen aksaklık normal işitmenin gerçekleşmesini engellemekte, işitme kaybının oluşmasına neden olmaktadır. Hem ülkemizde hem de dünyada teknolojinin gelişmesi, yeni doğan işitme taramaları ile erken teşhis ve erken eğitim müdahaleleriyle birlikte kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı bireylerin sayısında artış görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre tüm dünyada 1,5 milyardan fazla işitme kayıplı birey bulunmakta ve işitme kaybı, bu bireylerin 430 milyonunun dil ve iletişim becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır. İşitme kayıplı bireylerin sosyal, iletişimsel ve eğitsel olarak gelişimlerine katkı sağlamak için akranları ile birlikte eğitim almaları önem taşımaktadır. Bu durum işitme kayıplı bireylerin eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin katkısını ortaya koymaktadır. Geçmişten günümüze kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin tanımlarına bakıldığında özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte eğitim almalarının yanı sıra bu eğitimin mutlaka destek eğitim hizmetleri sağlanarak sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Destek eğitim hizmetlerinin, kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimde başlangıçtan günümüze yasal düzenlemelerde sürekli olarak yer alması; kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile destek eğitim hizmetlerinin ilişkisel boyutunu ortaya koymakta, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için gerekli ön koşullardan birinin destek eğitim hizmetlerinin sağlanması olduğunu göstermektedir.

Destek eğitim hizmetleri, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ya da kaynaştırmayı/bütünleştirmeyi gerçekleştiren öğretmene ihtiyaç durumunda hem kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine hem de öğretmene sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Alan yazında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sunulabilecek destek eğitim hizmetlerinin genel olarak özel eğitim danışmanlığı (iş birliği ile danışmanlık), iş birliği ile öğretim (sınıf içi yardım) ve destek eğitim odası (kaynak oda) uygulaması şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğimizde destek eğitim odası hizmetinin yasal dayanağı bulunmasına rağmen özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım destek hizmetleri ile ilişkilendirebileceğimiz yasal dayanakların sınırlı olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde işitme kayıplı bireylerin destek eğitim hizmetlerine yönelik mevcut sorunların devam ettiği, işitme kayıplı bireylere okul içi ve okul dışında sağlanan destek eğitim hizmetlerinin bir arada incelendiği çalışmaların olmadığı, konu ile ilgili işlevsel çözüm yolları içeren araştırmalara ve nasıl sorununun yanıtlanmasına yönelik yol gösterici durum çalışmalarına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Mevcut durumdan hareketle bu araştırma, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı orta okul öğrencisinin destek eğitim hizmetleri sürecinde yaşadığı sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkararak, kaynaştırma eğitimi alan işitme kayıplı orta okul öğrencilerinin destek eğitim hizmetlerinin niteliğini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; 1) Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi sürecinde işitme kayıplı ortaokul 6. sınıf öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetleri nelerdir? 2) Sağlanan destek eğitim

hizmetlerine yönelik: a) İşitme kayıplı öğrencinin görüşleri nelerdir? b) Anne ve babanın görüşleri nelerdir? c) Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir? 3) Destek eğitim hizmetlerinden Özel Eğitim Danışmanlığı ve Sınıf İçi Yardım hizmetine yönelik görüşler nelerdir? 4) Destek eğitim hizmetleri sürecinde yer alan paydaşlar arasında iş birliği çalışmaları nasıl sağlanmaktadır? sorularına yanıtlar aranmıştır. Bu araştırma ile orta okulda kaynaştırma/bütünleştirme ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin ve eğitiminden sorumlu paydaşların, destek eğitim hizmetlerine yönelik güncel durumları betimlenirken yaşanan sorunlara yönelik yanıtlar aranmıştır. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitimi alan işitme kayıplı bireylerin, ilkokulda destek eğitim süreçlerinden daha yoğun yararlandığı ancak orta okulda sağlanan desteklerin azalması ile başarılarındaki düşüşlerin lise ve üniversiteye katılma oranlarında da azalmalara neden olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden orta okul öğrencisine sağlanan destek eğitim hizmetlerinin mevcut durumunu ortaya koyarak çözüm önerileri geliştirmesi, orta okulda sunulan destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayarak işitme kayıplı bireylerin lise ve üniversiteye katılma oranlarını arttıracığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının işitme kayıplı öğrencilere, ebeveynlere, eğitim sürecinde yer alan tüm öğretmen ve yöneticilere sunulacak destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılması için bilimsel katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Amacına göre betimleyici durum çalışması olarak desenlenen bu çalışmada altıncı sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetleri bir durum olarak ele alınmıştır. Çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçütler; işitme kayıplı öğrencinin ek yetersizliğinin olmaması, işitme kayıplı öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alıyor olması, işitme kayıplı öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanması, aile öğretmen ve yöneticilerin işitme kayıplı öğrencinin eğitim sürecinde yer almaları ve araştırmaya gönüllü katılmalarıdır. Bu bağlamda araştırmaya kaynaştırma ortamında eğitim alan ve destek eğitim hizmetleri sağlanan işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin anne ve babası, öğrencinin eğitim sürecinde yer alan; genel eğitimdeki alan öğretmenleri, rehberlik öğretmenleri, okul yöneticileri, destek eğitim odası öğretmenleri, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi öğretmenleri ve yöneticisi olmak üzere 20 kişi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı bilgi formları, araştırmacı günlüğü, doküman incelemesi, öğrenci belge ve odyogramları, formel olmayan okuma anlama envanteri olmak üzere çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde özel eğitim alanında 25 yıl ve üzeri deneyime sahip dört akademisyen ve özel eğitim alanında çalışan beş öğretmen ile geçerlik çalışması yapılarak formlar son halini almıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde katılımcılara önce araştırmanın amacından ve gönüllülük esnasından bahsedilmiş; gönüllü katılım formlarının doldurulmasının ardından katılımcı bilgilerinin yer aldığı katılımcı bilgi formlarını doldurmaları istenmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış, ses kayıtlarına hiçbir müdahalede bulunulmadan yazıya aktarılması sağlanmıştır. Elde edilen dökümler doktora aşamasındaki bir uzman tarafından incelenerek doğruluğu onaylanmıştır. Araştırmacı günlüğü süreçte tekrar tekrar okunarak ses kayıtları ile veriler arasında bağlantılar kurulmuştur. Araştırma sürecinde araştırma ortamlarını ayrıntılı betimlemek amacıyla okul, derslik ve ÖERM fotoğraflarından faydalanılmış; kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren öğretmenlerin verdikleri haftalık ders saatlerine e-okul sisteminde yer alan ve velinin sağladığı ders programından, öğrenci katılımcı bilgi formunda annenin hatırlayamadığı tanı alma süreçleri ve işitme kaybı dereceleri bilgilerine öğrencinin sağlık raporlarından, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin sağladığı destek hizmet bilgilerine kurumun broşüründen ulaşılmıştır. Araştırma verileri tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar ve özel eğitim alanında bir uzman bağımsız

olarak temaları oluşturmuş, yapılan güvenilirlik çalışmaları ile temalar belirlenmiştir. Elde edilen temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İşitme kayıplı öğrenciye sağlanan destek eğitim hizmetlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırma sonucunda; işitme kayıplı öğrencinin destek eğitim odasında ihtiyaç duyduğu derslerden eğitim alamadığı, işitme kayıplı öğrenciye ÖERM’de sağlanan destek eğitimlerde alan dışı öğretmenlerin görev aldığı, eğitimcilerin işitme kayıplı öğrencinin özelliklerini bilmediği, işitme kayıplı öğrencinin akademik becerisinin değerlendirilmediği, okul fiziki koşulları ve ders materyallerine yönelik yetersizlikler yaşandığı, öğretmenlerin okullarında uygulanan destek eğitim hizmetleri hakkında bilgisinin olmadığı, destek eğitim odası hizmetinin öğrencinin eğitim sürecine katkı sağladığı, Özel Eğitim Danışmanlığı hizmetine ihtiyaç duyulduğu, okul içi ve okul dışı destek eğitim hizmetleri sürecinde yer alan paydaşlar arasında iş birliği çalışmalarının yapılmadığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılması, destek eğitim ve destek eğitim odası hizmetlerinin işleyişine yönelik mevcut yasal düzenlemelerin ayrıntılandırılması, okul içi ve okul dışında sağlanan destek eğitim hizmetlerine yönelik sistematik ve etkili iş birliği çalışmalarının artırılması, Özel Eğitim Danışmanlığı hizmetinin yasal dayanağının oluşturularak destek eğitim hizmetleri kapsamında sağlanmasına ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** kaynaştırma eğitimi, işitme kayıplı öğrenci, destek eğitim hizmetleri, destek eğitim odası, özel eğitim danışmanlığı.

## **Kaynakça**

Ak, G., ve Akay, E. (2023). Students with Hearing Loss in The Inclusion Environment and Special Education Support Services. In Conference Proceedings. The Future of Education 2023.

Batu, S., Kırcaali İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2),33-50.

Bowe, F. G. (2003). Transition for Deaf and Hard-of-Hearing Students: A Blueprint for Change. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 8(4):485-93.

Gürgür, H. (2008). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gürgür, H., (2022), Kaynaştırma Ortamlarında Öğretmenler: Rol Sorumluluklar ve Yeterlilikler. Sema Batu (Ed.) Kaynaştırma Ortamında Uygulamalar içinde (s.95-101). Ankara: Vize Yayıncılık.

Gürgür, H., Akçamete, G. ve Kış, A. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. Elementary Education Online, 11(3), 689-701.

Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. Deafness & Education International, 6(2), 82-99.

Karasu, G. (2023). Bütünleştirme ortamında az rastlanan özel gereksinimli öğrenciler. S. Batu D. ve Çıkılı Soylu (Ed.). Özel eğitim ve bütünleştirme içinde (s. 104). Ankara: Nobel Yayınları.



Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Özel Eğitim (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1018.

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Resmî Gazete. 26184: 31 Mayıs 2006.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Resmi Gazete. 30471: 7 Temmuz 2018.

Turan, Z. (2017). İşitmenin doğası ve işitmeye yardımcı teknolojiler. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

WHO, (2024). [https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/hearing-loss#tab=tab_2) (Erişim Tarihi: 15.05.2024).

# Ebeveynlik Stilleri ve İşitme Kayıplı Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Ahmet Kuşcuoğlu<sup>1</sup> & Dr. Hatice Yıldırım<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi

<sup>2</sup>Aksaray Üniversitesi

ahmetkuscuoglu@hacettepe.edu.tr

## Problem Durumu

Bu çalışma işitme kayıplı öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri ile ebeveynlik stili arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 1990 yıllardan itibaren kapsayıcı eğitim kapsamında işitme kayıplı öğrencilerin birçoğu hem ülkemizde hem de pek çok ülkede yaşlıları ile beraber genel eğitim okullarında eğitim almaktadır. Fakat, çalışmalar işitme kayıplı öğrencilerin genel eğitim okullarında yaşlıları düzeyinde akademik performans gösterme, arkadaşları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirme ve daha pek çok konuda hala sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Yılmaz & Kahraman, 2023). İşitme kayıplı öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları bu sorunların bu öğrencilerin gelişimleri üzerindeki tahmin edilebilir olumsuz sonuçlarının önüne geçilebilmesi ve bu öğrencilerin genel eğitim okullarında uygun şekilde desteklenebilmeleri için kapsayıcı eğitim uygulamalarında rol oynayan faktörlerin derinlemesine araştırılması gerektiği belirtilmektedir (Paseka ve Schwab, 2020). Ebeveynlerin de kapsayıcı eğitim uygulamalarında ve sonuçlarında rol oynayan en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmesinden dolayı (Srivastava vd., 2015) bu araştırma öncelikle işitme kayıplı çocuğa sahip ebeveynlerin ebeveynlik stillerine ilişkin bilgi üretmeyi amaçlamıştır. Ebeveynlik stili, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken kullandıkları belirli tutumları, değerleri, yöntemleri ve davranışları ifade eden bir terimdir (Robinson vd., 2001). Ebeveyn stilleri demokratik tutum otoriter tutum, izin verici ve ihmalkar tutum olmak dört farklı şekilde tanımlanır (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Bu ebeveynlik stillerinin her birinin çocukların yaşamları üzerinde önemli ve farklı etkileri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Cripps & Zyromski, 2009; Masud vd., 2019). Ebeveynlik stili ile tipik gelişim gösteren çocukların gelişimi/deneyimleri arasındaki ilişki derinlemesine incelenmiş olmasına rağmen özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu, işitme kayıplı çocuklarla yapılan doğrudan bir çalışmanın da ulusal ve uluslararası literatürde henüz yer almadığı görülmüştür (Dwairy 2004; Khan vd, 2014; Pilarinos ve Solomon, 2016; Yaffe, 2015). Ebeveynlik uygulamalarının farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklar üzerinde farklı etkileri olabileceğini ve her yetersizlik türünün kendine özgü özelliklerinin ebeveynlik stilini şekillendiren dinamiklerde farklı rol oynayabileceği gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda (Yaffe, 2015), özellikle işitme kayıplı çocuğa sahip ailelerin ebeveynlik stiline odaklanmış çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemekle birlikte, ebeveynlik stilinin işitme kayıplı öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini etkileyen bir faktör olup olmadığını da ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

## Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Bu çalışmaya ilk-ve ortaokul kademesinde işitme kayıplı öğrencilerin kendileri ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya toplam 9 şehirden orta ve ileri düzeyde işitme kaybı dışında başka bir yetersizlik tanısı ile tanılanmamış

445 işitme kayıplı öğrenci ve bu öğrencilerin birincil bakıcıları olmak üzere (Toplam: 890 katılımcı) katılmıştır. Araştırmada ebeveynlik stili ve işitme kayıplı çocukların kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için üç farklı veri aracı kullanılarak veriler elde edilmiştir. Birincisi, katılımcılara ilişkin bilgileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. İkincisi, kaynaştırma/bütünleştirme algısı ölçeği (The Perceptions of Inclusion Questionnaire) Venetz vd., (2015) tarafından özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamının kapsayıcılığı hakkındaki algılarının ölçülmesi için geliştirilmiştir. Ölçek, 4’lü likert tipindedir ve her biri 4 sorudan oluşan 3 alt boyuttan (okul içindeki duygusal iyi oluş, sınıf içinde sosyal kapsayıcılık ve akademik benlik algısı) oluşmaktadır. Ölçeğin ebeveyn formu ebeveynler tarafından, öğrenci formu ise işitme kayıplı öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Üçüncüsü, ebeveynlik stillerini tespit etmek için “Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire)”ni ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Robison ve meslektaşları tarafından 2001 yılında son şekli verilen ve Önder ve Gülay (2009) tarafından türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen bu ölçek 27 sorudan ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma araçlarının ve sürecinin özellikle işitme kayıplı öğrenciler için erişilebilir olduğundan emin olmak amacıyla 5 işitme kayıplı öğrenci ve 5 ebeveynle pilot çalışma yapılmıştır. Toplanan veriler, dışsal ve içsel değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı nedensel ilişkileri ortaya koymak amacıyla, yapısal eşitlik modelleri kullanılarak Path (yol) analiziyle incelenecektir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Temel bulguların işitme kayıplı öğrencilerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri üzerinde ebeveynlik stilinin rol oynadığını göstermesi beklenmektedir. Buna bağlı olarak, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların işitme kayıplı öğrenciler için uygulanması amaçlanan müdahale programlarını geliştirme sürecinde ve kapsayıcı eğitim hizmetlerinde ebeveynlik stillerini de göz önüne alarak daha kapsayıcı ve işlevsel modellemelerin planlanmasında yol gösterici olması öngörülmektedir. Ayrıca literatür taraması şeklinde yapılan çalışmalarda (Masud vd., 2019; Pinquart, 2016) ebeveynlik stiline ilişkin bilgilerin genelde Birleşik Krallık, Kıta Avrupası ve Kuzey Amerika’da bulunan ülkelerden elde edildiği, dolayısıyla kültürel anlamda doğu ve batı ekseninin merkezinde yer alan ülkemizden elde edilecek bilgiler literatürün genişlemesine de katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** işitme engelliler, kapsayıcı eğitim, ebeveynlik stili

### **Kaynakça**

- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genet Psychol Monogr*, 75(1), 43-88.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents’ Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *RMLE Online*, 33(4), 1-13.
- Dwairy, M. (2004). Parenting Styles and Mental Health of Arab Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- Khan, A., Ahmad, R., Hamdan, A. R., & Mustaffa, M. S. (2014). Educational Encouragement, Parenting Styles, Gender and Ethnicity as Predictors of Academic Achievement among Special Education Students. *International Education Studies*, 7(2).

- Maccoby, E.E.; Martin, J.A. (1983). "Socialization in the context of the family: Parent-child interaction". İçinde Mussen, P.H.; Hetherington, E.M. (eds.). *Manual of child psychology, Vol. 4: Social development*. pp. 1-101.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2019). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity*, 49(6), 2411-2433.
- Önder, A., & Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 508-514.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). "Parents' Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching Practices and Resources." *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, no. 2, 2020, pp. 254-272.
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2016). Parenting Styles and Adjustment in Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493.
- Robinson, C. C., Mandelco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSQD). İçinde B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & Index* (pp.319-321). Thousand Oaks: Sage
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2013). Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195.
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version.
- Yaffe, Y. (2015). Parenting Styles, Parental Involvement in School, and Educational Functioning of Children with Special Needs Integrated into Mainstream Education. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 258.
- Yılmaz, İ., & Kahraman, B. (2023). İşitme Engelli Bireyler İle Ailelerinin Gündelik Yaşam Sorunlarının ve Stratejilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-47.

# Okullardaki Bütünleştirme Uygulamalarının Yeterliliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tansel Yazıcıoğlu<sup>1</sup> & Halime Miray Sümer Dodur<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kırıkkale Üniversitesi

<sup>2</sup>Çankırı Karatekin Üniversitesi

tanselyazicioglu@gmail.com

## Problem Durumu

Öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi ve beceriye sahip olması bütünleştirmenin niteliğini arttırmakta ve kalite göstergesi olarak kabul edilmektedir (Florian & Camedda, 2020). Bu nedenle öğretmenler kendilerini bütünleştirme uygulamalarına hazırlamalı (Florian, 2021), teknik beceriler edinebilmeli ve bu becerilerini uygun ortamlarda sergileyebilmelidir (UNESCO, 2018). Çünkü öğretmenlerin bilgi düzeyi arttıkça, kendilerine yeterli kaynak ve destek sağlandıkça bütünleştirmenin başarısı artmaktadır (Brennan vd., 2021; Finkelstein vd., 2019). Ayrıca okuldaki fiziksel düzenlemeler ve eğitim ortamı, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ile bu öğrencilerin aileleri, uygulanan bireysel eğitim programları, yapılan öğretimsel uyarlamalar gibi etmenler bütünleştirmenin başarısında etkili olmaktadır (Allen & Cowdery, 2015; Ghosh, 2022; Molbaek, 2018). Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek yeterli kaynakların sağlanması ve özellikle okulların bu kaynakları kullanmadaki yeterliliği son derece önemlidir (Van Steen & Wilson, 2020) Bütünleştirmenin devam eden bir süreç olduğu ve eğitim sisteminin her seviyesinde (yönetim, okullar, öğretmenler ve aileler) çok yönlü bir konu olarak göz önüne alındığı düşünüldüğünde bütünleştirmenin uygulandığı okulların niteliğinin değerlendirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Türkiye’de bütünleştirmenin uygulandığı okullarda uygulamaların yeterliliğini doğrudan ölçen kalite göstergeleri bulunmamaktadır. Kargin vd. (2010) geliştirdikleri “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği” ile bütünleştirme ortamlarındaki öğretim süreci ve fiziksel düzenlemelere ilişkin uygulamaları belirlemeyi amaçlamışlardır. Ancak yaptıkları çalışmada sınıf dışındaki farklı değişkenlere (yöneticiler, diğer öğretmenler, personel, destek eğitim programları, aileler, diğer kurum ve kuruluşlar, okulun genel fiziksel ortamı vb.) yer verilmemiştir. Yazıcıoğlu ve Sümer-Dodur (2021) tarafından “Okulların Bütünleştirme Uygulamalarına Yönelik Yeterlilik Ölçeği”ni geliştirilmiş ancak okulların bu konudaki yeterliliklerini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye’de bütünleştirme uygulamalarında sorunlar bulunmaktadır (Yılmaz, 2015). Bu sorunlardan bazıları okulların fiziki koşullarında yetersizlik, özel eğitime uygun eğitim araç-gereçlerinin sınırlı olması ya da olmaması (Kartal, 2016), öğretmenlerin bütünleştirmeye karşı olumsuz görüşlerinin olması (İlk, 2014; Gündüz, 2015; Rakap & Kacmarek, 2010) ve uzman desteği alamamalarıdır (Bilen, 2007; Güven, 2009; Gündüz, 2015; Kanat, 2015). Okullar uygulamada yaşanan bu sorunları en aza indirebilmek ve tüm öğrenciler için güvenli, sağlıklı ve uygun öğrenme koşulları oluşturabilmek için belirli ölçütleri karşılamak zorundadır. Bu ölçütlerin karşılanabilmesi için öğretmenlerin bütünleştirme konusunda eğitilmesi, rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, öğrenciler için erişilebilir materyallerin hazırlanması, fiziki koşulların iyileştirilmesi, öğrencilere destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gibi faktörlerin yeterli olması gerekmektedir. Bu faktörlerin yeterliliklerinin farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarına göre belirlenmesi bütünleştirme politikalarının gelişimi açısından önemli görülmektedir.

## Yöntem

Araştırma, okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerini farklı değişkenler açısından belirlemeyi amaçladığından betimsel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Bu araştırmaya çalışma grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı içerisinde Ankara ilindeki 68 okulda (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 1423 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, Yazıcıoğlu ve Sümer Dodur (2021) tarafından okulların kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterliliğinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Türk dilinde geliştirilmiştir. Dört faktör (okul rehberlik hizmetleri, destek eğitim odası hizmetleri, çevresel eğitsel düzenleme, öğretmen bilgi düzeyi) ve 25 maddeden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçekte, hiçbir zaman (1), nadiren (2), kararsızım (3), genellikle (4) ve her zaman (5) şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Her bir boyuta ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik (iç tutarlık) katsayısı değerleri okul rehberlik hizmetleri .94; destek eğitim odası hizmetleri .91; çevresel ve eğitsel düzenleme .89; öğretmen bilgi düzeyi .87 ve toplam güvenilirlik .95 olarak belirlenmiştir. Veriler Google Formlar'da çevrim içi anket formu yoluyla Ankara'da görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmacılar, ölçeğin sağlıklı ve güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlamak için Ankara'da bulunan 68 okul müdürü ölçek ve uygulanması konusunda bilgilendirilmiştir. Böylece ölçeğin amacı, önemi ve uygulama süreci çalışma grubunda yer alan öğretmenlere okul müdürleri tarafından açıklanmıştır. Ölçeklerin doldurulması için Google Formlar'da oluşturulmuş olan ölçeğin erişim adresi okul müdürlerine iletilmiştir. Yaklaşık bir hafta sonunda toplam 1423 öğretmenin tüm maddeleri eksiksiz olarak doldurduğu belirlenmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programından faydalanılmış, betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Veri setinin normal dağılıma uygunluk göstermesi sebebiyle, t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Etki büyüklerinin değerlendirilmesinde Green ve Salkind'in (2005) belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin çoğunluğu bütünleştirme ile ilgili hizmetiçi eğitimi nadiren veya hiçbir zaman almadıklarını belirtmiştir. Buna rağmen büyük çoğunluğu bütünleştirme uygulamaları ve davranış kontrolü konusunda bilgi ve beceriye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul rehberlik hizmetlerinin, çevresel eğitsel düzenlemelerin ve destek eğitim odalarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilikleri deneyim yılı değişkeni açısından ölçeğin Öğretmen bilgi düzeyi ve Destek eğitim odası hizmetleri boyutları açısından benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Okul rehberlik hizmetleri, Çevresel ve eğitsel düzenleme boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Yapılan Post-hoc testi sonuçlarında Okul rehberlik hizmetleri boyutunda anlamlı farkın 11-20 yıllık deneyimi olan öğretmenler ve 21+ yıllık deneyimi olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 21+ yıllık deneyime sahip olanların ortalamalarının ( $x=4.00$ ), 11-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerin ortalamasından ( $x=3.83$ ) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

Çevresel ve eğitsel düzenleme boyutunda anlamlı farkın 11-20 yıllık deneyimi olan öğretmenler ve 21+ yıllık deneyimi olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. 21+ yıllık deneyime sahip olanların

ortalamlarının ( $x=3.33$ ), 11-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerin ortalamasından ( $x=3.09$ ) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** bütünleştirme, okul rehberlik hizmetleri, çevresel ve eğitsel düzenlemeler

### **Kaynakça**

Brennan, A., King, F., & Travers, J. (2021). Supporting the enactment of inclusive pedagogy in a primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1540-1557.

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>

Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European journal of teacher education*, 43(1), 4-8.

Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. *Handbuch Inklusion international International Handbook of Inclusive Education*, 89.

Ghosh, N. (2022). CBR practice and inclusion: Persons with disabilities in North East India. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 32(4), 114-133. <https://doi.org/10.47985/dcidj.516>

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Kargın, T., Acarlar, F. & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Molbaek, M. (2018). Inclusive teaching strategies—dimensions and agendas. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1048-1061.

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, 95, 103127.

Yazıcıoğlu, T., & Sümer-Dodur, H. M. (2021). Okulların bütünleştirme uygulamalarına yönelik yeterlilik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2021, 22(4), 847-870. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.741524>

## 11 NOLU DERSLİK

### Çocuğumla Mutfaktayız Aile Eğitim Programının (ÇOMAP) Etkililiği

Fatma Akar Gökce<sup>1</sup> & Gül den Bozkuş Genç<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
fatmaakar38.fa@gmail.com

#### Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere kazandırılması gereken önemli bilgi ve beceri alanlarından biri bağımsız yaşam becerileridir. Bağımsız yaşam becerilerinin bu bireylere kazandırılması onların yaşam kalitelerini arttırmaya yardımcı olmak, bireylerin halihazırda sergiledikleri becerileri geliştirmek anlamında oldukça önemlidir (Kurtoğlu ve Cavkaytar, 2022). Bağımsız yaşam becerilerinden biri olan ev içi beceriler ise günlük yaşam becerileri içerisinde yer almaktadır (MEB, 2018). Ev içi becerilerin öğretimi yoluyla, özel gereksinimi olan bireyler, aile yaşantısına dahil olabilmekte, günlük rutinelere katılabilmekte, toplumsal alanlarda yer alabilmekte ve dolayısıyla bağımsızlık kazanabilmekte, yetişkinlik döneminde kendilerini yönetebilmekte ve yönlendirebilmektedirler (Papay ve Bambara, 2014). Bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminde kullanılan aşamalı yardım, OSB olan öğrencilere zincir becerileri öğretmek amacıyla sunulan ve bilimsel dayanağı oluşan tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemlerden biridir (Sönmez-Kartal, 2018; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Alanyazında, aşamalı yardım yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde OSB’li çocuklara günlük yaşam ve ev içi becerilerinden olan bulaşık yıkama ve halı dokuma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir (Arslan, 2017; Gardner ve Wolfie, 2019). Ancak, bu yöntemin anneler aracılığıyla sunulmasına yönelik araştırmaların azlığı ve bu yöntemin uzmanlar tarafından az tercih edilmesi yanıtlanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında karşımıza çıkan bir diğer sorun ise OSB’li çocuğaya sahip ailelere yönelik tek denekli araştırma yöntemiyle tasarlanan aile eğitimi uygulamalarının azlığıdır (Jurek vd., 2021; Lecavailer vd., 2017; Park vd., 2020). Oysaki, aileler ve özellikle anneler çocuklarının eğitimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum alanyazında karşımıza çıkan bir tezatlık olarak düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde, OSB olan bireylere aşamalı yardımla ev içi beceriler kazanılırken doğrudan katılımcının kendisine sunulan etkililik araştırmaları (Arslan, 2017; Meral, 2018) bulunmaktadır. Ancak, OSB’li çocuğaya sahip annelere aşamalı yardım yönteminin kazandırıldığı aile eğitimi programının etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, araştırmada OSB olan çocuğaya sahip annenin aşamalı yardım yöntemini kullanarak öğretim sunma becerilerini içeren “Çocuğumla Mutfaktayız Aile Eğitim Programı’nın (ÇOMAP) etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşığıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

#### Alt Amaçlar:

- Aile eğitim programı annenin aşamalı yardım ile öğretim sunmasında etkili midir?
- Annenin çocuğuna sunduğu öğretim yiyecek-içecek hazırlama becerilerini öğrenmesinde etkili midir?



- Annenin çocuğuna sunduğu öğretim bu becerileri 2, 4 ve 6 hafta sonra koruyabilmesinde etkili midir?
- OSB olan çocuk edindiği bu becerileri farklı toplumsal ortamlar, farklı kişiler ve farklı araç-gereçlere genelledebilmekte midir?

## Yöntem

Bu araştırma, tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmada 12 yaşında OSB'li bir kız çocuk ve 38 yaşındaki annesi katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcı çocuk, temel özbakım ve günlük yaşam becerilerini yerine getirebilmektedir. 41 yaşında yaşında ve lise mezunu olan katılımcı anne ise ev hanımıdır. Katılımcı anne araştırmaya katılım konusunda gönüllüdür. Ayrıca daha önce, çocuğuna ev içi becerilerin öğretimine yönelik sistematik bir aile eğitimi programına katılmamıştır. Bu araştırmanın birinci yazarı olan uygulamacı, Zihin Engellilerin Eğitimi programında doktora öğrencisidir. Aynı zamanda, bir özel eğitim uygulama okulunda altı yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aile eğitim programları okul uygulama evinde gerçekleştirilmiştir. Toplamda üç aile eğitimi toplantısı düzenlenmiştir. Oturumlar yaklaşık 1-1,5 saat sürmüştür. Aile eğitimi oturumlarının sonunda anneye katılım belgesi takdim edilmiştir. Aile eğitim programında uygulama öncesinde gerçekleştirilecek değerlendirmede katılımcının bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla planlanan aile eğitimi kapsamında sunumu yapılacak konularını içeren uygulamacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak hazırlanan Bilgi Testi uygulanmıştır. Uygulanan bilgi testi sonunda, sorulan sorulara %80 doğruluk oranında yanıt verildiğinde ikinci aşama olan annenin çocuğına öğretim sunduğu aşamaya geçilmiştir. Aile eğitimleri, anne ile planlanan takvim doğrultusunda okula yapılan ziyaretler sırasında bire bir ve yüzyüze eğitim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aile eğitimi programı, aileye sunulan eğitim ve çocuğun aileye sunduğu eğitim olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Aile eğitiminin ilk aşamasında, annenin çocuğuna yiyecek-içecek hazırlama becerilerinin öğretimi nasıl gerçekleştirebileceğine yönelik bilgiler sunulmuştur. Bu bilgiler kapsamında bir aile el rehberi hazırlanmıştır. Bu aşama 1-1,5 saatlik üç görüşmeden oluşmaktadır. Aile eğitiminin ikinci aşamasında; ilk aşamada öğrenilen bilgi ve becerileri kullanarak, okul uygulama evinin mutfağında bağımsız olarak çocuğuna yiyecek-içecek hazırlama becerilerinden seçilen üç beceriyi annenin çocuğuna öğretmesi istenmiştir. Annenin öğretici olarak yetiştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen aile eğitimi oturumlarında kullanılmak üzere uygulamacı tarafından hazırlanan aile el rehberine dayalı olarak toplamda üç PowerPoint sunusu kullanılmıştır. Ayrıca, PowerPoint sunumunun yapıldığı bilgisayar, toplantıları kayıt altına alabilmek için kamera, kamerayı sabitlemek için bir tripod, aile eğitimi el kitabı, kağıt ve kalem kullanılan diğer araç-gereçler arasındadır. Bu araştırmada, aşamalı yardımla sunulan aile eğitiminin etkililiğini değerlendirmek amacıyla görsel analiz yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olası etkililik bulguları, yapılan bilgi testine göre annenin aşamalı yardıma ilişkin bilgi düzeyinin arttığını göstermektedir. Annenin çocuğuna sunduğu aşamalı yardımla öğretimin kızına kahve pişirme, pilavı yapma ve waffle hazırlama becerilerinden kahve pişirme becerisinde etkili olduğunu göstermektedir. Anne, birinci becerinin öğretimi ve genelleme oturumu tamamlanmasının ardından okulun kapanması ve yaz tatilinin başlamasıyla çalışmadan geri çekilmiştir. Bu nedenle pilav pişirme ve waffle hazırlama becerilerine ilişkin öğretim ve izleme verileri toplanamamıştır. Araştırmanın olası kalıcılık bulgusu; annenin çocuğuna sunduğu öğretim kahve pişirme becerisini 2, 4 ve 6 hafta sonra korumasında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın olası genelleme bulgusu; OSB olan çocuk edindiği bu beceriyi evinde farklı kişilerin varlığında ve farklı araç-gereçlere genellediğini göstermektedir. Veriler yorumlanırken uygulamacının

uygulama sırasındaki gözlemleri ve notları da verilerin yorumlaması sürecine dahil edilecektir. Analiz süreci devam etmekte olup bulgular kongrede paylaşılacaktır.

Araştırmanın sonuçları, alanyazınla ilişkilendirildiğinde OSB’li çocuk annelerinin beceri öğretimi sırasında desteklenmesi ve aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılması, aile eğitimlerinin başka becerilere genelleştirilmesi bakımından ileriki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut araştırma bulgusuna dayalı olarak aile eğitim programlarına ilişkin çalışmalar planlanırken uygulamacıların resmi tatiller ve yaz tatili gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması ve eğitimlerin kesintiye uğramaması açısından öğretim sürecini planlarken bu tür bilgileri dikkate alması gerektiğine ilişkin öneride bulunulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, aile eğitimi, aşamalı yardım, ev içi beceriler, yiyecek-içecek hazırlama

### Kaynakça

Arslan, E. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere halı dokuma becerisinin öğretilmesinde etkinlik çizelgesi ile yapılan öğretimin etkililiği [The effectiveness of teaching making with activity schedule to the students who are mental deficiency in teaching carpet weaving skill] (Tez Numarası: 486210) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gardner, S.J. ve Wolfe, P.S. (2019). Results of a video prompting intervention package impacting dishwashing skill acquisition for adolescents with autism. *Journal of Special Education Technology*, 34 (3), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0162643418802666>

Jurek, L., Occelli, P., Denis, A., Amestoy, A., Maffre, T., Dauchez, T., ... ve IFPAD study group. (2021). Protocol: Efficacy of parent-mediated communication-focused treatment in toddlers with autism (PACT) delivered via videoconferencing: a randomised controlled trial study protocol. *BMJ Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044669>

Kurtoğlu, S., ve Cavkaytar, A. (2022). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Kişisel Bakım Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 53-83. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.756223>

Lecavalier, L., Smith, T., Johnson, C., Bearss, K., Swiezy, N., Aman, M. G., ... ve Scahill, L. (2017). Moderators of parent training for disruptive behaviors in young children with autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 45, 1235-1245. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0233-x>

MEB, (2018a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/13145613\\_Ozel\\_EYitim\\_Hizmetleri\\_YonetmeliYi\\_son.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf) den alınmıştır.

Papay, C. K., ve Bambara, L. M. (2014). Best practices in transition to adult life for youth with intellectual disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 136-148. <https://doi.org/10.1177/2165143413486693>

Park HI, Park HY, Yoo E ve Han A. (2020). Impact of Family-Centered Early Intervention in infants with autism spectrum disorder: a single-subject design. *Occupational Therapy International*, 2020. <https://doi.org/10.1155/2020/1427169>

Sönmez-Kartal, M. (2018). Ev içi becerileri. N. Öncül ve İ. Çiftçi-Tekinarslan (Editörler), Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi (1. baskı) içinde (ss. 231-247). Vize Akademik.

Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2016). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching methods in special education](3. baskı). Vize Akademik.

# **Çocuğumu Okula ve Hayata Hazırlıyorum: Down Sendromlu Bir Çocuğa Alıcı Dil Becerilerinin Öğretimine Yönelik Aile Eğitim Programının (ADİBÖP) İncelenmesi**

Duygu Alkaşı<sup>1</sup> & Gülden Bozkuş Genç<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
alkasiduygu@gmail.com

## **Problem Durumu**

Aile, sürekli etkileşim halinde olan canlı bir sistemdir. Tüm sistemler gibi aile sistemi de doğal dengesini korumaya çalışır. Ancak hem aile içinden hem de çevreden kaynaklanan bazı faktörler ailenin dengesini bozabilir (Bitter ve Corey, 2001). Aile eğitimleri dünyaya gelecek çocukların da sağlıklı gelişimini teminat altına almaktır. Özellikle annelerin eğitimi, bir bireyin, daha sonra ailenin, sonra da toplumun şekillenmesine katkı sağlayacaktır (Cavkaytar ve Artar, 2010). Aile eğitim programlarına katılmalarında ailelerin yeterince zamana sahip olmamaları, duygusal nedenleri olması, okula ya da okul sistemine ilişkin olumsuz yaşantıları ya da düşünceleri, aile eğitimi programların önemini bilmemeleri ve neyi yapabilirliklerine ilişkin güvensizlik duyguları yaşamaları gibi güçlükler engel teşkil etmektedir (Akkök, 2006). Aile eğitimleri, ailelerin günlük rutinlerde çocuğun gelişimini destekleyici ve onların aktif katılımcılar olmalarını sağlayacak şekilde verilmelidir. Erken müdahale uygulamalarına da yansıyan görüşler ve programların farklı bakış açıları ile yapılandırılmaya başlandığı görülmektedir (Spiker, 2011).

Doğal ortamlarda kullanılmak üzere geliştirilmiş, uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı bazı öğretim yöntemleri bulunmasına rağmen, UDA'nın çoğunlukla bire bir öğretimle yapılandırılmış ortamlarda ve yalnızca belli becerileri kazandırmaya odaklandığı gözlenmektedir (Karaaslan, 2010). Uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan doğal öğretim uygulamaları, çevre düzenlemesini içeren ve etkileşimli teknikler ile stratejilerin bir arada kullanıldığı bir öğretim yöntemidir. Bu uygulamada, günlük yaşam becerilerinin doğal etkinlikler aracılığıyla öğretimi planlanır. Öğretim, bireyin doğal ortamında gerçekleştirilir, bu da öğrenilen becerilerin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlar (Wong, 2013).

Davranışçı yaklaşıma dayalı erken müdahale uygulamalarına ilişkin, çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu doğal çevre uygulamalarına ya da günlük aktivitelere yeterince yer verilmemesi, genelleme ve kalıcılık aşamasında sınırlılıklar yaşanması, kimi zaman çocuk için sıkıcı olması gibi bazı sınırlılıkların dile getirildiği görülmektedir (Pretti-Frontczak ve Bricker, 2007). Bu iki yaklaşım arasındaki farklar, öğrencinin öğrenme deneyimlerinin doğası ve hedefleridir (Karaaslan, 2010).

Çocukluk döneminin ilk yıllarında çocuklarıyla etkileşimlerinde daha hassas ve duyarlı olan ebeveynlerin, hassas ve duyarlı olmayan ebeveynlere kıyasla çocukların gelişimleri üzerinde altı kat daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Eve dayalı olarak gerçekleştirilen, 0-6 yaş aralığında bulunan özel gereksinimli çocukların annelerinin etkileşimsel davranışları ile çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkililiğini araştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada 10 haftalık uygulama oturumlarının ardından, katılımcıların etkileşim temelli uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son testten aldıkları ölçek puanlarına göre her katılımcının etkileşimsel davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu görülmüştür (Korkmaz, 2015).

Becerilerin öğrenme aşamasında yapılandırılmış eğitim ortamlarında öğretilmesi, özellikle başlangıçta verimli olabilir. Ancak, bu becerilerin genellenmesi için gerçek dünya deneyimlerine ve çeşitli sosyal ortamlara maruz kalma önemlidir. Bu durumda, öğretim yöntemlerinin sadece davranışçı ilkelere değil, aynı zamanda öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve geniş bir sosyal alanda kullanılmasına da odaklanması önemlidir (Batu vd., 2012).

Erken çocukluk döneminde, anneler aracılığıyla yürütülen bir çalışmada, annelerin yanıtlayıcı davranışlarındaki artışla birlikte çocukların temel davranışlarında artış sağlandığı ve buna bağlı olarak çocukların gelişimsel alanlarında ilerleme sağlandığı ortaya çıkmıştır (Karaaslan ve Mahoney, 2015). Yapılan araştırmalar, bu çocukların yeterli ve nitelikli çalışmalar ve deneyimler aracılığıyla temel dil ve konuşma becerilerini edinebildiklerini, dili günlük hayatlarında kullanabildiklerini göstermektedir (Tomris G., 2020). Dil Gelişimi-Alıcı dil gelişim alanı, çocuğun dünyayı algılama, anlama, anlamlandırma becerilerini içeren gelişim alanıdır. Dile ait alt alanların hepsi üretimden önce anlamayı gerektirir (http 1). Bu bağlamda erken çocukluk çağında çocukların ebeveynleri tarafından sunulan öğretim sayesinde alıcı dil gelişim alanında kullanacakları yeni becerileri doğal ortamlarında edinebilmeleri araştırmanın gerçekleştirilmesi açısından önemli bulunmaktadır.

Planlanan araştırmanın genel amacı DS’li çocuğa sahip ailelerin, çocuklarına etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle alıcı dil becerilerini öğretmelerine yönelik aile eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde: araştırmaya katılan aile, çocuğuna etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle alıcı dil becerilerini nasıl öğreteceğini öğrenecek ve bu bilgilerle kavram öğretimi gerçekleştirecektir. Çocuk ise ailesi tarafından sunulan kavram öğretimi sayesinde alıcı dil gelişim alanında kullanacağı yeni becerileri doğal ortamlarında edinecektir.

## **Yöntem**

**Araştırmanın Deseni:** Araştırma kapsamında hazırlanan aile eğitim programının etkililiğini belirlemek üzere tek denekli araştırma modellerinden biri olan davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılacaktır.

**Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (0-36 Ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programının Alıcı Dil Gelişim Alanı Anlam Gelişimi Alt Alanı kazanımlarından üç kazanım üzerinde çalışılması planlanmaktadır.** Bu modeller, bir öğretim veya davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda ve zaman diliminde değerlendirmeyi amaçlar (Tekin-İftar, 2018).

**Katılımcılar/çalışma grubu:** Bu çalışma erken çocukluk dönemindeki Down Sendromu tanısı olan çocuk ve onun ailesi ile gerçekleştirilecektir. Katılımcı öğrenciler için aranan ön koşul becerilere ve bu ön koşul becerilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir: Zihin yetersizliği (ZY) tanısı almış olma, uygulamayı etkileyebilecek problem davranışta bulunmamak, en az 5 saniye göz temasını sürdürme, görsel uyaranlara tepkide bulunabilme, sözlü yönergeleri takip etme, görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süresince dikkatini verebilme, büyük kas ve küçük kas becerilerini taklit edebilme.

Çalışmanın bir aile eğitimi süreci olmasından ve sonrasında ailelerin uygulama yapmasını gerektirmesi bağlamında çalışmaya katılacak olan aile bireyinde belirlenen öğretim oturumlarına katılım sağlama, çalışmaya katılmaya gönüllü ve istekli olma ve okuma-yazma ve okuduğunu anlama ön koşul becerisine sahip olma becerisi aranacaktır.

Veri toplama araçları, süreci ve analizi:

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin alınması için ortamda bulunan cep telefonu kamerasından alınan video görüntülerinin kaydedildiği hard-disk, Araştırma Gönüllü Katılım Formu, Sunulan Aile eğitimi programının annenin bilgi düzeyini değerlendirmek amacıyla “Aile Eğitim Program Amaçlarını Değerlendirme Ölçü Aracı” kullanılacaktır. Aile eğitim programı kılavuzu ve Aile Eğitim Programı Uygulama veri toplama formları kullanılacaktır. Bu programın sonunda zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aile alıcı dil becerilerini, pekiştirme ve pekiştireç türlerini, ipucunu tanımlayabilecek, etkinlikler içinde sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile yapılan gömülü öğretim yöntemini nasıl kullanacağını anlatabilecektir. Annenin programa yönelik performansına ilişkin ön test ve son test verileri toplanacaktır.

Erken müdahale uygulamalarında tek bir yaklaşım ya da teorik perspektiflerin (örn. davranışsal, bilişsel) etkisinden uygulama teorisine doğru bir eğilim olduğunu savunulmaktadır (Odom ve Wolery, 2003).

Planlanan çalışma sürecinde Kratochwill ve diğerleri (2013) tarafından tek denekli araştırmaların kalitesini ve iç geçerliliğini arttırmak amacıyla ortaya koyulan standartlar göz önünde bulundurulacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Aile eğitim programı bir özel eğitim anaokulunda bulunan bir sınıfta, sırasıyla 15 dakika 50 saniye, 55 dakika 44 saniye, 19 dakika 56 saniye, 15 dakika 30 saniyeden toplamda 107 dakikadan oluşan 4 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırmada aile eğitim programı aileye uygulanarak ön test-son test verileri elde edilmiştir. Bu veriler sırasıyla 65 ve 95'tir. Bu veriler doğrultusunda annenin aile eğitim programı ile bilgi birikimini arttırdığı görülmektedir. Araştırma süreci devam etmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki bulguların elde edilebileceği düşünülmektedir;

1. Aile eğitim programı, eğitim programına katılan ailelerin, aile eğitim programı kapsamında yer alan bilgileri öğrenmelerinde etkilidir.
2. Aileler, çocuklarına etkinlikler içine gömülen sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle yeni becerileri güvenilir bir şekilde öğretebilecektir.
3. Çocuklar, aileleri tarafından sunulan öğretim sayesinde alıcı dil becerilerini öğrenebileceklerdir.
4. Çocuklar öğrendikleri becerileri çalışma bittikten 2 hafta sonra da sürdürmeye devam edeceklerdir.
5. Aile eğitim programı, çocuğun farklı araçlara ve kişilere genellemesi üzerinde etkilidir.
6. Annenin aile eğitim programından sonra çalışmanın sosyal geçerliliğine ilişkin, programda sosyal olarak anlamlı amaçların seçildiğinin, programın sosyal olarak kabul edilebilir ve sosyal olarak önemli etkileri olan bir program olduğu yönünde görüşlerinin olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği, erken çocuklukta özel eğitim, aile eğitimi, alıcı dil becerileri

## Kaynakça

- Akkök, F. (2006). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. A. Ataman (Ed.). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde (s. 119-137). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Batu, Çolak ve Odluyurt (2012), Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması, Vize Yayıncılık.
- Bitter, J. R. ve Corey, G. (2001). Family Systems Therapy. G.Corey(Ed.), Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy içinde (s. 382-453).
- Cavkaytar, A. ve Artar, T. M., (2010). Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği, Cavkaytar, A., (Ed). Örnek Aile Eğitim Programları içinde (s. 291-333). Maya Akademi Yayınları.
- Karaaslan, Ö. (2010). Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuklar ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Korkmaz, Ö. (2015). Eve Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Erken Çocuklukta Müdahale Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Anneleri Üzerindeki Etkililiği (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi).
- Odom, S. L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. The Journal of Special Education, 37(3), 164-173.
- Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2001). Use of embedding strategy during Daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. Infant-Toddler Intervention, 11(2), 111-128.
- Spiker, D. (2011). The history of early intervention for infants and young children with Down syndrome and their families: Where have we been and where are we going? In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), Neorocognitive Rehabilitation of Down Syndrome (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu Yoklama Modelleri (Ed.). Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar. (2. baskı). Anı Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2020). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (7. baskı). Vize Akademik.
- Tomris, G. (2020). Down Sendromlu Çocuğu Olan Ebeveynlere Yönelik Geliştirilen Doğal Öğretime Dayalı Erken Müdahale (DÖDEM) Programının Ebeveyn ve Çocukları Üzerindeki Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wong, C. (2013). Naturalistic intervention (NI) fact sheet. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- [https-1://www.orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/09145213\\_Erkencocukluk.pdf](https-1://www.orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf) (Erişim tarihi: 25.07.2024)

# Özel Gereksinimli Bireylerin Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinde Ebeveynleşme

Hatice Şengül Erdem<sup>1</sup>, Zeynep Sağır<sup>2</sup> & Gizem Mutaflı<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
hatice.erdem@medeniyet.edu.tr

## Problem Durumu

Aile, içerisinde sosyal iletişimin yoğunlukta olduğu, her bireyin birbirini etkileme gücüne sahip olduğu dinamik bir sistemdir. Aile fertleri yaşamlarının büyük çoğunluğunu bu sistem içerisinde geçirir ve bu sistem ailedeki çocukların duygu ve davranışlarını öğrenmelerinde büyük bir etkiye sahiptir (Guralnick, 2011). Aile sistemleri teorisine göre, ailenin içinde bulunduğu tüm fertler birbirinden etkilenirken, aileye özel gereksinimli bir çocuk katıldığı zaman dinamikler değişmekte ve aile içerisinde yeni roller ortaya çıkmaktadır (Becvar vd., 1982).

Alanyazında özel gereksinimli bir çocuğun aileye dahil olmasından sonra tipik gelişim gösteren kardeşlerde ebeveynleşme ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Condon, 2010; Hanöz vd., 2024; Hastings, 2014; Hooper vd., 2011; Opperman & Alant, 2009). Ebeveynleşme kavramı tipik gelişim gösteren kardeşlerin çocukluk, ergenlik veya genç yetişkinlik dönemleri içerisinde kendi yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayacak şekilde ailenin fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını gidermeye yönelik ebeveyn rolünü üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2004). Ebeveynleşme, araçsal ve duygusal olmak üzere ikiye farklı şekilde sınıflandırılmaktadır (Jurkovic vd., 2004). Duygusal ebeveynleşmede çocuklar ailenin olumsuz duygularıyla baş etmesine ilişkin destek sunarken araçsal ebeveynleşme çocukların kardeş bakımlarında ve ev işlerinde yaşına uygun olmayacak şekilde sorumluluk üstlenmesini şeklinde tanımlanmaktadır (Jurkovic, 2004; Burton vd., 2018; Hooper & Wallace, 2009). Aile içerisinde ebeveynleşme, ebeveyn odaklı ve kardeş odaklı olarak görülebilirken (Brown, 2004); Hooper & Wallace, 2009), özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinde kardeş odaklı ebeveynleşme öne çıkmaktadır (Levante vd., 2023).

Özel gereksinimli kardeşi olan tipik gelişen kardeşlerde ebeveynleşme ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir (Rossetti & Hall; 2015). Mevcut çalışmalarda da kardeşlerdeki ebeveynleşmenin diğer kardeşin özel gereksinim durumuna göre farklılık gösterdiği görülmektedir (Stoneman, 2005). Ebeveynleşme ile ilgili sınırlı çalışmada sonuçların özel gereksinim türü gibi değişkenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Bu noktadan yola çıkarak bu çalışmanın amacı alanyazında özel gereksinimli kardeşi olan tipik gelişim gösteren kardeşlerin ebeveynleşme durumları ile ilgili yürütülmüş çalışmaların bulgularını özel gereksinim türü, doğum sırası, kardeş çiftlerin cinsiyetleri gibi çeşitli değişkenler çerçevesinde inceleyerek okuyucuya sunmaktır.

## Yöntem

Çalışma alanyazın taraması olarak yürütülmüştür. Alanyazın taraması, belirli bir araştırma sorusuna cevap bulmak için literatürde yer alan tüm bilimsel çalışmaların verilerini önceden belirlenmiş kriterlere göre sistematik ve önyargısız şekilde toplayarak değerlendiren ve bir sentez oluşturan bir yöntemdir (Cook vd., 1997; Gough vd., 2017; Mother vd., 2009). Araştırma sorusu olarak özel gereksinimli kardeşi olan tipik



gelişim gösteren kardeşlerde ebeveynleşme ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve araştırmaların bulgularının belirli değişkenlere göre sunulması olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle araştırma içerisinde yer alacak bilimsel çalışmalar belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen bilimsel çalışmalar Yök Tez, Dergi Park, ELSIVIER, Google Akademik veri tabanlarında “özel eğitim”, “ebeveynleşme”, “special needs”, “sibling-focused parentification”, “parentification on siblings”, “parentification”, “sibling”, “individuals with special needs” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Araştırma içerisinde dahil etme kriterleri arasında tez ve makalelerin tam metin olması ve çalışmaların Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olması yer almaktadır. Hariç tutma kriterleri ise Türkçe ve İngilizce dilinin dışında kalan çalışmalar ile tez veya makale formatının dışında yer alan kitap ve bildiri gibi kaynaklar olması olarak belirlenmiştir. Kriterleri karşılayan çalışmaların bulguları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve elde edilen bulgular bu değişkenlere göre raporlaştırılmıştır. Bu değişkenler, çalışmada kullanılan yöntem ve katılımcı özellikleri (özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren kardeşlerin cinsiyetleri, doğum sırası, özel gereksinim türü vb.) olarak belirlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tipik gelişim gösteren kardeşlerde ebeveynleşme özel gereksinimli kardeşin yetersizlik türüne göre değişiklik göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalarda ebeveynleşmenin en çok otizm spektrum bozukluğu olan kardeşe sahip tipik gelişen kardeşlerde görüldüğü ortaya çıkmıştır (Kaminsky & Dewey, 2002; Orsmond & Seltzer,2007). Çalışmalarda tipik gelişim gösteren kardeşlerin aile içi rollerinde daha fazla sorumluluk alma ya da ailelerin daha fazla sorumluluk yüklediği sonucu ortaya çıkmıştır (Barr & McLeod 2010; Beffel & Nuttall,2020; Tomeny vd., 2017; Yacoub vd., 2018). Genellikle otizm spektrum bozukluğu olan, kronik rahatsızlığı olan ve zihinsel yetersizliği olan kardeşe sahip tipik gelişim gösteren kardeşlerde araçsal ebeveynleşme öne çıkmaktadır (Kaminsky & Dewey, 2002; Benderix & Sivberg, 2007). Araştırmalar, tipik gelişim gösteren kız kardeşlerin, erkek kardeşlere göre daha fazla ebeveynleşme davranışları sergilediğini göstermektedir (Hooper& Wallace, 2009; Tomeny vd., 2017).

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli birey, kardeş, ebeveynleşme, kardeş odaklı ebeveynleşme

### **Kaynakça**

- Becvar, D. S., Becvar, R. J., & Bender, A. E. (1982). An ecosystemic approach to family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 8(3), 385-391.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of Adolescent Psychology*, 363-394.
- Cook, D. J., Mulrow, C. D., & Haynes, R. B. (1997). Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of Internal Medicine*, 126(5), 376-380.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.
- Hanöz, L., Özgün, S., Zeytinoğlu Saydam, S., Şen, C. N., & Ayyıldız, E. (2024). Siblings under the shadow: A qualitative study of young adults' parentification experiences with siblings with special needs. *International Journal of Systemic Therapy*, 35(1), 127-144.

- Hastings, R. P. (2014). Stress in families of children with developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 47, 135-175
- Hooper, L. M., & Wallace, S. A. (2009). Evaluating the parentification questionnaire: Psychometric properties and psychopathology correlates. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 32, 52-68.
- Hooper, L. M., DeCoster, J., White, N., & Voltz, M. L. (2011). Characterizing the magnitude of the relation between self-reported childhood parentification and adult psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 67(10), 1028-1043.
- Jurkovic, G. J., Kuperminc, G., Perilla, J., Murphy, A., Ibañez, G., & Casey, S. (2004). Ecological and ethical perspectives on filial responsibility: Implications for primary prevention with immigrant Latino adolescents. *Journal of Primary Prevention*, 25, 81-104.
- Kaminsky, L., & Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 225-232.
- Levante, A., Martis, C., Del Prete, C. M., Martino, P., Pascali, F., Primiceri, P., ... & Lecciso, F. (2023). Parentification, distress, and relationship with parents as factors shaping the relationship between adult siblings and their brother/sister with disabilities. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1079608.
- Opperman, S., & Alant, E. (2009). The coping responses of the adolescent siblings of children with severe disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 31(9), 653-660.
- Orsmond, G. I., & Seltzer, M. M. (2007). Siblings of individuals with autism spectrum disorders across the life course. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 313-320.
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation*, 43(5), 339-350.

# Özel Gereksinimli Kardeşe Sahip Olan Bireylerin Duygusal Yük, Psikolojik Sağlık ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi

Büşranur İnanç<sup>1</sup> & Ayşe Tuba Ceyhun<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Biruni Üniversitesi

busranurinanc2006@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli bireyler, fiziksel, zihinsel, duygusal veya davranışsal alanlarda diğerlerinden farklı gereksinimlere sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Eripek & Ataman, 2003). Özel gereksinimli bir çocuğun gereksinimlerinin türü ve düzeyi, aile içindeki rolleri ve ilişkileri etkileyebilmektedir. Özel gereksinimli bireyin varlığı aile bireylerinin tümünde genellikle ek sorumluluklara neden olmaktadır. Bu durum özellikle aile içinde yer alan sağlıklı kardeşlerde duygusal ve psikolojik zorluklara yol açabilmektedir (Türkahmetoğlu, 2022). Özel gereksinimli kardeşe sahip olma durumunun etkilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde olumlu ve olumsuz yönde etkileri olduğu görülmektedir (Arıkan-Çolak, 2019). Özel gereksinimli kardeşe sahip olan bireylerin, genel olarak kızgınlık, düşmanlık, kıskançlık, suçluluk, üzüntü, endişe, korku, utanma, reddetme gibi olumsuz duygular yaşadıkları bilinmektedir (Türkahmetoğlu & Ceyhun, 2023). Bu duyguların seyrini, ebeveyn tutumları, toplumsal bakış açısı, kardeşin yetersizlik düzeyi, ailenin ve bireyin kabulleniş düzeyi, kardeşler arasındaki yaş farkı, kardeşlerin cinsiyetleri gibi bazı değişkenlerin etkileyebildiği belirtilmektedir (Boccio ve Beaver, 2019). Kardeşlerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmanın, aile içi ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine katkıda bulunacağını belirtilmektedir (Türkahmetoğlu ve Ceyhun, 2024). Kardeşlerin bu süreçte yaşadığı ruhsal problemlerin üstesinden gelmelerinde, alınacak bireysel terapiler ve psiko-sosyal desteklerin psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Güler, 2020). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal destekle arttığı, bunun yanı sıra ebeveynlere yönelik psikolojik destek çalışmalarının ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Arıkan-Çolak, 2019). Literatürde yapılan pek çok araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin depresyona yatkın oldukları ifade edilmektedir. Literatür incelendiğinde özel gereksinimli bireyin bulunduğu ailelerde diğer kardeşlere yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, aile eğitim programlarında kardeşlerin genelde geri planda kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin kardeşlerine yönelik eğitim ve destek çalışmalarının yapılabilmesi için mevcut durumu betimleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal destekle arttığı, bunun yanı sıra ebeveynlere yönelik psikolojik destek çalışmalarının ebeveynlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Türkahmetoğlu, 2022). Literatürde yapılan pek çok araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin depresyona yatkın oldukları ifade edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin kardeşlerinin duygusal yük ve psikolojik sağlıkları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki üzerinde demografik (cinsiyet, yaş farkı, eğitim düzeyi ve gereksinim türü) özelliklerin etkisini incelemektir.

## Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem ile seçilmiş özel gereksinimli kardeşe sahip olan bireylerden oluşmaktadır. Bu bağlamda Adana’da yaşayan, okuma yazma bilen, yaşları 12-40 arasında değişen ve herhangi bir özel gereksinimi olmayan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 265’i kadın 158’i erkek olmak üzere toplamda 423 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Özel Gereksinimli Kardeşe Sahip Bireylerde Duygusal Yük Ölçeği (Özdemir ve İnanç, 2024), Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (Doğan, 2015) ve Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği (BDÖ-BB) (Aktürk vd., 2005) kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci çevrimiçi ve yüz yüze olarak iki şekilde yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; t-testi, ANOVA, korelasyon, regresyon analizi yapılmıştır. Veri analizi sürecinde, öncelikle betimsel istatistiksel yöntemler kullanılarak, katılımcıların temel özellikleri ve ölçek puan dağılımları değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama süreci çevrimiçi ve yüz yüze olarak iki şekilde yapılmıştır. Ölçeklerde yer alan sorular Google Form’a yüklenmiş, katılımcılara mail üzerinden erişim sağlamalarına olanak verilmiştir. Katılımcılar araştırma hakkında bilgi aldıktan sonra, araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini gösteren butonu işaretleyerek ya da yazılı onam formunu onaylayarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırma sorularının tamamını eksiksiz yanıtlayan 423 katılımcının verileri Excel programına aktararak istatistik programında analiz edilmek üzere düzenlenmiştir. Veri analizi sürecinde, öncelikle betimsel istatistiksel yöntemler kullanılarak, katılımcıların temel özellikleri ve ölçek puan dağılımları değerlendirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada özel gereksinimli kardeşe sahip bireylerin duygusal yük, depresyon ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde literatürle uyumlu olarak duygusal yük ve depresyon düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada yapılan basit regresyon analizinde ise duygusal yük ve depresyon düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Araştırmada ayrıca özel gereksinimli kardeşi olan bireylerin eğitim düzeyinin duygusal yük, psikolojik dayanıklılık ve depresyon düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığını incelenmiştir. Depresyon ölçeğinin katılımcı kardeşlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türünün kardeşlerin duygusal yük, psikolojik sağlık ve depresyon düzeylerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir ve Duygusal Yük Ölçeği puanı en yüksek olan grup kardeşleri birden fazla yetersizliğe sahip olan en düşük olan grup ise kardeşleri özel yetenekli olan grup olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunun psikolojik sağlık puanı incelendiğinde gereksinim türlerinin psikolojik sağlık üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gereksinim türlerine göre gruplar arasında en yüksek depresyon puanı kardeşinde işitme yetersizliği olan grup olduğu en düşük olan grup ise kardeşi özel yetenek grubunda olan kişiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ışığında özel gereksinimli çocuklara ve onların ailelerine yönelik hazırlanan aile eğitim programlarında yetersizlikten etkilenmeyen kardeşlere yönelik psiko sosyal çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli kardeş, depresyon, duygusal yük, psikolojik sağlık.

## Kaynakça

- Aktürk, Z., Dağdeviren, N., Türe, M., Tuğlu, C. (2005), Birinci basamak için beek depresyon tarama ölçeği'nin türkçe çeviriminin geçerlik ve güvenilirliği. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 9(3), 117-122.
- Arıkan-Çolak, D. (2019), Özel gereksinimli ve sağlıklı kardeşe sahip bireylerde ebeveynleşme olgusu ile ilişki li değişkenlerin incelenmesi. (Tez No. 551787) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Beck AT., Guth D., Steer RA., Ball R. (1997). Screening For Majör Depression Disorders İn Medical İnpatients With The Beck Depression Inventory For Primary Care. *Behav. Res. Ther.* 35(8):785-791.[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00025-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00025-9)
- Beck AT., Steer RA., Brown GK. (2000). *Manual For The Beck Depression Inventory-Fast Screen for Medical Patients*. San Antonio, TX: Psychological APA PsycTests, Corporation. <https://doi.org/10.1037/t14984-000>.
- Boccio, C. M., and Beaver, K. M. (2019), Further Examining The Potential Association Between Birth Order The Personality: Null Results From A National Sample Of American Siblings. *Personality and Individual Differences*. 139,125-131. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.017>
- Doğan, T. (2015), Kısa psikolojik sağamlık ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *The Journal Of Happiness & Well-Being (Mutluluk ve Refah Dergisi)*, 3(1), 93-102.
- Eripek, S., ve Ataman, A. (2003). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (S. 153-171). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Floyd, F. J. Costigan, C. L. Richardson, S. S. (2016), Sibling Relationships İn Adolescence and Early Adulthood With People Who Have İntellectual Disability. *American Journal On Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(5):383-397. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.5.383>
- Güler, H. N. (2020), Kardeş aracılı sunulan davranışsal öğretim programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözel davranış becerilerini geliştirmeye etkisi. (Tez No. 666535) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, H. D. ve İnanç, B., (2024), Özel gereksinimli kardeşe sahip olan bireylerde duygusal yük ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik araştırması, 6. Uluslararası Pozitif Psikoloji Kongresi, Sözel Bildiri, Üsküdar Üniversitesi.
- Türkahmetoğlu, K. (2022), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk ve Tipik Gelişim Gösteren Kardeşine Yönelik Hazırlanan Kardeş Beceri Destek Eğitimi Programı (KABEP)'nın Etkililiğinin İncelenmesi. Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Türkahmetoğlu, K., ve Ceyhun, A. T. (2023). Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Kardeş Beceri Destek Eğitimi Programı (Kabep). (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Türkahmetoğlu, K. ve Ceyhun, A.T. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda kardeş beceri destek eğitimi programı (Kabep)'nın etkililiği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 61, 1-28. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1281349>
- Walton, K. M., Ingersoll, B. R. (2015). Psychosocial adjustment and sibling relationships in siblings of children with autism spectrum disorder: risk and protective factors. *Journal Of Autism and Developmental Disorders*. 45: 2764-2778. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2440-7>

## 12 NOLU DERSLİK

### Okuma Kùltürü Ediniminde Ebeveyn Rolü: Özel Yetenekliler Örneği

Suna Özcan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi  
sozcan@29mayis.edu.tr

#### Problem Durumu

Çağımızda bilişsel düzeyde edinilen bilgiden ziyade üstbilişsel yetilerin hâkim olduğu, bilişsel bilgilerin yoğrulduğu ve bunlardan yepyeni anlam dünyalarının çıkarıldığı anlayış biçimi önem kazanmaya başlamıştır. Çünkü bilgi artık her an erişilebilir hâle gelmiştir. Asıl bilgiyi işleyecek üst düzey düşünme becerilerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu nedenle erken yaşlardan itibaren üst düzey düşünme becerilerini geliştirici eğitimler, aktivitelerin yapılması önemlidir. Bu becerilerin gelişiminde gerçekleştirilebilecek aktivitelerden biri de okuma saatleridir. Ailece yapılan okuma aktiviteleri çocukların okuma kùltürü edinmelerinde etkili olacaktır. Sever (2007) okuma kùltürünü yazılı kùltür ürünleriyle tanışmış ve bu ürünlerin sunduğu iletileri paylaşma, test etme, sorgulama yeteneğine sahip olan bireylerin, bu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmeleri sonucunda kazandıkları davranışlar bütünü olarak nitelendirmektedir. Yani okuma kùltürüyle beraber sorgulama yetileri, üst düzey düşünme becerileri gelişmektedir. Özellikle özel yetenekli çocukların okuma kùltürü edinmeleri akranlarına göre nispeten daha kolaydır. Çünkü özel yetenekli çocuklar ilk yıllardan itibaren okumaya yoğun ilgi göstermektedirler. Bu ilgi yaşlıtlarına göre daha erken yaşlarda okuma becerisi kazanmalarını sağlamaktadır. Hatta çoğu özel yetenekli çocuk okula başlamadan okuma becerisi edinmekte, bazılarıysa okulun ilk haftalarından itibaren akıcı bir şekilde okumaktadırlar (Levande, 1999). Bu okuma becerileri ve okumaya olan ilgileri aileler tarafından desteklendiğinde okuma kùltürü edinmiş üst düzey düşünme becerilerini etkin kullanan bireyler hâline gelmeleri kaçınılmaz olur. Fakat yeterli düzeyde desteklenmediklerinde kendilerini kısıtlanmış hissetme, iç kapanık kişilik geliştirme olasılıkları artmaktadır. Özellikle ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları onların okuma ilgilerini şekillendirebilmektedir. Nitekim Aspesi ve Fleith'e (2006) göre özel yetenekliliğin gelişiminde ebeveynlerin etkisi oldukça önemlidir. Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarına yönelik algıları, ilgileri, tutum ve destekleri çocukların okumaya karşı ilgilerini de belirleyeceği için bu araştırmada özellikle annelerin özel yetenekli çocuklarının okuma kùltürü edinmelerinde kullandıkları stratejiler, yaptıkları aktiviteler bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Bunların belirlenmesi özel yetenekli çocukların potansiyellerini yansıtabilecekleri bir aile ortamına kavuşmalarını sağlayacak bilgi kaynaklarının üretimine zemin oluştıracaktır. Bu durumdan hareketle araştırmanın problem sorusu şu şekildedir: Özel yetenekli öğrencilerin okuma kùltürü edinmelerinde ebeveynlerinin rolü nasıldır?

## Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi karmaşık sosyal durumları derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Creswell, 2009). Nitel araştırma yöntemi bu araştırmada ebeveynlerin okuma kùltürüne yönelik inançlarını, çocuklarına okuma kùltürü kazandırmak için çocuklarıyla gerçekteştirdikleri faaliyetler hakkında detaylı bilgilere ulaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu amaçla literatür taranmış, ilgili araştırmaların odak noktalarından hareketle 15 adet yarı yapılandırılmış soru hazırlanmıştır. Sorular alanda uzman olan 4 kişiyle paylaşılmış ve görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmış ve toplam 8 açık uçlu soru uygulamaya hazır hale gelmiştir. Soruların hedef kitleye uygunluğunu belirlemek amacıyla 2 ebeveynle pilot uygulama yapılmıştır. Herhangi bir aksaklık olmadığı tespit edilmiş ve ses kaydı alınan (gönüllülük esasına dayalı) yüz yüze görüşmeler gerçekteştirilmiştir. Araştırmaya özel yetenekli çocuğu olduğu (ilkokula devam eden: ilkokul seçilmesinin nedeni bu dönemin okuma kùltürü ediniminde kritik dönem olarak kabul görmesidir [İnce Samur, 2017]) tespit edilen 15 anne katılmayı kabul etmiştir. Üniversiteden etik kurul izni alınmıştır. Alınan etik kurul izniyle birlikte İstanbul'da bulunan 19 BİLSEM'den rastgele biri seçilmiş ve okul müdürüyle iletişime geçilmiştir. Kurum onayıyla velilerle iletişime geçilmiş ve gönüllü annelerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin amaca uygun bir şekilde analiz edilmesini sağlayacak tematik analizle analizler yapılmıştır. Tematik analiz var olan verilerin anlam örüntülerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlar (Clarke ve Braun, 2013). Araştırmadan elde edilen veriler Clarke ve Braun (2013) tarafından ortaya konulan tematik analiz ilkelerine uygun bir şekilde kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temaların uygunluğunu sağlamak amacıyla alanda iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alının dönütler doğrultusunda kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Uzmanlar arası tutarlılık sağlanana kadar düzenlemelere devam edilmiş ve görüş birliğine varılınca kod ve temalar çalışmaya dahil edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bu aşamasında araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Rastgele gönüllü 15 ebeveynle yapılan görüşme sonuçlarına göre 13 çocuk okula başlamadan okuma becerisi edinmişlerdir. Geriye kalan 2 çocuk ise okula başladıktan bir iki ay sonra akıcı bir şekilde okumaya başlamışlardır. Annelerin tümü okuma becerisinin çok önemli olduğunu ve çocuklarının okuma becerilerinin gelişimi için çocuklarıyla okuma saatleri gerçekteştirdiklerini belirtmişlerdir. Okumayı öğrenmeden önce çocuklar hikâyeleri anne ve babalarına okuturken okumayı öğrendikten sonra genellikle bağımsız bir şekilde okumaktadırlar. 4 anne son yıllarda evlerine internet bağladıkları ve çocuklarına tablet aldıkları için çocuklarının okumayı bırakmaya başladıklarını belirtmiştir. 6 anne son zamanlarda wattpad gibi uygulamaların çocuklarının okumaya karşı daha fazla ilgi duymalarını sağladığını belirtmiştir. Hatta dijital hikâyeler yazmalarına katkı sağladığını ve çocuklarının yazdıkları kitapları aileleriyle paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Annelerin okuma saatlerinde okuma kùltürü edindirmek için herhangi bir strateji uygulamadıkları tespit edilmiştir. Kitap seçimi konusunda çocuklarını denetledikleri ve bazı yerlerde yönlendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlardan hareketle annelerin okumanın önemi konusunda bilinçli oldukları ve çocuklarını yönlendirme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir. Fakat kitap seçimi konusunda çoğunlukla bilinçsiz oldukları belirlenmiştir. Kitap seçim kriterleri çoğunlukla çevreden veya sosyal medyadan aldıkları önerilerle sınırlı olduğu gözlenmiştir. İyi bir okumanın gerçekteşmesi için ne tür aktivitelerin yapılması gerektiği konusunda bilinç düzeyleri olduğuça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucundan hareketle özel yetenekli çocukların temel öğrenme kanallarından biri olan okuma becerilerinin gelişim sürecinde okuma kùltürü de edinmeleri için ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik seminerler, eğitim atölyeleri, konferanslar düzenlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** özel yetenek, okuma kültürü, ebeveyn katılımı

### **Kaynakça**

Aspesi, C. C., & Fleith, D. S. (2006). Family processes and development of giftedness. *Gifted Education International*, 20(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/0261429406021001>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2),120-123.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

İnce-Samur, Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi (6-10 yaş)” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2017, 50(1), 209-230.

Levande, D. (1999). Gifted readers and gifted instruction, *California Association for the Gifted Communicator*, 30(1).

Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Aspesi, C. C., & Fleith, D. S. (2006). Family processes and development of giftedness. *Gifted Education International*, 20(1), 19-31. <https://doi.org/10.1177/0261429406021001>

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2),120-123.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

İnce-Samur, Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “ilkokul dönemi (6-10 yaş)” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2017, 50(1), 209-230.

Levande, D. (1999). Gifted readers and gifted instruction, *California Association for the Gifted Communicator*, 30(1).



# Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerinin Stres Düzeyleri, Sosyal Destek Düzeyleri ve Ebeveyn Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Sanem Polat<sup>1</sup> & Yeşim Fazlıoğlu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Trakya Üniversitesi  
ssanempolat@trakya.edu.tr

## Problem Durumu

Özel gereksinimli çocuğun doğumu aile hayatını önemli ölçüde etkilemekte ve aileye ek yükler getirmektedir. Bu yüklerden bazıları ise çocuğun bakımı, günlük ev rutinleri, aile üyeleri arasında rol karmaşası, ekonomik sorunlar, hastane masrafları, gelirin azalması, çocukta davranış problemleriyle başa çıkma gibi sorunlar oluşturmaktadır (Allen, Ciambone ve Welch, 2000). Çocuğun gereksinimi arttıkça çocuk ömür boyu bakıma ihtiyaç duymakta, bakım ve tedavi sorunları aileyi daha da yormaktadır (Sarı ve Altıparmak, 2011). Bunların yanında sosyal desteğin azalması, ailenin yaşam kalitesinin azalması, duygusal sorunlar, yaşam tarzının değişmesi, ebeveynlerin sorumlulukların artması, aileyi strese, kaygı ve depresyona sokmaktadır (Ohaeri, 2003). Yapılan araştırmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin stres düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin stres düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Dyson, 1997; Cengiz, Yıldız & Peker, 2021).

Özel gereksinimli çocukların ailelerine; beklenen sorunlara yönelik başa çıkma yolları sunulduğunda, parasal yardım, materyal yardımı sağlandığında ve yakın çevresinden ve kurumlardan sosyal destek almaları sağlandığında ailelerin streslerinin azaldığı görülmüştür (Allen, Ciambone ve Welch, 2000). Sosyal destek; bireyin gereksinim duyduğunda çevresinden elde edebileceği duygusal, sosyal, bilgisel ve araçsal yardımları içermektedir. Sosyal destek kaynakları, bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan anne, baba, eş, sevgili, arkadaşlar, aile, öğretmenler, akrabalar, komşular ve bireylere farklı şekilde yardım sağladığı, bunlar arasında da üzerinde en fazla durulanların maddi, duygusal ve zihinsel destek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sosyal destek temel sosyal gereksinimleri karşılar, fiziksel ve psikolojik sağlığı olumlu yönde etkiler. Yapılan çok sayıda araştırma sosyal destek sisteminin bireyin sosyolojik ve psikolojik sorunlarının çözümü, önlenmesi ve tedavisinde, zorlanmalı durumlarla başa çıkabilmesinde güçlü bir kaynak olduğunu ortaya koymuştur (Terzi, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda yetersizliği olan çocuğun doğumuyla birlikte annelerin sosyal yaşamlarının kısıtlandığı ve sosyal desteğe gereksinim duydukları (Cavkaytar vd., 2008; Ersoy ve Çürük, 2009), duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu (Duygun ve Sezgin, 2003) sosyal destek arttıkça yaşanan stresin azaldığı ve yaşam doyumlarının arttığı (Kaner, 2004) belirtilmiştir. Sosyal desteğin ebeveynlerin benlik saygısına olumlu katkı sağlayarak, ilişkilerinin kalitesini arttırdığını bunun da ebeveynlerde öznel iyi oluşu desteklediği belirlenmiştir (Lu vd., 2015). Bununla birlikte özyeterliği yüksek olan ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarının farkında olmakta, çocuklarının gelişimlerini izleyebilmekte, çocuklarıyla ilgili hizmet alımı seçimlerinde kendine güvenmekte ve çocuklarına daha fazla öğrenme fırsatları tanımaktadırlar (Coleman ve Karraker, 2000). Bu aileler problemlerle yüz yüze geldiğinde onlardan kaçmak yerine sorunun çözümüne odaklanmakta ve olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçınmaktadırlar (Bandura, 1997). Dolayısıyla, ailenin öz yetkinliğinin çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan etkisi vardır (Coleman ve Karraker, 1997). Bu nedenle özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerini öz yeterliğinin desteklenmesi, stres durumunun azaltılması ve sosyal desteğin sağlanması çocuğun eğitimi ve desteklenmesinde son derece önemlidir. Tüm yukarıdaki

gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerinin stres düzeyleri, sosyal destek düzeyleri ve ebeveyn öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesini amaçlanmıştır.

## Yöntem

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerinin stres düzeyleri, sosyal destek düzeyleri ve ebeveyn öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Edirne ili Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi devlet ve özel özel eğitim okullarında 6-18 yaş aralığında bulunan okul öncesi, ilkökul, orta okul, lise dönemindeki özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülebilmesi için Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerinin stres düzeyleri, sosyal destek düzeyleri ve ebeveyn öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel özel eğitim okullarına araştırmacı tarafından gidilip özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynlere anketle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan ebeveynlerin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Bu çalışmaya toplam 298 özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveyn gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş, araştırma formlarını doldurmuştur. Veri analizini gerçekleştirmeden önce çeşitli nedenlerden (eksik bilgi vb.) dolayı 9 anket veri setinden çıkartılmış, toplam 289 anket veri setine dahil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu Edirne ili Merkez ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı hizmet veren resmi ve özel özel eğitim kurumlarında eğitim alan özel gereksinimli çocuğa sahip olan 289 ebeveyn oluşturmaktadır. Bu çalışma ilişkisel araştırma modeli kullanılan, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demografik Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde verilerin dağılımı normallik gösterdiği için Pearson korelasyon katsayısı, Hiyerarşik Regresyon Analizi, Bağımsız Örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi tercih edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladığı stres arttıkça öz yeterlik, algıladığı sosyal destek ve sosyoekonomik durumunun azaldığı tespit edilmiştir. Bu duruma karşın özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladığı stres algısı düzeyi ile yaşı ve çocuğun eğitim kademesi ile herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Regresyon analizine birinci adımda giren sosyoekonomik düzey (SED), yaş, özel gereksinimli çocuğun öğrenim durumu değişkelerinin algılanan stres puanlarına ilişkin istatistik bilgiler görülmektedir ( $R^2=,028$ ;  $\Delta R^2=,017$ ;  $F=2,671$ ;  $p=,048$ ). Birinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin algılanan stres düzeyi (bağımlı değişkene) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %3'ünü açıkladığı görülmektedir. İkinci adımda SED, yaş, özel gereksinimli çocuğun öğrenim durumu değişkenlerinin Algılanan Stres Toplam puanlarına ilişkin istatistik bilgileri görülmektedir. ( $R^2=,091$ ;  $\Delta R^2=,120$ ;  $F=4,614$ ;  $p=,000$ ). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin algılanan stres düzeyi (bağımlı değişkene) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak %9'unu açıkladığı görülmektedir. Analize üçüncü adımda giren SED, yaş, özel gereksinimli çocuğun öğrenim durumu değişkenlerinin Algılanan Stres Toplam puanlarına ilişkin istatistik bilgileri görülmektedir. ( $R^2=,177$ ;  $\Delta R^2=,355$ ;  $F=7,395$ ;  $p=,000$ ). Üçüncü adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin algılanan stres düzeyi (bağımlı değişkene) ilişkin puan varyansının yaklaşık olarak % 18'ini açıkladığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli çocuk, aile stresi, öz yeterlik, sosyal destek

## Kaynakça

- Allen, S. M., Ciambone, D., & Welch, L. C. (2000). Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health*, 12(3), 318-341.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York 22-24.
- Cavkaytar, A., Batu, S. ve Çetin, O.B. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109.
- Cengiz, S., Yıldız N. M. ve Peker, A. (2021). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Tipik Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Stres ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt:17, Sayı:36, S: 2942-2955.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mother of school-age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations* 49.
- Colleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997) "Self-efficiency and parenting quality: Findings and future applications". *Development Review*, 18, 47-85.
- Duygun, T. ve Sezgin, N., (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37-52
- Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American journal on mental retardation*, 102(3), 267-279.  
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1997\)102<0267:FAMOSC>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1997)102<0267:FAMOSC>2.0.CO;2)
- Eker, D., Arkar, H. ve Yıldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 12(1),17-25
- Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009) Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum; Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, Yıl:11, Cilt:5, Sayı:17.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik analizi. In *New/Yeni Symposium Journal* b 51(3) 132-140.
- Kaner, S. (2004). Aile destek ölçeği: factor yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1) 57-72.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378-20130425.pdf>
- Ohaeri, J. U. (2003). The burden of caregiving in families with a mental illness: A review of 2002. *Current Opinion in Psychiatry*, 16(4), 457-465.
- Sarı HY, Altıparmak S. (2011). Manisa ilinde engellilere karşı toplumsal tutum belirlenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2012; 13: 110-116.
- Terzi S. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3(29), 1-9.

# Aile Katılımı Çalışmalarının Velilerin Okula Uyum Süreçleri Üzerindeki Etkisi: Mamak Özel Eğitim Anaokulu

Yıldız Kaya<sup>1</sup>, Burcu Doğan Kırıkbaş<sup>2</sup>, Gülistan Duman Tünay<sup>3</sup>, Didem Aksu Selçuk<sup>4</sup> & Sinan Durmaz<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Mamak Özel Eğitim Anaokulu  
yildiz.ky@gmail.com

## Problem Durumu

Aile, çocuğun ilk kez sosyalleştiği, ilk deneyimlerini yaşadığı sosyal yapıdır. Çocuğun eğitimi ailede başlar. Eğitimin etkili bir şekilde gelişebilmesi için ailenin okulla iş birliği içinde eğitime katılması önemlidir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin de eğitimden en etkin şekilde yararlanabilmeleri için ebeveynlerin çocuğun eğitimine aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Aile eğitimi ve katılımı, özel gereksinimli çocukların gelişimlerini en üst seviyeye çıkarmada önemli bir rol oynamaktadır (Sığırtmaç, 2011). Çünkü ebeveynler okuldaki uygulamaların sürdürülebilirliğinin önemli birer aracıdır. Ayrıca aile katılımı, aileye çocuğunu okul ortamında ve diğer çocuklar arasında gözlemleme, güçlü ve zayıf taraflarını tanıma fırsatı sunmaktadır (Driessen, Smit ve Slegers, 2005). Velinin okul iklimine uyumu öğrencinin eğitim sürecindeki başarısını etkilemektedir. Velilerin, okulun işleyişi, özel eğitim hizmetleri ve destek programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, okula uyum süreçlerini zorlaştırabilmektedir. Okul yönetimi ve öğretmenler ile veliler arasında etkili iletişim kurulmadığında, gerekli iş birliği yapılmadığında veliler çocuklarının eğitimine yeterince katkı sağlayamayabilir ve okula karşı aidiyet duyguları zayıf kalabilir. Özellikle özel eğitimde bireysel ihtiyaçların doğru anlaşılması ve karşılanması etkili bir iletişim gerektirir. Özel gereksinimli çocukların velileri, bu süreçte psikolojik olarak zorlu bir dönemden geçiyor olabilirler. Bu tür zorluklar, velilerin okul iklimine uyum sağlamasını engelleyici unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Velilerin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde tespit edilmesi ve uygun destek sunulması, bu olumsuzlukların aşılmasında önemli bir role sahiptir. Ailelerin okuldan aldıkları destek, kaygı ve stres düzeylerini azaltarak uyum süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Aile katılımı çalışmalarının önemi okul öncesi eğitim programlarında da vurgulanan bir konudur. Okul öncesi eğitimde, programın hedeflerine ulaşılması ve eğitim faaliyetlerinin en yüksek verimle devam edebilmesi, ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılım sağlamasıyla mümkündür (Çakmak, 2010). Okul veli iş birliği öğrencilerin iyi bir eğitim deneyimi yaşamalarına fırsat sunabilmektedir. Erken çocukluk ve okul öncesi dönemine yönelik araştırmalar, bu dönemde sağlanan gelişimsel desteğin, çocukların sonraki yıllardaki genel gelişimleri ve başarıları üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya çıkarmıştır (Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2010). Çocuklar, eğitime ne kadar erken başlarsa, eğitimden elde edecekleri kazanımların da o ölçüde artacağı düşünülmektedir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ebeveynlerinin bir araya getirilerek, aralarındaki etkileşimin güçlendirilmesi ve ebeveynlik konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla eğitim kurumlarıyla iş birliği yapmaları kritik bir gerekliliktir (Demirel, 2005).

## Yöntem

Bu çalışmada özel eğitim gereksinimi olan öğrenci velilerine yönelik aile katılımı çalışmalarının planlanıp uygulanması hedeflenmiştir. Planlanan aile katılımı çalışmalarının velilerin okula uyum süreçlerindeki

etkisinin araştırılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Nicel yaklaşımın kullanıldığı bu çalışma, genel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Çalışmada öncelikle, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların velilerine yönelik hazırlanan aile katılımı çalışmalarının velilerin okula uyum süreçlerini ne derecede etkilediğinin analiz edilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma Ankara ili Mamak Özel Eğitim Anaokulu' na devam eden özel eğitim ihtiyacı olan 17 öğrenci velisiyle gerçekleştirilmiştir. Aile katılımı çalışmaları uygulanmadan ve uygulandıktan sonra 17 veliye ön test ve son test uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu (Kişisel bilgiler, sınıf düzeyi, öğrencinin cinsiyeti, velinin cinsiyeti, velinin yaş aralığı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve öğrencinin eğitim aldığı dil) ile Schueler ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlama çalışması Ertem ve Gökalp (2017) tarafından yapılan "Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, akademik, sosyal ve güvenlik olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Velilerden alınan yanıtlar ön-test ve son-test uygulamaları için ayrı ayrı betimsel olarak incelenerek veri analizleri yapılmıştır. Analize göre ön-testten elde edilen verilerde velilerin yanıt vermedikleri maddeler olduğu görülmüş, bu maddeler için seri ortalamasına dayalı olarak kayıp veri ataması yapılmıştır. Son-test verilerinde ise kayıp veriye rastlanmamıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Uygulanan aile katılımı çalışmalarının etkililiğinin incelenmesi amacıyla aile katılımı çalışmaları öncesi ve sonrasında "Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği"nden elde edilen toplam puanların, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması yapılmıştır. Analiz sonuçlarında, ebeveynlerin doldurdıkları "Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği"nden elde edilen ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın ön-test ( $\bar{x}=154.27$ ) ve son-test ( $\bar{x}=169.00$ ) arasında ölçek toplam puanının arttığı tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre puan artışının görülmesi, uygulanan aile katılımı çalışmalarının veliler üzerindeki etkisinde değişikliğe yol açabileceği anlamına gelebilir. Uygulanan tüm bu etkinlikler velilerin okul ile daha sıkı bir bağ kurmalarını ve çocuklarının eğitim sürecine daha aktif katılımlarını teşvik etmiş olabilir. Uygulamalar velilerin okulda kendilerini daha mutlu ve memnun hissetmelerini sağlamış olabilir. Bütün bu olumlu etkiler sayesinde velilerin okula aidiyet hissetmesi sağlanmış, dolayısıyla çocukların eğitimine olumlu bir yansıma gerçekleştirilmiş olabilir. Araştırmada ön test ve son test sonuçları incelendiğinde puanlar arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmaması, velilerinin okula uyum süreçlerinde istikrarlı bir seyir izlediği anlamına gelebilir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerinin velilerle kurduğu iletişimin genel anlamda nitelikli olduğunun, ayrıca aile katılımı çalışmalarından bağımsız olarak da velilerin okula karşı olumlu tutum geliştirdiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu nedenle okulumuzda yapılan tüm bu çalışmaların velilerin okula uyum süreçlerini desteklediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** aile katılımı, özel eğitim, veli uyumu, okul iklimi

## Kaynakça

- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 1-18.
- Çalık, C. (2007). Okul Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3), 123-140.
- Demirel, S. (2005). Özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinde aile eğitiminin önemi. Ufku Ötesi Bilim Dergisi, (1), 61-74.
- Driessen, G., Smit, F.ve Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement, British Educational Research Journal. (31): 4: 509-532.
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2017). Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 155-173.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., vd. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38), 213-224.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilköğretime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. Psychological Assessment, 26(1), 314.
- Sığırtmaç, A. (2011). Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı. In. Y. Aktaş Arnas (Ed.). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne-baba katılımı. Özel Eğitim Dergisi, 2(2), 25-43.
- Temel, F., Aksoy, A., & Kurtulmuş, Z. (2010). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları. In. F. Temel (Ed.) Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları (pp.328-359). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezel-Şahin, F. ve Özyürek, A. (2016). Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı. Ankara: İstatistik Dünyası.

# Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların Ailelerinin Kabul Sürecinin Boylamsal İncelenmesi: Birinci Veri Toplama Dönemine İlişkin Nitel Bulgular

Salih Rakap<sup>1</sup>, Uygur Bayrakdar<sup>2</sup>, Emrah Gülboy<sup>3</sup>, Meryem Vural Batık<sup>4</sup>, Burak Aydın<sup>5</sup> & Koray Karabekiroğlu<sup>6</sup>

<sup>1,2,3,4,6</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi

<sup>5</sup> Ege Üniversitesi

uygur.bayrakdar@omu.edu.tr

## Problem Durumu

Aile yaşam döngüsüne göre aile yaşamının farklı dönemlerinde bazı değişimler ve geçişler ortaya çıkmakta; ailenin bu geçişlere uyumu ise ailenin işlevselliği açısından önemli görölmektedir (Carter ve McGoldrick, 1988). Bu geçişlerden ilki “küçük çocuklu aile” evresidir. Bu süreçte aile yapısal olarak farklılaşır, ebeveynlerden 0-30 aylık bebeğin gelişimine ve ihtiyaçlarına uyum sağlamaları beklenmektedir. İkinci evre olan “okul öncesi dönemde çocuğu olan aile” evresinde ise ailelerin 30-72 aylık çocuğun gelişimsel gereksinimlerine uyum sağlamaları, çocuklarına destekleyici bir çevre oluşturmaları ek olarak ise tükenmişlikle baş etmeleri gerekmektedir (Duvall, 1988). Aile yaşam döngüsünün özellikle bu iki evresinde özel gereksinimli (ÖG) olan bir çocuğa sahip olmak ebeveynlere bir takım duygusal zorlukları yaşatmaktadır. Ailenin yaşadığı bu duygusal süreçler, doğacak çocuğa ilişkin kurulan hayaller ve beklentilerle oldukça ilişkili kabul edilmektedir (Varol, 2005). Bu imgeleme döneminde oluşturulan mükemmel çocuğa ilişkin hayallerin yıkılması ise “hayalî çocuğun ölümü” olarak kabul edilmekte ve bu açıdan kayıp-yas süreci ile açıklanmaktadır (Kozub, 2008).

ÖG olan çocukların ailelerinin çocuğun tanısı ile karşılaştıkları andan itibaren verdikleri tepkilerin, travmatik olaylara verilen tepkilerle benzerlik taşıdığı belirtilmektedir (Green, 2006). Kimi ebeveynler, çocuklarının yetersizliklerinden dolayı ortaya çıkan yeni şartlara kolaylıkla uyum sağlayabilirken, kimi aileler bu süreçte oldukça zorlanmaktadır (Pousada vd., 2013). Alanyazın, ÖG olan çocukların ailelerinin bu süreçte yaşadıkları zorlukların ailelerinin algıladıkları aile yükü (Çalışır vd., 2018), depresyon ve anksiyete (Akça ve Özyürek, 2019) ile ilişkili olduğunu; bu süreçte evlilik uyumunun (Robinson ve Neece, 2015) olumsuz etkilendiğini; bu süreci daha sağlıklı bir şekilde atlattıklarına ise başa çıkma (Young vd., 2020), sosyal destek ve psikolojik dayanıklılığın (Sidener, 2019) katkıda bulunarak travma sonrası büyümenin gerçekleştiğini (Tedeschi ve Calhoun, 2004) vurgulamaktadır. Araştırmada, zihin yetersizliğinden ya da otizmden etkilenmiş çocuğu olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ilk tanı aldıkları süreçte gösterdikleri yas tepkileri ve travma sonra büyümenin yanı sıra aile yükü, psikolojik belirtiler (depresyon, aksiyete, stres), yaşam kalitesi, evlilik uyumu, sosyal destek, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlamlıkları derinlemesine incelenecektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Zihin yetersizliğinden ya da otizmden etkilenmiş çocuğu olan ailelerin, özel gereksinim tanısı aldıktan sonra, çocuklarının durumunu kabul sürecindeki deneyimleri nelerdir? Bu deneyimler zaman içerisinde nasıl bir değişim göstermektedir?

- a. Zihin yetersizliğinden ya da otizmden etkilenmiş çocukların ailelerinin kabul sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- b. Zihin yetersizliğinden ya da otizmden etkilenmiş çocukların ailelerinin kabul sürecinde yaşadıkları sorunlar ile başa çıkmak için kullandıkları stratejiler ve kaynaklar nelerdir?
- c. Zihin yetersizliğinden ya da otizmden etkilenmiş çocukların aileleri kabul sürecinde yaşadıkları sorunlar ile başa çıkmak için ne tür desteklere ihtiyaç duymaktadırlar?

## **Yöntem**

Bu araştırmada, zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerin ÖG olan çocuklarının ilk tanı almasıyla ortaya çıkan psikolojik tepkileri, başa çıkma stratejileri, psikolojik dayanıklılıkları, aile yaşam kaliteleri ve aile yüklerinin derinlemesine incelenebilmesi amacıyla temel nitel desen kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Çalışma, son bir ay içerisinde tanı almış zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip 30 ebeveyn (27 anne ve 3 baba) ile gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

**Demografik Bilgi Formu:** Bu form, çalışmaya katılan ailelerden, anne-baba, ÖG olan çocukları ve diğer aile üyeleri hakkında demografik bilgiler toplamak amacıyla araştırma ekibi tarafından geliştirilecektir. Formda, yaş, cinsiyet, eğitim, iş ve sosyoekonomik durum gibi yetişkin katılımcıları (anne ve baba) tanımlamaya yönelik geliştirilmiş maddelere ek olarak ÖG olan çocuklarını tanımlamaya yönelik yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yetersizlik türleri ve derecelerine ilişkin maddeler yer alacaktır.

**Ebeveyn Görüşme Formu:** Formda, ÖG olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının tanı alması ile birlikte ortaya çıkan psikolojik tepkileri, başa çıkma stratejileri, psikolojik dayanıklılıkları, aile yaşam kaliteleri ve aile yüklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular yer almaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Kişisel bilgi formundan elde edilen veriler tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma ve ranj) hesaplanarak incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler ise içerik analizi ile incelenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler “ilk tanılama süreci”, “tanılamanın yarattığı ilk etki”, “tanılamanın ebeveynler üzerindeki etkisi”, “algılanan sosyal destek”, “değişim”, “tanılama sonrası süreç” ve “duygularla başa çıkma süreci” olmak üzere 7 ana kategori altında organize edilmiştir. İlk tanılama sürecine ilişkin bulgular; üniversite hastaneleri tanı konulan yer ve hekimler tanı koyan kişi olarak öne çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarda ilk fark ettikleri belirtinin konuşma problemi, problemi ilk fark eden ise ebeveynlerdir. Tanılamanın yarattığı ilk etkiye ilişkin bulgular; ilk duygusal tepkinin üzüntü olduğunu göstermekte, davranışsal olarak ise ebeveynlerin büyük çoğunluğunun ilk anda donakalma, sinirlenme ve kendini suçlama gibi tepkiler verdiğini göstermektedir. Tanılamanın ebeveynler üzerindeki etkisine ilişkin olarak ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeye çalıştıklarını, sorumluluk



duygularının arttığını, stres düzeylerinin arttığını ve eş ilişkilerinin etkilendiğini ifade etmektedir. Algılanan sosyal desteğe ilişkin olarak ise ebeveynlerin en büyük destekçilerinin akrabaları olduğu ve en çok duygusal destek aldıkları belirlenmiştir. Değişim ana temasına ilişkin olarak ise ebeveynlerin sıklıkla ağrı, saç dökülmesi, mide bulantısı gibi fiziksel değişimler yaşadıkları ve karamsarlık, kaygı/korku ve mutsuzluk gibi duygusal değişimler yaşadıkları belirlenmiştir. Tanılama sonrası süreçte de ebeveynlerin alternatif tıp veya dini danışmanlık gibi alternatif girişimlerinin yanı sıra daha sıklıkla özel eğitim hizmetlerine erişim sağlamaya yönelik arayışları olduğu görülmüştür. Son olarak bu süreçte ortaya çıkan duygularla başa çıkma için ebeveynlerin kitap okuma, diğer aile bireyleri ile görüşme, ev işleri ile uğraşma ve dini ritüeller gibi başa çıkma yollarını denedikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli çocuğa sahip aile, özel gereksinimli çocuğun kabul süreci, travma sonrası büyüme, başa çıkma stratejileri, psikolojik dayanıklılık, aile yaşam kalitesi, aile yükü.

## Kaynakça

Akça, F. ve Özyürek, A. (2019). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişen çocuğa sahip ebeveynlerin sıkıntıyı tolere etme, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 347-361.

Carter, B. & McGoldrick, M. (1988). *Overview: The changing family life cycle-A framework for family therapy. The changing family life cycle-A framework for family therapy.* Editors: Carter B. & McGoldrick M. (2nd edition). New York: Gardner Press.

Çalışır, H., Karabudak, S. S., Karataş, P., Tosun, A. F., ve Meşcalan, İ. (2018). Serebral palsili çocuğu olan annelerin aile yükü ve umutsuzluk düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(2), 147-156.

Duvall, E. M. (1988). Family development's first forty years. *Family Relations*, 37(2), 127-134.

Green, J. (2006). Annotation: The therapeutic alliance—a significant but neglected variable in child mental health treatment studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 425-435.

Kozub, M.L. (2008). *The diagnosis of autism spectrum disorders in the us: trends and family experiences.* Doktora Tezi, Indiana University. Bloomington.

Pousada, M., Guillamón, N., Hernández-Encuentra, E., Muñoz, E., Redolar, D., Boixadós, M., & Gómez-Zúñiga, B. (2013). Impact of caring for a child with cerebral palsy on the quality of life of parents: a systematic review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(5), 545-577.

Robinson, M., & Neece, C. L. (2015). Marital satisfaction, parental stress, and child behavior problems among parents of young children with developmental delays. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 8(1), 23-46.

Sidener, E. A. (2019). Resilience and post-traumatic growth in parents of children with special needs. *OSR Journal of Student Research*, 5(1), 350.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.

Varol, N. (2005). *Aile Eğitimi (1. Basım)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Young, S., Shakespeare-Finch, J., & Obst, P. (2020). Raising a child with a disability: a one-year qualitative investigation of parent distress and personal growth. *Disability & Society*, 35(4), 629-653.

## 13 NOLU DERSLİK

### Görmeyen Otizimli Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerine Çevrimiçi ve Koçlukla Sunulan Takvim Kutuları Stratejisi Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği

Ramazan Çakır<sup>1</sup> & Pınar Şafak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

cakirmzn@gmail.com

#### Problem Durumu

Yetersizlikler doğuştan veya sonradan ortaya çıkabileceği gibi tek bir yetersizlik veya yetersizliklerin kombinasyonu şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Bir çocuğun herhangi bir yetersizlikten etkilenmesi durumu onun gelişiminde bazı bozulma, gecikme ve sapmalara neden olabilmektedir. Bu bozulma, gecikme ve sapmaların olumsuz getirisini en aza indirmek, çocuğun gelişimini en etkili şekilde desteklemek, akranlarıyla arasındaki gelişimsel farkı önlemek veya varsa azaltmak, çocuğun bağımsız işlevde bulunma düzeyini artırmak gibi amaçlarla pek çok eğitsel ve gelişimsel müdahale uygulanmaktadır. Tek bir yetersizlikten etkilenmiş olmak bu tarz bozulma, gecikme ve sapmalara neden olabilirken birden fazla yetersizlikten farklı düzeylerde etkilenmiş olmak daha yoğun ve yeni duruma özgü farklı gereksinimlere neden olan yeni yaşantılar oluşturabilmektedir (Browder, 2001; Şafak, 2020; Şafak & Kalaylı, 2020). Birden çok yetersizlikten etkilenme durumu olarak ifade edilen çoklu yetersizliklerde yeni oluşan yetersizliğin doğasına göre bireyin bireysel gereksinimleri çerçevesinde daha kapsamlı, sistematik ve etkili eğitim programları oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir.

Doğuştan total görme kaybı olan bazı çocuklar Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara benzer davranış kalıpları sergileyebilmektedir. Kendini uyarıcı yineleyen davranışlar, körlük tikleri, kendi kendine konuşma bu duruma örnek olarak verilebilir. Görmeyen otizimli çocuklar ise hem total görme kaybı yaşarken OSB semptomlarını da göstermektedirler. Görmeyen otizimli çocuklar görme yetersizliğinin ve otizmin getirisi olan olumsuz durumları yaşayabilecekleri gibi her iki yetersizliğe aynı anda sahip olmanın getirdiği yeni ve daha yoğun durumlarla da karşı karşıya kalabilmektedir. Görmeyen otizimli öğrencilerin her iki yetersizlikten etkilenmiş olmalarından kaynaklı olarak sosyal etkileşim davranışlarında, iletişim becerilerinde, akademik öğrenmelerde, günlük yaşam becerilerinde ve öz bakım becerilerinde yaşadıkları güçlükler ve sınırlılıklar daha yoğun şekilde ortaya çıkabilmektedir (Reynoldas & Culican, 2023; Şafak & Kalaylı, 2020).

Görmeyen otizimli öğrencilerin genellikle yoğun şekilde sınırlılık yaşadıkları alan iletişim ve sosyal etkileşim becerileridir. Hem otizm spektrum bozukluğunun doğasında yer alan iletişim ve sosyal etkileşimdeki bozulmalar hem de görme yetersizliğinin getirdiği deneyim azlığı ve sosyal ipuçlarından

yararlanamama durumları iletişim becerilerinde ciddi güçlüklerle neden olmaktadır. Bu açıdan hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerilerinin bireysel ihtiyaçlara göre tasarlanmış ve etkili yöntemlerle sistematik şekilde öğretilmesi hayati önem taşımaktadır (Reynolds & Culican, 2023; Schaefer Whitby vd., 2019).

Literatürde görmeyen ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş (ÇYG) öğrenciler için bazı stratejiler önerilmiştir. Gerçek nesnelerin dokunsal sembol olarak kullanıldığı bu stratejiler kaynaklarda "Kutu Stratejileri" olarak ifade edilmektedir. Takvim Kutuları Stratejisi (TKS) de bu stratejilerden birisidir ve ÇYG öğrencilerin eğitiminde etkili şekilde kullanılabilir. Takvim kutuları ÇYG öğrenciler başta olmak üzere ağır derecede zihinsel yetersizlik veya otizm eğitiminde de kullanılabilir; günlük rutin akışındaki aktiviteleri, durumları ve eylemleri temsil eden görsel, yazılı ve dokunsal sembollerin okul gününün rutin etkinlik sırasına uygun şekilde takip edilmesiyle gerçekleşen bir öğretimsel uygulamadır (Beukelman & Mirenda, 2013; Çakır & Şafak, 2022; Jablan & Staminrow, 2012; Yeterge & Şafak, 2023). Bu öğretimsel uygulama olağan gelişim gösteren bireylerin günlük yaşamlarında takvimi kullanarak günlük rutin akışlarını planlamalarına ve takip etmelerine benzer şekilde ÇYG bireylerin günlük rutinlerini takip etmelerine olanak sağlamaktadır. Strateji öğretmenlere sınıf ortamında okul aktivitelerine bağımsız katılım, iletişim becerilerinin desteklenmesi; geçiş anlarının ve davranış yönetiminin kolaylaştırılması gibi faydalar sağlamaktadır. ÇYG öğrencilerin de yardım olmaksızın günlük rutini fark etmelerine, bağlama ve etkinliğe uygun şekilde davranışlarını düzenlemelerine katkı sunmakta; iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini desteklerden problem davranışlarını da dolaylı şekilde azaltılmasına destek olmaktadır (Çakır & Şafak, 2022; Jablan & Stanimirov, 2012; Yeterge & Şafak, 2023). Bu araştırmanın amacı sınıfında görmeyen otizmlili öğrenciler bulunan özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi ve koçlukla sunulan TKS öğretmen eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Araştırmada aynı zamanda sosyal geçerliliği belirlemek de amaçlanmaktadır.

## Yöntem

**Araştırma Deseni:** Bu araştırmada tek denekli deneysel araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Denekler arası (katılımcılar arası) çoklu yoklama deseninde seçilen aynı veya benzer beceri üzerinde gerçekleşen müdahale uygulamasının etkililiğinin genellenebilmesi amacıyla en az üç denek (katılımcı) ile araştırmanın yürütülmesi gerekmektedir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012; Özmen, 2021).

**Katılımcılar:** Bu araştırmaya sınıfında hem görme yetersizliği (total görme kaybı) hem de otizm spektrum bozukluğu tanısı bulunan en az bir öğrenci ile çalışmakta olan; daha önce takvim kutuları uygulamasına ilişkin herhangi bir eğitim almamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü üç özel eğitim öğretmeni dahil olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında eğitim gören 9-12 yaşlarındaki görmeyen otizmlili üç öğrenci de dolaylı katılımcı olarak araştırmada yer almaktadır.

**Veri Toplama Araçları:** Araştırmada katılımcı öğretmenlerle ilgili bilgi toplamak amacıyla "Öğretmen Görüşme Formu" ve katılımcı öğretmenlerin stratejiyi sınıf rutinlerine uygun kullanımını değerlendirebilmek amacıyla "Takvim Kutuları Stratejisi Uygulayabilme Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik verilerinin elde edilebilmesi için de "Sosyal Geçerlik Formu", "Gözlemciler Arası Geçerlik Formu" ve "Uygulama Güvenirliği Formu" kullanılmıştır.

**Verilerin Analizi:** Araştırma verileri grafiksel analiz yoluyla yorumlanmıştır. Araştırmanın TKS uygulayabilme becerisi kazandırmaya yönelik hazırlanan çevrimiçi ve koçlukla sunulan öğretmen eğitim programının etkililiğine ilişkin verileri katılımcı üç öğretmen için de ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Katılımcıların öğretmen eğitim programı ve koçluk uygulamaları sonrasında kazanmış oldukları TKS uygulayabilme becerisini 7, 14, 21 gün sonra sürdürme düzeylerine ilişkin veriler ve araştırmanın sosyal geçerliliğine ilişkin veriler de ayrıca analiz edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları çevrimiçi ve koçlukla sunulan TKS öğretmen eğitim programının öğretmenlerin TKS uygulayabilme becerilerini edinmeleri ve 7, 14, 21 günün sonunda sürdürmelerinde etkili olup olmadığıyla ilgili olarak değerlendirilecektir. Bunun yanında araştırmanın sosyal geçerlik verileri öğretmenlerin hizmet içi eğitim programını verimli ve işlevsel bulup bulmadıkları, sınıflarında kullanmaya devam edip etmeyecekleri, katılımcı öğrenci dışındaki öğrencilerinde uygulayıp uygulamayacakları ve başka öğretmenlere bu hizmet içi eğitimden yararlanmalarını önerip önermeyecekleri gibi bağlamlarda tartışılacaktır. Bunun yanında araştırma sonuçlarının literatürde bulunan sınırlı sayıda ilişkili araştırma ile uyumlu olup olmadığı; benzeşen ve farklılaşan bulgulara değinilerek paylaşılacaktır. Araştırmanın tüm sonuçları, araştırma grafiği, öğretmen eğitiminde kullanılan materyal setlerinin görselleri ve öğretmenlerin eğitim sonrasında kendilerinin hazırladıkları materyal setlerinin görselleri sunum esnasında paylaşılarak öğretmenlere, uygulamaya ve ileri araştırmalara dönük önerilere yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** görme yetersizliği, koçluk, mesleki gelişim, otizm spektrum bozukluğu, takvim kutuları stratejisi.

### **Kaynakça**

Browder, D. M. (2001). Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities. New York: The Guilford.

Bruce, S., Randall, A., & Birge, B. (2008). Colby's growth to language and literacy: The achievements of a child who is congenitally deafblind. TEACHING Exceptional Children Plus, 5(2).

Çakır, R. & Şafak, P. (2022). Görmeyen Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitiminde Etkili Bir Uygulama: Takvim Kutuları. 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 2-4 Kasım 2022, Ankara.

Howley, M., & Preece, D. (2003). Structured teaching for individuals with visual impairments. British Journal of Visual Impairment, 21(2), 78-83.

Jablan, B., & Stanimirov, K. (2012). Calendar systems and communication of deaf-blind children. Specijalna edukacija i rehabilitacija, 11(1), 107-122.

MacFarland, S. Z. (2000). Beyond Calendar Boxes: The Importance of Systematic Instruction of the van Dijk Approach for Learners Who are Deaf-Blind. Perspectives on Augmentative and Alternative Communication, 9(4), 4-7.

Rowland, C., & Schweigert, P. (2000). Tangible symbols, tangible outcomes. Augmentative and Alternative Communication, 16(2), 61-78.

Schaefer Whitby, P. J., Kucharczyk, S., & Lorah, E. (2019). Teaching object exchange for communication to a young girl with autism spectrum disorder and visual impairment. Journal of Visual Impairment & Blindness, 113(4), 372-380.

Şafak, P. & Kalaylı, M. E. (2020). Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar. Şafak, P. (Ed.), Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler, içinde (s. 97-117). Ankara: Vize akademik.

Yeterge, H. T. & Şafak, P. (2023). Use of box strategies in the education of visually impaired individual with severe and multiple disabilities: A literature review study. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(1), 57-82.

# Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Verilen Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Oğuzhan Olgun<sup>1</sup>, Ahmet Fazlı Gider<sup>2</sup> & Hasan Hüseyin Yıldırım<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

<sup>2</sup>Bursa Uludağ Üniversitesi

oguzhanolgun14@outlook.com

## Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü (ÖG) öğrencilerin normal ya da normal üstü zekaya sahip olmalarına rağmen sözlü dili ve yazılı dili anlama sürecinde gerçekleşen psikolojik süreçlerin bir ya da birden fazlasında meydana gelen aksaklıkların dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma ve matematiksel işlem yapmayı etkilediği bir özel gereksinimdir (IDEA,2004). Bu özel gereksinim zihinsel yetersizlikten, görme yetersizliğinden, işitme yetersizliğinden, duygusal davranışsal bozukluklardan ya da kültürel farklılıklardan oluşmayan öğrenme problemlerini kapsamaktadır. Bu aksaklıklar öğrencinin okula başladığı dönemde ortaya çıkmakta ve öğrencinin akranlarından akademik olarak daha düşük akademik başarı göstermesine sebep olmaktadır (Uçgun, 2003). Bu aksaklıklar öğrencileri sadece akademik performans olarak değil öğrencilerin sosyal ilişkilerini de negatif bir şekilde etkilemektedir (Yıldız, 2004). ÖG olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerinde anlamlı sınırlılıkların olduğu dikkat çekmektedir (Yuen, Westwood ve Wong, 2005). ÖG üç alanda yoğunlaşmıştır. Bu alanlar okuma güçlüğü (Disleksi), yazma güçlüğü (Disgrafi) ve matematik güçlüğü (Diskalkuli) olarak belirtilmiştir. (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi MEGEP, 2007). Disleksi okuma, heceleme, yazmada harfleri karıştırma, harflerin yerlerini değiştirme gibi sorunları içermektedir (Siegel, 2009). Disgrafi öğrencinin yazma sürecinde okunaklı bir şekilde yazma, yazılan harflerin boyutunun orantısız olması, yazarken orantısız boşluklar bırakmak gibi sorunları içermektedir (Siegel,2009). Diskalkuli ise öğrencinin temel matematik kavramlarını anlamlandırma, matematiksel işlemleri doğru ve akıcı bir şekilde yapma gibi sorunları içermektedir (Siegel, 2009).

ÖG olan öğrencilerin erken dönemde fark edilmesi ve tanınması önemlidir (Demir, 2005). ÖG olan öğrencilerin okula başladığı okul öncesi ya da ilkökul düzeylerinde bu öğrencilerin tanınması gerçekleştirilmektedir (Soysal vd., 2001). Özellikle okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve çocuk doktorları bu öğrencilerin tanınma sürecinde büyük önem arz etmektedir (Doğan, 2012). Öğretmenler ve doktorlar ÖG hakkında yeterli bilgi birikimlerinin olmasına aile ile ortak bir şekilde erkenden müdahale edilmesine olanak sağlamalıdır (Doğan, 2012).

İlgili literatür incelendiğinde ÖERM de çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmaların olduğu belirlenmiş ancak öğ olan çocukların eğitim süreçlerine ilişkin eğitim süreçlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın alanyazına katkı sunacağı ve ayrıca çalışma ile literatüre ÖG olan öğrencilerin eğitim süreçleri, eğitim süreci içerisinde karşılaşılan sorunlar, karşılaşılan sorunlara ÖERM’lerde çalışan öğretmenlerin getirdiği çözüm önerileri gibi konularda katkı sağlayacağı planlanmaktadır.

Bu bağlamda araştırma ÖG olan öğrencilerle çalışma deneyimi bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM) öğretmenlerinin ÖG olan öğrencilere verilen eğitim hakkında görüşlerini belirlemek ve eğitim süreci içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri getirmeyi hedeflemektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ÖERM’de çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen eğitime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. ÖERM’de çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen eğitime ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. ÖERM’de çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ve sorunların çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

#### Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Deseni

ÖERM’de çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış olan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, nitel veri toplama teknikleri kullanılarak gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerle doğal ortamdaki algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya koyan nitel bir süreci izleyen araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ancak bulgular evrene genellenemez ve yalnızca kendi bağlamına aktarılır (Akar, 2019). Bogdan ve Biklen (1998) durum çalışmalarında incelenecek birimin bir birey olabileceği gibi bir topluluk da olabileceğini, ayrıca bu kişi veya topluluğun özel bir süreç içindeki durumunun da incelenebileceğini belirtmişlerdir.

#### Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, ÖERM’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemleri, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan öğrenme durumlarını anlamaya dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmaya öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği ÖERM’de görev yapıyor olmak ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak ölçütünü karşılayan öğretmenler seçilmiştir. Bu öğretmenlerin dokuzu erkek, altısı ise kadındır. Öğretmenlerin yaş aralıkları 22 ile 38 arasında değişmektedir. Araştırmadaki katılımcıların tamamı lisans mezunudur. Ayrıca mezun olunan lisans programları incelendiğinde katılımcıların yedisi sınıf öğretmenliği, beşi özel eğitim öğretmenliği ve üçü de okul öncesi öğretmenliği programından mezun olmuştur. Son olarak öğretmenlerin halihazırda çalıştıkları kurumlara bakıldığında tamamı ÖERM’de çalışmaktadır. Öğretmenlerin deşifre olmaması amacıyla öğretmenlerin isimlerinin yerine A1, A2...A15 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

#### Veri Toplama Araçları ve Süreci

Verilerin toplanması, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. İlgili literatür incelenerek görüşme soruları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin,

sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik performanslarının düzeyleri, sergilediği düşük performanslar ve problem davranışlar olduğunda neler yaptığı, bu performansları artırmak için nelere ihtiyaç duyduğuna ilişkin görüşme soruları oluşturulduktan sonra bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç alan uzmanı ve bir deneyimli nitel araştırmacının görüşlerine başvurarak görüşme formu tamamlanmıştır. Görüşme formunda öncelikle araştırmacının amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce gönüllü katılımcılardan biri ile pilot çalışma yapılmıştır. Akabinde soruların kolaylıkla anlaşılabilir ve cevaplanabilir olduğu görüldüğünden, veri toplama sürecinde bir düzenleme yapılmamıştır. Araştırmadaki görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze olarak gerçekleştirilen bu görüşmelerin en çok 20 dakika en az 12 dakika ve sonuç olarak yaklaşık 14 dakika sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen eğitime ilişkin görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik performansları, eğitimin akademik performansa etkileri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimindeki sorunlar, beklenti ve önerilerdir. Araştırmanın sonunda öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derslerde; dikkat eksikliği ve özgüven sorunu yaşadıklarını ve bu durumların da akademik performanslarını olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğretim programına uygun eğitim planı hazırlama ve öğrenme ortamı oluşturma sürecin öğrenme güçlüğü olan çocuğun ihtiyacı, bireysel özellikleri ve bilişsel gelişimi dikkate aldıklarında akademik performanslarına önemli düzeyde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimindeki sorunlara ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile empati kuramaması, sürece ilişkin sabırsız olması, eğitim sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanmayarak tekrara düşmesi ve öğrencilere ÖERM’lerde verilen haftalık eğitimin süresinin az olması olarak değinmişlerdir. Son olarak öğrenciler ile eğitim sürecini günlük yaşam ile ilişkilendirme, öğrenciye yönelik farklı yöntem ve teknikler kullanarak etkinlikler hazırlama, eğitim sürecinde ve istenmeyen davranışları önlemede kurumda çalışan bütün öğretmenlerle iş birliği yapmaya yönelik olarak beklenti ve önerilerini dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** eğitim, öğrenme güçlüğü, özel eğitim ve rehabilitasyon, öğretmen, durum çalışması.

### **Kaynakça**

Aydın Dalga, R. Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, 2019

Bayrakçı, M., & Susam, B. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 45-56.

Biol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>

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

IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub.L.No108-446.



İlker, Ö. Ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3), 443-469.

Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. E-Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 1169-1189. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185809>

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2(2), 170-176. <https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık

# Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Uyarlama Çalışması ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlik Algıları\*

Elif Gündoğdu Kılıçarslan<sup>1</sup>, Yeşim Güleç Aslan<sup>2</sup> & Özcan Erkan Akgün<sup>3</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Medipol Üniversitesi

<sup>2</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi

<sup>3</sup>İbn Haldun Üniversitesi

elif.gundogdu@medipol.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)'nin görülme sıklığının Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi Centers for Disease Control Prevention [CDC]'nin son yayınladığı 2020 raporuna göre 36'da 1 olarak açıklanması özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanılı bireylerle karşılaşma olasılığını da artırmaktadır (Centers for Disease Control Prevention [CDC], 2023). OSB tanılı bireylerle çalışan profesyonellerden olan özel eğitim öğretmenlerinden de bu doğrultuda bilgi ve uygulama yeteneği ne kadar yüksek olursa hizmet verdikleri alandaki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme ve etkili uygulamalar sunmada o kadar destek sağlayabilmekte ve öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, özellikle de OSB hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları, öğrencilerin başarısı için büyük önem taşımaktadır. (Flannery ve Wisner-Carlson, 2020; Güleç-Aslan, 2018; Hendricks, 2011). Öğretmenlerin OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sundukları eğitimin niteliğinde ve dolayısıyla OSB olan bireylerin gelişimlerinde önemli rol oynayan OSB alanındaki öz yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Düşük öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenlerinde mesleki doyumunun da düşük seyrettiği ve aynı zamanda tükenmişliğe daha yakın oldukları bilinmektedir (Beck ve Gargiula, 1983; Billingsley, 2011; Karahan ve Uyanık Balat, 2011). OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sundukları eğitimin niteliğinde ve dolayısıyla OSB olan bireylerin gelişimlerinde önemli rol oynayan OSB alanındaki öz yeterlik algılarının ölçülmesinin, öğretmenlerin öz yeterliklerinin geliştirilmesi yönünde yapılabilecek çalışmalara ve bu çalışmaların da nitelikli eğitimler sunmaya dönük uygulamalara dönüşmesinde rol oynayabilecektir.

Bu doğrultuda OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ve Türkçeye "Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)" olarak çevrilen 2013 yılında Lisa Ruble ve diğerleri tarafından geliştirilen "The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)" ölçeğinin uyarlama çalışmasının yürütülmesinin ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterlik algılarını etkileyebilecek değişkenlerin (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki çalışma süresi, hizmet içi eğitim alma, görev yapılan sınıf düzeyi, öğretmenlik uygulamasında OSB tanılı öğrenci ile karşılaşma) incelenmesinin ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları özel eğitim öğretmenlerinin OSB alanına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenerek bu doğrultuda nitelikli eğitimler sunmaya dönük uygulamalara ve ileri araştırmalara ışık tutabilecektir.

\*\*Çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

## Yöntem

Araştırmada Türkçeye “Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen “ASSET: Autism Self Efficacy Scale for Teachers” isimli aracın Türkçe versiyonunun uyarlama ve geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapılması ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, bir konu veya olguyla ilgili belli bir grubun özellik ve görüşlerini betimlemede kullanılan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Araştırma evrenini 23-24 eğitim-öğretim yılında sınıfında OSB tanılı öğrencisi olup İstanbul’da görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak uygulama verileri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilçelerde görev yapan özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim meslek okulu, özel eğitim sınıfı, özel eğitim anaokulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, en az bir OSB tanılı öğrenci ile çalışıyor olan 130’u kadın 79’u erkek olmak üzere 209 özel eğitim öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. ÖZYÖ-OSB Türkçe uyarlaması sürecinde ilk aşamada dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmış olup uzman görüşleri alınmış ve özel eğitim öğretmenleri ile pilot çalışma sonucunda ölçeğe son hali verilmiştir. Verilerin analizinde maddeler üzerinde Kapsam Geçerliği, geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği için faktör analizine uygunluğuna bakılması üzerine Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinin ardından açımlayıcı faktör analizi için faktör yükleri ve Faktör Öz Değer Grafiği (Scree Plot) uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık yöntemlerden olan Cronbach-Alfa Katsayısı uygulanmıştır. Araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılması için, SPSS 25 paket programı kullanılmıştır ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon Analizi ve İlişkisiz T Testi ile her bir değişkene göre farklı analiz yöntemleri uygulanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında ÖZYÖ-OSB Türkçe formunda yer alan maddeler geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $1 > 0,78$ ). Yapı geçerliği açısından Türkçe formun tek faktörlü olarak hesaplanmıştır. ÖZYÖ-OSB Türkçe Formunun Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplandığında, tüm maddeleri için ,97 olarak hesaplanmıştır. ÖZYÖ-OSB Türkçe formu yüksek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin ÖZYÖ-OSB Türkçe formu kullanılarak ölçüldüğünde OSB’ye ilişkin genel öz yeterliklerinin ortalaması 4,28 ( $\bar{x} = 4,28$ ) olarak sonuçlanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldığı madde bazında puanlara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin uzun ve kısa dönemli amaç yazma, ölçülebilir bir amaç yazma ve öğrenciye gün boyunca iletişim için fırsatlar oluşturma maddelerinde öz yeterliklerinin yüksek, oyun becerilerini öğretme, sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran modelleri eğitime, ebeveyn kaygılarını tanımlama ve öğrenme için ebeveyn önceliklerini tanımlama maddelerin düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı değişkenler açısından bakıldığında yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, OSB ile ilgili hizmet içi eğitim alma, eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Öğretmenlik uygulamasında OSB tanısı almış çocuk ile karşılaşma değişkeninde ise karşılaşmayanlara kıyasla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki yarattığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, öz yeterlik, özel eğitim, otizm öz yeterlik ölçeği

## Kaynakça

- Beck, C. L. ve Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in Teachers of Retarded and Nonretarded Children. *The Journal of Educational Research*, 3, 169-173. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444>.
- Billingsley, B., Israel, M. ve Smith, S. (2011). Supporting New Special Education Teachers: How Online Resources and Web 2.0 Technologies Can Help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29. <https://doi.org/10.1177/004005991104300502>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (30. Baskı). Pegem Akademi
- Centers for Disease Control Prevention (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020 (2023, Mart 24). <https://www.gov/mmwr/volumes/70/ss/pdfs/ss7011a1-H.pdf>
- Flannery, K. A. ve Wisner-Carlson, R. (2020). Autism and Education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics* 29(2), 319-343. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.12.005>
- Güleç Aslan, Y. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.). Özel Eğitim içinde (ss. 149-165). Ankara: Vize Yayınevi.
- Hendricks, D. (2011). Special Education Teachers Serving Students with Autism: A Descriptive Study of The Characteristics and Self-Reported Knowledge and Practices Employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(2011), 37-50. <https://doi.org/10.3233/JVR-2011-0552>
- Karahan, Ş. ve Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-14.
- Ruble, L., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H. ve Usher, E. L. (2013). Preliminary Study of Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2013), 1151-1159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.06.006>.

# Akran Öğretimi Atölyelerinin Mesleki Gelişim ve Okul İklimine Yansıması İlgili Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Baran Yaşar<sup>1</sup> & Ömer Sarıkaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi

<sup>2</sup>Hendek RAM

baranyasar@sakarya.edu.tr

## Problem Durumu

Öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısını arttırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin niteliklerinin ise, nitelikli bir hizmet öncesi eğitimin yanı sıra mesleki gelişimle mümkün olacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin başarılarının artırılmasında öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemli bir rol oynamaktadır. (Eroğlu, M. 2024). Çünkü öğretmenler, mesleki gelişim sayesinde alanlarına özgü bilgi ve yeterliklerini iyileştirebilirler (Reese, 2010). Birçok ülkede yürütülen ve devam eden araştırmalar, okul içinde ve dışında mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenleri birçok yönde geliştirdiğini göstermektedir (Avalos, 2011; Birman vd. 2000; Boydak ve Dikici, 2001; Easton, 2008; Mejis vd., 2016). Mesleki gelişim tüm öğretmenler için gereklidir ve gönüllük esasına dayanmaktadır. Mesleki gelişimin gerekliliğinin nedenleri arasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini oluşturan pedagojik eğitimlerin (ön lisans, lisans ve sertifika gibi), öğretmenler için gerekli olan bilgi ve becerileri ya da bu bilgilerin uygulamadaki kullanımını kapsamamasıdır (Knight, 2002). Mesleki gelişim formal bir yapının yanı sıra öğretmenler arası akran etkileşimi, bireysel veya grup halinde okumalar ve araştırmalar, akran gözlemi veya toplu gözlemler gibi informal yollarla da gerçekleşmektedir. (Mizell, 2010).

Öğretmenler akran öğretimi ile, tartışma grupları oluşturarak veya mesleki gelişim atölyelerinde iş birliğine dayalı öğretim ortamları hazırlayarak mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sunabilirler. Bunun yanı sıra meslektaşlar arasındaki akran koçluğu gibi resmi olmayan etkileşimler yoluyla da alanlarına özgü birçok konuda bilgi sahibi olabilirler (Little, 2012). Akran koçluğu, öğretmenlerin birbirlerini çeşitli alanlarda desteklemesi sürecidir. Bu süreçte öğretmenler öğretim becerilerini geliştirir veya yeni bir öğretim uygulaması öğrenir (Seferoğlu, 2001). Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim için bazı ortamlara ihtiyaçları vardır. Çünkü öğretmenler çevrelerinden kopuk, bilgi alışverişinin yapılmadığı, entelektüel birikimlerin bulunmadığı, birbirilerini desteklemedikleri bir ortamda kendilerini geliştirmekte zorluk yaşarlar. Öğretmenler, süreç içerisinde özgürce risk alabildikleri, herhangi bir konuda soru sorabildikleri, kendi öğretmenlik becerileri ile ilgili destekleyici ve yararlı geri dönütler alabildikleri, kendilerine ait olan bir ortama ihtiyaç duymaktadırlar. (Seferoğlu, 2001). Böyle ortamlar ise daha çok öğretmenlerin gönüllü olarak bir araya gelip kurdukları mesleki gelişim ortamlarıdır.

Bu araştırmada bir özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenlerin gönüllü olarak yer aldıkları akran aracılı öğrenme modeli ile oluşturulan atölyelerin okul iklimine yansımaları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin bu atölyelerde neler yaptıkları, bu atölyelerin mesleki gelişimlerine katkıları, öğrencilere ve okul iklimine yansımaları ile ilgili görüşleri ele alınmıştır.

## Yöntem

Araştırmanın verileri, okulda kurulan mesleki gelişim atölyelerine katılım sağlayan öğretmenlerden toplanmıştır. Bu mesleki gelişim atölyelerinde, öğretmenler uzman oldukları konularda diğer gönüllü öğretmenlere seminerler vermiş, katılımcılar gruplara ayrılmış ve her gruba bir grup lideri görevlendirilmiştir. Seminer akışı sırasında gerekli noktalarda, her grupta, grup lideri eşliğinde uygulamalar yapılmıştır. Atölyelerde 15 kişilik bir grup oluşturulmuştur. Bu grupta, katılımcılar mesleki deneyimlerini paylaşmışlar, yapabilecekleri çalışmaları tartışmışlar ve birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Atölyelerdeki eğitim tamamlandıktan sonra atölyelere katılım sağlayan gönüllü öğretmenlerden 10 kadın, 1 erkek olmak üzere toplam 11 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak alinyazına dayalı araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda mesleki deneyim (yıl), cinsiyet, yaş ve branş gibi sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise: “Okul içinde mesleki gelişim ve okul iklimini olumlu yönde değiştirmeye yönelik atölyelere yönelten nedenler nelerdir? Katılım sağladığınız bu atölyelerde neler yapıyorsunuz? Bu atölyelerin mesleki gelişiminize ve öğrencilerinize ne tür katkıları var? Bu atölyelerin okul iklimine ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz? Bu atölyelerin yaygınlaştırılması için neler düşünüyorsunuz?” gibi sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış, ardından özel eğitim alanında uzmanların görüşleri doğrultusunda sorulara son hâli verilmiştir.

Araştırmada veri toplama süreci etik kurulu izninin alınması ile başlamıştır. Araştırmada veriler, yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve görüşme ile ilgili bilgi verilmiştir. Toplanan verilerin dökümü sağlandıktan sonra katılımcı teyidi için verilerin dökümü katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcı teyidi alındıktan sonra araştırma verileri MAXQDA 24 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve tematik analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde veriler kavramsallaştırılmakta ve daha sonra bu kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenerek verileri açıklayan temalara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin atölyelere katılım nedenleri arasında mesleki gelişimin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, kendilerini geliştirmek, yeni bilgiler öğrenmek ve öğrencilere daha iyi yaklaşabilmek amacıyla bu atölyelere katılım sağladıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra motivasyon, çalışma isteği ve azim de öğretmenlerin katılım nedenleri arasında yer almaktadır. Ayrıca katılımcılar, değişen uygulamaları takip etmek ve yenilenme sağlamak amacıyla da bu atölyelere katılım sağladıklarını ifade etmektedirler. Mesleki gelişimin yanı sıra bir diğer önemli etken de mesleki doyum elde etmek amacıyla mesleki gelişim atölyelerine katılım sağladıkları görülmektedir. Öğretmenler, atölyelere katılarak kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve öğrencileriyle daha kalıcı bir öğretim gerçekleştirebildiklerini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra katılımcıların atölyelere katılımlarının okula, öğrencilere ve kendilerine daha fazla değer katma fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu mesleki gelişim atölyelerinin okul iklimine olumlu yönde katkı sağlamasıdır. Katılımcılar, atölyelerin öğretmenler arasındaki iletişimi ve etkileşimi artırdığını, öğretmenlerin birbirleriyle daha fazla paylaşımda bulunmaya, görüş alışverişi sağlamaya ve yardımlaşmaya başladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, akran aracılı öğrenme yöntemiyle mesleki gelişim atölyelerinin okul iklimine olumlu bir biçimde yansıdığını, öğretmenler odasında eğitimin daha fazla konuşulduğunu, öğretmenler arasında ekip çalışmalarının arttığını belirtmektedirler.

Araştırmada öne çıkan diğer önemli bulgu ise mesleki gelişim atölyelerinin birçok konuda öğretmenlere ve öğrencilere yarar sağladığıdır. Bu yararların başında; katılımcılar, kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ve öğrencilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olacak uygulamalardan haberdar olduklarını, atölyelerde güncel bilgileri öğrendiklerini, değişen uygulamaların farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu atölyeler ile motivasyonlarının arttığını, sınıf içi ve dışındaki gelişim alanlarında kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak akran aracılı öğrenme modeliyle kurulan bu mesleki gelişim atölyeleri, öğretmenlere ve öğrencilere birçok konuda yarar sağladığı ve okul iklimine olumlu yansımaları olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** mesleki gelişim, akran aracılı öğrenme, olumlu okul iklimi

### **Kaynakça**

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

Boydak, O. M., & Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi delta Kappan*, 89(10), 755-761.

Eroğlu, M. (2024). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. Eğitim Yayınevi.

Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.

Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teaching learning that matters: International perspectives* (pp. 22-46). Routledge.

Meijs, C., Prinsen, F. R., & de Laat, M. F. (2016). Social learning as approach for teacher professional development: How well does it suit them? *Educational Media International*, 53(2), 85-102. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1211333>

Mizell, H. (2010). Why professional development matters. Learning Forward.

Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers* (J1), 85(6), 38-43.

Seferoğlu, S. S. (2001). Akran eğitimi: Öğretmenlerin mesleki eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 20-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları.

## 14 NOLU DERSLİK

### Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Riski Olan Çocukların DEHB Problem Davranış Profillerinin İncelenmesi

Hidayet Dikici<sup>1</sup>, Seda Karakaşoğlu<sup>2</sup> & Selda Özdemir<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>3</sup>Hacettepe Üniversitesi

sedakarakasoglu@gmail.com

#### Problem Durumu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), genellikle çocukluk çağında başlayan dikkat, duygu ve davranış düzenlemesinde yaşanan güçlüklerle karakterize edilen, nörogelişimsel bir bozukluktur. Çocukluk döneminde en sık görülen nörogelişimsel kökenli bozukluklardan biri olarak kabul edilen DEHB, bireylerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013). DEHB’li bireyler benzer klinik belirtiler gösterse de geniş bir nörobilişsel çeşitliliğe sahiptirler (Geurts vd., 2014).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, kız çocuklarında DEHB’nin yeterince araştırılmadığını vurgulamakta ve cinsiyete özgü değerlendirme araçlarının ve tanı kriterlerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Arnold, 2020; Gershon, 2015). Araştırmacılar DEHB’nin tanı kriterlerinin erkeklerde daha belirgin olan hiperaktivite ve dürtüsellik gibi dışa vurulan semptomlar etrafında şekillenmesi nedeniyle, kızlarda yeterince fark edilmediğini vurgulamaktadırlar (Quinn & Madhoo, 2014). Kızlarda DEHB daha çok içe dönük belirtiler, dikkat eksikliği ve dalgınlık gibi daha az fark edilen semptomlarla kendini göstermektedir (Rucklidge, 2010). Bu durum, kız çocuklarının erkeklerden daha düşük oranda tanı almasına ve erken dönemde müdahale alamamasına neden olabilmektedir. Cinsiyet farklılıklarına dayalı bu tanı boşluğu, DEHB'nin kız çocuklarında sıklıkla gözden kaçmasına yol açmakta ve DEHB’li kız çocukları zaman içinde daha ciddi psikolojik ve sosyal problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Örneğin, yapılan çalışmalar kızlarda DEHB tanısının gecikmesinin, ilerleyen yaşlarda anksiyete, depresyon ve düşük özgüven gibi ek psikiyatrik sorunlara yol açtığını ortaya koymuştur (Hinshaw vd., 2021). Ayrıca, toplumsal cinsiyet normları nedeniyle kızlardan sessiz ve uyumlu davranışlar beklenmesi, hiperaktivite ve dürtüsellik gibi semptomların göz ardı edilmesine neden olabilmektedir (Mahone & Wodka, 2017).

Okul ortamında sergilenen davranışlar, çocukların DEHB belirtilerinin belirlenmesinde öğretmenleri bu sürecin önemli bir parçası haline getirmektedir (Brock & Clinton, 2007). Öğretmenlerin DEHB gibi gelişimsel bozuklukları tanımlama becerileri, genellikle gözlemlenen belirtilere dayanmaktadır ve bu durum özellikle daha içe dönük belirtileri olan öğrencilerde DEHB’in varlığını ayırt etme güçlüklerine neden olabilmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin tarama süreçlerinde önerilerinin düşük düzeyde gerçekleşmesinin, farkındalık eksiklikleri, eğitim yetersizlikleri veya toplumsal cinsiyet



stereotipleri gibi etkenlere bağı olabileceğini göstermektedir. Örneğin Sayal vd. (2018) öğretmenlerin DEHB riskini değerlendirmelerinde genellikle dışa dönük semptomlara (örneğin hiperaktivite ve dürtüsellik) odaklandıklarını ancak daha içe dönük belirtileri olan öğrencilerde (örneğin dikkat eksikliği) öneri düzeylerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde araştırmacılar öğretmenlerin özellikle kız öğrencilerde DEHB'yi tespit etme oranlarının düşük olduğunu, bunun da cinsiyete dayalı semptom farklılıklarının yeterince dikkate alınmamasından kaynaklandığını öne sürmektedir (Moore & Russell, 2020). Bunlara ek olarak Kos ve Richdale (2017), öğretmenlerin eğitsel tarama süreçlerine yeterince dahil edilmediğini ve DEHB gibi bozuklukları ayırt etme konusunda eğitim eksiklikleri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler ve sınıf içi gözlemler, DEHB tanısının konulması ve müdahale planlarının geliştirilmesinde temel veri kaynakları olarak değerlendirilmektedir (Arnold vd., 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin, toplumsal örneklerde DEHB'in görünümüleri hakkındaki değerlendirmelerini belirleyebilmek kritik ölçüde önemlidir. Bu açıdan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak DEHB riski altında olan çocukların DEHB ile ilişkilendirilen güçlüklerinin değerlendirilmesi ve incelemesi DEHB riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesinde önemli olacaktır. Bu çalışmada Niğde il merkezinde yer alan 22 ilköğretim okulunda öğrenim gören DEHB riski taşıyan ilköğretim öğrencileri ile yapılan risk taraması kapsamında, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İlkokul düzeyinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak uygulanan Conners Derecelendirme Ölçeği sonuçlarına göre, DEHB riski taşıdıkları öğretmenleri tarafından rapor edilen çocukların DEHB problem davranış örüntüleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak, kız ve erkek öğrencilerde DEHB riski cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Niğde ili Merkezine bağlı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Geniş çaplı tarama çalışmasında 22 okuldan 129 öğrenci öğretmenleri tarafından DEHB riski taşıdığına ilişkin olarak rapor edilmiştir. Bu kapsamda, DEHB riski taşıyan öğrencilerin yaşları 6 ila 11 arasında değişen 29 kız ve 100 erkek olmak üzere toplam 129 öğrenciye ilişkin veriler analiz edilmiştir. Conner's Öğretmen Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa (CÖDÖ-YK) 3-17 Yaş Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Conners (1997) tarafından geliştirilen CÖDÖ-YK, "Karşı Gelme", "Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik" ve "Hiperaktivite" alt ölçekleri olmak üzere toplam 3 alt ölçekten ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca 12 maddelik bir faktör olan "DEHB İndeksi" bulunmaktadır. Ölçekte Hiperaktivite puanı, sadece çocuğun aşırı hareketliliğini değerlendirirken, DEHB indeksi ise çocuğun DEHB ile ilişkili tüm belirtilerini (dikkat eksikliği, dürtüsellik ve hiperaktivite) genel bir puanla ifade etmektedir. Ölçekte katılımcılardan tepkilerini 4'lü likert tipi bir ölçek üzerinde en uygun yanıt seçeneğini işaretleyerek belirtmeleri istenmektedir. Bu tepkiler; Hiç doğru değil (hiçbir zaman, nadiren) = 0 puan; Biraz doğru (bazen) = 1 puan; Oldukça doğru (çoğu kez, sık sık) = 2 puan; Çok doğru (pek çok kez, çok sık) = 3 puan olarak puanlanmaktadır. Bir alt ölçekten alınan yüksek puan, çocuğun ölçekte tanımlanan problemlere o kadar yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir (Conners, 1997). Araştırmaya dahil edilen DEHB riski taşıyan öğrenciler, okul psikolojik danışmanları ile görüşülerek tespit edilmiştir. DEHB ile ilişkili problem davranışlar sergileyen öğrencilerini okul psikolojik danışmanlarına rapor eden öğretmenler, gönüllü olarak ölçekleri doldurmuşlardır. Çalışmanın verilerinin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında tarama gerçekleştirilen 22 ilköğretim okulundan, öğretmenler tarafından DEHB riski sergilediği rapor edilen 129 öğrenciye ilişkin veriler çalışmada analiz edilmiştir. 129 öğrencinin, %77,5'inin erkek öğrenciler olduğu, öğrencilerin sadece %22,5'sinin kız öğrenci olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin sırasıyla en yüksek DEHB puanı, daha sonra hiperaktivite ve bilişsel problemler/dikkatsizlik puanı ve en düşük düzeyde ise karşı gelme alanlarından puan aldıklarını göstermiştir (sırasıyla,  $\bar{X} = 13,24$ ;  $\bar{X} = 12,43$ ;  $\bar{X} = 7,40$ ;  $\bar{X} = 6,63$ ). Cinsiyete göre alt boyutlarda ve toplam puanda erkek öğrencilerin puanları, kız öğrencilerin puanlarından yüksek olmasına rağmen, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Ancak ölçek puanları incelendiğinde erkeklerin karşı gelme, hiperaktivite ve DEHB indeksi puanları kızlara göre daha yüksek olurken kızların bilişsel problemler/dikkatsizlik puanlarının ise erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Düzey puanları incelendiğinde öğrencilerin en yüksek puanın DEHB indeks alt boyutunda, en düşük puanın ise karşı gelme alt boyutunda alındığı görülmektedir (sırasıyla  $X^- = 1,95$  ve  $X^- = 1,33$ ).

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin erkek öğrencileri DEHB riski açısından daha fazla puanlama eğilimindedir. Bu durumun hareketliliği DEHB'nin önemli bir belirtisi olarak görmelerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin dikkat eksikliği olan fakat hareketlilik sergilemeyen kız öğrencileri puanlamada zorlandıkları görülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin DEHB'yi daha çok dışsal ve hiperaktif belirtiler üzerinden değerlendirdiğini, dolayısıyla dikkat eksikliği ve içe dönüklük gibi daha gizli belirtilere sahip olan kız öğrencilerin göz ardı edilme riskinin yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek öğrencilerde DEHB'nin daha sık tanı almasının nedeni hiperaktivite ve dürtüsellik gibi dışa dönük belirtilerin öğretmenler tarafından daha kolay fark edilmesidir. Kız öğrenciler de ise dikkat eksikliği ve içe dönüklük gibi gizli semptomlar tanının gözden kaçmasına yol açmaktadır (Willcutt, 2012). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilkökul öğrencilerinde olası DEHB riskini gösteren semptomlar ve davranış örüntüleri hakkındaki ipuçlarına dikkat çekmesi ve öğretmen gözlemlerinin değerine işaret etmesi açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, karşı gelme bozukluğu, dikkat eksikliği, problem davranışlar, hiperaktivite, yaygınlık.

## Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Arnold, L. E. (2020). Gender and attention-deficit/hyperactivity disorder: A personal perspective. *Journal of Clinical Psychiatry*, 81(1), 20ac13380.
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: Academic achievement and socio-economic status. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73-85.
- Brock, S. E., & Clinton, A. (2007). Diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder (AD/HD) in childhood: A review of the literature. *The California School Psychologist*, 12, 73-91.
- Geurts, H. M., Sinzig, J., Booth, R., & Happé, F. (2014). The relationship between cognitive and behavioral characteristics in autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1234-1245.

- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499.
- Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Sami, N., & Frazier, T. W. (2021). Prospective follow-up of girls with ADHD into young adulthood: Evidence for continuing cross-domain impairment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(7), 618-632. <https://doi.org/10.1037/ccp0000626>
- Kos, J. M., & Richdale, A. L. (2017). Teachers' perceptions of their students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 190-198. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2347>
- Mahone, E. M., & Wodka, E. L. (2017). The neurobiology of ADHD: A review and update. *Journal of Pediatric Neuropsychology*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.1007/s40817-017-0034-2>
- Moore, D. A., & Russell, A. E. (2020). The identification and diagnosis of ADHD in children: A role for primary care? *British Journal of General Practice*, 70(691), 354-355. <https://doi.org/10.3399/bjgp20X710909>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434-442. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Quinn, P. O., & Madhoo, M. (2014). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: Uncovering this hidden diagnosis. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, 16(3), PCC.13r01596. <https://doi.org/10.4088/PCC.13r01596>
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(2), 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.01.006>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: Prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186.

# Üniversite Öğrencilerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkında Bilgi ve Tutumları ile Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Tanısı Almış Bireylerin Toplumdan Beklentileri Arasında Köprü İnşa Etme

Ayşe Şahin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kafkas Üniversitesi  
aysehin@outlook.com.tr

## Problem Durumu

Uçurumun Kenarı; Bir konu hakkında bilgi sahibi olmak ve yola ilham alarak adım atmak oldukça verimli bir başlangıçtır. Fakat gerçek anlamda değişim süreci uygulama aşamasında kendini göstermeye başlamaktadır. Uygulama aşaması dediğimiz noktada uçurum olarak adlandırdığımız engel ortaya çıkar. Çünkü bir konu hakkında bilgi sahibi olmak ve o konu hakkında çalışmalar yapmak arasında bir engel oluşur. Uçurumun kenarındayken ortaya çıkan bu engeller hem mental hem de duygusal engellerden oluşabilmektedir (21. Yüzyıl Lideri, 2023). Uçurumun kenarında yardım bekleyen insanlara el uzatılmalıdır. Uçurumun kenarındaki insanların yaşadıklarını öğrenmek konu hakkında bilgi sahibi olmak onları kurtarmak adına yeterli değildir. Onların elinden tutarak uçurumun kenarından kurtarabilmek için onların hayatlarını kolaylaştırmaya fayda sağlayacak uygulamalı çalışmalar artırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış bireyler bizlere el uzatmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) sık görülen psikiyatrik bozukluklar arasında yer almaktadır. Bu bozukluk bireyin sosyal, akademik veya mesleki işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir. DEHB’li bireyler sosyal ortamlarda insanlarla iletişim kurmakta zorlanmalarının yanında eğitim hayatları boyunca da iletişim kurmakta oldukça zorlanmaktadır. DEHB’li bireylerin genel eğitim kurumlarındaki yaşadıkları zorluklar kaynaştırma/bütünleştirme programlarında bile kendilerini ortama dâhil hissedememe, müzikal ilgi ve isteklerini ifade etmede ya da göstermedeki yaşadığı çekingenlik durumları bunlara örnek verilebilir (GEBD, 2017). İnsan, sosyal alanda diğer insanlarla iletişimi bakımından sosyolojik varlıktır (AEÜSBED, 2019). DEHB’li bireyler de insanlarla iletişim kurarak hayatlarını devam ettirmek zorundadırlar fakat bilinçsiz ve önyargılı bir toplum bu durumu zorlaştırmaktadır. Her yıl birçok üniversite öğrencisi DEHB dersini almakta ve teorik anlamda bilgi sahibi olmaktadır. Fakat günlük hayatta DEHB’li bir birey ile karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğini, farklı davranıp davranmamaları gerekip gerekmedikleri konusunda kendilerini yeteri kadar geliştirmedikleri görülmektedir. DEHB yaygın olarak görülmesine rağmen uluslararası literatüre bakıldığında (Safaan, 2017) bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik belirgin bir eksiklik olduğu ve bu alanda yapılan araştırmaların daha çok sınıf öğretmenleri, ebeveynler, psikologlar ve pediatristleri kapsadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin DEHB hakkında bilgi ve farkındalık düzeyini ölçen bu çalışmalar DEHB ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduklarını, DEHB tanısı almış öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergilediklerini ve öğretmenlerin bu eksikliklerini gidermek için hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini göstermektedir. Türkiye özeline baktığımızda ise (Şimşek, 2005) uluslararası literatüre benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının DEHB ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Şimşek vd., yaptıkları çalışmada PDR öğretmenlerinin DEHB’nin tedavisi ve çocuğun zeka düzeyi gibi konularda bilimsel bulgularla çelişen bilgi ve inançlara sahip olduklarını tespit ettiklerini belirtmişlerdir.

## Yöntem

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış bireylerin toplumdan beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin DEHB dersi alıp almamaları DEHB hakkında bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında bir ilişkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır.

**Araştırmanın Önemi:** Bu araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin DEHB hakkında bilinçlenmesi gerektiği ve çeşitli çalışmalar, programlar ve etkinlikler ile toplumu bilinçlendirmesi gerektiğinin önemi üzerinde durulmuştur.

**Araştırmanın Evren ve Örnekleme:** Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite tanısı almış bireyler oluşturmaktadır. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem grubu üzerinde tamamlanmıştır. Veriler 2024 yılında söz konusu örneklem grubunda bulunan 63 üniversite öğrencisi ve 4 DEHB tanısı almış bireylere uygulanan çevrimiçi anketler üzerinden toplanmıştır.

**Araştırmanın Deseni:** Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan nitel araştırma sayesinde toplum kendi potansiyelini fark etmeye bir adım daha yaklaşacak sınırlarına ulaşması sağlanacaktır (Morgan, 1996). Bu yöntemle desenlenen araştırmada, ele alınan konu hakkında farkındalığın artırılması ve bu alandaki çalışmaların sayısının çoğaltılması hedeflenmiştir.

**Veri Toplama Aracı:** Yapılan araştırmada veriler, anket yöntemiyle elde edilmiştir. Üniversite öğrencileri ve DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) tanısı almış bireyler için farklı anket formları hazırlanmıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan anket, katılımcıların DEHB ile ilgili bilgi düzeylerini, inançlarını ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. DEHB tanısı almış bireylere yönelik anket ise bu bireylerin karşılaştıkları zorlukları ve toplumsal hayata dair beklentilerini incelemektedir.

**Verilerin Toplanması (Süreci):** Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, çevrimiçi bir platform üzerinden hazırlanmıştır. Bu yöntem, katılımcılara kolay ve hızlı bir erişim sağlamayı mümkün kılmıştır. Anket sonuçlarına iki hafta içinde ulaşılmıştır. Katılımcılara çevrimiçi anketin bağlantısı dijital kanallar aracılığıyla gönderilmiş ve onlardan anketi doldurmaları talep edilmiştir. Çalışmada kullanılan anket sorularının bazılarına kaynakça bölümünün ekler kısmında yer verilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmaya katılan 63 üniversite öğrencisinden 37 kişi DEHB dersini almışken 26 kişi DEHB dersini daha önce almamıştır. DEHB'nin tamamen düzelebileme ihtimalinin olduğunu sadece 18 kişi öngörmektedir. Yine aynı 63 kişiden sadece 27 kişi iş arkadaşının DEHB'li bir birey olması durumunda onu anlamak için kendini daha fazla bilinçlendirmeye çalışacağını belirtmektedir. Bu araştırmada toplumda DEHB bilincinin oluşması amaçlandığından çeşitli aktiviteler yapılarak, programlar geliştirerek ve seminerler düzenleyerek DEHB'nin varlığı topluma akarılmalıdır. Uçurumun ucunda bekleyen DEHB'li bireylerin elini tutup onlara destek olmak adına üniversite öğrencilerine yönelik konuyla ilgili seçmeli dersler artırılabilir, DEHB'li bireyler ile iletişim kurmalarını kolaylaştıracak çeşitli sohbet platformları geliştirilebilir. DEHB'li bireylerin yapılan ankette de belirttikleri üzerine yapılmasını bekledikleri bazı çalışmalar şu şekildedir:

- 14-20 Ekim Dünya DEHB Farkındalık Haftası" kapsamında ülkemizde farkındalık düzeyinin artırılması.
- DEHB'li bireyler için "DEHBDAŞLAR" adında dergi çıkartılması.
- Çevrim içi veya yüz yüze seminerler düzenlenerek toplumun bilinçlendirilmeye çalışılması.
- DEHB hakkında bilgi verici içeriklerin artırılması.
- Verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda "DEHBDAŞLAR" adı altında bir internet sitesi kurularak DEHB tanısı almış bireyler ile toplum arasında köprü kurulmaya çalışılmıştır. İnternet sitesinin linkine kaynakça bölümünün ekler kısmında yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** dikkat eksikliği, hiperaktivite, DEHB, özel gereksinimli bireyler, tutum.

### Kaynakça

21. Yüzyıl Lideri, (Aralık, 2023). Bildiklerimiz ve Yaptıklarımız Arasındaki Uçurum. <https://21yylideri.com/bildiklerimiz-ve-yaptiklarimiz-arasindaki-ucurum/>

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED) 2019, Cilt 5, Sayı 2, Sayfa 368-388

Almacioğlu, DC. Yönetmel bir Sorun Olarak Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Sınıf ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmenleri Tarafından Tanınma Yeterliliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İl Merkezi Örneği). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi; 2007.

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD) Cilt.3; Sayı.3; 2017; 29~42

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications

Safaan NA, El-Nagar SA, Saleh AG. Teachers' knowledge about Attention Deficit Hyperactivity Disorder among primary school children. Am J Nurs, 2017;5:42-52.

Şimşek Ş, Yıldırım V, Bostan R. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu hakkındaki bilgi ve inançları. Van Tıp Dergisi, 2015; 22:34-37.

### EKLER

Ek:1 Üniversite Öğrencilerine Uygulanan "Üniversite Öğrencilerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkındaki Bilgi İnanç ve Tutumları" Anketi

14) DEHB sadece çocukluk döneminde görülür.

15) DEHB olan kişiler hiperaktif olmak zorundadır

16) İş arkadaşım DEHB'li bir birey olsa onu anlamak için kendimi daha fazla bilinçlendirmeye çalışırım.

17) DEHB'li bir birey ile ilk karşılaşmam da onun DEHB'li olduğunu öğrenirsem heyecanlanırım.

18) DEHB bir zeka problemdir.

19) DEHB'li bir arkadaşım kötü alışkanlıklar edinse kendi kararındır diyerek onu bu alışkanlıktan vazgeçirmeye çalışmam.

20) DEHB'li bir arkadaşım verilen bir proje ödevini zamanında yapmazsa onu vaktinde sorumluluğunu yerine getirmediği için suçlarım.

21) DEHB ile ilgili seminerleri ve toplantıları takip eder onlara katılırım.

22) DEHB'li bir arkadaşım zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşarsa ona destek olurum.

23)DEHB'li bir bireyi hayatıma almakta zorlanırım.

Ek:2 DEHB Tanısı Almış Bireylere Uygulanan “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Olan Bireylerin Toplumla İlişkisi” Anketi

1. DEHB alt türlerinden hangisine sahipsiniz?
2. DEHB'yi insanların "zeka problemi" olarak tanımladıklarına şahit oldunuz mu? Olduysanız bu yanılgının neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
3. Bir işe başlarken zorluk yaşıyorsanız eğer çevrenizdeki insanlar adım atmanız konusunda sizlere destek oluyorlar mı? Destek olmalarını ister misiniz?
4. Bir anda aklınıza gelenleri söylediğiniz anlar oluyor mu? Oluyorsa insanlar nasıl tepki veriyorlar? Verdikleri tepkiler sizi rahatsız ediyor mu?
5. Bağımlılık oluşturabilecek bir davranışa eğiliminiz oldu mu? (alkol, kumar) Eğer olduysa insanlar bunu fark edip size başka uğraşlar bulmanızda yardımcı oldu mu?
6. Bir işte başarısız olduğunuz zaman bunun DEHB'den kaynaklı olduğunu düşünüyor musunuz? İnsanlar sizin böyle düşünmeniz için üzerinizde baskı oluşturuyorlar mı?
7. DEHB ile ilgili aşağıdakilerden hangileri yapılsa kendinizi daha mutlu hissedersiniz?

Ek: 3 “DEHBDASLAR” sitesinin linki

<https://aysehin.wixsite.com/dehbda>

# Tipik Gelişim Gösteren ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Duygu İşlememesi: Gözbebeği Çalışması Ön Bulgular

Esmehan Özer<sup>1</sup>, Rahime Duygu Temeltürk<sup>2</sup>, Halime Betül Kırmızı<sup>3</sup>, Ayda Saghafiasl<sup>4</sup> & Özgür Aydın<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Kırıkkale Üniversitesi

<sup>2,3,4,5</sup>Ankara Üniversitesi

esmeahann@gmail.com

## Problem Durumu

Göz-izleme, davranışın altında yatan duygusal ve bilişsel tepkileri incelemek amacıyla gözbebeği hareketlerinin kızılötesi ışınlar yardımı ile izlenmesine olanak sağlayan biyometrik bir tekniktir. Bu teknik ve göz-izleme sistemleri aracılığıyla bireylerin gözbebeği ölçümü (pupillometry) gerçekleştirilebilmekte ve alan yazında giderek daha yaygın bir ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. İnsanların gözbebekleri 2-8 mm aralığında çap değişimi gösterebilmektedir. Gözbebeği çapını değiştiren en önemli faktörlerden biri ise ışık olup bazen gözbebeğinde %120'ye varan boyut değişimine neden olabilmektedir. Aynı zamanda gözbebeği ışık dışında, duygu, çalışma belleği, bilişsel zorluk, öğrenme süreçleri gibi birçok değişkene tepki göstermektedir. Söz konusu değişkenlerin gözbebeğini tetikleme nedeni bilişsel işleme ile ilgilidir (Johansson & Balkenius, 2017). Gözbebeğinde gerçekleşen çap değişimlerinin nedeni locus seruleus-norepinefrin (locus coeruleus-norepinefrin) sistemiyle ilgilidir. Locus seruleus, norepinefrinin en temel kaynaklarından biridir ve beyinin geniş bir bölümüne norepinefrin göndererek duyarlılığı yükseltir. Dolayısıyla gözbebeğinin duygulara karşı genleşmesi locus seruleus-norepinefrin sisteminin bir sonucudur.

Duygular, çeşitli yollarla ifade edilebilmektedir, örneğin, yüz ifadesi, beden dili, sözcük anlamı ya da ses tonu yoluyla duygular aktarılmaktadır. Bu bağlamda ifadelerin, ileti algılamının üzerindeki etkileri bazen üretilen sözcelerin anlamının önüne geçmekte ya da anlamdan tümüyle farklı bir etki yaratabilmektedir. Dil aracılığıyla aktarılan duygular iletilerin anlamı yoluyla (anlambilim) ya da tonlama, vurgu ve ritmik değişimler yoluyla (prozodi) ifade edilmektedir. Bu kapsamda duygu işlememesine odaklanan araştırmalarda anlambilim ve prozodinin yarattığı etkiler çeşitli yöntemlerden yararlanarak incelenmiştir (Ben-David vd., 2019; Lin vd., 2022).

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dikkat süresi kısalığı/dağınıklığı ve/veya aşırı hareketlilik ve/veya dürtüsellekle seyreden, belirtileri büyük oranda yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireyler yaşamları boyunca sosyal ve duygusal güçlükler yaşamaktadırlar. Alan yazında bu güçlüklerin sosyal biliş yetersizliğinden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Uekermann vd. 2010). Zira sosyal biliş, sosyal etkileşimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Bir başka ifadeyle sosyal ipuçlarının kodlanıp yorumlanmasını, yüz ifadeleri ve prozodi aracılığıyla duyguların algılanmasını, empatiyi ve mizahı kapsamaktadır.

Göz bebeği ölçümü, prozodi ve anlambilim yoluyla aktarılan duyguların etkilerini ölçebilmek için en güvenilir yöntemlerden biri olarak düşünülebilir. Alan yazında dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin göz bebeği ölçümü aracılığıyla duygu işlemelemelerinin incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber Techentin (2009) dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan



çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına oranla hem sözcük hem de duygu işlemlerde güçlük yaşadıklarını işitsel bir görev ile ortaya koymuştur. Öte yandan benzer gözbebeği deney tasarımı kullanarak elektroensefalografi (EEG) (ör. Lau vd., 2024), bilgisayar yazılımı (ör. Singh & Harrow, 2014) kullanılarak otizm spektrum bozukluğu olan çocukların anlama ve prozodi etkileşimi aracılığıyla duygu işlemlerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise anlam ve prozodinin etkileşime girebileceği bir ortam oluşturularak tipik gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin duygu algılamasında daha etkin rol oynayan özelliklerin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

**Çalışma Grubu:** Araştırmanın çalışma grubunun Ankara ilinde 3., 4. ve 5. sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu olan çocuklardan oluşturulması hedeflenmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Göz-İzleme Cihazı, Eyelink 1000 plus cihazından yararlanarak katılımcıların gözbebeklerinde gerçekleşen çap değişimleri ölçülmüştür. Aynı zamanda deney deseni tasarlama ve veri toplama süreçlerinde Experiment Builder ve Data Viewer yazılımlarından yararlanmıştır.

İşitsel Uyarılar, Her bir uyarı hem mutlu hem mutsuz hem de nötr olarak seslendirilmiştir. Aynı zamanda anlamsal olarak uyarılar mutlu, mutsuz ve nötr olarak seçilmiştir. Uyarılar Turkish Emotional Word Norms listesinden yararlanarak (Kapucu vd., 2021) seçilmiş, seslendirmeleri sonrasında prozodik özelliklerinin duygudurumlarını belirlemek için bir ön deney gerçekleştirilmiştir. Seslendirme aşamasında ses kayıtları diksiyon eğitimi almış ve duyguları doğru bir şekilde ses tonu ile ifade edebilen bir uzman tarafından (kadın sesi) PRAAT uygulamasının 6.2.17 versiyonuyla gerçekleştirilmiş, ardından aynı yazılımla düzenlenmiştir (Boersma ve Weenink, 2023). Her bir kategoride (mutlu, mutsuz, nötr) yer alan tek bir sözcük üç farklı prozodiyle (mutlu, mutsuz, nötr) seslendirilmiştir, böylece (3×3) 9 farklı koşul yaratılmıştır. Hayvan adları görev sözcükleri olarak seçilmiş, her bir oturumda 8 (toplam 32) hayvan adı dolgu ögesi olarak eklenmiştir.

El Tercihi Anketi, Chapman ve Chapman'ın (1987) anketinden uyarlanan (Nalçacı vd., 2002) bu ankette katılımcılara çeşitli durumlardaki el tercihleri sorularak selebral laterite konusunda bilgi edinilmeye çalışılmaktadır.

Göz Baskınlığı Testi, baskın gözü belirlemek amacıyla yapılan testte katılımcılara ortasında bir delik olan bir kartonla deliğin ortasında önce iki gözle duvar üzerindeki bir hedefi (örneğin aslı saat) nişan almaya çalışmaları, ardından kartonu hareket ettirmeden sırayla sağ ve sol gözlerini kapatarak tek göz ile yinelemeleri istenmektedir. Bu aşamanın sonunda hedefi hangi gözüyle görebildiği saptanarak hangi gözün baskın olduğu belirlenmektedir.

Conners Ana Baba Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu, ebeveynlerce uygulanan bu ölçek, çocukların davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Conners, 1997).

Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği (Atilla Turgay), Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) tanı kriterleri dikkate alınarak hazırlanmıştır ve çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu ile karşıt olmak karşı gelme bozukluğunun tarama ve değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır (Turgay, 1999).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Deneyler Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim Laboratuvarında (diLab) gerçekleştirilmektedir. Laboratuvarda deneyden önce her bir öğrencinin ebeveynine aydınlatılmış onam formu ve katılımcı bilgi formu sunulmaktadır. Ardından katılımcılara sırasıyla el tercihi anketi ve göz baskınlığı deneyi uygulanmaktadır. Daha sonra öğrenci diLab'da sestem arındırılmış bir odada gözbebeği ölçüm deneyine alınmaktadır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, tipik gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin duygu algılamasında anlam ve prozodiden hangisinin daha etkin rol oynadığının tespit edilebilmesi için bir gözbebeği deneyi gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla duygudurum işlemlerinde prozodi ve anlambilimin, işlemlere etkisinin gözbebeği gelişmesi bakımından nasıl bir görünüm sunduğunu belirlemek ve iki bileşen arasındaki etkileşimin yönelimini ortaya koymak hedeflenmektedir. Sonuç olarak, duyguların istemsiz fizyolojik tepkiler yaratmaları durumu göz önüne alınıp, anadili Türkçe olan, tipik gelişim gösteren ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sözcük işleme sürecinde gözbebeği çapları anlambilim ve prozodi yoluyla sunulan üç kategoride yer alan (mutlu, mutsuz, nötr) işitsel uyaranları dinleme sırasında ilk kez ölçümlenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, duygu işleme, göz-izleme, gözbebeği.

## **Kaynakça**

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Association.

Ben-David, B., Gal-Rosenblum, S., Van Lieshout, P., ve Shakuf, V. (2019). Age-related differences in the perception of emotion in spoken language: The relative roles of prosody and semantics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 1188-1202. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-H-ASCC7-18-0166](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-H-ASCC7-18-0166)

Boersma, P & Weenink, D. (2023). PRAAT, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5, 341-345.

Chapman, L. J., & Chapman, J. P. (1987). The measurement of handedness. *Brain and cognition*, 6(2), 175-183. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(87\)90118-7](https://doi.org/10.1016/0278-2626(87)90118-7)

Conners, C. K. (1997). *Conners' parent rating scale-Revised (S)*: Multi-Health Systems Inc.

diLab. <https://dilab.ankara.edu.tr/>

Johansson, B., ve Balkenius, C. (2017). A computational model of pupil dilation. *Connection Science*, 30, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1271401>.

Kapucu, A., Kılıç, A., Özkılıç, Y., & Sarıbaz, B. (2021). Turkish emotional word norms for arousal, valence, and discrete emotion categories. *Psychological Reports*, 124(1), 188-209. <https://doi.org/10.1177/0033294118814722>

Lau, G. K. B., Lui, M., Hildebrandt, A., Sommer, W., & Zhou, C. (2024). Higher autism trait severity in children associates with diminished integration of angry prosody in semantic processing. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 111, 102325. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102325>

Lin, Y., Fan, X., Chen, Y., Zhang, H., Chen, F., Zhang, H., Ding, H., ve Zhang, Y. (2022). Neurocognitive dynamics of prosodic salience over semantics during explicit and implicit processing of basic emotions in spoken words. *Brain Sciences*, 12(12), 1706. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121706>

Nalçacı, E., Kalaycıoğlu, C., Güneş, E., ve Çiçek, M. (2002). El tercihi anketinin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 99-106.

Singh, L., & Harrow, M. S. (2014). Influences of semantic and prosodic cues on word repetition and categorization in autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1764-1778. [https://doi.org/10.1044/2014\\_JSLHR-L-13-0123](https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0123)

Techentin, C. (2009). Integrating semantic and emotional information in boys with and without ADHD during an auditory stroop-like task (978-0-494-74338-6) [Doctoral dissertation, University of New Brunswick].

Turgay, A. (1994). Disruptive behavior disorders child and adolescent screening and rating scales for children, adolescents, parents and teachers. West Bloomfield (Michigan): Integrative Therapy Institute Publication.

Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., ... & Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(5), 734-743. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.10.009>

# Yabancı Dil Öğretmenlerinin DEHB Algısı

Bahar Cansu Kara<sup>1</sup> & Aybüke Arık<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Trakya Üniversitesi

baharcansukara@gmail.com

## Problem Durumu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), okul öncesi dönemde belirtilerinin görülmeye başlandığı erken çocukluk, ilk çocukluk, ergenlik ve erişkinlikte farklı belirtilerle kendini gösteren yaşam boyu devam eden nörogelişimsel bir bozukluktur (Yazgan, 2020). Yapılan çalışmalara göre 2-5 yaş arasındaki çocukların yaklaşık %2.4'ü (388.000) 6-11 yaş arasındaki çocukların yaklaşık %9.6'sı (2.4 milyon), 12-17 yaş arasındaki çocukların yaklaşık %13.6'sı (3.3 milyon) DEHB'den etkilenmektedir (Danielson, 2018).

DEHB belirtisi gösteren çocukların tanılanabilmesi için tanılama sürecinin sağlıklı işlemesi önemlidir. Bu sürecin işlemesindeki kilit rol ise öğrencinin öğretmenlerine aittir (Semerci ve Turgay, 2007). Teşhis edilmemiş DEHB, başlarda görülen akademik problemlerin yerini zamanla okulu bırakma, işsizlik, akran ilişkilerinde zorluklar, riskli cinsel davranışlar ve madde bağımlılığına bırakabilmektedir (Shroff, vd. 2017). Öğretmenlerin DEHB belirtilerine hâkim olması ve öğrencinin davranışlarını etkin bir şekilde gözlemlemesi öğrencinin tanılamaya yönlendirilmesi için önemlidir. Bu nedenle de öğretmenlerin farkındalığı, DEHB'li öğrencilerin olduğu sınıflar için sınıf yönetim becerilerinin geliştirilmesi DEHB'li öğrenciler için önem taşımaktadır. Öte yandan, DEHB ile ilgili çalışmaların azlığı ve öğretmenlerin DEHB hakkındaki kısıtlı bilgileri ve bu bilgilerin genellikle yanlış olması kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Kaymak-Özmen, 2010) DEHB hakkındaki kısıtlı bilgi sahibi olan öğretmenler, aileleri de yanlış yönlendirebiliyor veya sınıf içinde öğrencilere karşı yaklaşımları damgalamayı arttırabiliyor. Sıklıkla, aileleri de doğru yönlendirmesi gereken öğretmenler, söz konusu DEHB olduğunda yetersiz bilgi sahibi olmaları nedeniyle ailelerle de çatışabiliyor.

Literatür incelendiğinde, Türkiye'de çalışan yabancı dil öğretmenlerinin DEHB algılarını inceleyen çalışmalara rastlanmamış, ancak okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara rastlanmıştır (Almacıoğlu, 2007; Göl ve Bayık, 2013; Gözüm, 2020; Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Üstün, vd., 2014). Bu sebeple, bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin DEHB algısına bakılması hedeflenmektedir. Bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve farklı bir yön katacağı düşünüldüğünden bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

DEHB'e yönelik uygun yaklaşımlar ve müdahalelerle ile çocuklarda görülen yıkıcı davranışlar ve dürtüsellik azalmakta, dikkat süreleri artmakta, öğretmen-çocuk arasındaki iletişim düzelerek ilişki gelişmekte, sınıf içi stres azalmaktadır. Tüm bu olumlu gelişmelerle çocuğun özgüveni ve benlik gelişimi desteklenmektedir. Bu nedenle de bu araştırmanın amacı, "yabancı dil öğretmenlerinin DEHB hakkındaki fikirleri nelerdir?" sorusuna yanıt arayarak yabancı dil öğretmenlerinin DEHB algılarını incelemektir.

## Yöntem

Bu araştırma yabancı dil öğretmenlerinin DEHB algılarını araştırarak öğretmenlerin DEHB hakkındaki fikirleri hakkında bilgi vermeyi amaçladığı için bu çalışmanın araştırma yöntemi olarak nitel bir araştırma yöntemi olan açıklayıcı/ betimleyici durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasından söz edilebilmesi için çalışılmak istenen konunun sınırlandırılabilir olması gerektiği için (Yeşilbaş-Özenç, 2023) ve bu araştırma yabancı dil öğretmenlerinin DEHB hakkındaki fikirlerini sınırlı bir çerçevede sunmaktadır. Belirli bir duruma yönelik derinlemesine bilgi sunmayı amaçlayan durum çalışmaları gerçek olaylara ya da durumlara dayanmakta ve var olan duruma yönelik çeşitli veriler sağlayarak, bütüncül bir anlayışla olanı ortaya koymakta ve okuyuculara farklı bakış açılarının sunulmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013). Bir durumun derinlemesine betimlenmesi için veri toplama aşamasındayken tek bir veri kaynağına dayanmak yerine, birden fazla veri toplama kaynağına dayandırılması önerilmektedir (Creswell (2013), bu bağlamda bu çalışmaya 21 yabancı dil öğretmeni katılım sağlamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formu, görüşmenin hazırlık sürecinin öngörülemeyen bir şekilde yürütülmesini önleyerek, konu hakkında ilgili sorular sorarak görüşme sürecinin korunmasını sağlamakta ve formun çevrimiçi hazırlanmasının sebebi, görüşmelerin aynı sırada ve aynı tarzda sunulmasına olanak tanımakta olmasıdır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmacılar, katılımcıları araştırma hakkında bilgilendirerek araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere doldurmaları için çevrimiçi görüşme formunu iletilmişlerdir. Katılımcılar 17 açık uçlu sorudan oluşan bir form doldurmuştur. İlk yedi soru katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları, mezun oldukları bölüm, öğretmenlik yaptıkları branş ve kaç yıldır öğretmenlik yaptıkları gibi demografik bilgilerinden oluşmaktadır. Ardından, sorulan on soru DEHB bilgi ve sınıf içi müdahalelerle Bireysel Eğitim Programı (BEP) uygulamaları hakkında sorulmuştur. Görüşme formu öğretmenlere çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Katılımcılardan yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Yazılı görüşmenin amacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmacıları tanımaması sebebiyle, görüşmelerde yaşanabilecek olumsuzlukların ve veri kaybının önüne geçilmesi hedeflenmiş olmasıdır. Çevrimiçi standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formuyla sorulan sorular öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri ve sorulara cevap vermelerine olanak sağlayarak çalışmanın güvenilirliğini de artırmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan 21 yabancı dil öğretmenin 3 tanesinin Almanca, 18 tanesinin İngilizce öğretmeni olduğu ve yalnızca 3 öğretmenin daha önce DEHB hakkında ya da Özel Eğitim konulu hizmet içi eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5 tanesinin DEHB tanılı öğrencisi olduğunu ve DEHB tanılı öğrencileri olan 4 öğretmenin bu öğrencileri için BEP hazırladığı, hazırlık sürecinde ise sınıf içi gözlemlerinden yararlanarak BEP hazırladığı öğrenilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunun genel DEHB bilgisinin olduğu ancak bu bilgilerin yanlış ya da kısıtlı olduğu, DEHB nedenleri ve sınıf içinde DEHB'li öğrencileri olan öğretmenlerin müdahale teknikleri ve BEP hazırlama süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** DEHB, yabancı dil öğretmenleri, özel eğitim, kaynaştırma, mesleki gelişim

## Kaynakça

Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 96-114.

Almacioğlu, D. (2007). Yönetmel bir sorun olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S.J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among US children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 199-212.

Doğaroğlu, T. & Bapoğlu-Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (2012). Observation and interviewing. Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H.H. (Edt.), içinde *How to design and evaluate research in education* (423-505). McGraw Hill Publications.

Göl, İ.; Bayık, A. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlikleri. *DEUHYO ED*, 6(4), 207-213.

Göl, İ., & Temel, A. B. (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tanıma yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 207-213.

Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876.

Kaymak-Özmen, S.K. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.

Semerci, B.& Turgay, A. (2007). Bebeklikten erişkinliğe: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *Alfa Yayınları*.

Shroff, H.P., Hardikar-Sawant, S., & Prabhudesai, A.D. (2017). Knowledge and misperceptions about attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among school teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 514-525.

Üstün, A., Çifci, A.B., Kınacı, Z.B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin hiperaktivite ve dikkat eksikliğine yönelik durumlarının öğretmen ve aile algılarına göre incelenmesi (Amasya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-7.

Yazgan, Y. (2020). Hiperaktif çocuk ve ergen okulda. Doğan Kitap. 6. Baskı.

Yeşilbaş-Özenç, Y. (2023). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(2), 57-67.

## 15 NOLU DERSLİK

### Öğretmenliğe Doğru İlk Adım: Kurumlarda Gözlem Dersi Deneyimleri

Canan Sola Özgüç<sup>1</sup> & Feyza Gezgi<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Sakarya Üniversitesi  
csola@sakarya.edu.tr

#### Problem Durumu

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi önemli değişiklikler geçirmiştir. Bu reformlara karşın, öğretmen yetiştirme modeline dair tartışmalar halen sürmektedir. Tartışmalar, öğretmenlik mesleğinin seçimi, mesleki eğitim, istihdam ve kariyer gelişimi gibi ana konular etrafında devam etmektedir (Işık vd., 2010). 2018-2019 akademik yıllarından itibaren Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) aldığı karar doğrultusunda öğretmen yetiştirme programları genellikle %45-50 oranında alan bilgisi ve becerilerine, %30-35 öğretmenlik meslek bilgisine, %15-25 ise genel kültür derslerine yer vermektedir (YÖK, 2018, s. 15). Ancak, bu dağılımlar ve ders saatleri öğretmenlik branşlarına göre değişiklik göstermektedir. Özel Eğitim Öğretmenliği programı, %59'luk alan eğitimi ders yoğunluğuyla diğer öğretmenlik programları arasında en yüksek orana sahip olup, bu durum teori ve uygulama dengesinin sağlanması ile teori ve pratiğin bütünleştirilmesinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Uygulamalar (öğretmenlik deneyimi, okul deneyimi, vb. gibi dersler) öğretmen yetiştirme programlarının temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmeleri açısından son derece önemli bir rol oynamaktadır (Fuentes-Abeledo vd., 2020). Uygulama eğitiminin temel amacı, öğretmen adaylarına öğretim alanında gerçek deneyimler sunarak onların öğretim becerilerini geliştirmelerine ve mesleki bilgilerini zenginleştirmeye başlamalarına olanak tanımadır. Sadece öğretimle ilgili teorik bilgi edinmek veya başkalarını izlemek yeterli olmamakla birlikte, öğretmen adaylarının bizzat uygulama yaparak deneyim kazanmaları gerekmektedir (Kennedy-Clark vd., 2018; Ulvik & Smith, 2011). Bu süreç, adayların teorik bilgilerini pratikle birleştirmelerine olanak tanıırken, aynı zamanda sınıf ortamında edindikleri deneyimlerle mesleklerine dair derinlemesine bir anlayış kazanmalarını sağlar. Bununla birlikte, Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem dersi gibi ilk okul deneyimleri, öğretmen adaylarına hem bir öğretmen gibi gerekli bilgi ve becerileri kazanma hem de üniversitedeki teorik eğitimin mesleki gelişim açısından ne kadar önemli olduğunu kavrama fırsatı sunmaktadır (Kakazu & Kobayashi, 2022).

Ancak yapılan araştırmalar uygulamalarının tek başına fayda sağlamadığını; bu deneyimin eğitsel değeri, içeriği, yapısı, genel programla olan bütünleşmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecine ne kadar iyi hazırlandıklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (González Sanmamed 2001, 66; Akt., Fuentes-Abeledo vd., 2020). Bu bağlamda yürütülen uygulamaların etkinliğini artırmak ve öğretmen yetiştirme süreçlerini iyileştirmek için kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir. Bu araştırmalar, mevcut uygulama programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, öğretmen adaylarının gerçek sınıf deneyimlerinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak için gerekli iyileştirmeleri ortaya koyabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının hedefleri ile uygulamaları arasındaki uyumu artırmak, eğitim sisteminin genel kalitesini yükseltecek ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu yansımalar sağlayacaktır. Dolayısıyla, uygulama süreçlerinin derinlemesine incelenmesi hem öğretmen adaylarının hem de eğitim sisteminin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verecek stratejilerin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Bu amaçla, Özel Eğitim Öğretmenliği programının ikinci sınıfında yer alan "Kurumlarda Gözlem Dersi" kapsamında gözlem gerçekleştiren öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelenmesi, öğretmen adaylarının kazanımlarının değerlendirilmesi ve bu bulgular ışığında gelecekte daha nitelikli uygulamalar için ders içeriğinde gerekli düzenlemelerin yapılması hedeflenmiştir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji yöntemi kullanılarak özel eğitim öğretmenliği bölümünde gözlem dersini alan öğretmen adaylarının deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenoloji araştırmaları; araştırmanın çalışma alanını oluşturan olgulara ilişkin farklı katılımcıların yaşadığı deneyimlerin ne anlam ifade ettiğini derinlemesine anlamaya çalışır. Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmanın çalışma alanını oluşturan ve katılımcıların deneyimlediği olgunun farklı yönleriyle betimlenmesine odaklanılır (Creswell, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın katılımcıları özel eğitim bölümünde öğrenim gören 10 öğretmen adayıdır. Katılımcı şartı, 2023-2024 Bahar döneminde Kurumlarda Gözlem Dersi'ni almış gönüllü öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yapmak amacıyla yazarlar tarafından sorular hazırlanmış, özel eğitim alanında uzman üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşmeler, Zoom uygulaması üzerinden katılımcıların uygun olduğu saatler belirlenerek gerçekleştirilmiştir. En uzun görüşme süresi 28 dakika, en kısa görüşme süresi 10 dakika olarak kayda geçmiştir. Elde edilen veriler Nvivo 10 programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan kodlamalar sonucunda 21 kod elde edilmiştir. Bulgularda elde edilen kodlar daha sonra tema ve alt temalara dönüştürülerek sunulmuştur. Yazarlar ayrı kodlama yapmış ve sonrasında kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %98 olarak hesaplanmıştır. Araştırma etiği açısından araştırma değerlendirildiğinde, dersin sorumlusu olmayan ikinci yazar tarafından, dersin harf notları verildikten sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bulgular, öğretmen adaylarının gözlem sürecinde önemli derecede kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Katılımcılar, gözlem yaptıkları öğretim süreçlerinde özel eğitim öğretmenliğinin çalışma alanlarına ilişkin bilgilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Özellikle, farklı kurumlarda (Rehberlik Araştırma Merkezi-RAM, özel eğitim anaokulu ve rehabilitasyon merkezi) gözlem yapmak, öğretmen adaylarının kuramsal olarak edindikleri bilgilerin uygulama örneklerini görmelerine fırsat tanımıştır. Farklı kurumlarda gözlem yapma olanağı, adayların özel eğitim çalışma alanlarına yönelik anlayışlarını zenginleştirmiştir. Bununla birlikte, gözlem sürecinde katılımcıların karşılaştıkları bazı durumlar, şaşırma, üzüntü ve mutluluk gibi çeşitli duygusal tepkilere yol açmıştır.

Özellikle, beklenmedik öğretim uygulamaları ve öğrenci tepkileri, adayların gözlem deneyimlerini derinleştirmiş; bu da onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmuştur.



Katılımcıların, gözlem sürecinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin de öğrenme fırsatları sunduğu ve gelecekteki öğretim uygulamalarında bu deneyimlerden yararlanacakları bulgusunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** kurumlarda gözlem, öğretmen adayı, özel eğitim öğretmeni

### **Kaynakça**

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). USA: SAGE Publications.

Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P., & Veiga-Rio, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333–351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4.Baskı). (Çeviri Editörleri: Ersoy, A. & Yalçinoğlu, P.). Anı Yayıncılık.

González Sanmamed, M., and E. J. Fuentes Abeledo. 2011. “El practicum en el aprendizaje de la profesión docente.” *Revista De Educación* 354: 47-70.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

Kakazu, K., & Kobayashi, M. (2022). Student teachers’ development through a first-time teaching practicum and challenges: a qualitative case study approach. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 49(3), 401-415. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2104629>

Kennedy-Clark, S., Eddles-Hirsch, K., Francis, T., Cummins, G., Ferantino, L., Tichelaar, M., & Ruz, L. (2018). Developing Pre-Service Teacher Professional Capabilities through Action Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.3>

Ulvik, M., & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517-536. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf).

# Özel Eğitim Öğretmenliği Öğrencilerinin Çalışma Becerilerinin Belirlenmesi

Ayşe Nur Elçi<sup>1</sup>, Nilüfer Altun<sup>2</sup>, Gökhan Açıkgöz<sup>3</sup>, Banu Karaahmetoğlu<sup>4</sup> & Betül Yılmaz  
Atman<sup>5</sup>

<sup>1,4</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Ordu Üniversitesi

<sup>3</sup>Süleyman Demirel Üniversitesi

<sup>5</sup>Ege Üniversitesi

aysenurkucuk@gazi.edu.tr

## Problem Durumu

Öğrenme, kitaplarla, derslerle veya sosyal öğrenme gibi çeşitli etkileşim şekillerinde gerçekleşebilmektedir. Hangi yol ile gerçekleşirse gerçekleşsin, her öğrencinin birbirine benzeyen ya da kendine özgü kullandığı bir dizi yöntem vardır. Bireylerin bilgiyi etkili şekilde öğrenmesini, düzenleyip akılda tutulmasını sağlayan strateji, teknik ve alışkanlık dizileri çalışma becerileri olarak ifade edilmektedir. Çalışma becerileri, öğrencilerin öğrenme sürelerini ve becerilerini etkili kullanması (Thomas, 1993), öğrenme verimliliğinin artırılmasını sağlayan beceriler (Devine, 1987 akt. Gettinger & Seibert, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımlamada ise çalışma becerileri için, öğrencinin belirli bir amaca yönelik okuduğunu ve dinlediğini hatırlamasına yardımcı olan strateji ve teknikler (Richardson, Robnolt & Rhodes, 2010) olarak bahsedilmektedir. Yükseköğretime dahil olan öğrencilerde bu beceriler meslek edinmeye yönelik karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu (2018, 2020) mesleki yeterlikler ile ilgili güncellemeleri, lisans programından mezun olacak öğrencilerin mesleki bilgi ve beceriler yönünden gerekli donanımına sahip olması, bunun yanı sıra kişilik gelişimine önem vermesi, değişim ve gelişime katkı sağlayabilecek yeterliğe sahip bireyler yetiştirme olarak gerekçelendirmiştir. Bu anlamda güncellenen lisans programlarında eğitim gören üniversite öğrencilerinin etkili çalışma becerilerine sahip olmalarının, kısa vadede zamanlarını etkili kullanmalarına, çalışma eylemlerinin etkili ve verimli olmasına, uzun vadede ise meslek hayatlarında daha başarılı olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenliği programları özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olma ve buna uygun şekilde öğretim planları hazırlamaya yönelik bir içerikte karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrencilerin buldukları eğitim ortamına uygun şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerini yönetmek için, öğretmenlerin etkili iletişim, problem çözme, karar verme, zaman yönetimi gibi becerileri geliştirmeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim özelliklerine göz önüne alındığında, öğrenci özelliklerine uygun kararlar verebilecek kararları yönetecek öğretmen adaylarının sadece pedagojik bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda etkili çalışma becerilerine de sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Ancak, mevcut literatürde, özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin çalışma becerileri üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların bazılarında zaman yönetimi ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişki (Aslan, Bakır & Umur Erkuş, 2020), zaman yönetimi ve akademik başarı arasındaki ilişki (Akyüz, Taşkın Yılmaz & Aldemir, 2020), motivasyon, zaman yönetimi, sınav kaygısını yönetebilme gibi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı (Bay, Tuğluk & Gençdoğan, 2005), öğretmen adaylarının dahil oldukları program ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki (Durukan, Batman & Yiğit, 2015) konularının incelendiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrenim görülen anabilim dalları ve çalışma becerilerinden bazıları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş ancak araştırma grubuna

dahil edilen anabilim dalları içerisinde özel eğitim öğretmenliğine yer verilmemiştir. Bu araştırmanın özel eğitim lisans öğrencilerinin çalışma becerilerinin düzeyi ve gerekiyorsa nasıl desteklenebileceği ile ilgili alan yazına ve özel eğitim öğretmenliği programlarının geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin çalışma becerilerini incelemek, mevcut durumlarını değerlendirmek ve geliştirmeleri için öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma amaçları,

- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin çalışma becerileri düzeyleri nedir?
- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin çalışma becerileri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin çalışma becerileri ve öğrenim gördükleri yüksek öğretim kurumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin çalışma becerileri ile daha önce lisans/ ön lisans mezuniyeti olması durumu arasındaki ilişki nedir? olarak belirlenmiştir

## **Yöntem**

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelinde mevcut durum, kendi koşulları dahilinde belirlendiği üzere ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2016, sf. 109). İlişkisel tarama modelinin gayesi ise birden çok değişkenin birbiri arasında birlikte bir değişimin mevcudiyeti veya derecesini ortaya koymaktır (Karasar, 2016, sf. 114). Bulunan ilişkiler gerçek bir sebep sonuç bağlantısı olarak yorumlanamamakla birlikte, değişkenler ve durumlar hakkında fikir vermeleri açısından önemlidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çolakoğlu & Mahiroğlu (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Çalışma Becerileri Envanteri (orj. Congos, 2014) kullanılmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan Çalışma Becerileri Envanteri (Çolakoğlu & Mahiroğlu, 2018), 19 madde ve beş faktörden oluşan, üniversite öğrencilerinin çalışma becerilerini belirlemeye yarayan bir araçtır. Bu araç Congos (2014) tarafından geliştirilen ve birçok üniversitenin öğrenci akademik çözüm merkezinde kullandığı bir envanterdir. İngilizce aslından uyarlanan Çalışma Becerileri Envanteri'nde Cronbach Alpha değerleri zaman yönetimi boyutu için .83; sınava hazırlanma boyutu için .80; not alma boyutu için .76; yoğunlaşma boyutu için .66; hafızada tutma boyutu için .64 olarak belirlenmiştir (Çolakoğlu & Mahiroğlu, 2018). Aracın güvenirlik analizleri sonucunda zaman yönetimi, sınava hazırlanma ve not alma boyutları iyi düzeyde güvenilir ölçüm vermekte, hafızada tutma ve yoğunlaşma boyutlarının ise sorgulanabilir düzeyde güvenilir ölçümler verdiği söylenebilmektedir (Çolakoğlu & Mahiroğlu, 2018). Veri toplama aracı elektronik ortam üzerinden araştırma grubuna ulaştırılarak toplanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde farklı sınıf düzeylerinde özel eğitim lisans programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama süreci devam etmektedir. Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Halihazırda elde edilen verilerden elde edilen analizler sonucunda özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin tüm okuma ödevi süreçlerinin yarısı kadar bir sürede not aldıkları, derste not alma için ders süresinin yarısından az bir zaman harcadıkları, not aldıktan sonra temize geçerken gözden geçirmek için zamanlarının yarısından daha azını harcadıkları görülmektedir. Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin aldıkları notları ezberlemek yerine anlamak için vakit harcadıkları; bir şeyi öğrenme ve anlamaya çalıştıkları zaman ise

neredeysse her zaman sessiz yerleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte ham verilerde öğrencilerin günlük ve haftalık işler için takvim kullanmayı tercih etmemeleri dikkat çekmektedir. Detaylı analiz sonuçları ilerleyen süreçlerde ortaya çıkacaktır. Analiz sonuçlarının ardından elde edilen bulgular araştırma soruları ve alan yazın bağlamında tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** çalışma becerileri, öğretmen yetiştirme, özel eğitim öğretmenliği

## Kaynakça

Akyüz, M., Yılmaz, F. T. & Aldemir, K. (2020). Zaman yönetim becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 414-424.

Aslan, M., Ağıroğlu Bakır, A. & Umur Erkuş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-14.

Bay, E., Tuğluk, M. N. & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.

Congos, Dennis H. (2011). *Starting Out in Community College*. Chicago, IL: McGraw-Hill

Çolakoğlu, Ö.M., & Mahiroğlu, A. (2018). Çalışma becerileri envanterinin öğretmen adayları örneğinde Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1307-1318. doi:10.24106/kefdergi.434175

Durukan, Ü. G, Batman, D. & Yiğit, N. (2015). Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 63-80. DOI:10.17679/iuefd.16101104

Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School psychology review*, 31(3), 350-365.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Richardson, J., Robnolt, V. J., & Rhodes, J. A. (2010). A history of study skills: Not hot, but not forgotten. *Reading Improvement*; 47(2), 111-123.

Thomas, A. (1993). *Study skills*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University of Oregon. (Eric Document Reproduction Service) ED 355 616.

Yüksek Öğretim Kurumu, (2018, 2020). Öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 10.09.2024 tarihinde erişilmiştir.

# Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Selin Özer<sup>1</sup>, Halil Öztürk<sup>2</sup>, İlyas Gürses<sup>3</sup>, Samet Aksoy<sup>4</sup> & Sunagül Sani-Bozkurt<sup>5</sup>

<sup>1,3,4,5</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>2</sup>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

nilesrezo@gmail.com

## Problem Durumu

Teknoloji günümüzde hayatımızın her alanında yer almaktadır ve eğitim ve öğretim de teknolojinin etkili ve yaygın biçimde kullanıldığı alanlardan biridir. Prensky (2001) tarafından dijital yerliler olarak tanımlanan teknoloji ve teknolojik cihazların günlük yaşamın bir parçası olarak görüldüğü dünyaya doğmuş bir jenerasyonun, teknolojiye ilişkin ne düşündüğü ve ne şekilde kullandığı bilmek hem öğretmenler hem de öğrenciler için yaşam boyu öğrenmeye hizmet etmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Teknolojinin hayatımıza kattığı yapay zekâ da son yıllarda hızla gelişen ve hayatın her alanında yaygınlaşan bir teknolojilerden biridir. Yapay zekâ uygulamalarının uzak kalamayacağı alanlardan birisi de şüphesiz ki eğitim ve özel eğitim alanıdır. Özel eğitim alanında güncel araştırmalar ve eğilimler incelendiğinde teknoloji destekli öğretim ve uygulamalar arasında yer alan yapay zekâ teknolojisinin kullanıldığı çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yapay zekâ teknolojisi, kullanılan uygulamalara entegre olmasıyla birlikte günlük yaşamın sürdürülmesinde başvurulan bir araç haline gelmiştir. Üretken yapay zekâ ile birlikte eğitim alanında öğrenme kaynaklarını yaratmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenmeyi değerlendirmek gibi farklı rollere bürünen yapay zekadan, eğitim ortamlarında pek çok farklı şekilde yararlandığı görülmektedir. Yapay zekâ teknolojisine ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının görüş ve deneyimlerinin bilinmesinin ise teknoloji destekli öğretim ve uygulamalar başta olmak üzere özel eğitim öğretmenliği programlarındaki öğretim yöntemleri derslerinin ve bu derslerin içeriklerinin şekillenmesinde, yapay zekâ temelli özel eğitim etkinlik ve materyallerinin oluşturulmasında ve gerçekleştirilen eğitimin ölçme-değerlendirilmesi vb. alanlarda önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak elde edilmesi beklenen bulguların dijital dönüşüm sürecinde yapay zekâ teknolojisinin kapsayıcı eğitim müfredatlarına entegrasyonu konusunda katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Alan yazında farklı katılımcı gruplarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışmanın öncü araştırmalardan olduğu ve alan yazına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesidir.

## Yöntem

Özel eğitim öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin alınması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan fenomenoloji desenine göre tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilen çalışmalarda bireylerin duruma yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyim sürecine yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılır. Fenomenoloji deseniyle ayrıca duruma yönelik ortaya koydukları anlamlarla birlikte bu anlamların şekillendiği ortam ve koşulların da şekillendirilmesi önemlidir (Creswell, 2012).

Araştırmanın katılımcı grubunu ise Eğitim Fakültelerinin Özel Eğitim Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve katılımcı olmak için gönüllü olan lisans öğrencileri oluşturacaktır. Katılımcıların yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yapay zekâ teknolojisini kullanım alışkanlıkları gibi kişisel bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan görüşme soruları yer almaktadır. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce hazırlanan form özel eğitim, teknoloji ve nitel araştırma konularında çalışmaları bulunan beş farklı uzman ile paylaşılmıştır. Uzmanlardan gelen dönüt ve öneriler dikkate alınarak görüşme formu oluşturulmuştur. İki farklı katılımcı ile pilot görüşmelerin gerçekleştirilmesinin ardından yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu ile görüşme formu kullanılarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşmenin başlangıcında katılımcılara araştırmanın amacı açıklanarak, gönüllü katılım formları paylaşılacak ve araştırma sürecindeki hakları kendilerine açıklanacaktır. Katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecek ve sonrasında verilerin dökümü gerçekleştirilerek analiz sürecine geçilecektir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında hedeflenen dijital dönüşümün yanı sıra günlük yaşamda da sıklıkla karşılaşılan ve yararlanan yapay zekâ teknolojisine ilişkin özel eğitim öğretmen adaylarının görüşleri ve yaşadıkları deneyimlerinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Alan yazında özel eğitim alanında yapay zekâ teknolojisinin etkili biçimde kullanıldığını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır. Bu araştırmanın, özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelendiği ilk araştırmalardan olması nedeniyle elde edilen bulgular ışığında yapay zekâ teknolojisinin sınıf ortamlarında nasıl yer edinebileceğine ilişkin ipuçları ve öneriler sunulacak alan yazının gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın veri analiz süreci devam etmekte olup ortaya çıkan sonuçlar sunumda aktarılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** yapay zekâ, özel eğitim, öğretmen adayları, fenomenoloji

### **Kaynakça**

Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78.

Benzer, R., & Benzer, S. (2022). Bilişim alanı lisansüstü öğrencilerinin yapay zekâ konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi/Electronic Journal of Social Sciences*, 2022(10), 53-83.

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.

Özer, S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6.

Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership*, 63(4).

Yılmaz, Y., Yılmaz, D. U., Yıldırım, D., Korhan, E. A., & Kaya, D. Ö. (2021). Yapay zekâ ve sağlıkta yapay zekanın kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 297-308.

# Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojisine İlişkin Metaforik Algıları

Selin Özer<sup>1</sup> & Sunagül Sani-Bozkurt<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
nilesrezo@gmail.com

## Problem Durumu

Yapay zekâ, son yıllarda hızla gelişen ve hayatın her alanında yaygınlaşan bir teknolojidir. Yapay zekâ için gerçekleştirilen pek çok tanım bulunmaktadır ancak bu tanımlar genel olarak dört kategoride toplanabilmektedir: insanca düşünmek, rasyonel düşünmek, insanca hareket etmek ve rasyonel hareket etmek (Russel & Norvig, 2021). Günümüzde savunma sanayiden havacılığa, ekonomiden sağlığa pek çok alanda kullanılmakta olan yapay zekâ, eğitim alanında da etkili biçimde kullanılmaktadır. Eğitim alanından yapay zekâ teknolojisine kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde uyarlanabilir ve bireyselleştirilmiş öğrenme ile öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanıldığı görülmektedir (Göksel & Bozkurt, 2019). Bireyselleştirilmiş öğrenme ve uyarlamaların en çok söz edildiği alan ise özel eğitimidir. Özel eğitim alanında yapay zekâ teknolojisine kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde özellikle otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle gerçekleştirilen araştırmalar göze çarpmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ile çoğunlukla göz izleme, EEG, EKG veya MRI gibi diğer teknolojilerin kullanımıyla birlikte yetersizliğin doğasına ilişkin tanılama, sınıflandırma ve değerlendirme araştırmalarının ağırlıkta olduğu görülmektedir (Alvari vd., 2021; Liao vd., 2022; Moridian vd., 2021; Tilwani vd. 2023; Zhao vd., 2021). Öğretim gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise duyu tanıma ve el yıkama becerilerinin hedeflendiği yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. Buradan hareketle özel eğitim alanında yapay zekâ teknolojisine kullanıldığı uygulama ve araştırmalara gereksinim duyulduğu düşünülebilir. Bu sınıf içi uygulamaları ve araştırmaları gerçekleştirecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine bakış açıları ve algıları önem taşımaktadır. Ulusal alan yazında yer alan ve yapay zekaya ilişkin gerçekleştirilen metafor çalışmaları incelendiğinde sağlık profesyonellerinin ve fizik öğretmen adaylarının yapay zekaya ilişkin metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı iki araştırma makalesine rastlanmıştır (Erdoğan & Bozkurt, 2023; Hoşgör vd., 2023). Buna karşın yapay zekâ teknolojisi özel gereksinimi olan bireylerin eğitim ortamlarında her geçen gün yaygınlaşıyor olmasına rağmen bu eğitim-öğretimi sunacak olan özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisini nasıl algıladıklarına ilişkin gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapay zekâ teknolojisine ilişkin yüklenen anlamların, algılanış biçiminin ve benzetmelerin bilinmesinin teknoloji destekli öğretim ve uygulamalar başta olmak üzere özel eğitim öğretmenliği programlarındaki öğretim derslerinin ve içeriklerinin şekillenmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle gerçekleştirilen bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarının ortaya konulması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; yaşanan deneyimler sonucu herhangi bir kavram veya bir fenomene ilişkin oluşan anlamları ve anlamların özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bir desendir (Creswell, 2018). Araştırmanın katılımcı



grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve katılımcı olmak için gönüllü olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan form aracılığıyla veriler toplanmıştır. Google Forms aracılığıyla hazırlanan form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yapay zekâ teknolojisini kullanım alışkanlıkları gibi kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Bence yapay zekâ ..... gibidir; çünkü .....” ifadesi yer almaktadır ve katılımcılardan bu boşlukları doldurması istenmektedir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. Analiz sürecinde öncelikle uygun şekilde doldurulmayan formlar ayıklanacak ve uygun doldurulduğu belirlenen formlar sırasıyla numaralandırılacaktır. Elde edilen metaforlar kodlanarak ortak özellik ve vurguları dikkate alınarak kategorilere ayrılacaktır. Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla hazırlanan formun başlangıcında katılımcılara metaforun ne anlama geldiğine ilişkin bilgi verilecek, çalışmaya katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilerek gönüllü katılım onayları alınacak ve yalnızca kendi düşüncelerini belirtmelerinin önemli olduğu belirtilecektir. Ayrıca aktarılabirlik ilkesine bağlı kalarak verilerin detaylı bir şekilde raporlaştırılmasına dikkat edilerek elde edilen bulgular benzer araştırma bulguları ile karşılaştırılarak yorumlanacaktır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde veriler kodlanmış ve kategorilere ayrılacaktır. Ardından elde edilen kod ve kategoriler karşılaştırılarak görüş ayrılıkları ve görüş birlikleri hesaplanacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojisine ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim alanında ve özellikle de otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitiminde etkili biçimde kullanılan yapay zekâ teknolojisinin özel eğitim öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının ortaya koyulması hedeflenmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında özel eğitim öğretmen adaylarının üretken yapay zekaya ilişkin yükledikleri anlamların belirlenmesi ile algılar üzerinde etkisi olan değişkenlerin ortak noktaları görülebilecektir. Bu araştırmanın, özel eğitim öğretmen adaylarının yapay zekaya ilişkin metaforik algılarının incelendiği ilk araştırmalardan olması nedeniyle ilgili alan yazının gelişmesinde katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın veri analizi halen devam etmektedir ve tam sonuçlar kongrede paylaşılacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulgular ışığında uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** yapay zekâ, öğretmen adayları, metafor, nitel araştırma

### **Kaynakça**

Creswell, J. W. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Siyasal Kitapevi

Hoşgör, D. G., Güngördü, H., & Hoşgör, H. (2023). Sağlık Profesyonellerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri: Metaforik Bir Araştırma. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 71-87.

Erdoğan, Ş., & Bozkurt, E. (2023). Fizik Öğretmen Adaylarının “Yapay Zekâ” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Çalışması. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 152-163.

Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). Hershey: PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5.ch014>

Liao, M., Duan, H., & Wang, G. (2022). Application of machine learning techniques to detect the children with autism spectrum disorder. *Journal of Healthcare Engineering*. [https://doi.org/ 10.1155/2022/9340027](https://doi.org/10.1155/2022/9340027)

Moridian, P., Ghassemi, N., Jafari, M., Salloum-Asfar, S., Sadeghi, D., Khodatars, M., ... & Acharya, U. R. (2022). Automatic autism spectrum disorder detection using artificial intelligence methods with MRI neuroimaging: A review. *Frontiers in Molecular Neuroscience*, 15, 999605. <https://doi.org/10.3389/fnmol.2022.999605>

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: a modern approach* (3rd Ed). Prentice Hall.

Tilwani, D., Bradshaw, J., Sheth, A., & O'Reilly, C. (2023). ECG Recordings as Predictors of Very Early Autism Likelihood: A Machine Learning Approach. *Bioengineering*, 10(7), 827. <https://doi.org/10.3390/bioengineering10070827>

Zhao, Z., Zhu, Z., Zhang, X., Tang, H., Xing, J., Hu, X., ... & Qu, X. (2021). Identifying autism with head movement features by implementing machine learning algorithms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05179-2>

## 16 NOLU DERSLİK

### Okul Öncesi Eğitimde Erken Okuryazarlık: 2013 ve 2024 Programlarının Karşılaştırılması

Mehmet İnce<sup>1</sup> & Yıldıray Kılıç<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

mehmetince17@gmail.com

#### Problem Durumu

Okuma becerileri, akademik başarı ve öğrenmenin temelini oluşturur. Bu nedenle okuma, okullarda çocuklara kazandırılması hedeflenen en önemli becerilerden biridir. Okuma öğretimi genellikle birinci sınıfta başlasa da bu becerinin temelleri çok daha önce, okul öncesi dönemde atılmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları bilgi, beceri ve tutumları ifade eder ve bu beceriler onların okuma yazma öğrenme sürecine hazır hale gelmelerini sağlar (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık, dil becerileri, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi gibi çeşitli alt becerileri içerir (Aarnoutse vd., 2005). Dil becerileri özellikle alıcı ve ifade edici dil, okumanın temelini oluşturur. Yapılan çalışmalar, dil becerilerinde iyi performans sergileyen çocukların okumayı öğrenme süreçlerinde ve okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Hulme vd., 2015). Ayrıca sözcük bilgisi de okuma başarısında önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Geniş bir sözcük dağarcığına sahip olan çocuklar, okuma sürecini daha hızlı kavrarlar ve okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olurlar (Sénéchal & LeFevre, 2002). Sesbilgisel farkındalık, dilin en küçük ses birimlerini tanıma ve bunları sözcükler içinde kullanabilme yetisi olarak tanımlanır. Bu beceri, okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Lonigan vd., 2000). Aynı zamanda, yazı farkındalığı çocukların yazılı materyallerin yapısını ve sembolik anlamlarını anlamalarına yardımcı olur ve bu beceri kitap okuma gibi etkinliklerle gelişir (Rohde, 2008). Ancak, Türkiye’de okul öncesi dönemde erken okuryazarlık etkinliklerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Çakmak & Yılmaz, 2009). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, okuma yazma öğrenme sürecini olumsuz etkileyen en büyük faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Ergül vd., 2014; Vesay & Gischlar, 2013). Çocukların erken dönemde okuma yazma becerilerini kazanmaları, gelecekteki akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. 2024 yılında okul öncesi eğitim programı güncellenerek öğretmenlere yeni programla ilgili eğitimler verilmeye başlanmıştır. Bu durumdan hareketle araştırma 2013 ve 2024 okul öncesi eğitim programını erken okuryazarlık bakımından karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

Bu çalışma, 2013 ve 2024 Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, erken okuryazarlık becerilerine verilen önem ve bu becerilerin nasıl ele alındığı konusundaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yürütülmüştür (Creswel, 2012; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman analizi, araştırmacıların belirli bir konuya ilişkin yazılı metinleri sistematik bir şekilde inceleyerek anlamlı sonuçlar çıkarmalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2013 ve 2024 Okul Öncesi Eğitim Programlarının resmi dokümanları kullanılmıştır. Bu dokümanlar, programın temel felsefesini, hedeflerini, kazanımlarını, öğrenme ve öğretme süreçlerini, değerlendirme yöntemlerini ve diğer önemli unsurlarını detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Bu dokümanların analizi, programlar arasındaki farkları ve benzerlikleri belirlemek için temel oluşturmuştur. Verilerin analizinde tümevarımcı yaklaşım benimsenmiştir. Tümevarımcı analiz, araştırmacının verilerden yola çıkarak temaları ve kategorileri belirlemesini ve bu temalar aracılığıyla daha geniş bir anlayış geliştirmesini sağlar. Bu çalışmada, öncelikle her iki programdaki erken okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanım ve göstergeler belirlenerek detaylı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra, bu kazanım ve göstergeler karşılaştırılarak, programlar arasında erken okuryazarlık becerilerinin ele alınış biçimindeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın bulguları, erken çocukluk eğitimi alanında çalışan politika yapıcılara, öğretmenlere ve araştırmacılara, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili stratejiler belirleme ve uygulama konusunda değerli bilgiler sunacaktır. Ayrıca, bu bulgular, gelecekteki program geliştirme çalışmalarına da ışık tutarak, çocukların okuma yazma becerilerini geliştirmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına katkı sağlayacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

2024 okul öncesi eğitim programında, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde 2013 programına kıyasla önemli bir adım atılmıştır. Yeni program çocukların gelecekteki akademik başarıları için temel oluşturan bu kritik becerilere daha geniş ve derinlemesine bir yaklaşım sunmaktadır. 2024 programının en dikkat çekici özelliği, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık ve görsel materyalleri okuma gibi yeni becerilerin eklenmesidir. Bu beceriler, çocukların okuma ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine ve ilerideki öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. 2013 programında da erken okuryazarlık becerilerine yer verilmiş olmasına rağmen 2024 programı bu becerileri daha da genişletilmiştir. Ses bilgisel farkındalık becerilerinin daha detaylı ele alınması, çocukların okuma ve yazma öğrenirken karşılaşılabilecekleri zorlukların önüne geçilmesine yardımcı olacaktır. Sonuç olarak 2024 okul öncesi eğitim programı, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde 2013 programına göre daha kapsamlı ve etkili bir yaklaşım sunmaktadır. Yeni programın uygulanmasıyla birlikte, çocukların okuma ve yazma becerilerinde önemli bir gelişme kaydedilmesi ve gelecekteki akademik başarıları için sağlam bir temel oluşturulması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, erken okuryazarlık, filizlenen okuryazarlık, nitel araştırma.

## Kaynakça

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Creswell, J. W. (2015). Beş farklı nitel araştırma yaklaşımı (M. Aydın, Çev.). M. Bütün & S.B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 71-112). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48915/623741>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Ilkogretim Online*, 13(4), 1449-1472. <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science*, 26(12), 1877-1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Vesay, J. P., & Gischlar, K. L. (2013). The Big 5: Teacher Knowledge and Skill Acquisition in Early Literacy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52 (3). [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss3/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/5)
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.1998.TB06247.X>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Türkiye’de Özel Eğitimde ve Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Üzerine Yazılmış Makalelerin İncelenmesi

Şeyma Al<sup>1</sup> & Sertan Talas<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

sertan\_talas@hotmail.com

## Problem Durumu

Okuma ve yazma becerileri, bireylerin kendilerini ifade etme, bilgi edinme ve iletişim kurma yetenekleri açısından temel öneme sahiptir. Bu süreçler, sesli sembollerin zihinde çeşitli süreçlerden geçerek anlam kazanması anlamına gelir (Cemaloğlu, 2001; Akyol, 2012). İlkokul dönemi, bu becerilerin kazanılması için kritik bir zaman dilimi olarak kabul edilir. Ancak çeşitli faktörler nedeniyle her çocuk bu dönemde okuma ve yazma becerilerini aynı düzeyde edinemez. Bireysel farklılıklar, motivasyon, hazır bulunuşluk ve ön becerilere sahip olma gibi değişkenler bu süreçte belirleyici olabilmektedir.

Erken okuryazarlık, çocukların okuma ve yazma sürecinde okul öncesi dönemde kazanmaları gereken ön bilgileri ve becerileri kapsar. Bu beceriler arasında sözel dil, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi yer alır (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu bağlamda, erken okuryazarlık, okuma yazmanın erken dönemde öğretilmesi değil, okuma yazma için gereken ön koşulların okul öncesi dönemde kazandırılması olarak karşımıza çıkar. Erken okuryazarlık becerilerine sahip olmayan çocuklar akademik hayatlarında daha fazla zorluk çekerler (Altınkaynak, 2019).

Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında ailelerin ve eğitimcilerin rolü büyüktür. Aileler, çocuklarına kitap okuyarak ve onlarla düzenli olarak konuşarak dil gelişimini destekleyebilirler. Eğitimciler ise çocuklara alfabe ve sesler konusunda temel bilgileri öğretebilir ve dil becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenleyebilirler. Bu erken dönem müdahaleleri, çocukların ileri okul yıllarında okuma ve yazma becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur.

Çocukların erken yaşlarda edindikleri okuryazarlık becerileri, akademik başarılarının yanı sıra sosyal becerilerin ve özgüvenin gelişiminde de önemli bir role sahiptir. Okuma yazma becerileri, çocukların yeni kavramlar öğrenmelerini, bilgiye ulaşmalarını ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu becerilerin erken yaşlarda kazandırılması, çocukların eğitim süreçlerinde daha başarılı ve motive olmalarına katkıda bulunur.

Erken okuryazarlık programları, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Bu programlar, çocukların dilbilgisini, kelime dağarcıklarını ve okuma stratejilerini geliştirerek, onların daha sonraki eğitim hayatlarına sağlam bir temel atılmasını sağlar. Bu tür programlar aynı zamanda çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de destekler.

Erken okuryazarlık eğitiminde çocukların yaşadıkları çevrenin ve kültürel arka planlarının da dikkate alınması gerekir. Çocuklara yönelik hazırlanan materyallerin ve uygulamaların çeşitlilik göstermesi, her çocuğun kendi benzersiz ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre şekillendirilmesi, okuryazarlık eğitiminin

etkinliğini artırır. Bu sayede, her çocuğun okuma ve yazma becerilerini en iyi şekilde geliştirmesi ve bu süreçten maksimum fayda sağlaması mümkün olabilir. Erken okuryazarlık, çocukların eğitimdeki potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını ve yaşamları boyunca başarılı olmalarını sağlayacak kritik bir adımdır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, Türkiye'deki özel eğitim ve okul öncesi alanlarında erken okuryazarlık becerileri üzerine yapılmış akademik makalelerin sistematik bir derlemesini içermektedir. Sistematik derleme yöntemi, belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak için yapılan çalışmaların toplanması, özetlenmesi ve birleştirilerek sentezlenmesi sürecini ifade eder. Bu yöntem, araştırmanın objektiflik ve tutarlılık kazanmasını sağlar ve çeşitli değişkenler açısından derinlemesine bir inceleme imkanı sunar.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama aşamasında, akademik literatür taraması için Google Akademik ve TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanlarından yararlanılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalar bu derlemenin kapsamı dışında tutulmuştur. Makalelerin seçiminde belirleyici kriterler; özel eğitim ve okul öncesi eğitim alanlarında yapılmış olmaları, makale formatında olmaları ve tam metinlerine erişilebilir olmaları şeklinde belirlenmiştir. Makale taraması 1 Ağustos-15 Eylül 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olup, çalışmada yıl sınırlaması bulunmamaktadır.

Belirlenen kriterlere uygun olarak toplam 77 makale tespit edilmiştir. Bu makaleler bilgisayara indirilerek yıllara göre düzenlenmiştir. Daha sonra yapılan detaylı incelemeler sonucunda, kriterlere uymayan 26 makale çalışmadan çıkarılmış, ayrıca derleme niteliğinde olan 3 makale de dışlanmıştır. Bu süreç, Türkiye'de özel eğitim ve okul öncesi eğitim alanlarında erken okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların geniş çaplı bir analizini sağlamıştır.

Bu sistematik derleme, erken okuryazarlık konusunda Türkiye'deki akademik çalışmaların mevcut durumunu objektif bir şekilde değerlendirme fırsatı sunmuştur. Çalışma, alandaki boşlukları belirleme ve gelecekteki araştırmalara yön verme potansiyeline sahiptir. Derlenen bilgiler, politika yapıcıları, eğitimciler ve araştırmacılar için değerli bir kaynak oluşturmakta ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

### **Araştırmaların Türleri**

Derleme kapsamında erken okuryazarlık alanında gerçekleştiren çalışmalarda makalelere yer verilmiştir.

### **Araştırmaların Yayımlanma Yılları**

Tarama herhangi bir yıl aralığı seçilmeden yapılmıştır. Ülkemizde erken okuryazarlık çalışmalarının son dönemde fazlaştığı görülmektedir. 2000 ve sonrası çalışmaların sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Çalışmaların yıllara göre sayısı tablo 1 üzerinde gösterilmektedir.

## Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma kapsamında makaleler incelendiğinde katılımcılar özel eğitim öğrencileri, okul öncesi öğrencileri, kaynaştırma öğrencileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel eğitim öğrencileri arasında işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, otizm, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler üzerinde ayrı çalışmalar yer almaktadır. Çalışma katılımcıları tablo 2 üzerinde gösterilmiştir.

## Araştırma Konuları

Çalışma kapsamında makale konularına bakıldığında erken okuryazarlık ve aile, erken okuryazarlığı etkileyen faktörler, erken okuryazarlığı etkileyen değişkenlerin incelenmesi, yazı farkındalığı, görsel algı ve fonoloji, erken okuryazarlık ölçeği geliştirme ve uygulama etkililiği yer almaktadır. Çalışma konuları tablo 3 üzerinde gösterilmiştir.

## Araştırma Yöntemleri

## Araştırma Ölçekleri

## Tartışma ve Sonuç

Erken okuryazarlık çalışmalarının analizi sonucunda çalışmaların azlığı dikkat çekmekte olup 2014 ve sonrasında arttığı görülmektedir. Son yılda yapılan çalışmaların daha fazla olduğu ancak yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Çalışmaların okul öncesi alanında özel eğitim alanından daha fazla yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda konu olarak aile çalışmaları ve ölçek geliştirme çalışmalarının sayısı diğer konulara göre daha ön plandadır. Çoğunluk 0-6 yaş çalışmalarda oluşmaktadır. Çalışmalarda özel eğitimde işitme yetersizliği alanında çalışma sayısının fazla oluşu dikkat çekmektedir. Özel eğitimde otizm ve zihinsel yetersizlik konularında yeterli çalışmaya ulaşılamamıştır. Tüm çalışmalara bakıldığında kapsamlı olarak yapılan test ve ölçeklerin yeterli olmadığı da görülmektedir.

Çalışmalarda okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık uygulamalarının bireylerde etkili olduğu görülmektedir. Yine ev içi ya da okulda yapılan özel eğitim ve okul öncesi alanlarındaki çalışmalarda erken okuryazarlık faaliyetlerinin bireylerin okuma yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle aile destekli ve etkileşimli kitap okuma çalışmalarının etkili olduğu görülmektedir. Ailelerin eğitim durumu ve doğrudan çalışmalara katılımı bireyler üzerinde etkili olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** erken okur yazarlık, erken çocukluk, özel eğitim

## Kaynakça

Acar-Şengül, E. (2019). Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.

Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1), 37-49.

Atlar, H. (2022). Ailelerin İşitme Kayıplı Çocuklarıyla Deneyimledikleri Erken Okuryazarlık Yaşantılarının Desteklenmesi: Eylem Araştırması (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Atlar, H., Çavuşoğlu, T., & Gürgür, H. (2022). "İşitme Kayıplı Çocukların Erken Okuryazarlık Gelişimlerini Destekleyici Sınıf Ortamının Özellikleri". İzmir Demokrasi Üniversitesi 4.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. ed. Bedriye Tunçsiper. 68-77. İzmir: İzmir Demokrasi Üniversitesi. 2022.



Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89.

Derin, D., & Yeşilyurt, M. (2023). Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerilerinin ve Ev Erken Okuryazarlık Ortamlarının Karşılaştırılması. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 150-177.

Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2021). Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.

Erfidan, G. (2022). Okulöncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin işiten akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.

Erim, A., & Kılıç, M. (2022). İletişim Bozuklukları Bağlamında Erken Okuryazarlık Becerileri Üzerine Genel Bir Bakış. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 313-326.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32.

Gürel, Y. (2018). Konuşma bozukluğu olan/kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırılması.

Johnson, A. P. (2017). Okuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

# Erken Okuryazarlık Açısından Risk Grubunda Olan Çocukların İsim Yazma, Yazı Farkındalığı ve Alfabe Bilgisi Becerilerinin İncelenmesi

Naze Deniz Doğan<sup>1</sup> & Figen Turan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ege Üniversitesi

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi

naze.deniz.dogan@ege.edu.tr

## Problem Durumu

Dili konuşmayı ve anlamayı öğrenmek, erken çocukluk döneminde önemli başarılarından biri olarak kabul edilmektedir. Çocuklar genellikle 3 yaşına kadar konuşmayı öğrenmektedir. Okulun ilk üç yılında ise okuma-yazmaya başlamaktadır. Erken dönemlerde geliştirilen dil becerileri çocuğun daha sonraki dil ve okuryazarlık becerilerinin de temelini oluşturmaktadır (1).

Çocuklar genellikle yaşamların ilk yıllarında dil öğrenmede önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Dil ediniminde yaşanan gelişmeler ve farklılıklar ise gelişim sorunlarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Dilin karmaşık ve dinamik bir yapısının olması küçük çocukları değerlendirmede bazı zorluklara neden olmaktadır. Dil gelişimi değerlendirmeleri, normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı performanslarına dayalı olarak yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler hem alıcı dili hem ifade edici dil becerilerini ortaya koyan, dilin birden çok boyutuna odaklanan değerlendirmeler olmalıdır (2).

Ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, evde çocuğun öğrenme ortamı, okul ve toplum gibi birçok faktör çocukların erken okuryazarlık gelişimini etkilemektedir. Uzun süreli etkilerinin olumlu olması için ebeveynlerin erken okuryazarlık uygulamalarına erken dönemlerde başlaması önemlidir (3).

Okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerileri birbirleriyle ilişkili olarak gelişmektedir. Risk altındaki çocukların okuma-yazma ve akademik alanlarda başarısız olma riskini azaltmak için bu becerilerin erken yaşlarda desteklenmesi gerekir. Bu bağlamda yapılan çalışmada; tipik gelişim gösteren okul öncesi çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisinin yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi ile arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmiş, erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocuklarla karşılaştırılmıştır.

## Temel Problem

Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri arasında fark var mıdır?

## Alt Problemler

1. Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu arasında fark var mıdır?

2. Okul öncesi dönem çocukların isminin ilk harfini bilme becerisi ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isminin ilk harfini bilme becerisi yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada “Nicel araştırma” yöntemlerinden ilişkisel tarama model kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmıştır (4). Bu araştırmada; cinsiyet, yaş, anne/baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum değişkenlerinin isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile olan ilişkisi araştırılmış ve erken okuryazarlık açısından riskli grupla karşılaştırılması yapılmıştır.

### Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde yaşayan özel ve resmi anaokuluna devam eden 3-6 yaş çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 3-6 yaş arası özel ve resmi anaokullarına devam eden ailesi gönüllü olarak katılmayı kabul eden 97 çocuk ve ayrıca erken okuryazarlık açısından düşük puan alan 23 çocuk oluşturmuştur. Amaçsal örneklemlerden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tüm katılımcıların ailelerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Ailelere bilgilendirme yapılarak Gönüllü Katılım ve Onam Formu’nun doldurulması sağlanmıştır. Demografik Aile Bilgi Formu ve EGE doldurulmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocukların erken okuryazarlık ev ortamını belirlemek amacıyla çalışmaya dahil edilecek çocukların ebeveynlerine EROY-EV uygulanmıştır. İsim yazma becerilerini ölçmek için “İsim Yazma Performansını Değerlendirme” aracı, yazı farkındalığını ölçmek için EOBDA’nın “Yazı Farkındalığı” ve “Sesbilgisel Farkındalık Becerileri” alt testi kullanılmıştır. EGE’den düşük puan alan çocuklar risk grubu olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Demografik Aile Bilgi Formu: Çocukların ailelerinden bilgi almak amacıyla bir form hazırlanmıştır. Formda çocuğun; yaşı, cinsiyeti, ebeveyn eğitim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik düzeyi bulunmaktadır.

□ İsim Yazma Performansını Değerlendirme: 36-72 ay arasında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla çocukların boş bir kağıda kendi isimlerini yazmaları istenmiştir ve Puranik ve Lonigan’ın (5) kullandığı 9 puanlık kodlama sistemi ile isim yazma performansları değerlendirilmiştir.

□ EOBDA:Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini incelemek için Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir (6).

□ Harf Bilgisi:Çocukların A’dan Z’ye büyük ve küçük harfleri tanıyıp tanımadığı değerlendirmek amacıyla 29 büyük harf ve 29 küçük harf ayrı birer A4 kağıdına rastgele yerleştirilmiştir.

□ EROY-EV: Çalışmaya katılan çocukların erken okuryazarlık ev ortamını belirlemek için dahil edilecek çocukların ebeveynlerine EROY-EV (Erken Okuryazarlık Ev Ortamı Ölçeği) uygulanmıştır.

Karaahmetoğlu tarafından hazırlanan ölçek ev ortamında erken okuryazarlık davranışlarının incelenmesi amacını taşımaktadır (7).

□ Erken Gelişim Envanteri (EGE):3-72 ay aralığında bulunan çocukların iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel-sosyal alanlarında gelişimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir tarama aracıdır (8). EGE, 3-72 aylık çocukların gelişimini değerlendirmek için, ebeveynler, çocuğa bakım verenler ve çocuğu tanıyan eğitimciler tarafından doldurulan bir gelişim tarama envanteridir (9).

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Okul öncesi dönem çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri ile erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri yaş, sosyoekonomik durum, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu arasında farklılaşmaktadır. Erken okuryazarlık açısından risk grubunda olan çocukların isim yazma, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi becerileri tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde düşüktür.

Erken okuryazarlık becerileri gelecekteki okuryazarlığı etkilediği için erken dönemde risk grubunda olan çocukların tanınması ve uygun müdahalelerin yapılması önem taşımaktadır. Bir çocuğun risk altında olduğu ne kadar erken belirlenirse, uygun müdahale o kadar erken yapılmaktadır.Risk grubu içerisinde bulunan çocuklara erken okuryazarlık gelişimini destekleyen gerekli müdahale programları uygulanmadığı takdirde normal gelişim gösteren akranları ile arasındaki fark büyümektedir. Yeterli destek alınmadığı durumlarda aradaki farkın kapanma olasılığı düşmektedir (10).

**Anahtar Kelimeler:** erken okuryazarlık, özel eğitim, isim yazma becerisi, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi

### **Kaynakça**

Topping K, Dekhinet R, Zeedyk S. Parent-infant interaction and children's language development. *Educational Psychology*. 2013;33(4): 391-426.

Conti-Ramsden G, Durkin K. Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*. 2012; 22:384-401.

Pillinger C, Wood C. Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*. 2014;48(3): 155-63.

Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2009.

Puranik CS, Lonigan CJ. Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early childhood research quarterly*. 2012;27(2): 284-94.

Karaman G, Aytar A. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*. 2016; 12.

Karaahmetoğlu B, Turan F. The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Scale (HELE). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 2022;11(3):4 79-87.

Bricker D, Squires J, Kaminski R, Mounts L. The validity, reliability, and cost of a parent-completed questionnaire system to evaluate at-risk infants. *Journal of pediatric psychology*. 1988;13(1): 55-68.

Kapçı E, Uslu R, Küçüker S. 0-6 Yaş Türk Çocuklarında Erken Gelişim Evreleri Ölçeği ve Erken Gelişim: Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeğinin Uyarlanması. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. 2007.

Diamond KE, Justice LM, Siegler RS, Snyder PA. Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSEER 2013-3001. National Center for Special Education Research. 2013.

# Çok Kültürlü Sınıflarda Erken Okuryazarlık: Öğretmen Bilgi Düzeyleri ile Öğrenci Becerileri Arasındaki İlişki

Savaş Berk<sup>1</sup> & Şeyda Demir<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Hakkari Üniversitesi

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi

svs.berk77@gmail.com

## Problem Durumu

Jeopolitik konumu nedeniyle ülkemiz, birçok kültürün kesişim noktasında yer almaktadır. Bu özelliğinin doğal bir sonucu olarak çevresinde yaşanan birçok sosyal olay ve olguya şahit olmanın yanında bu olay ve olguların sonuçlarıyla da yüzleşmektedir. 2011 yılından itibaren ülkemiz sınır komşularından Suriye’de yaşanan iç karışıklık sonrası ortaya çıkan göç hareketliliği, ülkemizin yüzleşmekte durumlardan biridir (Tunç, 2015).

Suriye’de 2011 yılında başlayan iç çatışmaların sonucunda ülkesini terk eden göçmenler Türkiye’ye sığınmak zorunda kalmışlardır. Türkiye, kültür yakınlığı, aynı dine mensup olmaları, insan yaşamına saygı ve coğrafi yakınlık sebebiyle Suriye’den gelen göçmenlere karşı “açık kapı politikası” izlemiştir. Savaşın bu kadar uzamayacağı düşüncesiyle uzun vadeli önlemler alınmamış ve bu da zamanla Türkiye’de ekonomik, siyasi ve entegrasyon sorunlarının başlamasına neden olmuştur (Gökmen, 2020). Suriye’deki durumu geçici bir durum olarak gören Türkiye, savaşın bitmek bilmeyen bir hâl aldığını görmüş ve bundan ötürü 2014 yılında Suriyeli göçmenlere “geçici koruma statüsü” vermiştir (Güngör ve Açıkyer, 2023). Sağlık, eğitim ve sosyal haklar, Suriyeli göçmenler geçici koruma statüsüne aldıktan sonra güvence altına alınmıştır.

Göçten en çok etkilenen kitle çocuklardır. Belirli sebeplerden dolayı ülkelerini terk etmekte kalan göçmenler geride bıraktıkları o büyük yıkımı kendi bedenleriyle birlikte gittikleri ülkelere getirmek durumunda kalmaktadırlar. Uluslararası göç konusuna bakıldığında, dili, kültürü, dini farklı olan insanların gittikleri ülkede yerlilerle aynı alanda yaşamalarının zorlukları göze çarpmaktadır. Çeşitli insanların bir araya gelmesi durumunda anlaşmazlık ve düşmanlıkların başlamasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda göçmenlere yerleştikleri ülkenin dilinin öğretilmesi birçok sorunun çözümü olacaktır. Bu yüzden eğitim ile göç kavramı birbiriyle bağlantısı olan konulardır. En başta çocukların ve gençlerin eğitiminin sağlanması ülkenin geleceği açısından önemli bir konudur (İşigüzel ve Baldık, 2019).

Eğitim bir ülkeye entegre olabilmek için en etkili yöntemlerden biridir. Okul çağındaki çocukların eğitim alması topluma daha kolay adapte olabilmelerini sağlar. Eğitim entegrasyonu, göçmen çocukların sosyal becerilerini ve özgüvenlerini artırır ve gelecek kaygılarını azaltarak geleceğe umutla bakmalarını sağlamaktadır (Yıldız, 2019).

Günümüzde mevcut durum sonrası sınıflar, giderek daha çeşitli kültürel, dilsel ve sosyal geçmişlere sahip öğrencilerle dolup taşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda etkili bir şekilde eğitim verebilmesi için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere olan ihtiyacı artırmaktadır (Choi ve Lee, 2020). Erken okuryazarlık, bu çeşitlilik içinde büyük önem taşır çünkü okuryazarlık becerileri, öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları için bir temel oluşturmaktadır. Çok kültürlü sınıflarda okuryazarlık eğitimi

vermek, yalnızca öğretmenin mesleki bilgi düzeyine değil, aynı zamanda öğrencilerin dilsel ve kültürel farklılıklarına duyarlılığına da bağlıdır.

Erken okuryazarlık, öğrencilerin okuma, yazma ve dil becerilerinin temelini oluşturur (Sulzby ve Teale, 1991; Teale ve Sulzby, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu becerilerin gelişimi, öğretmenlerin erken okuryazarlık konusundaki bilgi düzeyi ve pedagojik uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir (Cheesman, McGuire, Shankweiler ve Coyne, 2009; Goldschmidt ve Phelps, 2010; Neuman ve Cunningham, 2009). Ancak çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin bilgi düzeyinin öğrencilerin okuryazarlık gelişimine ne ölçüde etki ettiği, yeterince araştırılmamış bir konudur. Özellikle farklı kültürel ve dilsel arka plana sahip öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve farkındalık düzeyinden nasıl etkilendiği belirsizdir.

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri, öğrencilerin okuryazarlık gelişimine doğrudan etki ederken, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, bu etkileşimi daha karmaşık hale getirebilmektedir (Aktekin, 2017). Öğrencilerin dil farklılıkları, kültürel normları ve sosyal arka planları, öğretmenlerin geleneksel pedagojik yaklaşımlarının ötesine geçmelerini ve daha kapsamlı, kapsayıcı stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir (Altındağ-Kumaş, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgisi ne kadar iyi olursa olsun, bu bilgiyi çok kültürlü bir sınıfta etkili bir şekilde kullanabilme yeteneği de başarıyı belirleyen önemli bir faktördür.

Bu çalışma, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, çok kültürlü bir sınıfta öğrencilerin dil gelişimi, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini anlamak hem öğretmen eğitimi hem de sınıf içi uygulamalar açısından önemli bulgular sağlayacaktır. Çalışma, öğretmenlerin bilgi düzeyinin okuryazarlık becerilerine nasıl yansıdığını ortaya koyarak, daha etkili öğretim yöntemleri geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı için korelasyonel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalar, iki ve/veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir müdahale olmadan genel olarak betimlendiği, bu değişkenlerin incelendiği araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2022; Fraenkel ve Wallen, 2009).

### **Çalışma Grubu**

Çok kültürlü okul öncesi sınıflarında eğitim veren 80 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarında bulunan 60-72 ay yaş aralığındaki toplam 240 çocuk bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler, Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu, Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT) ve Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile toplanmıştır.

### **Öğretmen ve Öğrenci Bilgi Formu**

Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen ve öğrencilere ait demografik bilgilerin edinilmesini amaçlayan sorular yer almaktadır.

## Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik Laçın (2022) tarafından geliştirilmiştir. Altı alt boyutun yer aldığı EROBİT, toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Altı (6) maddelik ilk alt boyut “Genel Okuryazarlık Bilgisi”, üç (3) maddelik ikinci alt boyut “Harf Bilgisi”, yedi (7) maddelik üçüncü alt boyut “Sesbilgisel Farkındalık”, dört (4) maddelik dördüncü alt boyut “Sözcük Bilgisi”, üç (3) maddelik beşinci alt boyut “Yazı farkındalığı” ve dört (4) maddelik altıncı alt boyut “Dinlediğini Anlama” olarak belirlenmiştir (Laçın, 2022).

## Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Çalışmaya katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki performanslarını belirleyebilmek için Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş standart bir test olan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. EROT, erken okuryazarlık becerilerini alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere yedi alt boyutta yer alan 102 madde ile değerlendirmektedir. Testte çocuklardan elde edilen doğru ve yanlış tepkiler 1/0 şeklinde puanlanmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına yönelik olarak öncelikle Etik Kurul Onayı ve ilgili veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin uygulama izni alınmıştır. Daha sonra araştırma verilerinin toplanacağı okulların listesi belirlendikten sonra okulların idari personelleri (müdür/müdür yardımcıları) ile iletişime geçilmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra araştırmanın amacının ve kapsamının “Aydınlatılmış Onam Formu” sunulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmenler ve öğrencilere ilgili testler uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerin EROBİT, öğrencilerin EROT testlerinden almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilecektir. Daha sonra korelasyon, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çok kültürlü okul öncesi sınıflarındaki çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanların öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine göre karşılaştırılması yapılacaktır. Analize başlamadan önce öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine yönelik elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanacaktır.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenecektir. Yapılacak korelasyon analizi sonucuna göre; öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin, çocukların erken okuryazarlık beceri düzeyleri ile pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlere ve çocuklara ait demografik değişkenler ile erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir. Yapılacak regresyon analizi sonucuna göre; öğretmenlerin sahip oldukları erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin, çocukların erken okuryazarlık beceri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olması beklenmektedir.



Sonuçlar alanyazın kapsamında değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. Ayrıca ileriki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** çok kültürlülük, erken okuryazarlık, okul öncesi, öğretmen, öğrenci.

### Kaynakça

- Aktekin, S. (Ed.). (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. MEB.
- Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemAkademi.
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270-289. <https://doi.org/10.1177/0888406409339685>
- Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Goldschmidt, P., & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?. *Economics of Education Review*, 29(3), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>
- Güngör, M., & Açıkyer, M. (2023). Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Sosyal Uyum ve T.C. Vatandaşlığına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Mersin Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 180-194.
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Kargın, T., Ergül, C, Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-68. [http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000231](http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231)
- Laçın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bilgi testi geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 150-172. <https://doi.org/10.53444/deubefd.981337>
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American educational research journal*, 46(2), 532-566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, Macmillan NewYork. 273-285.

Tunç, A. Ş. (2015). Göçmen davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademisi Dergisi*, 2(2), 29-63.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Yıldız, S. E. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32.

## 1 NOLU DERSLİK

### Test Uygulayıcılarının İki Kere Farklı Bireylerin Özelliklerine ve Tanılanmasına Dair Bilgi Düzeyleri

Yazgöl Karadaş<sup>1</sup>

<sup>1</sup>İzmir Demokrasi Üniversitesi  
yazgulkaradas.07@gmail.com

#### Problem Durumu

Özel eğitim süreçleri üzerinde farkındalık giderek artmaktadır. Artan bu farkındalıkla birlikte iki kere özel kavramı da dikkat çekmeye başlamıştır. İki kere özel kavramı, bir veya daha fazla durumda yeteneğe sahipken aynı zamanda bir ya da birden fazla alanda yetersizlik sahibi olunan durumdaki bireyleri ifade etmektedir (Gilman & Peters, 2018; Reis vd., 2014). Üstün yeteneğe eşlik eden ikinci bir tanısı olan çocukları tanımlamak için alan yazında “iki kere farklı” kavramı kullanılmaktadır. Bazı uzmanlar ve eğitimciler ise üstün yeteneğin özgül öğrenme güçlüğü ile bir arada bulunamayacağına inanmaktadırlar. Bazı vakalarda üstün yetenek diğer özel gereksinim durumunu baskımlarken, bazılarında tam tersi gözlenmekte bazılarında ise çocuk her iki özel gereksinim için de tanılanamamakta ve yönlendirilememektedir. Bu bilgiler doğrultusunda alan yazında iki kere farklı çocuklar üç grupta ele alınmaktadır. Resmi olarak üstün yetenek tanısı almış ancak tanılanmamış bir engeli bulunmayan çocuklar: bu grupta bulunan çocuklar özel eğitim desteği için yönlendirilemeyen, başarısızlığının kaynağı tembellik, motivasyon düşüklüğü ya da düşük benlik algısı olarak görülen çocuklardır. Beklenti sınıf düzeyinde başarı göstermesi yönündedir ancak seviye zorlaştıkça (orta okul ve lise çağında) bu beklenti azalır. Resmi olarak bir engel tanısı almış ancak üstün yeteneği tanılanmamış olan çocuklar: bu gruptaki çocuklar özel gereksinimleri için tanılandıklarından rehabilitasyona ve özel eğitim derslerine yönlendirilmişlerdir (Gilman vd., 2013). Özel eğitim merkezi onlara uygun seviyeyi yakalayamadığı için orada çok sıkılmaktadırlar. Duyusal bir problemleri varmış gibi değerlendirilebilmekte ve tanı alabilmektedirler. Hem üstün yeteneği hem de özel gereksinimi tanılanmamış olan çocuklar: bu gruptaki çocuklar ise sınıf düzeyinde ortalama bir başarı gösterebilmektedirler. Müfredat zorlaştıkça güçlük yaşamaktadırlar. Genel eğitim sınıflarında beklentiyi karşıladığı düşünüldüğü için hiçbir zaman ne üstün yeteneği için ne de engel durumu için özel hizmetlere yönlendirilmemektedirler (Webb vd., 2007). Araştırmanın amacı, testörlerin iki kere farklı bireyleri yerin özellikleri, ihtiyaçları, bu bireyleri tanımlarken kullandıkları yol haritası, tanılamada yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara geliştirdikleri çözüm önerileri, kullandıkları envanterler ve tanılamamanın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri ve tanılama sonrası eğitim süreci ve takibinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelemektir. Bu amaç kapsamında testörlerin sorular üzerinde kavramsal algıları, kavramsal alanlara ilişkin eğitim durumları, değerlendirme süreçleri, yaşanan sorunlar ve sorunlara geliştirdikleri çözüm önerileri konusunda testör görüşlerine başvurulacaktır.

## Yöntem

Bu araştırma, testör veya testör eğitmenliği yapmakta olan bireylerin iki kere farklı bireyleri özellikleri, ihtiyaçları, bu bireyleri tanımlarken kullandıkları yol haritası, tanılamada yaşadıkları sorunlar, bu sorunlara geliştirdikleri çözüm önerileri, kullandıkları envanterler ve tanılamamanın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri ve tanılama sonrası eğitim süreci ve takibinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılması planlanan betimsel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılacak olup elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilecektir. Nitel araştırmalar, sürece önem vermektedir (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnek ve standart olması sebebiyle yazma veya boşluk doldurmaya dayalı anket ve testlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırıp daha detaylı bilgi almaya olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 20021). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmelerde olduğu kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmelerde olduğu kadar esnek değildir. Bu sebeplerden dolayı yapılması planlanan araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Araştırmanın katılımcıları basit rastgele örnekleme yolu ile belirlenmiş olup testör olarak çalışmakta olan 11 testör ve eğitmen ile nitel veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak bire bir görüşmeler yapılmış ve toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Verilerin sayısal çözümlenmesinde frekans kullanılarak bulgular nicel olarak sunulmuştur. Var olan bulgular tablolaştırılmıştır. Tablolar ve frekans durumları araştırma sorularından yola çıkarak kod ve temalarla oluşturulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma dorultusunda test uygulayıcılarının farklı eğitmen gruplarından oluştukları ve süreçte iki kere farklı öğrencilere ilişkin eğitim ya da içerik desteği almadıklarını ifade etmişlerdir. bu durumla ilgili özel yetenek kavramına yönelik farkındalıkları oluşmuş olsada iki kere farklı ya da iki kere özel kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. İki kere farklı öğrencilerin tanılanamamalarının bir sonucu olarak bu öğrenciler, üstün zekâlı öğrenciler için olan programlarda yeterince yer alamamakta ve bu sebeple yetersiz temsil edilmektedirler (Barnard-Brak vd., 2015; Jung vd., 2022; Walrod, 2022). İki kere farklı öğrenciler bu yetersiz temsil sebebiyle yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacak hizmetlere erişememektedirler. Tanılama süreci ile ilgili buna benzer bir diğer engel ise mevcut kaynakların ortalama düzeyde performans gösteren öğrencilere ayrılmasına gerek olup olmadığı konusudur (McCoach vd., 2012). Ortalama düzeyde performans gösteren öğrencilere kaynakları ayırmanın, daha düşük düzeyde performans sergileyen öğrencilere hizmet etmek için kullanılacak mevcut kaynakları azaltacağı şeklinde yanlış bir algı vardır (Gilman vd., 2013; McCoach vd., 2012). Eğer okul, herkesin ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlamakla yükümlü bir kurumsa, diğer öğrenciler gibi, iki kere farklı öğrencilerin gereksinimleri de göz ardı edilmemelidir (Gilman vd., 2013; Jacobs, 2020). Bunun yanında test uygulama süreci ve uygulama revizyonlarına önem verilmeli ve bu öğrencilere yönelik çok boyutlu değerlendirme oluşturulması düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** iki kere farklı, tanılama

## Kaynakça

Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>

Gilman BJ, Lovecky DV, Kearney K, Peters DB, Wasserman JD, Silverman LK, et al. Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. Sage Open. 2013;3(3):2158244013505855.

Jacobs, R. (2020). Education connection: Twice exceptional students need twice the programming. Children's Legal Rights Journal, 40(2), 164-168. <https://lawecommons.luc.edu/clrj/vol40/iss2/9>

Jung, J. Y., Jackson, R. L., Townend, G., & McGregor, M. (2022). Equity in gifted education: The importance of definitions and a focus on underachieving gifted students. Gifted Child Quarterly, 66(2), 149-151. <https://doi.org/10.1177/00169862211037945>

McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2012). The identification of gifted students with learning disabilities: Challenges, controversies, and promising practices. In T. M. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes (pp. 31-47). Springer Science & Business Media.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. Gifted Child Quarterly, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methodology in Social Sciences]. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (2), 635-650.

Walrod, D. P. (2022). Equity through the participation of twice-exceptional students in gifted programming. Gifted Child Quarterly, 66(2), 142-143. <https://doi.org/10.1177/00169862211037717>

Webb JT, Gore JL, Amend ER, DeVries AR. A Parent's Guide to Gifted Children. 1 ed. USA: Great Potential Press; 2007. 390 p.

# İki Kere Farklılığın (2F) Birleşik Krallık Bağlamında İncelenmesi: İstisnai Özelliklerin Paradoksal Bileşimi

Yunus Emre Demir<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi  
ye\_demir@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

İki kere farklılık, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme güçlüğü, otizm veya DEHB gibi birtakım durumlara veya herhangi bir yetersizlik durumuna sahip olmasını ifade etmektedir (Reis, Baum ve Burke, 2014). Dolayısıyla, iki kere farklı öğrenciler kendi içinde bir paradoksu barındırdığından bu grup ne özel yetenekli öğrenciler ne de özel eğitilmiş öğrenciler olarak değerlendirilebilir (Neihart, 2008). İki kere farklı öğrencilerde, yeteneklerinin öğrenme güçlüğü veya diğer yetersizlik durumlarını bastırması söz konusu olabilir. Böyle durumlarda, bu öğrencilerin sadece özel yetenekli olarak değerlendirilmesi diğer ihtiyaçlarının ele alınmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, öğrenme güçlüklerinin veya diğer fiziksel, sosyal duygusal ihtiyaçlarının yetenekleri maskeleymesi bu öğrencilerdeki potansiyelin veya özel yeteneklerin keşfedilmesini engelleyebilir (Baum, Schader ve Owen, 2017). Bu maskeleyme durumu ihtimaline karşılık, özel yetenekli öğrencilere sadece yetenekleri olan ve bu yetenekleri geliştirmesi gereken bireyler olarak bakılmamalı bu öğrencilerin yukarıda belirtilen durumlara da sahip olabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak ihtiyaçları belirlenmelidir. Özel eğitilmiş öğrenci grupları arasında da özel yeteneğe/yeteneklere sahip öğrenciler olabileceği dikkate alınmadığında bu öğrencilerin sadece ihtiyaçlarının ön planda tutularak yeteneklerinin geliştirilememesine yol açabilir. Bu nedenle, iki kere farklı öğrencilerin tanınması ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin tanılanması için birtakım kriterler veya parametreler belirlenmesi önemlidir. Ancak, özel yeteneğe sahip ve yukarıda belirtilen yetersizlik durumlarından kaynaklı olarak kendilerini beklenen düzeyde ifade edemeyen öğrencilerin tanılama sürecinde göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyabilecekleri farklı değerlendirme yöntemleri ve alternatif yaklaşımlar geliştirilmelidir (Demir, 2024). Örneğin, dil ve iletişim becerilerinde zorluk yaşayan ancak matematiksel düşünme, problem çözme veya yaratıcılık gibi konularda özel yeteneklere sahip öğrenciler geleneksel değerlendirme yöntemleri ile fark edilmeyebilirler. Dolayısıyla bu alternatif yaklaşımlar, özel yetenekli öğrencilerin doğru bir şekilde tanılanmasını ve ihtiyaçlarının desteklenmesini sağlayabilir. Ayrıca, onlardaki yeteneklerin keşfedilerek geliştirilmesine yardımcı olabilir.

İki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi ve tanılanması durumunda bu öğrencilere uygun eğitim ortamları ve programlarının sunulması onların yetenekleri desteklenebilir ve ihtiyaçları karşılanabilir. Ancak, özel yeteneğin herhangi bir yetersizliği maskeleymesi durumunda yetenekleri ile ön planda olan iki kere farklı öğrenciler öğretmenleri ve aileleri tarafından ihtiyaç duyulan desteğe erişemeyebilirler. Bununla birlikte, özel yetenekli öğrenciler hakkındaki ön yargılar ve geleneksel bakış açıları da bu durumun gelişmesine yol açabilir. Özel yetenekli öğrencilerin hem eğitimsel hem de sosyal olarak ihtiyaçlarının olabileceği ve onların yalnızca akademik başarı ile değerlendirilmediği bakış açısı daha kapsamlı ve destekleyici eğitim yaklaşımlarının benimsenmesini sağlayabilir. Dolayısıyla hem yeteneğin geliştirilmesine yönelik hem de ihtiyaçların belirlenmesine yönelik strateji ve uygulamalar geliştirilmesi iki kere farklı öğrencilerin desteklenmesi için önemlidir.

Bu araştırma tamamlanmış ve yayınlanmış bir doktora tezi olup, İngiltere'deki okullarda öğrenim gören iki kere farklı öğrencilerin eğitimsel ve sosyal deneyimlerini açığa çıkarmak ve bu öğrencilere sahip öğretmenlerin görüşlerinin alınarak farkındalık düzeylerini gözlemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma, tanımı net olmayan bir soruna yönelik keşifsel nitel bir yaklaşım kullanılarak yürütülmüştür. Keşifsel nitel çalışmalar belirli bir konuyu daha açıklayıcı bir hale getirir ve daha net bir biçimde yeni fikirler üretir (Creswell, 2003). Ayrıca, keşif araştırmalarında, güncel kavramlar (iki kere farklılık gibi) farklı boyutlarla ele alınarak mevcut eğitim programı ve uygulamalar kapsamında değerlendirilir (Mason, 2002).

Öğrenci ve öğretmen katılımcılar, araştırmanın kriterlerine uygun bir katılımcı çeşitliliği sağlamak amacıyla nitel çalışmalar için yararlı olan amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 2008). Çalışma, Plymouth Üniversitesi'nde, Plymouth'ın ve Londra'nın çeşitli liselerinde öğrenim gören toplam 5 (beş) 2F öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma, Plymouth'taki hem genel okullar hem de özel eğitim okulları dahil olmak üzere çeşitli konu uzmanlığına ve deneyimine sahip 7 (yedi) öğretmenin katılımını içerir. Hem öğretmen hem de öğrenci katılımcılardan elde edilen veriler, 2021-2022 ve 2022-2023 akademik yılları boyunca titizlikle toplanarak deneyimlerinin ve bakış açılarının kapsamlı bir şekilde temsil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin seçimi için oluşturulan kriterler, iki kere farklılığın (2F) özellikleri göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından belirlenmiş ve öğrenciler bu kriterlere göre seçilmiştir.

Araştırmada data toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Ancak, araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde COVID-19 pandemik salgını dolayısıyla elde edilen veriler birebir görüşmenin yanı sıra, uzaktan görüşme, google form, mail aracılığı ve kağıt kaleme dayalı anket formları ile gerçekleştirilmiştir. Bu veri toplama araçları aynı zamanda katılımcıların durumu göz önünde bulundurularak şekillenmiştir.

Veri analizi aşamasında öğretmen ve öğrenciler için farklı analiz yöntemleri uygulanmıştır. Görüşülen öğretmenlerden toplanan nitel veriler için düşünümsel (reflexive) tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin yetersizliği, kategorizasyon eksikliği ve dolayısıyla sınırlı sayıda tema olması öğretmen verilerinin düşünümsel tematik analiz yöntemiyle analiz edilmesini gerekli kılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Düşünümsel tematik analiz, metinlerin yüzeyindeki temaları belirlemenin ötesine geçerek derinlemesine bir anlayış sağlayan ve araştırmacının verilere ve öznel deneyimlere yönelik düşünümsel yaklaşımını da dahil ederek tematik analizi bir adım öteye taşıyan nitel çalışmalar için uygun bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2019).

Öğrencilerden elde edilen veriler incelendiğinde, tema sayısı ve kategori çeşitliliği açısından içerik analizinin daha uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca, az çalışılmış bir alanda keşifsel araştırmalar için de uygun olan içerik analizi (Green ve Thorogood, 2004), veri dönüştürme tekniklerinin (örneğin kodlama) uygulanması yoluyla görüşmelerin incelenmesini ve yorumlanmasını içerir; böylece aktarılan anlatıların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Bengtsson, 2016). Buna göre her iki analiz, iki kez istisnailik kavramının katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına ve nasıl anlaşıldığına odaklanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma dahilindeki öğretmenlerin iki kere farklılık (2F) terimine yabancı olduğu ve 2F öğrencilerle ilgili farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, bazı öğretmenler öğrencilerinin akademik deneyimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal deneyimlerini de dikkate aldığı ve ihtiyaçlarının farkında olduklarına dair paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Araştırmada, öğrencilerin özel yeteneklerinin farkında oldukları ancak bu yeteneklerini sahip oldukları yetersizlik veya öğrenme güçlüğü gibi durumlardan kaynaklı olarak ifade etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber, bazı öğrenciler öğrenme güçlüklerinin yanı sıra depresyon, yeme bozukluğu ve uyku bozukluğu gibi ek durumlar ile mücadele etmek zorunda kaldıklarını belirttiler. Öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen verilerin paralelliği dikkat çeken diğer sonuçlar arasındadır. Buna göre, öğrenciler yüksek akademik başarı, analitik düşünme ve yüksek motivasyon gibi özelliklere sahip olduklarını bildirirken, genellikle organizasyon ve sosyalleşme becerilerinde güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bunlara ek olarak, bazı öğrencilerde aşırı güven, sınıf içi yönergelerini takip etmede zorluk ve buna bağlı olarak daha düşük akademik performans gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca 2F öğrencilerinin yetişkinlerle ve öğretmenlerle daha iyi sosyal ilişkilere sahip olduklarını, yaratıcı yazma becerilerine ve geniş bir kelime dağarcığına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu zıtlıklar göz önünde bulundurulduğunda, iki kere farklı öğrencilerin benzer ihtiyaçlara sahip olabileceği gibi çok çeşitli yeteneklere ve bireysel ihtiyaçlara da sahip olabileceği sonucuna varılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, kapsayıcılık, özel yetenekli öğrenciler, iki kere farklılık

## Kaynakça

Baum, S.M., Schader, R.M. ve Owen, S.V. (2017). *To Be Gifted & Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, ASD, and More*. London: Routledge.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis.

*Nursing Plus Open*, 2, 8-14.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.

Creswell J. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*. 2nd edn. Sage: Thousand Oaks, CA.

Demir, Y. E. (2024). An investigation of twice exceptionality (2E) in the UK context: The paradoxical combination of exceptionalities (Doktora Tezi, University of Plymouth).

Green, J. ve Thorogood, N. (2004). Analysing qualitative data. In D. Silverman (EDS), *Qualitative Methods for Health Research*, 173-200. Sage Publications.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. 2nd edn. London: Sage.



Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In Pfeiffer, S. I. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psychological theory, research and best practices*, p. 115-137. New York: Springer.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, USA: Sage.

Reis, S. M., Baum, S. M. ve Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi:10.1177/0016986214534976

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin İki Kere Özel Öğrencilere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Dilber Özdil<sup>1</sup> & Emsal Sürmeli<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Üsküdar Rehberlik ve Araştırma Merkezi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

dilberozdil@gmail.com

## Problem Durumu

Özel yeteneklilik dünya çapında yaygın bilinen tanımı açısından incelendiğinde devinimsel alanda üstün yeterlilik, önderlik yeterliliği, üretken düşünme yeterliliği, genel bilişsel becerilerde üstün yeterlilik, özel akademik alanlarda üstün yeterlilik, imgesel ve performans sanatlarında üstün yeterlilik olarak yansıtılmaktadır (Davis ve Rimm, 2004). Özel yetenekli olarak tanılanan öğrencilerin gelişimleri ise normal akranlarından farklı seyretmekte, eğitimsel açıdan farklı planlamalara ve müdahalelere tabii tutulmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler standart gelişim süreci seyreden öğrencilerle kıyaslandığında her ne kadar bir olağandışılığı çağırırsa da özel yeteneğe ek olarak bir veya daha fazla güçlük durumları bu öğrencileri iki defa olağandışı hale getirmektedir.

İki kere özel olarak anlatılan bu kavram öğrencilerde özel yeteneğe duyusal, duygusal, fiziksel, gelişimsel veya öğrenme güçlüklerinin eşlik etmesiyle ortaya çıkmaktadır (Coleman vd. 2005). Bu durumun yansımaları olarak iki kere özel öğrenciler öğrenme yelpazesinin iki ucunda da eş zamanlı olarak performans göstermektedirler (Neihart, 2008). Bu iki özel durumu senkronize olarak deneyimleyen öğrencilerin kompleks bir profile sahip olması eğitim sürecinde maskeleye etkisinde kalmalarına neden olmaktadır (Baum, 1994). Maskeleye etkisi üç farklı şekilde kendisini göstermektedir. Maskeleye etkisinin ilkinde öğrencinin özel yeterliliğinin özel gereksinim durumunun fark edilmesini önlemesiyle öğrencinin sadece özel yetenekli tanısı alması ve süreç içerisinde kendisinden beklenen performansı gerçekleştirmemesi, diğer kategoride öğrencinin özel gereksinim durumunun özel yeterliliğinin fark edilmesini önlemesiyle öğrencinin bir özel gereksinim türünde tanı alması ve süreç içerisinde yetenek alanına yönelik eğitim desteği alamaması, son olarak özel yeterlilik ve özel gereksinim durumlarının çift taraflı olarak birbirinin fark edilmesini önlemesi sonucunda öğrencinin herhangi bir tanı almaması ve çevresi(aile, eğitimciler vb.) tarafından normal gelişim gösterdiğinin düşünülmesi olarak ortaya çıkmaktadır (Reis vd., 2014).

Maskeleye iki kere özel öğrencilerin entelektüel, sosyal, emosyonel özelliklerinin ayırt edilmesi, öğrencilerin tanınması ve ihtiyaç duyulan eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi süreçlerini etkilemesiyle öğrencilerin mevcut olan yeteneklerini ortaya çıkmalarına engel oluşturmaktadır (Baldwin vd., 2015). Aynı zamanda öğrencilerde, anksiyete, negatif öz varlık algısı, zayıf özgüven gibi sosyal duygusal problemlere de yol açmaktadır (Amiri, 2020). İki kere özel olma deneyimi yaşayan öğrenciler, süreç içerisinde eş zamanlı gelişim göstermeyerek ya da farklı yetenek alanlarında değişken performans sergileyerek karmaşık bir profile sahip olsalar da her daim parlayan özel yetenekleri göz ardı edilmemelidir (Hughes, 2017). Öğretmenlerin iki kere özel olma deneyimi yaşayan öğrencilere yönelik bilgi ve yeterlilikleri bu öğrencilerin tanılama ve uygun eğitim hizmetlerine yönlendirilme süreçlerini kayda değer oranda etkilemektedir. Ülkemizde iki kere özel olma deneyimi yaşayan öğrencilerle karşılaşma olasılığı en yüksek olan öğretmenler Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) çalışan öğretmenler ve özel eğitim

öğretmenleridir. Yapılan çalışmalarda BİLSEM' de çalışan öğretmenlerin iki kere özel olan öğrencilere yönelik bilgi ve yeterliliklerinin yeterli düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Öner ve Kaya, 2022). Özel eğitim öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada ise öğretmen adaylarının donanım ve duyarlılıklarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Şakar ve Köksal, 2022). Bu kategoride yer alan öğrencilerin genel özelliklerine dair yeteri kadar bilgi ve farkındalığa sahip olunması, akademik sosyal ve duygusal açıdan desteklenmesinde öğretmenler kritik bir rol oynamaktadır (Bianco ve Leech, 2010). Bu gerekçelerden yola çıkılarak bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin iki kere özel öğrencilerle ilgili donanım ve yeterliliklerinin kendi görüşleri doğrultusunda ortaya koymaları ile var olan durumu incelemek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Mevcut araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin iki kere özel öğrencilere yönelik görüşlerinin tahlil edilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinde durum çalışması deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Bir durum çalışmasında herhangi bir müdahale olmadan oluşan olayların yer ve zaman sınırlaması ile birçok farklı veri toplama aracının da kullanılarak durumun kendine özgü yönlerinin ayrıntılı bir biçimde aktarılmasıdır (Hancock & Algozzine, 2006). Araştırmacı bu süreçte belgeleri, gözlem kayıtlarını, raporları, görüşme kayıtlarını, imgesel veya işitsel materyalleri kullanarak durumları ve bu durumlara özgü temaları ayrıntılı bir şekilde ortaya koyar (Creswell, 2007). Bu araştırmada açıklanmaya çalışılan durum ise özel eğitim öğretmenlerinin iki kere özel olma durumu yaşayan öğrencilerle ilgili görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcı grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde özel veya resmi kurumlarda görev yapmakta olan 15 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kasti örnekleme yöntemlerinden kolay erişilebilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Kasti örnekleme yöntemi ile araştırmacı ulaşılması kolay olan bir durumu seçer bu da araştırmanın uygulanabilirliğini ve hızını artırır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form demografik bilgiler ve 6 açık uçlu soru olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi ile tahlil edilmiştir. İçerik analizinde veriler kodlama sürecinden geçirilir ve bu kodlardan hareketle oluşturulan kategori ve temalar ışığında yorumlama yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Edinilen bulgulara göre iki kere özel öğrencilerin özelliklerinde en fazla frekansa sahip olan içe kapanık ifadesinin olması öğretmenlerin bu öğrencilere sosyal duygusal açıdan bilgi ve duyarlılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim programı hazırlamada nelere dikkat ettikleri sorusu analiz edildiğinde en fazla frekansa sahip cevabın öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat etmeleri olmuştur. Öğretmenlerin nasıl farklılaştırma yaptıkları sorusuna verdikleri en yüksek frekanstaki cevap yöntem değişikliğine gitmek olmuştur. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırmayı içerik ve üründen ziyade süreçte yaptıkları görülmektedir. Farklılaştırma konusunda öğretmenlerin mesleki donanımlarının geliştirilmesinde destekleyici faaliyetlere ihtiyaç bulunmaktadır (Bianco ve Leech, 2010). Değerlendirme sorusu analiz edildiğinde en yüksek frekansa sahip cevabın çok boyutlu değerlendirme olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin karmaşık bir öğrenci profiline sahip olan bu öğrencilere yönelik yeterli düzeyde değerlendirme bilgisine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini desteklemede en fazla oyun kullandıklarını belirtmeleri bu konuda eğlenerek öğretme amacı taşımasıyla yeterli oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin ailelerle iş birliği konusunda en fazla frekansa sahip cevabın toplantı olması süreçte aktif iş birliğinin olduğunu yansıtmaktadır. Sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin iki kere özel öğrencilerin özelliklerini ayırt edebildikleri, eğitim programı

hazırlama konusunda, değerlendirme, sosyal duygusal gelişimi destekleme, aile iş birliğinde bilgi birikimleri yeterli olmasına rağmen farklılaştırma konusunda gerekli olan donanımın eksik olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** özel yeteneklilik, iki kere özel öğrenci, özel eğitim öğretmenleri.

## Kaynakça

Amiri, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.

Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214.

Bianco, M. & Leech, N.L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 319-334.

Baum, S. M. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students: How far have we come? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6-22.

Coleman, M. R., Harradine, C. & Williams King, E. (2005). Meeting the needs of students who are twice exceptional. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 5-6.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Davis, G.A. & Rimm, S.B. (2004). *Education of the Gifted and Talented* (5th ed.), Allyn and Bacon, MA, USA.

Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.

Hughes, C. E. (2017). Focusing on strengths: Twice-exceptional children. In W. W. Murawski & K.L. Scott (Eds.), *What really works with exceptional learners* (pp. 302-320). Corwin & Council for Exceptional Children.

Öner, G., ve Kaya, B. (2022). İki kere farklı öğrencilere yönelik bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaklaşımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 87-109.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 115-137). Springer.

Reis, S. M., Baum, S. M. & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.

Şakar, S., ve Köksal, M. S. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklı çocukların eğitimi dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2903-2926.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Kırıkkale İlinin Okuma Güçlüğü Açısından Risk Haritasının Belirlenmesi

Kürşat Öğülmüş<sup>1</sup>, Esmehan Özer<sup>2</sup>, Hilal Gengeç<sup>3</sup>, Tansel Yazıcıoğlu<sup>4</sup> & Murat Hikmet Açıköz<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Kırıkkale Üniversitesi  
kursatogulmus@hotmail.com

## Problem Durumu

Erken okuryazarlık, çocukların okuma eğitimine başlamadan önce geliştirdikleri okuma ve yazmaya yönelik bilgi, beceri ve tutumları ifade eden bir kavramdır. Erken okuryazarlık, sesbilgisel farkındalık, sözel dil, harf bilgisi ve yazı farkındalığı gibi çeşitli alt bileşenleri kapsamaktadır. Bu beceriler, dil gelişiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve bireyin ileriki eğitim-öğretim hayatında okuma başarısını doğrudan etkilemektedir (National Early Literacy Panel, 2008). Dolayısıyla erken okuryazarlık becerileri, çocukların başarılı birer okuyucu olabilmeleri için kritik öneme sahiptir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık becerilerinin çocukların okuma kazanım sürecinde oynadığı rol, uzun yıllardır yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Fonolojik farkındalık, özellikle erken okuryazarlık becerilerinin en önemli alt bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu beceri, çocukların dildeki ses birimlerini tanıma ve bu ses birimlerini manipüle etme yeteneğini içermektedir (Ehri, 2005). Fonolojik farkındalığı yüksek olan çocukların, harf-ses ilişkilerini daha hızlı öğrendikleri ve bunun da okuma hızlarını ve doğruluklarını artırdığı belirlenmiştir (Torgesen, 2008). Buna karşın, fonolojik farkındalığı düşük olan çocukların harf-ses ilişkisini öğrenmekte zorlandıkları ve bu durumun ileriki yıllarda okuma güçlüğü yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Vellutino vd., 2000).

Çocukların harflerin isimlerini ve seslerini öğrenmesini ifade eden harf bilgisi, okuma öğreniminin temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir. Çocukların harf bilgisinde yetkin olmalarının, onların kelime çözümleme becerilerini geliştirdiği böylece daha hızlı ve doğru bir okuma becerisi kazanmalarına katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Adams, 1994). Sözel dil ve yazı farkındalığı becerileri de okuma kazanımında önemli bir rol oynamaktadır. Sözel dil becerileri zengin olan çocukların sözcük bilgisi de geniş olmakta ve bu durum okuduğunu anlama becerilerini güçlendirmektedir (Griffin vd., 1998). Benzer şekilde, yazı farkındalığının yüksek olduğu çocukların, okuma sırasında metin yapısını ve içerik ilişkilerini daha iyi kavradığı ve bu durumun da okuma performansını olumlu etkilediği gösterilmiştir (Justice vd., 2005). Bu becerilerde eksiklik yaşayan çocukların ise ilerleyen yıllarda okuma hızında ve okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice vd., 2005).

Erken okuryazarlık becerileri okuma başarısının yanı sıra genel akademik başarı için de oldukça önemlidir. Erken dönemde bu becerilerde yetersizlik yaşayan çocuklar, ileriki yıllarda okuma güçlüğü ve buna bağlı olarak diğer akademik alanlarda da performans düşüklüğü gösterebilirler (Griffin vd., 1998). Tüm bu nedenlerle erken çocukluk döneminde bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerde yetersiz olan öğrenciler için erken müdahale programlarının oluşturulması ileride yaşanması olası risklerin önlenmesinde kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmada Kırıkkale ilinde okul öncesi dönemde olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilerek ile ilişkin bir okuma güçlüğü risk haritası oluşturulması amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale ili sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarının anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuş ve örnekleme birimi olarak okullar kullanılmıştır. Bu süreçte, öncelikle Kırıkkale ili kent merkezi sınırları içerisindeki üç merkez ilçede (Merkez, Yahşihan ve Bahşili) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, anasınıfı bulunan tüm ilkokullar ve bağımsız anaokulları listelenmiştir. Ardından okullar, buldukları bölgelerin sosyal ve ekonomik özellikleri dikkate alınarak üç sosyo-ekonomik düzeye (alt-orta-üst) göre gruplanmıştır. Her tabakadan (alt-orta-üst) seçkisiz atama yoluyla okullar belirlenmiş ve çalışma bu okullarda gerçekleştirilmiştir. Belirlenen okulların ait oldukları sosyo-ekonomik düzeyi temsil edip etmedikleri, okullarda görev yapan okul yöneticilerinden alınan bilgilerle desteklenmiştir. Bu amaçla, belirlenen okullarda yöneticilik görevine devam eden kişilerle görüşülmüş; onlardan, okullarının sınıf mevcudunu, eğitim ortamlarının genel durumunu ve velilerinin sosyo-ekonomik özelliklerini göz önünde bulundurarak okullarının hangi sosyo-ekonomik düzeye girdiği konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırmacılar ile okul yöneticilerinin görüşleri karşılaştırılmış ve çalışmaya, sosyo-ekonomik düzey açısından her iki grubun da görüş birliğine vardıkları okullar dâhil edilmiş, farklı görüşlerin bildirildiği okullar ise ortak görüşlerin belirtildiği okullarla değiştirilmiştir.

Veri toplama süreci öncesinde, belirlenen öğrencilerin okullarına gidilerek okul idareleri çalışmaya ilişkin ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Ardından, katılımcı öğrencilerin ailelerinden onam formları alınmıştır. Değerlendirmeler, okullarda dikkat dağınıcı uyaranlardan arındırılmış, sessiz ve uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sırasında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Zekâ yaşının belirlenmesi amacıyla ise Raven Renkli Progresif Matrisler Testi uygulanmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerin uygulamaya uyum sağlayabilmeleri ve kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla kısa bir sohbet yapılmış ve testler hakkında bilgilendirme sağlanmıştır. Veriler, çocukların kendi okullarında, yaklaşık 40-45 dakikalık bireysel oturumlarla toplanmıştır. Farklı okullarda yapılan tüm oturumların benzer fiziksel özelliklere sahip olmasına özen gösterilmiş, uygulama sırasında sınıfta yalnızca uygulayıcı ve çocuk bulunmuş, çocukların temel ihtiyaçlarının (açlık, tuvalet vb.) giderilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında, Kırıkkale ilinde takvim yaşı 5-6 olan ve zekâ yaşı da aynı aralıkta bulunan okul öncesi çağıdaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin EROT ile değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu test ile hedeflenen, çocukların erken okuryazarlık becerileri temelinde okuma güçlüğü açısından risk altında olup olmadıklarını belirlemektir. Proje sürecinde toplanan veriler, çocukların fonolojik farkındalık, harf bilgisi, sözcük dağarcığı gibi temel okuryazarlık becerilerindeki performanslarına dayalı olacaktır. Elde edilen sonuçlar, bu yaş grubundaki çocukların okuma güçlüğü yaşama risklerini öngörebilecek kritik bilgiler sunacaktır. Bu doğrultuda, risk altında olduğu tespit edilen çocuklar için erken müdahale ve ayrıntılı tanı-değerlendirme süreçlerinin başlatılması amaçlanmaktadır. Özellikle, okuma güçlüğü riski taşıyan çocukların erken tanı süreçlerine yönlendirilmesi, onların okuma becerilerinin gelişimini desteklemek ve ileride karşılaşılabilecekleri akademik zorlukları önlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çocukların, uygun eğitim ve destek hizmetlerine yönlendirilmesi ile ildeki okuma güçlüğü riskinin azaltılması planlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** okuma güçlüğü, disleksi, erken okuryazarlık, risk haritası

## Kaynakça

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.

Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)

Griffin, P., Burns, M. S., & Snow, C. E. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.

Justice, L. M., Invernizzi, M. A., Geller, K., Sullivan, A., & Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental models of emergent and early literacy. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 243-258). Blackwell.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

Torgesen, J. K. (2008). Phonologically based reading disabilities: Toward a model of early intervention. In R. B. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 181-200). Guilford Press.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238. <https://doi.org/10.1177/002221940003300302>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

## 7 NOLU DERSLİK

### 0-3 Yaş Arasındaki Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Ailelere Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Sunulan Rutin Temelli Öğretim

Hüseyin Demir<sup>1</sup>, Müslüm Demir<sup>2</sup> & Kübra Demiröz<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Hasan Kalyoncu Üniversitesi

<sup>2</sup>Engelsiz Yaşam Merkezi

huseyin33647@hotmail.com

#### Problem Durumu

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde doğal öğretim yaklaşımları sıklıkla kullanılmaktadır. Bronfenbrenner'in ekolojik kuramına dayalı geliştirilen Rutin Temelli Öğretim (RTÖ) bu yaklaşımlardan birisidir (McWilliam, 2010a, McWilliam, 2010b). RTÖ, günlük yaşamdaki rutinlerin öğretim fırsatına dönüştürülmesine dayanmaktadır (Dunlap, Ester, Langhans ve Fox, 2006). Özellikle 0-3 yaş arası çocuklar için rutinler sıklıkla ev ortamında ortaya çıkmaktadır. Ancak RTÖ'nün sadece kurum merkezli yürütülmesi çocukların öğrenmelerinde sınırlılık oluşturabilmektedir. Zaman ve ortamdan bağımsız, esnek bir uygulama olan uzaktan eğitim uygulamaları, ev içerisinde rutinlerin nitelikli bir öğrenme fırsatına dönüştürülmesine imkan sağlamaktadır. Bu nedenle çocukların evde günlük rutinlerini temel alan RTÖ'nün ailelere uzaktan eğitim yoluyla sunulması hem çocukların hem de ailelerin doğal öğrenme süreçleri için önemli görülmektedir. RTÖ'ye yönelik yapılan araştırmalarda, çoğunlukla bu öğretimin uygulanmasında kurum merkezli ya da eve yönelik yüz yüze eğitim tercih edilmiştir. Özellikle doğrudan 0-3 yaşa yönelik yapılan araştırmalarda RTÖ, aile eğitimi programları çerçevesinde sunulmuştur. Bu araştırmalarda görülmektedir ki uygulamalar doğrudan kurumda ya da evde gerçekleştirilmiştir. Ancak aileler aracılığıyla RTÖ eğitimlerini sürekli biçimde uzak eğitim yoluyla sürdüren çalışmalar göz ardı edilmiştir. Özellikle günümüzde teknolojinin daha ulaşılır olması, kayıtlara tekrar ulaşılabilmesi, pandemi nedeniyle sosyal etkileşimin kısıtlı olması gibi nedenlerle uzak eğitim uygulamaları daha da önemli hale gelmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim yoluyla sunulacak eğitim modelleri ve etkilerinin daha fazla araştırılarak RTÖ programının etkililiğini artırmaya yönelik çözüm yollarının geliştirilmesi alanyazındaki çalışmalara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doğal öğretim anlayışı çerçevesinde rutinlerin gerçekleşmesi ancak çocuğun ve ailesinin yaşadığı çevre içinde ortaya çıkmakta ve sürdürülmektedir. RTÖ'nün gerçekleştirilmesi aşamasında uzman ve ebeveyn etkileşiminin kesintiye uğramayacak biçimde sürdürülmesi gerekmektedir. Bu nedenle gereksinimlerin karşılanmasında sınırlı kaynaklara ulaşımın sağlanabilmesi adına uzaktan eğitim uygulamaları kullanılabilir (Kizir, 2021). Ebeveynlerce sunulacak olan RTÖ sürecinde uzman desteğinin kesintiye uğramadan, aşamalara uygun geri bildirimler ile sürdürülebilmesi için uzaktan eğitim uygulamaları etkili bir çözüm olarak düşünülmektedir. Ayrıca RTÖ'ye odaklanan araştırmaların daha çok nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak RTÖ'nün uzun vadeli sonuçlarını



daha detaylı ele alabilmek için derinlemesine yapılmış nitel araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada mevcut araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak yürütülmesiyle RT’nn etkilerini farklı bir bakış açısıyla ortaya koyacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmaları, karşılaşılan problemlerin amaçlı ve sistematik bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Eylem araştırmaları sistematik, döngüsel, yansıtımalı ve işbirlikli çalışmayı gerektirmektedir (Mills, 2003; Uzuner, 2005; Gay vd., 2006). Bu araştırmada uzaktan eğitim yoluyla sunulan RT çalışmalarını sistemli bir şekilde inceleyerek ebeveynin günlük rutinleri ğretim amaçlı kullanma becerilerinin artırılması hedeflenmiştir.

### Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları 0-3 yaş arasında özel gereksinimli çocuğa sahip bir anne, çocuğu ve araştırmacı/uygulayıcılardan oluşmuştur. Katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda katılımcı anne için 0-3 yaş arasında özel gereksinimli bir çocuğa sahip olma lt aranıştır. Araştırmacı 1 ve araştırmacı 2 Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim ğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı 3, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir vakıf niversitesi zel eğitim bölümünde araştırma görevlisidir. Araştırmacı 1 ve 2 görev yaptıkları merkezde bir anne ile araştırma sürecine katılımını hakkında n görüşmeleri gerçekleştirmişlerdir. Ardından merkez yöneticisine ulaşarak araştırmanın amaı hakkında n görüşme gerçekleştirmiş, araştırmanın yürütülmesi için szly onayı ve ailenin iletişim bilgilerini almıştır.

### Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere; Aile İhtiyaçları Anketi (zaydın vd., 2021), yarı yapılandırılmış görüşme soruları, katılımcı ebeveyn tarafından sunulan video kayıtları, çevrim içi görüşmelerden elde edilen kayıtlar, uzmanlar ile yapılan değerlendirme ve geçerlik güvenirlik toplantılarının ses kayıtlarıyla tutulan notlar, ailenin rutinlerde gerçekleşen etkinlikleri çektiği videolar, aile eğitimi planları ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırmacılar kendi aralarında veri toplama sürecini izlemek ve paylaşmak adına Google Drive uygulamasından faydalanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde anket, görüşme, dokumanlar ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Görüşme dökümleri, gözlemler, video kayıtları, araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmalarının geçerlik ve güvenirliği inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik niteliklerini kapsamaktadır (Gay vd., 2006; Mills, 2003). Bu niteliklerin sağlanabilmesi için, verilerin toplanması ve uygulanması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü gibi çeşitli veri kaynakları kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde alan uzmanlarıyla iş birliği halinde çalışmalar yrtlmştir. Bu kapsamda verilerin analizlerinden önce katılımcı teyidi, ses dökümlerinin teyitleri, kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmaları

gerçekleştirilmiş ve araştırma kapsamında bu süreçler açıkça paylaşılmıştır. Katılımcıların isimleri gizlenmiş ve gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmada, 0-3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailelere uzaktan eğitim aracılığıyla sunulan RTÖ'nün nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında 13 aylık Down Sendromu tanısı olan bir kız çocuğu ve annesi uzaktan eğitim yoluyla günlük rutinlerinden "oyun rutini" içinde desteklenmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında WhatsApp uygulaması ve telefon görüşmeleri iletişim amaçlı kullanılmıştır. Zoom platformu aracılığıyla ise eğitimler gerçekleştirilmiştir. Anne ile yapılan ihtiyaç belirleme aşamasında yapılan görüşmeler sonucunda oyun rutini için destekleme kararı alınmıştır. Annenin oyun içindeki etkileşim davranışları videolar yoluyla analiz edilmiş ve oyun rutinleri için etkili geribildirim raporları yazılı ve sözlü olarak sunulmuştur. Uygulama sonrası toplanan verilerin analizleri sonrasında annenin oyun rutini içindeki becerilerinin geliştiği ve çocuğun yeni beceriler edindiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** rutin temelli öğretim, uzaktan eğitim, erken müdahale, ebeveyn aracılı müdahaleler

### **Kaynakça**

Dunlap, G., Ester, T., Langhans, S. and Fox, L. (2006). Functional communication training with toddlers in home environments. *Journal of Early Intervention*, 28(2), 81-96. doi:10.1177/105381510602800201

Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus, OH: Merrill.

Kızır, M. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 253-281. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.554714

McWilliam, R. A. (2010a). *Routines-based early intervention: Strategies for supporting young children with disabilities*. Baltimore, MD, US: Paul H. Brookes.

McWilliam, R. A. (Ed.). (2010b). *Working with families of young children with special needs*. New York, NY, US: Guilford Press.

Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher resercher*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merril Prentice Hall.

Özaydın, L., Karaçul, F.E., Kayhan, N., Büyüköztürk, Ş., Karahan, S. & Simeonsson, R.J. (2021). Assessing needs of parents with children with disabilities in Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews* 10(3).

Raab, M., & Dunst, C. J. (2004). Early intervention practitioner approaches to natural environment interventions. *Journal of Early Intervention*, 27(1), 15-26. doi:10.1177/105381510402700102

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örnekler ile eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.

# 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Tanısı Almış Olan Çocukların Eğitim Alma Durumunun İncelenmesi

Duygu Dönmez<sup>1</sup>, Melis Başaran<sup>2</sup> & Taner Samur<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Düzce Üniversitesi

<sup>2,3</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

mulkutduygu@gmail.com

## Problem Durumu

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ile ilişkili olan Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetleri (EÇÖE)’nin, okul öncesi eğitimi kavramı ile eş görüldüğü gözlenmektedir. Ancak 2018 yılında MEB, özel gereksinimli 0-36 aylık çocuklara yönelik “Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı” ve 36-72 aylık çocuklara yönelik “Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı” olarak iki ayrı program geliştirmiştir. Alanyazında EÇÖE’nin etkililiği kanıtlanmış olup özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ve ailelerin hizmetlere nasıl daha etkili ve nitelikli sunulabileceği tartışılmaktadır (Bricker vd., 2018). Ancak Türkiye’de EÇÖE hizmetlerine ait özgün bir sistemin olmaması, uzman eksikliği, uzman ve kurum arası iş birliğinin olmaması ve kanıt temelli müdahalelerin uygulanmasında sınırlılık gibi konuların çözüme kavuşması gerekmektedir (Diken vd., 2012; Er-Sabuncuoğlu & Diken, 2010). Ülkemizde erken çocuklukta özel eğitim hizmetlerinden tanı almış çocukların ve ailelerinin nasıl faydalanacakları yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir (Bakkaloğlu, 2023). 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile 0-36 ay aralığındaki bireyleri kapsayan eğitim “Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi” olarak tanımlanmıştır. Yönetmelikte; EÇÖE hizmetleri bireyin eğitimi, ailesinin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini kapsayarak eğitim planını ve koordinasyonunu özel eğitim hizmetleri kurulunun gerçekleştireceği ve bu eğitimin okul ve kurumlarda veya gerektiğinde evde yürütüleceğini belirtmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2018 yılında EÇÖE hizmetlerine yönelik düzenlemeler genişletilerek güncellenmiştir. Bu güncelleme ile yasanın uygulamaya yansımaları ile ilgili esaslar düzeltilmek istenmiştir (Tomris ve Çelik, 2022).

0-36 aylık özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik hazırlanan Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programından faydalanan altı ebeveynin görüşlerini belirlemek ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla Türkent ve Özer’in (2023) araştırmasında ebeveynler, erken müdahale programlarının özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gelişimini ve bu sürecin ebeveyn-çocuk etkileşimini desteklediğini belirtmişlerdir. Ancak aynı zamanda ebeveynler; verilen eğitim süresinin az olduğunu, programın sürekli olmadığını, materyal desteğinin olmadığını ve farklı disiplinden uzmanların yer almadığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra ebeveynler erken çocukluk özel eğitim öğretim programından haberdar olmadıklarını ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul müdürü ya da bir öğretmen bizi aramasa EÇÖE hizmetlerinden haberdar olamayacaktık diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Karahisar ve Değirmenci (2015) yürüttükleri çalışmada, ebeveynlerin ihtiyaçları olmadığı sürece erken müdahale programları hakkında bilgi edinmediklerini belirtmişlerdir. Özer’in (2021) yürüttüğü çalışmada ebeveynler çocuklarının eğitim gördüğü özel eğitim kurumundaki erken müdahale programları hakkında bilgiye sahip değillerdir. Yazçayır ve arkadaşları (2022), EÇÖE programına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla on sekiz eğitimci ile çalışmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda katılımcılar erken müdahale programları hakkında bir bilgisi olmadığını, herhangi bir erken müdahale ve EÇÖE programı uygulamadıklarını, MEB’in 0-36 ay EÇÖE hizmetlerinden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında var olan bulgular göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmada temel olarak şu sorulara yanıt aranacaktır:

- Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu olan ebeveynin erken çocukluk özel eğitim programına ilişkin bilgisi var mıdır?
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu olan ebeveynin erken çocukluk özel eğitim programına ilişkin bilgisi var ise bu bilgiyi nerden edinmiştir?
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu olan ebeveynin erken çocukluk özel eğitim programı kapsamında çocuğu eğitim görmekte midir?
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu olan ebeveynin erken çocukluk özel eğitim programı kapsamında çocuğu eğitim görmekte ise sıklığı nedir?
- Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu olan ebeveynin erken çocukluk özel eğitim programı kapsamında çocuğu eğitim görmüyorsa eğer bunun sebebi nedir?

## **Yöntem**

0-36 ay aralığında erken çocukluk özel eğitim tanısı alan çocukların eğitim alma durumlarını ve buna yönelik ihtiyaçları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi kullanılacaktır. Durum analizi, bir olayın meydana geliş nedenlerini ve ayrıntılarını gözlemlemek, olaya ve nedenlerine ilişkin olası açıklamaları meydana getirmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023).

Araştırmanın çalışma grubu, 0-36 ay döneminde erken çocukluk özel eğitim tanısı almış, kronolojik yaşı 0-72 ay döneminde çocuğu olan 20 ebeveyninden oluşacaktır. Araştırmaya katılacak çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından alanyazında daha önce kullanılmış olan çocuk ve aileye yönelik bilgi toplama formları incelenerek çocuk, ebeveynleri ve kardeşlerine ait demografik bilgileri ve çocuğun tanı durumu hakkında bilgileri içeren 10 soruluk bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan “0-36 Ay Yaş Aralığında Erken Çocukluk Özel Eğitim Tanısı Alan Çocukların Eğitim Alma Durum Formu” için iki özel eğitim bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınarak form görüşlere uygun olacak şekilde tekrar düzenlenmiş ve son halini almıştır. Veriler doğrudan yorumlama yöntemi ile analiz edilecektir. Analiz sonucu elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanacaktır. Verilerin güvenilirliği için: Veriler ebeveynlere dağıtılacak, gerekli bilgilendirme yapılacaktır. Ebeveynler formları araştırmacı ile birlikte dolduracaktır. Ardından toplanan formlar sadece araştırmacıda olacaktır. Formların üçüncü bir kişi/kurum/kuruluş ile paylaşılması söz konusu değildir. Ebeveynlere de bunun gerekli bilgisi verilecektir. Formlar analiz edildikten sonra araştırmacının özel arşivinde muhafaza edilecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile 0-36 ay erken çocukluk özel eğitim tanısı almış olan çocukların eğitim alma durumları ve ebeveynlerin 0-36 ay erken çocukluk özel eğitimi ile ilgili bilgi düzeyi hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlerin 0-36 ay döneminde erken çocukluk özel eğitim tanısı almış olan çocukların eğitim süreçleri ile bilgiyi nereden edindikleri elde edilmesi beklenen sonuçlardan biridir. Çalışmanın EÇÖE hizmetinden faydalanmayan çocukların neden bu hizmetten faydalanmadığı konusunu da ortaya koyması beklenmektedir. Elde edilecek bu sonuçlar ile birlikte 0-36 ay erken çocukluk özel eğitim tanısı almış olan çocukların eğitim haklarının ne kadar uygulamaya döküldüğü, ailelerin EÇÖE hakkındaki bilgi düzeyleri, MEB programında yer alan bilgiler, alanyazındaki bilgiler ve elde edilen bulgular

betimlenerek tartışılacaktır. Çalışmanın sonuçları alanyazın ile farklı boyutlardan tartışılarak kongrede bulgular eşliğinde sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** erken çocukluk, özel eğitim, özel eğitim hizmetleri

### Kaynakça

Bakkaloğlu, H. (2023). Erken Müdahale Programlarına Giriş. Erken Müdahale Programları Ders Notları. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri. Erişim adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6383>

Bricker, D., Xie, H., & Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personal perspective. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 121-137. <https://doi.org/10.1177/1053815118771392>

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Diken, H. İ., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F. R., Sucuoğlu, B., Ceber-Bakkaloğlu, H., Gunel, M. K., & Kaya-Kara, O. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the developmental system approach. *Infants & Young Children*, 25(4), 346-353. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268541d>

Er-Sabuncuoğlu, M., & Diken, I. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.664.1213&rep=rep1&type=pdf#page=78>

Karahisar, S. ve Değirmenci, G. Y. (2015). Erken müdahalede doğal çevre. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 705-708.

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı. Erişim adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/09145213\\_Erkencocukluk.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf)

Özer, M. (2021). 2-6 yaş arasında otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuğu olan annelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan hizmetlere ilişkin deneyimleri. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Tomris, G., & Çelik, S. (2022). Erken Çocukluk Özel Eğitimi: Kuramsal ve Yasal Temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki Son Eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersi.748893>

Türkkent, E., & Özer, M. (2023). Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (0-36 ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı: Ebeveynlerin Program ve Sürece Yönelik Deneyimlerin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 304-331. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1184757>

Yazçayır, G., Önal, Y., Akkaya, G., Semiz, Y. E. (2022). Erken Çocukluk Özel Eğitim Programlarına İlişkin Eğitimcilerin Deneyimlerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 699-721. <https://doi.org/10.19171/uefad.1165334>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı. Erişim adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/09145213\\_Erkencocukluk.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkencocukluk.pdf)

# Özel Eğitim Anaokulunda Erken Müdahale: Çok Merkezli Nitel Bir Vaka Çalışması

Gizem Yağmur Değirmenci<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi  
gytuncer@gmail.com

## Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarından itibaren ihtiyaçlarına uygun gelişimsel bir perspektifle yaklaşılacak bebek ve çocuklar için risklerin azaltılması son derece mümkündür. Erken müdahale, doğum öncesinden erken çocukluk dönemine kadar optimal çocuk gelişimini desteklemek için çocuklar ve aileleri için eğitimden sağlık ve bakıma kadar değişen özel müdahalelerin veya programların sunulmasıdır. Yaşamın ilk üç yılında erken müdahale, sonraki üç yılda ise erken çocukluk özel eğitimi olarak adlandırılırsa da erken müdahale kavramı genel olarak ilk 6 yılda çocuk ve aileye sağlanan hizmet ve müdahaleleri kapsamaktadır (Odom & Wolery, 2003). Guralnick & Bruder (2016) erken müdahaleyi çocuğun gelişimini destekleyen, sağlığını iyileştiren ve dahası ebeveyn-çocuk iletişimi ve etkileşimine odaklanan bir sistem olarak tanımlamaktadır. IDEA Bölüm C'ye göre üst düzey desteğe ihtiyaç duyan bebeklerin risklerini en aza indirmek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için kullanılan erken müdahale hizmetleri, çeşitli uzmanlardan oluşan geniş bir ekip tarafından sağlanmaktadır. Okul çağındaki çocuklara sağlanan özel eğitim desteğinden farklı olarak erken müdahalenin merkezinde aile yer alır.

Erken dönemlerde risk altında bulunan çocuğa müdahale edilmesi ve bu risk faktörlerini ortadan kaldırmak, başta çocuk olmak üzere ailenin gelişiminde sağlıklı bir temel oluşturulması açısından önem taşımaktadır (Wilson, 2000). Erken müdahale kapsamında ele alınan çocuk ve aileler için gelişimin ilerleyen dönemlerinde problem davranışları azaltmak, sosyal yetkinliği ve uyumu arttırmak, akademik gelişime destekte bulunmak gibi çıkarımlar yanında. Yükseköğrenime devam etmek gibi gerçek anlamda uzun vadede sonuçlarında artış olduğu görülmüştür (Webster-Stratton vd., 2013). Türkiye’de erken dönemde gelişimsel yetersizliği ya da engeli bulunan çocuklar için hizmetler Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) özel eğitim ve rehberlik hizmetlerine bağlı özel eğitim anaokullarında sürdürülmektedir. Türkiye’de yıllar içinde erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinden faydalanan çocuk sayısında artış olduğu görülmektedir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023).

Türkiye’de MEB’e bağlı kurumlarda sürdürülen ve 0-36 aylık çocukları 7 gelişimsel alanda desteklemeyi hedefleyen Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı uygulanmaktadır. Bu gelişim alanları şunlardır:

1. Bilişsel Gelişim Alanı
2. Alıcı Dil Gelişim Alanı
3. İfade Edici Dil Gelişim Alanı
4. Kaba Motor Gelişim Alanı
5. İnce Motor Gelişim Alanı
6. Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı

## 7. Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı

Programda aşamalılık ve ardışıklık ilkesine bağlı kalınmış olup oyun temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programında rol alan eğitimcilerin / uzmanların çocuk ve ailenin destek aldığı diğer kurum ve eğitimcilerle / uzmanlarla iş birliği yapmaları oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Ancak programın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim anaokullarının erken çocukluk eğitim birimlerinde ve / veya okul öncesi eğitim kurumlarının özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler ve görevlendirilecek ilgili diğer uzmanlar tarafından yürütüleceği belirtilmektedir. Ülkemizde erken müdahalede özellikle özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle kurumlar arasında sistematik iş birliğinin olmadığı, özel gereksinimi olan çocuklara sahip ailelere yeterince destek sağlanmadığı belirtilmiştir (Bakkaloğlu, 2013). Erken müdahale programlarını finanse etmek, uygulamaya koymak ve bu politikaların hayata geçirilmesinin takibi, denetimi için uygun bir sistem oluşturmak politikacılar için önemli bir hedef olmalıdır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı, 2007).

0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı içeriğinde oldukça kısıtlı olarak ifade edilen uygulama esaslarına ilişkin deneyimlere dair yeterince bilgi bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı erken çocukluk özel eğitimi programından faydalanan çocuk, aile, uzman ve yöneticilerin deneyimlerinin görünür kılınmasıdır. Ülkemizde erken müdahale hizmetlerinin yaygınlaşmasında alınacak önlemler ve çözüm bekleyen aksamalar için bir öngörü oluşturması beklenmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma metodolojisinde vaka çalışması (durum çalışması) olarak dizayn edilmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin işleyişi, dinamikleri ve işlevleri hakkında başta bilgi edinmeyi amaçlayan ve çoklu veri toplanan bir yaklaşımdır. Bu sınırlı sisteme ilişkin toplanacak bilgide derinlemesine ve birden fazla kaynaktan veri edilmesi önemlidir (Merriam, 2013). Aynı zamanda bahsi geçen veri çeşitliliği birden farklı yöntemle veri toplanması yolu ile de sağlanabilmektedir. Bu yöntemler arasında nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, görüşmeler, gözlemler, doküman incelemeleri yer alabilmektedir (Creswell, 2017).

Güncel araştırmadaki katılımcılar Ankara ili merkez ilçelerinden birinde yer alan bir özel eğitim anaokulunda 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programından çocuğu ve ailesi faydalanan ebeveyn, programda görev alan profesyoneller ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Katılımcı çeşitliliği ebeveyn, profesyonel ve yöneticiler aracılığı ile sağlanmış olup, durum çalışmasında bir gereklilik olarak görülen çoklu veri toplama araştırmada gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeden faydalanılmış olup, görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama öncesinde iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Her bir katılımcı grubu için ayrı formlar geliştirilmiştir. Verilerin analizinde zaman serisi analizinden faydalanılmıştır. Programdan faydalanmadan önce, programdan faydalanma sırası ve sonrası olarak bir zaman serisi oluşturulmuştur. Verilerin işlenmesinde MAXQDA programından faydalanılmıştır. Veri güvenliğini sağlamak amacıyla bağımsız bir çalışması tarafından transkripsiyonlar randomize olarak kontrol edilmiş ve bir görüşme oturumuna ilişkin kodlayıcılar arası güvenilirlik hesap edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgular zaman serisi içinde yorumlanmış olup erken müdahale hizmetinden faydalanmaya ilişkin her aşama hakkında bilgi sağlamaktadır. Ebeveynlerin hizmete ulaşımı öncesi çocuğun erken müdahale ihtiyacının keşfi, kaynağa ulaşmada faydalanılan unsurlar başta olmak üzere yaygınlaştırmaya



ilişkin anahtar bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca programdan faydalanırken doğan gereksinimler, beklentiler ilgili erken çocukluk özel eğitimi programının geliştirilmesine ışık tutacaktır.

Bu araştırmanın 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programının uygulanması, aile beklentileri, yasal dayanaklar, personel istihdam edilmesi başta olmak üzere çocuk ve aileye sunulan hizmetler ve yönetsel çıkarımlar bakımından politika yapıcılara ve profesyonellere uygulamalarında ışık tutması beklenmektedir. Türkiye’de erken müdahale sisteminin kurulmasında ve geliştirilmesi gereken noktalar bakımından ilk uygulamaların dikkatle incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** erken müdahale, vaka, erken çocukluk özel eğitimi

## **Kaynakça**

Anne Çocuk Eğitim Vakfı, (2007). Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma için Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Bakkaloğlu, H., (2013). Ebeveynlerin Gözüyle Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okul Öncesi Programlara Geçiş Süreci. Eğitim ve Bilim. 38(169), 311-327.

Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Eğiten Kitap.

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. [https://www.aile.gov.tr/media/131394/engelli\\_bireyler\\_icin\\_bilgilendirme\\_rehberi.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/131394/engelli_bireyler_icin_bilgilendirme_rehberi.pdf).

Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status, and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>

Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Odom, S., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Beauchaine, T. P. (2013). One-Year Follow-Up of Combined Parent and Child Intervention for Young Children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(2), 251-261. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.723263>

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(2), 251-261.

Wilson, J. J., (2000). The High/Scope Perry Preschool Project. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. *Juvenile Justice Bulletin*. U.S. Department of Justice.

# Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri

Gülşah Uysal<sup>1</sup> & Emine Ayyıldız<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi

guysal1137@gmail.com

## Problem Durumu

Antik Yunan'da, toplum içinde suçluların ve kölelerin fark edilebilmesi için işaretlenmesi ve bu işaret nedeniyle bireyin toplumun bir parçası olmasının engellenmesi anlamına gelen stigma kelimesi, Goffman (2020, s. 30-31) tarafından bireyin "lekeli veya sakat birine indirgenerek gözden düşmesi veya gözden düşme ihtimalinin birey tarafından deneyimlenmesi" olarak ifade edilmektedir. Morell (2002, s. 21) ise stigmatı "utanç, itibarsızlık ve leke" kavramları ile açıklamaktadır. Türleri bakımından incelendiğinde stigma, bedensel kusurlar, bireyin iradesi ile ortaya çıkan yaşantılar ve etnik kimlik veya inanç olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bir bireyin kimliğinin, stereotipler ile itibarsızlaşması ve bunun da bireyin toplumsal kimliğinde kapsamlı bir etki yaratması durumunda birey stigmaya maruz kalmaktadır (Goffman, 2020).

Link & Phelan (2001) stigma kavramını açıklarken birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen bileşenlerden söz etmişlerdir. Birbirleri ile ilişkili bu bileşenler toplumdaki baskın gücün etkisiyle bireyin stigma hissetmesine neden olmaktadır. Bu bileşenlerden biri, bireydeki farklılığa odaklanılarak bu farklılığın etiketlenmesidir. Farklılığı nedeniyle etiketlenen bireyin özelliklerinin ona verilen etiket ile ilişkilendirilerek açıklanması ve bu bireye olumsuz özelliklerin atfedilmesi ise stereotiplerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Etiketlenen ve olumsuz özellikler yüklenen birey, toplum içinde farklı bir kategoride görülerek gruba dâhil edilmemekte ve ayrıştırılmaktadır. Toplumun ve etkin kültürün gücü tarafından ayrıştırılarak sahip olduğu konumunu kaybeden birey, ayrımcılık deneyimi yaşamaktadır. Bireyin bu ayrımcılığı içselleştirerek yalnızlaşması ve düşük konumuna uygun yaşantıları kabullenmesi, bireyin stigma hissettiğini göstermektedir (Link & Phelan, 2001).

Toplumun yetersizliği olan bireylere (YOB-people with disabilities) yönelik tutumları da bu bireylerin stigma hissetmesi ile sonuçlanabilmektedir. Bu durum görünür bir yetersizliği olsun veya olmasın YOB'un ayrımcılık ve stigma deneyimlemesini beraberinde getirmektedir (Kaplan, 1999; Hersh, 2015). Yetersizlik kavramı, bireylerin kronik veya psikolojik bir hastalığa sahip olması ya da aldıkları bir hasar sonucu günlük yaşam becerilerini yerine getirmede güçlükler yaşaması olarak tanımlanmaktadır. YOB aktivitelerde sınırlılık ve işlevsellikte zorluk deneyimleyebilmektedir (Doyle, 1995; Kaplan, 1999; Özyürek, 2014).

YOB'un stigma deneyimi üzerine yapılan çalışmalar bu bireylerin ve ailelerinin stigma hissettiklerini göstermektedir. Bu bireylerin stigma hissetmeleri sağlık durumları ve eğitimlerini etkilerken çevreleri ile etkileşimlerinin azalmasına ve buna bağlı olarak yaşam kalitelerinin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca bireyin benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkisi bulunan stigmatın kaygı düzeyinin artmasında da önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Ayyıldız & Aydemir, 2020; Chiu vd., 2013; Crocker & Major, 1989; Varlıklöz & Keskinliç, 2021).

YOB'la yapılan çalışmalar incelendiğinde, görme yetersizliği (GY-visual impairments) olan bireylerin de ayrımcılık ve stigma hissettikleri görülmektedir (Hess, 2010; Kong vd., 2021; Southwell, 2012). GY, yaşamın her alanında etkin bir rolü olan görme duyusunun işlevini kaybetmesi sonucu kısıtlı kullanımı veya hiç kullanılamıyor olması ile bireyin günlük yaşamını sınırlandırması durumudur (Douglas & McLinden, 2004).

Yapılan çalışmalar GY olan bireylerin ayrımcılık yaşantılarının oldukça fazla olduğunu göstermektedir (Jackson vd., 2019). YOB'un toplum tarafından nasıl algılandığının incelendiği çalışmalarda bireylerin tanımlanan tek özelliklerinin yetersizlikleri olduğu ortaya çıkmıştır (Reeve, 2006; Ünal, 2010).

Yapılan diğer çalışmalarda GY olan bireylerin deneyimledikleri bu ayrımcılığı içselleştirdikleri ve stigma algıladıkları görülmektedir. GY olan yetişkinler ile yapılan bir çalışmada bu bireylerin toplum tarafından yok sayılarak bireyselliklerinin reddedildiğini, ayrımcılık ve dışlanma hissettiklerini ifade ettikleri vurgulanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların hissettikleri ayrımcılığı içselleştirerek toplumdan uzaklaştıkları belirtilmektedir (Okur, 2021).

GY olan bireylerle yapılan diğer çalışmalar ise bu bireylerin yetersizliklerinden dolayı alacakları tepkiyi düşündüklerini, sosyal ortamlardan kaçındıklarını ve yalnız olduklarını (Kucur & Demirdöven, 2021), yetersizliklerinden dolayı günlük yaşam becerilerinde geri planda kalmaları gerektiğini düşündüklerini (Okur, 2021) ve kullandıkları yardımcı cihazlar nedeniyle stigma hissettiklerini (Hersh, 2013) göstermektedir. Eğitim çağındaki GY olan bireyler ile yapılan çalışmaların sonuçları da okul ortamında stigma yaşantısını ortaya koymaktadır (Khowaja, 2021; Opie & Southcott, 2018). Gelişim ve öğrenme bakımından oldukça önemli olan erken çocukluk döneminde (Bee & Boyd, 2020) GY olan çocukların ayrımcılık ve stigmaya yönelik nasıl deneyimleri olduğunu ve bu deneyimler üzerinde etkili olan durumları incelemek istedim.

## **Yöntem**

Ben bu araştırmada, GY olan EÇD'deki çocukların sınıf ortamı içerisinde deneyimledikleri ayrımcılık ve stigmatı incelemek için durum çalışması ve fenomenolojik yaklaşımı birleştirmek istedim. Zira EÇD'de görme yetersizliği olan küçük bir anasınıfı öğrencisi olma durumunda yaşanan deneyimlere odaklanmayı istiyordum. Bu nedenle, gerçek yaşamın ve sınırlandırılmış bir mekânın içerisinde EÇD'de GY olan çocukların stigma ve ayrımcılık üzerine bireysel deneyimlerine ve nasıl deneyimlediklerine odaklandım. Böylece çalışmam adeta durumsal bir fenomenoloji çalışması oldu.

Nitel araştırma yönteminde araştırma yaparken veriler görüşme, gözlem, doküman analizi veya ortaya konan eserler üzerinden sağlanmaktadır (Creswell, 2021). Ben araştırmamda verilerimi GY olan çocuklarla, anneleriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yaparak ve sınıf içi detaylı gözlemler sırasında tuttuğum saha notlarıyla elde ettim.

Çalışma İstanbul ilinde genel eğitim okullarında okul öncesi eğitimine devam eden veya ilkokul 1. ya da 2. sınıf öğrencisi olan görme yetersizliği bulunan 5-8 yaş arasında üç çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürütecek şekilde planladım. Çalışmanın katılımcılarını amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanarak belirledim. Ölçüt örneklem, çalışmanın amacına göre belirlenmiş ölçütlere uygun katılımcıların seçilmesi ile uygulanır. Ölçüt örneklemde, seçilen ölçütler çalışmanın amacı ile doğrudan ilişkilendirilebilmelidir. Ölçüt örneklem sınırları belirli olan çalışmalarda tercih edilen bir örneklem türüdür (Coyne, 1997; Merriam, 2018). Bu çalışmanın ölçütleri katılımcıların, a) EÇD'de 5-8 yaş aralığında olması, b) GY'ye sahip olması ve c) tipik gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ortamı içinde eğitim almasıdır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Link ve Phelan (2001) tarafından birbirlerini etkileyen bileşenler ve toplumdaki baskın gücün etkisiyle kavramsallaştırılan stigmatı EÇD’de GY olan çocukların deneyimleri üzerinden inceledim. Çalışmamın sonucunda, çocukların GY nedeniyle etiketlenerek, kendilerine olumsuz özellikler yüklenerek ve buldukları sınıfa ait görülmeyle ayrıştırıldıklarını göstermektedir. Sınıfta öğretmen tutumları ve arkadaş yaklaşımları ile ayrıştırılan GY olan çocukların sınıf içerisinde daha değersiz görülmesi stigmaya maruz kaldıklarını göstermektedir. Çocukların da bu duruma uygun davranmaları da stigma hissettiklerini göstermektedir. GY olan çocukların ayrımcılık ve stigmatı nasıl deneyimlediklerini incelemek amacıyla yaptığım bu çalışmada, yetersizlikleri nedeniyle etiketlenen çocukların sınıfta sorunların kaynağı olarak görülmeleri, kendilerine yönelik var olan stereotipleri sürdürmeleri, öğretmenleri tarafından sınıfa ait görülmemeleri, arkadaşlık ilişkilerini kendine benzeyenler ile kurmaları ve görme yetersizliğinin onları değersizleştirilmesi ile stigma hissi görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** erken çocukluk, görme yetersizliği, genel eğitim sınıfları, ayrımcılık, stigma.

## Kaynakça

Akoğlu, G. (2022). Erken çocukluk döneminde temel gelişim alanları. H. Bakkaloğlu, S. Çelik & G. Tomris (Ed.), Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı içinde (ss. 151-209). Vizetek Yayıncılık.

Aydemir, N., Kaya, B., Yıldız, G., Öztura, I., & Baklan, B. (2016). Determinants of felt stigma in epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 58, 76-80. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.03.008>

Ayyıldız, E. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. H. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar: Erken çocuklukta gelişim ve eğitim içinde (ss. 187-217). Vize Akademik.

Ayyıldız, E., & Aydemir, N. (2020). Erken çocuklukta stigma. E. Görgü & T. Sezer (Ed.), Erken Çocuklukta Güncel Konular içinde (ss. 191-208). Nobel Yayıncılık.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43540100/Bandura1969HSTR-libre.pdf1457523504=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DBanduras\\_theory.pdf&Expires=1718295514&Signature](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43540100/Bandura1969HSTR-libre.pdf1457523504=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DBanduras_theory.pdf&Expires=1718295514&Signature)

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs. [https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.44.9.1175>

Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013).

Goffman, E. (2020). Damga örselenmiş kimliğin idare edilişi üstüne notlar. (Çev. Ş. Geniş, L. Ünsaldı, S. N. Ağırnash). Heretik yayımları (Orijinal yayın tarihi, 2014).

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

Ocran, J. (2023). "Am I disabled?": Disability and identity management among middle-class persons with disability in Ghana. *Cogent Psychology*, 10(1), 2190634. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2190634>

Opie, J. L., & Southcott, J. (2018). Inclusion for a Student with Vision Impairment: "They accept me, like, as in I am there, but they just won't talk to me". *The Qualitative Report*, 23(8), 1889-1904. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3198>

Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158. <https://doi.org/10.1177/02646196080260020101>

Southwell, P. (2012). The psycho-social challenge of adapting to visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 30(2), 108-114. <https://doi.org/10.1177/0264619612441766>

Thurston, M. (2014). "They think they know what's best for me": An interpretative phenomenological analysis of the experience of inclusion and support in high school for vision-impaired students with albinism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 108-118. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.905054>

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3-35. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>

## 8 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Rahime Seper<sup>1</sup> & Serhat Odluyurt<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
rahimeseper@gmail.com

#### Problem Durumu

İnsanlar merak duygusuyla içinde bulunduğu çevreyi keşfetmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Bu iletişimi kurmada en etkili metotlardan biri de okuma yazma becerisini edinmektir. Okuma-yazma aracılığıyla bireyler duygu ve düşüncelerini birbirine aktararak çevresini tanıyabilir ve şekillendirebilir. Bireylerde okuryazarlık olarak adlandırılan bu süreç doğumla birlikte başlar ve okula başlayana kadar büyüdüğü ev içerisinde devam eder. İlkokulla beraber formal okuma yazma sürecine dahil olan bireylerin okuryazarlık serüveni yaşam boyu sürmektedir. Çocukların formal okuma yazma döneminden önce okuma-yazma becerileriyle ilgili edinmesi gereken ön koşul becerilerin tamamı erken okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. Erken okuryazarlığın hem bir bileşeni hem de becerisi olan sesbilgisel farkındalık becerisi okuma-yazmanın hem çözümlene hem de anlama boyutuna etki etmektedir. Okuma-yazma sürecine hazırlayan sesbilgisel farkındalık becerileri çocuğun cümlelerin kelimelerden oluştuğunu, kelimelerin hecelerden oluştuğunu, kelimelerdeki seslerin birbiriyle farklı olduğunu, kelimelerin sonlarının benzer olabileceğini, başlangıç seslerinin aynı olabileceğini, kelimelerin son seslerinin aynı sestene oluşabileceğini, kelimelerin ortasındaki seslerin aynı olabileceğini, kelimeyi ses birimlerine ayırmayı, sesbirimleri birleştirmeyi, kelimelerden hece veya sesbirim çıkararak yeni kelime türetmeyi kapsayan becerilerdir. Bu becerilere çocukların okul öncesi dönemde sahip olması gelecek dönemdeki hem akademik hem de sosyal becerilerini olumlu etkilemektedir. Ülkemizdeki okul öncesi özel eğitim anaokullarında 2018 yılında uygulamaya konulan “Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Programı’nda” dil gelişim alanı içerisinde sesbilgisel farkındalık becerilerine yer verilmiş ve okuma-yazmanın ön koşul becerisi olarak ifade edilmiştir. Nitekim özel eğitim anaokullarından mezun olan çocuklar ilköğretim kademesinde özel veya genel eğitim kurumlarında eğitimlere devam edecektir. Bu kademedeki uygun olan çocuklarla okuma-yazma becerisi çalışılacaktır. Okumayı öğrenmelerinin özel gereksinimli çocuklar için yalnızca akademik bir başarı olduğunu düşünmek yetersiz kalmaktadır. Okuma yazmayı edinmesi çocukların akranlarıyla iletişimlerini destekleyecek ve sosyal-duygusal problemlerin ortaya çıkmasını yüksek oranda önleyecektir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar okumada problem yaşayan çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler yaşayabileceğini göstermektedir. Okuma becerisini hem eğitsel hem de toplumsal açıdan ele aldığımızda erken dönemde verilecek olan sesbilgisel farkındalık becerisi eğitiminin önemi ortadadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda büyük görevler düşmektedir. Ülkemizde uygulanan eğitim programında sesbilgisel farkındalık becerilerine ait

kazanımlar var olsa da okul öncesi özel eğitim anaokullarındaki eğitimciler tarafından nasıl uygulandığı veya öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Var olan kazanımların uygulanmasındaki verimliliği ortaya koymadan önce özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgi ve becerileri hakkındaki durumların tespit edilmesinin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi genel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çoğunluğunun sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgi düzeylerinin istendik düzeyde olmadığı ve istenen öğretimi çocukların gelişimine elverişli bir program içerisinde ne şekilde anlatacaklarını bilmedikleri belirlenmiştir. Ancak özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri konusundaki bilgileri, bakış açıları, öğretim süreçleriyle ilgili ülkemizde son 20 yılda yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgi düzeylerini ele alan bir araştırmanın olmaması bu alana yönelik tutumların da ortaya konulamamasına neden olmaktadır. Sınırlı sayıda okul öncesi genel eğitim kurumlarını kapsayarak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili bilgi beceriye sahip olmalarının sınıf içi uygulamalarda en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmamızda özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisine ait var olan bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitsel müdahalelerin niteliğinin artırılabilmesi açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmanın amacı İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan MEB'e bağlı özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinin mezuniyet durumu, mezun olduğu alan, çalışma yılı, sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında daha önce eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir.

## **Yöntem**

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak tekil tarama modeliyle öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin dağılımı ortaya koyulmuştur. Böylece öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgi düzeylerinin genel bir profili ortaya çıkarılmıştır. Ardından öğretmenlerin bilgi düzeylerinin etkileyebileceği düşünülen mezuniyet durumu, mezun oldukları alan, çalışma yılları ve sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili daha önce eğitim alıp almama durumlarındaki ilişki genel tarama deseninde yer alan ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili Anadolu Yakası'nda MEB'e bağlı 10 farklı özel eğitim anaokullarında görev yapan 92'si kadın, 11'i erkek olmak üzere 103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL (2021) tarafından hazırlanan kullanım izni alınan "Sesbilgisel Farkındalık Düzeyi Testi" anketi kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler araştırmadaki değişkenlerin etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından okullardaki eğitim-öğretim sürecini aksatmayacak şekilde yüz yüze olarak toplanmıştır. Ulaşılan veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Programda sosyodemografik bilgiler frekans ve yüzde değerleri olarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin anketlerdeki sorulara verdikleri cevap dağılımları için ayrı bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin analizi için normallik testleri uygulanmış ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. İki grupta yeterli gözlem sayısı olmayan cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde "Mann Whitney U Testi" ile analizler yapılmıştır. Üç ve daha fazla grupta mezun olunan alan, çalışma yılı ve eğitim türü değişkenlerinde "Kruskal Wallis H Testi" ile analizler yapılmıştır. İki

gruplu yeterli gözlem sayısı olan normal dağılım gösteren değişkenlerde “Bağımsız Örneklem T-Testi” ile grup ortalamalarının farklarının analizi gerçekleştirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen anket analizlerinin sonucunda özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin %24.3’ünün yüksek düzeyde, %43.7’sinin orta düzeyde, %32’sinin ise düşük düzeyde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgilerinin istendik düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin konu analizleriyle ilgili tüm bulguları birlikte ele aldığımızda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin tamamına hakim olamadığı, becerilerle ilgili bilgi eksiklerinin olduğu ve becerilerin kapsamını detaylı olarak bilmedikleri anlaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin becerilerin gelişimsel sıralamasıyla ilgili de güçlük yaşadıkları çocuklara becerileri hangi sırayla öğretmeleri gerektiği konusunda desteğe ihtiyaç duydukları fark edilmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha çok zorlanacağını göz önünde bulundurduğumuzda tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla benzer düzeye ulaştırılabilmesi için özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerin becerilerin kapsamı ve gelişimsel sıralamasıyla ilgili daha fazla donanıma sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun (%74) sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemiyle ilgili doğru bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak uygulayacakları müdahale programlarıyla ilgili eğitsel yönden desteklenmesi gerekmektedir. Araştırmanın diğer alt problemleri olan cinsiyet, mezun oldukları alan, mezuniyet durumu, çalışma yılları ve daha önce eğitim alma değişkenlerine göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma olmamıştır. Bu sonucun öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkındaki bilgilerini birbirleriyle paylaştıkları ve sınıf ortamında benzer becerileri çalıştırdıklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Elde edilen tüm bulgular hem ulusal hem uluslararası alanyazın doğrultusunda detaylı olarak araştırmada tartışılmıştır. Bu sonuçlar ışığında ileride gerçekleştirecek araştırmalarda daha geniş bir çalışma grubuyla, farklı değerlendirme araçları ile ölçümler yapılarak karşılaştırmalar yapılması, araştırmaya katılan öğretmenlere sesbilgisel farkındalık eğitimi verilerek testin son test olarak uygulanması ve değişimlerin gözlemlenmesi, daha detaylı cevaplar için açık uçlu görüşme sorularıyla araştırmanın genişletilmesi önerilmektedir. Uygulamalarda ise mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması, sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının eğitimlerinin öğretmenlere verilmesi ve öğretmenlerin bu konuda güncel programları takip ederek sınıflarını zengin uyarılarla desteklemeleri önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** erken okuryazarlık becerileri, sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel farkındalık becerileri, tarama modeli, özel eğitim anaokulu.

## **Kaynakça**

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., and Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “Sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 496-515.



- Akdal, D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin “Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 704-749.
- Bolat, E. Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L. and Breit Smith, A. (2015). *Emergent literacy: Lessons for success*. San Diego: Plural Publishing. California State Department of Education.
- Çalış, E. S. ve Feyman Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (64), 175-202.
- Emir, C. (2015). *Kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin kullanımlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Justice, L. M. and Sofka, A. E. (2010). *Engaging Children with Print Building. Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*, Newyork London: The Guildford Press.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Laçın, E. ve Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 100-128.
- Morton, R. (2011). *Phonological awareness and reading ability in children*. Southern Illions University Carbondale research papers.
- Neuman, S. B. (2006). Connecting letters and sounds. *Scholastic Early Childhood Today*, 20(6), 20-21.
- Parpucu, N., ve Güler Yıldız, T. (2022). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 684-700.
- Philips, B. M., Menchetti, J. C., and Lonigan, C. J. (2008). Succesful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topic in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- Verhoeven, L. and Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading. comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.

# Türkçe Konuşan Çocuklarda Harf Bilgisi ve Benzerlik Etkisi

Hatice Akçakaya<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
haticeakcakaya@mu.edu.tr

## Problem Durumu

Harfler, okuma ve yazma sürecinin temel unsurlarını oluşturur (Ritchey, 2008). Bu temel unsurları öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi harf öğretim sürecinden önce (yani okul öncesi dönemde) öğrencilerde harf bilgisi ve ses bilgisel farkındalığın geliştirilmesidir (Brady, 2020). Ne yazık ki, ülkemizde okul öncesi eğitim müfredatında bu becerilere yeterince yer verilmemektedir (Kahraman-Evrenkaya ve Ergül 2023). Harf öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise alanyazında alfabe öğretim sırasında fonolojik (ör. f ve v) ya da görsel olarak benzeyen (ör. ü ve ö) harfleri ardışık sırada öğretmek yerine arada en az üç farklı harfin öğretilmesinin önerilmesidir (Carnine, 1976, 1989; Kryzanowski ve Carnine, 1980). Ayrıca hem fonolojik hem de görsel olarak benzeyen (ör. o-ö, c-ç) harflerin arasında en az altı harfin öğretilmesi önerilmektedir (Carnine vd., 2004). Oysa ülkemizde harf öğretim sırası çok yakın zamanda değiştirilmiştir (MEB, 2024).

Görüldüğü gibi, f-v gibi fonolojik olarak benzeyen ve ü-ö, G-C gibi görsel olarak benzeyen harflerin birbirine yakın sırada öğretilmesi görülmektedir. Ayrıca öğretim sırasında u-ü, c-ç, b-d, p-b ve ş-ç gibi hem fonolojik hem de görsel olarak benzeyen harflerin yakın sırada olduğu görülmektedir. Ayrıca ülkemizde harf öğretiminde öğrencilere öncelikle harflerin seslerini [b(ı)] tanıtılmakta ve harflerin isimlerine [b(e)] yer verilmemektedir. Harf öğretimi bittikten sonra ise alfabe tanıtılarak harf isimleri öğretilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Harflerin sesini, adını ya da hem sesini hem de adını okuyan öğrenciler arasında doğru okunan anlamsız sözcüklerin sayısı, anlamsız sözcükleri tanıma doğruluğu ve harfleri tanıma süresi açısından farklılıklar var mıdır?
- Öğrencilerin anlamsız sözcük ve harf tanıma görevlerinde fonolojik olarak benzer, görsel olarak benzer ve hem fonolojik hem de görsel olarak benzer harfleri karıştırma sıklıkları başarı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir ('iyi' ve 'zayıf' olarak küme analizi ile kategorize edilmiştir)?
- Harf tanıma görevinde öğrenciler tarafından en çok karıştırılan harf çiftleri, karıştırılma sıklığı nedir?

## Yöntem

Bu çalışma için etik onay Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan 09.06.2022 tarih ve 78 sayılı karar ile alınmıştır.

## Katılımcılar

Muğla'da yaşayan ilkökul 1. sınıfın sonunda olan 172 öğrenci (erkek: 88) bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

## Veri Toplama Araçları

Harf tanıma görevi: Türkçe alfabemizde yer alan 29 büyük ve küçük harf, toplam 58 harf rastgele olarak sıralanmış ve bir form oluşturulmuştur. Harflerin seslerini mi yoksa isimlerini mi okuyacaklarına dair herhangi bir yönlendirme yapılmadan öğrencilerden harfleri okumaları istenmiştir.

Anlamsız sözcük tanıma görevi: Bu görev için Türkçe’de Kelime Okuma Testi Anlamsız Sözcük listesi A formu (Babür vd., 2011) kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

### Harf Tanıma Görevinin Analizi

Öncelikle dilbilim, resim öğretmenliği ve biliş alanında üç uzman görüşleri doğrultusunda fonolojik, görsel ve hem fonolojik hem de görsel olarak benzeyen harf çiftleri belirlenmiştir. Öğrencilerin karıştırdığı harf çiftlerini belirlemek için hata analizi yapılmıştır. Hata örüntüleri fonolojik olarak benzer, görsel olarak benzer hem fonolojik hem görsel benzer ve örüntü yok olarak kategorize edilmiştir. En sık karıştırılan harf çiftleri ve bunların frekansları da belirlenmiştir.

### Anlamsız Sözcük Tanıma Görevinin Analizi

Doğru okunan toplam anlamsız sözcük sayısı ve anlamsız sözcük tanıma doğruluğu hesaplanmıştır (Doğru okunan anlamsız sözcük sayısı ÷ okunan toplam anlamsız sözcük sayısı × 100). Ayrıca hata analizi yapılmış ve hatalar; sözcüğün içindeki harflerden biri ile karıştırma, anlamlı bir sözcüğe benzetme, örüntü yok, fonolojik olarak benzer harflerle karıştırma, görsel olarak benzer harflerle karıştırma ve hem görsel hem fonolojik olarak benzer harflerle karıştırma olarak sınıflandırılmıştır. Atlamalar ve eklemeler analiz dışında bırakılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci bulguya göre harflerin isimlerini okuyan öğrenciler, harflerin seslerini okuyan öğrencilere göre doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, anlamsız sözcük tanıma doğruluğu, harf tanıma süresi ve doğru okunan harf sayısı bakımından daha iyi performans göstermiştir. Öğrencilerden harfleri okuması istendiğinde okumada zayıf olan öğrencilerin harflerin hala seslerini okuduğu görülmüştür. Üstelik öğrencilerin informel bağlamda harflerin isimlerine maruz kalmaları daha olasıdır. Harflerin isimlerinden ziyade seslerini okumak zayıf okumanın bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu harf bilgisini genelleştirememelerinden kaynaklanabilir.

İkinci bulguya göre zayıf öğrenciler hem fonolojik hem de görsel olarak benzer harfleri daha çok karıştırmışlardır. Dahası, bu öğrenciler harf tanıma görevinde sadece fonolojik veya sadece görsel benzer harfleri de daha fazla karıştırmışlardır. Bu nedenle alfabe öğretim sırasında araştırmacıların önerdiği şekilde benzerlik etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Harflerin daha uzun sürede öğretilmesi kalıcılığı artırarak benzerlik etkisini azaltabilir.

Üçüncü bulguya göre, öğrencilerin o-ö, u-ü, c-ç, gibi hem fonolojik hem de görsel benzer harfleri daha çok karıştırdıkları görülmüştür. Bununla birlikte, g-ğ, ğ-y gibi görsel ve z-j, ş-j gibi fonolojik olarak benzer harflerin yüksek sıklıkta karıştırıldığı görülmüştür. Ayrıca dilbilimcilerin ayrı bir ses olarak kabul etmediği ğ ve h harflerinin yüksek sıklıkta karıştırılmıştır. Bu karışıklığın öğretmenlerin 'ğ' harfinin telaffuzuna girtlaksı bir nitelik kazandırma çabalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** harf bilgisi, fonolojik benzerlik etkisi, görsel benzerlik etkisi, fonolojik ve görsel benzerlik etkisi

## Kaynakça

Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çecelele, E. E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43790>

Brady, S. (2020). A 2020 perspective on research findings on alphabets (phoneme awareness and phonics): Implications for instruction (expanded version). *The Reading League Journal*, 1(3), 20-28. <http://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2020/10/Brady-Expanded-Version-of-Alphabets-TRLJ.pdf>

Carnine, D. W. (1976). Similar sound separation and cumulative introduction in learning letter-sound correspondences. *The Journal of Educational Research*, 69(10), 368-372.

Carnine, D. W. (1989). Designing practice activities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(10), 603-607.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. (2004). *Direct instruction reading* (4th edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Kahraman Evrenkaya, N., & Ergül, C. (2023). An examination of the early literacy skills of five-to six-year-old children who are deaf and hard of hearing. *Deafness & Education International*, 25(3), 160-181. doi: 10.1080/14643154.2022.2145658

Kryzanowski, J., & Carnine, D. (1980). The effects of massed versus spaced formats in teaching sound-symbol correspondences to young children. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 225-229.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024 ilkokul Türkçe Dersi 1, 2, 3, ve 4. Sınıflar. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

Ritchey, K. D. (2008). The building blocks of writing: Learning to write letters and spell words. *Reading and Writing*, 21, 27-47. doi: 10.1007/s11145-007-9063-0

# Anasınıfında Harf Bilgisi Düşük ve Yüksek Olan Grupların İlkokuldaki Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Performanslarının Karşılaştırılması

Cevriye Ergül<sup>1</sup>, Gözde Akoğlu<sup>2</sup>, Meral Çilem Ökcün Akçamuş<sup>3</sup>, Zeynep Bahap Kudret<sup>4</sup> & Burcu Kılıç Tülü<sup>5</sup>

<sup>1,3,4,5</sup>Ankara Üniversitesi

<sup>2</sup>İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

gzdakoglu@gmail.com

## Problem Durumu

Harf bilgisi okuryazarlık ediniminde önemli bir dönüm noktasıdır. Geçmiş çalışmalar, harf bilgisinin erken okuryazarlığa ana katkısının görsel sözcük tanımayı geliştirmek olduğunu öne sürmekle birlikte (Mason, 1980; McGee vd., 1988), yakın tarihli araştırma sonuçları, harf bilgisinin okuma yazma ediniminin başlangıcında, fonolojik temelli bir stratejinin ortaya çıkmasını teşvik ederek okuryazarlık ediniminin ilk aşamalarında çok daha etkili bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Acha vd., 2023). Harflerin büyük ve küçük harf biçimleriyle grafiksel gösterimleri, adları ve sesleri gibi birkaç değişkenin bir arada tanımlanmasını gerektiren bu sürecin görsel sözcük tanımada temel işlem aşamalarından biri olarak önemli rol oynadığı ve okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin erken göstergeler arasında yer aldığı çeşitli araştırmalarda gösterilmiştir (Larsen vd., 2024; Müller & Brady, 2001). Yapılan çalışmalarda, çocukların harf seslerinin farkında olmadıkları halde harfleri adlandırabildikleri ve konuşmada harf isimlerini fark edebildikleri andan itibaren fonetik ipucu kullanarak okuma aşamasının ortaya çıkabileceği öne sürülmektedir (Cardoso-Martin vd., 2002). Dolayısıyla, henüz okumayı edinmemiş çocukların harfleri tanıyıp adlandırabildikleri anda, alternatif olarak veya birlikte, fonetik ya da görsel ipucu stratejisi gibi farklı sözcük tanıma stratejilerini kullanabilecekleri varsayılmaktadır (Noel Foulin, 2005). Ek olarak, alanyazında ortografik özellikler ile harf bilgisi ve okuma-yazmaya ilişkin çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı incelenmiş, incelenen dillerin opak, yarı şeffaf ve şeffaf olma durumlarına göre farklı düzeylerde ilişkiler ortaya konmuştur (Catts vd., 2015; 2018; Schatschneider vd., 2004; Torppa vd., 2016). Yapılan çalışmalarda sıklıkla akıcı okuma ve harf bilgisi arasındaki ilişkinin incelendiği, erken dönem (anasınıfı) harf bilgisi ile okuduğunu anlama ve yazma arasındaki olası ilişkilerin nadiren ele alındığı göze çarpmaktadır. Nitekim alanyazında, zayıf harf bilgisine sahip çocukların genellikle sözcükleri doğru bir şekilde çözümlenmekte güçlük yaşadıkları belirtilmiş, harfleri tanımanın ve adlandırmanın, çocukların gelecekteki çözümlenme becerilerinin önemli yordayıcıları olduğu gösterilmiştir (Acha vd., 2023; Caravolas vd., 2013). Ayrıca araştırmalar, harf bilgisinin hızlı ediniminin, fonolojik beceriler kontrol altına alındıktan sonra da, Fince gibi şeffaf yazı sistemlerinde dahi okuma akıcılığını açıkladığını ortaya koymuştur (Torppa vd., 2006). Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada birinci ve ikinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansının anasınıfında sergilenen harf bilgisi performansına göre farklılaşma durumunun şeffaf yazı sistemine sahip olan Türkçe bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma Ankara ilinde alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden 45 okulda seçkisiz olarak belirlenen ve üç yıllık boylamsal bir çalışma olarak yürütülen proje

kapsamında anasınıfında iken belirlenerek çalışmaya dahil edilen 193'ü kız (%52), 178' i erkek (%48) toplam 371 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Belirlenen çocuklar arasından araştırmaya dâhil olma ölçütlerini (anadili Türkçe olma, herhangi bir yetersizlik tanısı olmama, okula devamsızlık problemi yaşamama ve cinsiyet dağılımına uygunluk) karşılamayanların yerine aynı sınıftan başka bir çocuk yine seçkisiz olarak belirlenerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Boylamsal olarak değerlendirilen katılımcıların anasının ikinci dönemindeki yaş ortalaması 70.81 ay (ss=4.11; Min-Maks= 61.50-76.90) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların sosyoekonomik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla SED İndeksi Ebeveyn Bilgi Formu kullanılmış, sözel olmayan bilişsel yeterliklerin belirlenmesinde ise TONI-3 Sözel Olmayan Zekâ Testinden alınan puanlar temel alınmıştır. Katılımcıların anasınıfındaki harf bilgisi performansları Erken Okuryazarlık Testi'nin (EROT) Harf Bilgisi testi kullanılarak, birinci ve ikinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları ise Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) kullanılarak değerlendirilmiştir. Veri setinin analizler için varsayımları sağlama durumu incelenerek dağılımın normalliği, çoklu-bağılantılılık, çok değişkenli normallik, doğrusallık sorunlarının olmaması gibi özellikler açısından veriler gözden geçirilerek ortalamalar arasındaki farkların ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Katılımcıların harf bilgisine ilişkin ölçümler anasının bahar döneminde (Nisan ayının son iki haftası ve Mayıs ayı içerisinde), sözel olmayan bilişsel yeterliliklerine ilişkin ölçümler ise birinci sınıfın güz döneminde (Kasım ayının son iki haftası ve Aralık ayı içerisinde) gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansları ise devam ettikleri ilkokullarda birinci sınıfın güz (Kasım ayının son iki haftası ve Aralık ayı içerisinde) ve bahar dönemi (Nisan ayının son iki haftası ve Mayıs ayı içerisinde) ile ikinci sınıfın güz (Kasım ayının son iki haftası ve Aralık ayı içerisinde) ve bahar (Nisan ayının son iki haftası ve Mayıs ayı içerisinde) döneminde OYAB kullanılarak bireysel olarak değerlendirilmiştir. Anasınıfında değerlendirilen harf bilgisi performansları bakımından kesme noktasının altında kalan katılımcılar düşük, kesme noktasının üstünde kalan katılımcılar ise yüksek başarı gösteren gruba dahil edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansı bakımından sınıf düzeyi ilerledikçe okuma, okuduğunu anlama ve yazma puanlarına ilişkin ortalamaların artış gösterdiğini, okuma, okuduğunu anlama ve yazmada düşük başarı gösteren öğrencilerin birinci sınıfın güz döneminden ikinci sınıfın bahar dönemine kadar sınıf düzeyi ile uyumlu performans sergileyen öğrencilere kıyasla düşük performans sergilemeye devam ettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca anasınıfında değerlendirilen harf bilgisi ile birinci sınıf güz ve bahar dönemleri ile ikinci sınıf güz ve bahar dönemlerindeki okuma, okuduğunu anlama ve yazma puanları arasındaki ilişkinin farklı düzeylerde anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın çalışmaları eşliğinde tartışılmakla birlikte, okul öncesi dönemde değerlendirilen harf bilgisinin gelecekteki okuma, okuduğunu anlama ve yazma performansına ilişkin olası riskleri öngörmesi bakımından önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** harf bilgisi, okuma, okuduğunu anlama, yazma

### **Kaynakça**

Acha, J., Rodriguez, N., & Perea, M. (2023). The role of letter knowledge acquisition ability on children's decoding and word identification: Evidence from an artificial orthography. *Journal of research in Reading*, 46(4), 358-375.

- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>
- Cardoso-Martins, C., Mamede Resende, S., & Assunc,ãõ Rodrigues, L. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 409-432.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Larsen, L., Hjetland, H. N., & Schaubert, S. K. (2024). A longitudinal investigation of letter-name knowledge in a semi-transparent orthography. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 126-140.
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four-yearold children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 25, 203-227.
- McGee, L. M., Lomax, R. G., & Head, M. H. (1988). Young children's written language knowledge: What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behavior*, 20, 99-118.
- Noel Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, 18, 129-155.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982>.
- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>

# İşitme Kayıplı Öğrenciler ile İşiten Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Becerilerine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi

Gamze Ak<sup>1</sup> & Halise Pelin Karasu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
gamzeak@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Okuma, okuyucunun deneyimleri ve bilgisine bağlı olarak yazılı metinden anlam oluşturma sürecidir (Adams, 1990). Başarılı bir okuma için okuyan kişinin hem sözcükleri başarılı bir şekilde çözümlemesi hem de çözümlendiği sözcükleri uygun şekilde anlamlandırabilmesi gerekmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 1990; Lenski, Wham ve Johns, 2003; Temple, Ogle, Crawford ve Freppon, 2008).

Okuduğunu anlama sürecinde iyi bir okuyucuda bulunması gereken temel özelliklerden birisi de akıcı okumadır (Cecil, 2007). Ulusal Okuma Paneli okuma akıcılığını “bir metni doğru ve hızlı bir şekilde okuma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (NELP, 2008). Okuma eyleminin nihai amacı anlama olsa da bilgiyi bütünleştirme, anlam oluşturma ve metnin tamamını kavramada okuma akıcılığının önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Cecil, 2007; Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Yapılan araştırmalar okuma akıcılığının okuduğunu anlama için hem ön koşul hem de yordayıcı bir beceri olduğunu ortaya koymaktadırlar (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Demirtaş, 2022; Reutzel ve Cooter, 2009; Socher vd., 2022; Zhang vd., 2021). Öğrenciler okuma sürecinde hatasız ve doğru şekilde okuduklarında ve bu becerileri geliştirdiklerinde okuduğunu anlama sürecinde de başarılı olmaktadır (Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012).

Yukarıda da değinildiği gibi akademik gelişimin en önemli becerilerinden birisi olan okuduğunu anlama becerisinin başarılı şekilde işlemesi için okuma akıcılığı becerisinin de başarılı şekilde sağlanması gerekmektedir (Adams, 1990; Honig, Diamond ve Gutlohn, 2000; Reutzel ve Cooter, 2009). Ancak bazı yetersizlik durumu olan öğrenciler, bu süreçte normal gelişim gösteren akranlarına göre okuma akıcılığı becerisinde gecikmelerle karşılaşmaktadırlar. İşitme kayıplı öğrenciler de bu gecikmeyle karşı karşıya kalan yetersizlik gruplarından biridir ve bu gecikme işitme kayıplı öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde akranlarından geride kalmalarına sebep olmaktadır (Easterbrooks ve Lederberg, 2021; Park vd., 2013; Socher vd., 2022). İşitme kayıplı öğrenciler her ne kadar erken teşhis, erken müdahale ve erken eğitim gibi faktörlere sahip olsalar da işitsel girdi eksikliği sebebiyle okuma becerilerinde normal gelişim gösteren öğrencilerden geride kalabilmektedirler (Walker vd., 2020). Yapılan araştırmalarda işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerisinde de işiten akranlarından geride kalabileceğini belirtilmektedirler (Skrbic vd., 2023; Socher vd., 2022; Zhang vd., 2021; Zhao vd., 2019; Weisi vd., 2013). Bu becerinin gelişmesi ve işitme kayıplı öğrencilerin akranlarına yakın başarılar elde edebilmeleri için bireysel ihtiyaçlara duyarlı, planlı ve sistematik öğretimler, yöntemler, stratejiler izlenmesi gerekmektedir (Easterbrooks ve Lederberg, 2021; Skrbic vd., 2023; Zhang vd., 2021). Okuma akıcılığı becerisinin işitme kayıplı ve işiten öğrenciler açısından karşılaştırmalı olarak ele alınması özellikle kaynaştırma ortamlarında ders içinde ve destek eğitim uygulamalarında kullanılacak uygulamaları, yöntem ve stratejileri geliştirmek için fikir sahibi olmaya yarayabilir. Bu araştırmanın amacı işitme kayıplı öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerine yönelik araştırmaların incelenmesidir.



## Yöntem

Bu çalışma, işitme kayıplı öğrenciler ile işiten öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerine yönelik yapılan araştırmaları inceleyen bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları, belli bir konuda hazırlanmış bir araştırma sorusuna cevap bulmaya ilişkin, çeşitli ölçütlere uygun olarak aynı veya benzer konuda yapılmış araştırmaların taranması, dahil edilen araştırmaların geçerliğinin değerlendirilmesi ve bu çalışmaların sentezlenerek birleştirilmesidir (Sutton, 2019). Derleme çalışmaları birden fazla araştırmadan gelen sonuçlar bir araya getirir, bu araştırma sonuçları bütünleştirilerek konuya farklı bakış açısıyla bakmaya olanak sağlar (Çınar ve Tecik, 2022). Derleme çalışmalarında, elde edilen araştırmaların öne çıkan sonuçları özetlemeli, okunması gereken makaleler ele alınmalı, bu çalışmalardaki görüş birliği olan veya tartışmalı alanlar vurgulanmalı, var olan bilgilerdeki eksiklikler belirlenmeli, yanıt bulunmamış sorunlar ve sorular ortaya çıkarılmalı ve gelecekteki araştırmalara yol gösterilmelidir (Erol, 2022). Sutton vd., (2019) derleme türlerini sınıflandırmışlar ve 48 farklı derleme türü ortaya koymuşlardır. Bu türleri de geleneksel derlemeler, sistematik derlemeler, derlemelerin derlenmesi, hızlı derlemeler, niteliksel derlemeler, karışık yöntemli derlemeler ve amaca özgü derlemeler olarak yedi ana derleme türü olarak sınıflandırmışlardır. Geleneksel derlemeler, bir konuya veya problem durumuna yönelik alan yazındaki mevcut araştırma sonuçlarını özetleyen ve genel bir bakış sağlayan derleme türüdür (Sutton vd., 2019). Bu çalışmada geleneksel derleme kullanılmıştır. Buna ilişkin olarak işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini inceleyen altı araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelenmiş, sonuçlar işitme kayıplı öğrenciler ve işiten akranlarına göre karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini geliştirmeye yönelik olarak araştırmalarda sunulan öneriler özetlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin işiten akranlarından geride olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun önemli sebeplerinden birisinin işitme kayıplı öğrencilerin işitsel girdi eksikliği sebebiyle kelime dağarcıklarının işiten akranlarından düşük olması olabileceği belirlenmiştir. Bu yüzden ders içinde veya destek eğitim uygulamalarında işitme kayıplı öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Erken koklear implant olma ve koklear implant kullanma süresinin uzun olmasının okuma akıcılığı becerilerinin gelişiminde olumlu etkisinin olabileceği ortaya çıkmıştır. Erken müdahale faktörleri işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinde işiten akranlarına yakın performans gösterebilmelerine katkı sağlayabilir. Yine sınıf düzeyinin yükselmesiyle okuma akıcılığı becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. Çünkü sınıf düzeyinin yükselmesiyle akademik becerilerde öğrencinin mevcut kelime dağarcığının da yükseldiği, kelime dağarcığı ile okuma akıcılığı arasındaki pozitif ilişki göz önüne alındığında, sınıf düzeyinin okuma akıcılığı becerisine katkısı olduğu vurgulanmaktadır. Ek olarak işitme kayıplı öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini geliştirmek için bilişsel yetenekleri güçlendirmeye odaklanmanın gerekli olduğu; okul programı ve destek eğitim uygulamaları gibi faktörlerin de okuma akıcılığı becerisinin gelişiminde göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Son olarak metnin okunmasının kayda alınması, metnin sesli şekilde okunması ve partnerin geri bildirimi, grup halinde sesli okuma gibi tekniklerin, okuma akıcılığının gelişiminde etkili olan teknikler olduğu belirtilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** işitme kayıplı öğrenciler, okuma akıcılığı, koklear implant

## Kaynakça

- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning. *Psychological Review*, 65, 197-208.
- Baydık, B., Ergül, C., & Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Cecil, N. L. (2007). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy*. Taylor & Francis.
- Erol, A. (2022). Derleme Yazmanın Temel İlkeleri. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 59(1), 1-2.
- Heilman, A. W., Blair, T., & Rupley, W. (1990). *Principles and practicing of teaching reading*. Ohio: Merrill Publishing.
- Honig, B., Diamond, L., & Gutlohn, L. (2000). *Teaching Reading: Sourcebook for Kindergarten through Eighth Grade*. Arena Press, 20 Commercial Boulevard, Novato.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88.
- Lenski, S. D., Wham, M. A., & Johns, J. L. (2003). *Reading & Learning Strategies for Middle & High School Students*. Kendall/Hunt Publishing Co., 4050 Westmark Drive, PO Box 1840, Dubuque, IA 52004-1840.
- Skrbic, R., Bugarski-Ignjatovic, V., Komazec, Z., & Veselinovic, M. (2023). Verbal, Figural, and Arithmetic Fluency of Children with Cochlear Implants. *Behavioral Sciences*, 13(5), 349.
- Socher, M., Löfkvist, U., & Wass, M. (2022). Comparing the semantic networks of children with cochlear implants and children with typical hearing: Effects of length of language access. *Journal of Communication Disorders*, 99, 106247.
- Temple, C. A., Ogle, D., Crawford, A. N., & Freppon, P. (2008). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms*. Pearson.
- Weisi, F., Rezaei, M., Rashedi, V., Heidari, A., & Ebrahimi-Pour, M. (2013). Comparison of reading skills between children with cochlear implants and children with typical hearing in Iran. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 77(8), 1317-1321.
- Zhang, L., Hong, T., Li, Y., Wang, J., Zhang, Y., & Shu, H. (2021). Differences and similarities in the contributions of phonological awareness, orthographic knowledge and semantic competence to reading fluency in Chinese school-age children with and without hearing loss. *Frontiers in Psychology*, 12, 649375.
- Zhao, Y., & Wu, X. (2022). Predicting Reading Fluency in Chinese Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of the Deaf*, 166(5), 663-680.
- Zhao, Y., Sun, P., Xie, R., Chen, H., Feng, J., & Wu, X. (2019). The relative contributions of phonological awareness and vocabulary knowledge to deaf and hearing children's reading fluency in Chinese. *Research in Developmental Disabilities*, 92, 103444.

## 9 NOLU DERSLİK

### Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 37-66 Aylık Çocukların Okul Öncesi Eğitim Hizmetlerinden Yararlanma Durumlarının İncelenmesi

Seda Yonar Uğurlu<sup>1</sup>, Mahir Uğurlu<sup>2</sup> & Rezan Arık<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Beyoğlu Rehberlik ve Araştırma Merkezi

<sup>2</sup>Bartın Üniversitesi

sedayonar@gmail.com

#### Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ile sözel veya sözel olmayan iletişimde kendisini gösteren, sınırlı ilgi alanları, stereotipik davranışlar ve rutinelere olağan dışı bağlılığı içeren, erken dönemde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi [Centers for Disease Control and Prevention (CDC)] tarafından bildirilen verilere göre 2000 yılında her 150 çocuğun birisi OSB'ye sahipken, 2016 yılında her 54 çocuktan birinde OSB olduğu ifade edilmiştir (CDC, 2022). OSB'nin ortaya çıkmasında kalıtsal ve çevresel faktörlerle birlikte beynin gelişiminde, yapısında veya işlevinde meydana gelen anormalliklerin etkili olduğuna ilişkin birtakım bulgular bulunmaktadır. OSB'nin belirtileri genel olarak erken yaşlardan itibaren ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu nedenle, OSB'li çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının önemi daha da artmaktadır (Rakap, 2017; Volkmar & Woodbury-Smith, 2007). Genellikle iki ile üç yaş civarında tanı alan OSB'li çocukların erken eğitime başlanması oldukça önemlidir. Çünkü OSB'li çocukların eğitiminde en etkili çıktılarının çocukların olabildiğince erken dönemde tanı alması ve yine erken dönemde okul öncesi eğitimine başlanmasıyla elde edildiği bilinmektedir (Reichow vd., 2018). Türkiye'de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018), 0-36 aylık yetersizliği olan çocuklar için "erken çocukluk dönemi eğitimi" kavramı kullanılarak bu hizmetlerin ailelerin çocuklarının eğitimine katılım sağlayacakları şekilde kurumda veya evde yürütüleceği, 37-66 aylık çocukların ise "okul öncesi eğitim kurumlarından" hizmet alabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle 37-66 aylık OSB'li çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmalarına yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim hizmetleri ile OSB gibi gelişimsel yetersizlik ya da gerilik durumundaki ya da gelişimsel gerilik riski bulunan küçük çocukların desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu müdahaleler çocukların gelişimlerini iyileştirmek, ailenin yeterliliklerini geliştirmek ve ebeveynler ile çocukların sosyal katılımını desteklemek için birtakım hizmetleri ve destekleri kapsamaktadır. Bu hizmet ve destekler ise özel eğitim, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi ve bakımı, tıbbi, rehabilitasyon (terapi ve yardımcı cihazlar vs.), aile odaklı destekler (eğitim ve danışmanlık vs.), sosyal ve psikolojik terapiler şeklinde özelleştirilmiş hizmetleri içermektedir. Bu hizmetler erken müdahale merkezleri, klinikler, hastaneler, rehabilitasyon merkezleri, toplum merkezleri, okullar ve evler gibi farklı kurum ve ortamlarda sağlanabilmektedir (WHO & UNICEF, 2012). OSB'li çocuklar için erken müdahalelerin önemi ortaya konulmuş olsa da OSB'li çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden

yararlanmaları konusunda birtakım güçlüklerle de karşılaştıkları bilinmektedir (Ateş & Rakap, 2021). OSB'li çocuklara yönelik okul öncesi hizmetlerindeki mevcut durumun ve karşılaşılan güçlüklerin belirlenerek eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın temel amacı OSB olan 37-66 aylık çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanma durumlarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, 37-66 aylık OSB olan çocukların okul öncesi eğitime devam etme durumları, okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmada karşılaşılan sorunlar ve güçlüklerin neler olduğu, okul öncesi eğitimlerine devam edememe nedenlerinin neler olduğu ve ailelerin okul öncesi eğitim hizmetlerinden memnuniyet durumlarına ilişkin sorularına yanıt aranmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi detaylı bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların daha derinlemesine incelenmesine ve çalışılmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde ikamet eden, 37-66 ay arasında olan, hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu eğitsel tanı ve okul öncesi eğitim tam zamanlı kaynaştırma resmi tedbir kararı bulunan çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmaya 37-66 aylık OSB'li çocuğu olan 32 ebeveyn katılmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının %25'i (n=8) 3 yaşında, %43.8'i (n=14) 4 yaşında ve %31.3'ü (n=14) 5 yaşındadır. Çocukların %18.8'inin (n=6) hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğuna ek olarak başka bir tanısı daha bulunmaktadır. Çocukların %68.8'i (n=22) tuvalet becerisine sahipken %31.3'ü (n=14) ise tuvalet becerisini henüz kazanmamıştır. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile toplanmış; çalışma grubunu oluşturan ebeveynlere ve çocuklarına yönelik bazı soruların yer aldığı bir anket ve 37-66 aylık OSB'li çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanma durumlarına yönelik derinlemesine veri sağlanması nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmış ve veriler iki farklı özel eğitim alan uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanıp kategoriler oluşturularak yeniden düzenlenmiştir. Araştırma güvenilirliğinin sağlanması adına değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya katılan 37-66 aylık OSB olan çocukların okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmasına ilişkin bulgular dört başlık altında incelenmiştir. İlk olarak, araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitime devam etme durumları incelendiğinde, çocukların %21.9'unun (n=7) okul öncesi tam zamanlı kaynaştırma eğitiminden faydalandığı, %78.1'inin (n=25) ise okul öncesi eğitime devam etmediği tespit edilmiştir. İkinci olarak, ebeveynler tarafından okulların kayıta daha büyük yaş grubundaki öğrencilere öncelik vermesi ve anasınıflarında tam zamanlı kaynaştırma öğrenci kontenjanının dolması nedeniyle kayıt yapılamamasını okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmada en çok karşılaşılan sorun/güçlük olarak ifade edilmiştir. Üçüncü olarak, okul öncesi tam zamanlı kaynaştırma eğitiminden yararlanmayan çocukların okula devam etmeme nedenlerinin çocukla ilgili nedenler, okulla ilgili nedenler ve ebeveynle ilgili nedenler olmak üzere üç kategoride incelenebileceği ortaya konmuştur. OSB'li çocuğu anasınıfına devam etmeyen ebeveynler en çok okulla ilgili nedenlerden biri olan uygun yaş grubunda sınıf olmadığı için okula gitmediklerini ifade etmişlerdir. Çocuğun uyum sağlayamaması, kaynaştırma eğitimine uygun olmaması ve tuvalet becerilerini kazanmamış olmaması ebeveynler tarafından en sık bahsedilen diğer nedenler arasındadır. Son olarak, ebeveynlerin okul öncesi hizmetlerinden memnuniyet durumları incelendiğinde çocukları okul öncesi eğitime katılan ebeveynlerin hepsinin tam zamanlı kaynaştırma hizmetinden memnun kaldıkları bildirilmiştir. Ebeveynler tarafından okul öncesi eğitimin 37-66 aylık

OSB'li çocuklarının sosyal becerilerini geliştirdiği ve desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik okullarda 37-66 aylık OSB'li çocuklar için uygun donanım ve yapıya sahip, erişim olanakları gelişmiş sınıfların açılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu; okul öncesi eğitim; nitel araştırma yöntemi.

## Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı (5. baskı) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (E. Köroğlu, Çev. Ed.). HYB Yayınları.

Ateş, S., & Rakap, S. (2021). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukları olan annelerinin okulöncesi eğitim hizmetleri sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 3(1), 23-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0111>

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Centers for Disease Control Prevention (2022). Prevalence of autism spectrum disorders. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete.

Rakap, S. (Ed.). (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. Tohum Autism Foundation.

Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., & Boyd, B. A. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5), CD009260. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009260.pub3>

Volkmar, F. R., & Woodbury-Smith, M. (2007). Clinical diagnosis of autism. In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical manual for the treatment of autism* (pp. 1-26). American Psychiatric Publishing.

WHO & UNICEF (World Health Organization & United Nations Children's Fund). (2012). Early childhood development and disability: A discussion paper. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75355>

# Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Güçlü Yönleri: Öğretmen Perspektifinden

Fatma Semiha Saka<sup>1</sup> & Beyza Alpaydın<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Kilis 7 Aralık Üniversitesi

fatmaa.semiha@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde ilk belirtilerini gösteren, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemesiyle birlikte takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılık ile kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Ülkemizde OSB olan çocuklar rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları göz önünden bulundurulmuş onlar için en uygun olan özel eğitime hizmetlerine yönlendirilirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, Madde 7-3). “RAM’ın verdiği rapor doğrultusunda öğrenciler kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam edebilirler” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, Madde 22-1). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temel amacı, herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim veya yaygın eğitim kurumlarında eğitim alabilmesidir (Sucuoğlu, 2019, s.437). Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları OSB olan öğrencilerin de en az sınırlandırılmış ortamda akranları ile birlikte eğitim alabileceğini göstermektedir. OSB olan bir öğrencinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almasıyla birlikte problem davranışlar, sosyal iletişim sınırlılıkları gibi birtakım güçlükleri de beraberinde getirmektedir (Nah, 2020). Alanyazında kaynaştırma uygulamalarında yaşanan problem davranışlar, akran zorbalığı, sosyal iletişim sorunları gibi sorunları inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Berkant ve Atılğan, 2017; Duran Düşünür, 2008; Gül ve Vuran, 2015; Güzel, 2014; Uysal, 1995; Yılmaz ve Malkoç, 2020). Ancak OSB olan çocukların katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarına ilişkin çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Ahmetoğlu vd., 2019). Sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin sınıf içerisindeki problem davranışlarına, iletişim güçlükleri gibi zayıf yönlerine daha çok odaklandıkları alanyazındaki çalışmalarda görülmektedir (Nah, 2020). Oysa OSB olan bir öğrenciye uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi sürecinde var olan performans düzeyinin anlaşılması öğrencinin hem güçlü hem de zayıf yönlerinin belirlenmesi esasına dayanmaktadır (Avcıoğlu, 2021, s.40). Bu sebeple hazırlanacak olan bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) güvenilirliğini OSB olan öğrencinin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri etkilemektedir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencinin güçlü yönleri hakkındaki görüşleri sınıftaki tipik gelişim gösteren akranların OSB’li öğrenciye olan tutumlarını da etkilediği bilinmektedir. Bu problem durumlardan ve alanyazındaki sınırlılıktan yola çıkılarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin güçlü yönleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Bu araştırma verilerin derinlemesine incelenebilmesi adına nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenebilmesi adına ise amaçlı örnekleme

yöntemleri içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, amaca yönelik en büyük faydayı sunacak katılımcılara yer verilmesi iken (Patton, 2015) ölçüt örnekleme çalışmadaki örneklemin problem duruma yönelik belirlenen ölçütleri karşılayan kişilerden oluşturulmasıdır (Altunay vd., 2014). Bu çalışmada ise katılımcı ölçütleri arasında: (a) Sınıf öğretmeni olması (b) Şu anda ya da en fazla 1 yıl öncesinde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencisi olması (c) Araştırmaya katılmaya gönüllü olması yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından alanyazı taraması sonucunda hazırlanıp 3 uzman görüşüne sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form yarı yapılandırılmış, açık uçlu ve kapsamlı sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

- Profesyonel meslek hayatınızdan kısaca bahseder misiniz? Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz, eğitim durumunuz nedir?
- Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle kaç yıldır çalışıyorsunuz?
- Öğrencinizin akademik açıdan olumlu gördüğünüz güçlü yönleri var mıdır? Varsa bunlardan üç güçlü yönü belirtir misiniz?
- Öğrencinizin sizinle olan ilişkileri açısından olumlu gördüğünüz güçlü yönleri nelerdir? Bunlardan üç güçlü yönü belirtir misiniz?
- Öğrencinizin arkadaşlarıyla ilişkileri açısından olumlu gördüğünüz yönleri nelerdir? Bunlar arasından üç güçlü yönü belirtir misiniz?
- Öğrencinizin özel bir yeteneği var mı? Varsa bu özel yetenek nedir?
- Öğrencinizin ebeveynine, öğrencinizin güçlü yönlerinden ne sıklıkla bahsedersiniz?
- Öğrencinizin ebeveyni, öğrencinizin güçlü yönlerini size ne sıklıkla aktarır?
- Öğrenciniz sınıftaki diğer tipik gelişim gösteren öğrencilerinizle arkadaşlık kurarken ve arkadaşlığını sürdürürken bahsettiğiniz güçlü yönler bu ilişkinin kurulması ve sürdürülmesinde yardımcı oluyor mu?

Ölçütleri karşılayan 10 sınıf öğretmenin “Gönüllü Onam Formunu” doldurması ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler yarı yapılandırılmış soruları yüz yüze veya online görüşme şeklinde yanıtlamışlardır. Görüşmeler katılımcıların onayı dahilinde kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin zayıf yönlerine güçlü yönlerinden daha çok odaklandıklarını fark etmeleri beklenilmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin öğrencilerinin BEP’lerini hazırlarken zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerinden yola çıkarak gerek performans düzeyi gerekse uzun ve kısa dönemli amaç yazımlarında daha objektif yaklaşım benimsemeleri beklenilmektedir. Bu durumun OSB’li olan öğrencilerin eğitiminin etkililiği ve verimliliğinin arttıracağı düşünülmektedir. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerinin güçlü yönlerini daha çok fark etmesinin OSB olan öğrencilerine olan tutumlarının olumlu yönde etkileneceği hatta bu durumun sınıftaki tipik gelişim gösteren akranların da tutumlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Son olarak mevcut çalışmanın OSB olan öğrencilere yönelik kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının olumlu yönlerini inceleyen çalışmaların sonuçlarını destekleyeceği ve alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, güçlü yönler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, öğretmen perspektifi

## Kaynakça

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(2), 501-514.

Altunay, E., Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. Sakarya University Journal of Education, 4(1), 62-80.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.). Washington, DC: Author.

Avcıoğlu, H. (2021). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. Avcıoğlu (Eds.), Bireyselleştirilmiş eğitim ve geçiş planlarının hazırlanması (2. baskı s. 37-47). Vize.

Duran Düşünür, A. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri (Tez numarası: 506813) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. Eğitim ve Bilim, 40(180). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205>

Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği) (Tez numarası: 355918) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.

Nah, Y. H. (2020). Pre-school teachers' perceptions of challenging behaviours of students with autism spectrum disorder within inclusive settings. Advances in Autism, 6(3), 205-214.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice / Michael Quin Patton. (Fourth edition.). London: SAGE Publications.

Sucuoğlu, B. (2019) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. Tekin-İftar (Eds.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (7. baskı, s. 437-490). Vize.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (Tez numarası: 43073) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, Z. H., & Malkoç, A. (2020). Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. Trakya Eğitim Dergisi, 10(1), 92-111.



# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk Ebeveynlerinin Algıladıkları Aile İşlevselliklerinin İncelenmesi

Duygu Alkaşı<sup>1</sup> & Veysel Aksoy<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
alkasiduygu@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), son yıllarda sık görülen ve belirtileri doğumdan itibaren ilk üç yılda görülmeye başlayan nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir. OSB olan çocukları değerlendirmek ve yapılacak müdahalelere karar verebilmek için çevresel koşullar, özellikle çocuğun yaşadığı ailedeki dinamikler dikkatle incelenmelidir.

Kişilerin hayatında oldukça önemli bir kurum olan aile, başlıca ve belirleyici bir değere sahiptir. Aile yapısal özellikleri, karşılaşılan problemler, meydana gelen değişimler, içerisinde ortaya çıkan sorumluluklar açısından derinlemesine değerlendirilmesi gereken, evrensel bir kurumdur. Sağlıklı bir aile yapısının varlığı sadece aile içerisindeki üyeler için değil, toplum ve çevre için de bir emniyet ve denge unsurudur (Canel, 2012). Özel gereksinimi olan çocukların da zamanının büyük bir kısmını daha çok ailesiyle geçirdiği göz önüne alındığında, yetersizlikten etkilenme oranlarına da bağlı olarak ailenin önemi daha da fazla ön plana çıkmaktadır.

Aile sürekli etkileşim halinde olan ve canlı bir sistemdir. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumunun aile tanımına göre ise “aile, evlilik kan bağı ve yasal yollarla birbirine bağlı, karşılıklı hak ve yükümlülüklerle bir arada yaşayan insan topluluğudur” (TÜİK, 2006). Aile sisteminde hem süreç hem de sonuç odaklı teorilerde, ailelerde farklı fonksiyonları yerine getirme konusunda kişilerin psikolojik ve fiziksel sağlıkları oldukça etkilidir (Dai ve Wang, 2015). Aile sistemi, ortaya çıkarabilecek çeşitli kriz durumlarla başa çıkma ve kendisini dengede tutma eğilimi gösterir. Psikolojik değişkenler ile baş etme konusunda etkin olan ailelerin aynı zamanda sağlıklı bir aile işlevselliğine sahip olduğu belirtilmektedir (Petrocelli, Calhoun ve Glaser, 2003).

Aile işlevselliği, “Aile üyelerinin birbirleriyle etkileşimi, birbirlerine verdikleri tepkiler, kuşaklar ve aile alt sistemleri arasında ki belirgin sınırlar ve değişimlere karşı esneklik” olarak tanımlanmaktadır (Walsh, 2012). Westley ve Epstein tarafından 1969 yılında aile işlevselliği ile ilgili yapılan ilk çalışmada, aile işlevselliği bileşenleri; “ailenin üyeleri arasındaki sağlıklı ilişki, psiko-dinamikler, roller, konum, güç ve iş” olmak üzere beş boyutta açıklanmıştır. Mc Master Modeli ise ebeveynler ile çalışırken önemli alt boyutları içermektedir. Ailede yaşanan güçlüklerle birlikte ailenin etkileşimsel örüntüsü, yapısı, düzeni hakkında fikir sahibi olabilmek için aile işlevselliği olarak açıklanan bileşenler; “problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterebilme, davranış kontrolü”dür (Bishop vd., 2000).

Türkiye’de de OSB tarama ve tanılama araçlarının kısıtlı olması nedeniyle bazen tanılamalar geç yaşlarda olabilmektedir. Çocukları tanılayabilmek için uzmanların klinik gözlemlerinin yanı sıra tarama ve tanılama araçlarından elde edilecek verilerin de kullanımı ile güvenilirliği artırabilmek mümkün olabilir. Türkiye’de Türkçe diline çevrilen OSB tarama ve tanılama araçlarındaki çalışma grubu katılımcı sayısının azlığı da sınırlayıcı bir faktör olarak görülmektedir.

OSB'nin tarama ve tanılanması gereksinimi temelinde "Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC)", 3-12 yaşlarındaki OSB olan çocuklarda OSB belirtilerini ortaya çıkarmak amacıyla ilk olarak Krug, Arick ve Almond 1978'de geliştirilmiş, sonrasında ise 1993 ile 2008 yıllarında yenilenmiştir. Bu çalışmada kullanılan araç "Uyarlanmış-Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL)"dir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu U-ODKL'nin ana grup maddelerinin (49 maddenin) iki faktörlü yapı altında toplanabileceğini belirtmektedir. Kontrol listesindeki 57 madde içindeki sekiz madde ise faktör analizinin ardından listeden çıkarılmıştır. U-ODKL'nin geçerlik analizlerine yönelik ilk çalışmalar faktör analizlerini içermektedir. Faktör analizi ile ölçme özelliği düşük olan maddeler araçtan elenmiş, böylelikle madde sayısı 57 maddeden 49 maddeye inmiştir (Özdemir, 2014; Özdemir vd., 2015).

Ayrıca bu çalışmada araştırılan bir diğer değişken olan aile işlevselliği, literatürde geniş ve farklı anlamlarda kullanılsa da sıklıkla "ebeveynlik stilleri, sınırlar, aile yapısı, çatışma, problem çözme, yeterlilik, görev dağılımı, roller, inançlar, uyum" vb. alanları içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır. (Toly, 2003; Headman, 2009).

Bu bağlamda çalışmada, 3-8 yaş arası OSB olan çocukların ebeveynlerinin algıladıkları aile işlevsellik düzeyleri, çocukların OSB için destek gereksinim düzeylerine göre incelenmiştir. Aynı zamanda çocuğun cinsiyeti, yaşı, anne-baba eğitim durumu, yaşı, gelir düzeyinin özelliklerinin anne-babalar tarafından algılanan aile işlevsellik düzeyi üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Son olarak ise, sonuç ve öneriler kısmına yer verilmektedir.

## **Yöntem**

Yapılan bu çalışmada verilerin toplandığı "Kişisel Bilgi Formu", "Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ)" ve "Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL)" formlarının ebeveynler tarafından en doğru şekilde doldurduğu varsayılmıştır.

Bu araştırma veri toplama araçlarının ilgili değişkendeki düzeyi ölçebilme yeterlikleri ile sınırlıdır. Bildirime dayalı ölçeklerden elde edilen bilgilerde var olan sınırlılıklar bu çalışma için de geçerlidir. Çalışmada elde edilecek bulguların 3-8 yaş arası erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklar ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Analiz çalışmalarında kullanılan veriler birincil bakım verenlerden alınan verilerdir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırma nicel paradigmayla ve tarama modellerinden nedensel karşılaştırmalı tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. "Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne herhangi bir şekilde etkileme çabası gösterilmeden kendi koşulları içinde ve olduğu gibi analiz edilmeye çalışılır." (Karasar, 2010).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönemdeki OSB tanılı 3-8 yaş aralığındaki 68 çocuğun ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil etme kriteri olarak; 3-8 yaş arasında "Millî Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Yönetmeliğinin 4. maddesinde yer alan özel eğitime ihtiyacı olan birey" tanımına göre özel gereksinimli çocukların ebeveynleri olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken

“olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniği, amaçlı örnekleme içinde ise elverişli ya da bulabildiğini örnekleme yöntemi” kullanılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmaya İstanbul ve Eskişehir illerinde özel eğitim merkezlerinde hizmet alan OSB tanısı almış çocuklar ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya toplam 68 ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların 15'i (%22,1) kız, 53'ü (%77,9) erkek çocuk ebeveynidir. Sonuç olarak, demografik değişkenlerin Aile Değerlendirme Ölçeği ve Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi puanları (çocuğun cinsiyeti, çocukların yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-babanın yaş aralığı, aile gelir düzeyine göre farklılaşma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz bulgularına göre Aile Değerlendirme Ölçeği puanları ile Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi puanları ile “iletişim, roller, genel işlevler” alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi puanları ile “problem çözme, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü” alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. OSB'den etkilenme derecesi, aile işlev bozukluğu düzeyini artırmaktadır, Aile Değerlendirme Ölçeğinden alınan toplam puan ortalamasının üzerindedir ve bu nedenle araştırmaya katılan ebeveynlerin aile işlevselliğinin düşük olduğu söylenebilir. Aile Değerlendirme Ölçeğinden alınan madde bazında ortalama puan açısından bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların aile işlevsellik düzeyleri ortalamasının üzerindedir. Bu durum aile işlevselliğinde sağlıksızlığa doğru bir eğilimin göstergesi olduğu söylenebilir. Verilerin analizi sonucunda Aile İşlevsellik düzeyindeki toplam değişim, %19,3 oranında OSB'den etkilenme derecesi ile açıklanmaktadır. OSB'den etkilenme derecesinin artması, aile işlevselliğinin bozulma düzeyini artırmaktadır. Başka bir deyişle, OSB olan çocuklarda otizm şiddetinin aile işlevselliğini yordadığı belirlenmiştir. Özellikle "stres, depresyon, kaygı vb." doğrudan aile işlevselliği ile ilgili psikolojik değişkenlerin incelendiği çalışmaların sonuçları ile benzer sonuçlar göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, erken çocuklukta özel eğitim, aile işlevselliği.

## **Kaynakça**

Bishop, D., Epstein, N., Keitner, G., Miller, I., Ryan C., (2000). The McMaster Approach to Families: Theory, Assessment, Treatment and Research, *Journal of Family Therapy*, 22:168-189.

Canel, A. N. (2012). Evlilik ve aile hayatı. *Marriage and family life*. İstanbul: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Dai L., Wang L. (2015). Review of family Functioning, *Open Journal of Social Science*, 3(12): 134-141.

Headman, N.C. (2003). The role of family functioning in treatment engagement and posttreatment delinquency involvement. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Tallahassee: Florida State University, College of Human Science.

Özdemir O., (2014). Otizm Davranış Kontrol Listesi Türkçe Versiyonu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, O., Diken İ., H., Diken Ö., Şekercioglu, G., (2015). Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) Modifiye Edilmiş Türkçe Versiyonu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Pilot

Uygulama Sonuçları; International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 5(2), 168-186.

Petrocelli, J. V., Calhoun, G. B., and Glaser, B. A. (2003). The role of general family functioning in the quality of the mother-daughter relationship of female African-American juvenile offenders. *Journal of Black Psychology*, 29(4), 378-392. PMCID:PMC3209898.

Toly, V.A.B. (2009). Normalization and family functioning in families with a child who is technology dependent. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ohio: Case Western Reserve University, Frances Payne Bolton School of Nursing, Cleveland.

TUİK (2006). Aile Yapısı Araştırması. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu.

Walsh, F., (2012). *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity* (4. Baskı). New York, The Guilford Press.

# 0-6 Yaş Otizmlı Çocuğa Sahip Annelerin Çocuklarının Selamlaşma Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Şafak Yıldırım<sup>1</sup> & Zeynep Kartal<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
safakyildirim2000@gmail.com

## Problem Durumu

Türk kültürü ve dünya iletişim tarzlarının tüm sosyo-psikolojik alt boyutlarında selamlaşma önemli bir rol oynamaktadır. Selamlaşmanın, toplumsal adaptasyon ve iletişimi başlatma-sürdürme becerilerini etkilediği görülmektedir. Selamlaşma becerilerinin edimsel olarak nezaket ifadeleriyle de doğrudan ilişkili olduğu bir gerçektir. Bu olguların dilbilimsel olarak ikincil iletişim biçimleri olduğu ve davranış örüntülerinin kültürel kodlarla aktarılarak selamlaşma kalıplarını oluşturduğu bilinmektedir (Özezen, 2017). Otizmlı çocukların sosyal ve iletişimsel becerilerinin sözel olmayan etkileşimlerinde bazı sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Otizmlı çocuklar erken dönem sınıflarında gün içerisinde birçok geçiş sağlamalarıyla birlikte, yeni ortam ve kişilere de maruz kalmaktadırlar. Otizmlı çocukların sohbet sırasında bireysel dil çıktılarındaki duygu ve düşünce yoğunluğundan ziyade daha çok ihtiyaçları doğrultusunda sohbeti ilerletebildikleri görülmüştür (Ökcün-Akçamuş, 2016). Geçiş aşamalarında çocuklar, iletişimi başlatma gibi selamlaşma planlamalarında sorunlar yaşamaktadırlar (Kern, Wolery ve Aldridge, 2006). Selamlaşma gibi günlük yaşamda sıklıkla kullanılan bir becerinin, aynılık göstererek doğal öğretim ortamlarında daha kolay edinim sağlanacağı barizdir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde başarı; çocuğun ilgi duyduğu, dikkat ettiği, elde etme arzusu taşıdığı ve işlevsel olarak kullanabileceği becerilerin çeşitliliğiyle sağlanır (Warren, 1988). Çocuklar sosyal becerileri başka bireyleri izleyerek ve onların davranışlarını kopyalayarak edinmektedirler. Bu bağlamda selamlaşma becerisi de taklit yoluyla kazandırılabilir (Çifci ve Sucuoğlu, 2012). Gösterimi yapılan selamlaşma taklidinden sonra belirli pekiştireçlerin sunulmasıyla kalıcılık kazandırılmaktadır. Sosyal becerilerden olan selamlaşma öğretilimi; video modelle öğretim yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi ve sosyal öykü yöntemi ile yapılabilir. Sosyal yeterliliği karşılayan çocuk uygun yer ve zamanda becerilerini yerine getirebilir. Böylece sosyal beceriler günlük yaşamda da işlevsel olarak kullanılabilir (Ergenekon, 2012).

Bu araştırmada, 0-6 yaş grubundaki otizmlı çocukların selamlaşma becerileri ele alınmaktadır. Selamlaşma becerisi edinim aşaması, yeterlilik aşaması, uygulama aşaması ve çevre aşaması boyutlarında ele alınmaktadır. Beceri hakkındaki alt boyutların anlaşılabilirliği için çocukların annelerinin görüşleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırmada, çocukların selamlaşma becerilerini nasıl edindikleri, bu becerilerin günlük yaşama entegrasyonu açısından yetkinlik kıstaslarını karşılama düzeyleri, becerileri sergilerken yaşanan zorluklar ve çevrenin bu beceri üzerindeki etki düzeyi ile ilgili aile görüşlerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma otizmde selamlaşma becerilerindeki eksikliklere ve zorluklara projeksiyon oluşturmak adına yapılmıştır. Katılımcı olan annelerin, çocuklarının günlük hayatını gözleme payı daha yüksek olduğundan anneler ile çalışılmıştır.

## Yöntem

Araştırmada OSB tanısı almış 0-6 yaş erken çocukluk döneminde bulunan çocukların annelerinin, çocuklarının selamlaşma becerileriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışma betimsel desenle oluşturulmuş

olup, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve soru formlarıyla doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Doküman analizi sosyal bilimlerdeki araştırmalarda görüşme-gözlem gibi yöntemler kadar derinlemesine bilgi kaynağı sağlamasıyla son yıllarda sıkça kullanılan bir yöntem olarak göze çarpmaktadır (Mogalakwe, 2006).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcıların kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların ad-soyad, yaş, ekonomik durum, çocuk sayısı gibi etkenlere yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri ile tamamlanan yapılandırılmış soru formunda ise araştırmanın amacına hizmet eden 12 açık uçlu soru bulunmaktadır. Form soruları araştırmacılar tarafından yazılmış olup görüş geliştirme ve teyit amaçlı bir klinik psikoloğa danışılmış ve son halini almıştır. Formda aşağıdaki sorular yer almaktadır.

### Katılımcılar

Çalışmaya İstanbul ilinde ikamet eden, çocuğu otizm tanısı almış olan 4 anne katılmıştır. Katılımcılardan üçü 30-40 yaş arası, ikisi 50-60 yaş arasındadır. Katılımcıların çocuklarının ikisi 3-4 yaş arasında olup, diğer ikisi 5-6 yaş aralığındadır. Katılımcıların hepsinin medeni hali evlidir. Katılımcılar genel yapı itibarıyla kendilerini sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcıların ikisi lise, biri lisans ve biri ise doktora mezuniyetine sahiptir. Katılımcıların ikisi iki çocuğa sahip olup, diğer ikisi ise tek çocuğa sahiptir. Araştırma süresince katılımcılara K1, K2... şeklinde kod verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacıların görev yaptığı rehabilitasyon ve özel eğitim sunduğu katılımcıların doğal bağlarında bulunan katılımcılardan elde edilmiştir. Öncesinde tüm katılımcıların demografik bilgilerini analiz etmek adına katılımcılara kişisel bilgi formları doldurtulmuştur. Bilgi formundan sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yapılandırılmış soru formu katılımcılara iletilmiştir. Doküman analizi için soru formu oluşturulurken iki özel eğitim öğretmeni ve bir psikoloğun görüşleri doğrultusunda form revize edilmiştir. Soruların cevaplanması sırasında katılımcıların sorulara objektif cevaplar verebilmesi adına formda, cevapları yönlendirebilecek herhangi bir soru bulunmamasına özen gösterilmiştir. Formda katılımcıların sorulara açıklayıcı ve objektif yanıtlar sağlaması adına uyarı metni hazırlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken katılımcıların yazı stilleri ve imla hatalarının çalışmaya olumsuz bir etki etmemesi ve araştırmayı yanlış yönlendirmemesi adına, dokümanlar alınırken katılımcılardan tekrar kontrol sağlamaları istenmiştir. Çalışmada edinim, yeterlilik, uygulama ve çevre olmak üzere 4 alt kategori belirlenmiştir. Katılımcılardan edinilen veriler, 4 kategori altında incelenmiş ve analiz edilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından üç kez karşılaştırılmıştır. Böylece doğruluk sağlanarak kontrol aşaması geçilmiştir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bölümde otizmlili çocuğa sahip annelerin, çocuklarının selamlaşma becerileri ile ilgili görüşlerinden oluşan verilere yer verilmiştir. Bulguların sınıflandırıldığı 4 içerik kategorisi oluşturulmuştur. İlk temada çocuğun selamlaşma becerisinin edinimi ile ilgili bulgular yer almaktadır. Katılımcıların %80'i çocuklarının hem sözel hem de jestsel olarak selamlaşabildiğini ifade etmiştir. %20'si ise sadece jestsel olarak selamlaşabildiğini ifade etmektedir. Katılımcıların hepsi çocuklarının selamlaşma becerilerini genel

olarak aile yaşantısı gibi doğal bağlamda öğrendiğini ve aldıkları özel eğitim desteğiyle birlikte edindiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların biri hariç diğerleri çocuklarının selamlaşma becerilerinde yeterli düzeyde olduğunu düşünmektedir. Uygulama alt kategorisinde çocukların selamlaşma becerileriyle ilgili ortam, zaman ve mekân bazlı değişimleri ele alınmaktadır. Katılımcıların ikisi çocuklarının selamlaşırken herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade ederken, diğer üç katılımcı çocuklarının selamlaştığı sırada oldukça utangaç davrandığını ve selamlaşmayı başlatan taraf olmadıklarını ifade etmektedir.

K2 “Selamlaşabiliyor ama ilk etapta hiç o selam vermiyor, verirse de utanıp koluyla yüzünü kapatıyor.” şeklinde yaşanan zorluğu ifade etmiştir.

Katılımcılardan biri dışında hepsi çocuklarının selamlaşma ile ilgili eğitim/terapi desteği aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %60'ı çocuklarının selamlaşırken kaygı duygusuyla tepkilerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı gözlemlediği zorluğu şöyle ifade etmektedir: K3 “Selamlaşma yapmak istediği için kendini kasıyor. Bazen de hareketleriyle gösteriyor, örneğin birisi geldiğinde geleni hemen içeri çekmek gibi.” Katılımcıların biri hariç diğerleri, çocuklarının aile üyeleri ve öğretmenleriyle selamlaşırken daha rahat olduklarını, arkadaşlarıyla selamlaşırken çekingen bir tutum sergilediklerini ifade etmiştir.

Araştırma; çocukların aldığı özel eğitim ve terapi desteğiyle selamlaşmanın edinilmesine katkıda bulunduğu, fakat becerinin uygulama aşamalarında çoğu çocuğun yeterlilik düzeyini tam olarak sağlayamadığı, becerinin sergilenmesinde kaygı ve stres gibi faktörlerden etkilendikleri, başlatılan selamlaşma durumlarına uygun tepkiler verebilmelerine rağmen iletişimi başlatma kısmında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. OSB olan bireylerde selamlaşma becerisinin gelişimi, topluma uyum sağlama ve sosyal yeterlilik boyutunda önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircioğlu, 2023).

**Anahtar Kelimeler:** otizmde selamlaşma, erken çocuklukta selamlaşma, selamlaşmada aile, selamlaşma öğrenimi

## Kaynakça

Çiftçi, İ., & Sucuoğlu, B. (2012). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Demircioğlu, G. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere selamlaşma becerisinin kazandırılmasında video modellerle öğretimin etkililiği (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye).

Ergenekon, Y. (2012). Teaching basic first-aid skills against home accidents to children with autism through video modeling. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2759-2766.

Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 1264-1271.

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. African Sociological Review, 10(1), 221-230.

Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(02), 163-192.

Öztürk Kalkan, S. (2012). Türk kültüründe selamlaşma kavramı, bu kavramın (ilköğretim ve ortaöğretim) ders kitaplarına ve programlarına yansıtılması.

Warren, S. F. (1988). A behavioral approach to language generalization. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 19(3), 292. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1903.292>

Yüceol Özezen, M. (2017). Türkiye Türkçesinde selamlaşma kalıpları. *International Journal of Language Academy*, 5(7).

First, M. B., Regier, D. A., & Kupfer, D. J. (2002). *A Research Agenda for DSM-V*. American Psychiatric Pub.



## 11 NOLU DERSLİK

### Duygu Davranış Bozukluğu ya da Riski Olan Bireylerle Gerçekleştirilen Öz Belirleme Müdahalelerine Yönelik Bir Sistematik Derleme

Elif San<sup>1</sup>, Gamze Apaydın<sup>2</sup> & Çıgıl Aykut<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Uşak Üniversitesi

<sup>2,3</sup>Gazi Üniversitesi

elifsan2.1@gmail.com

#### Problem Durumu

Duygu davranış bozukluğu (DDB) ya da riski olan bireyler, yüksek düzeyde dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş ya da her iki durumun birlikte görüldüğü komorbid davranışlar sergilemektedir (King, Heyne & Ollendick 2005; Kauffman & Landrum, 2018). Bu bireyler ortalama zekaya sahip olmalarına rağmen akademik ve davranışsal açıdan akranlarından daha düşük bir performans sergileyip kişiler arası ilişkilerde çeşitli sorunlar yaşamaktadır (Reid vd., 2004; Smith vd., 2017). Bireyin kendi hayatını yönlendirme ve kararlarını bağımsız bir şekilde alma becerisi olarak tanımlanan öz belirleme, tüm bireyler için önemli olmakla birlikte DDB ya da riski olan bireyler için de giderek önemli bir konu haline gelmiştir (Carter vd., 2011; Deci & Ryan, 1985; Wehmeyer, 1992). Ancak alanyazın incelendiğinde, DDB olan bireylerin daha düşük düzeyde öz belirleme deneyimi yaşadıkları ve bu alanda yeterli düzeyde eğitim almadıkları görülmektedir (Carter vd. 2006; Carter vd. 2011).

Özel eğitim alanında öz belirleme genellikle onu oluşturan unsurlar üzerinden ele alınmaktadır. Seçim yapma, karar verme, problem çözme, hedef belirleme ve ulaşma, kendini savunma ve liderlik, öz farkındalık, kendini tanıma, öz değerlendirme, öz yönetim ve öz düzenleme unsurları müdahalelerin odak noktalarını oluşturmaktadır (Wehmeyer & Field, 2007). Bu becerilerin edinilmesi ve günlük yaşam durumları içerisinde kullanılması, DDB'li bireylerin yaşadığı birçok akademik ve sosyal sorunu önleyebilir ve bu bireylerin bağımsızlığını arttırabilir (Wehmeyer & Field, 2007). Bu nedenle DDB ya da riski olan bireylerde öz belirleme davranışlarını geliştirmeyi hedef alan müdahalelerin sistematik olarak incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada Carter vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmasında DDB ve riski olan bireylere yönelik öz belirleme müdahaleleri incelenmiştir. Bu çalışmaya göre 2000'li yılların başlarından itibaren müdahale çalışmalarında önemli bir artış olduğu, müdahalelerin tek bir hedef beceriden ziyade müdahale paketi şeklinde sunulduğu ve ele alınan hedef becerilerin çok büyük bir kısmının öz yönetim ve öz düzenleme stratejilerinden oluştuğu görülmüştür. Bu araştırmada ise Carter vd. (2011) çalışması genişletilerek beş ile yirmi bir yaş aralığında DDB ya da riski olan bireylerle gerçekleştirilmiş araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Araştırmaların yayın özellikleri (kim/kimler tarafından yazıldığı, hangi ülkede gerçekleştirildiği, hangi dergide yayınladığı) ve katılımcı özellikleri (yaş, cinsiyet, tanıli veya riskli grupta yer alma bilgisi, ek tanı durumu, devam edilen eğitim ortamı) nelerdir?
- Araştırmalarda hangi öz belirleme bileşeni ya da alt bileşeni kullanılmıştır?
- Araştırmalarda yaygın olarak kullanılan deneysel desen nedir?
- Araştırmalarda uygulanan müdahaleler kim tarafından, hangi ortamda ve ne kadar süre uygulanmıştır?
- Araştırmalarda yaygın olarak hangi bağımlı değişkenler ele alınmaktadır?
- Araştırmaların ana bulguları nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışma, DDB ya da riski olan bireylere öz belirlemeli davranışları kazandırma amacıyla yapılan çalışmaları incelemek amacıyla sistematik derleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sistematik inceleme, mevcut araştırmaların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini, belirli kriterlere göre seçilmesini ve bu çalışmaların bulgularının derinlemesine analiz edilmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem ile mevcut sonuçlar bir araya getirilerek daha güçlü ve genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir (Petticrew & Roberts, 2006). Sistematik inceleme süreci başlamadan önce araştırmacılar tarafından bir araştırma protokolü geliştirilmiştir. Tarama öncesinde çeşitli dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Dahil etme kriterleri a) katılımcıların 5-21 yaş aralığında DDB tanısı almış ya da risk grubunda olması b) farklı tanıya sahip katılımcıların birlikte yer aldığı araştırmalarda müdahale sonuçlarının katılımcılar için ayrı ayrı raporlanmış olması c) araştırmada öz belirlemeli davranışlar kapsamı içinde herhangi bir bileşenin veya alt bileşenin yer alması d) müdahalenin uygulandığı ortamın araştırmada ifade edilmiş olması e) araştırmanın tek denekli, grup deneysel, yarı deneysel veya karma araştırma yöntemlerinden biriyle yürütülmüş olması f) 2011-2023 yılları arasında bilimsel ve hakemli bir dergide yayınlanmış olması g) yayın dilinin İngilizce olması h) erişime açık olması şeklindedir. Hariç tutma kriterleri ise; a) DDB ya da riski olan gruplar dışında yapılmış olması b) araştırma grubunda 5-21 yaş aralığında olmayan katılımcıların yer alması c) araştırmanın nitel araştırma yöntemleriyle yapılmış olması; meta analiz veya sentez çalışması olması d) araştırma sonuçlarının DDB ya da riski olan katılımcılar için ayrıca raporlanmamış olması şeklinde belirlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 2011-2023 yılları arasında yapılan çalışmalar ERIC, JSTOR ve Web of Science veri tabanlarında taranmıştır. Tarama öncesinde What Work Clearinghouse (WWC) tarafından yayınlanan kanıt inceleme protokolleri incelenmiş ve Versiyon 2.0 ile Versiyon 3.0 da yer alan tarama terimleri kullanılarak pilot bir çalışma yapılmıştır. Bunun sonucunda en kapsamlı sonuçlara ulaşmaya yarayan kelimeler seçilerek arama terimleri oluşturulmuştur. Aramada “EBD, Emotional disorder\*, Behavior\* disorder, Emotional\* disturb\*”, Emotionally handicapped ve self determination, decision making skills, problem solving skills, choice-making skills, independent living, risk taking and safety skills, goal setting and attainment skills, self-observation, evaluation and reinforcement skills, self-instruction skills, self advocacy and leadership skills, positive self efficacy and outcome expectancy/internal locus of control, self understanding, self awareness self regulation, self management, self knowledge” kelimeleri ve bu kelimelerin kombinasyonları kullanılmıştır. Tarama sürecinde her iki araştırmacı Gazi Üniversitesi Kütüphanesi aracılığıyla veri tabanlarına bağlanarak oluşturulan kelime kombinasyonları ile tarama yapmışlardır. Verilerin kaydedilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından online bir veri çıkarma formu oluşturulmuştur. Tam metni incelenen çalışmalar her iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak veri çıkarma aracına kodlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Arama sonucunda 2180 çalışmaya (Web of Science= 634, JSTOR=984 ve ERIC= 562) ulaşılmış, tekrar eden çalışmalar çıkarıldıktan sonra 1340 çalışma kalmıştır. Elektronik tarama sonucunda ulaşılan makaleler araştırmacılar tarafından ön elemeye geçirilmiştir. Ön eleme sonucunda toplam 732 çalışma başlıktan, 438 çalışma ise özetten elenmiştir. Geriye kalan 170 makale arasından ise yeniden tekrar eden çalışmalar (n=28) çıkarılmış ve kalan 142 çalışma tam metni incelenmek üzere dosyalanmıştır. Tam metin inceleme süreci henüz devam etmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularının tamamına kongre sunumunda yer verilecektir. Şu ana kadar ulaşılan veriler gözden geçirildiğinde; çalışmaların büyük bir kısmının genel eğitim ortamında öğrenim gören, erkek ve ortaokul öğrencileri ile yapıldığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmının uygulama süresinin en az iki hafta olduğu ve Carter vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulduğu gibi öz düzenleme becerilerinden kendini izleme stratejisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda grup deneysel desenlerden ziyade tek denekli deneysel desenlerin kullanıldığı ve bu desenler arasından yaygın olarak katılımcılar arası çoklu başlama desenine yer verildiği görülmüştür. Araştırmalarda ele alınan bağımlı değişkenlerin genel olarak akademik performans (okuma, yazma ve matematik), görevde kalma davranışı ve problem davranışlar odağında olduğu ve gerçekleştirilen müdahalelerin etkili sonuçlar ürettiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** duyu davranış bozukluğu, öz belirleme, müdahale, sistematik derleme

## Kaynakça

- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72(3), 333-346.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Crnabori, M., Bruhn, A. L., & Oakes, W. P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders*, 36(2), 100-116.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth with disabilities*. New York, NY: Pearson.
- King, N. J., Heyne, D., & Ollendick, T. H. (2005). Cognitive-behavioral treatments for anxiety and phobic disorders in children and adolescents: A review. *Behavioral Disorders*, 30(3), 241-257.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143.
- Smith, S. W., Daunic, A. P., Algina, J., Pitts, D. L., Merrill, K. L., Cumming, M. M., & Allen, C. (2017). Self-regulation for students with emotional and behavioral disorders: Preliminary effects of the I Control curriculum. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(3), 143-156.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.

# “Behavioral Disorders” Dergisinde Yayınlanan Duygu Davranış Bozukluğu ile İlgili Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi

Elif San<sup>1</sup>, Damla Cumalı<sup>2</sup> & Çıgıl Aykut<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Uşak Üniversitesi

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi

elifsan2.1@gmail.com

## Problem Durumu

Duygu davranış bozukluğu (DDB), kişinin yaşına ve içinde bulunduğu sosyal kültürel normlara uygun olmayan davranışlar sergilemesi ile karakterize bir bozukluktur. DDB, bireylerin duygusal ve sosyal işlevselliklerini ve sıklıkla akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen karmaşık bir yapıya sahiptir (Conroy ve Brown 2004; Kauffman ve Landrum, 2018, s. 27). Duygu davranış bozukluklarının nedeni tam olarak bilinmemekle beraber alan yazında biyolojik, aile, okul ve kültürel/toplumsal alanlarda çeşitli risk faktörlerinin varlığından söz edilmektedir (Kauffman ve Landrum, 2018, s. 27; Kauffman ve Hallahan, 2011, s. 211-213). Genel kabul risk faktörleri ile DDB arasındaki doğrusal bir ilişki olduğundan söz etmek yerine bu risk faktörlerinin etkileşiminin DDB riskini artırdığı yönündedir (Kauffman ve Landrum, 2018, s. 99; Mitchell vd. 2019). Farklı disiplinlerde, duygu davranış bozuklukları ve yarattığı sonuçlarla etkili başa çıkma stratejileri geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Özel eğitim bilim alanında duygu davranış bozukluklarının eğitim sürecindeki etkilerini anlamak ve bu bozuklukları olan bireyler için uygun destekleyici yaklaşımlar geliştirmek ön plandadır. Bu açıdan özel eğitim alanında duygu davranış bozukluklarının incelenmesi ve bu alanda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi hem bilimsel bilgi birikimine katkı sağlaması hem de uygulamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Behavioral Disorders dergisi, duygu davranış bozuklukları konusundaki araştırmaların yayınlandığı saygın bir dergidir. Derginin bir yıllık etki faktörü 2.1 ve beş yıllık etki faktörü 2.6’dır. Bu dergi, duygu davranış bozukluklarının nedenleri, etkileri ve müdahale yaklaşımlarına dair bilimsel bulguları paylaşarak, özel eğitim alanında uygulayıcıların ve araştırmacıların bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu dergide yayımlanan çalışmalar, alanın öncelikli araştırma konularını ve metodolojik yaklaşımlarını anlamak için önemli bir kaynak sunmaktadır. Bu çalışmaların genel eğilimlerini ve belirli dönemlerde hangi konulara odaklanıldığını anlamak, literatürdeki boşlukları tespit etmek ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olması açısından kritik öneme sahiptir. Gage vd. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada "Behavioral Disorders" dergisinde yayımlanan 35 yıllık literatür incelenmiş alandaki araştırma eğilimleri, metodolojik yaklaşımlar ve odaklanılan katılımcı gruplar derinlemesine analiz edilerek, literatüre önemli bir katkı sunulmuştur. Bu çalışma 1975 ve 2009 yılları arasında yayımlanan araştırmalara odaklanarak DDB alanında zaman içinde yaşanan değişimlerin anlaşılmasını sağlamış ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olmuştur. Gage vd. (2010) tarafından yapılan çalışmanın devamı niteliğindeki mevcut araştırmamız, "Behavioral Disorders" dergisinde yayımlanan son 14 yıldaki (2010-2023) makaleleri ele alarak, alandaki yeni eğilimleri ve değişen yaklaşımları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zaman da elde edilen sonuçlar Gage vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak

değerlendirilecektir. Bu sayede dergide yayımlanan araştırmaların eğilimleri daha geniş bir geniş perspektifle ele alınacaktır.

Bu amaçla dergide 2010-2023 yılları arasında DDB ile ilgili yayımlanan makaleler içerik analizi yöntemiyle incelenecek ve alandaki metodolojik ve tematik eğilimler belirlenerek literatürdeki boşluklar ortaya çıkarılacaktır. Bu kapsamda Behavioral Disorders dergisinde son 14 yılda duygu davranış bozukluğu ile ilgili yayımlanmış makalelerin a) yayın bilgilerine (yazar sayısı, yıllara göre çalışmaların dağılımları, katılımcı yaşı, tanı özelliği, kim olduğu bilgisi) b) katılımcı özelliklerine (tanılı veya risk grubunda yer almaları, yaşı vb.) c) çalışılan konu alanlarına d) kullanılan araştırma yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi edinmek hedeflenmiştir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, "Behavioral Disorders" dergisinde yayımlanan duygu davranış bozuklukları ile ilgili makalelerin içerik analizi yöntemi ile incelenmesini amaçlamaktadır. İçerik analizi, belirli bir konuya yönelik yayınların sistematik ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Woodrum, 1984; Drisko ve Maschi, 2016; Ültay vd., 2021). Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, dergide yayımlanan makalelerdeki eğilimleri, kullanılan metodolojik yaklaşımları ve odaklanılan konuları ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmektir. Araştırmanın ilk aşamasında, "Behavioral Disorders" dergisinde duygu davranış bozuklukları ile ilgili yayımlanmış tüm makaleler belirlenip bir veri seti oluşturulmuştur. Bu amaçla, derginin yayın arşivleri incelenerek, son 14 yılda yayımlanan makaleler toplanmış ve makaleler, içerik analizine tabi tutulmadan önce belirli dahil etme ve dışlama kriterlerine göre filtrelenmiştir. Sadece duygu davranış bozuklukları ile doğrudan ilgili olan çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır.

İkinci aşamada, belirlenen makaleler üzerinde tematik kodlama yapılmıştır. Bu amaçla birinci araştırmacı tarafından veri toplama aracı (makale değerlendirme formu) hazırlanmıştır. Bu süreçte, her bir makale, yayın özellikleri (yazar sayısı, konu başlıkları, katılımcı özellikleri (tanılı veya risk grubunda yer alması, yaş, eğitim bilgisi vb.) kullanılan yöntemler ve analiz tekniklerine yönelik çeşitli açılardan kodlanmıştır. Bu kodlamalar, makaleler arasındaki ortak temaları ve eğilimleri belirlemeye yöneliktir.

Üçüncü aşamada ise, kodlama sürecinde elde edilen veriler analiz edilerek bu dergide yayımlanan çalışmaların genel eğilimleri ortaya konulacaktır. Araştırma sorularına yanıt verecek şekilde, hangi konuların daha çok çalışıldığı, hangi yöntemlerin tercih edildiği, hangi popülasyon gruplarına odaklanıldığı ve hangi analiz yöntem ve tekniklerinin elde edildiğine ilişkin bulgular rapor edilecektir. Elde edilen bulgular, duygu davranış bozuklukları ile ilgili literatürdeki mevcut durumun anlaşılmasına ve gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik ederek önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, "Behavioral Disorders" dergisinde yayımlanan duygu davranış bozuklukları ile ilgili makalelerin içerik analizi yoluyla incelenmesi sonucunda, alandaki eğilimlerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın üçüncü aşaması olan veri analiz süreci henüz devam etmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularına kongre sunumunda yer verilecektir. Araştırma sonucunda duygu davranış bozukluğu alanındaki mevcut araştırmalar incelenerek yapılan çalışmaların daha çok hangi katılımcı grubuyla, hangi konularda, uygulamaların kim tarafından hangi ortamlarda gerçekleştirilerek ve hangi araştırma yöntem ve teknikleriyle yapıldığı tespit edilecektir. Bu sayede duygu davranış bozuklukları üzerine yapılan araştırmaların mevcut eğilimleri ve literatürdeki boşlukları ortaya koyularak gelecekteki çalışmalar için bir

rehberlik sunulacaktır. Bu sonuçların, alan yazınında yeni araştırma yönelimlerine ve uygulamalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** behavioral disorders, duygu davranış bozukluğu, yayın eğilimi, içerik analizi

### **Kaynakça**

Conroy, Maureen A., ve William H. Brown. 2004. "Early Identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children at Risk for Emotional or Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a Call for Action". *Behavioral Disorders* 29(3):224-36. doi: 10.1177/019874290402900303.

Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press, USA.

Forness, Steven R., Stephanny F. N. Freeman, Tanya Paparella, James M. Kauffman, ve Hill M. Walker. 2012. "Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children With Emotional or Behavioral Disorders". *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(1):4-18. doi: 10.1177/1063426611401624.

Gage, N. A., Lewis, T. J., & Adamson, R. M. (2010). An examination of 35 years of behavioral disorders: What, how, and who has been published. *Behavioral Disorders*, 35(4), 280-293.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth with disabilities*. New York, NY: Pearson.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (Eds.). (1981). *Handbook of special education*. Prentice-Hall.

Mitchell, Barbara S., Lee Kern, & Maureen A. Conroy. 2019. "Supporting Students With Emotional or Behavioral Disorders: State of the Field". *Behavioral Disorders* 44(2):70-84. doi: 10.1177/0198742918816518.

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

Woodrum, E. (1984). "Mainstreaming" content analysis in social science: Methodological advantages, obstacles, and solutions. *Social Science Research*, 13(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(84\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0049-089X(84)90001-2)

# Bağımlı ve Çatışmalı Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Davranım Bozukluğu ile İleri Dönem Depresif Semptomlar Arasındaki Aracı Rolü

Belgin Öztürk<sup>1</sup>, Marianne A. Lau Michele Dery<sup>2</sup>, Necdet Karasu<sup>3</sup> & Caroline E. Temcheff<sup>4</sup>

<sup>1,3</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Mcgill University

<sup>4</sup>Universite De Sherbrooke

belgin.ozturk@gazi.edu.tr

## Problem Durumu

Davranım bozukluğu, okul çağındaki çocuk ve gençlerin %2 ila %10'unu etkilemektedir (Caspi ve Moffitt, 2018; Coghill, 2013; Fairchild vd., 2019; Kasper vd., 2024; Merinkangas vd., 2010; Polanczyk vd., 2015; Sacco vd., 2022). Ayrıca, davranım bozukluğu çocuk ve ergen ruh sağlığı alanında yaygın bir klinik durum olup (Hastalıkların, Yaralanmaların ve Risk Faktörlerinin Küresel Yükü Çalışması [Global Burden of Diseases, Injuries, and Risk Factors Study; GBD], 2022; Gritti vd., 2014) topluma önemli mali yükler getiren bir dizi sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerle nitelendirilmektedir (Goulter vd., 2024; Pisano vd., 2017; Riverbank vd., 2018; Stringaris vd., 2014). Yaşam boyu gelişim teorilerine göre, erken dönem ortaya çıkan davranım bozuklukları, yaşamın ilerleyen dönemlerinde suç teşkil eden ciddi problemlerle davranışların gelişimine sebep olmaktadır (Murray vd., 2013).

Davranım bozukluğunun erken başlangıcı tipik olarak on yaş civarındadır (Burke vd., 2024; Moffitt, 2018; Webster-Stratton ve Reid, 2017). Bu sebeple, öğretmenlerin davranım bozukluğu olan çocukları ilkökullerinde fark etme olasılığı yüksek görülmektedir (Darney vd., 2013; Déry vd., 2023). İlkokul çağındaki çocuklarda görülen davranım bozuklukları daha sonra ortaya çıkan içe yönelim sorunlarıyla ilişkilendirilmektedir (Boutin vd., 2020; Kasper vd., 2024; Murray vd., 2013; Rivenbark vd., 2018; Stringaris vd., 2014; Theule vd., 2016). Davranım bozukluğuna sahip çocukların öğretmenleriyle daha olumsuz ilişkilere sahip oldukları (de Swart vd., 2023; Ettekal ve Shi, 2020; Gresham ve Elliott, 1987; Roorda ve Koomen, 2021), olumsuz öğrenci öğretmen ilişkisinin ise, sonraki dönem olumsuz ruh sağlığı ve akademik sonuçlara sebep olduğu belirtilmektedir (Fireire vd., 2020; McGrath ve van Bergen, 2014; Marengo vd., 2018). Bu nedenle, bu çalışmada ilkökuller çağındaki çocuklarda davranım bozukluğu (zaman 1) ile sonraki dönem ortaya çıkan depresif sorunlar (zaman 4) arasındaki ilişkide öğrenci öğretmen ilişkisinin (zaman 2) aracı rolü araştırılmaktadır.

Amaçlar:

1. Ebeveyn tarafından bildirilen zaman 1'deki depresif semptomlar kontrol edilirken, çocukluk dönemi davranım bozuklukları (zaman 1) ile ileri dönem depresif semptomlar (zaman 4) arasındaki ilişkide öğrenci öğretmen ilişkisinin aracı rolünü incelemek.
2. Öğrenci öğretmen ilişkisinin aracı rolünün kız ve erkek çocuklar arasında farklılık gösterip göstermediğini araştırmak.

## Yöntem

Çalışmada, Kanada'nın Québec eyaletinde, ilkokul çağındaki 744 çocuk üzerinde 6,29 ve 10,52 yaşlarında (ortalama yaş = 8,42; SD = 0,92) yürütülen boylamsal bir çalışmanın verileri kullanılmıştır. Çalışmanın başında 434 çocuk davranım bozuklukları gösterirken (%44,2 kız), 310 çocuk göstermemiştir (%50,3 kız). Kanada, Québec eyaletinin dört bölgesine yayılmış sekiz okul kurulundaki 155 ilkokulda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışma için birinci, ikinci ve dördüncü zaman verileri kullanılmıştır. Davranım bozuklukları ve depresif semptomların belirlenmesi için Achenbach Ampirik Temelli Değerlendirme Sistemi ölçekleri (Achenbach ve Rescorla, 2001) kullanılmıştır. Öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesi, Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği-Kısa Formu (Student Teacher Relationship Short Scale [STRS]; Pianta, 2001) ile belirlenmiştir.

Çocukların davranım bozuklukları, birinci zamanda ebeveynler ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmenler, ikinci zamanda öğrenci öğretmen ilişkilerini değerlendirmiş, ebeveynler ve çocuklar dördüncü zamanda depresif belirtileri rapor etmiştir. Kontrol değişkeni olarak, ebeveynler birinci zamanda depresif belirtileri bildirmiştir. Davranım bozuklukları için öğretmenlerin bildirdiği değişkenler kullanılırken depresif belirtiler için öğretmenlerin değişkenleri kullanılmamıştır. Bu karar, ebeveynlerin depresif belirtileri tanımlamada öğretmenlerden daha iyi olduğunu öne süren literatüre dayanmaktadır (Achenbach vd., 1987; Dwyer vd., 2006; Mattison vd., 2007; Wesselhoeft vd., 2020; Murray vd., 2021). Davranım bozuklukları için ebeveynlerden veya öğretmenlerden, depresif belirtiler için ise ebeveynlerden veya öğrencilerden alınan en yüksek puanlar dikkate alınmıştır.

Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyonlar için SPSS programının 25. sürümü kullanılırken, çalışmanın temel hedeflerini araştırmak için ise Mplus yazılımı (sürüm 8.1; Muthén ve Muthén, 2017) kullanılmıştır. Birinci zamandaki depresif belirtileri kontrol ederken, erken davranım bozuklukları ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide öğrenci öğretmen ilişkilerinin aracılık etkisini test etmek için Mplus programı üzerinden arabuluculuk analizleri yapılmıştır. Daha sonra, öğrenci öğretmen ilişkilerinin davranım bozuklukları ve depresif belirtiler arasındaki aracılık rolünün cinsiyete göre değişip değişmediği, cinsiyetin gruplama değişkeni olarak kullanıldığı çoklu grup analiziyle test edilmiştir.

Öğrenci öğretmen ilişkilerinin aracılık rolünün olasılığını ve anlamlılığını incelemek için Bootstrap yöntemi ve %95 güven aralıkları (confidence interval [CI]) kullanılmıştır. Kayıp verileri hesaba katmak için tam bilgi maksimum olabilirlik (Full Information Maximum Likelihood [FIML]) kullanılmıştır. Bu yaklaşım, eksik değerlerin tamamlanması yerine, mevcut tüm değerleri kullanarak parametreleri doğrudan tahmin etmek için daha fazla istatistiksel güç kullanmaktadır (Enders & Bandalos, 2001).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukluk çağı davranım bozuklukları (zaman 1) üç yıl sonraki depresif semptomları (zaman 4) etkilemektedir; bağımlı ve çatışmalı öğrenci öğretmen ilişkisi ise bu ilişkiye aracılık etmektedir. Dolaylı etkinin istatistiksel anlamlılığını kontrol etmek için güven aralıkları incelenmiştir. Çocukluk çağı davranım bozukluklarından (zaman 1) depresif belirtilere (zaman 4) olan dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve tahmini etkinin %95 güven düzeyinde, sıfırdan farklı olduğu bulunmuştur. Böylece, çocukluk çağı davranım bozuklukları (zaman 1) ile depresif belirtiler (zaman 4) arasında, bağımlı ve çatışmalı öğrenci öğretmen ilişkisinin kısmi aracılık modeli geliştirilmiştir. Yapılan değişmezlik (invariance) analizleri sonucu, oluşturulan modelin erkek ve kız öğrenciler için farklılık gösterdiği bulunmuştur.



Öğrenci öğretmen ilişkisinin çocuklarda davranım bozuklukları ve daha sonraki depresif problemler arasındaki aracı rolünün bilinmesi, öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesine yönelik etkili ve kapsamlı erken müdahale stratejilerinin geliştirilmesinde önemlidir. Öğretmenler, davranım bozuklukları olan çocuklarda depresif sorunların gelişiminde öğrenci öğretmen ilişkisinin önemi konusunda duyarlı hale getirilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** davranım bozukluğu, depresif semptom, öğrenci öğretmen ilişkisi, aracılık analizi

## Kaynakça

Boutin, S., Roy, V., St-Pierre, R. A., Déry, M., Lemelin, J.-P., Martin-Storey, A., Poirier, M., Toupin, J., Verlaan, P., & Temcheff, C. E. (2020). The Longitudinal Association between Externalizing and Internalizing Problems: An Exploration of the Dual Failure Model. *Developmental Psychology*, 56(7), 1372-1384.

Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2018). All for One and One for All: Mental Disorders in One Dimension. *American Journal of Psychiatry*, 175(9), 831-844. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17121383>

Coghill, D. (2013). Editorial: Do clinical services need to take conduct disorder more seriously? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(9), 921-923. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12135>

Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ialongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology*, 51(1), 117-128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.09.005>

de Swart, F., Burk, W. J., van Efferen, E., van der Stege, H., & Scholte, R. H. J. (2023). The Teachers' Role in Behavioral Problems of Pupils With EBD in Special Education: Teacher-Child Relationships Versus Structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4), 260-271. <https://doi.org/10.1177/10634266221119169>

Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>

Fairchild, G., Hawes, D. J., Frick, P. J., Copeland, W. E., Odgers, C. L., Franke, B., Freitag, C. M., & De Brito, S. A. (2019). Conduct disorder. *Nature Reviews. Disease Primers*, 5(1), 43. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0095-y>

Murray, A. L., Speyer, L. G., Hall, H. A., Valdebenito, S., & Hughes, C. (2021). Teacher Versus Parent Informant Measurement Invariance of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(10), 1249-1257. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab062>

Roorda, D. L., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student-Teacher Relationships and Students' Externalizing and Internalizing Behaviors: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174-188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>

# Öz-Belirlemeli Öğretim Modeli ile Sunulan Öz-Güven Eğitim Programının Duygu ve Davranış Bozukluğu (DDB) Riski Olan Bireylerin Öz-Güven Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

F. Kıvanç Erdoğan<sup>1</sup> & Necdet Karasu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Gazi Üniversitesi  
f.kivanc@hotmail.com

## Problem Durumu

Duygu ve Davranış Bozukluğu (DDB) bireyin bir eğitim döneminden uzun süren arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyal ilişkiler kurup sürdürememe, bağlama uygun olmayan davranışlar sergileme, sürekli huysuzluk, ve mutsuzluk hali, yaşından çok daha büyük ya da küçükmüş gibi davranma ve kendine ve çevresine karşı korkular geliştirme gibi gözlemlenebilir (DEBH, 2020). DDB riski olan bireylerin henüz psikiyatrik sorunları tanılanmamış olsa da akademik performanslarında ve iyilik hallerinde belirgin bir düşüş ya da potansiyellerinin altında bir performans açıkça görülür. DDB ya da riski olan bireylerin davranış spektrumunun iki ucunda yer alan aşırı dışa dönük ya da aşırı içedönük davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Kaufman & Landrum, 2017). Bireylerin bağımsız ve özerk yaşamlarını sürdürebilmeleri için öz-savunma becerilerinin içinde yer alan öz-güven becerilerinin kazanmaları beklenmektedir. Öz-güvenli davranış bireyin kendi savunusunu yapabilmesi için öz-güvenli (assertive) davranışları uygun zaman ve ortamda karşısındaki kişiye göre belirlemesi ve sergilemesi gerekmektedir. Özgüvenli davranış bireyin hislerini ve davranışlarını sosyal ortamına uygun bir biçimde ifade ederek, kendinin ve başkalarının haklarını sözel ve davranışsal savunması, tüm bu süreçlerde başkalarını küçük görmemesini ve kabalık etmemesini ifade etmektedir (Wolpe ve Lazarus, 1966; Rakkos, 1991; Alberti & Emmons, 2017). DDB ya da riski bulunan bireylerin kendi haklarını saldırganca savunmaları durumunda toplum içindeki statülerinin olumsuz etkilenmelerinin yanı sıra yaralanmaya varan riskli durumları yaşadıkları ya da haklarını savunmama, tepkisiz kalma durumlarında hak kayıplarının yanı sıra zorbalık ve şiddete maruz kalma gibi durumlar görülmektedir (Slaby, Roedell, Arezzo, & Hendrix, 1996; Lehmann, Davies, & Laurin, 2000; Davis, 2013; Alberti & Emmons, 2017). Öz-güvenli davranışların geliştirilmediği durumlarda DDB veya riski olan bireylerin sosyal yaşama uyum sağlayamama, akademik başarının düşmesi ve istihdam süreçlerinde daha sık olumsuzluklarla karşılaştığı görülmektedir (Kaufman & Landrum, 2017).

Bu araştırmada öz-güvenli davranışların kazandırılması için sıklıkla kullanılan hedef davranışın prova edilmesinin ötesinde DDB riski bulunan bireylerin kendileri için belirledikleri hedefler doğrultusunda uygun davranışları sergilemelerini sağlayacak bir öz-güven eğitim programı hazırlanmıştır. Program Öz-Belirleme teorisine dayanarak hazırlanmış ve hakların ifade edilmesi, sözel öz-güven, sözel olmayan özgüven, ifadelerin detaylandırılması ve sohbet becerileri kapsamında 22 becerinin kazandırılması hedeflenmiştir.

## Yöntem

Araştırma tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni özgüven becerileri içerisinde yer alan sözlü öz-güven

becerileri, sözel olmayan öz-güven becerileri ve aktif dinleme becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni Öz-Belirlemeli Öğrenme Modeli ile (ÖBÖM) oluşturulan Öz-güven Eğitim Programıdır. Hedeflenen beceriler için genelleme kalıcılık ve sosyal geçerlik verileri de toplanmıştır ayrıca tüm süreçlerde araştırma günlükleri, saha gözlemleri ve öğrenci dokümanları (notlar, formlar, defterler) gibi nitel veriler toplanılmıştır. Araştırmaya DDB riski bulunan, üçüncü sınıfa devam eden dört erkek öğrenci katılmıştır. Katılımcıların tamamı öğretmen görüşmeleri, Güçler ve Güçlükler Testi (Güvenir vd., 2008) Öğrenci Risk Tanıma Ölçeği (Çetiner ve Sucuoğlu, 2018) ve araştırmacı tarafından geliştirilip uzman görüşleri alınan Duygusal ve Davranışsal Güçlükleri Belirleme Aracı (DDGBA) ile belirlenmiştir.

Öğrencilerin ikisi haksızlığa uğradığı durumlarda sessiz kalan genel olarak ifadesiz ve donuk diğer ikisi ise saldırganlaşmış uygun olmayan ifadeler kullanan bireyler olarak betimlenmiştir. Öğrenciler küçük grup halinde dört ön koşul beceri ve yedi hedef beceriyi içeren toplamda on bir oturuma katılmışlardır. ÖZGEP oturumlarında Öz-Belirlemeli Öğrenme Modeli (ÖBÖM) çalışma kağıtlarını doldurma, model olma, rol oynama, öz-değerlendirme ve öz-pekiştirmenin ardından öz-yansıtma içeren bir ödevi tamamlamışlardır. Oturumu takip eden derste öğretmenlerin yarattığı rica etmeyi, uyarıyı, itiraz etmeyi gerektiren fırsat durumlarında öğrencilerin sözel-sözel olmayan ve aktif dinleme tepkileri kayıt altına alınmış ve grafiğe dönüştürülmüştür.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın ön koşul becerilerinin arasında yer alan hedef koyma, öz-izleme, öz-değerlendirme ve öz-pekiştirme becerileri planlandığı üzere dört oturumda kazandırılmıştır. Öğrencilerin öz-belirleme modelini anlamakta güçlükler çektiği ve sınıflarında itiraz edebilmeleri için demokratik ortamın sağlanmasında zorluklarla karşılaştığı nitel verilere yansımıştır. Katılımcıların bu zorlukları aşabilmesi için kendine amaç koyma ve bu amaç doğrultusunda eyleme geçebilmeleri için yoğun biçimde model olma ve soru-cevap tekniklerinden faydalanılmıştır. Sınıfta doğal fırsat durumlarının yaratılması için öğretmenlere her oturumdan önce model olma ve rehberlik sunulmuştur. Bu düzenlemelerin ardından ön koşul beceriler kazandırılmış ve öz-güven becerilerinin öğretimine geçilmiştir.

Hedef beceri oturumlarının ardından katılımcıların sınıfta karşılaştıkları doğal durumlar karşısında uygun biçimde itiraz etme, uyarıda bulunma ve rica etme gerektiren tepkileri sözel olarak ve sözel olmadan öz-güvenli bir şekilde gerçekleştirdiği ve aktif dinleme performanslarının arttığı görülmüştür. Aktif dinleme becerisi içinde yer alan not etme davranışındaki kalite artışı nitel verilere yansımıştır. Öğrencilerin becerileri farklı durumlar için, okul kantininde ve başka öğretmenlere genelleyebildikleri ve üç haftaya kadar performanslarını korudukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** duygu ve davranış bozukluğu; öz-belirlemeli öğrenme modeli; öz-savunma becerisi; öz-güvenli davranış

## Kaynakça

- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your Perfect Right*. Oakland, CA: Impact Publishers.
- Cetiner, Ö., & Sucuoğlu, B. (2019). İlkokullarda Duygusal ve Davranışsal Bozukluk Riski Tarama Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 1-28.
- Davis, L. J. (2013). *The Disability Studies Readers*. New York, USA: Routledge.
- Division for Emotional Behavioral Health (2020) *Behavior Disorders:Definitions, Characteristics & Related Information*. Council of Exceptional Children.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B., & İncekaş, S. (2008). Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri [Psychometric properties of the Turkish Version of The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 65-74.
- Kaufman, J. M., & Landrum, T. J. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. London: Pearson.
- Lehmann, J., Davies, T. G., & Laurin, K. M. (2000). Listening to student voices about postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 59-65.
- Rakkos, R. F. (1991). *Assertive Behavior Theory, Research, and Training*. New York: Routledge.
- Slaby, R. G., Roedell, W. C., Arezzo, D., & Hendrix, K. (1996). *Teaching Assertiveness Skills*. R. G. Slaby, W. C. Roedell, D. Arezzo, & K. Hendrix içinde, *Early Violence Prevention: Tools for Teachers of Young Children* (s. 125-145). Washington, DC: NAEYC The national Association for the Education of Young Children.
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assesment strategies*. California, USA: Corwin Press.
- Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Oxford: Pergamon Press.

## 12 NOLU DERSLİK

### Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmalar Bize Ne Söylüyor?

Ahmet Ergin Gökçeoğlu<sup>1</sup>, Emirhan Karabulut<sup>2</sup>, Eylül Öztürk<sup>3</sup>, Melek Ekin Ağaoğlu<sup>4</sup> & Caner Kasap<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
canerkasap@kmu.edu.tr

#### Problem Durumu

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilen ve uygulanan oldukça önemli bir araçtır. BEP, öğrencilerin eğitimde karşılaşılabileceği engelleri azaltarak, akademik ve sosyal becerilerini en üst seviyeye çıkarmayı hedefler. Ancak, ülkemizde bu konu üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde, BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında çeşitli sorunlar yaşandığı görülmektedir (Burunsuz, 2019; Alan, 2019). Bu sorunlar, BEP'in amacına ulaşmasını engelleyen ciddi eksiklikleri ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin BEP hazırlama süreçlerinde yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, bu programların etkili bir şekilde oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Birçok öğretmen, BEP hazırlama sürecinde yetersiz kaldığını belirtmekte; bu da programın öğrenciye uygun şekilde bireyselleştirilmesini engellemektedir (Yazıcıoğlu & Sümer Dodur, 2022; Akkoyunoğlu, 2019). Ayrıca, BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, bu sürecin standartlarının düşük olmasına ve öğrencinin ihtiyaçlarına tam olarak yanıt verememesine yol açmaktadır (Korkmaz, 2019; Alan, 2019).

BEP uygulama süreci de bu programların etkili bir şekilde hayata geçirilmesini zorlaştıran faktörlerle doludur. Öğretmenlerin BEP'i uygularken karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri, yeterli rehberlik ve destek hizmetlerinin eksikliği ve bu süreçte paydaşlar arasındaki iş birliğinin zayıf olmasıdır (Yener, 2019; Ersoy, Sancar & Şener, 2021). Bu durum, BEP'in uygulanabilirliğini düşürmekte ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, uygulama sürecinde öğretmenlere sunulan materyal ve kaynakların yetersizliği de önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2020; Akarsu & Atbaşı, 2021).

BEP'in etkin bir şekilde hazırlanması ve uygulanması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimdeki başarılarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür. Ancak, mevcut literatür, BEP süreçlerinde karşılaşılan bu sorunların çözülmediğini ve bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle, BEP'in standartlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin bu süreçte daha etkili bir şekilde yer alabilmeleri ve paydaşlar arasında iş birliğinin artırılması konularında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Kalıncı, 2021; İlik Günay, 2020).

Bu bağlamda, BEP süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik daha kapsamlı ve uygulamaya dönük araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmalar, BEP'in hazırlanması ve uygulanması sürecindeki sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesi açısından büyük bir önem

taşımaktadır. Ayrıca, BEP'in farklı eğitim kademelerinde ve engel gruplarında nasıl etkili bir şekilde uygulanabileceğini anlamak, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama çabalarına katkıda bulunacaktır.

## Yöntem

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2019 yılından bu yana bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ile ilgili yapılmış çalışmaların kapsamlı bir doküman analizi yöntemiyle incelenmesidir. Araştırma, BEP ile ilgili ulusal alanyazında son beş yılda yürütülmüş araştırmaları incelemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda, BEP ile ilgili uygulamaya dayalı, Türkçe yazılmış makale ve tezler Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YökTez) ve Google Akademik veri tabanlarından taranmıştır.

Araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir konuda mevcut yazılı materyalleri sistematik ve derinlemesine inceleyerek anlamlı sonuçlar çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, BEP ile ilgili yapılmış çalışmaları kapsamlı bir şekilde değerlendirme olanağı sunmasıdır. Araştırmanın "dahil etme ölçütleri" şunlardır:

- a) Çalışmanın Türkçe yayımlanmış olması,
- b) BEP'lerle ilgili uygulamaya dayalı araştırmalar olması,
- c) Son beş yılda (2019 yılından sonra) yayımlanmış olması.

Bu ölçütler, araştırmanın yazarları tarafından tartışılmış ve üzerinde uzlaşmıştır. Her yazar, belirli bir yıl aralığı için ilgili araştırmaları bağımsız olarak incelemiştir. İlk tarama sonucunda, dâhil etme ölçütlerine uyan 60 çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonraki aşamada, yazarlar birbirlerinin incelediği yıllardaki çalışmaları yeniden gözden geçirmiştir. Bu adım, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılmıştır. Yeniden gözden geçirme sürecinde, daha önce belirlenmemiş 4 çalışma daha tespit edilmiştir. Böylece, nihai olarak, 2019 yılından sonra yayımlanan ve BEP uygulamalarını inceleyen toplam 64 çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Dokümanların seçimi sırasında, her bir çalışmanın metodolojik sağlamlığı, veri toplama yöntemleri, bulguların tutarlılığı ve alanyazına katkısı dikkate alınmıştır. Ayrıca, dokümanlar yayımlandıkları yıl ve araştırma türü (nitel, nicel, karma) göz önünde bulundurularak sıralanmış ve analiz edilmiştir. İncelenen dokümanlar, yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yayımlanmış makalelerden oluşmaktadır. Tezler genellikle öğretmenlerin BEP hazırlama süreçlerindeki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları ele alırken, makaleler BEP'in uygulama sürecine ve öğrenci başarısına etkisine odaklanmaktadır. Her bir doküman, metodolojik yaklaşımları, veri toplama araçları ve katılımcı profilleri açısından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmaların amaçları, temel bulguları ve önerileri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Bu kapsamlı literatür taraması, Türkiye'de BEP ile ilgili mevcut durumun anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Araştırma, BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları, bu süreçlerin iyileştirilmesi için yapılması gerekenleri ve farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak etkili stratejilerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca, bu çalışma, BEP süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacak önemli bilgiler sunmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, 2019 yılından sonra Türkiye’de BEP ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda, BEP hazırlama ve uygulama süreçlerinde önemli zorluklar yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 64 çalışmanın 34’ü nitel, 7’si nicel ve 7’si karma araştırma türünde olup, büyük çoğunluğu öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, BEP hazırlarken yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmiş, özellikle BEP’in öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmasında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Örneğin; Burunsuz, 2019; Koca, 2022).

Bulgular ayrıca, BEP uygulama sürecinde öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında iş birliği eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu eksiklik, BEP’in etkili bir şekilde uygulanmasını engellemekte ve öğrencilerin eğitimdeki başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. BEP’in etkili bir şekilde uygulanabilmesi için rehberlik hizmetlerinin yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin uygulamada destek hizmetlerine ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır (Örneğin; Yener, 2019; Ersoy, Sancar & Şener, 2021).

Ayrıca, BEP’in standartlarının düşük olduğu ve uygulamaların öğrenci başarılarını artırmada yeterince etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler, BEP’in hazırlanmasında ve uygulanmasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, BEP süreçlerinin geliştirilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin bu süreçte daha etkin rol alabilmeleri için eğitim ve destek hizmetlerinin artırılmasının önemini vurgulamaktadır (Alan, 2019; Korkmaz, 2019).

**Anahtar Kelimeler:** bireyselleştirilmiş eğitim programı, literatür taraması, özel eğitim

## Kaynakça

Akkoyunoğlu, E. (2019). Müzik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı.

Akarsu, E., & Atbaşı, Z. (2021). Eğitim uygulama okullarında öğrenim gören öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 11(1), 301-314.

Alan, Ş. (2019). Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Burunsuz, E. (2019). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) uygulanmasına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ersoy, A. F., Sancar, E., & Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. International Journal of Social Sciences and Education Research, 7(4), 337-352.

İlik, Ş. Ş., & Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen BEP uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(30), 347-362.

Kalınacı, A. (2021). Özel yetenekli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin okul bileşenlerinin görüşleri: Zonguldak Ereğli örneği. Yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koca, K. (2022). İlköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterlilikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Korkmaz, E. (2019). Müzikli etkinliklerle desteklenmiş bireyselleştirilmiş eğitim programının hesaplama gücünü yaşayan ilköğretim öğrencilerinin başarılarına etkisinin elektrofizyolojik olarak değerlendirilmesi. Doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.

Şahin, A. (2021). Özel eğitim meslek okulu matbaa teknolojisi alanındaki öğrenciler için hazırlanan bireysel eğitim planlarının (BEP) etkililiğinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcıoğlu, T., & Sümer Dodur, H. M. (2023). Tek lokmalık öğrenmenin öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterliliklerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1500-1528.

Yener, C. (2019). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



# Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Deneyimleri

Aybüke Arık<sup>1</sup> & Bahar Cansu Kara<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Trakya Üniversitesi  
arikaybuke@gmail.com

## Problem Durumu

Özel eğitim kapsamındaki öğrenciler kaynaştırma programlarıyla genel eğitim sınıflarında ders alırken birebir olarak sınıfta arkadaşlarının sorumlu olduğu ders alanlarından sorumlu olmayabilir. Öğrencinin özel durumu kapsamında kendisine bireysel bir program hazırlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) tanım, içerik ve uygulamaları bilimsel alt yapılarıyla beraber teoride, eğitsel uyarlamalarıyla beraber milli eğitim yönetmeliğinde açıklanmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinden yararlanan ve genel eğitim sınıflarında yaşlarıyla beraber eğitim alan kaynaştırma programlarındaki öğrenciler BEP'leri dahilinde birçok ders almaktadır. Bu dersler ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleriyle beraber aldıkları çeşitli derslerle başlayıp, kademeleri ve okulları değiştikçe farklı branşlarda ders veren öğretmenlerinden aldıkları derslerle çeşitlenmektedir. Bu derslerden biri de yabancı dil dersleridir.

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca İngilizce, Fransızca, Almanca ya da Arapça yabancı dil dersleri alabilmektedir. Özel durumu olan öğrencilerin bu dersleri alması durumunda ilgili derse yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması yabancı dil öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Öğrencinin yabancı dil öğreniminde hangi becerilerin öğreniminden sorumlu olacağı, bu becerilerin ona nasıl öğretileceği, ne kadar sürede öğretileceği, sınavlarının nasıl yapılacağı, sınav kapsam ve sürelerinin ne olacağı öğrencinin BEP'i içerisinde yine öğrencinin yabancı dil öğretmenince belirlenmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin BEP hazırlama konusuna ne kadar hâkim olduğu, BEP hazırlama sürecine ve işleyişine ait görüşleri, öğretmenlerin BEP hazırlarken alan özelinde üzerinde durduğu noktalar, bireysel tecrübeleriyle beraber önemli gördükleri hususlar sahadaki işleyişe yönelik kıymetli bilgiler içermektedir. Türkiye'de branş öğretmenlerini kapsayan ve kaynaştırma programları ya da BEP üzerine görüşlerini alan çalışmalar vardır. Bu çalışmalar genel olarak yabancı dil öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerini içermektedir ve yer yer öğretmenlerin BEP hazırlama deneyimleri konusunda fikir de vermektedir ancak özellikle BEP hazırlayışları ve buna yönelik yabancı dil öğretimi bazında dikkat ettikleri hususları kapsamamaktadır. (Avcı, Sakallı Demirok, 2022; Elverici, 2021, Ermiş Yılmaz, Yılmaz, 2024; Zeybek, 2015). Ayrıca Şahin ve Akdağ'ın (2023) BEP ile ilgili yazılmış olan tezleri inceledikleri betimsel analiz çalışmaları bu alanda öğretmenlerin bilgi yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. O halde yabancı dil öğretmenleri bazında bu duruma daha derinlemesine bakılması sağlıklı bir bakış açısı sunabilecektir.

Bu çalışma Yabancı dil öğretmenlerinin (Almanca, Arapça ve İngilizce) kendi alanlarında özel gereksinimli öğrencilerine BEP hazırlarken dikkat ettikleri noktaları, BEP hazırlama deneyimlerini, BEP hazırlama süreç değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bu çalışma aktif olarak sahada çalışmakta olan ve özel gereksinimli öğrencilerle deneyimi olan yabancı dil öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak bu konuda deneyimi olmayan yabancı dil öğretmenlerine bir BEP hazırlık rehberi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle de “Yabancı dil öğretmenleri kaynaştırma programındaki öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama deneyimleri nasıldır?” sorusuna cevap aramaktadır.

## Yöntem

Sahada özel gereksinimli öğrencilerle çalışmakta olan ve hali hazırda BEP hazırlama deneyimi olan öğretmenlerin neler yaptığını ortaya koyarak buradan çıkarılacak bilgilerle yabancı dil öğretmenlerine BEP hazırlığı konusunda bir rehber hazırlamayı amaçlayan bu çalışma var olan bir durum hakkında bilgi vermeyi amaçladığı için bu çalışmanın araştırma yöntemi olarak nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması kullanılmıştır.

Özel gereksinimli bireylere yabancı dil eğitimi verilmesi ve BEP hazırlanması konusu son derece sınırlı bir durumu içermektedir. Durum çalışmasından söz edilebilmesi içinse çalışılmak istenen konunun sınırlandırılabilir olması gerekmektedir (Yeşilbaş Özenç, 2023). Belirli bir duruma yönelik derinlemesine bilgi sunmayı amaçlayan durum çalışmaları gerçek olaylara/durumlara dayanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmalar var olan duruma yönelik çeşitli veriler sağlayarak, bütüncül bir anlayışla olanı ortaya koymakta ve okuyuculara farklı bakış açılarının sunulmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013).

BEP her öğrenci için farklıdır ve farklı eğitsel noktalara ağırlık verilerek hazırlanabilir. Ancak süreç ve öğretmenlerin alan içi bilgileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik görüşleri ve sürece hakimiyetlerinde ortak noktalar bulunması beklenmelidir. Bu ortak noktaların bulunması içinse farklı kaynaklardan, bu durumda özel gereksinimli öğrencilerle çalışmış olan farklı yabancı dil öğretmenlerinden bilgi alınması gerekmektedir. Creswell (2013), bir durumun derinlemesine betimlenmesi için veri toplama aşamasındayken tek bir veri kaynağına dayanmak yerine, birden fazla veri toplama kaynağına dayandırılmasını önermektedir. Bu nedenle bu çalışmada 12 yabancı dil öğretmeniyle online görüşmeler yapılmıştır.

Yabancı dil öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde veri toplama aracı olarak online standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formları görüşmelerde hazırlık sürecinde öngörülememiş hususları engelleyerek ve konu hakkında ilgili sorular sorarak görüşme sürecinin korunmasını sağlar (Patton, 2014). Bu formun çevrimiçi hazırlanmasının sebebi, görüşmelerin aynı sırada ve aynı tarzda sunulmasına olanak tanımakta olmasıdır (Fraenkel, vd., 2012). Araştırmacılar, katılımcıları araştırma hakkında bilgilendirerek araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere doldurmaları için çevrimiçi görüşme formunu ilemişlerdir. Katılımcılar 21 açık uçlu sorudan oluşan bir form doldurmuştur. İlk yedi soru katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumları, mezun oldukları bölüm, öğretmenlik yaptıkları branş ve kaç yıldır öğretmenlik yaptıkları gibi demografik bilgilerinden oluşmaktadır. Ardından, sorulan on dört soru öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileriyle olan sınıf içi deneyimleri ve BEP uygulamaları hakkında sorulmuştur. Görüşme formu öğretmenlere çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Katılımcılardan yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Yazılı görüşmenin amacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmacıları tanımaması sebebiyle, görüşmelerde yaşanabilecek olumsuzlukların ve veri kaybının önüne geçilmesi hedeflenmiş olmasıdır. Çevrimiçi standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formuyla sorulan sorular öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri ve sorulara cevap vermelerine olanak sağlayarak çalışmanın güvenirliliğini de artırmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında çalışmaya 10 İngilizce, 1 Arapça ve 1 Almanca olmak üzere 12 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 10 tanesi Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim almadığını belirtmiş, biri aldığını belirtmiş ama hangi konu üzerine eğitim aldığını belirtmemiş ve sadece biri kaynaştırma öğrencileri üzerine eğitim aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamının kaynaştırma programında öğrencisi olmuştur ancak öğrencilerin tanıları çeşitlenmektedir. Katılımcıların dördünün birden fazla

kaynaştırma öğrencisi olmuştur. Çalışmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinden yalnızca biri öğrencisinin tanısını bilmediğini belirtirken beşinin özgül öğrenme güçlüğü tanılı, üçünün otizm tanılı, ikisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanılı, birinin görme engeli ve işitme engeli tanılı, ikisinin ise hafif düzey zekâ geriliği tanılı öğrencisi olmuştur. Bulgular incelendiğinde yabancı dil öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken öncelik verdikleri dil alanlarının başında kelime öğreniminin geldiği görülmektedir (n=8). Kelime becerisinden sonra en çok üzerinde durulan dil becerisinin konuşma olduğu görülmektedir (n=6). Çalışmaya katılan sadece iki öğretmen öncelik sıralamasına dil bilgisini eklemiştir. Genel olarak kelime becerisi ve konuşma becerisi üzerinde durulduğu görüldüyse de öğretmenler “çocuğun tanısına, durumuna göre” öncelik verdikleri dil alanının değişebildiğini de belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** BEP, yabancı dil öğretimi, öğretmenlik uygulamaları, kaynaştırma, özel eğitim

### **Kaynakça**

Avcı, G., & Sakallı Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1033233>

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Elverici, A. E. (2021). Yabancı dil öğretmenlerinin farklı gelişim gösteren çocukların yabancı dil eğitimi üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Biruni Üniversitesi, İstanbul.

Ermiş Yılmaz, H., & Yılmaz, M. (2024). İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri: Amasya ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 39-65.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık.

Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research and evolution methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications. E-Book.

Şahin, M. B., & Akdağ, M. (2023). Bireyselleştirilmiş eğitim planları ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel analizi. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 11(2), 160-169.

Yeşilbaş Özenç, Y. (2023). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1 (2), 57-67.

Zeybek, Ö. (2015). İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

# Özel Eğitim Alanında Çalışan Uzmanların Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algıları, Çalışma Yaşam Kaliteleri ve İşten Ayrılma Niyetlerinin İncelenmesi

Mehmet Akif Ülvan<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Selçuk Üniversitesi  
mehmetakif.ulvan@gmail.com

## Problem Durumu

Bu araştırmanın odağında zihinsel yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylere eğitim ve sağlık hizmeti veren uzmanlar (Özel Eğitim Alan Öğretmeni, Psikolojik Danışman, Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Çocuk Gelişim Uzmanı, Dil ve Konuşma Terapisti, Ergoterapist ve Fizyoterapist) ele alınmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitiminin sürekli olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2014). Özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri toplumsal yapı içerisinde kabul edilebilirliğini kolaylaştırmaktadır (Read, Blackburn ve Spencer, 2012). Bu doğrultuda çalışmanın odağına aldığımız uzman grupları, ara vermeden özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmasında yoğun emek vererek rol oynamaktadırlar. Özel eğitim alanında çalışan uzmanlar, mesleki sorumluluklarının, özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin özelliklerinden kaynaklanan birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Yaşanan ve çözülemeyen birçok sorun uzmanlarda strese, tatminsizliğe, psikolojik ve fiziksel sorunlara, verimlilikte düşüşe, işten ayrılmalara ve tükenmişliğe neden olabilmektedir (Işıkhan, 2017).

Özel eğitim alanında çalışan uzmanların özelliklerini yeterince tanımadıkları çocuklarla çalışmak zorunda kalmakta, kurumlardaki araç-gereç yetersizliği, programların sınırlılığı, ailelerle yaşanan sorunlar ve var olan programların uygulamaya konulamaması gibi problemlerle baş etmeye çalışmaktadır. Ayrıca özel eğitim kurumlarında öğretmenlere bilgi ve beceri yönünden destek verecek uzmanların bulunmaması, uygulamaya ilişkin birçok sorunu kendilerinin çözmek zorunda kalmaları personelin çalışmasını güçleştirmektedir (Akçamete ve Diğerleri., 1998). Bu sebeple bu araştırma kişisel ve mesleki yetkinlik algıları, çalışma yaşam kaliteleri ve işten ayrılma niyetlerinin incelenmesi değişkenleriyle, topluma faydalı bireyler kazandırmayı amaç haline getirmiş ve bu yolda birçok farklı sorunla karşı karşıya gelmiş olan özel eğitim alanında çalışan uzmanların halinden biraz daha anlamamıza yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın amacı özel eğitim alanında çalışan uzmanların kişisel-mesleki yetkinlik algıları, çalışma yaşam kaliteleri ve işten ayrılma niyetlerinin, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki unvan, mesleki kıdem yılı, çalışılan kurum türü, genellikle çalışılan öğrencilerin özel gereksinim türü, genellikle çalışılan öğrencilerin gereksinim düzeyleri ve aylık gelir gibi demografik özellikler açısından incelenmesidir. Bu bağlamda özel eğitim alanında çalışan uzmanların mesleki yetkinlik algıları, çalışma yaşam kaliteleri ve işten ayrılma niyetlerinin belirtilen demografik özellikler açısından farklılaşma durumları incelenecektir.

## Yöntem

Bu çalışma özel eğitim alanında çalışan uzmanların kişisel-mesleki yetkinlik algıları, çalışma yaşam kaliteleri ve işten ayrılma niyetlerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini anlamaya yönelik yapılacak betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır.

Araştırmanın evreni, Türkiye genelinde faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren özel eğitim okullarıdır. Araştırmanın örneklemini ise evreni oluşturan kurum ve kuruluşlarda görev yapmakta olan Özel Eğitim Alan Öğretmeni, Psikolojik Danışman, Okul Öncesi Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Çocuk Gelişim Uzmanı, Dil ve Konuşma Terapisti, Ergoterapist ve Fizyoterapistler oluşturmaktadır. Evrenin %99 güven düzeyi ve (+,-4) hata payı gözetilerek 462 uzmandan oluşturulması planlanmaktadır.

Araştırmada birincil veri toplama araçlarından olan anket yöntemi çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla elektronik ortamlarda yürütülmüştür. Bu bağlamda veri toplama aracını, sosyodemografik bilgiler formu, Kişisel ve Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği, Çalışma Yaşam Kalitesi Ölçeği Ve İşten Ayrılma Niyeti Ölçeğinden oluşturulmaktadır.

### Sosyodemografik Bilgiler Formu

Sosyodemografik bilgi formu, çalışmaya katılım sağlayan özel eğitim alanında çalışan uzmanların demografik bilgilerini saptayabilmek için geliştirilmiştir. Bu formda katılımcılardan, cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, mesleki unvanları, çalıştıkları özel gereksinimli bireylerin dereceleri (hafif, orta-ağır), çalıştıkları kurum türü, kıdemleri ve aylık gelirleri hakkında bilgiler talep edilecektir.

### Kişisel-Mesleki Yetkinlikler Algı Ölçeği

Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algı Ölçeği'nde 18 madde bulunmaktadır. Ölçek, Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği (BÇSAY), Alana Özgü Yetkinliği (AÖY), Öğrenme Yetkinliği (ÖY) ve İletişim-Sosyal Yetkinliği (İSY) olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Kişisel-Mesleki Yetkinlik Algı Ölçeği'nden alınan puanlar değerlendirilirken, alt ölçeklerden elde edilen puanlar üzerinden işlem yapılmaktadır. KMYAÖ'nün alt boyutlarından alınan puanların yükselmesi, öğretmen adaylarının ilgili boyuta yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir.

### Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği

Otuz madde ve üç alt ölçekten oluşan bir öz bildirim değerlendirme aracıdır. Mesleki tatmin (compassion satisfaction) alt ölçeklerden ilkidir ve ölçeğin Alpha güvenilirlik değeri .87'dir. İkinci alt ölçek olan tükenmişlik(burnout) alt ölçeğidir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik değeri .72'dir. Üçüncü ölçek olan eşduyumu yorgunluğu (compassion fatigue) alt ölçeğidir. Ölçeğin Alpha güvenilirlik değeri .80 olarak belirlenmiştir.

### İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği

İşten ayrılma niyetini ölçmek amacıyla Rosin ve Korabik (1995; tarafından geliştirilen, orijinal ölçeğe ait Cronbach's alfa değeri 0.82 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise Rosin ve Korabik tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Tanrıöver (2005; aktaran Torun, 2016) tarafından yapılan Cronbach's alfa değeri 0,930 olan ölçekten faydalanılmıştır. Ölçek, toplam 4 ifadeden oluşmaktadır. Bu ifadeler sırası ile "Eğer imkanım olsaydı işimden ayrılırdım", "Son zamanlarda işimden ayrılmayı daha sık düşünmeye başladım", "Aktif olarak yeni bir iş arıyorum" ve "İşimden ayrılmayı düşünmüyorum" şeklindedir.

### Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların cinsiyeti incelendiğinde, 294 kadın (%63,6) ve 168 erkek (%36,4) olmak üzere toplam 462 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde, 25 yaş ve altında 108 kişi (%23,4), 26-35 yaş arasında 258 kişi (%55,8) ve 36-45 yaş arasında 96 kişi (%20,8) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların medeni durumu incelendiğinde, bekar olan 288 kişi (%62,3), ve evli olan 174 kişi (%37,7) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların mesleki ünvanı incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni 258 kişi (%55,8), psikolojik danışman

42 kişi (%9,1), okul öncesi öğretmeni 42 kişi (%9,1), sınıf öğretmeni 36 kişi (%7,8) ve Sağlık bilimleri alanında çalışan (Ergoterapist, Fizyoterapist ve Dil ve Konuşma Terapisti) 36 kişi (%10,4) olduğu bulunmuştur. Çalıştığı bireyi hafif olarak sınıflandıran 234 kişi (%50,6) ve ağır-orta olarak sınıflandıran 228 kişi (%49,4) olduğu bulunmuştur. Çalışma kurumu incelendiğinde, kamuda 264 kişi (%57,1) ve özel sektörde 198 kişi (%42,9) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların kıdemi incelendiğinde, 1 yıldan az olan 66 kişi (%14,3), 1-5 yıl arasında 228 kişi (%49,4), 6-10 yıl arasında 66 kişi (%14,3) ve 10 yıldan fazla 102 kişi (%22,1) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların gelir durumu incelendiğinde, 11400-14999 tl arasında 120 kişi (%26,0), 15000-24999 tl arasında 114 kişi (%24,7) ve 25000 tl ve üzerinde 228 kişi (%49,4) olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** mesleki yetkinlik, çalışma yaşam kalitesi, işten ayrılma niyeti

### Kaynakça

- Açar, D., Kaya, G., & Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944. <https://doi.org/10.17755/esosder.284397>
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (1998). Engelli ve engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, VI. Ergonomi Kongresi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnett, M. D. (2014). Future orientation and health among older adults: The importance of hope. *Educational Gerontology*, 40(10), 745-755. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.898496>
- Bulut, B., & Bacanlı, F. (2023). Gelecek Oryantasyonu Ölçeği'nin Türk lise öğrencilerine uyarlanması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.58501/kpdd.13966455>
- Cotton, J. L. & Tuttle, J. M. (1986) Employee Turnover: A Meta-Analysis and Review with Implications for Research. *Academy of Management Review*, 11, 55-70. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4282625>
- Çetin, F., & Varoğlu, A. K. (2015). Psikolojik sermaye, performans, ayrılma niyeti ve iş tatmini etkileşimi: cinsiyetin düzenleyici rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 105-113. <https://doi.org/10.18394/iid.61996>
- Doğan, M. (2014). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 111-127.
- Işıkhana, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yay.
- Karasu, T. & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 44-66.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)

Kazu, H., & Demiralp, D. (2017). Personal-professional competencies perception scale for teacher candidates: Validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 425-464. doi: 10.14527/kuey.2017.015

Kurtulmuş, M., & Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>

Locke, E.A. (1976) The nature and causes of job satisfaction. In: Dunnette, M.D., Ed., *Handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 1, 1297-1343.

Luthans, F., Vogelgesang, G. R., ve Lester, P. B. (2006) Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.

Macit, M., Eren, A., Karaman, M., & Demir, İ. (2019). Çalışma yaşamı kalitesi ölçeği geçerlilik güvenirlik çalışması: sağlık çalışanlarında bir uygulama. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(3), 903-917. Doi: 10.18657/yonveek.532830

# Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Taekwondo Antrenörleri İçin Geliştirilen Özel Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Abdülhamid Ülvan<sup>1</sup> & Müzeyyen Eldeniz Çetin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

abdulhamidulvan@gmail.com

## Problem Durumu

Araştırmacılar tarafından bireylerin fiziksel aktiviteye katılımlarının birçok beceriyi geliştirdiği belirtilmektedir. Hareket ve fiziksel aktivitenin bir disiplin haline getirilmesiyle oluşan spor; bireylerin birçok alanda (fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal beceriler) kendini geliştirmelerini sağlayan, yeteneklerini ortaya çıkaran, kendini disipline edebileceği bir enstrümandır (Açıkada ve Ergen, 1990). Docherty (1996) fiziksel aktivite ve egzersizin normal gelişim gösteren bireylerin yanı sıra özel gereksinimli bireylerin fiziksel ve mental sağlığına olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde egzersiz ve hareketin kullanımıyla ilgili araştırmaların sayısı artış göstermektedir. Buna bağlı olarak 2020 NCAEP Raporu'nda egzersiz ve hareket kanıtı dayalı uygulamalar arasına girmiştir. Raporda çeşitli beceri ve davranışları hedeflemek için fiziksel aktivitede bulunmak, amaçlı hareketler yapma ve motorik becerileri kullanmanın etkili bir müdahale yöntemi olduğu belirtilmektedir (Steinbrenner vd., 2020).

Özel gereksinimli bireylerin motor becerilerinin ve hareket kabiliyetlerinin akranlarına göre geride olması genel olarak bir tanı kriteri olmasa da alanyazındaki birçok araştırmada akranlarına göre düşük performans ve belli yetersizlikler yaşayabildikleri görülmektedir (Yanardağ ve Yılmaz, 2017). Son yıllarda özel gereksinimli bireylerin gelişimleri ve eğitsel ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda spora katılım daha önemli bir hale gelmiştir.

Antrenör, spor dalına özgü fiziksel aktivite ve antrenmanlar yaptırarak; sporcuyu fiziksel, psikolojik ve zihinsel amaçlara uygun şekilde performansını artırmayı hedefleyen eğitimcidir. (Sevim, 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin hareket eğitimini sağlayan antrenörlerin de özel eğitim becerileriyle donatılarak -özel olarak- yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan antrenörlerin, bireylerin gelişim özellikleri ve eğitsel performansları akranlarıyla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği için (MEB, 2018) özel gereksinimli bireylerle çalışırken birtakım güçlükler yaşayacakları düşünülmektedir.

Ülkemizde ve yurtdışında alanyazın tarandığında özel gereksinimli bireylerin fiziksel eğitim ve spor becerileriyle ilgili çalışmalar sıklıkla görülmektedir. Bunlar sporun; motor becerilere etkisi (Duronjic ve Valkova, 2010), fiziksel uygunluk düzeyine etkisi (Yanardağ vd., 2009), stres ve kaygı düzeylerine etkisi (Hillier, 2011), iletişim ve sosyal beceriler üzerine etkisi (Yarımkaya vd., 2017), problem davranışların incelenmesi (Alp ve Çamlıyer, 2017), akademik başarıya etkisi (Nicholson vd., 2011), saldırganlık ve sosyal uyum düzeylerine etkisi (Temel vd., 2017), stereotipik davranışlara etkisi (Bahrami vd., 2012) gibi oldukça fazla araştırma vardır. Ancak bu çalışmalar belli alanlara, becerilere ve tutumlara yoğunlaşmışken antrenörlerin bilgi ve uygulama düzeylerine müdahale eden, özel gereksinimli bireylerle çalışan antrenörleri daha donanımlı hale getirmeyi amaçlayan araştırmaların olmaması dikkat çekmektedir. Antrenör eğitiminin; antrenörlerin özel gereksinimli bireyleri tanımalarına, eğitsel ihtiyaçlarını



belirlemelerine, uyarlama becerilerini artırmaya vb. birçok alanı destekleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmının spesifik bir spor branşıyla ilgili olması branşa özgü uyarlama yapmayı mümkün hale getireceği ve bunun da profesyonelleşme anlamında oldukça faydalı olacağı ve özel gereksinimli bireylerin kaliteli eğitim almasını sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Özel gereksinimli bireylerle çalışan taekwondo antrenörleri için geliştirilen özel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel araştırma yöntemi deneysel modellerden tek gruplu ön test-son test desene kurgulanmıştır. Bu desende tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile deneysel işlemin etkisine bakılır. Bağımlı değişkene ait ölçümler aynı katılımcılarla ve aynı ölçme araçlarıyla elde edilir (Büyüköztürk vd.,2021: 208).

### Katılımcılar

Araştırma Türkiye geneli otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan bireylerle çalışan taekwondo antrenörlerini kapsamaktadır. Katılımcılar, Türkiye Parapoomsae Şampiyonasına katılan antrenörler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak araştırmaya davet edilmiştir. Katılımcı olmanın ön koşulu, Türkiye Taekwondo Federasyonunda lisanslı antrenör olarak faaliyet göstermek ve OSB ve ZY olan bireylerle çalışmaktır. Araştırma için veriler toplanmadan önce antrenörlerin tamamı halihazırda OSB ve ZY olan bireylerle çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 20 taekwondo antrenörü katılım sağlamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde; her ikisi de araştırmacı tarafından geliştirilen "Taekwondo Antrenörleri İçin Özel Eğitime Yönelik Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi" bilgi düzeyi, "Taekwondo Antrenörleri İçin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Davranış Değerlendirme Aracı" ise uygulama düzeyi verilerini toplamak için kullanılmıştır. Her iki araç da uzman görüşleri alınarak iç geçerliği ve kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Ön-test verileri, öğretim programı uygulanmadan önce çevrim içi anketler ve katılımcıların gönderdiği üçer oturumluk video kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Daha sonra, özel eğitim programı beş oturum halinde çevrim içi olarak uygulanmış ve son-test verileri benzer yöntemlerle toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılıklar McNemar testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında iki kategorili değişkenlere ait öntest ve sontest uygulamasının karşılaştırılmasından dolayı McNemar testinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu test, özellikle ilişkili ölçümler için 2x2 boyutundaki kontenjans tablolarında kullanılmaktadır. Bu amaçla genel olarak Ki-kare analizi de sıklıkla kullanılmasına rağmen ölçümlerin birbirinden bağımsız olmadığı durumlarda McNemar testinin kullanılması daha uygun görülmektedir (Pembury Smith ve Ruxton, 2020).

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın işlem öncesi ve sonrası istatistiksel olarak karşılaştırıldığında hem bilgi düzeyinde hem de uygulama becerileri düzeyinde etkili olduğu görülmektedir. Antrenörlerin bilgi düzeyleri ve uygulama becerileri kıyaslandığında bilgi düzeylerindeki artış daha fazladır.

Bilgi düzeyinde tanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri ve değerlendirme alanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar varken öğretim öncesi süreçte bir farklılığa rastlanmamıştır. Uygulama düzeyinde ise öğretim öncesi süreç ve değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı farklar varken iletişim becerileri ve öğretim yöntem ve tekniklerinde bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Öğretim programı, değerlendirme becerilerinde hem bilgi hem de uygulama düzeyinde etki göstermiştir. Öğretim programının antrenörlerin bilgi düzeyinde kazanması beklenen tanımlar başlığında tek isteneni olan tanımlarda etkili olduğu görülmüşken karmaşık ve çoklu istenen içeren tanımlarda istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Uygulanan öğretim programı neticesinde taekwondo antrenörleri öğretim tekniklerinden ziyade davranış değiştirme yöntemlerini öğrenmede hem bilgi düzeyinde hem uygulama düzeyinde performansları daha yüksektir. İşlem öncesinde antrenörlerin veri tutma ve ilgili uygulamaları yapmada zorlanırken işlem sonrası daha başarılı oldukları görülmüştür. Eğitim programı uygulama düzeyinde taekwondo antrenörlerinin özel gereksinimli bireylerle olan iletişim becerilerini geliştirmemiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinde bilgi düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüşken uygulama düzeyinde görülmemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, taekwondo, antrenör, spor

## Kaynakça

Açıkada, C. ve Ergen, E. (1990). Bilim ve spor. Tek Ofset Matbaa, Ankara.

Alp, H. ve Çamlıyer, H. (2017). Hareket eğitimi ve fiziksel aktivite programı verilen davranış problemlili otistik çocukların bir yıl sonraki süreçlerinin izlenmesi. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (63), 1-13.

Bahrami, F., Movahedi, A., Marandi, S. M., ve Abedi, A. (2012). Kata techniques training consistently decreases stereotypy in children with autism spectrum disorder. Research in developmental disabilities, 33(4), 1183-1193.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. Baskı). Pegem Yayınları

Duronjić, M., Válková, H. (2010). The influence of early intervention movement programs on motor skills development in preschoolers with autism spectrum disorder (case studies). Acta Gymnica, 40(2), 37-45.

Docherty, D. (1996). "Measurement in pediatric exercise science". Windsor Human Kinetics, p. 285

Hillier, A., Murphy, D., Ferrara, C. (2011). A pilot study: Short-term reduction in salivary cortisol following low level physical exercise and relaxation among adolescents and young adults on the autism spectrum. Stress and Health, 27(5), 395-402.

Millî Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: 30472 Sayılı Resmî Gazete; 2018.

Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., Heest, J. V. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools*, 48(2), 198-213.

Pembury Smith, M. Q. ve Ruxton, G. D. (2020). Effective use of the McNemar test. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 74, 1-9.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Temel, G., Yıldız, T., Turan, M., ve Karaoğlu, B. (2017). Sporun otistik çocuklarda saldırganlık ve sosyal uyum düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 25-33.

Yanardağ, M. ve Yılmaz, İ. (Ed.). (2017). Özel gereksinimli öğrenciler için fiziksel eğitim ve spor. Pegem, 1-420.

Yanardağ, M., Ergun, N. ve Yılmaz, İ. (2009). Otistik çocuklarda adapte edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20 (1), 25-32.

Yarımkaya, E., İlhan, E. L., Karasu, N. (2017). Akran aracılı

## 13 NOLU DERSLİK

### Öğrenme Güçlüğünde Yapay Zekâ Kullanımı: Sistemik Bir Derleme

Mehlika Rabia Ateş<sup>1</sup>, Cihan Sert<sup>2</sup> & Çıgıl Aykut<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Gazi Üniversitesi  
23810704002@gazi.edu.tr

#### Problem Durumu

Heterojen bir grubu temsil eden Öğrenme güçlüğü, çocukların bilgiyi edinme ve kullanmada yaşadıkları zorlukları ifade eden, zekâ seviyelerinden bağımsız olarak, mevcut olan potansiyellerini kullanmalarına engel olan bir yetersizlik türüdür (Özmen, 2017; Fletcher vd., 2006, s. 29). Öğrenme güçlüğü çatı kavramı çeşitli alt kategorilere ayrılmaktadır ve DSM-V'e göre bu alt kategoriler; okuma güçlüğü, matematik (sayısal) güçlüğü ve yazılı anlatım güçlüğü şeklinde sınıflandırılmaktadır (APA, 2013, s. 67). Bu alt kategorilerden Disleksi, okuma güçlüğü olarak bilinen ve tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını olumsuz etkileyen, dil temelli bir Öğrenme güçlüğü çeşididir. Okuma, yazma ve imla kurallarını, bazen konuşmayı da etkileyen disleksi yaygın olarak gözlemlenmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, heterojen bir grup olmalarına rağmen bazı ortak özellikleri vardır. Bu bağlamda Öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranları ile kıyaslandığında bu çocukların; algı-motor bozukluklarının, dikkat eksikliklerinin, bellek, düşünme ve bilişsel işlev problemlerinin, gelişimsel alanlarda gecikmelerinin ve akademik eksikliklerinin önemli ölçüde ön planda olduğu rapor edilmektedir (Werts, Culatta, & Tompkins, 2007, s. 88).

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte McCarthy (2007) tarafından ilk kez tanımlanan yapay zekâ, 'Bilgisayar Programları Tasarlama ve Geliştirme Bilimi' olarak açıklanmış, günümüzde ise 'insan gibi düşünen makineler' olarak ifade edilmektedir (Goralski & Tan, 2020). Bu tanımın ortaya atılmasının ardından oldukça hızlı ilerleyip dönüşen teknoloji sayesinde yapay zekâ, bilgisayar sistemlerinin insancıl yetkinlikler kazanmasına olanak tanıyarak karar verme, çıkarım yapma, problem çözme ve öğrenme gibi alanlarda kapasitesini bir hayli geliştirmiştir (McCarthy, 2007). Bu doğrultuda teknolojinin ilerlemesiyle birlikte sürekli olarak gelişen ve değişen algoritmik ilerlemeler aracılığıyla tüm alanlarda inovatif yenilikler yaşanmakta ve bu durum da yapay zekanın insan yaşamını önemli ölçüde etkileyen bir alana dönüştürmesini sağlamaktadır (Zileli, 2023:43). Hayatın her alanında karşılaşılan yapay zekâ, eğitimde öğrenmeyi destekleme potansiyeli nedeniyle sıkça tartışılmakta ve Horizon Raporu'nda eğitim ortamlarında kullanımının potansiyel fayda sağladığı belirtilmiştir (Hwang vd., 2020'a). Bu bağlamda yapay zekanın eğitimde kullanımı, öğrenci ve öğretmenlerin iş yükünü azaltarak, eğitim-öğretim sürecini daha verimli hale getirmektedir (Chen vd., 2020). Yapay zekanın eğitimde kullanım alanları incelendiğinde bu alanlara örnek olarak öğrenme materyallerinin kişiselleştirilmesi (Panigrahi, 2020), ölçme değerlendirme süreci (Bayram & Çelik, 2023) ve sınıf yönetimi (Huang vd., 2021) gibi alanlar verilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bir öğretmen, yapay zekâ aracılığı ile öğrencilerin var olan performansını değerlendirerek, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları ve ilgi alanlarına göre ders içeriklerini planlayabilmektedir. Tüm

bunlar ışığında yapay zekâ; eğitim ortamlarında öngörülerde bulunma, kararlar alma, karmaşık sorunları çözüme ve etkileşimli sistemler tasarlama amacıyla kullanılmaktadır (Tabier, 2023).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar eğitim süreçlerinde yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle kişiselleştirilmiş eğitim ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Yapay zekâ ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını giderme anlamında çığır açacak bir potansiyele sahiptir. Yapay zekanın eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle, Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders materyallerinin uyarlanması, yaşanan güçlüklerin minimal düzeye indirilmesi ve öğrenci katılımında iyileşmeler sağlanacaktır. Tüm bunlar ışığında yapay zekâ dahil edilen eğitim ortamları Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere de eğitim alma fırsatı tanıyarak kapsayıcı eğitimin teşvik edilmesine imkân sunacaktır (Mothukuri vd., 2021). Bu bağlamda yapay zekâ eğitim ortamlarının yanı sıra öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanı ve değerlendirmelerinde de oldukça önemlidir. Sonuç olarak bakıldığında yapay zekanın özel eğitime entegre edilmesini içeren daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Hinojo-Lucena vd., 2019; Hopcan vd., 2023). Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, öğrenme güçlüğü kapsamında spesifik olarak kullanılan yapay zekâ türleri şu ana kadar sistematik bir şekilde derlenmemiş olup, bu durumun alanyazında bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında da öğrenme güçlüğünde kullanılan yapay zekâ uygulamalarının sistematik olarak derlendiği sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Hopcan vd., 2023). Bu derleme çalışmasının amacı, 2020-2024 yılları arasında disleksi kapsamında gerçekleştirilen yapay zekâ uygulamalarını sistematik olarak incelemektir. Bu çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin Öğrenme güçlüğü üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyarak literatüre katkı sunmayı ve alan uzmanlarının yapay zekâ kullanımına ilişkin yeni perspektifler geliştirmelerine zemin hazırlamayı hedeflemektedir.

## Yöntem

Bu araştırmada, Öğrenme güçlüğü'nün alt dalı olan dislekside yapay zekâ kullanımını gözler önüne seren çalışmaların sistematik derlemesi yapılmıştır. Bu bağlamda ilk etapta anahtar kelimeler belirlenmiş ve katılımcı grubu ile yapay zekaya ilişkin iki farklı anahtar sözcük grubu oluşturulmuştur. Yapay zekâ için belirlenen anahtar sözcük "artificial intelligence" şeklindeyken, katılımcı grubu için "learning disabilities" OR "learning disability" OR "dyslexia" OR "dysgraphia" OR "dyscalculia" şeklindedir. Bu çalışmanın sistematik derleme sürecinde tarama sırasıyla Web of Science, Scopus, Eric, ProQuest ve MyEbsco veri tabanları üzerinde, 2020-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Taramanın 2020 yılından itibaren başlamasının sebebi, yapay zekâ alanındaki gelişmelerin 2020 yılından sonra ivme kazanmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmalar için dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Çalışmaların dahil etme ölçütleri şu şekilde sıralanmaktadır; (a) 2020-2024 yılları arasında yayınlanmış olması, (b) hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış olması, (c) tam metin olması, (d) katılımcıların disleksi tanısına sahip olmaları, (e) çalışmaların deneysel desenlerden birini kullanarak yürütülmüş olması, (f) çalışmaların İngilizce dilinde yayınlanmış olması şeklinde belirlenmiştir. Hariç tutma ölçütleri ise şu şekilde sıralanmaktadır; (a) katılımcı gruplar arasında disleksi grubun yer almaması, (b) araştırmaların 2020 yılından önce yayımlanmış olması, (c) araştırmanın deneysel desenler dışında bir araştırma deseni ile tasarlanmış olması.

Anahtar kelimeler kullanılarak veri tabanlarında gerçekleştirilen ilk toplu tarama sonucunda 1221 makaleye ulaşılmıştır. Tekrarlayan araştırmaların çıkarılmasının ardından 1053 çalışma kalmıştır. Ardından İngilizce tam metnine ulaşılamayan çalışmalar ve hakemli dergide yayımlanmış olma kriterlerini karşılamayan çalışmalar elenerek 1045 çalışma ile başlıktan eleme yöntemine gidilmiştir. Başlıktan 933 çalışma elenerek özeti incelenecek çalışmalara geçilmiştir. Özet kısmında ise 68 çalışma elenerek tam metin incelemesi yapılmak üzere 44 çalışma seçilmiştir. Tam metin incelemesinin ardından 21 çalışma analiz edilmek üzere

seçilmiştir. Seçilen çalışmalar sistematik derleme ve meta analizler kapsamında kullanılan “Sistematik Derleme ve Meta-analiz için Önerilen Raporlama Ögeleri (PRISMA)” diyagramında ifade edilmiştir. Analiz boyunca betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmalar araştırmanın amacı, katılımcı özellikleri, deneysel deseni, beceri hedefi, bulgular ve yayınlanma yeri değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alanyazın incelendiğinde, disleksi alanında yapay zekâ uygulamalarına ilişkin mevcut araştırmaların sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda dışlama ve hariç tutma kriterlerinin sonucunda 21 araştırma analiz edilmek üzere seçilmiştir. Ele alınan çalışmalar yayımlandığı yıllara göre incelendiğinde, 2023 yılı bir dönüm noktası niteliğindedir. Nitekim diğer yıllarda, yıllık yaklaşık üç çalışma yayımlanırken 2023 yılında sekiz araştırma yayımlanmıştır. Bunu sebebi olarak Open AI tarafından GPT-4 ’ün veya diğer yapay zekâ uygulamalarının piyasaya sürülmesi, dolayısıyla yapay zekanın yaygınlaşmasının söz konusu olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak bu gelişmelerin ardından yapay zekâ teorik bir olgu olmaktan ziyade somut bir uygulama olarak hayatımıza girmiştir. Ülke bazlı gerçekleştirilen değerlendirmede ön planda olan ülkeler Hindistan ve İspanyadır. Bunun sebebi olarak da bu ülkelerde yapay zekâ anlamında gerçekleştirilen yatırımlar ve teknolojinin potansiyelini fark etme olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz açısından bir değerlendirme yapacak olursak, 21 çalışma içerisinde sadece bir araştırmanın ülkemizde gerçekleştirilmiş olması yapay zekâ ve öğrenme gücü kapsamında araştırma yelpazemizin olmadığını göstergesidir. Araştırmaların yayımlandığı dergiler ele alındığında “Plos One” dergisinde 2 çalışma ve diğer dergilerde birer çalışmanın yayımlanmış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum disleksi ve yapay zekâ alanında yapılan çalışmaların disiplinler arası şekilde, farklı akademik topluluklarca desteklendiğini göstermektedir. Katılımcıların yaş grupları analiz edildiğinde oldukça farklı bir dağılımın söz konusu olduğu görülmektedir. Bu durum disleksi alanında yapay zekâ kullanımının belirli bir yaş aralığı fark etmeksizin çalışıldığı ve yaş grubunun çok mühim olmadığını göstergesidir. Fakat çoğunluğa bakıldığında katılımcıların 6-17 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunda yapay zekânın tanılama aşamasında kullanıldığı görülmekle beraber, yapay zekanın disleksili öğrencilerin öğretim sürecine dahil edildiği oldukça az çalışma olduğu görülmüştür. Eğitimcilerin yapay zekâyı öğretim süreçlerine dahil etmelerinin potansiyel fayda taşımasından kaynaklı, yapay zekâ uygulamalarının sadece tanılama aşamasında değil, öğretim ve müdahale süreçlerine de dahil edilmesi oldukça önemlidir. Sonuç olarak, bu doğrultuda yapay zekânın daha çok öğretim sürecine dahil edildiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** yapay zekâ, öğrenme gücü, disleksi

### **Kaynakça**

American Psychological Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental

Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78.

Çakmak, S., Yıldız, C. E., & Kızıldağ, M. (2023). Öğrenme gücü olan okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik bir derleme çalışması. *Eurasian Education & Literature Journal*, (17), 1-15.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.

- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National center for learning disabilities, 25(3), 2-45.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention.
- Goralski, M. A., & Tan, T. K. (2020). Artificial intelligence and sustainable development. *The International Journal of Management Education*, 18(1), 100330.
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51.
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7335-7353.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. *Artificial Intelligence*, 171(18), 1174-1182.
- Mothukuri, V., Parizi, R. M., Pouriyeh, S., Huang, Y., Dehghantanha, A., & Srivastava, G. (2021). A survey on security and privacy of federated learning. *Future Generation Computer Systems*, 115, 619-640.
- Özmen, E. R. (Ed.). (2017). *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler ve Uygulamalar*.
- Panigrahi, C. M. A. (2020). Use of artificial intelligence in education. *Management Accountant*, 55, 64-67.
- Tabier, E., & Bakanay, Ç. D. (2023). Okul Öncesi Eğitimde Müze Eğitim Ortamları ve Yapay Zekâ Uygulamaları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(65), 3082-3088.
- Werts, M. G., Culatta, R., & Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği, *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1):42-51

# Mikrodenetleyiciler, Kodlar ve Zekâ Oyunları Yardımı ile Aydınlanma Şiddetini Anlatarak Göz Sağlığına Dikkat Çekme

Ali Gültekin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi  
aligultekin19@gmail.com

## Problem Durumu

Fen bilimleri dersi, öğrenciler tarafından kavranması oldukça güç olan soyut konu ve kavramları barındırması nedeniyle öğrencilerin fen dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve dersten uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Günümüzde öğretmenler, öğrencilere konuyu ezberletecek uygulamalar yapmakta, öğrencileri süreçte aktif hale getirecek, yaparak yaşayarak ve keşfederek öğrenmelerini sağlayacak uygulamaları tercih etmemektedir. Günümüzde teknoloji, günlük yaşantımızın her yönüne nüfuz etmekte ve eğitim çerçevesinin temel bir bileşenini oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak da fizik ve fen bilgisi eğitimi teknolojik destekle daha ilgi çekici erişilebilir, anlaşılır bir öğrenme platformuna geçişi kolaylaştırmakta ve mevcut fırsatlardan yararlanmaktadır. Laboratuvar imkânı olmayan sınıflar için fırsatlar oluşturmaktadır. Bilim Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) özellikle küçük yaşlarda öğrencilerin eğitiminde oyuna dayalı öğrenmeyi, zekâ oyununu ve teknolojiyi dahil etmek, öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmelerinin kalıcı olması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bunun için BİLSEM'lerde görev yapan 35 tane öğretmenlerin ve farklı seviye gruplarındaki 50 öğrencinin derslerde teknoloji ve zekâ oyunu kullanılmasına yönelik görüşlerini belirlemek için daha önce geçerliliği test edilmiş ölçekler kullanılarak görüşleri alındı. Ölçeklerden alınan cevaplar, ders materyallerinin geliştirilmesinde ve uygulama stratejilerinin belirlenmesinde yol gösterici olmuştur. Bunun için zekâ oyunu ve mikrodenetleyicilerden faydalanarak soyut olan kavramları somutlaştırmak, bilim sanat merkezlerindeki öğrencilerin, Fen Bilgisi ve Fizik dersindeki başarılarının artırmak amacıyla ışık şiddeti ve aydınlanma şiddeti konusunun öğrenilmesi için iki tane devre hazırlanmıştır. Birinci devre ile BH1750 Sensörü, LCD ekran, Led, Buzzer, Mikrodenetleyici kullanılarak Aydınlanma miktarını ölçer veya Lüks ölçer yapılmıştır. Aydınlanma miktarı lüks birimi cinsinden hesaplanmıştır. İkinci devre, LDR, LCD ekran, mikrodenetleyici ve renkli asetatlardan oluşmaktadır. LDR üzerine düşen ışık miktarı ile LCD ekranda okunan değerlerdeki değişimler gözlenmiştir. BH1750 ve LDR sensörleri üzerine farklı renkli asetatlar konularak ortamın ışık şiddeti ölçülmekte ve renklerin ışığın şiddetini nasıl geçirdiklerinde gözlenmektedir. Böylece laboratuvar ortamları uygun olmayan BİLSEM'ler için bu şekilde deney ortamı oluşturulmaktadır. Ayrıca BİLSEM'lerde eğitim gören ortaokul ve lise öğrencileri, disiplinler arası iş birliği ile aydınlanma şiddetini ve ışık şiddetini, ışık şiddetinin göz sağlığı açısından önemini, göz kusurlarını devre elamanlarını ve kodlamayı kullanarak öğrenmektedirler.

## Yöntem

Çalışmamızda Teknoloji ve zekâ oyunlarının derslerde kullanımına yönelik BİLSEM'de görev yapan farklı branşlarda öğretmenlerin ve öğrenim gören BYF, ÖYGP ve PROJE seviyesinde bulunan öğrencilerin Fizik ve Fen Bilgisi derslerinde teknoloji kullanılmasına yönelik Aytekin Erdem ve Gürcan Uzal tarafından hazırlanan geçerliliği test edilmiş ölçekler kullanılmıştır. Kullandığımız ölçeklerde, Teknolojinin Önemi ve Eğitim Ortamına Etkisini ölçmek için 12 soru, Teknolojinin İncelenmesi, Bilgi



Erişilebilirliği Üzerindeki Etkisini ölçmek için 2 tane ve zekâ oyunlarının derslerdeki etkisini tesbit etmek için 2 tane soru sorulmuştur. Ölçeklerde alınan cevaplar, ders materyallerinin geliştirilmesinde ve uygulama stratejilerinin belirlenmesinde yol gösterici olmuştur. Hazırladığımız ders materyali için iki tane devre hazırlanmıştır. Birinci devre ile BH1750 Sensörü, LCD ekran, Led, Buzzer, Arduino kullanılarak Lüks Ölçer yapılmıştır. Aydınlanma şiddetinin miktarı lüks birimleri cinsinden hesaplanmıştır. İkinci devre, LDR, LCD ekran ve renkli asetatlardan oluşmaktadır. Ortamın ışık şiddeti ölçülerek LCD ekrana yazdırılmaktadır. BH1750 ve LDR sensörleri üzerine farklı renkli asetatlar yerleştirilerek ortamın ışık şiddeti ve aydınlanma şiddeti ölçülmekte ve renklerin ışığın şiddetini nasıl geçirdikleri gözlenmektedir. Aydınlanma şiddeti ile göz sağlığı arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Bu proje ile BİLSEM’lerde eğitim gören ortaokul ve lise öğrencileri, disiplinler arası iş birliğini, aydınlanma şiddetini, ışık şiddetini, ışık şiddetinin göz sağlığı açısından önemini, devre elamanlarını ve kodlamayı kullanarak öğrenmektedirler. Öğrencilerin bu şekilde çeşitli etkileşimli donanımlarla öğrenmeleri dersi daha ilgi çekici ve motive edici hale getirmektedir. Değerlendirme aşamasında ise bulmaca, kelime avı vs. zekâ oyunlarını kullanarak derslerin kalıcı ve eğlenceli olması sağlanmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan anketler sonucunda teknolojinin derslerde kullanılması ile öğrencilerin büyük çoğunluğu yaklaşık olarak %98’ si bilgiye hızlı erişimde, bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, Öğrenme etkinliklerine katılım olanaklarını arttırılmasında, konu içeriğini kolaylıkla anlaşılmasında katkısı olur görüşünü paylaşmaktadırlar. Öğretmenlerde ise bu oran %88,6’dır. Bilim sanat merkezlerinde dersler proje tabanlı ve etkinlik yapılarak işlendiği için öğrencileri süreçte aktif hale getirecek, yaparak yaşayarak ve keşfederek öğrenmelerini sağlayacak uygulamalar tercih edilmektedir. Mikrodenetleyiciler kullanılarak hazırlanan devreler ile, deney ortamlarının ve laboratuvar şartlarının olmadığı durumlarda, uzaktan laboratuvar ortamlarında kullanılabilir ve öğrencilerin elektronik donanım için uzaktan kod yazmalarına ve sonuçları gözlemlenmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, öğrencilere elektronik kavramları konusunda deneyim sağlamakta, elektronik ve yazılım konusunda farkındalık ve merak uyandırmaktadır. Zekâ oyunu da öğrencilerde öğrenmenin kalıcı ve eğlenceli olmasını sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** zekâ oyunu, mikrodenetleyici, kod, aydınlanma şiddeti, ışık şiddeti

### **Kaynakça**

Demirkuş, N., & Gülen, S. (2017, 4). Popüler Fizik Kavramları İçeren Görsel Ders Materyali Geliştirme Çalışması. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 320-338.

Erdem, A., & Uzal, G. (2018, 3 26). Ölçek geliştirme çalışması-I: Fizik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. International Journal of Human Sciences, s. 509-526.

Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017, 10). Oyunlar ve Matematik Öğretimi: Stratejik Zekâ Oyunlarının Sınıflandırılması. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/, s. 288-311.

Sütçü, N. D. (2021, Nisan). Zeka Oyunları ile ilgili Yapılan Bilimsel Araştırmaların Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, s. 988-1007.

Taylan Koparan, E., Yüksel, B., & Koparan, T. (2021, 4 1). Arduino ile Programlamanın Öğrencilerin Fen Bilimlerine Yönelik Başarı, Öz Yeterlilik ve Tutumlarına Etkisi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, s. 118-127.

Taylan Koparan, E., Yüksel, B., & Koparan, T. (2021, 4 1). Arduino ile Programlamanın Öğrencilerin Fen Bilimlerine Yönelik Başarı, Öz Yeterlilik ve Tutumlarına Etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, s. 118-127.

Aydın, S. (2018). *Geometric Optics Concepts Misconceptions and Their Elimination with Conceptual Change Texts*. (Doctoral dissertation, Marmara University).

Kaya, S., & Büyükkasap, Y. (2007). Light and Atom Concepts Misconceptions of High School Students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2(3), 129-138.

Aydın, B., & Yılmaz, H. (2023). Lise öğrencilerinin ışık şiddeti hakkında bilgi seviyesi ve bakış açıları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 177-188.

Alper, M. (2022). Işık şiddeti ve insan sağlığı. *Aydınlatma ve Elektrik*, 13(1), 23-26.

Baran, A. (2021). *Aydınlatma tasarımı*. İstanbul: Beta Yayınevi.

## 14 NOLU DERSLİK

### Göreve Yeni Başlayan Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Ortamında Yaşadıkları Güçlükler

Evgin Çay<sup>1</sup> & Burak Bozak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Balıkesir Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

burakbozak@gmail.com

#### Problem Durumu

Ağır ve çoklu yetersizlikten (AÇY) etkilenmiş çocuklara sağlık, sosyal ve eğitime yönelik verilecek hizmetlerin sunumunda ekip çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Lacey ve Oyvy, 2013). Ekipte yer alacak personellerden biri de AÇY etkilenmiş çocuklarla çalışan öğretmenlerdir. Özel eğitim alanında çalışan ve ataması yeni yapılmış özel eğitim öğretmenlerinin diğer alanlarda çalışan öğretmenlere kıyasla psikolojik olarak daha fazla etkilenmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu yetersizlik tür ve dereceleri ile ebeveynlerinin beklentileri bu alanda çalışan öğretmenlerin sorumluluklarını bir kat daha arttırmaktadır (Kocaman, 2018). Bununla birlikte özel eğitim öğretmenleri eğitim öğretim ortamlarında özelliklerini iyi bilmedikleri çocuklarla çalışmak, eğitim programlarında yer alan eksiklikler, çocuklara danışmanlık yapacak personel eksikliği (Başaran, 2001) ve eğitim öğretimi aksatan birçok güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı sorunların belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Ergül ve meslektaşlarının (2013) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin akademik becerilerin öğretilmesi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Yine başka bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin fiziksel imkanlarının olmaması, öğrencilerin çeşitli sorunlarının olması, öğretim süresinin sınırlı olması gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Güleç-Aslan ve Özbey, 2014). Çelik ve Kahraman (2021) yaptıkları bir araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemişlerdir. Öztürk (2016) yaptığı bir çalışmada köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı güçlükleri belirlemiştir. Çalışmasında öğretmenlik mesleğine ve sosyal çevrelerine ilişkin öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini betimsel ilişkisel tarama modeli ile incelemiştir. Himmetoğlu ve meslektaşları (2022) özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolünü incelemişlerdir. Adıgüzel ve meslektaşları (2017) yürütmüş oldukları çalışmalarında AÇY olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ve sorunlara ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte AÇY olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bununla birlikte AÇY olan

çocuklarla çalışan ve göreve yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin eğitim ortamlarında ne tür güçlükler yaşadığına yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. AÇY olan çocuklarla çalışmak ve onlara uygun eğitim ortamı oluşturmak bu grupta yer alan çocukların eğitimi için önemli görülmektedir. Bu nedenle AÇY olan çocuklarla çalışan ve alana yeni atanan özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştığı güçlüklerin neler olduğunu değerlendirmek, öğretmenlerin konu hakkında beklentilerini belirlemek bu çocuklara sunulacak eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğini artırmada etkili bir faktör olabilir. Bu nedenle böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin konu hakkında beklentilerini belirleyerek çocuklara verilecek hizmetleri daha iyi bir noktaya taşımak adına yapılan çalışma önemli görülmektedir.

Yapılan araştırmanın genel amacı; AÇY olan öğrencilerle çalışan göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında karşılaştığı güçlüklerin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- BEP hazırlama ve BEP'lerin değerlendirilmesi noktasında öğretmenler ne gibi güçlükler yaşamaktadırlar?
- Öğretmenler AÇY olan öğrencilerle iletişim kurmada ne gibi güçlükler yaşamaktadırlar?
- Gerekli olan araç gereç ve materyal temin etmede güçlük yaşamakta mıdır?
- Sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları güçlükler nelerdir?

## Yöntem

Mevcut araştırmada göreve yeni başlayan AÇY olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Durum çalışmasında belli bir olayı ya da durumu ortaya çıkarmak ve betimlemek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu için belirlenen ölçütler; a) alanda bir ila 3 yıl arasında çalışıyor olmak, b) sınıfında AÇY olan en az bir öğrencisi olmak, c) sınıfta bulunan öğrencinin zihin yetersizliğine ek bir yetersizlik ediyor olması ve d) öğrencinin yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş olmasıdır. Bu ölçütlere uyan 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından alanyazın incelemesinden sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıları tanımaya yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan ikinci bölüme yönelik ilgili özel eğitim alanında ve ölçme değerlendirme alanında çalışan iki uzmanın görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığını ortaya koymak için bir öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme neticesinde görüşme sorularında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler, kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce gönüllü katılım formu katılımcılara sunulmuş, araştırmacı kendini tanıtmış araştırmanın amacını, kapsamını ve kişisel haklarını katılımcılara anlatmıştır. Araştırmacı ses kaydı ile görüşmeleri yapacağını, görüşmeler sonunda elde edilen verilerin araştırma dışında kimseyle paylaşılmayacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin hazırlanan sorulara verdikleri yanıtlar yazılı hale getirilmiştir. Yapılan deşifre işleminin güvenilirliği dokümanların %30'unda yapılmış ve deşifre işleminin güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş, özetlenerek yorumlanmıştır. Görüşme soruları tema olarak kabul edilmiştir. Elde edilen veriler de bu temalara göre oluşturulmuş ve

analiz edilmiştir. Katılımcılara kod isim (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) verilerek görüşler aktarılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan sorular kategori olarak belirlenip söylenme sıklığı yani frekans (f) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analizde katılımcıların görüşlerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmek adına katılımcıların ifadeleri aynen söylenildiği gibi aktarılmaktadır. Yapılan araştırmada da araştırmaya gönüllü olarak katılan ebeveynlerin ifadeleri tırnak içerisinde aktarılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Göreve yeni başlayan AÇY olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında yaşadıkları güçlükleri belirlemek için yapılan bu araştırmada katılımcılar; BEP hazırlama sürecinde sürenin yetmediğini, öğrenci hakkında yeterince bilgi sahibi olamadıklarını, öğrencinin birden fazla yetersizliği olması ve ebeveyn ile sağlıklı iletişim kurmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. BEP'te yer alan hedef becerileri kazandırmada ebeveyn katılımının olmaması, öğrencinin birden fazla yetersizliğinin olması ve bu yetersizliklerden ağır derecede etkilenmiş olması, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin seviyelerinin çok farklı olması gibi güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların yönerge alamadıkları için çocuklarla iletişim kuramadıklarını, öğrencilerin ifade edici dil becerilerine sahip olmadıklarını ve saldırgan davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Araç gereç temininde güçlük yaşadıklarını ve uygun eğitim materyallerine ulaşamadıklarını bildirmişlerdir. Problem davranışları önlemede bilgi yetersizliği olduğu için problem davranışları önlemede güçlük yaşadıklarını, okul rehberlik servisinin ve ebeveynlerin ilgisiz davrandıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan güçlüklerin çözümüne ilişkin ise okul yönetiminden, ebeveynlerden ve kıdemli meslektaşlarından destek beklediklerini ifade etmişlerdir.

AÇY olan çocuklara sunulan eğitim öğretimin verimli geçmesi, öğretmenlerin mesleki doyum yaşamaları ve öğrencilerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan üst düzeyde yararlanabilmeleri için yeni atanan öğretmenlere mentörlük hizmetinin sunulması önerilebilir. Öğretmenlere lisans eğitimleri süresince bu grupta yer alan öğrencilere yönelik daha yoğun eğitimlerin yer aldığı alt programlar tasarlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** ağır ve çoklu yetersizlik, özel eğitim öğretmeni, eğitim öğretim, güçlükler

## **Kaynakça**

Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(01), 45-59. 10.21565/ozelegitimdergisi.296901

Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. Ege Eğitim Dergisi, 1(1), 41-53.

Çelik, O.T. & Kahraman, Ü. (2021). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 179-205.doi:10. 9779/pauefd.684913.

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1), 1-24.

Güleç-Aslan, Y., & Özbey, F. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. Journal of International Social Research, 7(31), 639-654.

Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim oğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlünde okul yöneticilerinin rolü, Trakya Eğitim Dergisi, 12(3), 1597-1618

Kocaman A. (2018). Özel eğitim okullarında çalışan oğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lacey, P., & Oyvry, C. (2013). People with profound & multiple learning disabilities: A collaborative approach to meeting. Routledge.

Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan oğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. İlköğretim Online, 15(2), 378-390. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.55573>

Yıldırım, A. & şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. basım). Seçkin.

# Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Deneyimleri ile Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Fatıma Ceren Sayđılı<sup>1</sup>, Duygu Dönmez<sup>2</sup>, Lale Bilir<sup>3</sup>, Zeliha Sıla Orhan<sup>4</sup>, Mesut Durgun<sup>5</sup> & Ramazan Çakır<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Düzce Üniversitesi

<sup>3,4,5,6</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

cakirmzn@gmail.com

## Problem Durumu

“Ağır ve çoklu yetersizlikler” (AÇYE) terimi şemsiye bir kavram olmakla birlikte birden fazla yetersizliğe aynı anda sahip olan bireyleri veya en az bir yetersizlikten ciddi düzeyde etkilenmiş olan bireyleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Birden fazla yetersizliğin semptomlarını sergiliyor olma durumu sıklıkla duyuşsal ve fiziksel yetersizlikleri barındırmaktadır. Bunun yanında zihinsel yetersizlik, ortopedik yetersizlik veya otizm spektrum bozukluğuyla da ilişkili olabilmektedir. AÇYE’den etkilenme durumu farklı gelişim alanlarında bozulma ve geriliklere neden olmakla birlikte tek bir yetersizlikten etkilenme durumunda oluşan sınırlılıklardan daha yoğun ve karmaşık sınırlılıklara da neden olabilmektedir (Şafak, 2021). AÇYE olan bireyler uzun yıllar eğitim ortamlarının dışında tutulsalar da son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar ve yasal düzenlemelerle birlikte eğitim haklarını kazanmaya başlamışlardır; hem ayrı eğitim ortamlarında hem de kaynaştırma-bütünleştirme ortamlarında eğitim yaşamlarına devam etmektedirler (Pletsch, 2015). AÇYE olan bireylerin sağlık, rehabilitasyon, sosyal hayat ve öğrenme ihtiyaçlarının çeşitliğinden dolayı sağlanacak hizmetlerde multidisipliner bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. AÇYE olan bireylere sağlanan eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin odak noktasında özel eğitim öğretmenleri yer almaktadır.

Özel eğitim öğretmenleri yetersizlik tür ve derecesi, yaş grubu, eğitsel gereksinimleri, davranış problemleri gibi konularda farklılaşan oldukça heterojen bir öğrenci grubuyla çalışmaktadırlar. AÇYE öğrenciler de özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanan bu eğitsel hizmetlerden yararlanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet sağladıkları öğrenci grubunun bu kadar heterojen olmasının yanında AÇYE öğrenciler de kendi içlerinde yaşadıkları yetersizlik kombinasyonları, yetersizlikten etkilenme dereceleri, eğitsel gereksinimleri, iletişim becerileri gibi pek çok açıdan heterojen bu gruptur. Bu kadar farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip öğrencilerle çalışmak durumunda olmak özel eğitim öğretmenlerinin çok farklı bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Adıgüzeli Kizir & Eratay, 2017; Hirayuki, 2008; Sönmez & Eldeniz-Çetin, 2022).

Özel eğitim öğretmenlerinin hem AÇYE hem de diğer yetersizlik gruplarında yer alan öğrencilerle çalışırken ortaya çıkan sorunlar ve yaşadıkları güçlükler sisteme dönük sorunlar olabileceği gibi öğretmenlerin yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme programlarıyla da yakından ilişkilidir. Öğretmen eğitimi ve yeterlikleriyle ilişkili güncel araştırmalar, değişen öğretim modelleri, öğrenci ihtiyaçları ve aile beklentileri öğretmenlerin farklı alanlarda bilgi ve beceri sahibi olmaları ve mesleki gelişimlerine önem vermelerini gerektirmektedir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Walker, vd., 2024). AÇYE öğrencilerle

çalışan özel eğitim öğretmenlerinden öğrencinin yaşadığı yetersizlik durumunun doğasını ve ortaya çıkardığı bireysel gereksinimleri doğru anlaması, çok yönlü eğitsel değerlendirme gerçekleştirilmesi, bireysel gereksinimlere hitap edebilen çok duyulu bireysel eğitim programı tasarlaması ve bu eğitim programını etkili ve bilimsel dayanaklı öğretim metodları kullanarak uygulaması beklenmektedir. Çok farklı bilgi, beceriler gerektiren bu süreç ve AÇYE olan öğrencilerle çalışan nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin sayısındaki sınırlılık göz önünde bulundurulduğunda konuya ilişkin mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında öğretmen hizmet içi eğitimleri ön plana çıkmaktadır (Brown Stephenson ve Carter, 2014; Hiroyuki, 2008; Sönmez & Eldeniz-Çetin, 2022). Hizmet içi eğitimler görevlerine devam eden öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini destekleyerek mesleki yeterliliklerini artırmaya dönük olarak yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerini ifade etmektedir. Bu çalışmada AÇYE olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimlerin ve konuya ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularının cevabı aranmıştır:

- Özel eğitim öğretmenleri AÇYE olan öğrencilerle çalışırken ne gibi güçlükler yaşamaktadır?
- Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan öğrencilerle çalışmaya ilişkin deneyimleri nelerdir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin AÇYE olan öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?

## **Yöntem**

Bu çalışmayla AÇYE olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimlerin ve konuya ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların, olguların, olayların ve durumların bütüncül olarak ele alındığı bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi, seçilen çalışma grubundan detaylı veri toplanabilmesine olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Çalışmaya en az iki yıl AÇYE olan öğrencilerle çalışmış veya çalışmakta olan gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin katılımcı olarak dahil edilmesi planlanmaktadır. Öğretmenlerin alan mezunu olması ve görev yaptıkları sınıfta en az iki AÇYE öğrenci bulunması şartları da öğretmenleri çalışmaya dahil etme kriterleri arasındadır. Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından öğretmenleri tanımak için hazırlanacak olan öğretmen bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılacak olan görüşme formu hazırlanacaktır. Görüşme formu kullanılarak katılımcı özel eğitim öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış online görüşmeler gerçekleştirilecektir. Online görüşmelerin zoom platformu üzerinden gerçekleşmesi planlanmaktadır. Bu platformun seçilmesinin nedeni özellikle pandemi dönemiyle birlikte öğretmenlerin zoom platformunu kullanma sıklığının fazla olması ve kullanım pratikliğine sahip olduklarının düşünülmesidir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ilk olarak araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler deşifre edilerek bilgisayar ortamına taşınacaktır. Bu aşamadan sonra katılımcı öğretmenlere Ö1., Ö2., Ö3. gibi kodlar atanarak öğretmenlerin görüşmedeki cevapları gruplanacaktır. Bu aşamanın ardından sorular tema kabul edilerek bu temalar çerçevesinde kodlar oluşturulması planlanmaktadır. Kodların katılımcı cevaplarındaki ifade edilme sıklıkları hesaplanarak frekans olarak raporlaştırılacak ve öğretmenlerin kendi ifadelerine yer verilecektir. Çalışmanın sonunda hem öğretmenlerin çalışma deneyimlerinin hem de hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hangi alanlarda yoğunlaştığı temalar çerçevesinde tartışılacaktır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilecek bulguların AÇYE öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışmalarına yönelik deneyimlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunun ortaya konulmasını sağlayacağı ve literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin cevaplarından elde edilen temalar çerçevesinde literatürle ilişkili olarak tartışılacaktır. Temalar ile öğretmenlerin hangi alanlarda daha yoğun sorunlar yaşadıkları, ne gibi çalışma deneyimleri olduğu ortaya konulacaktır. Bunun yanında AÇYE öğrencilerin eğitimine ilişkin hangi konularda hizmet içi eğitimlere daha yoğun ihtiyaç duydukları belirlenecektir. Sonuçlar öğretmen bilgi formu ile elde edilecek katılımcıların mesleki deneyimi, AÇYE öğrencilerle çalışmayı kendinin tercih edip etmediği, lisans eğitiminde AÇYE ile ilgili ders alıp almadığı veya konuya ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadığı gibi değişkenler çerçevesinde farklı boyutlarıyla tartışılacaktır. Araştırma bulguları ayrıntılı olarak grafik ve tablolar eşliğinde kongre sunumunda paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** ağır ve çoklu yetersizlikler, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, öğretmen yeterlikleri, özel eğitim öğretmeni

## Kaynakça

- Adıgüzel, S., Kızır, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(01), 45-59.
- Baltacı-Ekşi, S. (2020). Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşim davranışlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brown, P., Stephenson, J., & Carter, M. (2014). Multicomponent training of teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 347-362.
- Hiroyuki, S. (2008). Support for teachers of education for children with multiple disabilities through school consultation. *Tin NISE Bulletin*, 27(9), 27-35.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 15(01), 41-56.
- Özdemir, M. A., & Şafak, P. (2024). Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanan video teknolojisi ile seçim fırsatı sunma öğretmen eğitim programının etkililiği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(2), 447-464.
- Pletsch, M. (2015). Multiple disabilities: Teacher training and teaching-learning processes. *Cadernos De Pesquisa*, 45(155), 11-27.
- Sönmez, M., & Çetin, M. E. (2022). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bütünleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *ERPA 2022*, 9-25.
- Sardohan Yıldırım, A.E. & Eldeniz Çetin, M. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 749-786.
- Şafak, P. (2021). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak (Ed.) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* (2. Baskı) içinde (ss. 8-29). Ankara: Vize Akademik.

Walker, V. L., Douglas, K., Wang, C., & Li, Z. (2024). Special education teachers' perspectives of effective pre-service training practices in systematic instruction for students with extensive support needs. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(4), 582-593.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (9. baskı) [9th ed.]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Sembol Kullanımlarının İncelenmesi

Mustafa Doğuş<sup>1</sup> & Pınar Şafak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

mdogusm@gmail.com

## Problem Durumu

Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar genellikle iletişimin birçok boyutunda güçlülere sahiptir (Şafak, 2012; Trief, 2007; Turnell ve Carter, 1994). Bu nedenle ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların alternatif ve artırıcı iletişim yöntem ve stratejilerini edinmelerine gereksinimleri vardır (Schlosser ve Sigafos, 2006). Artırıcı ve alternatif iletişim sıklıkla sözel konuşmanın yerini alır veya sözel konuşmaya ek olarak sunulur (Schlosser ve Sigafos, 2006). Artırıcı ve alternatif iletişim sistemleri iletişimi teşvik etmek veya artırmak amacıyla sembollerin, araçların, tekniklerin veya stratejilerin kullanımı ile sınırlı sözel dil becerilerini telafi etme çabasını taşır (Beukelman ve Mirenda, 2005; Trief, 2007).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde sembollerin kullanımı, bu öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir role sahiptir. Bu öğrenciler, genellikle sözel iletişimde yetersizlik yaşadıkları için öğretmenlerin semboller aracılığıyla etkili bir iletişim kurmaları gerekmektedir (Trief, 2007). Semboller, öğrencilerin hem eğitim ortamında hem de günlük yaşamlarında bağımsızlık kazanmalarına, kendi isteklerini ifade edebilmelerine olanak tanır (Bruce, 2005). Ancak, öğretmenlerin sembol kullanımı konusundaki bilgi ve deneyim seviyeleri ile bu sembollerin nasıl uygulandığı konusunda yeterli veri bulunmamaktadır. Bu eksiklik, sembollerin etkili kullanımının engellenmesine ve öğrencilerin potansiyellerine ulaşamamalarına yol açabilir. Ayrıca, bu tür öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sembollerle ilgili bilgi düzeylerinin ve bu sembolleri kullanma konusundaki yeterliliklerinin incelenmesi, eğitimin kalitesini artırmak için önemlidir (Robbins, 2022).

Ağır ve çoklu yetersizlik, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, sosyal etkileşimlerini ve günlük yaşam becerilerini önemli ölçüde kısıtlayan bir durumdur (Trief, 2007). Bu nedenle, bu öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemler ve araçlar, onların bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmalıdır. Semboller, bu tür öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek ve etkili bir araçtır. Sembolik iletişim, öğrencilerin çevreleriyle etkileşime geçmesini, ihtiyaçlarını ifade etmesini ve bağımsızlıklarını artırmasını sağlar (Bruce, 2005). Bununla birlikte, sembolik iletişim araçlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğretmenlerin bu araçlar hakkında yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmalarıyla mümkündür. Öğretmenlerin sembollerle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması, bu öğrencilerin eğitimde daha etkin bir şekilde yer almasını sağlayacaktır.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bu sembolleri nasıl öğrendikleri, sembolleri sınıflarında nasıl kullandıkları ve bu sembollerin öğrencilerin gelişimine olan katkılarını nasıl değerlendirdikleri konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu eksiklikler, sembollerin etkin kullanımını sınırlayabilir ve öğrencilerin öğrenme fırsatlarını kısıtlayabilir. Ayrıca, sembol kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejileri geliştirmekte zorlanabilirler. Bu araştırma, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sembol kullanımı konusundaki bilgi düzeylerini,

sembol kullanımında karşılaştıkları zorlukları ve bu konuda geliştirdikleri stratejileri incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, öğretmenlerin sembol kullanımı konusundaki bilgi düzeyleri ve bu sembollerin etkili kullanımına yönelik stratejilerin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları, özel eğitimde sembol kullanımının yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin bu konuda daha iyi desteklenmesi gerektiğini gösterebilir. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin sembollerle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması, öğrencilerin eğitim sürecinde daha aktif ve bağımsız olmalarına olanak tanıyabilir. Bu da hem öğrencilerin genel gelişimini destekleyecek hem de öğretmenlerin eğitimdeki rollerini güçlendirecektir.

## Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, katılımcılardan derinlemesine veri elde edilmesine olanak tanıdığı için tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırma, olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırma, nitel veri toplama tekniklerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşmeyi içeren bir tümevarım analizi modelinde tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde özel eğitim okullarında görev yapan, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Bu katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli özelliklere sahip kişilerin seçilmesiyle örnekleme grubunun oluşturulmasını ifade eder (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmanın katılımcılarını belirlemek için (a) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında görev yapıyor olma, (b) daha önce ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışmış ve halen çalışıyor olma ölçütleri göz önüne alınmıştır. Bu ölçütlere göre 8'i kadın, 2'si erkek 10 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin 6'sı görme engelliler özel eğitim okullarında görev yaparken; 4'ü eğitim uygulama okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ortalama 7 yıl ve ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışma süreleri ortalama 3.5 yıldır.

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sözlü iletişim yoluyla sorgulama (veri toplama) tekniğidir (Karasar, 2009). Araştırmacılar tarafından alanyazın taramasının ardından 10 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Bu sorulardan 6'sı yönlendirici alt soruları içermektedir. Diğer 4 soru ise açık uçlu niteliktedir. Görüşmelerde, öğretmenlerin sembol kullanımı ile ilgili bilgi ve deneyimleri, sembol kullanımına dair önerileri ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar üzerine odaklanılmıştır. Soruların ilgili alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların sembol kullanımı konusunda çalışmaları bulunan iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan birisi İngiltere'de bulunduğu için görüşme formu, görüş almak amacıyla İngilizceye çevrilmiştir. Ayrıca, özel eğitim ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışan toplam 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra görüşme formunun son düzenlemeleri yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 14 dakika sürmüştür. Toplamda 144 dakika süren görüşmelerin yazılı dökümü yapılarak 53 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, elde edilen veriler önceden belirlenen ana temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2004). Ayrıca, analiz sürecinde Taguette uygulaması ve Python kullanılarak veriler kodlanmış, temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve veriler bu çerçevede sınıflandırılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, öğretmenlerin sembol kullanımı konusundaki bilgi düzeylerini ve deneyimlerini derinlemesine incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sembol kullanımına dair deneyimlerinin genellikle hizmet içi eğitimler ve lisans dönemi eğitimlerinden elde ettikleri bilgilerle sınırlı olduğu görülmüştür. Semboller, özellikle öğrencilerin akademik sosyal ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Sembollerin özellikle yer, kişi ve etkinlikleri temsil etme amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Semboller arasında dokunulabilir semboller, özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerle iletişimde tercih edilmiştir. Öğretmenler, sembol kullanımının öğrencilerin dil ve iletişim becerilerine katkı sağladığını vurgulamış, ancak sembollerin uygun şekilde hazırlanması ve dayanıklılığı konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak, sembol kullanımında karşılaşılan en büyük zorluklardan birinin, sembollerin öğrencilere uygun hale getirilmesi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, sembollerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine göre uyarlanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, sembol kullanımının öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini, ancak bu süreçte daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sembol kullanımıyla öğretimsel materyal kullanımını karıştırdıkları çıkarımına varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin alternatif ve destekleyici iletişim amacıyla sembol kullanımı konusunda bilgi ve deneyim eksikliğine işaret etmektedir. Bulgular, sembol kullanımının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulandığına dair önemli bilgiler sunmakta ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** sembol kullanımı, ağır ve çoklu yetersizlik, alternatif ve destekleyici iletişim, iletişim stratejileri

## Kaynakça

- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2005). \*Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs\* (3rd ed.). Brooks Publishing.
- Blaha, R. (2001). Calendars for students with multiple impairments including deafblindness. Morgan Printing.
- Bruce, S. M. (2005). The impact of congenital deafblindness on the struggle to symbolism. *International Journal of Disability Development and Education*, 52, 233-251.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (1. baskı). Pegem.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (19. baskı). Nobel.
- Robbins, A. E. (2022). Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes About Teaching Students with Multiple Disabilities to Use Tangible Symbols [Doctoral dissertation, The Florida State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Schlosser, R. W. & Sigafos, J. (2006). Augmentative and alternative communication interventions for persons with developmental disabilities: narrative review of comparative single-subject experimental studies. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 1-29.
- Şafak, P. (2012). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Vize.
- Trief, E. (2007). The use of tangible cues for children with multiple disabilities and visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101, 613-619.

Turnell, R., & Carter, M. (1994). Establishing a repertoire of requesting for a student with severe and multiple disabilities using tangible symbols and naturalistic time delay. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 19, 193-207.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Çok Duyulu Öykülerin Görmeyen-İşitmeyen (Körsafir) Öğrencinin Dinlediğini Anlamasına Etkisi: Bir Vaka Çalışması

Mehmet Emin Kalaylı<sup>1</sup>, Pınar Demiryürek<sup>2</sup> & Pınar Şafak<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

mehmetemin.kalayli.955@gmail.com

## Problem Durumu

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler, birden fazla yetersizlikten etkilenerek sürekli ve sistematik destek ile standart eğitim programları yerine uyarlanmış eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrenciler için uzmanlaşmış personel, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öğrencinin gereksinimine uygun yöntem ve materyal kullanımları gerekmektedir (Şafak ve Yürekli, 2020). Bu grup içinde yer alan körsafir bireyler, görme ve işitme duyularında tam ya da kısmi kayıplar yaşayan kişilerdir. Körsafirlik dört grupta incelenir: total görme ve işitme kaybı, az gören ve işitmeyen, az işiten ve total görmeyen, az gören ve işiten. Körsafir öğrenciler bilgi edinme, iletişim ve bağımsız hareket etme gibi becerilerde ciddi desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Miles ve Riggio, 1999; Şafak ve Kalaylı, 2020). Okuma-yazma becerisi de bu öğrencilerin klasik yollar ile öğrenmesinin mümkün olmadığı ve büyük ölçüde uyarlamalar yapılması gereken akademik becerilerden biridir. Özellikle erken dönemde her çocuğun okuma-yazma etkinliklerine maruz kalmasının sonraki akademik hayatında olumlu anlamda katkısı olduğu yapılan birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Ergül vd., 2017). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin de okuma yazma etkinliklerine katılımlarını desteklemek için farklı materyal uyarlamaları bulunmaktadır (Şafak, 2020). Bunlar içerisinde uyarlanmış paylaşımlı hikayeler, nesne kitapları ve çok duyulu öyküler gibi materyal ve stratejiler yer almaktadır. Uyarlanmış paylaşımlı hikayeler, hikaye içerisindeki cümlelerin sadeleştirilmesi, her sayfada uygun nesnelere kullanılması ve karakterlerin isimlerinin öğrencinin ismiyle değiştirilmesi ve her öğrenciye uygun bir yanıt verme sisteminin oluşturulması gibi uyarlamalar içermektedir (Brum ve Bruce 2023). Çok duyulu öyküler ise görme, işitme, dokunma ve tatma duyularına hitap eden nesnelere hikaye içerisinde kullanmayı hedefler. Bu öyküler, bireyin duyu gereksinimlerine ve ilgilerine uygun nesnelere kullanılarak hazırlanarak etkileşimi ve öğrencinin anlama düzeyini arttırmayı hedefler. Çok duyulu öykülerin hazırlanışında, dokunsal öğeler, kısa ve anlaşılır cümleler, yaşa uygun semboller gibi çeşitli ölçütler dikkate alınır. Anlatım sırasında anlatıcının sesini işlevsel kullanması, öğrenciye fırsatlar sunması ve öğrenci yaşantılarını öyküye dahil etmesi de öykülerin etkililiğini arttırmak için önemli görülmektedir. Çok duyulu öykü anlatım sırasında farklı öğretim yöntemlerinden de yararlanılabilmektedir. Bunlardan biri de biri de eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenciye hedef uyarının hemen ardından doğru tepkiyi vermesi için kontrol edici bir ipucu sunulur. Bu yöntem, ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerde etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul edilir.

Çok duyulu öykülerin kullanımının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarda dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisi sınırlı sayıda çalışma da olsa belirtilmiştir (Penne vd., 2012; Preece ve Zhao, 2015; Ten Brug vd., 2015) Türkiye’de de Şafak vd., 2018’de üç çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrenci ile yaptığı çalışmada, çok duyulu öykülerin öykü ile ilgili sorulan anlama sorularına verilen doğru yanıt sayısını arttırdığı görülmüştür. Bu çalışma ise Türkiye’de körsafir öğrenci ile yapılan ilk dinlediğini anlama çalışması ve çok duyulu öykülerin uyarlanarak kullanıldığı ilk çalışmadır. Ayrıca bu çalışmada

hazırlanan çok duyulu öykülerin ve veri toplama araçlarının da literatür için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada körsağır bir öğrenciye eş zamanlı öğretim yöntemi ile çok duyulu öykü anlatımının, öğrencinin öyküyü anlama becerisine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile sunulan çok duyulu öykü anlatımı uygulamasının, körsağır öğrencinin dinlediği öyküyü anlama düzeyine etkisini belirlemek amacı ile tek denekli deneysel desenlerden “davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, körsağır öğrencinin dinlediği öyküleri anlama düzeyi, bağımsız değişkeni ise eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile sunulan çok duyulu öykü anlatımı uygulamasıdır. Araştırmadaki her çok duyulu öykü farklı davranışları temsil etmektedir. Katılımcı öğrencinin performansı başlangıç, uygulama ve uygulama sonrası evrelerde düzenli aralıklarla yoklanmış, öyküleri anlama düzeyindeki etkisi gözlemlenmiştir. Farklı öyküler üzerinde bağımsız değişkenin etkisi takip edilmiş ve bu etkiyi göstermek amacıyla katılımcı öğrenci ile farklı zamanlarda uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

### Katılımcı

Araştırmanın katılımcısını, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okulunda çok engelliler sınıfında eğitim görmeye devam eden 9 yaşında bir erkek öğrenci oluşturmaktadır.

### Ortam ve Zaman

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen tüm yoklama, uygulama, genelleme ve izleme oturumları, Gazi Üniversitesi Öğrenme Gelişim Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM) bünyesinde yer alan bireysel çalışma odasında gerçekleştirilmiştir.

### Materyaller

Araştırmanın yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanan çok duyulu öyküler kullanılmıştır.

### Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında çalışılan görmeyen-işitmeyen öğrenci ile çok duyulu öykülerin okunması süreci bireysel eğitim ortamında tek uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her öğretim oturumundan önce yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrenciye üç öykü sırayla okunmuştur ve başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Daha sonra yalnızca ilk öyküden başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. İlk öyküye ilişkin başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ilk öyküyle öğretim oturumlarına başlanmıştır. Birinci öykü ile öğretim oturumları gerçekleşirken, diğer iki öyküyle üç oturum ara ile yoklama verisi toplanmıştır. Birinci öyküyle gerçekleştirilen öğretim oturumlarında belirlenen ölçütün karşılanmasından (%85) ve kararlı veri elde edilmesinden sonra ikinci öyküden başlama düzeyi verileri alınmıştır. Kararlı veri elde ettikten sonra (3 oturum) öğretim sürecine başlanmıştır. Bu şekilde diğer oturumlardan da kararlı veri elde edildikten sonra öğretim oturumları sona erdirilmiştir. Öğretim bittikten sonra genelleme oturumları da farklı bir uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında elde edilen veriler başlama düzeyi, uygulama ve genelleme/izleme oturumları olarak üç evrede incelenmiştir. Katılımcının doğru cevaplarının toplam soru sayısına bölünmesi sonucunda doğru cevap yüzdeleri hesaplanmıştır. Katılımcı öğrenci başlama düzeyi evrelerinde sorulan sorulara ortalama %14 oranında doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresindeki oturumlarda diğer öyküye geçmek için belirlenen başarı kriteri ise, sorulan sorulara %85 oranında en az üç oturum arka arkaya doğru cevap verilmesidir. Uygulama sürecinde her öykü için sekiz veya dokuz oturum düzenlenmiştir. Uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında katılımcı öğrencinin üç öyküde de dinlediğini anlama sorularına verdiği doğru cevap yüzdeleri belirlenen kritere ulaşarak artış göstermiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş körsagır öğrencinin dinlediği öyküyü anlamada eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemi ile sunulan çok duyulu öykü anlatımının etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, çok duyulu öykülerin olumlu etkisinin görüldüğü önceki araştırmaları destekler niteliktedir (Preece ve Zhao, 2015; Ten Brug vd., 2015, 2016; Şafak vd., 2018; Demiryürek, 2024).

**Anahtar Kelimeler:** çok duyulu öykü, körsagırlık, eş zamanlı ipucuyla öğretim, dinlediğini anlama.

## Kaynakça

Brum, C., & Bruce, S. M. (2023). Instructional strategies to support shared reading with learners who are deafblind. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 504-516.

Demiryürek, P. (2024). Çoklu yetersizliği olan görmeyen çocukların annelerine çevrimiçi sunulan çok duyulu öykü kitabı okuma müdahale paketinin annelerin kitap okuma ile çocukların öykü anlama ve yazı farkındalığı becerilerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Bilim Dalı.

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.

Gast, L. D., & Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. In D. L. Gast (Eds.), *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 276-329). New York, NY: Routledge.

Miles, B., & Riggio, M. (1999). *Remarkable Conversation*. MA: Perkins School for the Blind.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934.

Speece, D. L., Roth, F. P., Cooper, D. H., & De La Paz, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 167-190.

Şafak, P., Demiryürek, P., & Yılmaz, H. C. (2018). Çok duyulu öykülerin ağır ve çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin dinlediğini anlamalarına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 129-153. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.322391

Şafak, P., & Kalaylı, M. E. (2020). Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar. In P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* (pp. 97-118). Vize Yayıncılık.

Şafak, P., & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. In P. Şafak (Ed.), Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler (pp. 651-681). Vize Yayıncılık.

Penne, A., Ten Brug, A., Munde, V. S., Putten, A. A. J., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2012). Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2), 167-178.

Preece, D., & Zhao, Y. (2015). Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429-443.

Ten Brug, A., Putten, A. J. J., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2015). Factors influencing attentiveness of people with profound intellectual and multiple disabilities to multi-sensory storytelling. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3), 190-198.

## 15 NOLU DERSLİK

### Hastanede Eğitim Gören Çocukların Sosyalleşme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Birol Susam<sup>1</sup>, Sertan Talas<sup>2</sup> & Gizem Ergir<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

<sup>3</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

sertan\_talas@hotmail.com

#### Problem Durumu

Öğrencilerin okula devamlılığını etkileyen faktörlerden biride sağlık sorunlarıdır. Eğitim süresi içinde sağlık sorunu yaşayan öğrencilerden bazıları sağlık sorunun boyutuna göre okuluna devamsızlık yapmak zorunda kalabilmektedir. Öğrencilerin geçirdikleri kaza veya hastalık sonucunda eski sağlıklarına bir süreliğine kavuşamamaları ya da kronik bir hastalık geliştirmeleri, onların eğitim kurumlarından geçici veya kalıcı olarak yararlanmalarını engelleyebilmektedir. Bazı öğrenciler, hastalıklarının tedavisi evde ya da hastanede sürdürüldüğü için okullarına devam edememektedirler (Susam, Talas ve Demir, 2019).

Bazı aileler, çocuklarının farklı öğrenme stilleri, davranışları ve sağlık durumları gibi özel koşullarından dolayı, eğitimlerine akranlarıyla birlikte okul ortamında devam etmelerinin uygun olmadığı kanaatinde dirler (Bauman, 2002). Öğrencilerin okullarındaki derslere doğrudan katılımlarını çeşitli faktörler engelleyebilmektedir. Özellikle sağlık durumları nedeniyle okuldaki eğitimine devam edemeyen öğrenciler, bu sebeple evde ya da hastanede eğitim alma gerekliliğiyle karşılaşabilmektedirler (Susam, Bridge ve Şahin, 2018). Sağlık sorunu yaşayan öğrenciler tedavi sürelerinin 12 haftadan fazla olması durumunda evde ve hastanede eğitim uygulamasından yararlanabilmektedirler. Evde ve hastanede eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre yürütülmektedir. Bu yönetmelikte “zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden sağlık problemi nedeniyle en az on iki hafta süreyle örgün eğitim kurumlarından yararlanamayacağı ya da yararlanması durumunda sağlığı açısından risk oluşturacağı durum bildirir sağlık kurulu raporu’nda belirtilen öğrencilere velinin yazılı talebi ve özel eğitim değerlendirme kurulu raporu ile il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun planlaması doğrultusunda ders yılı içinde evde eğitim hizmeti verilebilir.” Şeklinde açıklanmıştır. Evde eğitim olarak adlandırılan bu hizmet öğrencinin tedavi gördüğü yere göre hastanede de sürdürülebilir. Hastanede sürdürülmesi durumunda bu hizmet hastanede eğitim olarak adlandırılır.

Evde eğitim, sağlık sorunları nedeniyle tedavisi evde ya da hastanede devam eden ve bu yüzden okuluna devam edemeyen öğrencilerin eğitim süreçlerinin evde veya hastanede sürdürülmesidir (Susam, Demir ve Şahin, 2019). Öğrenciler hastanelerde eğitimlerine devam ettikleri süre boyunca kendi sınıfından ve sosyal çevresinden uzak kalmaktadırlar. Hastanede eğitim gören çocukların sosyal gelişimi, genellikle hastane ortamında aldıkları eğitim sürecinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilir. Hastanede eğitim alan

öğrenciler, sınıf ortamında yaşlılarıyla kurdukları etkileşimlerden ve sosyal deneyimlerden uzak kalmaktadırlar. Bu süreçte, akran etkileşimleri sınırlı olduğundan çocukların sosyal becerileri gelişimsel olarak gerileyebilir ya da yavaşlayabilir. Bu araştırmanın amacı, hastanede eğitim gören çocukların sosyalleşme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir.

## **Yöntem**

Hastanede eğitim gören çocukların sosyalleşme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden “olgublim” desende planlanmıştır. Olgublim araştırma deseninde verilere ulaşılabilecek kaynaklar odaklanılan konuyu deneyimleyen ve yaşayan bireylerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, hastane sınıflarında görev yapan 13 hastanede eğitim öğretmeninden oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmanın amacına uygun olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına göre bilgi ve birikim açısından en uygun durumların seçilmesi sürecidir (Büyüköztürk vd., 2014).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilen, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme soruları ise aşağıdaki gibidir:

- Hastanede eğitim gören öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- Hastanede eğitim ortamı, çocukların sosyal becerilerini geliştirmesi açısından yeterliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- Hastanede eğitim gören çocukların okuldaki yaşlılarıyla olan sosyal ilişkileri nasıl etkilenmektedir?
- Hastanede eğitim gören öğrencilerin grup etkinliklerine katılımı ne kadar mümkündür? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
- Hastanede eğitim alan çocuklar için sağlanan sosyal destek mekanizmaları (psikolojik danışmanlık, rehberlik vb.) konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallar çerçevesinde kodlama yapılarak metindeki kelimelerin daha küçük kategorilerle özetlendiği, tekrarlanabilir bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014). Uygulama aşamasında elde edilen veriler kodlanarak kategoriler oluşturulmuş ve bu veriler, belirlenen kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde MAXQUDA programı kullanılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Hastanede eğitim gören öğrencilerin sosyal gelişimini olumsuz etkileyen faktörler arasında "Akran ilişkilerinin kopması", "Fiziksel aktivitelere katılamama", "Psikolojik yük" ve "Sürekli yeni sağlık personeliyle güven ilişkisi kurulamaması" yer almaktadır. Eğitim ortamının sosyal beceri gelişimindeki eksiklikleri ise "Akran etkileşiminin yetersizliği", "Bireysel eğitimin öne çıkması" ve "Sosyal desteklerin

sınırlı olması" olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin okuldaki yaşlılarıyla sosyal ilişkilerinde "Yalnız hissetme", "Sosyal becerilerin gerilemesi" ve "Dışlanmışlık hissi" öne çıkan sorunlardır. Evde eğitim gören öğrencilerin %40'ı, arkadaşlarından uzak kalmanın moral ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Susam, Bridge ve Şahin, 2018).

Hastanede eğitim gören öğrencilerin grup etkinliklerine katılımı konusundaki görüşler; "Sağlık durumu ve tedavi programları nedeniyle sınırlı katılım olması", "Grup etkinliklerine katılımın sağlık durumuna bağlı olması" ve "Bireysel eğitimlerin daha fazla tercih edilmesi", "Fiziksel yetersizlikler nedeniyle grup çalışmalarının zor olması" şeklindedir. Bauman (2002), evde eğitim gören öğrencilerin okul imkanlarından yararlanamadıkları için çeşitli sorunlar yaşayabileceklerini belirtir. Araştırmada veliler de, okul eğitiminin sosyal etkileşim ve fiziksel imkânlar açısından daha avantajlı olduğunu vurgulamıştır.

Hastanede eğitim alan çocuklar için sağlanan sosyal destek mekanizmaları konusundaki görüşler; "Hizmetlerin daha düzenli sunulmasına ihtiyaç duyulması", "Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalması", "Bireyselleştirilmiş ve daha kapsamlı desteklere ihtiyaç duyulması", "Mevcut hizmetlerin yeterli kaynakla desteklenmemesi" ve "Hizmetlerin hastaneden hastaneye değişiklik göstermesi" şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** hastanede eğitim, sosyalleşme, özel eğitim

## Kaynakça

Bauman, J. K. (2002). Home schooling in the United States: Trends and Characteristics. A Peer-Reviewed Scholarly Journal, 10(26), 1-21.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

MEB, 2018. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Susam, B., Bridge, E. N. ve Şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 15-22.

Susam, B., Demir, M. K. ve Şahin, Ç. (2019). Evde eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5(2), 163-171.

Işıktekiner, F. S., & Altun, S. A. (2011). Hastane okullarındaki sorunlar ve yaşantılar. Eğitim ve Bilim, 36(161).

Yenel, K., Sönmez, E., Ayaz, E., & Şahin, F. (2021). " Herkes İçin Eğitim" Anlayışıyla Hastanede Eğitim: Bir Durum Çalışması. Eğitim ve Bilim, 46(207).

Ünüvar, P. (2011). Hastanede yatarak tedavi gören çocukların eğitsel açıdan desteklenmesi (3-7 Yaş İçin örnek Çalışma). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(35), 31-44.

Bolat, E. Y. (2018). Süreç hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. Milli Eğitim Dergisi, 47(218), 163-186. ISO 690

BOLAT, Emine Yılmaz. Süreç hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. Milli Eğitim Dergisi, 2018, 47.218: 163-186.

Adıgüzel, O. C., Karagöl, İ., & Esen, E. (2018). Hastanede yatan çocukların eğitim gereksinimlerine yönelik uygulanan eğitim programlarının uluslararası perspektifte incelenmesi: Türkiye örneği. Bildiri Tam Metin Kitabı Proceeding Book, Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, 150.

# Halk Eğitimi Merkezlerinde Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Kendi Görüşleri Açısından İhtiyaçlarının İncelenmesi

Hakan Sarı<sup>1</sup> & Hülya Öcal<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi  
hulya.maden@hotmail.com

## Problem Durumu

Bireyler hayatları boyunca değişime ve yeniliğe ayak uydurmak bununla birlikte kişisel, mesleki ve entelektüel gelişimlerini sürdürebilmek için hayat boyu öğrenme becerilerine gereksinim duyarlar. Eğitimde hedef; bireye bilgileri aktarmaktan çok, ihtiyaç olunan bilgiye ulaşma ve ihtiyaç duyulduğunda o bilgiyi kullanabilme becerisini kazandırmaktır (Akınoğlu, 2003). Hayat boyu öğrenme kavramı, insanlığın başlangıcından beri var olmasına rağmen önemini her geçen gün arttırmaktadır. Hayat boyu öğrenmedeki temel amaç, insanların bilgi topluluğuna adaptasyon sağlamasına yardımcı olmak ve kendi hayatlarını yönetebilmek adına ekonomik ve sosyal yaşamın bütün aşamalarına etkin şekilde katılımını sağlamaya fırsat vermesidir (MEB, 2014). Günümüzde geline nokta bireyler, yaşı ne olursa olsun örgün eğitim sürecinden sonra toplumsal yapıya uyum sağlamak için mesleki, toplumsal ve bireysel olarak öğrenme süreçlerini sürdürmek zorunda hissederler. Hayat boyu öğrenme kavramı kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve bu kavramı temsil eden bazı temel ilkeler şu şekilde tanımlanmıştır (Ersoy & Yılmaz, 2009);

- Hayat boyu öğrenme herkesi kapsar,
- İnsan kaynaklarına öncelik verip bu alana daha çok yatırım yapar,
- Öğrenmenin sürekliliği için destek ve teşvik sağlar,
- Yeni ve modern öğrenme araçları bulur ve mevcut olanları geliştirir,
- Toplumdaki tüm kesimlerin bilgiye ulaşabilmesini sağlar,
- Herkes için hayat boyu öğrenme imkanlarını sağlar.

Hayat boyu öğrenme geleneksel olarak bilinen ve zorunlu eğitim sonrasında devam eden bir aşama olmanın ötesinde, ailede başlayan ve bireylerin eğitim yaşantısını ve devamını kapsayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle okul ortamı bu yaklaşım için zorunlu bir koşul değildir (Yüksel, Gündoğdu, Akyol & Vural, 2016). Ülkemizde hayat boyu öğrenmenin en önde gelen kurumları Halk Eğitimi Merkezleridir. Bu merkezler; Milli eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı her yaş, eğitim, gelir, sosyal statü ve kültür düzeyindeki vatandaşlara onların ilgi, istek, yetenek ve beklentilerine ücretsiz kurslar düzenleyen yaygın eğitim kurumlarıdır. 1920'li yıllarda Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla ülkede başlatılan okuma yazma sorununu çözmek için destek niteliğinde başlatılan halk eğitimi hareketi sonrasında 1956 yılından itibaren, ülke çapında Halk Eğitimi Merkezleri kurulmasıyla devam etmiştir (Okçabol, 2006).

Halk Eğitimi Merkezlerinde, halka mesleki ve sosyal-kültürel amaçlı bilgi, beceri kazandıran, kişilerin boş zamanlarını olumlu faaliyetlerle değerlendirmelerini, gelirlerini artırmayı hedefleyen farklı kurslar bulunmaktadır. Bu kurslardan bazıları farklı yaş ve yetersizliğe sahip özel gereksinimli bireyler için açılan kurslardır. Bu kurslarda özel gereksinimli bireylere meslek edindirme, sosyal faaliyetlere katılım, hobi

edindirme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Kursların yürütülmesinde bir özel eğitim öğretmeni ve bir kurs alanı öğretmeni bulunması koşulu bulunmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimi olan bireylerin özellik ve ihtiyaçlarına uygun eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ve onların bağımsız yaşam becerilerini ediniminde öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Omak vd., 2022). Bu kurslarda görevli öğretmenlerin özel eğitimle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışırken mesleki gelişimlerine yardımcı unsurlardan bir tanesidir. Alanyazın, özel gereksinimli bireylerle çalışan hem özel eğitim alanı mezunu hem de alan dışı olan öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların hedefe yönelik olması gerektiğini göstermektedir (Ünlü ve Melekoğlu,2019). Hedeflerin belirlenebilmesi için öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmamızda halk eğitimi merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarının kendi görüşleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Halk eğitimi Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle çalışırken yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- Halk eğitimi Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları çözmek için başvurdukları kaynaklar nelerdir?
- Halk eğitimi Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin verdikleri eğitimin niteliğinin artması için önerileri nelerdir?
- Halk eğitimi Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin aileleriyle yaşadığı sorunlar nelerdir?
- Halk eğitimi Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin ne tür desteklere ihtiyacı vardır?
- Halk eğitimi Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin özel eğitimle ilgili aldıkları eğitimler nelerdir?
- Halk eğitimi Merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin özel eğitimle ilgili almak istedikleri eğitimler nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “Görüşme Yöntemi” kullanılarak desenlenmiştir. Görüşme yöntemi içerisinde de en çok kullanılan ve zengin veri sağlayabilecek tekniklerden biri olan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme tekniği” kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk eğitimi merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenler oluşturmaktadırlar. Çalışma gurubu ulaşılabilir örneklem seçim yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmaya Kastamonu, Edirne, Ankara ve Konya illerinde Halk eğitimi merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan 14 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği bilgilerin doğru ve içten olduğu varsayımına dayanmaktadır.

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait görüşme soruları araştırmacı tarafından üç öğretmenle yapılan ön görüşme sonucunda hazırlandıktan sonra, kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmek amacıyla özel eğitim alanında çalışan nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesi tarafından soruların istenen konuyu kapsayıp kapsamadığı, açık, net ve anlaşılır

olup olmadığı açılarından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme Formu yedi ana başlıktan oluşmaktadır. Görüşme formundaki ana sorular sırasıyla; Özel gereksinimli bireylerle çalışırken yaşanan güçlükler, yardım alınan kaynaklar, eğitimin niteliğinin artırılması için görüşler, ailelerle yaşanan sorunlar, destek ihtiyaçları, özel eğitim yeterlikleri ile ilgili eğitim durumları ve özel eğitim ihtiyaçları ile ilgilidir.

Görüşme soruları Google formlar aracılığıyla online bir forma dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcı ile yüz yüze veya telefonda görüşme sağlanarak gerekli açıklamalar yapılmış ve online form iletilerek doldurması sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmacı ve bir uzman tarafından formların tamamı içerik analiz tekniği ile ayrı ayrı analiz edilerek veri kodlama anahtarı ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik %90 ile %100 olarak bulunmuştur.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öncelikli olarak; özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türlerine göre özellikleri, davranış problemleriyle baş etme, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, özel gereksinimli bireylerde iletişim becerilerini geliştirme, özel gereksinimli bireylerin ailelerini eğitime dahil etme, kurs modüllerinde gerekli uyarlamalar yapma ile ilgili eğitimler ve kurs faaliyetleri sırasında materyal desteğine ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur. Ayrıca kurum yöneticilerinden gereken desteği bulamadığını ve fiziksel ortam iyileştirmelerine ihtiyaç duyduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. İleride belirtilen bu ihtiyaçlar doğrultusunda halk eğitimi merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle daha verimli çalışabilmeleri için eğitici eğitimi programının tasarlanması ve uygulanması ayrıca bu kurslar için materyal desteğinin, ortam iyileştirmelerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanarak standart eğitim ortamlarına dönüştürülmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli bireyler, özel eğitim, hayat boyu öğrenme, halk eğitimi merkezi

### **Kaynakça**

- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 7-26.
- Bogdan, R. C., and Biklen, K. (2003). Qualitative research for education, an introduction to theories and methods. London: Allyn and Bacon
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. Türk Kütüphaneciliği, 23(4), 803-834.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf) (26.04.2023).
- Okçabol, R. (2006). Halk Eğitimi:(Yetişkin Eğitimi). Ütopya Yayınevi.



Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>.

Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., & Akar Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513

Ünlü, Ö., Melekoğlu, M. A., & Ünlü, E. (2019). Alan dışı özel eğitim öğretmenlerinin ders verme yeterliliklerine ilişkin çalışmaların incelenmesi [Review of researches related to competencies of special education teachers graduated from alternative certification programs]. *Elementary Education Online*, 18(4), 1609-1640. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632528>

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Milli eğitim bakanlığı Hayat boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm> (29.06.2024).

# Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerini Kazandırmaya Yönelik Oluşturulan Öğretmen Eğitimi Programının Öğretmen Çıktıları ve Özel Gereksinimli Öğrencilerin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi

Ayfer Aslan<sup>1</sup> & Necdet Karasu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

ayfr.aslan@gmail.com

## Problem Durumu

Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi ya da UNESCO Salamanca Bildirisi gibi uluslararası belgelerin de desteklemesiyle özel gereksinimli (ÖG) öğrencilerin eğitimlerinin kapsayıcılık yönünde geliştirilmesi ana hedeflerden biri haline gelmektedir (Graham, 2020). Bu gelişmelerle birlikte çok sayıda ÖG öğrenci genel eğitim sınıflarına dahil olmuş ve günümüz genel eğitim sınıfları öğrencilerin öğrenme ve davranış özellikleri açısından her zamankine göre daha fazla çeşitlilik göstermeye başlamıştır (U.S. Department of Education, 1995). Genel eğitim sınıflarındaki bu heterojen popülasyon ile beraber genel eğitim öğretmenlerinin ÖG öğrencileri için öğretim yapabilme yeterlikleri ile ÖG öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki akademik başarıları tartışma konusu olmuştur (Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002). Çok çeşitli öğrenme ihtiyaç ve özelliklerine sahip öğrencilerin akademik kazanımlara ulaşmalarını sağlamada ihtiyaçlarına uygun öğretimsel uygulamalar planlama ve uygulayabilme bilgi ve becerisi bir güçlük olarak genel eğitim öğretmenlerinin karşısına çıkmıştır (Subban, 2006). Genel eğitim öğretmenlerinin ÖG öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına göre öğretim yapmakta zorlandıkları (Akalin & Sucuoglu, 2015); ÖG öğrencilerin ise genel eğitim sınıflarında akademik olarak ilerleme gösteremedikleri alan yazında vurgulanmaktadır (Hitchcock vd., 2002).

Alan yazında matematik dersi, genel eğitim sınıflarında ÖG öğrencilerin sıklıkla düşük akademik başarı sergiledikleri derslerden biri olarak gösterilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2001). Tıpkı tipik gelişen akranları gibi ÖG öğrencilerin de karşılaştıkları günlük yaşam problemlerini çözmede, akademik ve mesleki yaşamda ilerlemelerinde matematikte yeterli hale gelmeleri oldukça önemlidir (Yıkılmış, 2019). Ancak, genel eğitim sınıflarında ÖG öğrencilerin sınıf seviyesinin altında matematik başarıları gösterdiği, birçok matematik beceri ve işlemlerini gerçekleştirmekte güçlük yaşadığı (Gunasegar, Devarajah & Rosli, 2021) vurgulanmaktadır. ÖG öğrencilerin matematikteki başarısızlıklarında yürütücü işlevler, üst biliş, işleyen bellekteki sınırlılıkları ile sınırlı okur yazarlık ve işlemsel becerileri gibi yetersizlik tür ve düzeyleri de etkili olabilmekle birlikte (Spoonner, Saunders, Root & Brosch, 2017) matematikteki başarısızlıklarının temel nedeni olarak yetersizlikleri değil; yetersizliklerinin başarılarının önündeki engele dönüşmesine yol açan etkisiz öğretim etkinlikleri gösterilmektedir (Sperry-Smith, 2016). ÖG öğrencilerin karşılaştığı matematik güçlüklerinin büyük ölçüde ilkökul döneminde başlayıp sonraki öğretim kademelerinde devam ettiği (Miller & Mercer, 1997); genel eğitim öğretmenlerinin ÖG öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek matematiksel etkinlikleri planlama ve uygulama noktasında güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2001).

Genel eğitim sınıflarında yaşanan bu değişim genel eğitim öğretmenleri için beklentileri artırıp rolleri ve işlevlerinde birtakım değişiklikleri gerektirirken (Brillante & Nemeth, 2018) öğretmen eğitimini de

etkilemektedir (Kurth, & Foley, 2014). Öğretmen eğitimi müfredatının genel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmesi için kapsayıcı bağlamlarda çalışma becerilerini geliştirmelerini desteklemesi gerekli görülmektedir (Cologon & Lassing, 2020).

Bireysel farklılıkları çözülmesi gereken bir problem olarak görmek yerine öğrenmeyi zenginleştiren bir fırsat olarak değerlendiren ve öğretimin en baştan itibaren sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanmasıyla tüm öğrenciler için öğrenme fırsatlarının optimize edildiği bir öğretim anlayışına sahip olan öğrenmede evrensel tasarım (ÖET) yaklaşımı; ihtiyaç ve özelliklerine göre çeşitli öğretimsel uygulamaların sınıf uygulamalarına dahil edilmesiyle ÖG öğrencilerin de diğer arkadaşlarıyla birlikte öğrenmelerini desteklemede son yıllarda umut veren bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (CAST, 2018). Ancak, ÖET'nin öğretme ve öğrenme üzerinde derin bir etkiye sahip olabilmesi için öğretmenlerin onu öğretimi planlamada kullanmayı öğrenebileceklerine dair kanıt olması gerektiği (Basham, Gardner & Smith, 2020) ve ÖET'nin öğretmen eğitimine dahil edilmesinin önemi alan yazında vurgulanmaktadır (Hartwel-Saliba, 2019). Alan yazında belirtilen bu ihtiyaca cevap verebilmek amacıyla bir öğretmen eğitimi şeklinde yürütülen bu araştırmada öğretmenlere ÖET yaklaşımına göre ders planı hazırlama ve uygulama becerisi kazandırmak; yanı sıra öğretmenlerin ÖET yaklaşımına göre işledikleri derslerin ÖG öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlere ÖET yaklaşımına göre ders planı hazırlama ve uygulama becerisi kazandırmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan ÖET Öğretmen Eğitimi Programı katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır.

## Yöntem

Araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlere ÖET çerçevesine göre uygulanan öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin ÖET çerçevesine göre ders planı hazırlama ve uygulama becerileri ile öğretmenlerin ÖET çerçevesine göre işledikleri derslerin ÖG öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi görüşme, gözlem, doküman analizi, matematik sınavları gibi birden çok yöntemle araştırılarak zengin ve birbirini teyit eden veri çeşitliliğine ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu altı birinci sınıf öğretmeni ve sınıflarındaki matematik başarıları düşük altı kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerden olmak üzere iki grup veri toplanmıştır. (1) Öğretmenlerden toplanan veriler: Araştırmaya katılan öğretmenler iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki öğretmenler öğretmen eğitimine katılmazken ikinci gruptaki öğretmenler Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Eğitimi Programına katılmışlardır. Birinci gruptaki öğretmenlerden Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerinin Uygulanmasının Tespiti Görüşme Formu, Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Gözlem Formu ile veriler toplanmıştır. İkinci gruptaki öğretmenlerden ise ÖET yaklaşımına göre aldıkları öğretmen eğitiminden önce ve sonra olmak üzere iki kere veri toplanmıştır. Öğretmen eğitiminden önce Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerinin Uygulanmasının Tespiti Görüşme Formu ve Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Görüşme Formu ile veriler toplanmıştır. Öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra ise Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerinin Uygulanmasının Tespiti Görüşme Formu, Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Görüşme Formu, Öğrenmede Evrensel Tasarım Ders Planı Dereceli Puanlama Anahtarı, Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Gözlem Formu ve Öğrenmede Evrensel Tasarım Sosyal Geçerlik Görüşme Formu ile veriler toplanmıştır. (2) Öğrencilerden toplanan veriler: Araştırmaya katılan ÖG öğrencilere ÖET yaklaşımına göre işlenen derslerden önce ve sonra olmak üzere matematik sınavları uygulanmıştır. Böylece Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Eğitimi Programına katılan öğretmenlerin ÖET yaklaşımına göre planlayıp uyguladıkları matematik dersinin ÖG öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Eğitimi Programı ilgili alan yazın ve uzman görüşlerine göre

araştırmacı tarafından oluşturulan Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Eğitimi Bilgi Kitapçığı ile kırkar dakikalık sekiz oturumda gerçekleştirilmiştir.

Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkelerinin Uygulanmasının Tespiti Görüşme Formu, Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Görüşme Formu ve Öğrenmede Evrensel Tasarım Sosyal Geçerlik Öğretmen Görüşme Formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrenmede Evrensel Tasarım Ders Planı Dereceli Puanlama Anahtarı ile elde edilen veriler ders planlarında yer verilen ve yer verilmesi beklenen ÖET ilkelerinin sayısının karşılaştırılması ile analiz edilmiştir. Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Gözlem Formu ile elde edilen veriler Formdaki "+" ile işaretlenen ÖET ilkelerine uygun davranışların sayısının belirlenmesi ile analiz edilmiştir. Öğrencilere uygulanan matematik sınavlarından elde edilen veriler ise doğru sayısındaki değişimin belirlenmesi ile analiz edilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgular, Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Eğitimi Programına katılan öğretmenlerin öğretimlerinin ÖET ilkelerine daha uyumlu olduğunu, ÖET çerçevesine göre ders planı hazırlayabildiklerini ve bu ders planını sınıflarında uygulayabildiklerini göstermiştir. Öğretmen eğitimine katılan öğretmenlerin hem ders planlarında hem de sınıf içi uygulamalarında daha fazla ÖET ilkesine yer verdikleri görülmüştür. Eğitimden sonra öğretmenlerin ÖG öğrenciye yönelik farkındalıklarının arttığı, ÖG öğrenci için öğretimsel uygulamalarını zenginleştirdikleri ve sınıflarında ÖG öğrenciler için öğrenme fırsatlarının arttığı, ÖG öğrencilerin eğitiminde kendilerini daha güçlü hissetmeye başladıkları görülmüştür. Yanı sıra öğretmenler ÖET yaklaşımını genel eğitim sınıflarında uygulanabilir ve ÖG öğrencilerin başarılarının desteklenmesinde etkili bulduklarını; ancak ÖET yaklaşımına göre ders planlamanın alışık oldukları öğretimsel uygulamalardan çok farklı olduğunu ve yirmi yılı aşkın mesleki deneyimleri ile edindikleri tecrübelerin ve ustalaştıkları uygulamaların dışına çıkmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. ÖET yaklaşımının lisans döneminde öğretmen eğitimine dahil edilmesiyle sınıflarda daha etkili bir şekilde uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ise ÖET yaklaşımına göre işlenen derslerle birlikte ÖG öğrencilerin matematik başarıları, derslere olan ilgileri ve katılımları ile arkadaşlarıyla etkileşimleri artmış; problem davranışları ise azalmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Öğrenmede Evrensel Tasarım Öğretmen Eğitimi Programının öğretmenlere ÖET yaklaşımına göre ders planı hazırlama ve uygulama becerisi kazandırmada etkili olduğu ve ÖET yaklaşımına göre işlenen matematik derslerinin ÖG öğrencilerin matematik başarısının artmasında etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenciler, öğrenmede evrensel tasarım, öğrenmede evrensel tasarıma dayalı öğretmen eğitimi

### **Kaynakça**

Akalın, S. & Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739-758. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2543>.

Basham, J. D., Gardner, J. E. & Smith, S. J. (2020). Measuring the implementation of UDL in classrooms and schools: Initial field test results. *Remedial and Special Education*, 41 (4), 231-243. <https://doi.org/10.1177/0741932520908015>

Brillante, P. & Nemeth, K. (2018). Universal design for learning for early childhood education. New York, NY: Routledge.

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Cologon, K. & Lassig, C. (2020). Universal approaches to curriculum, pedagogy and assessment. In Graham, Linda (Ed.) Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice (pp. 179-207). Allen & Unwin: Australia.

Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 85-95, <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00010>.

Graham, L. (2020). Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice. Sydney: Allen & Unwin.

Gunasegar, D., Devarajah, A. D. & Rosli, R. (2021) A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Students with Mathematics Learning Disabilities, *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(10), 505-523. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i10.1063>.

Hartwell-Saliba (2019). Implementation of Universal Design for Learning in the Classroom: Teacher Professional Development and Student Outcomes. Doctoral thesis, University of Washington.

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. & Jackson, R. (2002). Providing access to the general education curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35, 8-17. <https://doi.org/10.1177/0040059902035002>

Kurth, J. A. & Foley, J. A. (2014). Reframing teacher preparation: Preparing teachers for inclusive education. *Inclusion*, 2(4), 286-300. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.286>

Miller, S. P., & Mercer, C. D. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 47-56. <https://doi.org/10.1177/002221949703000104>

Sperry-Smith, S. (2016). Erken çocuklukta matematik. (çev. Serap Erdoğan) Ankara: Eğiten Kitap.

Spooner, F., Saunders, A., Root, J. & Brosh, C. (2017). Promoting access to common core mathematics for students with severe disabilities through mathematical problem solving. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 42, 171-186. <https://doi.org/10.1177/1540796917697119>

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf> sayfasından erişilmiştir.

U.S. Department of Education (1995). Individuals with Disabilities Education Act amendments of 1995: Reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Washington, DC: Author.

Yıkılmış, A. (2019). Özel gereksinimli öğrenciler için etkileşimli matematik öğretimi. Ankara: Maya Akademi.

# Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabulleri Ve Akran Zorbalığı Algılarının İncelenmesi

Şahin Cincioğlu<sup>1</sup> & Özgür Kurt<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trakya Üniversitesi

<sup>2</sup>İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

sahincincioglu@gmail.com

## Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilere tipik gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamında bulunma ve gereksinimleri ile ilgili destek eğitim alma imkanı sunan en az kısıtlayıcı ortamı ifade etmektedir. (Sucuoğlu & Kargın, 2006). Ancak kaynaştırma ortamının problemlerinden birisi de özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimleri sebebi ile akran zorbalığına uğrama riski ile karşı karşıya kalmasıdır (Savage, 2005; Saylor & Leach, 2009; Chan vd., 2018; Özdemir, 2020). Özel gereksinimli öğrencilerinin kaynaştırma eğitiminde karşı karşıya kaldıkları bu durum kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamında güvenli bir eğitim almalarını engelleyebilir.

Kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinimli öğrenciler okul ortamına uyum sağlama, sosyal etkileşim ve iletişim kurmada birtakım zorluklar yaşayabilir. Otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve nörogelişimsel bozukluklar bu öğrencilerin sosyal ortama uyum sağlamalarını ve sosyal ortama uygun davranmalarını güçleştirebilir (Horisna, 2022). Bu sebeplerden dolayı kaynaştırma öğrencilerinin daha fazla akran zorbalığına uğradığını ve daha fazla mağdur olduklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bourke & Burgman, 2010; Rose vd., 2010; Chan vd., 2018; Ball vd., 2021). Farklı ülke ve kültürlerde yapılan çalışmalar, akran zorbalığına maruz kalan çocukların akademik başarılarında düşüş, intihar eğilimi, içe kapanma, depresyon ve okul katliamları gibi büyük etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Rigby, 2002; Diamanduras vd., 2008; Karataş, 2011; Ramirez, 2017). Okul ortamında kaynaştırma öğrencilerinin akran zorbalığına uğramasının önlenmesi ve bu duruma müdahale edilmesi için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu ve kabullenici tutumları, kaynaştırma eğitiminin pozitif sonuçlarının ortaya çıkmasında oldukça önemlidir. Böylece öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tavırları tipik gelişim gösteren öğrenciler tarafından rol model alınarak kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulünü hızlandırıcı etki yaratacaktır.

Öğretmenlerin bu konuda iş birliği yapabilmelerinin en önemli yollarından biri de kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabulleri olumlu olması ve özel gereksinimli öğrencilere yapılan zorbalığın akran zorbalığı olarak algılanmasıdır (Cincioğlu, 2023). Böylece yaptığımız bu çalışma ile öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabulleri ve akran zorbalığı algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Edirne Merkez Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokulların kaynaştırma sınıflarında görev yapan 131 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmamızdaki örneklem grubu kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerden oluştuğu için amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabulleri ve akran zorbalığı algıları arasındaki ilişki incelendiği için yaptığımız araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabullerini incelemek için Ürün ve Yeşil (2022) tarafından geliştirilen ve 32 maddeden oluşan “Sosyal Kabul Düzeyi Ölçeği” ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığına uğramalarına yönelik algılarını incelemek için Ergin (2023) tarafından geliştirilen ve 50 maddeden oluşan “Akran Zorbalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından Edirne İlindeki ortaokullara gidilerek okul yöneticilerine araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ardından anket ve ölçek formlarının gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerce doldurulması sağlanmıştır. Örneklem grubundan elde edilen veriler normal dağılımı karşıladığından araştırmada ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Anova testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin anket ve ölçek formuna vermiş oldukları yanıtlar Microsoft Excel paket programına aktarılmış ve ardından anket ve ölçek formlarına verilen yanıtların tutarlılıkları incelenmiştir. Ardından verilerin kodlanması süreci tamamlanıp anket ve ölçek envanterleri ileri analizlerin sağlanması için SPSS programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Analizler 0.05 manidarlık düzeyinde sınıanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bilgiler SPSS.25 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalışma saatlerine ve mesleki hayatında çalıştığı toplam kaynaştırma öğrencisi sayısına göre sosyal kabul ölçeği puanları farklılık göstermiştir. Sınıfında fiziksel gereksinimli öğrencisi olma durumu ile ilgili hem sosyal kabul ölçeği hem de akran zorbalığı puanları farklılık gösterirken, sınıfında zihinsel gereksinimli öğrencisi olma durumunda akran zorbalığı ölçeği puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yaptığımız çalışmanın kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran zorbalığını önleme ve müdahale etme çalışmaları için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabullerinin akran zorbalığı algıları üzerindeki etkileri akran zorbalığı olaylarını daha iyi görmeleri ve bildirmelerini sağlayacağı değerlendirilmektedir. Yaptığımız çalışma ileride yapılacak deneysel ve gözlemsel çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir. Akran zorbalığı olaylarına daha etkili müdahale edilmesi kaynaştırma öğrencilerine güvenli ve olumlu bir okul ortamı sunacaktır. Aileler özel gereksinimli çocuklarını okula gönderirken bu konuda endişe duymalarının önüne geçilecektir. Öğretmenler sınıflarında zorbalık olaylarına karşı daha duyarlı olabilir ve bu sayede sınıf içerisinde bazı disiplin olaylarının önlenmesi konusunda fayda sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen, sosyal kabul, akran zorbalığı, özel gereksinimli öğrenci, kaynaştırma eğitimi

### **Kaynakça**

Ball, L., Lieberman, L., Beach-Haibach, P., Perreault, M., Tirone, K. (2021). Bullying in physical education of children and youth with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/02646196211009927>

Bourke, S., Burgman, I. (2010) Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371. <https://doi.org/10.1080/09687591003701264>

Chan, K.L., Lo, C.K.M., & Ip, P. (2018). Associating Disabilities, School Environments, and Child Victimization, *Child Abuse and Neglect*, 83, 21-30.

Cincioğlu, Ş. (2023). Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Zorbalığı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi), Edirne.

Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in Schools*, 45(8), 693-704. <https://doi.org/10.1002/pits.20335>

Horishna, N.M. (2022). Typology of social skills and their impairments in children with autism spectrum disorders. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 8(3), 33-38. [https://doi.org/10.52534/msu-pp.8\(3\).2022.33-38](https://doi.org/10.52534/msu-pp.8(3).2022.33-38)

Karataş, H. (2011). İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi), İzmir.

Özdemir, Ş.A. (2020) Kaynaştırma Modeli ile Eğitilen Zihin Engelli Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi), Konya.

Ramirez, I. (2017). The Effects of Bullying Among Adolescents with Special Needs, *Information Age Publishing*, p:167-194. United States Of America.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.

Rose, C.A., Monda-Amaya, L.E., Espelage, D.L. (2010). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

Savage, R. (2005). Friendship Bullying Patterns in Children Attending in Language Base in Mainstream School, *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23-36.

Saylor, C.F., & Leach, J.B. (2009). Percieved Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming, *Journal of Development Physical Disabilities*, 21: 69-80.

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



## 16 NOLU DERSLİK

### OSB’li Çocuğu Olan Ebeveynlere Gömülü Öğretim Yöntemini Öğretmenin Çocuklarının Çeşitli Kavramları Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi

Çiğdem Haskılıç<sup>1</sup> & Sinan Kalkan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Biruni Üniversitesi

<sup>2</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

snnklkn35@gmail.com

#### Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimdeki zorluklar ile tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize olmuş nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). OSB, bireyin günlük yaşama katılımını ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkileyen bir yetersizliktir. Otizme özgü karakteristik özelliklere ek olarak bireyde gözlemlenen bilişsel yetersizlikler, bireyi sadece sosyal yönden etkilemez aynı zamanda kavramları öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir. Kavram öğretimi, çocukların çevrelerini anlamaları, öğrendikleri bilgileri farklı bağlamlarda ve sosyal etkileşimleri desteklemede kullanmak için kritik bir öneme sahiptir (Zwaignbaum vd., 2015). Bu bağlamda, OSB’li çocuklar için bu sürecin, genellikle yoğun ve sistematik bir yaklaşımı gerektirdiğini söylemek gerekmektedir. OSB’li çocuklara beceri ve kavram öğretimlerinde etkililiği kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalardan UDA temelli yaklaşımların genellemedeki sınırlılığı ve didaktik yapısı, OSB’li çocukların öğrenme süreçlerinde her zaman yeterli olmayabilir (Stahmer vd., 2011). Bu nedenle, bu çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinde gereksinimlerine uygun, bireyselleştirilmiş eğitim stratejilerinin geliştirilmesi önemlidir (Tomlinson, 2017).

Gömülü öğretim yöntemi, UDA temelli yaklaşımların genellemedeki sınırlılıklarına alternatif olabilecek dikkat çekici bir doğal öğretim yöntemidir. Bu yöntem, eğitim fırsatlarının çocukların günlük yaşamlarına entegre edilmesini sağlar (Schreibman vd., 2015). OSB’li çocuklar için, öğrenme süreci sadece okul ortamıyla sınırlı kalmamalıdır, aynı zamanda evde, oyun oynarken ya da günlük aktiviteler ve rutinler sırasında da devam ettirilmelidir. Ebeveynlerin, çocuklarının eğitime aktif olarak katılmaları, bu sürecin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin bu bağlamda üstlenecekleri eğitimci rolü, çocuklarının kavramları öğrenmelerini ve öğrendiklerini genellemelerini desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). Ebeveynler gün boyunca çocuklarının katılım davranışlarını destekleyerek, günlük etkinlik ve rutinler içerisinde sık sık öğretim denemeleri yaptırarak, çocuklarının kavramları öğrenmelerini destekleyebilirler.

Bu araştırma, OSB’li çocuğu olan ebeveynlere gömülü öğretim yöntemini öğretmenin, çocuklarının çeşitli kavramları öğrenmelerine etkisini incelemektedir. Bu bağlamda, OSB’li çocuklara kavram öğretiminin sadece eğitim ortamlarıyla sınırlı kalmayıp, çocuğun doğal ortamlarında da sürdürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmanın temel problemi, ebeveynlerin bu yöntemi ne derece etkin bir şekilde

kullanabilecekleri ve ebeveynlerin bu yöntemi kullanımlarının çocuklarına kavram öğretimi üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Ebeveynlerin eğitime aktif katılımı, çocukların öğrenme süreçlerinin sürdürülebilirliğini ve genellenebilirliğini artıracak potansiyele sahip olmakla birlikte, çocuğun ve ailenin yaşam kalitesini artıracak önemli bir bağlam olarak kabul edilmektedir.

Gömülü Öğretim Yöntemi, günlük yaşam aktivitelerine, rutinlerine ve geçiş süreçlerine eğitim fırsatlarının entegre edilmesiyle, çocukların bağlamsal olarak anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar (Dunst vd., 2001). Bu yöntem, OSB'li çocukların genellikle en çok zorlandığı genelleme becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, bu öğretim yöntemi, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sıkı bir ilişki kurmalarını sağlayarak, ebeveyn-çocuk etkileşimlerini de güçlendirmektedir. Araştırmanın amacı, bu yöntemin OSB'li çocukların kavram öğrenimi üzerindeki etkisini ölçmek ve aile temelli müdahalelerin önemini vurgulamaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan "katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemleri, küçük örneklem gruplarıyla yapılan ve bireyler üzerindeki müdahalenin etkisini değerlendiren güçlü bir araştırma tasarımıdır. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni, her bir katılımcının kendi kontrolünü sağlaması ve bağımsız değişkenin etkilerinin zaman içinde titizlikle izlenmesine olanak tanınmasıdır (Kazdin, 2019). Araştırmanın bağımsız değişkeni, ebeveynlere yönelik geliştirilen Aile Eğitimi Programı'dır. Bu program, ebeveynlerin gömülü öğretim yöntemini öğrenmelerini ve bu yöntemi çocuklarının kavram öğrenme süreçlerinde kullanmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Program, ebeveynlere çocuklarının günlük yaşam aktivitelerine, rutinlerine ve geçiş süreçlerine eğitim fırsatlarını nasıl entegre edebileceklerini öğretmeyi hedeflemektedir. Böylece ebeveynler, bu program aracılığıyla çocuklarının öğrenme süreçlerine daha bilinçli bir şekilde katkıda bulunmayı öğrenebilirler. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise iki ana başlık altında toplanmıştır: Birincisi, ebeveynlerin gömülü öğretim yöntemini öğrenme düzeyleri; ikincisi ise OSB'li çocukların bu yöntem aracılığıyla çeşitli kavramları öğrenme başarılarıdır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 4-6 arasında değişen üç OSB'li çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu küçük örneklem grubu, tek denekli araştırma yönteminin doğası gereği, bireysel farklılıkların ve müdahale etkilerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır.

Araştırma süreci boyunca, uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirlik katsayısı, araştırmanın ne ölçüde planlandığı gibi yürütüldüğünü gösterirken, gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı, gözlemlerin objektifliğini ve tutarlılığını ortaya koyar. Bu çalışmada hem uygulama güvenilirlik katsayısı hem de gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, araştırmanın metodolojik yönden, güçlü ve etkili bir şekilde planlandığını ve uygulandığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan 25 eğitimciden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik, bir müdahalenin hedef kitlesi tarafından ne ölçüde kabul edilebilir ve uygulanabilir olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Eğitimcilerden elde edilen sosyal geçerlik verileri, araştırmanın sonuçlarının sadece akademik bir ilgi konusu olmanın ötesinde, pratik uygulamalar için de değerli olduğunu ortaya koymaktadır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçları, OSB'li çocuğu olan ebeveynlere gömülü öğretim yöntemini öğretmenin, çocuklarının kavram öğrenimi üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin gömülü öğretim yöntemini öğrenmeleri ve bu yöntemi etkili bir şekilde uygulamaları, çocuklarının kavram öğrenme süreçlerinde belirgin bir iyileşme ortaya koymuştur. Sonuçlar, ebeveynlerin, çocuklarının öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları durumunda, çocuklarının akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, Gömülü Öğretim Yönteminin OSB'li çocukların öğrendikleri kavramları farklı bağlamlar ve uyaranlar ile genellemelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. OSB'li çocuklar için genellenmenin ne kadar zor olabileceği dikkate alındığında, araştırmanın bu bulgusu son derece önemli olarak kabul edilebilir. OSB'li çocukların öğrendikleri kavramları genelledebilmeleri, öğrenmenin kalıcılığını arttırmakla birlikte, günlük yaşama katılımı destekleyici niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da uygulama oturumlarının sona ermesinden sonra gerçekleştirilen 7, 14 ve 21 günlük izleme ölçümleridir. Bu ölçümler, Gömülü Öğretim Yönteminin çocukların kazandıkları becerileri uzun vadede sürdürdüklerini göstermekte olup öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımının, uzun vadeli öğrenme çıktıları üzerinde kalıcı etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, OSB'li çocukların eğitiminde ebeveynlerin rolünün ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir. Aile temelli müdahaleler, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyerek, onların akademik ve sosyal becerilerini geliştirebilir, dahası gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için katkı sağlamaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçları, Gömülü Öğretim Yönteminin, OSB'li çocukların kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi ve daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması için daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** doğal öğretim, gömülü öğretim, kavram öğretimi, aile eğitimi

## **Kaynakça**

Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training. Guilford Press.

Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.). ASCD.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 425-436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>

Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M., & McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children*, 4(3), 18-25. <https://doi.org/10.1177/109625060100400303>

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

Stahmer, A. C., Schreibman, L., & Cunningham, A. B. (2011). Toward a technology of treatment individualization for young children with autism spectrum disorders. *Brain research*, 1380, 229-239. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.043>

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... & Wetherby, A. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement\_1), S60-S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

Kazdin, A. E. (2019). Single-case experimental designs. Evaluating interventions in research and clinical practice. *Behaviour research and therapy*, 117, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.11.015>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Riski Olan Bir Olguya Müdahalede İnterdisipliner Yaklaşım

Fadime Yanaç Taylan<sup>1</sup>, Büşra Yeğiner Dinçer<sup>2</sup>, Hülya Kayıhan<sup>3</sup> & Özlem Gülümser<sup>4</sup>

<sup>1,2</sup>Gülümser Akademi

<sup>3</sup>Biruni Üniversitesi

<sup>4</sup>Gülümser Akademi, Yüksek İhtisas Üniversitesi

fadimeyanactaylan@gmail.com

## Problem Durumu

Karşılıklı sosyal etkileşimde güçlükler, sembolik oyun becerilerinde sınırlılıklar, tekrarlayan davranışlar ve sınırlı ilgi otizm spektrum bozukluğunun genel özelliklerindedir<sup>1</sup>. OSB olan/riski olan çocuklar iletişim becerilerinde yaşanan güçlüklerin yanı sıra farklı duyuşal özelliklere sahip olabilmekte ve duyuşal farklılıklar çocukların uyumsal davranışlarını ve günlük yaşam aktivitelerine katılımlarını etkileyebilmektedir<sup>2</sup>. Farklı alanlarda yaşanan güçlükler dikkate alındığında OSB açısından risk durumlarının, erken dönemde tanılanın yapılması ve müdahale sürecinin planlanması önemlidir<sup>3</sup>. Erken dönemde tarama, tanılama ve müdahalenin etkili bir şekilde yürütülmesinde çocuğun içinde bulunduğu aile ve yakın çevresinin, etkileşim kurduğu sosyal ağların birbiriyle etkileşimlerinin çocukların gelişimlerinde önemini Bronfenbrenner biyoekolojik kuram çerçevesinde açıklamıştır<sup>4</sup>. Çocuğun merkezde olduğu ve çevresinde doğrudan etkileşim kurduğu kişi ve ortamların bulunduğu, sosyal ağların ve etkileşimlerin açıklandığı bu sistemde çocuğun gelişimi için aile, okul ve uzmanların iş birliğinin önemli olduğu belirtilmektedir<sup>4</sup>. Ayrıca çocuğun gelişiminde embriyonik dönemden başlayan sağlığı etkileyen faktörler, intrapartum izlem sırasında oluşan riskli durumlar, doğumda yaşanabilecek arazlar, genetik predispozan faktörler, kronik hastalıklar ve sistemik hastalıklar gibi sağlığı etkileyen faktörlerde çok önemlidir<sup>1</sup>.

Biyoekolojik sistem yaklaşımı çerçevesinde OSB olan/riski olan çocukların erken dönemde belirlenmesi ve müdahale sürecinin yürütülmesinde aile, kurum ve uzman iş birliğinin önemli olduğu ifade edilmektedir. OSB olan/riski olan çocukların özellikleri dikkate alındığında güçlük yaşadıkları alanlar temelinde müdahale sürecinin yürütülmesinde farklı disiplinlerin katkı sağlamaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sosyal iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler, alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki gecikme, sembolik oyun becerilerindeki sınırlılıklara müdahale sürecinde davranışsal, doğal ve her iki yaklaşımın bir arada uygulandığı eklektik yaklaşımlar bulunmaktadır<sup>5</sup>. Çocukların ilgileri doğrultusunda rutin veya etkinliklerin oluşturulduğu, çevresel düzenlemelerin yapıldığı ve hedeflenen davranışlar gerçekleştiğinde davranışların doğal pekiştiricilerle sonuçlanmasının sağlandığı doğal müdahale yaklaşımları çocuk merkezli olması, öğrenilen becerilerin genellemesini desteklemesi ve farklı bağlamlarda öğretim sunmayı desteklemesi açısından benimsenmektedir<sup>6</sup>. Çevresel düzenleme, model olma, fırsat öğretimi ve bekleme süreli öğretim, pekiştirme gibi farklı doğal ve davranışsal öğretim yöntem/tekniklerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş olan Milieu öğretimi çocuğun yetişkinle etkileşim başlatması için çevrenin düzenlenmesini, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde uygun amaçların belirlenmesi ve desteklenmesini, yetişkinin yanıtlayıcı olmasını ve doğal pekiştirmelerin kullanılmasını içermektedir<sup>7</sup>.

OSB olan/riski olan çocukların sahip oldukları duyuşal farklılıklara müdahale sürecinde ise bireylerin günlük yaşam aktivitelerine katılımını artırmayı, sosyal becerilerini geliştirmeyi ve bağımsızlıklarını desteklemeyi amaçlayan ergoterapi yaklaşımları uygulanmaktadır<sup>8</sup>. Duyu bütünleme, bu hedeflere

ulaşmada kilit bir bileşen olarak yer almakta, ergoterapi müdahalelerinde bireyin duyuşsal işleme kapasitelerini değerlendirmek ve bu doğrultuda bireyselleştirilmiş müdahale planları oluşturmak, terapinin etkililiğini artırmaktadır. Uzmanlar OSB olan/riski olan çocukların duyuşsal işleme bozukluklarına yönelik müdahale sunarken duyu bütünleme tekniklerini kullanarak duyuşsal bilgilerin daha etkili bir şekilde işlenmesini sağlamaktadırlar. Bu süreç, bireyin duyuşsal uyarılara karşı daha uyumlu tepkiler vermesine ve motor becerilerinde istedik gelişmelere katkıda bulunmaktadır8.

OSB olan/riski olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde ailenin de sürecin aktif bir katılımcısı olması, farklı disiplinlerin bir arada iş birliği içinde müdahale sürecini yürütmesi önemlidir. Ayrıca OSB olan/riski olan çocukların sağlık muayeneleri altta yatabilecek önemli sağlık problemlerinin dışlanması önemlidir. Bu vaka sunumunda OSB olan/riski olan bir çocuğun “Gülümser Akademi Aile Merkezli Bütüncül İzlem Modeli” ile interdisipliner olarak hem sağlık hem de gelişiminin ne şekilde yönetildiğinin raporlanması amaçlanmıştır. Vaka sunumumuzun ikinci amacı; OSB riski olan bir çocuğun sosyal iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesinde Milieu öğretimi ile birlikte duyuşsal bilgileri daha etkin bir şekilde organize etme ve bu bilgilere uygun motor, davranışsal ve duyuşsal tepkiler sergileme üzerinde duyu bütünleme terapisinin etkililiğinin incelenmesidir.

## Yöntem

Bu çalışma tek bir analiz biriminden (okul, birey, program) veri toplanması ve incelenmesine olanak sağlayan vaka çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma 2024 yılında Gülümser Akademi, Çankaya, Ankara’da yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcısı kronolojik yaşı 21 ay olan, OSB riski ile çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanı tarafından müdahale sürecine yönlendirilen bir erkek çocuktur. Çocuğun değerlendirmesi, “Gülümser Akademi Aile Merkezli Bütüncül İzlem Modeli” ile interdisipliner olarak gerçekleştirilmiştir. Bu modelde ilk olarak olgunun pediatrik sağlık kontrolleri ve gelişimsel değerlendirmesi bir Gelişimsel Pediatrist tarafından yapılmıştır. Daha sonra vaka interdisipliner olarak gelişimsel pediatri, kadın hastalıkları ve doğum, özel eğitim, ergoterapi, duyu bütünleme, klinik çocuk psikolojisi, fizyoterapi, dil konuşma ve odyoloji uzmanlarının katıldığı bilimsel konseyde değerlendirilerek tüm müdahale süreçleri belirlenmiştir. Değerlendirmelerde; Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (ÇODÖ), Sosyal İletişim Kontrol Listesi-Revize-Okul Öncesi Türkçe Versiyon (SİLKOL-R-OTV), Tekrarlayıcı Davranış Ölçeği-Revize-Türkçe Versiyon (TEDÖ-R-TV), Türkçe İletişim Gelişim Envanteri (TİGE) kullanılmıştır. SİLKOL-R-OTV, TEDÖ-R-TV ve TİGE müdahale öncesinde ve sonrasında ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Duyusal becerilerin değerlendirilmesi için 7-36 Ay Bebeklik Çağı Duyu Profili, günlük yaşam aktivite katılımlarını değerlendirmek için Kısa Çocuk Aktivite Profili Ebeveyn Formu kullanılmıştır. Değerlendirme araçları uzmanlar ve ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Müdahale sürecinde katılımcının sosyal iletişim, oyun, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılan uygulamalar bireysel olarak öğretim yapılmak için oluşturulmuş bir odada gerçekleştirilmiştir. Ortamda çocuğun ilgileri ve gelişimsel düzeyine uygun olarak seçilmiş oyuncaklar (ör. tematik oyuncaklar; işitsel, dokunsal ve görsel uyarılar sağlayan oyuncaklar vb.) bulunmaktadır. Sosyal iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesinde Milieu öğretimi uygulanmış, süreç özel eğitim uzmanı tarafından yürütülmüştür. Duyu bütünleme müdahalesi vestibüler, proprioseptif ve taktil duyuşlar açısından zenginleştirilmiş bir ortamda bireysel olarak yürütülmüştür. Duyu bütünleme müdahalesinin yürütüldüğü ortamda salıncaklar, büyük ve küçük toplar, minderler, kaydırak ve tırmanma ürünleri, değişik dokularda oyuncak ve materyaller, tünel ve trambolin bulunmaktadır. Duyu bütünleme uygulamaları uzman ergoterapist tarafından adaptif yanıtların geliştirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Katılımcı haftada iki saat özel eğitim ve iki saat ergoterapi müdahalesine katılmış, süreç uzmanlar tarafından izlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcının müdahaleler öncesinde ve sonrasında ÇODÖ 36,5 ve 17,5, SİLKOL 110, ve 201, TEDÖ 21 ve 1 olduğu belirlenmiştir. TİGE sonuçları incelendiğinde müdahale öncesinde alıcı dilde sözcük dağarcığının 185, ifade edici dilde 21 olduğu, müdahale sonunda alıcı dilde sözcük dağarcığının 400, ifade edici dilde sözcük dağarcığının 295 olduğu belirlenmiştir. Katılımcının OSB belirtilerinden etkilenme düzeyi ve tekrarlayan davranışlarına ilişkin ölçme puanlarındaki düşüş ile sosyal iletişim becerileri, alıcı ve ifade edici dilde sözcük dağarcığına ilişkin ölçme sonuçlarındaki artış bir arada ele alındığında müdahalenin etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

7-36 Ay Bebeklik Çağı Duyu Profili ebeveyn formu ilk değerlendirme sonuçları incelendiğinde duysal işleme profilinde duysal arayış, hassasiyet ve kayıt paternlerinde yaşıtlarına kıyasla normalden sapmalar olduğu belirlenmiştir. Son değerlendirme sonuçlarında ise duysal işleme profilinde duysal arayış, kaçınma, hassasiyet paternlerinde olduğu ve bu alanlardaki duysal uyarılara yanıtılıkta yaşıtlarına kıyasla normalden sapmalar olduğu bulunmuştur. 7-36 Ay Bebeklik Çağı Duyu Profili Uzman formunun ilk değerlendirme sonuçları incelendiğinde duysal işleme becerilerinin tüm alanlarında yaşıtlarına kıyasla sapmalar görülmekte ve duysal arayış, kaçınma ve kayıt paternlerinde belirgin riskler bulunmuştur. Müdahale sonucunda ise duysal arayış ve hassasiyet paternlerinde yaşıtlarına kıyasla sapmalar olduğu belirlenmiştir. Kısa Çocuk Aktivite Profili Ebeveyn Formu ölçeğinin müdahale öncesi ilk değerlendirme sonuçları incelendiğinde toplam aktivite katılım puanının 27, müdahale sonunda ise toplam aktivite katılım puanının 89 olduğu belirlenmiştir. Bu ölçme aracının sonuçları doğrultusunda günlük yaşam aktivitelerine katılımda belirgin gelişmeler olduğu söylenebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, erken müdahale, doğal öğretim, duyu bütünleme, interdisipliner ekip yaklaşımı

## Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Mailloux, Z., & Smith Roley, S. (2010). Sensory integration. In H. Kuhaneck & R. Watling (Eds.), Autism: A Comprehensive Occupational Therapy Approach (3rd ed., pp. 469-507). Bethesda, MD: AOTA Press.
- Stahmer, A. C., Brookman-Frazee, L., Lee, E., Searcy, K., Reed, S. (2011). Parent and multidisciplinary provider perspectives on earliest intervention for children at risk for autism spectrum disorders. *Infants & Young Children*, 24(4), 344-363.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *American Educational Research Association*, 5(9), 5-15.
- Çelik, S. (2021). Kanıt Temelli Uygulamalar I: Odaklanmış Müdahaleler. Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (Eds.), *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı* içinde (ss. 505-567). Vize Akademik.
- Toper, Ö. (2022). Doğal Müdahaleler. Bakkaloğlu, B., Çelik, S., Tomris, G. (Eds.), *Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocuklukta Özel Eğitim El Kitabı* içinde (ss. 499-532). Vize Akademik.

Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3). Doi. 10.21565/ozelegitimdergisi.319665

Case-Smith, J., & Bryan, T. (1999). The effects of occupational therapy with sensory integration emphasis on preschool-age children with autism. *The American journal of occupational therapy*, 53(5), 489-497.

Schaaf, R. C., Dumont, R. L., Arbesman, M., & May-Benson, T. A. (2018). Efficacy of occupational therapy using Ayres Sensory Integration: A systematic review. *The American journal of occupational therapy*, 72(1), 7201190010p1-7201190010p10.



# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Bilişsel Esneklik: Bir Anket Araştırması

Selahattin Öztürk<sup>1</sup> & Erkan Kurnaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Biruni Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

ekurnaz25@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşimde, iletişimde ve davranışlarında kalıcı sınırlılıklar yaşadığı, nörogelişimsel bir bozukluktur. Bu bozukluk, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış kalıpları, dar ilgi alanları ve değişen çevresel koşullara karşı esneklik gösterememe gibi belirtilerle karakterizedir. OSB olan bireyler, bu belirtilerle uyumlu olarak bilişsel esneklik alanında ciddi zorluklar yaşarlar. Bilişsel esneklik, bir bireyin düşünce ve davranışlarını, değişen talepler veya yeni durumlara uyum sağlayacak şekilde değiştirme yeteneği olarak tanımlanır. Bu yeti, yürütücü işlevlerin temel bileşenlerinden biridir ve bir bireyin günlük yaşamda, sosyal etkileşimlerde ve akademik başarıda etkili olabilmesi için kritik bir rol oynar. Ancak, OSB olan bireylerde bu işlevin zayıflığı, özellikle sosyal ilişkiler, problem çözme becerileri ve akademik başarıda zorluklar yaşanmasına neden olur.

Araştırmalar, bilişsel esnekliğin OSB'nin temel belirtileriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar ile bilişsel katılık arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Parmar vd., 2021; Miller vd., 2014). OSB olan bireyler, yeni bilgilere veya değişen koşullara karşı dikkatlerini yönlendirmekte veya davranışlarını uyarlamakta zorluk yaşarlar. Örneğin, OSB olan bir çocuk, bir oyunda ya da görevde kullanılan materyaller değiştğinde, bu yeni materyallere adapte olma konusunda zorluk çekebilir. Benzer şekilde, bu bireyler, beklenmedik bir değişiklikle karşılaştıklarında, sosyal ipuçlarına yanıt vermekte veya esnek düşünme gerektiren görevlerde başarılı olamamaktadır. Bu katılık, özellikle sosyal bağlamalarda, hızlı adaptasyon ve esnekliğin gerekli olduğu durumlarda, kaygı ve stresin artmasına yol açabilir (Watanabe vd., 2019; Tei vd., 2018).

Bilişsel esneklik, sadece sosyal yaşamda değil, aynı zamanda akademik başarılarında da belirleyici bir faktördür. OSB olan öğrenciler, genellikle rutinler ve yapılandırılmış programlarla daha rahat ederler; ancak, ders programında veya eğitim materyallerinde meydana gelen ani değişikliklere uyum sağlamakta zorlanırlar. Bu durum, akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir ve sınıfta daha fazla davranışsal sorun yaşamalarına yol açabilir. Bilişsel esneklik eksikliği olan öğrenciler, öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları değişimlere karşı direnç gösterebilir ve bu da eğitimde ilerlemelerini engelleyebilir. Araştırmalar, bilişsel esnekliği daha yüksek olan OSB'li öğrencilerin, öğrenme süreçlerinde daha başarılı olduklarını ve okul ortamına daha iyi adapte olduklarını göstermektedir (Pugliese vd., 2015; Gentil-Gutiérrez vd., 2022).

Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi, OSB olan bireylerin bireysel farklılıklarının anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar, OSB olan bireylerde bilişsel esneklik seviyelerinin bireyden bireye değiştğini göstermektedir. Kimi bireyler bilişsel esneklik açısından korunan yetilere sahipken, bazıları bu alanda ciddi eksiklikler sergileyebilmektedir (Norris vd., 2019; Albein-Urios vd., 2018). Bu heterojenlik, bilişsel esnekliğin tüm OSB olan bireylerde eşit derecede etkilenmediğini ve bu nedenle

bireyselleştirilmiş değerlendirmelerin önemli olduğunu göstermektedir. Bilişsel esneklik seviyesinin belirlenmesi, OSB olan bireylere yönelik eğitim programlarının ve terapilerin kişiye özel olarak tasarlanmasına yardımcı olabilir. Özellikle bilişsel davranışçı terapi veya bilişsel esneklik eğitimi gibi yaklaşımlar, OSB olan çocukların uyumsal işlevselliklerini artırmada ve kaygı düzeylerini azaltmada etkili olabilmektedir (Varanda & Fernandes, 2017; Singh, 2024).

Sonuç olarak, OSB olan bireylerde bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi, sadece sosyal etkileşim ve akademik performans açısından değil, aynı zamanda bireylerin genel yaşam kalitesini iyileştirmek açısından da kritik bir öneme sahiptir. Bilişsel esneklik düzeylerinin belirlenmesi, bu bireylerin karşılaştığı bilişsel zorlukların daha iyi anlaşılmasına ve bu zorlukları aşmak için özelleştirilmiş müdahaleler geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu müdahaleler, OSB olan bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları değişimlerle daha iyi başa çıkmalarını, sosyal ilişkilerini güçlendirmelerini ve topluma daha iyi entegre olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle, bilişsel esneklik değerlendirmeleri, OSB olan bireylere yönelik müdahale ve destek stratejilerinin oluşturulmasında önemli bir araçtır.

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocukların bilişsel esneklik düzeylerini ebeveynler aracılığıyla değerlendirmek ve bu becerinin gelişiminde hangi faktörlerin rol oynadığını incelemektir. Anket verileri, çocukların bilişsel esneklik düzeyleri ile yaş, tanı alma yaşı, eğitim durumu gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyacaktır. Bu çalışma, OSB olan çocukların eğitim süreçlerine ve günlük yaşam becerilerine yönelik daha etkili müdahale yöntemleri geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırma, OSB olan çocukların bilişsel esneklik düzeylerini değerlendirmek amacıyla nicel bir anket çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmada kullanılan anket formu, OSB olan çocukların bilişsel esneklikle ilgili davranışlarını ebeveynlerinin gözlemlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Anket, çocukların yeni durumlara uyum sağlama, problem çözme becerileri ve farklı görevlerde gösterdikleri esneklik gibi bilişsel esneklikle ilgili çeşitli boyutları içermektedir.

Araştırmaya, OSB tanısı almış çocukların ebeveynleri katılmıştır. Katılımcı ebeveynler, çevrimiçi bir form aracılığıyla çocuklarının bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek için hazırlanmış soruları yanıtlamışlardır. Anket formu, demografik bilgiler (çocuğun yaşı, tanı alma yaşı, eğitim durumu gibi) ve bilişsel esneklikle ilgili beyan edilen davranışları değerlendiren sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılar, çocuklarının belirli bir görevde değişikliklere nasıl uyum sağladığı, problem çözme sırasında ne kadar esnek olabildikleri ve farklı açılardan sorunları ele alıp alamadıkları gibi sorulara yanıt vermişlerdir.

Anket verileri, araştırmacılar tarafından çevrimiçi platform üzerinden toplanmış ve daha sonra SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, öncelikle tanımlayıcı istatistikler kullanılarak katılımcıların demografik profilleri ve çocukların bilişsel esneklik düzeyleri özetlenmiştir. Bu tanımlayıcı istatistikler, ortalamalar, standart sapmalar ve frekanslar şeklinde raporlanmıştır.

Bunun yanında, çocukların bilişsel esneklik düzeyleri ile demografik değişkenler (yaş, tanı alma yaşı, eğitim durumu vb.) arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla korelasyon analizleri yapılmıştır. Korelasyon analizleri, OSB olan çocukların bilişsel esneklik becerilerinin bu değişkenlerle nasıl ilişkilendiğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Ayrıca, bilişsel esnekliği etkileyebilecek faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizleri (ANOVA) yapılmıştır.

Çalışmanın örneklem büyüklüğünü artırmak amacıyla geniş bir katılımcı kitlesine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, anket formu sosyal medya platformları ve e-posta yoluyla ilgili ebeveynlere ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüş ve toplamda 200'den fazla ebeveyn araştırmaya katılmıştır. Bu veriler, OSB olan çocukların bilişsel esneklik düzeylerine yönelik anlamlı sonuçlar elde etmek amacıyla analiz edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın ön sonuçları, OSB olan çocukların bilişsel esneklik seviyelerinin, yaş, eğitim düzeyi ve OSB'den etkilenme derecelerine göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, çocukların tanı alma yaşından itibaren başlayan eğitim süreçleri ve ailelerin sağladığı desteğin yoğunluğuyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle erken yaşta eğitim almaya başlayan OSB olan çocuklarda, bilişsel esneklik becerilerinin daha hızlı geliştiği ve günlük yaşamda karşılaşılan yeni durumlara daha kolay adapte olabildikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, sürekli ve bireyselleştirilmiş destek alan çocukların hem problem çözme becerilerinde hem de yeni görevlerde daha esnek davranışlar sergileyebildikleri bulunmuştur.

Araştırmanın ön bulguları OSB olan çocukların bilişsel esneklik düzeylerinin eğitim programlarının yapılandırılmasında önemli bir unsur olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırma, eğitimciler ve terapistler için, OSB olan çocukların bilişsel esneklik düzeylerine uygun şekilde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasının önemini ortaya koyacaktır. Özellikle erken müdahale programlarının, bilişsel esneklik seviyelerini artırmada kritik bir rol oynadığı ve bu sayede çocukların hem akademik hem de sosyal ortamlarda daha başarılı oldukları düşünülmektedir.

Ayrıca, bilişsel esnekliği geliştiren eğitim programlarının, OSB olan çocukların sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda günlük yaşam becerilerine de olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu becerilerin, çocukların farklı ortamlarda, yeni durumlara ve değişen koşullara daha rahat adapte olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, bilişsel esneklik, OSB olan çocukların eğitim süreçlerinin her aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, bilişsel esneklik, problem çözme, eğitim, anket

## **Kaynakça**

Albein-Urios, N., Youssef, G., Kirkovski, M., & Enticott, P. (2018). Autism spectrum traits linked with reduced performance on self-report behavioural measures of cognitive flexibility. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2506-2515. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3503-3>

D'Cruz, A., Ragozzino, M., Mosconi, M., Shrestha, S., Cook, E., & Sweeney, J. (2013). Reduced behavioral flexibility in autism spectrum disorders.. *Neuropsychology*, 27(2), 152-160. <https://doi.org/10.1037/a0031721>

Gentil-Gutiérrez, A., Santamaría-Peláez, M., Mínguez-Mínguez, L., González-Santos, J., Fernández-Solana, J., & González-Bernal, J. (2022). Executive functions in children and adolescents with autism spectrum disorder, grade 1 and 2, vs. neurotypical development: a school view. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7987. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137987>

- Granader, Y., Wallace, G., Hardy, K., Yerys, B., Lawson, R., Rosenthal, M., ... & Kenworthy, L. (2014). Characterizing the factor structure of parent reported executive function in autism spectrum disorders: the impact of cognitive inflexibility. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3056-3062. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2169-8>
- Leung, R. and Zakzanis, K. (2014). Brief report: cognitive flexibility in autism spectrum disorders: a quantitative review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2628-2645. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2136-4>
- Miller, H., Ragozzino, M., Cook, E., Sweeney, J., & Mosconi, M. (2014). Cognitive set shifting deficits and their relationship to repetitive behaviors in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 805-815. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2244-1>
- Norris, R., Чурилов, Л., Hannan, A., & Nithianantharajah, J. (2019). Mutations in neuroligin-3 in male mice impact behavioral flexibility but not relational memory in a touchscreen test of visual transitive inference. *Molecular Autism*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0292-2>
- Parmar, D., Enticott, P., & Albein-Urios, N. (2021). Anodal hd-tDCS for cognitive inflexibility in autism spectrum disorder: a pilot study. *Brain Stimulation*, 14(5), 1298-1300. <https://doi.org/10.1016/j.brs.2021.08.020>
- Pugliese, C., Anthony, L., Strang, J., Dudley, K., Wallace, G., Naiman, D., ... & Kenworthy, L. (2015). Longitudinal examination of adaptive behavior in autism spectrum disorders: influence of executive function. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 467-477. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2584-5>
- Reed, P. (2023). Individuals with autism spectrum disorder are differentially sensitive to interference from previous verbal feedback. *Autism*, 27(7), 2011-2020. <https://doi.org/10.1177/13623613221150377>
- Varanda, C. and Fernandes, F. (2015). Assessing cognitive flexibility, communication, social interaction and interest patterns of persons with autism as a basis for intervention. *Psychology*, 06(04), 387-392. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.64035>
- Varanda, C. and Fernandes, F. (2017). Cognitive flexibility training intervention among children with autism: a longitudinal study. *Psicologia Reflexão E Crítica*, 30(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0069-5>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Scerts Modeli Tabanlı Eğitimlerin Etkililiğinin İncelenmesi: Doküman Analizi

Hakan Sarı<sup>1</sup> & Raziye Uğurlu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi  
rzbabayigit@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzde otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı alan bireylerin sayılarının giderek artmasından dolayı bu alandaki uygulamalar çeşitlenerek çoğalmıştır. Bu durum uzun zaman diliminde geniş çapta beceriler öğretmek önemli değişimler yaratmayı amaçlayan kapsamlı uygulamalardan kanıt temelli uygulamaların sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. OSB olan bireylerin eğitimleri için yakın zamanda ortaya çıkan bir kategori olan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale hem gelişimsel hem de davranışsal yaklaşımlardan elde edilen teorik temelleri paylaşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, çocuk için anlamlı ve işlevsel olan, gelişimsel olarak uygun amaçları hedefler ve çocuğun kendiliğinden tepkisini veya başlatmasını, çocuk liderliğindeki aktiviteler aracılığıyla ortaya çıkarır. Kapsamlı uygulamalar içerisinde yer alan ve Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerden biri olan SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support) Modeli, OSB olan bireylerin iletişim ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı, çok disiplinli bir yaklaşımdır (Prizant vd., 2003). SCERTS eğitim modelinin temelleri 1993 yılında Barry Prizant, Amy Wetherby, Emily Rubin ve Amy Laurent tarafından atılmış, ancak bu konudaki çalışmalar son zamanlarda artmıştır. OSB olan çocuklar ve aileleri için geliştirilen bu model, gelişimsel yaklaşıma dayalı, kapsamlı ve disiplinler arası bir müdahale programıdır. SCERTS modelinin eğitim programı erken çocukluk döneminden başlayarak ilkökul yıllarına denk gelen döneme kadar (10 yaşına kadar) olan çocukları kapsamaktadır. Modelin bu yaş grubu ile sınırlı kalmayan, yaşam boyu kullanılabilen bir model olduğu da belirtilmektedir. SCERTS Modelinin uygulama yönergelerini açıklayan kılavuzu 2006 yılında yayınlanmıştır. Bu model yaklaşık 20 yıllık çok sayıda deneysel çalışma ve klinik uygulamanın bir sonucu olarak geliştirilmiştir. SCERTS kısaltması, OSB olan bireylerin, ailelerinin ve eğitimcilerin gelişimini desteklemek üzere tasarlanmış bir programda hedeflenen birincil gelişimsel boyutları içeren Sosyal İletişim (Social Communication [SC]), Duygusal Düzenleme (Emotional Regulation [ER]) ve İşlemsel Destek (Transactional Support [TS]) anlamına gelmektedir. Özel olarak hedeflenen alanlar arasında Sosyal İletişim (SC) alanı altında ortak dikkat ve sembol kullanımı; Duygusal Düzenleme (ER) alanı altında öz-düzenleme ve karşılıklı düzenleme becerileri ile kişilerarası destek, öğrenme desteği, aile desteği ve İşlemsel Destek (TS) alanı altında profesyonel destek yer almaktadır. Gelişmiş ülkelerde SCERTS Modeli ile eğitim uygulamaları yapılırken ülkemizde bu modelin uygulanması sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, OSB tanısı almış veya OSB tanısı alma olasılığı artmış çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede SCERTS Modeli temelli müdahalelerin etkililiğini incelemek ve SCERTS Modeli ile ilgili farkındalığı artırmaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerin içeriğini sistematik ve belli ölçütlere göre analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Araştırmada doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı

olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizinin yapılmasını sağladığı için tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında SCERTS ile ilgili terimler kullanılarak Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin veri tabanı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (TÜBİTAK-ULAKBİM) veri tabanı, Google Scholar ve ProQuest yayın dizininde bulunan 31 makale ve ikisi yüksek lisans, ikisi ise doktora tezi olmak üzere dört tez çalışması bu araştırmanın kapsamına alınmıştır. SCERTS Modeli ile yapılan eğitimleri yansıtan araştırmalara sınırlı olsa da ulaşılmıştır. Dâhil edilen çalışmaların listesi oluşturulduktan sonra her çalışmadan veriler alınmış ve word sayfalarına çalışmanın adı ve ülkesi, yayımlandığı dergi, türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, yöntemleri, sonuçları ve önerilerine göre kodlanmıştır. Veriler “içerik analizi” ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimler alanında sıkça kullanılmakta ve en önemli vurgusu sistematik ve tarafsız olması gerektiğidir (Weber, 1990). Bu çalışmada içerik analizinin tercih edilmesi, araştırmanın hedefine uygun şemaların, temaların, önyargıların ve anlamların belirlediği, verilerin detaylı ve sistematik şekilde incelenmesine olanak sağlamasından dolayıdır. Nitel araştırmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için toplanan veriler detaylı olarak rapor edilmiş ve sonuçlara ulaşılma şekli ile ilgili ayrıntılı açıklama yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulgularına göre SCERTS'in OSB olan çocukların dil gelişimi, sosyal iletişim, duygusal düzenleme ve sınıf içi katılım becerilerini geliştirmede etkili olduğu, bu grupta öğrencilerle çalışırken ekip çalışmasını birleştirmek için iyi bir model olabileceği, heterojen bir grup olan OSB olan bireylerde etkili bir müdahale sağlama potansiyeline sahip olduğu, eğitimcilerin birlikte eğitim çalışmaları planlamalarında yararlı olduğu incelenen alanyazınında görülmektedir. Ancak incelenen araştırmalarda uygulayıcıların verilen eğitimlerin süre ve öğretim süreçlerindeki yetersizliklerden dolayı SCERTS müfredatını tam olarak uygulamada sorun yaşadıkları görülmektedir. Günümüzde SCERTS Modeli, erken müdahale ve ilkökul dönemindeki çocuklar için uygulanmaktadır, ancak OSB'den etkilenen daha büyük yaş grubundaki çocuklara ve yetişkinlere de uygulanabilir. İncelenen araştırmalarda SCERTS'in çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmede etkili olma olasılığının yüksek olduğu ve uygulayıcıların uygun eğitimle desteklendiklerinde SCERTS müfredatını doğru ve güvenilir bir şekilde sunabilecekleri bulunmuştur. Ülkemizde SCERTS Modeli ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı olduğu için bu modelin kullanılacağı çalışmalar geliştirilebilir. Bundan dolayı SCERTS modelinin ülkemizdeki uygulanması ile ilgili çalışmalar Arş. Gör. Raziye UĞURLU tarafından tez danışmanı tarafından da uygun görülerek doktora tez çalışması olarak başlatılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** nitel araştırma, doküman analizi, otizm spektrum bozukluğu, scerts modeli

### **Kaynakça**

- Ayson, C. (2011). The use of music therapy to support the SCERTS model objectives for a three year old boy with autism spectrum disorder in New Zealand. *New Zealand Journal of Music Therapy*, 9, 7-31.
- Molteni, P., Guldberg, K., & Logan, N. (2013). Autism and multidisciplinary teamwork through the SCERTS Model. *British Journal of Special Education*, 40(3), 137-145.
- Mackdonald, L. (2020). Transforming the practice of teachers within a mainstream school setting using Appreciative Inquiry and Transactional Supports from the SCERTS model. *Good Autism Practice (GAP)*, 21(2), 77-98.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. C. (2003). The SCERTS Model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorders. *Infants and Young Children*, 16(4), 296-316.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., Laurent, A. C., & Rydell, P. J. (2006). *The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes.

Rubin, E., Prizant, B., Laurent, A., Wetherby, A. (2013). Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support (SCERTS). In: Goldstein, S., Naglieri, J. (eds) *Interventions for Autism Spectrum Disorders*. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7_6)

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. 20.08.24 tarihinde indirilmiştir.

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage Pub.

## 1 NOLU DERSLİK

### Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Sosyal Etkileşimini Geliştirme

Aygül Taşkın<sup>1</sup>, Zuhal Yalçın<sup>2</sup> & Şeyda Yıldırım Parlak<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
seydayildirim50@gmail.com

#### Problem Durumu

Bireylerin ilk sosyal ortamlarını doğduğu aile oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin sosyalleşme durumlarına bakıldığında ailelerin çocuklarının sahip oldukları yetersizlikleri ve onların bakımları, eğitim süreçleri vb. konulara odaklanarak hem aile içindeki sosyalleşmeden hem de toplumdaki diğer üyelerle olan sosyalleşmeden uzaklaşabilmektedir. Sosyal destek sunularak ailelerin desteklenmesi önem arz etmektedir. Özel gereksinimli çocuk ailelerinin toplumdaki diğer kişiler tarafından çocuklarının yetersizliklerine yönelik bilgi sahibi olmaları ve çevrelerinde sosyal destek anlamında daha çok kişiye ihtiyaç duydukları görülmektedir (Yıldırım ve Özaydın, 2019). Bu nedenle ailelere sosyal desteğin sunulmasının önemli olduğu bilinmektedir. Sunulan sosyal destek, var olan durumu ortadan kaldırmaya da ailelerin kaygı düzeylerini azaltarak onların daha iyimser ve stresle başa çıkmak için yol aramaya yönelik istekli olmalarını sağlamaktadır (Ersoy ve Çürük, 2009). Alanyazında yer alan araştırmaların incelenmesi sonucunda; ailelerin yılmazlıkları ya da psikolojik dayanıklılıkları (Aydın ve Arslantürk Egin, 2018; Kumaş ve Sümer, 2019), stress düzeyleri, sosyal destekleri ve aile yüklerine (Sivrikaya ve Çiftçi Tekinarslan, 2013); yaşam kalitesi algıları (Meral ve Cavkaytar, 2014) ve psikolojik destek programlarına (Vural Batık, 2012) yönelik yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ailelerin sosyal etkileşimlerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı sayıda müdahale yapılarak ele alındığı ve psikolojik alanda olduğu göze çarpmaktadır (Özbay ve Aydoğan, 2013; Vural Batık, 2012). Bu araştırmada özel gereksinimli çocukları olan ailelerinin sosyal etkileşimlerini sosyal etkileşim ortamları oluşturarak geliştirmek amaçlanmaktadır. Ayrıca hem özel gereksinimli çocuğu olan aileler hem de tipik gelişim gösteren çocuğu olan ailelerle sosyal bağlamlar oluşturmak, sosyal alanlarında yer alan kişileri sürece dahil ederek onlardan destek almaları sağlanması da amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır: 1) Özel gereksinimli çocukların ailelerinin sosyal etkileşim alanındaki gereksinimleri nelerdir?, 2) Özel gereksinimli çocukların ailelerinin sosyal etkileşimleri nasıl geliştirilebilir?, 2.a) Özel gereksinimli çocukların ailelerinin sosyal etkileşimini geliştirmek için etkinlikler nasıl gerçekleştirilebilir?, 2.b) Özel gereksinimli çocukların ailelerinin sosyal etkileşimini geliştirmek için etkinliklere aileler nasıl katılım gösterebilir?, 3) Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin sosyal etkileşim etkinliklerine katılımlarına yönelik görüşleri nelerdir?

#### Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla yürütülmüştür. Eylem araştırması bir kurumda aktif olarak çalışan kişilerin kendisinin veya bir araştırmacıyla beraber gerçekleştirdiği, uygulama



sürecinde var olan sorunların ortaya konulduğu ya da var olan sorunları anlamak ve çözmek amacıyla sistematik veri toplanması ve verilerin analiz edilmesini içeren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada Hakkari ilinde yer alan özel gereksinimli çocukların ailelerin sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesi amacıyla eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Mills (2003) eylem araştırmasının adımlarını a) odaklanılacak alanın belirlenmesi, b) verilerin toplanması, c) verilerin çözümlenmesi ve yorumu, d) eylem planının geliştirilmesi olarak diyalektik döngü ile gerçekleştireceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da eylem araştırması döngüsü belirtilen basamakların izlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Odaklanılacak alanın belirlenmesi basamağında ailelerin gereksinimlerini belirlemeye yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek odak alan ortaya çıkarılmış ve ardından etkinlik takvimi oluşturulmuştur. Verilerin toplanması basamağında katılımcı ailelerle gerçekleştirilecek etkinliklerde görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlükleri ve ses kayıtlarının toplanması gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması basamağında veri toplama süreciyle eş zamanlı yürütülen bir süreç gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda her etkinlikte veri toplandıktan sonra analizleri gerçekleştirilerek bir sonraki etkinlik planları için yol gösterici olmuştur. Eylem planının geliştirilmesi basamağı süreç boyunca katılımcı ailelerin sosyal etkileşimlerini geliştirerek bir döngü halinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar ailelerin tercih ettiği sosyal bağlamlar olan kafeler ve açık havada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Hakkari ili Çukurca ilçesinde yaşayan özel gereksinimi çocuğu olan 3 anne ve 3 baba ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip bir anne ve bir babadan oluşmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması sürecinde onam formu, görüşme soruları formu, gözlem formu ile etkinlik kayıt ve görüş formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları; özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin sosyal etkileşim alanındaki gereksinimleri, ailelerin sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesi ve katılımlarına yönelik görüşleri olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Bu doğrultuda sosyal etkileşim alanındaki gereksinimleri; bilgi, danışmanlık ve yardım programları desteği, sosyal destek, duygusal destek, benzer deneyimlere sahip ailelerle iletişim kurma ve destek alma, diğer ailelerle etkileşime girme ve sosyal etkinliklere katılım sağlamaktır. Ailelerin sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesi başlığında gerçekleştirilen kahvaltı etkinliği, kahve saati etkinliği ve piknik etkinliği olmak üzere başlıklar ortaya çıkmıştır. Kahvaltı etkinliği temasında katılımcı ailelerin etkileşimden dolayı heyecanlanma, etkinliğin kendilerine iyi gelmesi, etkinliğin devam etmesini isteme, ve sosyal alanların artırılmasının talep edildiği görülmüştür. Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ailenin daha duyarlı olma düşüncesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Kahve saati etkinliğinde katılımcı ailelerin; etkinlikten keyif alma, sosyalleşmelerine yönelik düzenlemelerin yapılması ve destek ağlarının oluşturulması talepleri ortaya çıkmıştır. Buldukları bölgede özel eğitime yönelik bilgi verecek uzman eksikliğine vurgu yapılmıştır. Bu eksiklikten ötürü toplumda bilinçsizlik olması nedeniyle evlerine kapandıkları ortaya çıkmıştır. Piknik etkinliğinde katılımcı aileler açık hava etkinliğinin kendilerine iyi geldiğini, destek eğitim gereksinimleri ve çocuklarını bırakacak kurum gereksinimlerini belirtmişlerdir. Katılımlarına yönelik görüşlerine bakıldığında memnun oldukları, sosyalleşmelerini sağladığı, gelecekte kendilerinin de etkinlik planlayabileceklerini belirttikleri bulunmuştur. Yanı sıra aileler bir danışmana gereksinim duyduklarını dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinim, aileler, sosyal etkileşim

## Kaynakça

- Aydın, A., ve Aslantürk Engin, C. T. (2018). Zihin engelli, serebral palsili ve otizmlı çocuk ebeveynlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile ebeveynlik algılarının karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 171-188.
- Ersoy, Ö., ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(17), 104-110.
- Kumaş, Ö. A., ve Sümer, H. M. (2019). Özel gereksinimli küçük çocuğu olan annelerin öz yetkinlikleri, yılmazlık düzeyleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 163-173.
- Meral, B. F., ve Cavkaytar, A. (2014). Otizmlı çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1363-1380.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Pearson
- Özbay, Y., ve Aydoğan, A. G. D. (2013). Aile yılmazlığı: bir engele rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(31), 129-146.
- Sivrikaya, T., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 17-31.
- Vural Batık, M. (2012). Psikolojik destek programının, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin umutsuzluk, iyimserlik ve pozitif-negatif duygu düzeylerine etkisi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, Ş. ve Özaydın, L. (2019). Erken çocukluk döneminde Otizmden etkilenmiş çocuğu olan ebeveynlerin günlük rutinleri hakkındaki görüşleri. *International Euroasia Congress on Scientific Researches and Recent Trends-V*.[https://f749d2de-b9db-4cec-b6d0-ee07a424fefb.filesusr.com/ugd/614b1f\\_46da9510c66b48188a7f29ab38efa13d.pdf](https://f749d2de-b9db-4cec-b6d0-ee07a424fefb.filesusr.com/ugd/614b1f_46da9510c66b48188a7f29ab38efa13d.pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Doğal Bağlamda Dili Destekleme (Milieu Teaching) Stratejileri Bilgi ve Beceri Testinin Geliştirilmesi

Ceyhun Servi<sup>1</sup> & Derya Akbaş<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
ceyhunservi@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler sosyal etkileşimde sınırlılık yaşamaktadırlar (APA, 2014). Sosyal etkileşimdeki sınırlılıklar söz öncesi dönemde göz teması ve ortak dikkat gibi becerilerde sınırlılık olarak kendini göstermekle beraber, otizmlili bireylerin önemli bir kısmında dil ve iletişim becerilerinde güçlük de kendini göstermektedir. Otizm spektrumu içerisinde bulunan bireylerin dil performansları da değişkenlik gösterebilir. Buna göre OSB tanısı almış bir birey sözel dili hiç kullanamayabilirken, başka bir otizmlili birey sözel dili akranlarına göre kullanabilir.

Sözel dil performansındaki bu değişkenlik, erken dönemde OSB olan çocukların özelliklerinin incelenmesine, OSB olan bireylerde sözel dili yordayan değişkenlerin belirlenmesine yol açmıştır. Yoder ve arkadaşları (2014) OSB tanısı almış küçük çocukların, erken dönemde amaçlı iletişim başlatma performanslarının, sesli fonem üretiminin, ebeveynlerin yanıtlayıcı olmalarının ve ortak dikkati yanıtlamanın, ileride sözel dili kullanma olasılıklarını yordadığını ileri sürmüşlerdir.

Dil ve iletişim becerilerinin bireyin bağımsız yaşamı için son derece önemli oluşu, otizmlili bireylerde dil ve iletişim becerilerinin yordayıcılarının belirlenmiş olması müdahalede kullanılacak stratejilerin belirlenmesinde etkili olmuştur. Geliştirilen stratejilerin dayandırıldığı kuramsal temeller de en yapılandırılmıştan (LeBlunc vd.,2006) en doğal olana (Kasari vd., 2006) doğru çeşitlilik göstermektedir. Otizmlili bireyler başta olmak üzere zihinsel yetersizlik (Yoder ve Warren, 2002) gibi diğer gelişimsel geriliği olan bireylerde de dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi amacıyla birçok strateji geliştirilmiştir (Warren vd., 1993). Özellikle otizmlili bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde sıklıkla kullanılan, etkililiği birçok çalışma ile ortaya konmuş olan doğal bağlamda dilin desteklenmesi (Milieu Teaching) stratejileri de bunlardan biridir (Kaiser ve Hester, 1994). Doğal bağlamda dilin desteklenmesi hem sosyal etkileşimsel yaklaşımı hem de davranışçı yaklaşımı bir arada bulundurmaktadır (Kaiser ve Hester, 1994). Dil ve iletişim becerilerini desteklemede kullanılan stratejilerin doğal bağlamda olması nedeniyle ebeveynler tarafından kullanılabilmesi için öğretim çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Hatcher ve Page, 2020).

Doğal bağlamda dili destekleme stratejilerinin ailelere öğretimi yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştirilmiş, özellikle profesyonellerden geri bildirimler verilerek stratejilerin ebeveynler tarafından uygun biçimde kullanıldığından emin olunmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de uygulama güvenilirliğine ilişkin veri toplanmıştır (Hatcher ve Page, 2020; Yoder ve Warren, 2002). Gelişen teknoloji ile birlikte ebeveynlerin online olarak (Servi vd., 2024), tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla ya da hibrit yöntemlerle de stratejileri öğrenebildikleri ve etkili biçimde kullanabildikleri belirlenmiştir (Quinn vd., 2021).

Ebeveynlerin doğal bağlamda dili destekleme stratejilerini uygun biçimde uygulayabiliyor olmaları, gelişimsel geriliği olan çocuklarının dil ve iletişim performansları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Kasari vd., 2006; Yoder ve Warren, 2002). Benzer şekilde öğretmenlerin, dil ve konuşma terapistlerinin de doğal

bağlamda dili destekleme stratejilerini etkili biçimde uygulayabilmeleri gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Pierce, 2018).

Doğal bağlamda dili destekleme stratejilerinin kullanımına yönelik bilgi ve beceri düzeyinin belirlenmesi, stratejilerin uygulanabilmesi, stratejilerin öğretiminde katılımcı grubun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi, stratejilerin kullanımına ilişkin yapılacak öğretimsel faaliyetlerinin içeriklerindeki odak noktalarının belirlenmesi, öğretim programı öncesi ve sonrası etkisinin incelenebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Doğal bağlamda dili destekleme stratejilerinin ebeveynlere ya da profesyonellere öğretimlerinin etkililiğinin incelendiği çalışmaların yoğunlukla tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlendiği görülmektedir (Dubin ve Lieberman-Betz, 2020; Mancil, 2009). Dolayısıyla geliştirilecek bir bilgi ve beceri testi doğal bağlamda dilin desteklenmesinde kullanılacak stratejilerin öğretimlerinin etkililiğini daha fazla katılımcıyla test edilmesine olanak sağlayabilir. Bu nedenle bu çalışmada doğal bağlamda dili destekleme stratejilerine yönelik bilgi ve beceri testi geliştirilmesi hedeflenmiştir.

## Yöntem

Test geliştirme sürecinde şu adımlar izlenmiştir: testin amacının ve ölçülmek istenen özelliğin belirlenmesi, testin genel yapısının oluşturulması (madde sayısı, türüne karar verme vb.), maddelerin yazılması, uzman görüşlerinin alınması, test uygulaması yapılarak verilerin toplanması, verilerin analizi, maddelerin seçilmesi ve nihai formun oluşturulması.

Doğal Bağlamda Dili Destekleme Stratejileri Bilgi ve Beceri Testi, erken çocuklukta söz öncesi dönemde yer alan ortak katılım, ortak dikkat, jest kullanımı, seslendirmeler, taklit gibi bilgi gereksinimi olan maddelerle birlikte dili desteklemede kullanılacak stratejilerle ilgili oluşturulmuştur. Doğal bağlamda dili destekleme stratejileri bilgi ve beceri testinde yer alan maddeler Genel Bilgi ve Çevrenin Düzenlenmesi, İletişimsel Teşvikler, Dili Destekleme Stratejileri ve Davranış Yönetimi alt başlıkları altında yer alan toplamda 22 terim ve strateji ile ilgili oluşturulmuştur. Farklı eğitim düzeyindeki ebeveynlerin de rahatlıkla cevaplayabileceği için maddeler teknik terimlerden uzak, anne-çocuk veya baba-çocuk çiftlerinin karşılaşılabileceği vaka örnekleri üzerinden oluşturulmuştur. Testte, katılımcılara hipotetik senaryolar sunularak bu senaryoda gösterecekleri davranışı, sunulan seçenekler arasından seçmeleri istenmektedir. Durumsal yargı testi formatında hazırlanan bu testte her bir terim ve strateji için en az iki çoktan seçmeli (dört seçenekli) madde bulunmaktadır. Maddeler iki kategorili şekilde (0=Yanlış, 1=Doğru) puanlanmaktadır.

Test taslak formu, maddelerin ilgili başlıkları ölçmedeki yeterliği, seçeneklerin uygunluğu ve ifadelerin anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmek üzere özel eğitim alanında uzman iki kişiye gönderilmiştir. Uzman değerlendirmelerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak test uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Test ve demografik bilgi formu, otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip en az 100 ebeveynin (çalışmaya katılmaya gönüllü olan) bulunduğu bir çalışma grubuna elektronik ortamda uygulanacaktır.

Verilerin analizinde ilk olarak, madde (madde gücü ve ayırt ediciliği) ve test istatistikleri (ortalama, varyans vb.) ile maddeler arası korelasyonlar hesaplanacaktır. Madde gücü için doğru yanıt oranı, madde ayırt ediciliği için ise madde-toplam puanları arası nokta-çift serili korelasyon hesaplanacaktır. Ardından, testteki faktör yapısını anlamak ve test puanlarının geçerliğine dair kanıt toplamak üzere Açıklayıcı Faktör Analizi yapılacaktır. Son olarak, test puanlarının güvenilirliğini incelemek üzere Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanacaktır. Veri analizi sonucunda elde edilen bilgilere dayalı olarak, madde çiftleri arasından hedeflenen özelliği en iyi ölçen maddeler (örneğin, yüksek ayırt ediciliğe ve orta güçlük düzeyine sahip maddeler) seçilecek ve testin nihai formu oluşturulacaktır. Böylece, her bir terim ve strateji için

madde çiftleri arasından en iyi performans gösteren maddelerin seçildiği toplam 22 maddelik test elde edilmiş olacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Analiz sonucunda, her bir terim ve strateji için oluşturulan maddelerin farklı düzeylerde madde güçlük ve ayırt edicilik düzeylerine sahip olacağı beklenmektedir. Seçilen maddelerin tek faktörlü bir yapı göstereceği öngörülmektedir ancak bilgi ve beceri ölçen maddelerin ayrıştığı iki faktörlü bir yapı da ortaya çıkabilir. Elde edilen bulgular, Doğal Bağlamda Dili Destekleme Stratejileri Bilgi ve Beceri Testinden elde edilen puanların güvenilirliğine ve geçerliğine dair önemli bilgiler sunacaktır. Geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri ayrıntılı şekilde yapılmış olan bu test, ileriki çalışmalarda kullanılmak üzere hazır hale getirilmiş olacaktır. Geliştirilen bu test aracılığıyla ebeveynlerin veya profesyonellerin doğal bağlamda dili destekleme stratejilerine yönelik bilgi ve beceri düzeyleri belirlenebilir, stratejilerin öğretimi öncesi katılımcıların ihtiyaçları belirlenebilir, bu ihtiyaçlara göre program düzenlemeleri yapılabilir ve stratejilerin kullanımına yönelik yapılacak öğretimsel faaliyetlerin etkililiği değerlendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** aile eğitimi, bilgi testi, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi

### **Kaynakça**

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Dubin, A. H., & Lieberman-Betz, R. G. (2020). Naturalistic interventions to improve prelinguistic communication for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(2), 151-167.

Hatcher, A., & Page, J. (2020). Parent-implemented language intervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socioeconomic status. *Journal of Early Intervention*, 42(2), 122-142.

Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(6), 1320-1340.

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620. doi.org/http://dx.doi.org.proxy.library.vanderbilt.edu/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x

LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M., & Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of verbal behavior*, 22, 49-60.

Mancil, G. R. (2009). Milieu therapy as a communication intervention: A review of the literature related to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 105-117.

Pierce, M. M. (2018). Early Intervention Speech-Language Pathologists: A Systematic Review. Unpublished Master Thesis, The University of Maine.

Quinn, E. D., Kaiser, A. P., & Ledford, J. (2021). Hybrid telepractice delivery of enhanced milieu teaching: Effects on caregiver implementation and child communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3074-3099.

Servi, C., Çinbay, G., & Yüce, S. (2024). An intervention programme to promote social communication skills for prelinguistic children with autism spectrum disorders: “Kids in the Kitchen”. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17.

Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(1), 83-97.

Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 45(6)1158-1174.

Yoder, P., Watson, L.R. & Lambert, W. Value-Added Predictors of Expressive and Receptive Language Growth in Initially Nonverbal Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45, 1254-1270 (2015). <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2286-4>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Doğal Dil ve Oyun Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Zeynep Okumuş<sup>1</sup>, Sebla Endürlük<sup>2</sup>, Işık Akın Bülbül<sup>4</sup> & Selda Özdemir<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Hacettepe Üniversitesi  
zeynepokumus@hacettepe.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde kalıcı bozukluklar, sınırlı ilgi alanlarıyla birlikte tekrarlayıcı davranışların gözlemlendiği yaygın, nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği-APA, 2013). Oldukça heterojen özellikler sergileyen otizmliler çocukların gelişimsel özellikleri hem birbirlerinden hem de tipik gelişim gösteren (TGG) akranlarından farklılaşmaktadır. Alanyazında yer alan araştırmalar otizmliler çocukların sosyal etkileşim, dil, oyun, taklit, zihin kuramı ve ortak dikkat gibi farklı gelişimsel alanlarda akranlarına kıyasla sınırlılıklar ve bozulmalar yaşadıklarını göstermektedir (Özdemir vd., 2022). Otizmliler çocuklarla TGG'li çocukları karşılaştıran pek çok araştırmada katılımcı çocukların dil ve oyun becerileri (Kardaş, 2023), oyun ve zihin kuramı (örneğin Lillard, 2023) ile gelişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği ve anlamlı farklılıkların ve ilişkilerin rapor edildiği çalışmaların sayısı ve niteliği gün geçtikçe artış göstermektedir. Otizmliler çocuklarda oyunda görülen farklılık ve bozulmaların niteliği günümüzde daha iyi anlaşılmaya başlanmış olmasına karşın, oyun sırasında sergilenen ifade edici dil ve oyun arasındaki ilişkilerin incelenmesi otizmde gözlemlenen gelişimsel farklılıklarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Boylamsal çalışmalar incelendiğinde de oyunun gelişim ile doğal dil gelişiminin incelendiği çalışmaların sınırlı kapsamda olduğu görülmektedir (Trayvick, 2024). Alanyazında yer alan oyun ve oyunla ilişkili gelişimsel alanların gözleme dayalı olarak incelendiği çalışmalarda farklılaşan sonuçların da rapor edildiği dikkat çekmektedir. Otizmliler ve TGG'li çocukların karşılaştırıldığı farklı araştırmalarda TGG'li çocukların oyun davranışlarının çeşitlilik ve sıklıklarının, oyunda geçirdikleri sürenin ve dil düzeylerinin anlamlı düzeyde daha fazla ve gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir (Stanley ve Konstanteras, 2007). Buna karşın bir grup çalışmada ise otizmliler ve TGG'li çocukların işlevsel oyun, oyun davranışlarının çeşitliliği ve sıklığı ve ortalama sözcük uzunluğu (Dominquez vd., 2006; Kardaş, 2023) performanslarında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte alanyazında oyun sırasında sergilenen ifade edici dil karmaşıklık düzeyinin de oyunla birlikte gözleme dayalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma kapsamında 36-72 ay arasında olan otizmliler ve TGG çocuklarda oyun sırasında kullanılan ifade edici dil karmaşıklık düzeyinin ve oyun karmaşıklık düzeyinin gruplar arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında aynı zamanda otizmliler ve TGG çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri ile ve oyun sırasında kullandıkları ifade edici dil karmaşıklık düzeyleri arasındaki ilişkiler grup içinde incelenecektir.

## Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye ve değişkenler arasındaki ilişkinin gücü ile yönünü belirlemeye amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu 36-72 ay arasında yer alan 11 otizmliler (9 erkek, 2 kız) ve

11 TGG (5 erkek, 6 kız) çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında katılımcılara yönelik bazı ön koşul özellikler belirlenmiştir. Otizmliler için, belirlenen ön koşul özellikler şu şekilde sıralanmaktadır: (a) Epilepsi gibi nörolojik veya görme, işitme yetersizliği gibi duyuşsal bir ek tanının olmaması, (b) en az 10 yıllık deneyime sahip bir çocuk psikiyatrisinden otizm spektrum bozukluğu tanısının alınmış olması ve (c) sözel iletişim becerileri sergiliyor olması. TGG'li çocuklar için belirlenen ön koşul özellik ise genel gelişimin kronolojik yaşına uygun olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile ulaşılmıştır. Çalışmada hem katılımcılardan hem de katılımcıların ebeveynlerinden imzalı gönüllü katılım onamı alınmıştır.

Çalışma kapsamında katılımcıların özelliklerini belirlemek için üç araç kullanılmıştır. Otizm grubunda otistik bozukluğu karakterize eden belirtilerin düzeyini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu [(GOBDÖ-2-TV)-Diken vd., 2011]; otizm ve TGG çocukların dil becerilerini değerlendirmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi [(TEDİL)-Güven ve Topbaş, 2014]; otizm ve TGG çocukların bilişsel gelişim düzeyini belirlemek için Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryası, İkinci Baskı [(KABC-II)-Kaufman ve Kaufman, 2004] kullanılmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için iki araç kullanılmıştır. Otizm ve TGG grubunun oyun düzeyini belirlemek için Gelişimsel Oyun Değerlendirmesi [(GOD)-Lifter, 2000], oyun sırasında kullanılan ifade edici dil karmaşıklık düzeyini belirlemek için Özdemir ve Akın-Bülbül tarafından geliştirilen “İfade Edici Dil Karmaşıklık Düzeyi Gözlem Aracı” kullanılmıştır. Bu araçta, çocukların oyun sırasındaki doğal dil dökümleri alınarak kullandıkları ifade edici dil karmaşıklık düzeyleri; tek sözcük, iki sözcük, basit cümle ve karmaşık cümleler olmak üzere 4 ana kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grupları TEDİL uygulamasında alıcı dil yaşlarına dayalı olarak eşleştirilmiştir. Araştırma süresince gerçekleştirilen uygulamaların tamamı video ile kayıt altına alınmış ve gözleme dayalı kodlamalar üçüncü ve dördüncü araştırmanın verdiği eğitimleri tamamlayan birinci ve ikinci araştırmacı tarafından yapılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

36-72 ay arasında otizmliler ve TGG çocuklarda oyun karmaşıklık düzeyinin ve oyun sırasında sergilenen ifade edici dil karmaşıklık düzeyinin gruplar arasında karşılaştırıldığı ve grup içi ilişkilerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; a) Otizmliler ve TGG çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ve oyun sırasında kullanılan ifade edici dil karmaşıklık düzeyi gruplar arasında farklılaşmakta mıdır? b) Otizmliler ve TGG çocukların oyun karmaşıklık düzeyi ve oyun sırasında kullanılan ifade edici dil karmaşıklık düzeyi arasında grup içinde ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranacaktır.

Kodlamaları tamamlanarak analizleri sürdürülen çalışmanın bulgular açısından; (a) Otizmliler ve TGG çocukların arasında ifade edici dil karmaşıklık ve oyun karmaşıklık düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunması ve b) Otizmliler ve TGG çocukların oyun karmaşıklık düzeyleri ile ifade edici dil karmaşıklık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm, oyun, doğal dil, ifade edici dil

### **Kaynakça**

American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. baskı). Arlington.



Chan, P., Chen, C., Feng, H., Lee, Y. & Chen, K. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, (28), 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2016.09.002>

Diken, İ. H., Diken, Ö., Ardıç, A. ve Gilliam, J. E. (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 318-328.

Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism*, 10(1), 53–69. <https://doi.org/10.1177/1362361306062010>

Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonunu'nun (test of early language development-third edition) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 151-176.

Kardaş, S. (2023). Otizmlili ve tipik gelişim gösteren çocukların oyun ve dil becerilerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *Manual for Kaufman Assessment Battery for Children—Second Edition (KABC-II)-Comprehensive Form Second Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Lifter, K. (2000). Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at-risk for developmental delay: The developmental play assessment (DPA) instrument. K. Gitlin-Weinder, A. Sandgrund, & C. Schafer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 228-260). Wiley.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on Children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>

Özdemir, S., Akın-Bulbul, I., Kok, I., & Ozdemir, S. (2022). Development of a visual attention based decision support system for autism spectrum disorder screening. *International Journal of Psychophysiology : Official Journal of the International Organization of Psychophysiology*, 173, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.01.004>

Stanley, G. C. ve Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development Disorder*, 37, 1215-1223. Doi: 10.1007/s10803-006-0263-2

Trayvick, J., Barkley, S. B., McGowan, A., Srivastava, A., Peters, A. W., Cecchi, G. A., Foss-Feig, J. H., & Corcoran, C. M. (2024). Speech and language patterns in autism: Towards natural language processing as a research and clinical tool. *Psychiatry Research*, 340, 116109. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2024.116109>

## 7 NOLU DERSLİK

### Güçlendirme Üzerine: Özel Gereksinimli Birey Ebeveynlerinin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Deneyimlerini Anlamak

Sezgin Özan<sup>1</sup>, Ayşe Dolunay Sarıca<sup>2</sup> & Arzu Tanrıverdi<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi

<sup>3</sup>İnönü Üniversitesi

sezginozan7@gmail.com

#### Problem Durumu

Özel gereksinimli bir bireyin ebeveyni olmak, ebeveynler için ebeveynliğin karmaşıklığının ve yoğunluğunun daha büyük olmasına neden olabilmektedir. Aileye özel gereksinimli bir bireyin katılmasıyla aile içi roller, işlevler ve gereksinimler farklılaşmakta; özel gereksinimli birey ve ailesi günlük bakım, eğitim, sosyal hayat, ekonomik koşullar ve psikolojik iyilik hali gibi yaşamın farklı alanlarında güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Altuğ-Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006; Demirbilek, 2013; Kurt vd., 2008; Sardoğan-Yıldırım ve Akamete, 2013; Yıldırım-Sarı, 2007; Yüksel ve Tanrıverdi, 2019). Ailelerin yaşadığı bu güçlükler, çocukları için bazı hizmetlere erişmede, çeşitli hizmetleri talep etmede ve bu hizmetlerin kendilerine sunumu ve koordinasyonu sürecinde de ortaya çıkabilmektedir (Atıla-Demir ve Keskin, 2018). Nitekim çocuklarının özel eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanması isteyen aileler bu güçlükleri başvurdukları Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) eğitsel değerlendirme, tanılama, yönlendirme ve/ya destek eğitimden yararlanma sürecinde de yaşayabilmektedirler. Aileler söz konusu süreçte sistemli bir hizmet ve destek alamamakta ve çoğunlukla tüm bu süreç ve aşamaları sürecin nasıl işlenmesi gerektiğini bilmeden tek başlarına deneyimlemektedirler (Yılmaz, 2016).

Özel eğitim sistemi içerisinde gezinmeye bir nevi ilk RAM ile başlayan aileler, çocuklarının özel gereksinim durumunu anlamaya ve gereksinimlerini belirlemeye çalışırken almaları ve kavramaları gereken birçok yeni bilgi ve süreç ile karşılaşmaktadırlar. Diğer yandan hizmet sağlayıcıların aileleri, çocuklarının alabileceği hizmetler ve kendilerine sunulacak destekler hakkında her zaman bilgilendireceği garanti edilemez (Sinco, 2022). Bu bağlamda ailelerin kendi gereksinimlerini belirleme, talep etme ve dolayısıyla da hedeflerine ulaşabilme konularında yeterlik kazanabilmelerine olanak sağlayacak şekilde güçlendirilmesi gündeme gelmektedir. Güçlendirme, ebeveynlerin kendileriyle ilgili kararlar almalarını ve belirledikleri hedeflere yönelik hareket etmelerini sağlayan bir süreçtir (Kesiktaş, 2011). Bu kavram, ebeveynlerin belirli hedeflere ulaşmak amacıyla tek başlarına ya da başkalarıyla birlikte çalışma becerisine odaklanan katılımlarını ifade etmektedir (Haley, Allsopp ve Hoppey, 2018; Harnett, Tierney ve Guerin, 2009). Nitekim bu yaklaşımda hem aile eğitilir hem de ailenin kendisi için en iyi hizmeti bulmasına yardımcı olacak beceri ve yeteneklerini geliştirmesine yardım eden fırsatlar sağlanır (Camara, 2002).

Bu araştırmada da, çeşitli nedenlerle (eğitsel değerlendirme, tanılama, yönlendirme, destek eğitim alma) RAM'a başvuran özel gereksinimli birey ebeveynlerinin hizmet alma sürecindeki deneyimlerinin, süreçte

karşılaştıkları güçlüklerin ve destek gereksinimlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, ileriki araştırmalarda, ebeveynlerinin RAM süreçlerini (eğitsel değerlendirme, tanılama, yönlendirme ve/veya çocuklarına destek eğitim) daha nitelikli deneyimlemeleri ve çocuklarının özel eğitim hizmetleri ve uygulamalarından daha verimli biçimde yararlanmaları yönünde müdahalelerin geliştirilmesine zemin oluşturması hedeflenmiştir. Böylece araştırmanın bir sonraki aşamasında, ebeveynlerin belirlenen gereksinimleri doğrultusunda güçlendirme müdahaleleri planlanabilecektir. Bunun yanı sıra, bu araştırmanın özel gereksinimli bireyler ve ebeveynlerine RAM'larda sunulan özel eğitim ve destek hizmetlerle ilgili süreç ve aşamaların iyileştirilmesine katkıda bulunması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, Ege Bölgesi'ndeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinde görev yapan özel eğitim ve rehberlik öğretmenleri ile bu merkezlerden hizmet alan özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2018). Birinci araştırmacı, görev yaptığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki öğretmenlerle doğrudan iletişim kurarak, diğer kurumların Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerindeki özel eğitim ve rehberlik öğretmenlerine ulaşmıştır. Ayrıca, daha önce görev yaptığı okullardaki özel gereksinimli birey velileriyle iletişim kurarak, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'ne başvuran ebeveynlerden katılım onayı almıştır. Veriler, demografik bilgi formu, odak grup görüşme formları (hem RAM personeli hem de ebeveyn versiyonları), araştırmacı günlüğü ve saha notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma süreci; planlama, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, Etik Kurul ve araştırma izinlerinin alınması ile katılımcılara ulaşılması aşamalarını içermektedir. Ebeveynlerle yüz yüze yapılan odak grup görüşmesine 8 katılımcı, RAM personeli ile çevrimiçi gerçekleştirilen görüşmeye ise 10 katılımcı katılmıştır. Tüm görüşmeler, ses ve görüntü kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin çevriyazıları, nitel verilerin analizi için yaygın olarak kullanılan içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir. Bu süreçte, her iki katılımcı grubu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri sonucunda araştırmanın bulguları elde edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Ebeveynlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde, ebeveynlerin RAM'a ilk başvurularında kurumda gerçekleştirilecek işlem ve süreçlerle ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve bu süreçlerin nasıl işleyeceğine ilişkin yeterince bilgilendirilmedikleri, çocuklarına henüz yeni koyulan özel gereksinim tanısından dolayı bir çok içinde oldukları ve bu nedenle süreci yönetmede güçlük yaşadıkları, bazı ebeveynlerin bu süreci bireysel çabaları veya Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nden (ÖERM) aldıkları destek ile yürüttükleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynler, kurumlar arası koordinasyon eksikliğinin olduğunu, kurum personelinin yaklaşımın genel olarak olumlu olduğunu ancak hizmet kalitesinin kurum personeline göre değiştiğini, yasal hak ve sorumlulukları ile destek hizmet alma konularında ise yönlendirilmediklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber, özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin sınıf türüne uygun yerleştirilmemesi, öğretmenlerin alan mezunu olmaması ve sınıfların materyal açısından yetersiz olmasından da yakınmışlardır.

RAM personeliyle yapılan odak grup görüşmesinde, RAM'a ilk defa başvuran ebeveynlerin kurumda gerçekleştirilecek işlem ve süreçlere ilişkin bilgi sahibi olmadıkları ve çocuklarının tanılanması konusunda kaygılar taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Personel, ebeveynlerin çocuklarına yaklaşım ve onları destekleme konularında güçlükler yaşadığını, bilgilendirme ve psikolojik destek taleplerinin ise genellikle buna ilişkin tutumları ile sosyo-ekonomik durumlarına göre değiştiğini ifade etmiştir. Bununla beraber özel

gereksinimli çocuğun ve ailesinin okul personeli ve akranlar tarafından dışlandığını, buna karşın ÖERM tarafından kabul gördüğünü ve gereksinimlerinin karşılandığını belirtmiştir. RAM süreçlerinde, ailelerin en çok bilgi taleplerinin, RAM raporunun çocuğun geleceğini etkileyip etkilemeyeceği ile sosyal ve ekonomik destek gereksinimleri hakkında olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim ailelerin yasal hak ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi eksiklikleri bulunmaktadır.

Sonuç olarak; ebeveynlerin RAM'a başvuru ve takibinde gerçekleşen tüm iş ve süreçler için bilgilendirilmelerinin, personel ile iletişim ve iş birliği yapma, müzakere etme, hizmetleri talep etme ve seçenekleri arasından seçim yapma ile gerektiğinde çocuğu ve kendisinin yasal hak ve sorumluluklarıyla ilgili savunucu olma konularında kendi kaynaklarını fark etme, yeterliklerini belirleme, ek kaynak ve beceriler edinme ve bu doğrultuda eyleme geçmeleri amacıyla güçlendirilmeleri gerektiği ve buna yönelik bir müdahale programının geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** güçlendirme, güçlenme, rehberlik ve araştırma merkezi, özel gereksinimli birey ebeveyni, odak grup görüşmesi.

### Kaynakça

Altuğ-Özsoy, S. A., Özkahraman, A., G., Ş. ve Çallı, Y., H., F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78.

Atila-Demir, S. ve Keskin, G. (2018). Zihinsel engelli çocuğa sahip olan annelerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 66, 357-372.

Camara, C. (2002). Parent education in family-centered practice with families of children with special needs: A partnership towards family empowerment, (Unpublished Master Thesis). University of Manitoba Winnipeg, Manitoba.

Demirbilek, M. (2013). Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimleri. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 7(3), 58-64.

Haley, K., Allsopp, D., & Hoppey, D. (2018). When a parent of a student with a learning disability is also an educator in the same school district: A heuristic case study. *Learning Disabilities Quarterly*, 41, 19-31. doi:10.1177/0731948717690114

Harnett, A., Tierney, E., & Guerin, S. (2009). Convention of hope: Communicating positive, realistic messages to families at the time of a child's diagnosis with disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 257-264.

Kurt, A. S., Tekin, A., Koçak, V., Kaya, Y., Özpulat, Ö. ve Önat, H. (2008). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Klinikleri JPediatr*, 17(3), 158-163.

Kesiktaş, A. D. (2011). Erken eğitimin felsefesi. G. Akçamete (Ed.) *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç içinde* (s. 1-49). Ankara: Nobel.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sardohan Yıldırım, A. E. ve Akçamete, G. (2013) An ıdentification of problems faced by mothers of multiply handicapped childre-(Turkey) *International Society on Early Intervention Regional Conference*. 1-3 July 2013, Saint Petersburg, Russia.

Sinco, Rachel-Marie F. (2022). Cultivating Family Empowerment in Schools: The Experiences of Marginalized Families in Special Education. [Honors Theses, Colby College]. <https://digitalcommons.colby.edu/honorsthesis/1342>

Yıldırım-Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11(2), 1-5.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Y. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir (No: 449981).

Yüksel, H. ve Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(3), 535-559.

# Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik İzleme Çalışmalarının İncelemesi

Mehmet Ünalmiş<sup>1</sup>, Münire Merve Yıldız<sup>2</sup>, & Zehra Atbaşı<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>3</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

m.unalmis06@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin eğitim alması için belirlenen süreç ve uygulamalar Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilmiştir (MEB, 2018). Özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gereken bireylerin kimler olduğu bu yönetmelikteki eğitsel değerlendirme süreçleriyle belirlenir. Eğitsel değerlendirme öğretim uygulamalarının etkililiği, sınıf içi uygulamalar, tanılama, yerleştirme, izleme hizmeti, program geliştirme ve etkililiğini test etme gibi birçok konunun içinde bütünlük olarak yer alan bir özel eğitim alanıdır (Aksoy ve Şafak, 2021). Bu alandaki önemli parçalardan birisi de izlemedir.

Eğitsel değerlendirmenin bir parçası olan izleme hizmeti ilk olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nda (BEP) ortaya çıkmaktadır. Planının geliştirilmesi kadar planın etkililiğini izleme de büyük öneme sahiptir. Sistemli şekilde uygulayıcılardan toplanan bilginin belli aralıklarla belirlenmiş araçlarla karşılaştırılması olan izlemede, uygulanabilir bir zaman çizelgesinin yanında verilen hizmetlerin başlama, bitiş tarihlerinin belirlenmesi, yapılan BEP in ardından öğrencinin belli aralıklarla izlenmesinin düzenli bir şekilde yapılması önemlidir (Kargın, 2007). Bunun yanında eğitsel değerlendirmeyi birincil olarak yapan RAM'lar aynı zamanda izleme hizmetini sağlamakla da yükümlüdür (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB 2020).

RAM kılavuzunda izleme hizmeti; erken çocukluktan itibaren bireyin her kademedeki gelişimin izlenmesi, her yıl eğitim planlarının yenilenmesinde amaçların gerçekleşme düzeylerine bakılması, öğrencinin devam ettiği ortamın izlenmesi olarak betimlenirken (MEB, 2018a), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, erken çocukluktan itibaren her kademedeki izleme yapılması, kayıt altına alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018b). RAM Yönergesinde ise izleme hizmeti özetle: velilere, öğretmenlere özel eğitim konusunda eğitim yoluyla destek vermek, bölgesindeki çalışmaları izlemek, öğrencinin okulunda görevli idareci, öğretmen, rehberlik servisi, BEP birimi ile iş birliği yapmak, bu iş birliğine katkı sağlamak amacıyla kurumlar ve üniversiteler ile iş birliği yapmak şeklinde detaylı olarak ele alınmıştır (MEB 2020).

Özel gereksinimli bireye sunulan desteklerin işlevsel olabilmesi için izleme hizmetinin de sağlanması gerektiği alan yazında vurgulanmaktadır (Florian, 2008). Yine alan yazında özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimlerini izlediği, sınıf öğretmenleriyle birlikte ilgili hizmetlere yönelik izleme çalışmalarını yürüttüğü ifade edilmektedir (Foster and Cue, 2009). Özel gereksinimli çocuklar için, değerlendirme sürecinin ve izleme verilerinin, öğretim programlarını değerlendirmek, ayrıca öğrencilerin eğitim hedeflerine yönelik ilerlemelerini izlemek amacıyla toplanması kritik öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Frey, 2019). Ebenbeck ve Gebhardt (2022) tarafından, izleme çalışmalarının sonuçlarının, desteklerin etkinliğini değerlendirmek veya desteklere yanıt vermeyen öğrencileri belirlemek için kullanıldığını ve standartlaştırılmış araçların, özel eğitimciler ve okul psikologları tarafından daha sık kullanılarak izleme çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir.

İzleme hizmetine yönelik çalışmalara bakıldığında; genelde BEP süreçlerine yönelik yapılan çalışmalarda izleme hizmetinin ele alınmış olduğu (Kargin, 2007; Kol, 2016), RAM’da yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini ele alınırken izleme hizmetine değinilen çalışmalar olduğu (Özak vd, 2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Çiçek, 2015) görülmektedir. Özel gereksinimlilerde izleme hizmetine doğrudan odaklanmadan, izleme hizmetine değinen çalışmalar da görülmektedir (Frey, 2019; Buğday, 2020; Barger vd., 2021; Çetin ve Koç, 2021; Ebenbeck ve Gebhardt, 2022; Cole vd., 2023). Örneğin Buğday (2020) araştırmasında özel eğitim meslek okulunda istihdam ve izlemeyi ele alırken, Çetin ve Koç (2021) çalışmasında özel gereksinimli göçmen öğrencilerin tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunları ele almıştır.

Yukarıda görüleceği üzere alan yazına bakıldığında sadece özel eğitimde izleme hizmetinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İzleme hizmeti ile ilgili yeterince çalışma yapılmadığı, bu alanda araştırma yaparak katkı sağlamanın gerekli olduğu görülmektedir. İzleme hizmeti yeterli olduğunda yapılan uygulamaların ve eğitim planlarının daha işlevsel olacağı, hedeflenen amaçlara ulaşmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kol 2016).

Bu çalışmada RAM’da özel eğitim hizmetleri bölümünde görev yapan ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmeti veren öğretmenlerin izleme sürecindeki deneyimleri, bu sürece yönelik görüşleri, izleme sürecinde yaşanan problemler ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Ayrıca RAM’daki öğrenci değerlendirme dosyaları izleme hizmetine yönelik incelenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- RAM’da görev yapan öğretmenlerin izleme hizmeti sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin eğitsel değerlendirme dosyalarındaki izleme çalışmalarına yönelik ele alınan veriler nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, çeşitli yöntemlerle (gözlem, görüşme gibi) veri toplayarak herhangi bir algı veya olayın doğal ortamında, olayı veya algıyı olduğu gibi gerçekçi bir şekilde ve bütüncül olarak ortaya konmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırma yaklaşımlarıdır (Merriam, 2009). Araştırmada görüşme yönteminin yanında doküman analizi yöntemi de kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi konu hakkındaki tablonun geniş çerçevede görünmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2013). Araştırma görüşlerine başvuru çalışmaları amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme kişiler, nesnelere ve olaylar yani ölçütü karşılayan birimler örnekleme olarak alınır (Büyüköztürk vd. 2008). Bu çalışmada ölçüt ise RAM da görev yapıyor olmak ve özel eğitim bölümünde eğitsel değerlendirme ve tanılama yapıyor olma olarak dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024 yılında Ankara’daki üç farklı RAM da görev yapan 18 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca doküman incelenmesi de yapılmıştır. Doküman olarak öğrencilerin RAM’daki dosyaları incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrenci dosyalarının izleme hizmetine yönelik incelemesinde kullanılmak üzere rubrik geliştirilerek puanlama aracı olarak kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve rubrik puanlama aracının geliştirilme aşamasında üç uzmandan görüş alınmıştır. Kullanılan rubrik puanlama aracı, göreve özel rubrik olarak tanımlanmaktadır (Brookhart, 2013). Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde

araştırmada kullanılan sorulara göre temalar oluşturulabileceği gibi yapılan görüşmelerde ve gözlemlerdeki boyutlara göre de temalar oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen bulgular göre altı ana tema ve yirmi bir alt tema oluşmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda RAM’larda özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan izleme hizmeti ile ilgili öğretmenlerin; 1) izleme hizmetinin önemli olduğu ancak yeterince zaman ayrılmadığı, 2) izleme hizmetinin genelde rapor yenileme şeklinde yapıldığı, 3) vakit buldukça okul ziyaretlerinin yapıldığı, 4) ziyaretler sırasında okul idarecileri, rehberlik servisi, sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapıldığı ancak düzenli eğitimler yapılamadığı, 5) izleme sürecinin okullarda daha çok rehberlik servisleri ile yürütüldüğü, öğrencilerin uyumları, gelişimlerinin izlenmesi konusunda iş birliği yapıldığı, 6) BEP birimi toplantılarına nadiren davet edildikleri, 7) Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılsa da düzenli aile eğitimlerinin yapılamadığı, 8) personel yetersizliği nedeniyle izleme hizmetinin yeterince sunulamadığı, 9) konunun öneminin anlaşılması için bütün kurumlardaki öğretmen ve idarecilere eğitim verilmesi gerektiği şeklinde görüş ifade ettikleri belirlenmiştir.

Doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilere göre; öğrenci dosyalarının incelenmesi sonucunda izleme hizmeti içerisinde olan öğrencinin önceki ile sonraki performansının karşılaştırma durumunun yeterli düzeyde yapıldığı (%74), resmi performans alım formlarının düşünceler kısmında yapılan yorumlarda öğrencinin önceki performansına göre ilerleme/gerileme sergilediğine dair ifadelerde görülmektedir. İzleme hizmeti içerisinde kullanılan okullardan gelen Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun kısmen yeterli doldurulduğu (% 52), bu formların nadiren öğrencinin okulda, sınıfta sergilediği performans ve gelişme ile ilgili bilgi verirken çoğu formda ise sadece destek eğitimine devam edip etmemesine yönelik kısa bilgiler sunulduğu görülmüştür. Öğrencinin eğitim planında yeni alınan amaçların öğrenci performansı ile tam örtüşme durumunun kısmen yeterli olduğu görülmüştür (%46). Öğrencinin eğitim planına bakıldığında alınan amaç başlığındaki alan sayısı ile performans alınan alan sayısının eşit olmadığı, performans alınan alan sayısının daha az olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** izleme, tanılama ve değerlendirme, rehberlik ve araştırma merkezi, iş birliği,

## **Kaynakça**

Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK’dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67.

Barger, B. D., Rice, C. E., & Roach, A. T. (2021). Developmental screening and monitoring are associated with increased preschool special education receipt. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 1342-1352.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. USA: ASCD.

Buğday, F. (2020). Özel eğitim meslek okullarının mevzuatına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayınları.



- Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536.
- Çiftci Çiçek, M. (2015). Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; ram'da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ebenbeck, N., & Gebhardt, M. (2022). Simulating computerized adaptive testing in special education based on inclusive progress monitoring data. *Frontiers in Education*.
- Frey, J. R. (2019). *Assessment for Special Education: Diagnosis and Placement*. Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.945733>
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208.
- Foster, S. and Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 153 (5), 435-449.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kol, Ç. (2016). Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: eylem araştırması (Anadolu University).
- MEB (2018a). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu <https://www.mevzuat.gov.tr>
- MEB (2018b). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği <https://www.mevzuat.gov.tr>
- MEB (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Yönergesi. <https://www.mevzuat.gov.tr>.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme Değerlendirmeye İlişkin Görüş Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Tiryakioğlu, Ö., & AVCIOĞLU, H. (2013). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* ISSN: 1300-7432, 2(1), 13-29.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

# Rehberlik ve Araştırma Merkezi Çalışanlarının Disleksili Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Serhat Yıldız<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
serhatyildiz86@gmail.com

## Problem Durumu

Dilin yazılı ve sözlü kullanımının yanı sıra okuduğunu anlama, matematik beceriler, ince ve kaba motor becerileri veya dikkat becerilerinde bazı zorluklara neden olan Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), günlük hayatta sıklıkla karşılaştığımız bir yetersizlik türüdür. Özel Öğrenme Güçlüğü alanında sıklıkla duyulan ve en sık rastlanılan türü olarak düşünülen “Disleksi”, yaşına uygun seviyedeki zekâ düzeyi, eğitim imkânları ve yeterli seviyedeki okuduğunu anlamlandırma becerilerine sahip olunmasına rağmen, kelime seviyesinde okuma becerisi, çözme ve hecelemedeki zorluklar ve okumadaki akıcılıkta meydana gelen bozulmalar ile kendini gösteren genetik bir temeli olan gelişimsel bir okuma güçlüğü olarak tanımlanabilmektedir. Bütün bunların yanı sıra ince ve kaba motor becerilerde güçlükler, işitme ile ilgili problemler ve görme sorunları olarak üç ayrı başlıkta değerlendirilebilmekte ve öğrenciler bu problem alanlarının birden fazlasından etkilenebilmektedirler. Eğitsel tanılama ve değerlendirme, Bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında doğru kararların alınması, eğitsel açıdan yürütülmesi gereken çalışmaları net biçimde belirtilerek özel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi olarak tanımlanır (Avcıoğlu, 2014) ve ülkemizde tıbbi tanı ile paralel biçimde yürütülmektedir. Bu tanılama ve değerlendirme süreci Milli Eğitim Bakanlığınca Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında yetkilendirilen Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmektedir. Disleksli bireyler RAM’larda yürütülen tanılama sürecinin ardından kendi gereksinimlerine en uygun eğitim ortamına yerleştirilmektedirler. Ancak eğitsel tanılama ve değerlendirmenin ileri düzeyde olduğu ülkelerle kıyaslandığında ülkemizde ÖÖG tanısı almış bireylerin tüm özel eğitim gereksinimli bireylere oranı oldukça düşüktür. Ülkemizin diğer ülkelerle olan bu farklılaşmasının sebebinin temelde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecindeki farklı yaklaşımlar olduğu düşünülmektedir. Ülkemiz literatüründe değerlendirme ve tanılama sürecindeki farklılıkları konu alan çok sayıda çalışma mevcuttur. Avcıoğlu (2012) çalışmasında geliştirilen taramaya yönelik programların yeterli olmadığını, Yurtsever (2013) okullardaki gönderme öncesine ait sürece dair işlemlerin yeterli olmadığını, Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ve sağlık kuruluşları arasındaki koordinasyon ve iş birliği sürecinde problemlerin olduğunu, Yanık (2016) ise Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan formal ve informal ölçme araçlarının yeterli olmadığını belirtmiş ve değerlendirme ve tanılamaya süreçlerine dair sıkıntıları gözler önüne sermişlerdir. Tanılama ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan bu sıkıntıların disleksi açısından inceleyen bir araştırma ise yok denecek kadar azdır. Ülkemizde disleksili bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde yeterli ve uygun olmayan tanılama araçları ve tanı kriterlerinin net olmayışı bu bireylerin kimi zaman farklı tanımlar almasına neden olabilmekte ve eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanamamaktadır. Bu çerçevede disleksili bireylerin tanılama, değerlendirme, yönlendirme, aile rehberliği ve izleme aşamalarında kilit role sahip olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) çalışanlarının konu hakkındaki görüşlerinin alınması da büyük önem arz etmektedir.

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında elde edilen bulgular, inceleyen olguyu deneyimleyen ya da yansıtan kişiler ile görüşmeler sürdürülerek saptanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmacının Tunceli Rehberlik ve Araştırma Merkezinde yönetici olması sebebiyle araştırmacı kendisinin kolay ulaşabildiği katılımcıları seçmiştir. Bu çalışmaya Tunceli İlinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan 5 özel eğitim öğretmeni 6 psikolojik danışman/rehber öğretmen ve 1 psikolog dahil edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemine göre belirlenip ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya iştirak eden katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler alınmıştır. Formda yer alan sorular konu ile ilgili literatür taraması ve alan tecrübesine dayalı olarak belirlenmiş olup, soruların görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümü, katılımcıların yaş, cinsiyet, kıdem durumu, eğitim durumu, branş, disleksi alanında alınan eğitim, son 1 yılda değerlendirme sürecine dahil olunan disleksi tanımlı öğrenci sayısı, daha önce özel eğitim kurumunda çalışıp çalışmadığı ve bundan sonra çalışmak isteyip istemediği, disleksiye yönelik hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığı gibi kişisel bilgilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise disleksili bireyi değerlendirme, yerleştirmeye ve izlemeye dair görüşlere yer verilmiş ve form katılımcılara uygun mekân ve zamanda bireysel olarak uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları, veri güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ikinci bir araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Çalışma sonucu elde edilen veriler, nitel araştırma modelinin yapısı gereği dikkatli biçimde okunmuş ve Değerlendirme, Yerleştirme ve İzleme süreçlerini kapsayacak şekilde 3 ana kategoriye ayrılmıştır. Ayrılan her bir kategori içerik analizi ile analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmeler sonucu içerik analizleri doğrultusunda RAM Özel Eğitim Hizmetleri (ÖEH) çalışanlarının Disleksili bireylerin tanılama ve değerlendirmesinde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin yeterli olup olmadığı, alternatif ölçme araçlarının kullanılmasının olası yararları, değerlendirme süreçlerine etki edebilecek olan hazır bulunuşluk, anlık ruh hali, duygu durumu, sağlık koşulları gibi durumlara dair bilgi sahibi oldukları; tıbbi tanılama, aile ve öğretmenlerin bu konudaki farkındalık ve gözlemlerinin sürece katkısı, öğrencinin yerleştirme sonrası yasal hakları, özel eğitim süreci boyunca öğrenci, veli ve öğretmenlerin alacağı danışmanlığın olumlu katkısına dair görüş bildirdiği görülmüştür. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri (RPD) bölüm çalışanlarının ise kısıtlı bilgiye sahip oldukları ve çoğunlukla bir görüş bildirmedikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda ÖEH ve RPD bölümlerinde çalışan katılımcılar arasında Değerlendirme, Yerleştirme ve İzleme süreçlerine dair bilgi, deneyim ve farkındalık açısından farklılıkların olduğu; RPD bölüm çalışanlarının bilgi eksikliklerinin bulunduğu anlaşılmıştır. Sonuç itibarı ile ÖEH ve RPD bölüm çalışanları arasında görülen farklılıklarının, her iki birim arasında koordinasyon eksikliğine, dolayısı ile başta tanılama ve değerlendirme süreçleri olmak üzere öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden yeterince etkin faydalanamamalarına neden olabildiği anlaşılmıştır. Yapılan literatür taraması ve daha önce yapılmış araştırma sonuçları da çalışmanın bu konudaki bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma sonuçları doğrultusunda RPD bölüm çalışanlarının bilgi ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi; tanılama ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımlarını sağlanması; Özel Eğitim Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğrencilerinin aldıkları mevcut özel öğrenme güçlüğü ders sayısının artırılması gibi değişiklikler ile disleksili bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının en etkin biçimde karşılanması yönünde katkı sağlayabilecektir. Bu yönüyle çalışmamız disleksili bireylerin tanılama, değerlendirme süreçlerine ve literatüre katkı sağlayabilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** disleksi, RAM, eğitsel değerlendirme, özel eğitim, rehberlik

### **Kaynakça**

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 2009-2031.

Avcıoğlu, H. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi. Vize Yayıncılık.

Balcı, E. (2019). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Ege Eğitim Dergisi, 20(1), 162-179. Doi: 10.12984/egeefd.453922

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s.15-44). Vize Yayıncılık.

Tiryakioğlu, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), 2(1), 13-29

Yanık, Ş. (2016). İşitme yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.

Yurtsever, Ş. (2013). Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

# Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama Sürecine İlişkin Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

Mustafa Uslu<sup>1</sup> & Ayşegül Erdoğan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pera Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi

mustafasluu02@gmail.com

## Problem Durumu

Ülkemizde özel eğitimde tanılama ve değerlendirme süreci, özel eğitim uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Türkiye’de özel eğitimde tanılama ve değerlendirme süreci farklı disiplin ve alanlarla iş birliği içinde yürütülmektedir. Bu süreç Türkiye’de eğitsel tanılama ve tıbbi tanılama olmak üzere iki koldan gerçekleştirilmektedir. Tıbbi tanılama ile bireyin yetersizlik türü, sahip olduğu yetersizliğin derecesi belirlenebilmektedir. Bunun yanında tıbbi tanılama bireyin eğitim ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrencinin eğitim sürecinin planlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklere karar verilmesi ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği sorusuna cevap verilmesi eğitsel değerlendirme ile sağlanmaktadır (Yenioğlu vd., 2019). Bu durum özel eğitim uygulamalarında eğitsel değerlendirme sürecinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2020) eğitsel değerlendirmeler ve tanılamalar Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesinde yer alan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından uygun ortamlarda ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapıldığı belirtilmiştir. “Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılması ile ilgili iş ve işlemler RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır.” Özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılan “eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır.” Bu maddelerde görüldüğü üzere Buradan hareketle eğitsel değerlendirmenin bireye uygun bir ortamda ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılması önem arz etmektedir. Türkiye’de eğitsel tanılama ve değerlendirme, formal testler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Kullanılan formal testlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Bireylerin gelişimsel süreçlerini takip etmek için Türkiye’de kullanılan bir envanterdir (Erol vd., 1993). Araç, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal dönemleri ve gelişimlerini kapsamlı bir şekilde inceleyerek gelişimsel sapmaları veya gecikmeleri belirlemede etkilidir (Sezgin vd., 2004). AGTE, erken çocukluk sürecindeki gelişim özelliklerini takip etmek ve değerlendirmek için tasarlanmıştır.

Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASIS), İncelendiğinde, ölçeğin Türkiye’de geliştirilmiş olan ilk bireysel zekâ ölçeği olma özelliği taşıdığı görülmektedir. (Sak vd., 2016) Alt testler, Görsel Ardıl İşleyen Bellek (GAB), Sözel Analojik Muhakeme (SAM), Görsel Algısal Esneklik (GES), Görsel Analojik Muhakeme (GAM), Sözel Kısa Süreli Bellek (SKB), Görsel Eş Zamanlı İşleyen Bellek, (GEB) ve Sözcükler Anlamlar (SAN) alt testlerinden oluşmaktadır. Genel zekayı ve genel zekanın ana bileşenlerini ölçen bireysel bir ölçektir (Tamul vd., 2020).

Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-4 (WISC IV, 2003) Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği, Wechsler (1949) tarafından geliştirilmiştir ve Savaşır ve Şahin (1995) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır.

(Dülger, 2018). 6 ile 16 yaş aralığına uygun olup bu yaş aralığına uygulanabilen, sözel ve öğrenci performansına dayalı ölçek türlerinden olan bu ölçek birçok alanı değerlendirmede kullanılmaktadır bu alanlardan bazıları harf sıralama, sözel anlama sahip olunan sözcük dağılımı görsel kavramlar şeklindedir (Kırcaali-İftar, 2013).

Denver II Gelişimsel Tarama Testi, 0-6 yaş çocuklarının gelişimsel değerlendirilmesinde kullanılan bir tarama testidir. Özellikle süt çocuğunun gelişiminin izlenmesinde ve gelişimsel sapmaların erken tanınmasında önemli yeri vardır (Pıçakçıefe, 2023) Denver II Gelişimsel Tarama Testinin kullanıldığı alanlar: 1-Klinik değerlendirme: Herhangi bir belirti göstermeyen sağlıklı çocuklarda ya da bazı belirtilerinden kuşku edilen 0-6 yaş grubu çocuklarda tarama testi olarak kullanılmalıdır (Madan & Tekin, 2015)

Ülkemizde kullanılan standart testlerin günümüzde tanılama ve değerlendirme sürecinde işlevsel yeterliliğe ve donanımına sahip olması konusu güncel bir tartışma konusu olarak alanda yer edinmektedir. Türkiye’de kullanılan standart zekâ testlerinin çoğunluğu yıllar önce kullanılmaya başlanan testlerdir. Ancak eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin koşulları değişmekte olup bu durum yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitsel tanılamada kullanılan standart testlerin günümüz eğitim ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını uzman ve özel eğitim alanında eğitim vermekte olan öğretmenlerin görüşleri ile ele almak bunun yanında özel eğitim alanında eğitim vermekte olan öğretmenlerin öğrencilerin tanılarına ne kadar dikkate aldıklarını ve eğitim verirken öğrencilerin tanılarına göre yaptıkları uygulamaları ve farklılaştırmaları araştırmaktır.

## Yöntem

Türkiye’de bulunan üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği alanında olan öğretim üyeleri ve özel eğitim kurumlarında eğitim vermekte olan öğretmenlerin görüşleri ile özel eğitimde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin değerlendirileceği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmasında incelenen durum hakkında ayrıntılı bilgiler toplanır, toplanan bilgilerle durum betimlenir ve temalar oluşturulur (Creswell, 2013; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Çalışma için görüşülecek olan katılımcıları ve çalışma grubunu, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, tanılama süreci sonrasında verilen eğitim ile ilgili görüşlerini ve süreç içinde nasıl değişiklikler yaptıklarına dair bilgi almak için özel eğitim alanında eğitim vermekte olan 10 öğretmen, sürece dair görüşlerini ve önerilerini almak için Türkiye’deki üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan 5 öğretim üyesi oluşturmaktadır.

Çalışmanın veri aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken özel eğitim alanında doktora derecesine sahip olan iki uzmandan uzman görüş alınacak, onların önerileri doğrultusunda düzenlenecektir.

Çalışma kapsamında, özel eğitim alanında eğitim vermekte olan öğretmenler ile görüşülerek öğrencilerin tanılarına göre gerçekleştirdikleri uygulamalar ve eğitsel değerlendirme ve tanılama hakkındaki görüşleri alınacaktır. Çalışmanın sonunda ise özel eğitim öğretmenliği bölümünden öğretim üyeleri ile görüşülerek eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili görüşler alınacaktır. Görüşmeler sonucu toplanan veriler içerik analizine (Glaser, 1965) uygun olacak şekilde öncelikle tema, kod, kategori ve frekans gibi başlıklar altında incelenecektir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar tarafından verilen cevaplardan elde edilen veriler içerik analizi ile incelenecektir. Bu çalışmada özel eğitim alanında eğitim vermekte olan öğretmenlerinin ve çoğunluğunun eğitimin başlangıcında öğrencilerin tanılarını dikkate aldıklarını bunun yanında süreç içerisinde değişikliklere gidebildiklerini belirtecekleri, özel eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci hakkında olumlu yorumlar yapacaklarının bunun yanında bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerin aksine olumsuz yorumlarda bulunabilecekleri, özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretim üyelerinin eğitsel değerlendirme ve özellikle eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezlerinde kullanılan standart ölçme araçlarının günümüz eğitim ihtiyaçlarına, birey özelliklerine ve tanılama kriterlerine uygun olmadığını ifade edebilecekleri sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, özel eğitimde değerlendirme, eğitsel tanılama

## Kaynakça

- Creswell, J. W. (2013). Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitapevi.
- Dülger, E. (2018). Anadolu-Sak Zeka Ölçeği'nin Ölçüt Geçerliği Çalışması (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Kırcaali-İftar G. (2013). Zihin engellilerin değerlendirilmesi. Bülbin Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 178-202). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Madan, R., & Tekin, D. (2015). 0-6 yaş grubu çocukların gelişim takipleri programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi gazete.
- Sezgin, N., Erol, N. & Savaşır, I. (1993). 0-6 Yaş Çocukları için Gelişim Tarama Envanteri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4(1), 18-22.
- Tamul, Ö. F., Bal Sezerel, B., Sak, U., Karabacak, F. (2020). Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASIS) Sosyal Geçerlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 393-412.
- Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., & Güner-Yıldız, N. (2019). Türkiye'de özel eğitim alanında değerlendirme süreci. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2379-2389.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınevi.

## **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sohbet Becerisinin Öğretiminde Robot ve Öğretmen Tarafından Sunulan Replikli Öğretimin Karşılaştırılması**

Zekeriya Alperen Sağdıç<sup>1</sup> & Sunagül Sani-Bozkurt<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

sagdicalperen@gmail.com

### **Problem Durumu**

Otizm Spektrum Bozukluğunu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler ile karakterize edilir. Sosyal iletişimdeki yetersizlikler, sosyal duygusal tepkilerde zorluklar, sözel olmayan iletişimde sorunlar ve ilişki kurma ve sürdürme güçlükleri gibi özellikleri içerir. Sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ve ilgiler ise tekrarlayıcı hareketler, takıntılı ilgi alanları ve duyuşal duyarlılıkta farklılıklar gibi özellikleri içerir (APA, 2013). OSB olan bireylerin her birinde OSB'ye ilişkin belirtiler farklı şekillerde ve farklı yoğunluklarda görüldüğünden her bir bireyin eğitim ihtiyacı farklılık gösterir ve eğitim programları mümkün olduğunca bireyselleştirilmelidir. OSB olan bireylerin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle davranışsal eğitimlerin OSB olan bireyler için etkili olduğunu söylemektedir (Rogers, 1996). Ancak OSB olan çocuğa sahip birçok aile davranışsal eğitim programlarına bazı kaynak sıkıntılarının dolayısıyla ulaşmakta zorluklar çekmektedir (Warren vd., 2013). Davranışsal eğitimlerin yoğunlukla çocuklarla bire-bir olarak verilmesi, bu alanda yetişmiş uzman sayısının çok sınırlı olması ve OSB olan çocuk oranının her geçen gün artması nedeniyle aileler etkili müdahalelere ulaşamamakta ve bu durum çocukların sonraki yıllarda bağımsızlaşmasının önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle OSB olan çocuklara yönelik etki sağlayabilen yeni yöntemlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına çok acil bir şekilde ihtiyaç vardır. Bu alanda çalışan araştırmacılar OSB olan çocukların belirtilerini en aza indirmek, öğretim sırasındaki verimi arttırmak, daha çok OSB olan çocuğa ulaşmak ve geleneksel eğitiminin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak için çeşitli teknolojik çözümler geliştirmeye çalışmaktadırlar (Scassellati vd., 2012). Bu teknolojik çözümlerin en önemli unsurlarından biri de robot teknolojisidir. Her geçen gün daha çok sayıda araştırma OSB olan çocukların eğitiminde robotların nasıl kullanılabilceği ile ilgili yeni yaklaşımlar tartışmaya ve öneriler getirmeye devam etmektedir. OSB olan çocukların eğitiminde robotların teorik faydalarına rağmen, mevcut eğitim yaklaşımlarına ne kadar iyi uyarlanabileceği, öğretmenlerin günlük eğitim ortamlarında kullanıp kullanamayacaklarını, OSB olan çocukların eğitiminde geleneksel yöntemlere göre avantaj ve dezavantajlarının neler olabileceğini bilmek önemlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerin eğitiminde son yıllarda kullanılmaya başlanan ve potansiyel faydaları araştırılan insansı robotların etkililiğini vurgulayan çok sayıda araştırma yer almaktadır. Ancak bu araştırmalarda kullanılan robotların sınırlılıkları nedeniyle genellikle sohbet becerileri hedeflenememiştir (Pennisi vd., 2016; Saleh, vd., 2021). Bununla birlikte insansı robotların hangi becerilerin öğretiminde daha etkili, verimli ve geleneksel yöntemlerle sunulan eğitimlere göre avantaj ve dezavantajlarının neler olduğunu ortaya koymaya yönelik araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.



Ancak bu konuyla ilgili tartışmalı bulgular olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle OSB olan çocuklarda taklit, ortak dikkat, oyun becerileri gibi becerilerde robot uygulamalarının etkili olduğunu belirten araştırmalar son yıllarda giderek artmaktadır (Pennisi vd., 2016; Saleh, vd., 2021). Bunun yanı sıra bugüne kadar robotların OSB olan çocuklarla eğitimde kullanımıyla ilgili olan alanyazın OSB olan çocukların robotlarla etkileşime girmeyi insanlar ile etkileşime girmeye göre daha çok tercih ettiğini belirtmektedir (Pierno, vd., 2008; Robins, vd., 2006). Bunun nedeni OSB olan çocukların sosyal değişkenlerden rahatsız olması ve sosyal insanlara göre daha kestirilebilir hareketleri olan ve ilgi çekici robotlara daha fazla ilgi göstermeleri olabilir (Klin vd., 2009). Öte yandan robotların kullanıldığı bazı araştırmalarda ise çocukların robotlardan korktukları ve robotların OSB olan çocukların dikkatleri üzerinde rahatsız edici bir etki yarattıklarına ilişkin de bazı bulgular bulunmaktadır (Anzalone vd., 2016; Hoa & Cabibihan, 2012). Bu nedenle alanyazındaki araştırma bulgularını desteklemek ve zenginleştirmek için bu alanda yapılacak daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Son olarak araştırmamızda sadece robot ile yapılan bir öğretimin etkililiğini ölçmeyerek öğretmen aracılığıyla sunulan replikli öğretim ile robot aracılığıyla sunulan replikli öğretimin etkililiği ve verimliliği kıyaslanmıştır. Robotların eğitimde kullanımının potansiyel faydaları çok önemli olmasına rağmen aynı zamanda yaygınlaştırılmasının önemli bir maliyeti bulunmaktadır. Bu kapsamda robot ile yapılan öğretimin geleneksel öğretmen ile yapılan bir öğretimden etkililik ve verimlilik yönünden ne derece farklılaştığını belirlemek bu alanda yapılacak araştırma ve yatırımlara yön vermesi açısından gereklidir.

## **Yöntem**

Bu araştırma kapsamında OSB olan çocuklara öğretmen tarafından sunulan replikli öğretim ile insansı robot ile sunulan replikli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli (Alberto ve Troutman, 1995) kullanılmıştır. Tek denekli araştırmaların bir modeli olan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin amacı ise bağımlı değişkenin üzerinde birden fazla bağımsız değişkenden hangisinin daha güçlü etkisinin olduğunu ortaya koymaktır. Bu nedenle bağımlı değişken seçilirken katılımcıların sahip olmadığı ve eşit zorluk düzeyinde olan, birbirinden bağımsız ancak işlevsel olarak birbirine benzeyen ve geriye dönüşü olmayan davranışların hedeflenmesi gerekmektedir (Sindelar vd., 1985; Wolery vd., 2010). Örneğin bu araştırmada OSB olan bireylere öğretimi yapılması için bağımlı değişken olarak sohbet etme becerisi hedeflenmiştir. Eşit zorluk düzeyinde iki farklı konuda beşer cümle yansız atama ile bir konunun öğretimi insansı robotlar, bir konunun öğretimi ise öğretmen ile olacak şekilde yapılmıştır. Yani insansı robot ile sunulan replikli öğretim ve öğretmen ile sunulan replikli öğretimin sohbet etme becerisi kapsamında iki farklı konu seti üzerindeki etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli gereği her iki bağımsız değişken ile öğretimi yapılacak bağımlı değişkenler için yansız atama yoluyla kura çekilerek belirlenmiştir. Bu araştırmada uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli gereğince başlama düzeyi verisi toplanılmasına ihtiyaç duyulmamasına rağmen deneysel kontrolü daha fazla güçlü kılmak için başlama düzeyi verisi toplanılmıştır. Araştırmada deneysel kontrolü görmek için uygulama boyunca toplanan veriler düzey ve eğilimlerinde gerçekleşen değişiklikler karşılaştırılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımsız değişkenlerden birinin etkilediği bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde görülen değişim ile bir diğer bağımsız değişkenin etkilediği bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde görülen değişimler kıyaslanarak birinin diğerinden daha hızlı yükselmesi durumunda deneysel kontrol gerçekleştirilir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; hem insansı robotların hem de öğretmenlerin replikli öğretim yöntemi ile araştırmaya katılan çocukların hedeflenen sohbet becerilerini öğrendikleri, öğrendikleri bu becerileri farklı kişilere genelledikleri ve uygulamanın sonlandırılmasının ardından öğrendikleri becerileri korudukları görülmüştür. Araştırmanın genelleme ve izleme aşamalarında üç çocuk için bir farklılık görülmezken araştırmaya katılan bir çocuğun genelleme ve izleme oturumlarında öğretmenle öğrendiği hedef cümlelerde 4/5 oranında doğru tepki gösterdiği görülmektedir. Bulgular verimlilik açısından değerlendirildiğinde ise, her dört katılımcıda ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleştirilen replikli öğretim oturumu sayısı, repliksiz öğretim oturumu sayısı, kullanılan repliksiz cümle sayısı ve öğretim süresinde insansı robotların öğretmene göre daha verimli olduğu görülmüştür. Araştırmamızda insansı robotların geleneksel yöntemlere göre avantaj ve dezavantajları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmamız ve ilgili alanyazında bulunan avantaj ve dezavantajlar göz önüne alındığında araştırma bulgularımızı OSB olan çocuklar robottan mı öğrenmeli öğretmenden mi sorusundan daha çok öğretmenler robotu nerede kullanmalı sorusuyla incelemek daha doğru olacaktır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin yerine geçecek insansı robotlara değil insansı robotları kullanabilecek öğretmenlere ihtiyacımız olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, OSB, sohbet etme, insansı robotlar, replikli öğretim, yardımcı teknoloji

## Kaynakça

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: Author

Anzalone, S., Tanet, A., Pallanca, O., Cohen, D., & Chetouani, M. (2016, November). A humanoid robot controlled by neurofeedback to reinforce attention in autism spectrum disorder. In *Proceedings of the 3rd Italian Workshop on Artificial Intelligence and Robotics*. Erişim linki: <https://hal.sorbonneuniversite.fr/hal-02422951/>

Hoa, T. D., & Cabibihan, J. J. (2012, November). Cute and soft: baby steps in designing robots for children with autism. In *Proceedings of the Workshop at SIGGRAPH Asia* (pp. 77-79). <https://doi.org/10.1145/2425296.2425310>

Klin, A., Lin, D. J., Gorrindo, P., Ramsay, G., & Jones, W. (2009). Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*, 459(7244), 257-261. <https://doi.org/10.1038/nature07868>

Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., & Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183. <https://doi.org/10.1002/aur.1527>

Pierno, A. C., Mari, M., Lusher, D., & Castiello, U. (2008). Robotic movement elicits visuomotor priming in children with autism. *Neuropsychologia*, 46(2), 448-454. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.08.020>

Robins, B., Dautenhahn, K., & Dubowski, J. (2006). Does appearance matter in the interaction of children with autism with a humanoid robot?. *Interaction studies*, 7(3), 479-512. <https://doi.org/10.1075/is.7.3.16rob>

Rogers, S. J. (1996). Brief report: early intervention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(2), 243-46.

Saleh, M. A., Hanapiah, F. A., & Hashim, H. (2021). Robot applications for autism: a comprehensive review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(6), 580-602. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1685016>

Scassellati, B., Admoni, H., & Matarić, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14, 275-294. <https://doi.org/10.1146/annurev-bioeng-071811-150036>

Warren, Z., Vehorn, A., Dohrmann, E., Newsom, C., & Taylor, J. L. (2013). Brief report: Service implementation and maternal distress surrounding evaluation recommendations for young children diagnosed with autism. *Autism*, 17(6), 693-700. <https://doi.org/10.1177/1362361312453881>

# Akran Aracılı Müdahalenin Tipik Gelişen ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Arkadaşlık İlişkileri Üzerindeki Etkileri

Büşra Pehlivan<sup>1</sup> & Gülden Bozkuş Genç<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
busrapehlivan1824@gmail.com

## Problem Durumu

Erken yaşlarda gelişmeye başlayan sosyal ve duygusal gelişim alanında gözlenen sınırlılıklar, OSB olan çocukların günlük yaşamlarını olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda erken dönemde görülen ayrıntıda ısrarcılık, anne-babaya karşı farkındalığının düşük olması, ismine tepki verme, dikkat yönlendirme, başkalarıyla göz teması kurma, başkalarının dikkatini nesnelere ve olaylara çekerek ortak dikkat başlatma, sürdürme, ortak dikkati yanıtlama, sıra alma, jest, mimik ve beden dilini kullanma, dil gelişiminde gecikme, yalnız oynanan ve tekrarlı özellikleri olan oyunları tercih etme sosyal ve duygusal beceri eksiklikleri arasında yer almaktadır. Söz konusu bu eksiklikler okul öncesi dönemde de devam etmekte ve bu dönemde özellikle okul öncesi eğitim kurumlarına başlamalarıyla birlikte OSB olan çocuklarda; akranlarının bulunduğu ortamlara uyum sağlama, oyun sırasında değişen akranlarla etkileşimde bulunmayı gerektiren sosyal-duygusal beceriler, ortamda bulunan yüksek uyarıcıları tolere etme, tanımadıkları yetişkinlerle iletişim başlatma, etkileşime girme ve bu etkileşimi sürdürme, gruba uyum gösterebilme, farklı oyun türlerini (örn., sembolik) oynamada yetersizlik gibi özetlenebilecek pek çok beceride sınırlılık yaşayabilmektedir. OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki bu sınırlılıklar tipik gelişim gösteren akranları ile olan etkileşimlerini sınırlandırmaktadır. Çocuklar akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek için sosyal becerileri edinmeye ve sosyal etkileşimlere girebilecekleri fırsatlara ihtiyaç duymaktadırlar. Okul öncesi dönem çocuklara çeşitli öğrenme fırsatlarının sunulduğu, çocukların gelişimsel özelliklerinin desteklendiği ve özellikle sosyal davranış dağarcıklarında önemli değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemdir. Bu dönem, farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların tipik gelişen akranları ile birlikte eğitim alması, onlara farklı öğrenme fırsatları sunması ve öğrendiklerini uygulaması açısından önemli bir bağlam sağlamaktadır.

Son yıllarda sıklıkla ele alınan bir konu olan okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli çocukların gelişimini ve toplumla bütünleşmesini en üst düzeyde sağlamak amacıyla özel gereksinimli çocuklara tipik gelişen akranlarıyla birlikte aynı ortamda ortak öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir uygulamadır. Okul öncesi dönem kaynaştırma/bütünleştirme ortamları, Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin sistematik olarak uygulanmasını ve tipik gelişen akranlarıyla daha çok etkileşim kurma fırsatı yakalamalarını sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri de Akran Aracılı Müdahalelerdir. Alanyazın incelendiğinde eğitici akranlar tarafından müdahalenin güvenilir bir biçimde uygulandığı, OSB olan çocukların kazandıkları becerilerin kalıcılığı olduğu ve bu becerileri başka akranlarına genelleştirebildikleri Akran Aracılı Müdahale çalışmalarına gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Araştırmanın ilk amacı tipik gelişen akranlar için hazırlanan farkındalık etkinlikleri ve sosyal beceri öğretim programının tipik gelişen akranların sosyal etkileşim davranışlarını artırmaya yönelik

etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise tipik gelişen akranlar tarafından uygulanan Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların arkadaşlık ilişkilerine etkisinin belirlenmesidir.

## **Yöntem**

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 5-6 yaşlarında üç OSB olan “hedef çocuk” ve altı tipik gelişen “eğitici akran” ile yürütülmüştür. Deney süreci başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmakta ve oturumların tamamı çocukların doğal ortamı olan anasınıflarında gerçekleştirilmiştir. Ek olarak başlama düzeyi oturumu verileri toplandıktan sonra tüm sınıfa farkındalık etkinlikleri uygulanmış ardından eğitici akran olarak belirlenen tipik gelişen akranlara sosyal beceri öğretim programı uygulanmıştır. Tipik gelişen akranların uyguladıkları Akran Aracılı Müdahalelerin OSB olan çocukların sosyal etkileşim becerilerine olan etkisini değerlendirmek için yöntemin etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik üzere üç tür veri toplanmıştır. Eğitici akranların etkililik verileri; başlama düzeyi, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında hedef çocuklarla serbest oyun zamanında oyunları sırasındaki sosyal etkileşim davranışlarına ilişkin performans düzeyleri belirlenmiştir. Hedef çocukların etkililik verileri aynı oturumlarda kazanmaları hedeflenen sosyal etkileşim davranışlarını sergileme performans düzeylerine bakılarak belirlenmiştir. Etkililik verilerinin toplanması için araştırma sürecinde yer alan tüm serbest zaman oyun etkinliklerinin 10 dakikalık video kaydı alınmıştır. Etkililik verilerini belirlemek adına araştırmacı, tüm video kayıtlarını izlemiş ve veri toplama formu kullanarak kaydetmiştir. Veriler grafiksel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Eğitici akranların yetiştirilme sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği, akranların yetiştirilmesi ve öğretim oturumlarının %30’unun video kayıtlarının bağımsız bir gözlemci tarafından izlenmesi ile toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri tüm oturumların en az %30’undan toplanmış ve hangi oturumların izleneceğine yansız olarak karar verilerek analiz edilmiştir. Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ve eğitici akranlardan öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Akran Aracılı Müdahale kapsamında tipik gelişen akranlar için hazırlanan farkındalık etkinliklerinin ve sosyal beceri öğretim programının tipik gelişen akranların üzerindeki etkilerine ait bulguları, tüm eğitici akranların arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını güvenilir bir şekilde uygulayabildikleri ve bu sosyal etkileşim davranışlarını uygulama bittikten sonra 1., 2. ve 4. haftalarda da sürdürebildiklerini göstermiştir.

Tipik gelişen akranlar tarafından sunulan Akran Aracılı Müdahaleler, OSB olan çocukların arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını kazanmalarında yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Üçüncü katılımcı dışındaki diğer çocuklar, akran eğitimi sonrasında sınıf içi uygulamanın başlamasıyla birlikte arkadaşlık becerilerine ilişkin sosyal etkileşim davranışlarını hızlı bir şekilde öğrenerek ölçütü karşılamıştır. OSB olan çocukların edindikleri sosyal etkileşim davranışlarını bir katılımcı dışında öğretim sona erdikten 1, 2, ve 4 hafta sonra da sürdürebildiklerini ve farklı tipik gelişen akranlarına genellebildiklerini göstermektedir.

Tipik gelişen akranların ve öğretmenlerinin araştırmanın amacının uygunluğuna, Akran Aracılı Müdahalenin kabul edilebilirliğine ve araştırma bulgularının anlamlılığına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu yani sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve tipik gelişen akranlar doğal kişi; anaokulu ve anasınıfları doğal ortam olarak kabul edilmiş;

tüm oturumlar hedef çocuk ve eğitici akranların günlük rutinlerini aksatmadan yürütülmüştür. Araştırmanın bu niteliksel özellikleri dikkate alarak yürütülmesi, ekolojik geçerliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, otizm spektrum bozukluğu, akran aracılı müdahaleler, sosyal etkileşim davranışları, arkadaşlık becerileri.

## Kaynakça

Ardıç, A. ve Tunçel, E. (2021). Sosyal-duygusal gelişim. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün-Akcamuş (Editörler), Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı içinde (s. 205-231). Ankara: Vize Akademik.

Barton, E. E. and Smith, B.J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2) 69-78. <https://doi.org/10.1177%2F0271121415583048>

Ergenekon, Y. (2018). Sosyal yeterlilikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (öğretmen adayları ve öğretmenler için)* içinde (s. 3-22). Ankara: Vize Akademik.

Kamps, D., Thiemann-Bourque, K., Heitzman-Powell, L., Schwartz, I., Rosenberg, N., Mason, R. and Cox, S. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with Autism Spectrum Disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1809-1824. DOI 10.1007/s10803-014-2340-2

Primley, S. J. and Bowen, J. (2007). Teaching Cognitive Skills to Children with Autism. In R. L. Koegel and L. K. Koegel (Eds.), "Teaching Cognitive Skills to Children with Autism" (s. 97-100). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. and Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00162>

Tıkıroğlu, Ç. (2019). Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizimli çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Töret, G. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Özellikler. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu içinde* (s. 192-222). Ankara: Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786053186342

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Cinsel Eğitim Uygulamaları İçeren Araştırmaların İncelenmesi

Gül Çetin<sup>1</sup> & Gizem Yıldız<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Medipol Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

ogrt.gulcetin@gmail.com

## Problem Durumu

Cinsel eğitimi özellikle, sıklıkla cinsel istismara ve cinsel davranış sonuçlarına karşı savunmasız olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Zihin Yetersizliği (ZY) olan çocuklar için oldukça kritik önem taşımaktadır (Rooks-Ellis vd. 2020).

Ebeveynleri öğretici olarak gören yaklaşıma göre cinsel eğitim; ebeveynlerin baş öğretici olmasıyla ve çocuğun bilişsel ve işlevsel yeteneklerine uygun cinsel eğitimi sunmasıyla mümkündür (Elias vd. 2006). Amerika Birleşik Devletleri Cinsel Bilgi ve Eğitim Konseyi (SIECUS, 2012) ebeveynlerin cinsel eğitimde en temel bilgi sağlayıcı olmaları ve ebeveyn-çocuk arasında cinselliğe ilişkin gelişecek iletişimin çocuğun hayatının ilk dönemlerinden itibaren başlayıp yetişkinliğe adım atana kadar devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, araştırmalar ailelerin OSB olan çocuklarına cinsel eğitim sağlamada yetersiz olduklarını ve cinsel eğitimle ilgili hangi bilgiyi nasıl ve ne zaman vermeleri gerektiği konusunda karmaşa yaşadıklarını göstermektedir (Ballan, 2012; Nichols ve Blakeley-Smith, 2010). Bu bağlamdan hareketle gelişim yetersizliği olan çocuk sahibi ailelere yönelik verilen cinsel eğitim çalışmalarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu derlemenin hareket noktası OSB veya ZY gibi gelişim yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine yönelik düzenlenen cinsel eğitim süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, hangi konuların ele alındığı, ne tür cinsel eğitim programlarının uygulandığı ve sonuçlarını belirleyerek, cinsel eğitimde aile eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarını, güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak, gelecek araştırmalar öneriler sunmaktadır.

Alanyazında bu konuda bazı derleme çalışmaları bulunmaktadır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ZY olan bireylere yönelik verilen cinsel eğitimleri değerlendirmek üzere gerçekleştirilen derlemede ZY olan bireylere cinsel eğitim sunulan çalışmalar incelenmiş, bu bireylerin cinsel gelişimlerinin değerlendirilmesi için standart testlere ihtiyaç olduğu bulunmuştur (Paulauskaite vd., 2022). Carvalho vd. (2024)'un gerçekleştirdiği derlemede OSB ve ZY olan bireylerle doğrudan yürütülen çalışmaları ve ebeveynleri, sağlık personelleri veya öğretmenleri içeren müdahaleleri değerlendirmişlerdir. Derleme hem OSB ve ZY olan bireyleri hem aileleri dahil eden, nitel ve nicel yaklaşımlardaki tüm çalışmaları ele almıştır. Bir başka derleme çalışmasında ise özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitime erişimdeki zorlukları belirlemek amacıyla kapsamlı cinsellik eğitimi içeren çalışmaları incelemiş ve kültür, öğretmen, aile gibi pek çok etmenden kaynaklı zorluklar belirlenmiştir (Michielsen ve Brockschmidt, 2021). Powell vd. (2019) ise ebeveynlerin ZY olan kız çocuklarının cinsel eğitimindeki rolünü belirlemek üzere ZY olan kızlar ve ebeveynlerinin dahil olduğu çalışmaları incelemiş, ebeveynlere cinsel gelişimi desteklemeye yönelik eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Medina-Rico vd. (2017) ZY olan bireylerin cinselliğini genel kapsamda incelemek üzere ZY olan bireylere sunulan cinsel eğitimi, cinsellik, güvenli ilişki gibi pek çok farklı boyutuyla tarayarak derlemişlerdir.

Derleme ZY olan gençlerin cinsel yaşamlarına odaklanmaktadır. Derleme sonucunda ailelere ve eğitimcilere yönelik eğitimler vurgulanmıştır. McDaniels ve Fleming (2016) tarafından yapılan derlemenin amacı ise ZY olan bireyler için cinsel eğitim programlarının etkililiğini incelemektir. Buna göre programlar çoğunlukla etkili olsa da içerikleri yetersiz görülmüştür.

Ulusal alanyazında ise erken çocukluk döneminde yürütülen cinsel eğitim araştırmalarını derleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma da doğrudan gelişim yetersizliği olan çocukluk yönelik olmayıp, tüm çocukları kapsayan araştırmaları derlemiştir. Erken çocukluk cinsel eğitimine ilişkin çok sınırlı çalışma olduğu, var olan çalışmaların da daha çok durum tespiti belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür (Teke ve Melekoğlu, 2022).

Alanyazındaki derlemeler incelendiğinde özel olarak OSB ve ZY gibi gelişim yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerine yönelik uygulamaları derleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan mevcut derlemeler hali hazırdaki cinsel eğitim programlarının değerlendirilmesini önermektedir. Bu çalışma ebeveynlere sunulan cinsel eğitim programlarını katılımcı profilleri ve program içerikleri bakımından detaylı inceleme gereksinimiyle planlanmıştır.

Bu derleme çalışmasının amacı OSB olan çocukların ebeveynlerine yönelik düzenlenen cinsel eğitim uygulamalarını içeren deneysel araştırmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Araştırmalardaki cinsel eğitim uygulamaları nelerdir?
2. Araştırmalardaki katılımcı profili nasıldır?
3. Araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4. Araştırmaları sonuçları cinsel eğitimde aile eğitimine ilişkin neler ortaya koymaktadır?

## **Yöntem**

Bu araştırma bir sistematik derlemedir. Sistematik derleme bir araştırma sorusu ile ilgili yayınların önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bir araya getirilerek sentezlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2021). Sistematik derlemenin genel özellikleri, bir araştırma sorusunun önceden tanımlanması; incelemenin kapsamı ve hangi çalışmaların dahil edilmeye uygun olduğunun belirlenmesi; tüm ilgili araştırmaları bulmak ve dahil edilen çalışmalarda konuların dikkate alınmasını sağlamak için her türlü çabayı göstermek ve tespit edilen tüm araştırmalara dayanarak tarafsız ve objektif bir şekilde sonuçlara varmak için dahil edilen çalışmaları analiz etmektir (Lasserson, Thomas ve Higgins, 2019). Bu sistematik derleme PRISMA ilkelerini takip etmiştir (Tricco vd., 2018). Tablo 1’de PRISMA basamakları kapsamında çalışmalar özetlenmiştir.

Derleme çalışmasında ilk olarak konu kapsamında aşağıdaki anahtar kelimeler belirlenmiştir:

- ‘Sexuality education and family education and developmental disabilities’
- ‘Sexual education for parents of children with developmental disabilities’
- ‘Sexual education for family of children with autism’
- ‘Sexual education for family of children with autism spectrum disorders’
- ‘Privacy education and family education and developmental disabilities’



- ‘Privacy education and family education and autism spectrum disorders’
- ‘Protection from stranger for parents of children with developmental disabilities’
- ‘Protection from stranger for family of children with autism spectrum disorders’
- ‘Security skills in body and family education and developmental disabilities’
- ‘Safe skills in body and family education and developmental disabilities’
- ‘Otizmli çocuk sahibi ailelere cinsel eğitim’
- ‘Otizmli çocuk sahibi ailelere mahremiyet eğitimi’
- ‘Gelişim yetersizliği olan çocuk sahibi ailelere mahremiyet eğitimi’

İlgili anahtar kelimeler taranarak araştırma evrenini oluşturan gelişim yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere cinsel eğitim sunulan araştırmalara erişilmiştir. Araştırma örneklemini ise OSB olan çocuğa sahip ailelere cinsel eğitim sunan araştırmalar oluşturmuştur. İzleyen satırlarda derlemeye dahil etme ve dışlama ölçütleri belirtilmiştir.

Dahil etme ölçütleri aşağıda sıralanmıştır;

- Uygulamalı araştırmalar,
- Erişime açık olan çalışmalar,
- OSB olan çocuk sahibi ebeveynlere eğitim sunan araştırmalar,
- Hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler.

Araştırma için belirlenen dışlama ölçütleri ise;

- Yayın dili İngilizce dışında olan çalışmalar,
- OSB olan bireylerin dahil olmadığı cinsel eğitim çalışmaları,
- Bildiri raporları,
- Kitap bölümleri,
- Tez çalışmaları,
- Uygulama içermeyen betimsel ya da nitel çalışmalar.

Yapılan detaylı taramalar sonunda ulaşılan çalışmaların başlık, özet ve anahtar kelimeleri incelenmiş ve ön eleme süreci gerçekleştirilmiştir. Ön eleme sonucunda 49 çalışma dahil etme dışlama ölçütlerine göre değerlendirmeye alınmıştır. Dahil etme dışlama ölçütleri sonucunda 9 çalışma betimsel analize dahil edilmiş ve ortam, yöntem, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları ve bulgular kapsamında incelenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Gerçekleştirilen derleme sonucunda OSB olan çocuk sahibi ebeveynlere yönelik cinsel eğitim sunan uygulamalı araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sınırlı sayıdaki araştırmaların sonuçları ebeveynlerin çoğunlukla cinsel eğitim konusunda bilgi eksikliği yaşadığını ve bu konuda belirsizliklerle karşılaştıklarını, sunulan cinsel eğitimler etkili olduğunu, ebeveynlerin eğitime katılımını ve bilgi düzeylerini artırdığını göstermiştir. Sonuç olarak OSB olan çocuğa sahip olan ebeveynlere yönelik cinsel

eğitim; çocukların sağlıklı cinsel gelişimlerini desteklemek ve cinsel istismardan korumalarını sağlamak amacıyla kritik öneme sahiptir. Bu nedenle bu konuda uygulamalı araştırmalara hala gereksinim devam etmektedir. Derleme sonucunda ebeveynlerin bilgi ve beceri gereksinimlerinin belirlenmediği görülmüştür. İleri araştırmalarda gereksinim belirleme çalışmaları yapılarak gereksinimlere dayalı cinsel eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca çalışmaya sıklıkla annelerin katıldığı ve büyük çoğunluğunun grup deneysel araştırma deseniyle planlandığı görülmüştür. Bu nedenle babalara yönelik cinsel eğitim çalışmalarının artırılması, ebeveynlerin beceri edinimine yönelik tek denekli araştırmaların planlanması önerilmektedir. Son olarak cinsel eğitim programlarının sistematik aile eğitimi programı geliştirme basamaklarını izleyerek geliştirilmesi, daha büyük kitlelerle etkililik çalışmalarının planlanması ve cinsel eğitim sunma aşamalarında ailelerin uygulama deneyimlerinin incelenmesi önerilmektedir. Çalışmada derlenen araştırmalar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** mahremiyet eğitimi; istismardan koruma; cinsel eğitim; aile eğitimi; otizm; gelişim yetersizliği.

### **Kaynakça**

Carvalho, R. L. R., Quiterio, P. L., Pereira, L. B., Oliva, A. D., & Norte, C. E. (2024). Practices to promote sex education for children and adolescents with intellectual disability or autism spectrum disorder: A systematic review. *Trends in Psychology*, 1-30.

Corona, L. L., Fox, S. A., Christodulu, K. V., & Worlock, J. A. (2016). Providing education on sexuality and relationships to adolescents with autism spectrum disorder and their parents. *Sexuality and Disability*, 34, 199-214.

Donnelly, E., Chang, E. L., Cheng, Y., & Botfield, J. (2023). Evaluation of comprehensive sexuality education and support workshops for parents and carers of children and young people with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *Sexuality and Disability*, 41(2), 235-253.

Frank, K., & Sandman, L. (2021). Parents as primary sexuality educators for adolescents and adults with Down syndrome: A mixed methods examination of Home BASE for intellectual disabilities workshop. *American Journal of Sexuality Education*, 16(3), 283-302.

Gkogkos, G., Staveri, M., Galanis, P., & Gena, A. (2019). Sexual education: a case study of an adolescent with a diagnosis of pervasive developmental disorder-not otherwise specified and intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 39, 439-453.

Michielsen, K., & Brockschmidt, L. (2021). Barriers to sexuality education for children and young people with disabilities in the WHO European region: A scoping review. *Sex Education*, 21(6), 674-692.

Murray, B. L. (2019). Sexual health education for adolescents with developmental disabilities. *Health Education Journal*, 78(8), 1000-1011.

Nichols, S., & Blakeley-Smith, A. (2009). "I'm not sure we're ready for this...": Working with families toward facilitating healthy sexuality for individuals with autism spectrum disorders. *Social Work in Mental Health*, 8(1), 72-91.

Pugliese, C. E., Ratto, A. B., Granader, Y., Dudley, K. M., Bowen, A., Baker, C., & Anthony, L. G. (2020). Feasibility and preliminary efficacy of a parent-mediated sexual education curriculum for youth with autism spectrum disorders. *Autism*, 24(1), 64-79.

Rooks-Ellis, D. L., Jones, B., Sulinski, E., Howorth, S., & Achey, N. (2020). The effectiveness of a brief sexuality education intervention for parents of children with intellectual and developmental disabilities. *American Journal of Sexuality Education*, 15(4), 444-464.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473.

# Ebeveynlerin Gereksinimleri Doğrultusunda Erken Çocuklukta Mahremiyet Eğitim Programı Hazırlanması

Kübra Adıgüzel Kaya<sup>1</sup> & Ayten Düzkantar<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
kubradiguzel94@gmail.com

## Problem Durumu

Sosyal hayattaki toplumsal uyum örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlık olan mahremiyet kurallarının uygulanması ile mümkündür (Cacciatore, Korteniemi-Poikela ve Kaltiala 2019; Düzkantar, 2023, s. 321). Bu kurallar hem mahremiyet ve cinsel gelişimin hem de mahremiyet eğitimi ve cinsel eğitimin de ilişkisini ortaya koymaktadır (Düzkantar, 2023, s. 321).

Cinsel gelişim fiziksel gelişim ile olgunluk ve bilişsel gelişimin bir örüntüsü biçiminde gerçekleşmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda (GYÇ) ise bilişsel gelişim alanındaki gecikmelerden dolayı cinsel gelişimlerinde bireysel farklılıklar olabilmektedir. GYÇ cinsellikle ilgili aynı fiziksel değişimleri yaşayarak kendi bilişsel gelişimlerine uygun anlamlandırmaktadır (Düzkantar, 2019, s.53). GYÇ'in yardıma ihtiyacının olması da onlara hizmet veren kişilerin mahremiyet alanına girmesine neden olduğundan GYÇ'in hem kendi sınırlarını hem de başkalarının sınırlarını bilmesi ayrıca önem taşımaktadır. Erken çocukluk döneminde mahremiyet becerilerinin edinilmesi ergenlik gibi sonraki dönemlerdeki olası problem davranışlar için de önleyici olmaktadır (Düzkantar, 2019, s.59). Durumun kritikliği, erken çocukluk döneminde GYÇ'in cinsel eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ve sistematik olarak desteklenmesinin zorunluluğunu göstermektedir (Düzkantar, 2019, s.57).

GYÇ için cinsel eğitime ve mahremiyet eğitimine yönelik müdahalelerde diğer gelişim alanlarındaki gibi bir kuramsal temeli esas almak için cinsel gelişimin kuramsal temeli olan psikoseksüel kuram gelişim dönemlerinin öne sürdüğü kritik davranışların dikkate alınması gerekmektedir (Düzkantar, 2019, s.49-53). Freud'un beş psikoseksüel evrede ele aldığı cinsel gelişim, kişilik gelişiminde birçok kritik dönemi barındırmaktadır. Bunlardan oral, anal ve fallik dönemler erken çocuklukta yer alan pregenital dönemler olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2021, s.79). Pregenital dönemlerde cinsel gelişime paralel gerçekleştirilen davranış eğitimleri, çocukların mahremiyet kurallarını edinerek hayat boyu bu davranışları genelleyebilmesinde yaşamsal önem taşımaktadır (Düzkantar, 2019, s.57; Düzkantar, 2023, s.317).

Erken çocukluğu işaret eden pregenital dönemlerde, çocuklarla en çok vakit geçiren, etkinliklerine ve etkinlik geçişlerine şahit olan; bunun yanı sıra tuvalet eğitimi gibi süreçlerde özbakımı sağlayan güvenilir kişiler ebeveynler/birincil bakıcılardır (Akamoglu ve Dinnebeil, 2017; Craig, 2022). Mahremiyet eğitimi, özbakımın sağlanması sırasında bakım veren ebeveynin veya bakıcının dikkat edecekleriyle erken çocuklukta doğumla birlikte başlamaktadır (Düzkantar, 2019, s.60). Bu durumlar 0-6/8 yaş aralığındaki mahremiyet eğitimi ve cinsel eğitimden birincil derecede sorumlu kişilerin ebeveynler/birincil bakıcılar olduğunu göstermektedir (Eliküçük ve Sönmez, 2011; Clatos ve Asare 2016; İşler ve Gürşimşek, 2018). Eliküçük ve Sönmez (2011), ebeveynlerin de erken çocukluk döneminde cinsel eğitimin aileler tarafından verilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmektedir. Buna rağmen birçok farklı araştırmada cinsel gelişimde belli konuların eğitiminin özellikle aileler tarafından verilmesi gerekmesine karşın günümüz koşullarında ebeveynlerin gelişim dönemlerindeki cinsel gelişim kazanımlarının ne olduğunu ve

çocuklarına nasıl aktaracaklarını bilmelerinin çok zor olduğu belirlenmiştir (İşler ve Gürşimşek, 2018). Ancak ailelerin cinsel eğitim aldığıında, çocuklarına karşı daha uygun davranışlar sergileyebilecekleri de belirlenmiştir (Clatos ve Asare 2016). Bu durumlar ebeveynlerin/birincil bakıcıların çocuklarına cinsel eğitim ve mahremiyet eğitimi verirken rehberliğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Noorman, Daas ve Wit, 2023). Bu yüzden ailelerin çocuklarının cinsel eğitiminde daha etkili olabilmesi için ebeveynlere yönelik cinsel eğitim programlarının hazırlanması önerilmektedir (Eliküçük ve Sönmez, 2011; İşler ve Gürşimşek, 2018). Cacciatore vd., (2020) göre de erken dönemde cinsel eğitime yönelik programlar önemli bir ihtiyaçtır. Bu sebeplerden yola çıkılarak erken çocukluk dönemine yönelik ebeveynlere rehberlik edecek ve farklı yetersizlik türleri için öneriler sunacak özbakım becerilerini de kapsayan cinsel eğitim programlarına gereksinim vardır.

Bu bilgiler doğrultusunda yürütülen bu araştırmada, erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin gereksinimlerine yönelik mahremiyet eğitim programının hazırlanması amaçlanmıştır. Buna yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının mahremiyet eğitimini sağlayabilmede gereksinimleri nelerdir?
- Ebeveynlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklarının mahremiyet eğitimini sağlayabilmede gereksinimleri alan yazınla ne ölçüde örtüşmektedir?

## Yöntem

Bu araştırmada mahremiyet eğitim programı geliştirilmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim araştırması kullanılmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi yöntemleri tercih edilmiştir ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Görüşmelerin katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemiyle bir üniversitenin engelliler araştırma enstitüsündeki çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. 0/8 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan veya gelişimsel yetersizlik risk grubunda olan en az bir çocuğa sahip olma ölçütünü karşılayan 19 ebeveyn, gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler demografik bilgi formuyla edinilmiştir. Tamamı anne olan bu katılımcıların yaş ortalaması yaş ortalaması 38,68±4,25 yıldır. Katılımcıların 0/8 yaş arasında, yaş ortalaması 4,68±1,56 yıl olan 21 çocuğu vardır. Bu çocukların bir kısmı özel gereksinimli (n:15, %71,42), bazıları gelişimsel olarak risk altında (n:5, %23,8) veya tipik gelişim göstermektedir (n:1, %4,76).

Görüşme soruların belirlenmesi için Kallio vd. (2016), önerdiği adımlar şu şekilde izlenmiştir;

- Görüşmelerin kullanılmasına yönelik ön koşullar belirlenmiştir. Yukarıda aktarılmış olan katılımcı seçme ölçütleri ve ortam belirlenmiştir.
- Önceki bilgilere erişmek için kapsamlı bir litatür taraması yapılmıştır.
- Araştırmacılar on görüşme sorusunu belirleyerek kendileri dışında bir uzmanın da görüşünü alarak yarı yapılandırılmış görüşme rehberini formüle etmiştir.
- Bu kılavuzun pilot testi 39 yaşında olan 5 yaşında bir çocuk annesi ile birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. 26 dakika süren bu görüşmeden yola çıkılarak soru kökleri yeniden formüle edilmiştir.
- Son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu şu şekildedir:

1) “Sizce mahremiyet nedir?”,

- 2) “Sizce mahremiyet eğitimi ne zaman başlatılmalıdır”,
- 3) “Sizce erken çocukluk döneminde mahremiyet eğitimi gerekli midir?”,
- 4) “Erken çocuklukta mahremiyet eğitiminin içeriğinde neler olmalıdır?”,
- 5) “Sizce erken çocuklukta mahremiyet eğitimi kim tarafından verilmelidir?”,
- 6) “Siz anne/baba olarak çocuğunuza mahremiyet eğitimiyle ilgili tüm konuları aktardığınızı düşünüyor musunuz; yani bir tereddüttünüz var mı ya da mahremiyetle ilgili her şeyi verdiniz mi?”,
- 7) “0-6/8 yaş arasındaki çocuğunuzun mahremiyet eğitimi konusunda kimden yardım alabilirsiniz?”,
- 8) “0-6/8 yaş arasındaki çocuğunuzun mahremiyet eğitimi konusunda başka hangi uzmanlara danışmayı düşünürsünüz?”,
- 9) “Mahremiyet eğitimi ne kadar sürdürülmelidir?”,
- 10) “Mahremiyet eğitiminin nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsunuz?”.

Görüşmelerin ortalama süresi 29 dakika 12 saniyedir. Katılımcıların izniyle görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Birinci araştırmacı tarafından bu ses kayıtları dinlenerek yazılı dökümleri yapılmıştır. İkinci araştırmacı da ses kayıtlarını dinleyerek yazılı dökümlerle %100 benzer olduğunu belirtmiştir. Ardından birinci araştırmacı dökümlerden araştırma amacına yönelik verileri sadeleştirmiştir ve kodlama yapmıştır. Bunlardan %20’si ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilerek Miles Huberman Modeline göre fikir birliği %81,65 hesaplanmıştır (1994). Böylece veri analizinde inandırıcılığın sağlanması hedeflenmiştir. Eğitim programına yönelik kategorilerin oluşturulurken doküman analizi de yapılarak yöntem üçgenleme ile de inandırıcılık desteklenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

### **Bulgular**

Veriler dört tema belirlenerek kategorilendirilmiştir. Bu kategoriler ve bunlara ait ara kategoriler aşağıda yer almaktadır:

- Erken çocuklukta mahremiyet eğitiminin hedefleri: Toplumsal uyum, bağımsızlaşma ve öz farkındalık.
- Erken çocuklukta mahremiyet eğitiminin konuları: Üç farklı mahremiyet alanı, mahremiyet eğitimi kuralları, mahremiyet eğitiminde önemli süreçler ve istismardan korunma.
- Erken çocuklukta mahremiyet eğitiminde kullanılacak teknikler: Dikkat edilmesi gerekenler, davranışçılığa dayalı teknikler, etkileşime dayalı teknikler, teknolojiden yararlanılan teknikler ve materyaller.
- Erken çocuklukta mahremiyet eğitiminde ailelerin danışabileceği kişiler: Eğitimi vermesi gereken kişiler, yardımcı olacak kişiler, uzman olarak danışılacak kişiler ve yardımcı kaynaklar.

### **Sonuç**

Bulgularda yer alan kategoriler doğrultusunda, Erken Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Gereksinimlerine Yönelik Mahremiyet Eğitim Programı, 4 uzun dönemli, 11 kısa dönemli ve 76 öğretimsel amaç oluşturularak düzenlenmiştir.

## Tartışma

Özgün ve Capri, erken çocukluk döneminde cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimine yönelik programlara olan gereksinim doğrultusunda 60-72 aylık çocuklar için bir cinsel eğitim programı oluşturmuştur (2023). Ancak mahremiyet eğitimi ve cinsel eğitim doğumla birlikte başlamakta ve yaşam boyu sürmektedir (Düzkanar, 2023, s. 317-348).

Caccioetere vd. (2019) ise Doğumdan Yetişkinliğe Cinsellik Eğitim Modelini geliştirmiştir. Buradaki eğitsel öneriler ile bu araştırmadakiler benzerlik göstermesine rağmen bedensel farklılıklara saygı ile üreme ve aileyle ilgili temel bilgilerin öğretilmesi yürütülen bu araştırmanın bulguları arasında bulunmamaktadır.

(Bu bildiri, ikinci araştırmacının danışmanlığında birinci araştırmacının yürüttüğü yüksek lisans tez araştırmasından türetilmiştir.)

**Anahtar Kelimeler:** mahremiyet eğitimi, cinsel eğitim, erken çocuklukta özel eğitim, aile merkezli müdahale.

## Kaynakça

Akamoglu, Y. ve Dinnebeil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language and communication strategies. *Young Exceptional Children*, 20(1), 41-50.

Cacciatore, R. S. M., Ingman-Friberg, S. M. L., Lainiala, L. P. ve Apter, D. L. (2020). Verbal and behavioral expressions of child sexuality among 1–6-year-olds as observed by daycare professionals in Finland. *Archives of sexual behavior*, 49, 2725-2734.

Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E., ve Kaltiala, R. (2019). The steps of sexuality-a developmental, emotion-focused, child-centered model of sexual development and sexuality education from birth to adulthood. *International Journal of Sexual Health*, 31(3), 319-338.

Clatos, K. ve Asare, M. (2016). Sexuality education intervention for parents of children with disabilities: A pilot training program. *American Journal of Health Studies*, 31(3), 151-162.

Craig, E. (2022). Teaching safeguarding through books: A content analysis of child sexual abuse prevention books. *Journal of child sexual abuse*, 31(3), 257-275.

Düzkanar, A. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bakım ve rehabilitasyonunda cinsellik. A. Ardıç (Ed.), *Gelişimsel Yetersizliklerin Bakım ve Rehabilitasyonu içinde* (s.49-78). Eskişehir, Türkiye: Anadolu Üniversitesi.

Düzkanar, A. (2023). Özel gereksinimli çocuklarda ihmal ve istismarın önlenmesi. E. Tüccar (Ed.), *Çocuklarda İhmal ve İstismar içinde* (s.317-348). İstanbul, Türkiye: Efe Akademi Yayınları

Eliküçük, A. ve Sönmez, S. (2011). 6 Yaş Çocuklarının Cinsel Gelişim ve Eğitimiyle İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 45-62.

Gümüşkaya ve Yıldız (Ed.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde cinsel eğitim içinde* (s. 91-113). Ankara: Vize Akademik.

İşler, S. ve Gürşimşek, A.I. (2018). 3-6 yaş çocuklarının cinsel eğitiminin gerekliliği ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 845-867. Çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., ve Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Noorman, M. A., den Daas, C., ve de Wit, J. B. (2023). How parents' ideals are offset by uncertainty and fears: A systematic review of the experiences of European parents regarding the sexual education of their children. *The Journal of Sex Research*,60(7), 1034-1044.

Ozgun, S. Y., ve Capri, B. (2023). The effect of sexuality education program on the sexual development of children aged 60–72 months. *Current Psychology*, 42(9), 7125-7134.

Senemoğlu, N. (2021). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık



## 9 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitimde Araştırma Kanıtları ve Uygulama Arasındaki Boşluk

Belgin Öztürk<sup>1</sup>, Esra Dönmez<sup>2</sup> & Necdet Karasu<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

belgin.ozturk@gazi.edu.tr

#### Problem Durumu

Yapılan çalışmalarda kanıt temelli kümülatif bilgi birikiminden elde edilen verilerin uygulayıcılar tarafından eğitim ortamına yansımaması (Chorzempa, Smith & Sileo, 2018; Cook, Tankersley & Landrum, 2009; Hudson vd., 2016; McLeskey, Bilingsky & Ziegler, 2018; Odom, Hall & Suhrheinrich, 2020; Slavin, 2020; Yılmaz ve Karasu, 2013) ya da gelişigüzel kullanılmasıyla (Cook vd., 2015) araştırma uygulama arasında ortaya çıkan kavram “boşluk” olarak adlandırılmaktadır. Araştırmalardan elde edilen kanıtlar ve uygulama arasındaki boşluk; tek bir eksik değil, bir dizi etmenin ürünüdür (Hudson vd., 2016).

KTU’larda araştırma uygulama arasındaki boşluk ve bu boşluğun nereden kaynaklandığı ile ilgili birçok çalışma (Hudson vd., 2016; Kane, 2016; Powers vd., 2010; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; Helmsley-Brown & Sharp, 2003; Landrum vd., 2002) mevcuttur. KTU’ya yönelik bu çalışmaları destekler nitelikte fakat daha temel olarak, Carnine (1995), bilimsel çalışmalar ve uygulama arasındaki boşluğa dikkat çekmektedir. Araştırma-uygulama arasında; güvenilirlik, kullanılabilirlik ve erişilebilirlik olmak üzere üç boşluk olduğu ileri sürülmüştür. Güvenilirlik, uygulayıcıların elde edilen araştırma bulgularının uygulanabileceğine karşı duydukları güvenle ilgilidir (Carnine, 1995). Kullanılabilirlik, öğretmenlerin uygulamayı bulup öğrenebilmesi, onu uyarlayıp kendi ortamında uygulayabilmesidir (Malouf & Schiller, 1995). Erişilebilirlik, uygulayıcıların araştırma bulgularını kolay bir şekilde elde etmesi anlamına gelmektedir (Landrum vd., 2002). Hudson vd., (2016) ise boşluğun bu boyutlarını KTU bağlamında sosyal ve örgütsel koşullar odağında açıklamaktadır. KTU’nun benimsenmesinde ilgili araçlara, bulgulara ulaşılma boyutu erişimle, kuruluşların özelliğinde uygulayıcı konumu; öğretmenlerin müdahaleyi kendi konumuna uyarlaması uygulanabilirlikle, kişisel özellikler kapsamında; bulguların işe yarar kanıtlar olduğuna inanma ve olumlu tutum geliştirme ise güvenilirlikle ilişkilendirilebilir.

Eğitimde araştırma uygulama arasındaki boşluğa ilişkin sorular uzun yıllardan beri gündeme gelmektedir (Biesta, 2007; Lagemann, 2000). 2001 yılı NCLB yasası ile politika belgelerine alınan “kanıt temelli uygulamalar” kavramıyla, müdahalelerin kanıta dayandırılması ve kanıt temelli uygulamaların kullanımının teşviki söz konusuken neden bu boşluk hala devam etmektedir? Son zamanlarda okullarda araştırma ve kanıtın rolü daha fazla tanınır hale gelmesine rağmen, yapılan çalışmalar araştırmaların öğretmenler tarafından nadiren kullanıldığını (Nelson vd., 2017), çoğu okulda ampirik olarak desteklenen müdahalelerin uygulanmadığını (Powers vd., 2010) göstermektedir. Uygulayıcıların, güvenilirlik açısından KTU’ya daha fazla yönelmeleri gerekirken bu müdahaleler neden tercih edilmemektedir?

Pegram vd.'nin (2022) yapmış oldukları çalışmada 10 okulda kullanılmakta olan müdahalelerden 138'i için sistematik bir tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda, okullarda kullanılan müdahalelerin, %67'sinin yayınlanmış kanıtının olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, % 30'unun öğrenci çıktıları üzerinde olumlu olarak bazı kanıtları olduğu, %3'ünün ise etkisiz bulunduğu görülmüştür. Özel eğitimde en kritik nokta, ÖG bireylerin potansiyellerine ulaşmaları için oldukça etkili öğretime ihtiyaçları varken, uygulamaların etkili olduğunu belgeleyen araştırmalar ile gerçek öğretim arasında önemli boşluğun olmasıdır (Cook vd., 2015; Cook & Cook, 2011a). Burada uygulayıcıları KTU kullanmaktan alıkoyan nedir?

Politikalar tarafından desteklenen KTU'ların, eğitim sistemlerine olumlu çıktıların yansımaları beklenirken, literatür taramasında sıklıkla KTU'larda araştırma ve uygulama arasındaki "boşluk" unsuru dikkat çekmektedir. Araştırma ve uygulama arasında kalan boşluğun nedenleri, boşluğun kapanmasını sağlayacak dinamikler bu belgenin "problem durumunu" oluşturmaktadır. Problem durumu aşağıdaki alt sorulara yanıt aranarak tartışılacaktır.

Araştırma kanıtları ve uygulama arasındaki;

- Boşluk neden kaynaklanıyor?
- Boşluk nasıl kapatılmalıdır?

## Yöntem

Özel eğitimde araştırma ve uygulama arasındaki boşluk adlı bu çalışma, "position paper" şeklinde tasarlanmıştır. Position paper, akademi başta olmak üzere hukuk, siyaset, tıp vb. alanlarında yazarın/yazarların bir sorun üzerine görüş belirttiği belgelerdir. Ayrıca kurumlar tarafından kendi önerileri ve inançlarını iletmek için de kullanılır. Position paper, yapı olarak basit düzeyde olabileceği gibi çok yazarlı ve karmaşık akademik durum belgesi şeklinde de tasarlanmaktadır. Belgeler mevcut durumda var olan konuları tartışarak, bir kılavuz veya özgün bir makale geliştirmeyi sağlayabilmektedir (De Boeck, Castellani & Elborn, 2014). Kanıt temelli uygulamaların özel eğitimde yer bulması hem eğitim sisteminde hem de akademiye tartışılmakta olan karmaşık bir konudur. Bu gerekçe ile çalışmanın yönteminin position paper olarak tasarlanmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada, alanda var olan "özel eğitimde araştırma kanıtları ve uygulama arasındaki boşluk" sorunu tüm yönleriyle dört boyutta incelenerek kapsamlı şekilde ele alınmıştır. İncelenen boyutlar "Uygulayıcı Yeterlikleri", "Kültür", "Öğrenci Özellikleri" ve "Kaynaklar" şeklinde verilmektedir. KTU'nun alan için gerekliliği ve uygulamadaki sınırlılığı alanyazınla temellendirilmiştir. KTU'ya alternatif bir fikir olan uygulama temelli kanıt (UTK) ve UTK ile KTU arasındaki döngüsel ilişki desteklenmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılmış ardından uygulayıcıların desteklenmesi, özel eğitim paydaşlarını sürece katma ve okullara kaynak sağlama bağlamında üç öneri başlığı oluşturulmuş ve bu başlıklarla öneriler detaylandırılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

UTK, KTU kadar yapılandırılmamış olsa da geriye dönük tasarımıyla sistematiklik içermektedir. Öğretmenler UTK'yı toplarken, alanyazında KTU olarak tanımlanan uygulamaların belirli koşullarda istenen sonuçları ne ölçüde ürettiğini belgeleme görevindedir (Chorzempa vd., 2018).

UTK'nın bağlamı destekleyerek KTU'nun sınırlılığını azalttığı gibi; KTU da sayısal verilerle objektif kanıt içermesi ve güvenilir yönüyle UTK'nın sınırlılığını azaltmaktadır. Sonuç olarak, KTU ve UTK birbirini

besleyen döngüsel bir ilişki içindedir (Cook vd., 2015; Cook & Cook, 2016; Chorzempa vd., 2018). KTU ve UTK ortaklığı potansiyel olarak zorlayıcı olabilir ancak, hayata geçirilmesi için özel eğitim paydaşları arasında gerçek ortaklıkları gerektirecektir (Cook & Cook, 2016).

KTU ile ilişkilendirilen etkililik, titizlik ve iç geçerlilik kavramlarının aksine, UTK gerçek dünyadaki etkililiğe, uygunluğa ve dış geçerliliğe dikkat çekmektedir. Kavramdan da anlaşılacağı üzere, UTK'lar, tüm karmaşıklığı ve değişkenlerin zorluğuyla, gerçek dünya ortamından ve uygulayıcılardan elde edilmektedir (Barkham & Mellor-Clark, 2003; Green, 2008). UTK'da "gerçek" ve "karmaşık" dünya kontrol edilememektedir. Bunun yerine, gerçek dünyadaki uygulamalar "pürüzleriyle" olduğu gibi belgelenmekte ve ölçülmektedir (Swisher, 2010). Sonuç olarak UTK, deneyimsel (bir uygulamanın öğretmenler tarafından desteklendiğine dair) ve bağlamsal (uygulamanın gerçek sınıflarda etkili olduğuna dair) kanıtlar sağlar (Chorzempa vd., 2018; Puddy & Wilkins, 2011) ve bunların her ikisi de öğretmenler için öğretimsel kararlar almasında önemlidir (Cook & Cook, 2016).

Eğitim ortamlarında KTU kullanımını artırmak için; gerçek yargı alanlarında, gerçek zamanlı, kendi öğrencilerinin üzerinde ve kendi personelleriyle birlikte, daha fazla kanıt üretimini sağlamak gerekmektedir. KTU'larda araştırma sonuçlarının daha uygulanabilir olması isteniyorsa, daha fazla KTU için, daha fazla UTK'ya ihtiyaç olduğu önerisi ortaya çıkmaktadır. Kanıt üretimin artması için ideal ortam uygulayıcıların kendi ortamı olacaktır (Green, 2008). KTU'ları güçlendirmek için UTK'ların kullanılması, uygulayıcılar ve diğer paydaşlar arasında KTU'lara aşağıdan yukarıya bir bileşen sağlayabilecek ortaklıklar için kapılar açmakta (Cook & Cook, 2016) deneyime dayalı uygulamanın sistematik olarak keşfiyle öğretmenlik mesleğine değer katmaktadır. Bu döngüsel ilişki uygulama ve kuramı bütünleştirmeyi sağlar (Chorzempa vd., 2018).

**Anahtar Kelimeler:** kanıt temelli uygulama, uygulama temelli kanıt, özel eğitim

## Kaynakça

- Barkham, M., & Mellor-Clark, J. (2003). Bridging evidence-based practice and practice-based evidence: Developing a rigorous and relevant knowledge for the psychological therapies. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 10(6), 319-327. <https://doi.org/10.1002/cpp.379>
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational researcher*, 44(9), 467-477 DOI: 10.3102/0013189X15621543
- Carnine, D. (1995). Trustworthiness, useability, and accessibility of educational research. *Journal of Behavioral Education*, 5(3), 251-258. <https://doi.org/10.1007/BF02110314>
- Chorzempa, F., B., Smith, M. D., & Sileo, J. M. (2019). Practice-based evidence: A model for helping educators make evidence-based decisions. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 82-92. <https://doi.org/10.1177/0888406418767254>
- Cook, B. G., & Cook, L. (2016). Leveraging evidence-based practice through partnerships based on practice-based evidence. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 143-157.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36(4), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0741932514557>

- De Boeck, K., Castellani, C., & Elborn, J. S. (2014). Medical consensus, guidelines, and position papers: A policy for the ECFS. *Journal of Cystic Fibrosis*, 13(5), 495-498.
- Green, L. W. (2008). Making research relevant: if it is an evidence-based practice, where's the practice-based evidence?. *Family practice*, 25(suppl\_1), i20-i24. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn055>
- Hudson, R. F., Davis, C. A., Blum, G., Greenway, R., Hackett, J., Kidwell, J., . . . Peck, C. A. (2016). A socio-cultural analysis of practitioner perspectives on implementation of evidence-based practice in special education. *The Journal of Special Education*, 50, 27-36. <https://doi.org/10.1177/0022466915613592>
- Kane, T.J. (2016, Spring). Connecting to Practice: How we can put education research to work. *Education Next*, 16(2), 80-87. [https://www.educationnext.org/wp-content/uploads/2022/03/ednext\\_XVI\\_2\\_kane.pdf](https://www.educationnext.org/wp-content/uploads/2022/03/ednext_XVI_2_kane.pdf)
- Nelson, J., Mehta, P., Sharples, J., & Davey, C. (2017). Measuring teachers' research engagement: Findings from a pilot study. London (UK): Education Endowment Foundation. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Research\\_Use/NFER\\_Research\\_Use\\_pilot\\_report\\_-\\_March\\_2017\\_for\\_publication.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Research_Use/NFER_Research_Use_pilot_report_-_March_2017_for_publication.pdf)
- Pegram, J., Watkins, R. C., Hoerger, M., & Hughes, J. C. (2022). Assessing the range and evidence-base of interventions in a cluster of schools. *Review of Education*, 10, e3336. <https://doi.org/10.1002/rev3.3336>
- Powers, J. D., Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (2010). Evidence-based programs in school settings: Barriers and recent advances. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7(4), 313-331. <https://doi.org/10.1080/15433710903256807>
- Puddy, R. W., & Wilkins, N. (2011). Understanding evidence part 1: Best available research evidence. [http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/Understanding\\_Evidence-a.pdf](http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/Understanding_Evidence-a.pdf)
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>

## Akademik Yazarlıkta Etik

Sezgin Vuran<sup>1</sup>, Hacer Yigit<sup>2</sup>, Turan Demirkıran<sup>3</sup>, Fatma Akar Gökce<sup>4</sup>, Duygu Alkaşı<sup>5</sup> & Sevcan Kaptan<sup>6</sup>

<sup>1,2,4,5</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>3</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

<sup>6</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

h\_yigit@anadolu.edu.tr

### Problem Durumu

Bilimsel yayıncılık dünyasında, el yazısıyla yazılmış metin ve resimlerden, dönüştürücü matbaa çağına (Eisentein, 1980) ve son olarak çevrimiçi arşivlerde yer alan günümüzün elektronik süreli yayınlarına (Trealor, 1996; Kling ve McKim, 1999) doğru geçiş yapılmıştır. Bilimsel yayınların temel amacı, bilgi üretimi, paylaşımı, yayılması ve bilimsel yönetime uygun bir şekilde yapılmasıdır. Bu bağlamda, bilimsel yayınlarda doğruluk ve güvenilirlik, eksiksizlik ve bütünlük, kasıtlı eksik bilgi olmaması, bilim etiğine uygun davranış, çıkar çatışması, araştırma etik kuralları, açık erişim ve paylaşım gibi prensiplere dikkat edilmesi gerekmektedir (Yılmaz Yördem ve Şeker, 2023). Yeni değişikliklerle birlikte açık erişim yayıncılığının ortaya çıkmasıyla (Laakso vd., 2011; Lewis, 2012), bir yayının dayandığı veri ve materyallerin kamuya açık olarak paylaşılması daha fazla şeffaflık gerektirmektedir (O'Dea vd., 2021). Bu noktada, yazar olmanın önemi ve diğer tartışılmalı konular gündeme gelmektedir.

Dünyada çoğu üniversitede öğrencilerin, araştırma ve projelerindeki etik olmayan davranışları tespit etmek için bazı yazılımlar ve web sitelerinde bazı bölümler kullanılmaktadır (Ünal vd., 2012). Ayrıca uluslararası iş birliğinin artması göz önüne alındığında, bilimsel makalelerde yazar katkısının değerlendirilmesi konusunda bir farkındalık artmaktadır (Yu ve Yin, 2021). Türkiye'de ise akademik alandaki etik prensiplerine yönelik çalışmalar konusunda dikkat çeken bir düzenleme ve uygulama karışıklığı bulunmaktadır. Son yıllarda Türk bilim insanlarının uluslararası yayın sayılarında artış olmasında yayın faaliyetlerinin akademik terfi ve atamalara katkı sağlaması göz önünde bulundurulabilir (Ünal vd., 2012).

Yazarlık kariyer ilerlemesinde önemli bir rol oynadığından, çeşitli çalışmalar yazar sırasına göre katkıların hem miktarında hem de türünde kanıtlanabilir farklılıklar tespit etmiştir. Araştırma toplulukları, yayınların ana hatlarında yazar katkısını nasıl temsil ettikleri konusunda farklılık göstermektedir. Bazı disiplinler yazarları azalan katkı sırasına göre sıralarken (Bu vd. 2020; akt. Chinchilla-Rodríguez vd., 2022), çoğu laboratuvar temelli disiplinde ilk ve son yazarlar en fazla katkıyı yapmıştır (Larivière vd. 2016; Larivière, Pontille ve Sugimoto 2021; akt. Chinchilla-Rodríguez vd., 2022), ancak yazarların alfabetik sıraya göre imza attığı bazı istisnalar vardır (Waltman 2012; akt. Chinchilla-Rodríguez vd., 2022).

Bu bağlamda akademik yayıncılık camiasının hâlâ var olan katkıda bulunma çabaları arasındaki standardizasyon ve koordinasyon eksikliği, bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Brand vd., 2015). Ayrıca günümüzde yazar sayılarının artması ve bilimsel yayıncılık dünyasının kârlı bir sektör haline gelmesiyle yazarlıkta katkı sıralaması tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu çalışma kapsamında öncelikle yayın etiği ve özenli, titiz çalışma hakkında bilgi verilmektedir. Ardından, yazar ve yazarlığın önemi, yazarlıkta katkılar, yazarlıkta isim sıralaması, zararlı yazarlık uygulamaları ve yazarlık sorumluluklarından bahsedilmektedir. Daha sonrasında ise, katkı rolleri taksonomisi, yazarlık

çatışmalarından kaçınma, yazar olmayan katkıda bulunanlar, yazarlıkta yapay zekâ teknolojileri kullanımına yönelik açıklamalar sunulmaktadır. Son olarak ise, akademik yazarlıkta katkı sıralamasına yönelik sonuç ve öneriler kısmına yer verilmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada, akademik yazarlıkta katkı sıralaması ve yayın etiği üzerine yapılmış araştırmalar, amaçları, öne çıkan bulguları ve önerileri açısından sistematik derleme yöntemi kullanılarak ele alınmıştır. Sistematik derleme, belirli bir alanda gerçekleştirilen çalışmaları değerlendirerek bu çalışmaların ortak yönlerini ortaya çıkarmayı ve o alanda teorik bilgi oluşturmayı amaçlayan bir araştırma tekniğidir (Hanley & Cutts, 2013).

Millar (2004), sistematik derleme sürecinde belirli adımların dikkatle uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu adımlar; araştırmanın net bir amaca dayandırılması, dahil edilecek çalışmaların belirlenmiş kriterlere göre seçilmesi, seçilen çalışmaların ana özelliklerinin belirlenmesi ve elde edilen bulgular ışığında çıkarımlarda bulunulması şeklinde sıralanmaktadır. Bu çalışmada da belirtilen bu temel aşamalar doğrultusunda sistematik derleme süreci yapılandırılmıştır.

Literatür tarama sürecinde, DergiPark, ERIC, ULAKBİM, EbscoHost, Web of Science, Wiley ve Google Scholar gibi çeşitli veri tabanları kullanılmıştır. Türkçe literatür taramaları "akademik yazarlık", İngilizce taramalar ise "contributor role taxonomy" anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, bu anahtar kelimeler ile yapılan taramalarda ilgili çalışmalara ulaşmanın sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ek olarak Türkçe taramalarda "yayın etiği" ve İngilizce taramalarda "authorship" anahtar kelimeleri de kullanılarak araştırma genişletilmiştir. Bu ek anahtar kelimelerle yapılan taramalarda, sadece yazarlık ve yayın etiği konularını doğrudan ele alan çalışmalar incelenmiştir.

Araştırma, Özel Eğitim Araştırmalarını Değerlendirme Doktora Programı kapsamında, baş yazarın öncülüğünde altı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar, çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yazarlık önemli düzeyde kaygı ve çatışma yaratabilen karmaşık bir konudur (Wray, 2006). Yazarlıkla ilgili disiplin normları ve kültürler oldukça değişkendir. Dahası, yazarlığa ilişkin bakış açıları, son birkaç yılda, övgünün gerektiği yerde verilmesinin nasıl sağlanacağı (Allen vd., 2014) ve aynı zamanda "bedavacıların" hariç tutulması konusunda çok fazla düşünülmesiyle birlikte gelişmektedir. Daha medeni, adil ve hakkaniyetli, yenilenmiş bir yazarlık vizyonunun benimsenmesi gerektiği görülmektedir. Bugüne kadar tespit edilen yazarlık sorunlarının birçoğunun, dışlanmış kişiler (azınlıklar, kadınlar) veya güvencesiz (stajyerler, kariyerinin başındaki) akademisyenlerin üzerinde yoğunlaştığı öne çıkmaktadır (Chang vd., 2021; Rauhut vd., 2015). Başka bir deyişle, yazarlık sorunları adalet, eşitlik, çeşitlilik ve akademiye katılım gibi konularla yakından bağlantılıdır (Davies vd., 2021; Garmire, 2021; RSC, 2020). Bu sorunların çözümüne yönelik olarak özellikle çalışmada bahsedilen stratejilerin önemli olduğunu düşünüyoruz. Özellikle akademik güç dengesini tanımak ve dikkate almak burada öne çıkmaktadır. Bilinçsiz önyargıyı kabul etmek ve damgalamayı ortadan kaldırmak da bu sorunların üstesinden gelmede yardımcı olacaktır (Bourne, 2019).

Performansın ve farklı akademisyenlerin katkılarının izlenmesiyle ilgili daha iyi ölçümlere ciddi bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yazarlık kolay bir ölçümdür; makaleleri ve alıntıları sayabilir ve h-indeksi gibi endeksleri hesaplayabiliriz. Ancak bunların etkiyi değerlendirmenin kusurlu, önyargılı ve adaletsiz yolları

olduğu söylenebilmektedir (Davies vd., 2021). Bu konuların tümü yazarlıkla, bunun ne anlama geldiğiyle ve ona nasıl değer verdiğimizle iç içe geçmiş durumdadır. Geleceğin bilimsel “makalesini” tasarlamaya yönelik çabalar sarf edildiği gibi (Sopinka vd., 2020), fikri mülkiyet ve şeffaflıkla ilgili kavramlardan yararlanarak gelecekte yazarlığın nasıl görünebileceğini yeniden düşünmeye başlamak gereklidir. Bu tartışmanın bilgili toplulukları, yayın kurullarını, yayıncıları, fon sağlayıcıları ve kurumları kapsayacak şekilde genişletilmesi çok önemlidir.

Bu bağlamda, üniversite ve araştırma kurumları, yazarlık politikalarını geliştirmeli, yayınlamalı, dağıtmalı ve sürekli olarak gözden geçirip güncellemelidir. Bu sürece tüm paydaşlar aktif olarak dahil edilmelidir. Finansman sağlayıcılar, desteklenen her araştırmacının ORCID kullanmasını zorunlu tutmalıdır. Bilimsel dernekler, bilimsel toplantılarda yazarlıkta dürüstlük konusunda oturumlar düzenlemeli ve yazarlık topluluğunu ilgilendiren konuları tartışmalıdırlar.

**Anahtar Kelimeler:** yayın etiği, yazarlıkta katkı sıralaması, yazarlık çatışmalarından kaçınma, yazarlık sorumlulukları

## Kaynakça

Allen, L., Scott, J., Brand, A., Hlava, M. ve Altman, M. 2014. Kredinin hakkını vermek. *Nature*, 508: 312-313. <http://dx.doi.org/10.1038/508312a>

Bosnjak, L. ve Marusic, A. 2012. Öngörülen yazarlık uygulamaları: meslek kuruluşlarının etik kurallarının ve disiplinler arası dergi rehberlerinin gözden geçirilmesi. *Scientometrics*, 93(3): 751-763.

Bourne J. 2019. Unravelling the concept of unconscious bias. *Race & Class*, 60(4): 70-75.

Brand, A., Allen, L., Altman, M., Hlava, M. & Scott, J., (2015). Beyond authorship: Attribution, contribution, collaboration, and credit. *Learned Publishing*. 28. 10.1087/20150211.

Chang AY, Laker-Oketta M, and Coates SJ. 2021. Prioritizing equity and inclusion in global health dermatology. *International Journal of Women's Dermatology*, 7(2): 154.

Chinchilla-Rodríguez, Zaida, Liu, Jialin, and Bu, Yi. (2021). Patterns of Knowledge Diffusion via Research Collaboration on a Global Level. 18th International Conference on Scientometrics & Informetrics, ISSI 2021. Leuven, Belgium, 12-15 July 2021, p. 269-280.

Davies S, Putnam H, Ainsworth T, Baum J, Bove C, Crosby S, et al. 2021. Promoting inclusive metrics of success and impact to dismantle a discriminatory reward system in science. *PLoS Biology*, 19(6).

Eisenstein EL. 1980. *The printing press as an agent of change*. Vol. 1. Cambridge University Press.

Garmire LX. 2021. Mentorship is not co-authorship: a revisit to mentorship. *Genome Biology*, 22(1):2.

Hanley, T. ve Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychological Society*, 28(4), 3-6.

Kling, C. 2012. Çok yazarlı makaleler: ileriye ve yukarıya doğru. *ScienceWatch Newsletter*. [http://archive.sciencewatch.com/newsletter/2012/201207/multiauthor\\_papers/](http://archive.sciencewatch.com/newsletter/2012/201207/multiauthor_papers/)

Laakso M, Welling P, Bukvova H, Nyman L, Björk BC, and Hedlund T. (2011). The development of open access journal publishing from 1993 to 2009. *PloS ONE*, 6(6): e20961.

Lewis DW. 2012. The inevitability of open access. *College & Research Libraries*, 73(5): 493-506.

Millar, J. (2004). 'Systematic Reviews for Policy Analysis', S. Becker ve A. Byrman (ed.), Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches içinde, Bristol: Policy Press

O'Dea RE, Parker TH, Chee YE, Culina A, Drobniak SM, Duncan, DH. et al. 2021. Towards open, reliable, and transparent ecology and evolutionary biology. *BMC Biology*, 19(1): 68.

Rauhut H, Winter F, and Johann D. 2015. Does the winner take it all? Increasing inequality in scientific authorship. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. pp. 1-14.

Royal Society of Chemistry (RSC). 2020. Joint commitment for action on inclusion and diversity in publishing. [online]: Available from [rsc.org/new-perspectives/talent/joint-commitment-for-action-inclusion-and-diversity-in-publishing/](https://www.rsc.org/new-perspectives/talent/joint-commitment-for-action-inclusion-and-diversity-in-publishing/).



# Özel Eğitim Araştırmalarında Yayım Yanlılığı: Türkiye'deki Duruma Ön Bakış

Furkan Atmaca<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Muş Alparslan Üniversitesi  
f.atmaca@alparslan.edu.tr

## Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrencilere uygulanacak müdahalelerin ve özel eğitim politikalarının doğru biçimde şekillenmesinde bilimsel araştırma verileri kritik bir rol oynamaktadır. Ancak son yıllarda, yürütülmüş olan tüm bilimsel araştırmaların yayımlanmadığı belirlenmiştir. Yayım yanlılığı olarak ifade edilen bu durum, tamamlanmış araştırmalar popülasyonunun sistematik olarak az temsil edilen bir kısmının yayımlanmış alanyazında yer bulması olarak tanımlanabilir (Rothstein vd., 2005). Yayım yanlılığı, bilimsel alanyazında yaygın bir sorun olup, araştırmanın elde edilen bulgulara göre yayımlanma olasılığındaki değişikliği işaret eder (Borenstein vd., 2009). Pozitif, anlamlı veya beklenen bulgular daha yüksek yayına kabul edilme olasılığına sahipken, negatif veya anlamsız bulgular sıklıkla yayımlanmamaktadır (Maag & Losinski, 2015; Shadish vd., 2016). Bu durum, bilimsel bilgi birikiminde belirli yönlerde bir dengesizliğe sebep olur ve belirli konularda var olan gerçek etkiyi olduğundan daha güçlü ya da zayıf gösterme potansiyeline sahiptir (Schmidt & Hunter, 2015). Özellikle meta-analizler gibi araştırmaların sonuçları, yayım yanlılığından olumsuz etkilenebilir. Özel eğitim alanında, yayım yanlılığı olgusu, müdahale programlarının etkilerinin olduğundan fazla görünmesine veya sınırlı veri setlerine dayalı yanıltıcı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu bağlamda, yayım yanlılığı, politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Uluslararası alanyazında özel eğitim alanındaki yayım yanlılığını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (örn. Gage vd., 2017). Ancak Türkiye'de yapılan özel eğitim araştırmalarında yayım yanlılığı olgusunun varlığı ve bu yanlılığın boyutları hakkında yeterli veri bulunmamaktadır. Özel eğitim, müdahale ve eğitim programlarının çocukların gelişimine katkısı açısından kritik bir alan olup, bu alanda yapılan çalışmaların sonuçlarının doğruluğu, uygulamaların etkililiği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak yayım yanlılığı, Türkiye'deki araştırma alanyazının, özellikle uygulamalı araştırmalarda, olası sonuçları hakkında eksik veya yanıltıcı bilgiler sunma riskini doğurmaktadır. Bu yanlılık, eğitim politikalarının yanlış yönlendirilmesine, etkisiz uygulamaların sürdürülmesine ya da başarılı olabilecek yeni yöntemlerin göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu nedenle, bu sorunun boyutlarının anlaşılması ve ele alınması, akademik bilgi birikiminin kalitesinin artırılması açısından önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan araştırmalarda yayım yanlılığının varlığını incelemektir. Bu sayede, yayım yanlılığının özel eğitim alanındaki uygulamalar üzerindeki etkileri ve bu yanlılığı azaltmak için geliştirilebilecek stratejiler hakkında öneriler sunulacaktır.

## Yöntem

Araştırma, doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı ve görsel dokümanların analizinde kullanılan bir tekniktir (Guest vd., 2013). Doküman analiziyle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bir ön çalışma olarak planlanan bu çalışmada, Türkiye'de yayımlanmış özel eğitim araştırmaları popülasyonu olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nde yayımlanmış çalışmalar belirlenmiştir. İlk aşamada, çalışmalara

ulaşabilmek amacıyla TR Dizin tarama motoru kullanılmıştır. Ancak bu platformda yalnızca dergide 2021 yılına kadar yayımlanmış çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle, 2021 yılı sonrasında yayımlanan çalışmalara derginin internet sayfası üzerinden erişilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda TR Dizin tarama platformunda yer alan 224 çalışmaya erişilmiştir. Dergi internet sayfası üzerinden 2021 yılı sonrasında yayımlanmış 90 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalara erken görünümde yer alan 14 çalışma da dahil edilmiştir. Dolayısıyla, tarama sürecinde toplam 328 makaleye ulaşılmıştır. Ardından tekrar eden iki çalışma elendikten sonra ulaşılan makaleler başlık ve özet incelemesine alınmıştır. İncelemede dahil etme kriteri olarak “müdahale çalışması olma” kriteri kullanılmıştır. Yapılan incelemelerde, çalışmaların yaklaşık %17’sini oluşturan, müdahale çalışması raporladığı belirlenen 56 makale incelemeye alınmıştır. Bu noktada ulaşılan çalışmalar üç kategorik değişken doğrultusunda kodlanmıştır. Bu değişkenler (1) kullanılan yöntem, (2) müdahalenin uygulandığı grup ve (3) uygulanan müdahalenin etkililiği değişkenleridir. Müdahalenin etkililiği değişkeninde, araştırmacıların ulaştıkları bulguların hipotezleri ne ölçüde doğruladığını belirlemek amacıyla “müdahale etkili”, “müdahale kısmen etkili” ya da “müdahale etkisiz” olarak kodlanmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelenen müdahale çalışmalarının %64.29’unun tek denekli araştırma yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir. Müdahale çalışmalarında araştırmacıların ikinci olarak en sık nitel araştırma yöntemlerini kullandıkları (eylem araştırmaları, durum çalışmaları) belirlenmiştir. Bu yöntemleri kullanan çalışmalar, incelenen tüm çalışmaların %16’sını oluşturmuştur. Deneysel, yarı deneysel ya da zayıf deneysel desenleri kullanan araştırmaların oranı ise %12.5’tir. Karma yöntem araştırmaları, yayımlanan makalelerin %7’sini oluşturmaktadır. Müdahale çalışmalarının uygulandığı tanı grupları dikkate alındığında, en sık çalışılan grupların zihinsel yetersizlik (%28.57) ve otizm spektrum bozukluğu (%25) olduğu görülmüştür. Çalışmalarının etkileri incelendiğinde, yayımlanmış müdahale çalışmalarının %84’ünün tamamen etkili, %14’ünün kısmen etkili olduğu görülmüştür. Uygulanan müdahalenin etkili olmadığını bildiren yalnızca bir çalışma olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ülkemiz özel eğitim alanyazınında yayım yanlılığı riskine işaret etmektedir. Araştırmacıların, bu durumun olası sonuçları ve çözümleri üzerine odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yayım yanlılığı, özel eğitim araştırmaları, dosya çekmecesi sorunu

### **Kaynakça**

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Gage, N. A., Cook, B. G., & Reichow, B. (2017). Publication Bias in Special Education Meta-Analyses. *Exceptional Children*, 83(4), 428-445. <https://doi.org/10.1177/0014402917691016>

Guest, G., Namey, E., & Mitchell, M. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. SAGE. <https://www.doi.org/10.4135/9781506374680>

Maag, J. W., & Losinski, M. (2015). Thorny issues and prickly solutions: Publication bias in meta-analytic reviews in the social sciences. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2, 242-253. <https://doi.org/10.14738/assrj.23.1044>

Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (2005). Publication bias in meta-analysis. In Rothstein H. R., Sutton A. J., Borenstein M. (Eds.), *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment, and adjustments* (pp. 1-7). John Wiley & Sons.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2015). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings* (3rd edition). SAGE Publications.

Shadish, W. R., Zelinsky, N. A., Vevea, J. L., & Kratochwill T. R. (2016). A survey of publication practices of single-case design researchers when treatments have small or large effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 656-673. <https://doi.org/10.1002/jaba.308>

# Özel Eğitim Programındaki Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliğiyle ilgili Görüşleri

Medine Eda Ceylan<sup>1</sup> & Murat Balcı<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi  
medine.eda.ceylan@gmail.com

## Problem Durumu

Pek çok kültürde eşanlamlı olarak kullanılan ve Türkiye'de biyolojik ve sosyal yönü yeni yeni ayrıştırılan cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını tanımlamak mümkündür. Cinsiyet, erkek veya kadın olan bir bireyin biyolojik, fizyolojik ve genetik boyutunu ifade eder. Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin tersine toplumun kadınlara ve erkeklere yüklenmiş rollerin tanımıdır. Bir başka deyişle kadın ve erkek cinslerine yüklenen kalıp rollerdir. Bu roller toplumlardan veya kültürden farklılıklar gösterebilir. Bu rollerin ağırlığından toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı ortaya çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadın ve erkeklerin toplumdaki ilgili rollerinde eşit dağılımını ve kadın ve erkeğin eşit değerini ifade eder. Toplamların gelişmişlik düzeyi yükseldikçe kadına verilen değer de artmış, eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, toplumun kadın ve erkeklerden bir grup olarak göstermelerini beklediği davranış ve özellikler olarak tanımlanabilir. Bu kalıp yargılar aracılığıyla toplumsal cinsiyet rolleri de oluşturulmakta, pekiştirilmekte ve aktarılmaktadır (Dökmen, 2014; Öngen ve Aytaç, 2013; Zeyneloğlu, 2008). Diğer bir deyişle; toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun ve kültürün kadın ya da erkek olmaya yüklediği anlam ve beklentileri ifade eder; kültürel yapıya karşılık gelir ve genellikle bireyin biyolojik yapısına bağlı psikolojik özellikler içerir (Dökmen, 2010).

Normal gelişim gösteren bireyler arası eşitsizliğin yanında özel gereksinimli bireylerin maruz kaldığı eşitsizlikler vardır. Özel gereksinimli bireylerin hakları çoğu zaman gözardı edilmektedir. Bundan dolayı toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ve hatta cinsel eğitimden alıkoymaktadırlar. Bu bireyler cinsel eğitimden alıkoymadığı zaman daha hırçınlaşmaktadır. Bu bağlamda bu bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin ve bu öğretmenleri yetiştirecek akademisyenlerin yani özel eğitim programındaki akademisyenlerin bu toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin düşünceleri oldukça önemlidir. Bu akademisyenlerin toplumların en eğitimli kesimi olduğu varsayılırsa bu kalıp rollerin akademisyenlerde ne durumda olduğu onlardan alt statüde olan bireyler için ve öğrencileri için önemli bir durumdur. Bu araştırmanın amacı ise özel eğitim programındaki akademisyenlerin toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Literatür incelendiğinde toplumsal cinsiyet ile ilgili çalışmalar olduğu (Ceylan, 2024; Bartın, 2020; Erdol, 2019; Öngören, 2019; Onurluer, 2019) ve genellikle üniversite öğrencilerinin çalışma grubu, örneklem olarak seçildiği görülmektedir. Akademisyenlerle sınırlı sayıda çalışma vardır (Ceylan, 2023). Özel eğitim programındaki akademisyenlerle yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda literatürdeki eksiklik bir nevi azaltılmış olacaktır.

## Yöntem

Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel paradigmalardan durum deseni tercih edilecektir. Nitel araştırma deseni nicel araştırma deseni ile kıyaslandığında psikolojik ölçümlerde, sosyal olaylarda bilgiyi daha derinlemesine verir (Büyüköztürk vd., 2016). Nitel paradigmada bireylerin, grupların toplumsal ya da insani bir probleme yükledikleri anlamı çözümlene ve anlama yaklaşımıdır (Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales, 2007). Nitel paradigma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” dır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Durum deseninde; “araştırmacının bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylem, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine ve detaylı incelediği bir araştırma desenidir” (Creswell vd. 2007). Durum çalışmasının temel aldığı nokta, anlatı çalışmalarının odaklandıkları nokta, anlatı çalışmalarındaki gibi bireyler ve onların hikayelerinin incelenmesinden çok, konuya odaklanarak tek bir durum yoluyla bu konunun anlaşılması ile ilgilidir (Creswell vd., 2007).

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesindeki özel eğitim programındaki 14 akademisyendir. Amaçlı örneklem stratejilerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle gönüllük esasına dayanılarak seçilmiştir. Amaçlı örneklem stratejilerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir örneklemedir. Araştırmacı genellikle diğer örneklemlerden birini kullanma olanağına sahip olmadığında bu örnekleme yöntemini tercih eder (Şimşek ve Yıldırım, 2018, s. 118-123). Nitel araştırmalarda örneklem seçimi yapılırken dikkate alınması gereken noktalarda maliyet ve erişilebilirlik durumu önemlidir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 177).

Veri toplama için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Verilerin analizi için betimsel analiz kullanılacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür incelendiğinde toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının hala toplumda devam ettiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda kadınların erkeklere oranla daha eşitlikçi bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Özel eğitim alanında toplumsal cinsiyet kavramına ilişkin yeterli bilgiye sahip olunmadığı yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu araştırmanın beklenen sonuçlarında özel eğitim programında toplumsal cinsiyet kavramının önemli olduğu sonucu elde edileceği düşünülmektedir. Akademisyenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalıp veya duyumlarının sonuçlarında ise taciz ve şiddet gibi olayların sonuçlanacağı düşünülmektedir. Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliğinin olmadığı, kadınların erkekere oranla daha eşitlikçi bakış açısına sahip olacağı sonucu elde edileceği düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet ediniminde ailenin, eğitimcilerin, medya-basının, çevrenin oldukça önemli olduğu sonucu elde edileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu kavram ile ilgili her alanda herkesin bilinçlendirilmesi gerektiği önerilip düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim programı, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitim

## Kaynakça

Akgün, E. Ö., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Ceylan, M.E. (2023). Akademisyenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İle İlgili Görüşleri, Eğitim & Bilim 2023-II içinde, Ed. Songül Karabatak, İstanbul, Efe Yayınları, ss. 349-368, 1. Baskı.
- Ceylan, M. E. (2024). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi.
- Creswell, Jw, Hanson, We, Clark Plano, VI Ve Morales, A. (2007). Niteliksel Araştırma Tasarımları: Seçme ve Uygulama. Danışman Psikolog, 35 (2), 236-264.
- Çetin T., & Bartın, C. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Master's Thesis).
- Dökmen Y. Z.(2010). Toplumsal Cinsiyet (2. Basım), Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Dökmen, Z. (2014). Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Erdol, T. A., Özen, F., & Toraman, Ç. (2019). Türkiye'deki Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Görüşleri. Journal Of Kirsehir Education Faculty, 20(2).
- Öngören, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarına Göre Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Görüşleri. Opus International Journal Of Society Researches, 11(18), 1773-1796.
- Öngen, B., Ve Aytaç, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları ve Yaşam Değerleri İlişkisi. Sosyoloji Konferansları, (48), 1-18.
- Gündoğan Bayır, Ö., & Onurluer, E. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi (Master's Thesis).
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

## 11 NOLU DERSLİK

### Türkiye’de Özel Yetenekli Bireylere Verilen Destek Özel Eğitim Hizmetleri Merkezi: Bilim ve Sanat Merkezi ve Öğretmen Yetiştirme

Hakan Sarı<sup>1</sup> & Canan Şentürk Barışık<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

canansenturkbarisik@gmail.com

#### Problem Durumu

Toplumların en önemli kaynakları, yetişmiş insan gücüdür. İnsan sermayesine yapılan yatırımlar hem bireysel hem de toplumsal kalkınmayı desteklerken, uygarlığın gelişimine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu durumda, özel yetenekli bireyler, olayları farklı perspektiflerden ele alma becerileriyle toplumların kalkınmasında önemli bir potansiyel taşımaktadırlar. Bu yüzden bu bireylerin potansiyellerinin yeterince değerlendirilememesi, toplumsal açıdan hem kayıplara hem de risklere yol açabilmektedir. Nitekim, tarihte uygun eğitim olanaklarıyla desteklenen özel yetenekli bireylerin, ülkelerin bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişiminde önemli roller üstlendikleri görülmüştür. Bu bağlamda, etkili bir özel yetenekli eğitiminin en temel unsurlarından biri, nitelikli ve sürdürülebilir bir öğretmen yetiştirme sürecidir. Özel yetenekli öğrenciler, ilgileri, öğrenme hızları ve derinlikleri bakımından akranlarından önde oldukları için, bu öğrencilerin öğretmenlerinin de farklı beceri ve özelliklere sahip olmaları gerektiği çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Güneş, 2015; Metin & Dağlıoğlu, 2004). Öğretmen eğitimi, yalnızca lisans eğitimiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda aday öğretmenlik ve hizmet içi eğitim süreçlerini de kapsayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu şekilde bir yapılandırmanın, öğrencilerin daha iyi yetişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile üniversiteler arasındaki iş birliğinin yetersizliği, özel yetenekli bireylerin eğitime yönelik politikaların eksikliği ve öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamaları, MEB'in stratejik planlarında zayıf yönler, riskler ve tehditler arasında yer almıştır (MEB, 2014; MEB, 2019). Bu yönde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu alanda eğitim almamış olduklarını, bu sebeple de eğitim süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir (Akar & Şengil Akar, 2012; Altun & Vural, 2012; Altıntaş & Özdemir, 2013; Gökdere & Ayvacı, 2004). Özellikle Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun, özel yetenekli öğrencilerle ilgili önceden herhangi bir eğitim almadığı ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmadığı vurgulanmaktadır (Ülger, 2011). Bu bağlamda, bu araştırmanın temel amacı, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin seçim süreçlerinin, mesleki yeterliklerinin ve farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına yönelik yetkinliklerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Ayrıca, özel yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili mevcut yasal düzenlemeler ve strateji belgeleri analiz edilerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların etkinliği de bu çalışmada ele alınmıştır.

## Yöntem

Nitel araştırmalar, görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleriyle olayların ve algıların doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde incelenmesi sonucunda daha önce fark edilmeyen ve bilinmeyen neticelerin ilişkisel bağlamda açıklanması olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Glaser, 1978). Veri toplama teknikleri arasında en yaygın kullanılanlar, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlem yöntemleridir. Buna ek olarak, bu görüşme ve gözlemleri desteklemek amacıyla doküman analizine de sıklıkla ihtiyaç duyulmaktadır (Hancock, 1998). Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunu BİLSEM’de görev yapan 20 erkek, 22 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına en uygun veri kaynaklarına ulaşmak amacıyla belirli ölçütleri karşılayan tüm durumların araştırmaya dahil edilmesi esasına dayanır (Patton, 2014). Bu çalışmada, örnekleme seçiminde temel alınan ölçüt, "BİLSEM’lerde en az üç yıl süreyle görev yapmış olmak" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında görüşmelerden ve dokümanlardan yararlanılmıştır. Katılımcılarla görüşme için araştırmacılar tarafından görüşme soruları belirlenmiş ve sorular sıralanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, araştırmanın amacına uygunluğuna ilişkin üç özel eğitim alan uzmanına gönderilmiş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve beş öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşme formuna ilişkin öneri ve değerlendirmeleri ışığında görüşme formuna son biçimsel ve içerik düzenlemeleri yapılmıştır. Görüşme formunun son hali uzmanlara yeniden gönderilmiş ve onay alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmet Yönetmelikleri, Millî Eğitim Şûra kararları, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim İstatistikleri ve BİLSEM yönetmeliği gibi konuyla ilgili yazılı kaynaklar da araştırmada önemli bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada görüşmeler gerçekleştirilirken yüz yüze/ online görüşme tercih edilmiştir. Bireysel görüşmelere başlamadan önce, görüşme formunda özetlenen araştırmanın amacı katılımcılarla paylaşılmış ve görüşme sırasında ses kaydı yapılacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcıların onayı alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Ayrıca, katılımcıların gerçek isimlerinin gizli tutulacağı ve süreç içerisinde isimle hitap edilmeyeceği belirtilmiştir. Görüşme yapılırken her öğretmen farklı bir numara ile kodlanarak katılımcılar üzerindeki olumsuz etki ortadan kaldırılmıştır. Görüşmeler esnasında her öğretmene 5 soru yöneltilmiş ve her görüşme yaklaşık olarak 10-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı tarafından cevaplar not edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen görüşleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Açık kodlama aşamasında, görüşmeler eş zamanlı olarak kodlanmış; her görüşme sonrasında alan notları gözden geçirilmiş ve incelenen dokümanlar ile görüşmelere ilişkin tutulan kayıtlar değerlendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan yapılan alıntılarda katılımcılar kodlama yapılarak (Ö (1), Ö (2), Ö (3) gibi) belirtilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar BİLSEM’lere öğretmen seçim sürecinde, görev ve sorumlulukların iyi bir ekip tarafından yerine getirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen seçimine yönelik yapılan doküman analizinde, XVII. Millî Eğitim Şûrası, Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı, BİLSEM Yönergesi ve Destek Eğitim Odası Kılavuzu’nda öğretmen seçimlerine dair açıklamaların yer aldığı



görülmüştür. Öğretmen seçimi teması altında yasal dayanaklar, aranan nitelikler ve seçim yöntemine ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre, BİLSEM'de öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sürekli geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. XVII. Millî Eğitim Şûrası, MEB Stratejik Planı, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu, Öğretmen Strateji Belgesi ve Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi'nde, özel yetenekli çocuklarla çalışacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair hedefler, stratejiler ve uygulama planlarına yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, BİLSEM'de görev yapan öğretmenler, farklılaştırılmış program geliştirme ve uygulama konusunda genellikle yeterli düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Bir diğer bulguya göre, BİLSEM öğretmenleri, BEP ve BÖP geliştirilmesinde yeterli olduklarını ifade etmekle birlikte, kazanımların ve içeriğin belirlenmesi ile kazanım ölçme ve değerlendirme konularında zaman zaman hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hükümlere Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017), Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu (2020), XVII. Millî Eğitim Şûrası (2006), BİLSEM Yönergesi (2020), MEB Stratejik Planı (2015-2019), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (2018) ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) gibi belgelerde rastlanmaktadır. Araştırma bulgularına göre, özel yetenekli bireylerin geliştirilmesinde yedi temel yeterlilik (Ana Dilde İletişim, Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel Yeterlilik ve Fen/Teknoloji Alanında Temel Yeterlilikler, Dijital Yeterlilik, Öğrenmeyi Öğrenme, Sosyal ve Vatandaşlık Bilgisi, İnisiyatif Alma ve Girişimcilik) alanı açısından hem temel hem de alt alanlarda özel yeteneklerin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirmeye dair hükümlere MEB Stratejik Planı (2010-2014), Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023), XVII. Millî Eğitim Şûrası (2006), XVIII. Millî Eğitim Şûrası (2010), Destek Eğitim Odası Kılavuzu ve Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1985-1989) yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özel yetenekli birey, BİLSEM, öğretmen yeterliği, nitel araştırma, doküman analizi

## Kaynakça

- Akar, İ., & Şengil Akar, G. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 185-196.
- Altıntaş, E., & Özdemir, A. Ş. (2013). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ve öğretmenlerin farkındalık düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1527-1543.
- Altun, T., & Vural, L. (2012). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 597-618.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(1), 51-66.
- Hancock, B. (1998). *An introduction to qualitative research*. Trent Focus Group.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planı (2015-2019)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı stratejik planı (2020-2023)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Şûrası. (1988). *XII. Millî Eğitim Şûrası*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113522\\_12\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf)

Millî Eğitim Şurası. (2006). XVII. Millî Eğitim Şurası.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113631\\_17\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf)

Millî Eğitim Şurası. (2010). XVIII. Millî Eğitim Şurası.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113646\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf)

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1973). *Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri (Millî Eğitim Temel Kanunu)*.  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

Ülger, S. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim ihtiyaçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1009-1027.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Üstün Zekâlı Öğrencilerin Sosyal Medya Platformlarında Benlik Sunumlarının İncelenmesi

Şule Kılınç<sup>1</sup>, Fatma Atalay<sup>2</sup>, Hacer Tekercioğlu<sup>3</sup> & Seray Olçay<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Uşak Üniversitesi

<sup>2,4</sup>Hacettepe Üniversitesi

sule.kilinc@usak.edu.tr

## Problem Durumu

Üstün zekâlı bireyler, zekâ, yaratıcılık, motivasyon, sanat, liderlik kapasitesi ya da özel akademik alanlarda akranlarına kıyasla daha yüksek performans sergileyen ve bu performanslarını geliştirebilmek için okul tarafından sağlanmayan hizmet ve faaliyetlere gereksinim duyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (No Child Left Behind Act [NCLB], 2002). Birçok alanda akranlarından farklı özelliklere sahip olan üstün zekâlı bireylerin bilişsel özelliklerde olduğu gibi duyuşsal özelliklerde de farklı olduğu görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde, üstün zekâlı öğrencilerin eşsiz duyuşsal özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğu görülmektedir. (Nugent, 2005; Piechowski, 2006). Aşırı duyarlılık, yüksek adalet duygusu ve idealizm, üstün zekâlıların öne çıkan duyuşsal özelliklerinden bazılarıdır (Rimm vd., 2018; Wahsheh, 2024). Üstün zekâlı bireyler, sahip oldukları aşırı duyarlılık ve farkındalık gibi özellikleri nedeniyle içinde buldukları çevreyi akranlarına göre farklı algılayabilmekte ve etraflarında gerçekleşen olaylardan daha yoğun şekilde etkilenmektedir (Luus, 2011; Metin ve Bencik-Kangal, 2012; Rimm vd., 2018). Bunun sonucunda, olaylar karşısında bir şey yapamamaktan kaynaklanan yüksek düzeyde çaresizlik duyma, aile ve çevrenin beklentilerinden aşırı düzeyde etkilenme gibi olumsuz duygulara kapılabilmekte ve dolayısıyla kendilerine yönelik olumsuz benlik algısı edinebilmektedirler. Zayıf bir benlik algısının da üstün potansiyelin sergilenmesine yol açacak seçimleri engelleyebileceği göz önüne alındığında, üstün zekâlı bireylerde benlik kavramının ele alınması önemli görülmektedir (Moritz-Rudasill ve Callahan, 2008).

Benlik kavramı, bir bireyin dünyayı, diğer insanları ve kendisini nasıl gördüğünü ve algıladığını ifade etmektedir (Hortaçsu, 2012). Benlik kavramı, benlik sunumu sürecinde temel bir rol oynamaktadır (Baumeister, 1982). Öyle ki bireyin kendisi hakkındaki algısı, nasıl görülmek ve hangi yönlerini vurgulamak istediğine ilişkin kararlarında da belirleyici olmaktadır (Goffman, 2014). Buna göre, benlik sunumu, bireylerin hem gerçek benliklerini yansıtmak hem de istedikleri imajı oluşturmak için çaba gösterdikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Goffman, 2014; Schlenker, 2012).

Benlik sunumu teorisinin genel görüşüne göre, bireylerin yaptıklarının ve hissettiklerinin çoğu, yaratmak istediği kişiler arası izlenimlerden kaynaklanmaktadır (Goffman, 2014). Sosyal yaşam, insanların birbirleri hakkında oluşturdukları izlenimler ve bu izlenimlere verdikleri tepkilerle ilişkili olduğu için insanlar genellikle başkaları üzerinde bıraktıkları izlenimi kontrol etmeye çalışmaktadır (Schlenker, 2012). İnsan gelişiminde diğerlerinin üzerinde bırakılan izlenimin en önemli olduğu yıllar ise ergenlik dönemi olarak bilinmektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Ergenler içinde buldukları sosyal bağlam nedeniyle çelişen sosyal mesajlar ve talepler karşısında rol karmaşası yaşamaktadır (Luus, 2011). İleri düzeyde zihinsel gelişimleri sebebiyle kendilerine yüklenen toplumsal beklentiler göz önüne alındığında, bu durumun üstün zekâlı ergenler için daha karmaşık olabileceği belirtilmektedir (Coleman ve Cross, 2005). Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşasının hâkim olduğu (Erikson, 1959) bu yıllar, üstün zekâlı ve tipik gelişim gösteren tüm ergenlerin kim olduklarını ve çevreleriyle nasıl etkileşime gireceklerini keşfetmeye

başladıkları önemli psikolojik ve sosyal gelişim dönemidir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu dönemde ergenler; beden dili, jestler, mimikler ve diğer görsel unsurlar aracılığıyla kendilerini sunarak belirli bir imaj oluşturmaya çalışmaktadır (Schlenker, 2012). Bu imaj oluşturma sürecini ise en çok sosyal ağları kullanarak yürütmektedir (Fullwood vd., 2016).

Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal medyada benlik sunumu ile ilgili alan yazını incelendiğinde, yalnızca Gaerlan-Price (2015) tarafından yapılan çalışma tespit edilmiş, bu araştırmaya göre, üstün zekâlı ergenlerin sosyal medyada gerçek olmakla gösterişli olmak arasında bir çatışma yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan üstün zekâlı ergenler, çevrim dışı imajları (toplum içinde yüksek potansiyelleri ile tanınan imajları) ile çevrim içi kimlikleri arasındaki örtüşmeyi yönetmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Benlik sunumunun ergenlerin benlik gelişiminde önemli bir rol oynaması, sosyal medyadaki benlik sunumunun gelecekteki araştırmalar için önemli bir konu olması (Fullwood vd., 2016; Gaerlan-Price, 2015) ve alan yazınında üstün zekâlıların sosyal medyada benlik sunumu ile ilgili az ve sınırlı çalışma olması sebebiyle üstün zekâlı öğrencilerin benlik sunumu tercihlerinin derinlemesine incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada, üstün zekâlı ergenlerin sosyal medyada benlik sunumlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin sosyal medya kullanım motivasyonları, deneyimleri ve benlik sunumu tercihlerinin derinlemesine incelenerek sosyal medya kullanımlarına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığı için araştırma, durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmada verilerin sistematik olarak toplanmasında görüşme, doküman incelemesi, eleştirel söylem analizi (sosyo-bilişsel söylem analizi) ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılarda ergenlik döneminde olma (12-18 yaş), üstün zekâlı olma ve en az bir sosyal medya platformunda aktif kullanıcı olma üzere üç ölçüt aranmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12-18 yaş aralığında Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü 18 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman onayı alınan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında, görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından günlük tutulmuş ve günlüklerden elde edilen verilere, görüşmelerde elde edilen verileri zenginleştirmek amacıyla başvurulmuştur. Ayrıca eleştirel söylem analizi için görüşmenin sonunda, gönüllü katılımcılardan sosyal medya profillerini tanıtan bir yazı yazmaları talep edilmiş, doküman incelemesi için ise gönüllü katılımcıların sosyal medya hesapları takibe alınmıştır. Doküman incelemesi ile toplanan veriler, görüşme verilerinin zenginleştirilmesi ve teyidi için kullanılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi açık kodlama, alt tema ve tema geliştirme (soyutlama) süreçleri izlenerek gerçekleştirilmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Kodlama sürecinde her bir katılımcı için bilgisayar ortamına aktarılan veri setinde yansıtıcı olduğu düşünülen açıklamalara bir kod verilmiş ve böylece bir kod listesi oluşturulmuştur. Ardından kodlama listesindeki anlamlı ve benzer ifadeleri içeren veriler, gruplanarak her gruba bir başlık verilmiştir. Verilen alt başlıklar, alt-temaları, alt-temaların karşılık geldiği kavramsal temsiller ise temaları oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirlenen alt-tema ve temalara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular raporlaştırılmıştır.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin ardından gönüllü öğrencilerden en az 100 sözcükten oluşan ve sosyal medya profillerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Araştırmanın bu boyutuna 6 kız 6 erkek olmak üzere 12 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden elde edilen yazılı söylemler, van Dijk (2001) tarafından geliştirilen eleştirel söylem analizi (sosyo-bilişsel eleştirel söylem analizi) yöntemine göre incelenmiştir. Bunun için ilk olarak öğrencilerin yazılı söylemleri, Mann ve Thompson (1987) tarafından modellenen Sözbilimsel Yapı Kuramı'na göre, her bir metinde yer alan tümceler arasındaki tutarlılık ilişkisi, çekirdek ve eklenti önermeler bakımından işaretlenmiştir. Bu işaretlemeler aracılığıyla, temel ve alt önermeler belirlenmiştir. Buna bağlı olarak elde edilen veriler, eleştirel söylem analizinin alt basamaklarına göre incelenmiştir. Bu alt basamaklara ilişkin ulaşılan sonuçlar raporlaştırılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada dijital aynalar, profil yönetimi, stalka yönelik perspektifler ve gizliliğe yönelik perspektifler olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Her tema altında kategori ve alt kategoriler yer almıştır. Dijital aynalar temasında katılımcıların sosyal medyada bırakmak istedikleri izlenimler, sosyal medyada akranlarına yönelik algılar, beğeni kriterleri ve beğeni tercihleri incelenmiştir. Profil yönetimi teması altında katılımcıların paylaşım tercihleri, sıklığı, formatları, paylaşımlarında vurguladıkları özellikler, filtre kullandıkları alanlar, filtre tercihleri ve filtre kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Stalka yönelik perspektifler teması altında katılımcıların stalk yaptıkları kişiler ve stalk yapma nedenleri yer almıştır. Son olarak gizliliğe yönelik perspektifler teması altında katılımcıların sosyal ağlarda bıraktıkları dijital izler ve dijital gizlilik algıları ele alınmıştır.

Eleştirel söylem analizi verilerine göre, katılımcılar, piktogram yerine yazı ile kendilerini ifade etmiş, sosyal medya profillerinin içeriğini aktarmak ve takip edilmek konusunda istekli olmuş, katılımcıların çoğunluğu yazılı söylemlerinde gerçek kimliğini kullanmamıştır. Erkek öğrencilerin gerçek kimliğini sosyal medyada yansıtırken gizlilik konusunda kız öğrencilere göre daha az kontrollü olduğu görülmüş, katılımcıların büyük bir kısmının ise sosyal medyayı kişisel paylaşım alanı olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Katılımcılar, kişiliklerine dair nitelikleri saklamamakla birlikte bunu örtük önerme ile ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamına yakını “ben” öznesini kullanmıştır. Bu kullanım, katılımcıların hedeflediği takipçi kitlesi ile arasındaki mesafeyi azaltma amacı içinde olduğunu, sosyal medya profillerine ilişkin algının samimi olmasını önceliklediklerini göstermiştir. Katılımcılar, hedefledikleri takipçi kitlesine “sen” veya “siz” diye hitap etmiş, sosyal medya profillerini tanıtırken ben öznesinden biz öznesine doğru bir geçiş yapmış, takipçi kitlesi ile samimiyet ve yakınlığı artırma amacını ön planda tutulmuştur. Katılımcıların tamamı ürettikleri yazılı söylemlerinde etken bir özne pozisyonunda yer almış, edilgenlikten uzak bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Bulgular alan yazını, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü dikkate alınarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** üstün zekâlı öğrenciler, sosyal medya, benlik sunumu.

### **Kaynakça**

- Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, 91, 3-26.
- Coleman L. J., & Cross T. L. (2005) *Being gifted in school* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

- Fullwood, C., James, B. M., & Chen-Wilson, C. H. (2016). Self-concept clarity and online self-presentation in adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(12), 716-720.
- Gaerlan-Price, E. (2015). Meet, prey, like: A study of gifted girls' interactions with social media. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 19(1), 1-18.
- Goffman, E. (2014). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* (B. Cezar, Trans.). Metis Yayınları.
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji. İmge Kitabevi.*
- Luus, S. K. (2011). Self-presentation and underachievement among young adolescents identified as gifted [Unpublished master's thesis]. Queensland University of Technology.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1987). *Rhetorical structure theory: a framework for the analysis of texts.* Information Sciences Institute.
- Metin, N., & Bencik-Kangal, S. (2012). Bilim sanat merkezlerine devam eden 12-14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16.
- Moritz-Rudasill, K., & Callahan, C. M. (2008). Psychometric characteristics of the Harter Self-Perception Profiles for Adolescents and Children for use with gifted populations. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 70-86.
- No Child Left Behind Act of 2002, Pub. L. No. 107-110, § 115 Stat. 1425 (2002).
- Nugent, S. A. (2005). Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed.) (pp. 409-438). Prufrock Press.
- Piechowski, M. M. (2006). "Mellow out," they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright. Yunasa Books.
- Rimm, S. B., Siegle, D., & Davis, G. A. (2018). *Education of the Gifted and Talented.* Pearson.
- Schlenker, B. R. (2012). Self-Presentation. In Mark R. Leary & June Price Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 492-518). The Guilford Press.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52(1), 83-110.
- van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp.352-371). Blackwell.
- Wahsheh, N. (2024). Personality traits of gifted students at ajloun governorate. *International Journal of Religion*, 5(5), 694-700.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.

# Özel Eğitimde Yapay Zeka ve Teknoloji Kullanımı

Yazgöl Karadaş<sup>1</sup> & Sinem Koç<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İzmir Demokrasi Üniversitesi

<sup>2</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

yazgulkaradas.07@gmail.com

## Problem Durumu

Özel eğitim, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin desteklenmesi için özelleştirilmiş bir yaklaşıma ihtiyaç duyar. Yapay zekâ, eğitimde ve özellikle özel eğitimde önemli fırsatlar sunan bir teknolojidir. Bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilme ve öğretmenlerin iş yükünü hafifletme gibi avantajları, yapay zekânın özel eğitimde giderek daha fazla kullanılmasını teşvik etmektedir. Yapay zekânın özel eğitimde uygulanması, teknolojinin doğası gereği birtakım zorluklar ve etik sorumlulukları da beraberinde getirir. Veri gizliliği, teknolojik altyapı, erişilebilirlik ve etik kaygılar, yapay zekânın eğitimdeki potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmek için dikkatle ele alınması gereken alanlardır. Yapay zekâ teknolojileri, özellikle makine öğrenmesi (ML), doğal dil işleme (NLP), yapay sinir ağları (YSA), derin öğrenme (DL), akıllı kişisel asistanlar ve akıllı pedagojik araçlar, özel eğitimde önemli fırsatlar sunmaktadır. Makine öğrenmesi, öğrenci performansının tahmin edilmesi ve öğrencilerin davranışlarının analiz edilmesi için kullanılabilir. Örneğin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özel ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik özelleştirilmiş öğrenme stratejileri geliştirmek için makine öğrenmesi tabanlı sistemler kullanılabilir. Bu sistemler, öğretmenlere, öğrencilerin hangi alanlarda zorlandığını ve ek desteğe ihtiyaç duyduğunu belirlemede yardımcı olabilir. Doğal dil işleme, dil ve konuşma terapilerinde, yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ve anlama güçlüğü çeken öğrencilerin dil becerilerinin desteklenmesinde etkin bir rol oynar. Yapay sinir ağları ise öğrencilerin öğrenme stillerini modelleyerek, yüz tanıma ve duygu analizi gibi alanlarda kullanılarak, otizm spektrumundaki öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalarda önemli bir potansiyel sunar. Derin öğrenme, karmaşık verilerin işlenmesi ve yüksek doğruluk oranlarıyla tahminler yapılmasını sağlar. Bu teknolojinin özel eğitimde kullanımı, öğrenme materyallerinin kişiselleştirilmesi, otomatik konuşma tanıma ve görüntü işleme gibi alanlarda etkili olabilir. Akıllı kişisel asistanlar, öğrencilerin bağımsız öğrenme süreçlerinde ve günlük görevlerin planlanmasında onlara yardımcı olabilirken, akıllı pedagojik araçlar, öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak öğrenme süreçlerini optimize eder. Teknolojik altyapının yetersizliği, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusundaki yeterliliklerinin sınırlı olması ve etik sorunlar, bu alandaki temel zorluklar arasında yer almaktadır. Özel eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için bu zorlukların üstesinden gelinmesi ve kapsamlı bir strateji geliştirilmesi gerekmektedir.

## Yöntem

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nicel veya nitel olarak gerçekleştirilebilen durum çalışmalarında amaç bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül olarak araştırılıp ilgili duruma etki derecesi ve durumdan etkilenme derecesine yönelik sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi ve meta sentez yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi

belirli kurallara dayalı kodlamalar aracılığıyla metinde yer alan bilgilerin içeriksel sınıflandırmalar yapılarak özetlendiği, yinelenebilirlik özelliği gösteren sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk & diğerleri, 2020). Araştırmada kullanılan diğer yöntem olan meta sentez yönteminde ise temel amaç belirli bir alana yönelik olarak gerçekleştirilen nitel çalışmaların benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmaları olarak ortaya koymaktır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Google Akademik, Dergipark, Ulakbim gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar belirlenen ortak temalar etrafında gruplandırılmış ve derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri tabanlarından elde edilen çalışmaların kısıtlı olmamasına ve belirlenmiş olan sınırlılıklara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Meta-sentez yönteminin verimli bir biçimde uygulanabilmesi için araştırma örneğine alınan çalışmaların ortak temalar çerçevesinde sınıflandırılması oldukça önemlidir. Araştırma sürecinde, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çalışmalar doküman analizi kapsamında detaylı olarak incelenmiş çalışmalar belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak toplanmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veri gizliliği, bu planlamanın temel taşlarından biridir. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin toplanması ve analizi, büyük veri tabanları ve gelişmiş algoritmalar aracılığıyla gerçekleştirilirken, bu verilerin kötüye kullanımını önlemek için sıkı güvenlik önlemleri alınmalıdır. Özellikle özel eğitim öğrencileri gibi hassas grupların verilerinin korunması, etik ve yasal sorumluluklar için gereklidir. Yapay zekâ uygulamalarının veri gizliliğine ilişkin yasal düzenlemelerle uyumlu bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanması esastır. Teknolojik altyapı ve erişilebilirlik de özel eğitimde yapay zekânın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir. Yapay zekâ tabanlı sistemlerin çalışabilmesi için gerekli olan ileri teknolojik altyapı, her eğitim kurumunda mevcut olmayabilir. Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerdeki okullar için büyük bir engel oluşturabilir. Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla, yapay zekâ teknolojilerine erişimi destekleyen altyapı yatırımları yapılmalı ve bu yatırımların sürdürülebilirliği sağlanmalıdır. Bu sistemlerin kullanıcı dostu olması, öğrenciler ve öğretmenler açısından erişilebilirliğin artırılması açısından önemlidir. Eğitimcilerin yapay zekâ teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi, bu teknolojilerin eğitim süreçlerine başarılı bir şekilde entegre edilmesi için bir diğer kritik faktördür. Öğretmenlerin bu yeni teknolojilere adaptasyonu, ancak sürekli eğitim programları ile desteklendiğinde mümkün olabilir. Öğretmenlerin yapay zekâ konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak kapsamlı eğitim programları oluşturulmalı ve bu programlar düzenli olarak güncellenmelidir. Öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini pedagojik yaklaşımlar ile uyumlu bir şekilde kullanabilmeleri için desteklenmesi etkinliğini artıracaktır. Etik sorunlar, yapay zekânın özel eğitimde kullanımıyla ilgili olarak göz ardı edilmemesi gereken bir diğer önemli alandır. Yapay zekâ tabanlı sistemlerin karar verme süreçlerinde kullanılması, bazı etik soruları gündeme getirir. Özellikle, bu sistemlerin insan öğretmenlerin yerini alıp alamayacağı, yapay zekânın öğrencilerin geleceği üzerindeki etkileri gibi konular, eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde dikkatle ele alınmalıdır. Yapay zekânın özel eğitimde kullanımı için etik kılavuzlar geliştirilmesi ve bu kılavuzların titizlikle uygulanması büyük önem taşır. Öneriler doğrultusunda, yapay zekânın özel eğitimdeki potansiyelinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi mümkün olacaktır. Etik ilkelerin korunması, yapay zekâ sorumlu bir şekilde kullanılmasını sağlayarak, özel eğitimde yeni fırsatlar yaratacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, yapay zeka, teknoloji



## Kaynakça

Allaw, K. I. M. (2022). Derin öğrenme tabanlı geliştirilmiş yüz ifadesi tanıma sistemi [master thesis, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/5823>

Altun, S., Alkan, A., & Altun, H. (2021). Sınır zekâ ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarda WISC-R profillerinin makine öğrenme algoritmaları ile incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 27(5), Article 5.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. Eğitim ve Bilim, 39(174), 33-38.

Özer ve Temeltürk. (2023). Okuma bozukluğunun g&#246;z izleme ve makine &#246;ğrenmesiyle belirlenmesi: Alanyazının g&#246;zden ge&#231;irilmesi. Klinik Psikoloji Dergisi, 7(2), 258-270.

Qasim, I. N. Q. (2023). Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Eğitim Sürecinde Yüz Tanıma Yazılımı İle Duygularının İncelenmesi. <https://hdl.handle.net/20.500.12395/52177>

Sağdıç, Z. A., & Sani-bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3), Article 3.

Şen, N. (2021). Özel Eğitimde İnsansı Robotlar. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, 32, Article 32. <https://doi.org/10.31590/ejosat.1047564>

Tohma, K., & Kutlu, Y. (2024). Down Sendromlu Çocukların Eğitimi İçin İnsansı Robot Destekli Türkçe Diyalog Uygulaması. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.35193/bseufbd.1299970>

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literatüre review. Journal of Advanced Nursing, 50(2), 204-211. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# Öğretim Materyali Tasarlama da Yapay Zeka Araçlarının Kullanılması

Aleyna Simge Çalık<sup>1</sup>, Mustafa Kaya<sup>2</sup> & Serife Demirdağlı<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Bursa Uludağ Üniversitesi  
serifedemirdagli@gmail.com

## Problem Durumu

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne [ÖEHY] göre “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” özel eğitimidir. Özel eğitim alanı, bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim programları ve stratejileri geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda, özel eğitim; üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir. (Cavkaytar, 2019). Bireysel farklılıklar, bireysel öğretim planları geliştirilmesinin yanı sıra öğretim materyallerinin de bireyselleştirilmesini gerektirmektedir. Her bir birey için bireysel özelliklerine uygun öğretim materyali geliştirilmesi, sınıf öğretmenleri için ek iş yükü getirmekte ve zaman zaman öğretmenler açısından zorlayıcı olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretim materyali tasarlamada ve üretmede teknolojik ilerlemelerin getirdiği imkanlardan sıklıkla yararlandığı görülmektedir. Öğretim materyalleri tasarlamada ileri teknolojiden yararlanması her dönem araştırmacılar tarafından sıklıkla önerilmiştir (Huang vd., 2021).

Günümüzde, pek çok alanda en fazla öne çıkan teknolojinin yapay zeka (YZ) araçları olduğu söylenebilir. YZ, belirlenen görevleri yerine getirmek amacıyla insan beynini taklit eden ve görev sonucunda edindiği tecrübeler sayesinde yinelemeli olarak kendisini geliştirebilen sistemler olarak adlandırılmaktadır (Gordon, 2011). YZ'nin kullanım alanları mühendislik, pazarlama, sağlık danışmanlığı gibi oldukça geniş ve birbirinden çok farklı disiplinleri kapsayacak bir yelpazededir. (Huang vd., 2021). Birçok sektörde başarılı bir şekilde kullanılan YZ teknolojileri eğitim sektöründe de kullanılmaya başlanmıştır. (İşler & Kılıç, 2021). Eğitimde YZ, öğrencilere birebir ve etkili destek sağlama, testler ve değerlendirmelerin iyileştirilmesi, farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğrenme ve otomatikleştirilmiş geri bildirim süreçleri gibi fırsatlar sunmaktadır. (Arslan, 2017). YZ tabanlı platformlar, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için oyunlaştırma unsurlarını entegre edebilir ve bu da derslere olan ilgiyi artırır (Davis & Clarke, 2021). YZ, öğretmenlere ise değerlendirme, veri toplama ve öğrenme ilerlemesini iyileştirme konusunda yardımcı olabilir (Hwang vd., 2020). YZ araçları, öğretmenlere daha bilinçli kararlar alma imkânı sunar ve eğitimde başarıyı artırabilir. (Williams, 2022). Bu sistemler, öğrencilerin başarısını analiz ederek öğrenme materyallerini kişiye özel şekilde sunma potansiyeline sahiptir (Holmes vd., 2019).

YZ destekli araçlar, eğitimin diğer kademelerinde olduğu gibi özel eğitimde de öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun, etkili ve esnek eğitim materyalleri sunmaktadır (Bera & Mukherjee, 2024). Aynı zamanda bireylerin ihtiyaçlarına daha hassas çözümler sunarak eğitim süreçlerini ve programlarının kişiselleştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim programlarının kişiselleştirilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun materyallerin ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirir. Bireyselleştirilmiş öğrenme içerikleri oluşturma çabası yapay zekanın eğitimde kullanılmasıyla büyük ilerlemeler kazanmıştır (Bhutoria, 2022; Rose & Meyer, 2002). YZ'nin özel eğitimdeki rolü, özel eğitim

öğrencileri için kişiselleştirilmiş eğitim planlarının oluşturulmasından, sınıf içi ve dışında öğrenme deneyimlerinin optimize edilmesine ve çeşitli materyaller oluşturulmasına kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Bireyselleştirilmiş öğretim materyali hazırlamada dikkat edilmesi gereken belli materyal hazırlama ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler; kültürel/ dilsel uygunluk, basit anlaşılır yapı, kapsayıcı öğrenme yöntemlerine göre uygunluk, adım adım ilerleme yöntemine uygunluk, teknoloji entegrasyonuna uygunluk, özelleştirilmiş ve hedefe yönelik, gerektiği zaman ihtiyaca göre düzenlenebilirlik, sürekli değerlendirme ilkesine uygunluk ve etkin geri bildirim imkânıdır (Hall vd., 2004)

Bu çalışmada yaygın olarak kullanılan ve açık kod erişimine sahip YZ araçlarının (Leonardo Ai, ChatGPT) özel eğitimde kullanılmak üzere bireyselleştirilmiş öğretim materyali hazırlamada uygun bir yol olup olmadığı incelenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmanın deseni tasarım tabanlı araştırma desendir. Tasarım süreci basamakları aşağıdadır:

### **Süreç**

Planlama: Hedef beceri seçilmiştir. Öğretim materyalinin taşınması gereken özellikler listelenecek ve uzman görüşü alınacaktır. Materyal tasarımı için YZ araçlarına uygulanacak komutlar belirlenecektir.

Uygulama 1: Komutlar YZ araçlarına uygulanarak tasarlanan materyaller kaydedilmiştir. Yinelenebilirliğin değerlendirilmesi için birbirinden bağımsız iki farklı tarayıcı kullanılarak materyal tasarımı gerçekleştirilecektir.

Değerlendirme 1: Sonuçlar araştırmacılar tarafından tartışılacak ve gerekli görülen komut değişiklikleri gerçekleştirilecektir.

Uygulama 2: Yeni belirlenen komutlar ile Uygulama 1’de yer verilen basamaklar gerçekleştirilecektir.

Döngüsel Süreç: Araştırma ekibi fikir birliğine ulaşana kadar uygulama ve değerlendirme basamakları döngüsel bir şema içerisinde tekrarlanacaktır.

Değerlendirme 2: Araştırma ekibinden bağımsız iki uzman, YZ tarafından tasarlanan materyalleri değerlendirecektir.

Sonuç: Bağımsız uzman görüşleri, öğretim materyallerinin uygun olduğunu gösterdiğinde tasarım süreci tamamlanacaktır. Tasarım süreci ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi**

Araştırmada üç farklı veri toplanacaktır. Öncelikle bireyselleştirilmiş öğretim materyali için kriterlerin belirlenmesine yönelik “Öğretim Materyali için Kriter Belirleme Formu” ile veri toplanacaktır. İkinci olarak YZ tarafından tasarlanan öğretim materyallerinin uygunluğunu belirleme yönelik “Öğretim Materyali Değerlendirme Formu” ile veri toplanacaktır. Son olarak, aynı komutlarla farklı tarayıcılarda tasarlanan materyallerin karşılaştırılmasına yönelik “Tutarlılık Formu” kullanılarak veri toplanacaktır.

Öğretim Materyali için Kriter Belirleme Formu, iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Öğretimsel hedef, yaş, yetersizlik grubu, gelişimsel özellikler, işlevsel betim, bireysel gereksinimler ve öğretimde kullanılacak materyaller” başlıkları yer almaktadır. Bu bölüm, materyalin bireyselleştirilmesine hizmet edecek bilgileri içermektedir. Bağımsız uzman, bu bölümde yer alan her bir bilgiyi “Gerekli/

gereksiz” ve “Yeterli/ yetersiz” olarak işaretleyecektir. Birinci bölümün sonunda “Görüş ve önerileriniz” başlıklı açık uçlu bir soru bulunmaktadır.

Formun ikinci bölümünde materyalin taşınması gereken kriterler yer almaktadır. Bu bölümde yer alan maddeler “ayırt edilebilirlik, ilişkili ve ilişkisiz kavramlara sahip olma, anlaşılabilirlik, genellenebilirlik” ilkelerine göre oluşturulmuştur. Formda yer alan her bir ilke için “Uygun/ Uygun değil/ Görüş ve önerileriniz) sütunları yer almaktadır. İkinci bölümün sonunda “Önerilen ek kriterler” şeklinde açık uçlu bir soru bulunmaktadır.

Öğretim Materyali Değerlendirme Formu, ilk aşamada belirlenecek kriterleri içerecek şekilde hazırlanacaktır. YZ tarafından oluşturulan her bir öğretim materyali için bu formda yer alan maddeler “1” ve “0” olarak kodlanacaktır. Bağımsız bir uzman, tasarlanan materyallerin en az %30’unu değerlendirecek ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanacaktır.

Tutarlılık Formu, aynı YZ aracı tarafından farklı tarayıcılarda tasarlanan materyallerin benzer özelliklere sahip olup olmadığının değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Benzer özellikler için “1” farklı özellikler için “0” şeklinde kodlama yapılacaktır. %80 ve üzeri benzerlik oluşması durumunda çıktıların tutarlı olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Veri toplama ve veri analizi süreci devam etmektedir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma ile ulaşılması hedeflenen en önemli sonuç, somut kriterler ve standart komutlar kullanıldığında açık kodlu YZ araçlarının özel gereksinimli bireylere uygun materyal tasarlamada uygun bir yol olup olmayacağının ortaya konmasıdır.

Materyal tasarımında YZ araçları öğretmenlere zengin içerikler hazırlama fırsatı sunmaktadır (Bhutoria, 2022). Bireysel eğitim planı hazırlama (Sharif & Elmedany, 2022), değerlendirme (Gardner vd., 2021) gibi çeşitli alanlarda kapalı sistemde özel olarak tasarlanmış YZ araçları etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Bu sistemlerin en önemli sınırlılığı özel tasarımlara ihtiyaç duyulmasıdır. YZ araçlarının yaygın ve düşük maliyetle kullanılması için açık kod erişimli sistemlerin etkili bir biçimde kullanılması önemlidir. Ancak açık kod erişimli YZ sistemleri pek çok etik tartışmaya neden olmaktadır. Bu sistemler internet ağında tüm alanlara erişim sağladığı için üretilen bilgiler tartışmalıdır. Bununla birlikte açık kod erişimine sahip YZ araçlarının belirlenmiş standartlara göre kullanılması durumunda bireyselleştirilmiş öğretim materyali tasarlamak gibi öğretmenlerin iş yükünü azaltacak yönde katkı sunma potansiyeli olduğu da açıktır.

Araştırma sonuçları ile YZ araçlarının kullanımında bir takım standartlar oluşturulmasına örnek teşkil edecek bir yol önerilmesi umulmaktadır. Bu yönde standartlar oluşturulması önemli bir tartışma konusu olarak görülmüştür. Yapay zekânın eğitimdeki rolü giderek artarken, bu teknolojilerin potansiyeli ve sınırlılıklarını derinlemesine inceleyen çalışmalar, gelecekte daha etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, yapay zekâ, öğretim materyali tasarlama

## Kaynakça

- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Bera, P., & Mukherjee, J. (2024). Role of artificial intelligence tools in enhancing teaching and learning in the 21st century. M. Banerjee (Ed.), (In *Artificial intelligence in education*, p. 132-149). Red Unicorn.
- Bhutoria, A. (2022). Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: A systematic review using a human-in-the-loop model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100068.
- Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), (*Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim içinde*, 3-29). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Davis, R., & Clarke, P. (2021). Gamification in education: How AI enhances student engagement. *Journal of Digital Learning*, 41(4), 231-245.
- Gardner, J., O'Leary, M., & Yuan, L. (2021). Artificial intelligence in educational assessment: 'Breakthrough? Or buncombe and ballyhoo?'. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1207-1216.
- Gordon, B. M. (2011). *Artificial intelligence: Approaches, tools and applications*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3). <https://doi.org/10.36941/ajis-2021-0077>
- Hwang, G., Xie, H., Wah, B. & Gašević D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *computers and education: Artificial Intelligence* (1), 0000001
- İşler, B., & Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *e-Journal of New Media*, 5(1), 1-11.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). *Resmî Gazete* (Sayı: 26184). Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Sharif, M. S., & Elmedany, W. (2022, March). A proposed machine learning based approach to support students with learning difficulties in the post-pandemic norm. In *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1988-1993). IEEE.
- Williams, M. (2022). Data-Driven Education: The role of AI in enhancing learning outcomes. *Educational Research and Development*, 59(2), 201-215.

## 12 NOLU DERSLİK

### Erken Çocukluk Dönemindeki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocukların Tipik Gelişim Gösteren Kardeşlerinin Deneyimleri: Bir Fotoses Çalışması

Funda Ün Yumrutepe<sup>1</sup>, Yeşim Güleç Aslan<sup>2</sup> & Hatice Şengül Erdem<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
fundaun0265@gmail.com

#### Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu, belirtileri erken yaşta başlayan, toplumsal-duygusal karşılıklılıkta eksiklik, toplumsal ortamlara uyum sağlama güçlük, ilişki başlatma ve sürdürmede eksiklik, sınırlı veya saplantılı ilgi alanları ve rutinin dışına çıkmaya karşı dirençle karakterize edilen bir nörogelişimsel bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocuklar ihtiyaç duyduğu desteği görmediğinde toplumsal iletişim becerilerinde eksiklik, başkalarından gelen iletişime ilgisiz kalma, arkadaş edinme girişimlerinde başarısızlık yaşarlar (APA, 2013). Sosyal etkileşimin ilk olarak çocuğun ailesinde başlaması dolayısıyla OSB olan çocuğun kardeşleri ile olan etkileşimi ve ilişkisi çocuğa destek anlamında önemlidir (Schmeer vd., 2021). Knott ve diğerlerinin (2007) yürüttüğü boylamsal çalışmada OSB olan çocukların tipik gelişen kardeşlerine (TGk) göre daha fazla etkileşimde bulunma girişimi ve isteği gösterdiği ortaya konmuştur. Bu etkileşim isteği doğrultusunda, OSB olan çocuklar için kardeş ilişkisi ayrıca önem kazanmaktadır (Angell vd., 2012). OSB olan kardeşe sahip olmanın TGk üzerinde bazen olumlu bazen de olumsuz etkileri (Angell vd., 2012; Dunn, 1988; Knott vd., 2007; Şengül Erdem, 2017) olabilmekte, kardeşler OSB olan bir kardeşe sahip olmanın getirdiği erken sorumluluk alma, korku duyma, acıma, umut ve empati gibi çeşitli duygular yaşayabilmektedir (Benderix ve Sivberg, 2007).

OSB'nin, OSB olan bireyler üzerinde sosyal etkileşim ve sosyal becerilerde yarattığı güçlüklerin aile sistemini ve TGk' yi etkilemesinden dolayı, kardeşlerin deneyimlerini anlamak önemli görülmektedir (Koukouriki, 2022; Şengül Erdem, 2017). Ayrıca, OSB olan kardeşe sahip tipik gelişim gösteren çocukların kardeş ilişkisine yönelik alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgularının kardeşler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabileceği görülmektedir. Kardeşlerin deneyimlerini daha iyi anlamak için görüşmeye dayalı birincil kaynaktan veri toplanarak yürütülecek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarının değişkenlik göstermesi ve nitel araştırmalara ihtiyaç duyulması bu alanın halen çalışılması gerektiğini göstermektedir (Angell vd., 2012; Dunn, 1988; Knott vd., 2007; Şengül Erdem, 2017).

Bireylerin yaşam deneyimlerinin araştırılması söz konusu olduğunda, özellikle birincil kaynaktan edinilen verilere dayalı nitel araştırmalar sağlayacakları derinlemesine bulgular bağlamında önerilmektedir (Alagözoğlu, 2016; Pavlopoulou ve Dimitriou, 2020). OSB olan kardeşe sahip TGk ile ilgili kardeşlerin

deneyimlerinin doğrudan anlatıldığı araştırma sayısının gerek uluslararası (örneğin Mokoena ve Kern, 2022) gerekse ulusal düzeyde az olduğu göze çarpmaktadır (örneğin Korkmaz, 2008; Sınanmış, 2019; Şengül Erdem, 2017). Nitel araştırma yöntemlerine dayalı araştırmalar incelendiğinde doğrudan veri toplama yöntemlerine dayalı çalışmaların az olduğu görülmektedir (Alagözoğlu, 2016; Şengül Erdem ve Fazlıoğlu, 2020).

Bireylerin yaşam deneyimlerinin birincil kaynaktan veri toplanarak yürütüldüğü çalışmalarda fotoses (photovoice) yöntemi karşımıza çıkmaktadır. Fotoses, belirli bir fotoğraf tekniği ile bireylerin kendilerini temsil ettiğine inandıkları fotoğraflar aracılığıyla birincil bakış açısından araştırmaya katkı sundukları nitel araştırma yaklaşımına dayalı katılımlı bir eylem araştırması yöntemlerinden bir tanesidir (Wang ve Burris, 1997). Fotoğraflar nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biridir (Sutton-Brown, 2014). Fotoğraflar, katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri ve iletişim kurmalarını kolaylaştırıp tartışma için katılımcılara başlangıç noktası oluşturmaya ve böylece zengin veri elde edilmesine katkı sunabilir.

Ulusal alanyazında, OSB olan kardeşe sahip TGk ile ilgili çalışmaların olmasına rağmen (Korkmaz, 2008; Şengül Erdem, 2017) kardeşlerin deneyimlerinin doğrudan anlatıldığı araştırma sayısı sınırlıdır (Alagözoğlu, 2016). Bu araştırma, OSB olan çocukların kardeşlerine yönelik yeni araştırmalar bağlamındaki gereksinim doğrultusunda planlanmıştır. Ayrıca ulusal alanyazında kardeşlerin deneyimlerinin doğrudan anlatıldığı ve katılımcıların deneyimlerini araştırmacıya samimi bir şekilde aktararak derinlemesine veriler sunan fotoses yöntemiyle yürütülen bir araştırmanın olmaması ve uluslararası alanyazında sınırlı araştırma olması bu araştırmanın gerçekleştirilmesinin gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışma, erken çocukluk döneminde OSB olan kardeşe sahip TGk'lerin yaşam deneyimlerini incelemek amacıyla fotoses yöntemi ile yürütülmüştür. Fotoses, bireylerin fotoğraf çekerek deneyimlerini aktardığı ve içerisinde olduğu toplumu tanımlamalarını sağlayan, bireyin ve bir parçası bulunduğu toplumun güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkaran nitel araştırma yaklaşımına dayalı katılımlı eylem araştırması yöntemlerinden bir tanesidir (Wang ve Burris, 1997). Fotoses, bireylerin belirli bir fotoğraf tekniği ile kendilerini temsil ettiğini düşündükleri fotoğraflar yoluyla araştırma için veri sağladıkları bir yöntemdir (Wang ve Burris, 1997).

Araştırmanın katılımcıları 0-8 yaşları arasında OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren kardeşlerinden oluşmaktadır. Araştırma, yaşları dokuz-11 arasında olan, dört kız ve üç erkek toplam yedi kardeş katılımcı ile yürütülmüştür.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Güçler ve Güçlükler Anket (GGA), demografik bilgi formu, fotoğraf, bireysel görüşme formu, odak grup görüşme formu, çevrim içi form, katılımcı günlüğü, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci altı aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada katılımcılara ve ailelerine araştırma ilgili bilgiler verilir ve onam formları imzalatılmıştır. Fotoğraf çekme eğitimi katılımcılara verilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce pilot çalışma yapılmış ve pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada fotoğraf çekme süreci başlatılmış ve iki üç haftalık sürelerle fotoğraf çekmeleri istenmiştir. Katılımcılarla farklı zamanlarla çalışılmıştır. Üçüncü aşamada, katılımcılara çektiği fotoğraflar arasında beş tane seçtirilip bu fotoğraflar üzerinden bireysel görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Dördüncü aşamada, odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Beşinci aşamada araştırma sonuçları ilgili

paydaşlara duyurulmuştur. Altıncı aşamada, araştırma raporlaştırılmış, ailelere ve katılımcılara teşekkür edilmiştir.

Araştırma verileri dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir: (1) Araştırmacı yorumlarına dayalı olarak fotoğrafların görsel analizi aşaması, (2) Katılımcı yorumlamasına dayalı olarak içerik analizi aşaması, (3) Fotoğrafların görsel analizi ile içerik analizlerinin çapraz ve sürekli karşılaştırılması sonucu olarak çapraz karşılaştırma aşaması, (4) Görsel analiz ve içerik analiz sonuçlarının karşılaştırılması sonucu temel bulgulara ulaşılan teorileştirme aşaması.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda üç temaya ve sekiz alt temaya ulaşılmıştır. Tema ve alt temalar şu şekildedir: (1) Kardeş gözünden OSB: “Otizm: Çok kapısı olan bir oda” (a) Bence otizm (b) OSB’yi anlama çabaları, (2) OSB olan bir çocuğun kardeşi olmak: “Kardeşiniz otizm olsa bile sevebilirsiniz, zaten kardeşiniz olduğu için sevmek zorundasınız” (a) Kardeşim ve ben (b) Kardeşimle hayatımız (c) İklircikli kardeşlik (d) Ebeveynleşme, (3) OSB’nin gölgesinden çıkmak: “Ben de çocuğum, belki ben bir an kaçırırım gözümünden, bir şey yapar”(a) İhtiyaçlar (c) Diğerlerine öneriler.

Araştırmanın sonuçlarına göre TGk’lerin OSB olan kardeşleriyle olumlu ve olumsuz yaşam deneyimlerinin olduğu, OSB olan kardeşleri ile yaşam içinde zorlandıkları, düşünce ve duygularında zaman zaman karmaşa yaşadıkları OSB’nin doğasını anlamakta zorlandıkları, OSB’yi kendi gelişim özellikleri çerçevesinde anlamaya çabaladıkları, OSB hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. TGk’lerin OSB olan kardeşleriyle ilgili sorumluluk alırken zorlandıkları, sorumluluk alırken zorlanmalarına rağmen bundan keyif aldıkları görülmektedir. TGk’lerin OSB olan kardeşleriyle yaşamı deneyimlerken karşılaştığı zorluklara çözüm önerisi olarak yetişkinlerden beklentileri olduğu, OSB olan kardeşe sahip diğer kardeşlere önerileri olduğu görülmektedir. TGk’lerin OSB hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasının sağlanması, TGk’lere serbest zamanlarında OSB olan kardeşe ilgili sorumluluk verilmemesi, OSB olan kardeşin sorumluluğunu aldığı anda yetişkin desteğinin olması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** eylem araştırması, fotoses, kardeş deneyimleri, otizm spektrum bozukluğu, tipik gelişen kardeş

## **Kaynakça**

Alagözoğlu, E. (2016). Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş kardeşi olan bireylerin aileleri ile ilgili duygu ve düşünceleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

American Psychiatric Association (2013). DSM-5 tanı ölçütleri başvuru elkitabı (E., Köroğlu, Çev.). Ankara.

Angell, M.E, Meadan, H., & Stoner, J.B. (2012). Experiences of siblings of individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012.

Benderix, Y., & Sivberg, B. (2007). Siblings experiences of having a brother or sister with autism and mental retardation: A case study of 14 siblings from five families. *International Pediatric Nursing*, 22(5), 410-418. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2007.08.013>.

Dunn, J. (1988). Sibling Influences on Childhood Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(2), 119-127. doi:10.1111/j.1469-7610.1988.tb00699.x



- Knott, F., Lewis, C., & Williams, T. (2007). Sibling interaction of children with autism: development over 12 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1987-1995.
- Korkmaz, A. (2008). Özel eğitim alan zihinsel engelli çocukların kardeşleri ile ilişkilerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi.
- Koukouriki, E. (2022). Quality of life in neurotypical siblings of children with an autism spectrum disorder: Associations with parental social support and demographic variables. *European Psychiatry*, 65(1). doi: 10.1192/j.eurpsy.2022.1075.
- Mokoena, N., & Kern, A. (2022). Experiences of siblings to children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.959117>
- Pavlopoulou, G., & Dimitriou, D. (2020). In their own words, in their own photos: Adolescent females' siblinghood experiences, needs and perspectives growing up with a preverbal autistic brother or sister. *Research in Developmental Disabilities*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103556>.
- Schmeer, A., Harris, V. W., Forthun, L., Valcante, G., & Visconti, B. (2021). Through the eyes of a child: Sibling perspectives on having a sibling diagnosed with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104066>.
- Sutton-Brown, C. A. (2014). Photovoice: A methodological guide. *Photography and Culture*, 7(2), 169-185. <https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165>
- Şengül Erdem, H. (2017). Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların kardeşlerinin duygusal, sosyal ve davranışsal özelliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Şengül Erdem, H., & Fazlıoğlu, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tipik gelişen kardeşlerinin davranışsal, sosyal ve duygusal özellikleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1776-1778.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.

# Okul Öncesi Çocuğa Sahip Annelerin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Feyat Kaya<sup>1</sup> & Hasan Ferşat Taşlıbeyaz<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Hakkari Üniversitesi  
fersattaslibeyaz@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu'nda (OSB) görülen yaygınlığa ilişkin göz önünde bulundurulan varsayımlardan birinin toplumdaki farkındalığın artışı gösterilmektedir (Shetty ve Rai, 2014; Suria, vd., 2024). Ancak düşük ve orta gelirli ülkelerde OSB'de görülen bu yaygınlığın gerçek nedeni bilinmemektedir (World Health Organization [WHO], 2021). Benzer şekilde ülkemizdeki durum incelendiğinde, yaygınlıkta görülen bu artışın evrensel olmadığını söyleyebiliriz. OSB olan bireylerin sergiledikleri problem davranışların büyük bir kısmı toplum tarafından ilgili bireyin kişiliğine atfedilir. Bu düşünce tarzı, ailelerin destek arama davranışındaki gecikmelere yol açarak (Huang vd., 2013) etiketlemelere yol açmaktadır. Ayrıca OSB olan çocuğa sahip birçok ebeveyn hem yakın hem de uzak çevresi tarafından dışlandığı bilinmektedir (Arslan, 2023). Bu durumun temel nedeni olarak toplumdaki farkındalığın düşük olması gösterilebilir. Benzer şekilde, ülkemizde şimdiye kadar OSB'ye ilişkin sistematik veri kaydının ve yaygınlık tahminlerinin olmayışı genel nüfustaki düşük farkındalık düzeyinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, ülkemizde OSB farkındalığının artırılmasına yönelik araştırmaların artırılması gerektiğini söylenebilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik farklı gruplara ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar; sağlık personellerinin (Alpdoğan, vd., 2023; Gölbaşı, 2021), üniversite öğrencilerinin (Kurt, vd., 2023; Pirinççi, vd., 2019), eğitimcilerin (Macaroğlu-Akgül ve Mertoğlu, 2020; Saçan, vd., 2019), televizyon dizilerinin (Yener ve Geçer, 2021), ebeveynlerin (Başarı, vd., 2023; Bozdoğan, 2022; Biber vd., 2018; Neng, 2023; Serter ve Yıldız, 2021; Tölük, vd., 2021; Zülkar, vd., 2021) ve toplumdaki diğer bireylerin (Arslan, 2023; Ulutaşdemir, 2021) OSB'ye ilişkin farkındalıklarını belirleme ve arttırmaya (Biber vd., 2018) yönelik olduğu görülmektedir. Ebeveynlerle yapılan farkındalık çalışmalarının sayısının az olmamasının yanı sıra toplumdaki tüm bireylerin OSB'ye ilişkin farkındalığını arttırmaya ilişkin araştırmaların önemli olduğu görülmektedir. Özellikle anneler, çocuklarının ilk öğretmenleri olmalarının yanı sıra çocukla en fazla zaman geçiren kişilerdir (Tölük, vd., 2021). Bu durum annelerin çocuğunun bilişsel, davranışsal ve sosyal gelişiminde önemli bir figür olduğunu göstermektedir. Erken tanı diğer tüm yetersizliklerde olduğu gibi OSB'de de oldukça önemlidir. OSB'ye ilişkin farkındalığı yüksek olan anneler çocuğun olası OSB belirtilerine karşı daha duyarlı olmakla beraber erken fark etme ve tanıya yönlendirme sürecini başlatabilir. Böyle bir duruma, erken müdahale ile birlikte OSB'nin etkisi en az seviyeye düşürülebilir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda annelerin OSB'ye ilişkin farkındalığına yönelik araştırma gereksiniminin devam ettiği söylenebilir. Ayrıca tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuk annelerinin otizm hakkında farkındalık düzeyinin yaş, meslek, eğitim düzeyi, otizm hakkında bilgi edinme kaynağı, aile veya yakın çevresinde otizmlili birey olma durumu değişkenleriyle olan ilişkisinin belirlenmesi bu konuda yapılacak ileri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen gereksinim doğrultusunda bu çalışmada tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuğa sahip olan annelerin OSB'ye ilişkin farkındalıklarının ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesi için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin yaşı ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin eğitim düzeyi ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin meslekleri ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin aile veya yakın çevresinde OSB'li birey olma durumu ile OSB'ye ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin OSB hakkında en çok bilgi edinme kaynakları nelerdir?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin OSB'lilerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıkları, annelerin OSB'lilerin iletişime yönelik farkındalıkları ve otizm farkındalıkları toplam puan aralarındaki ilişki ne düzeydedir?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin çocuk sayısı ile OSB'lilerde iletişim farkındalıkları birlikte OSB'lilerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını yordamakta mıdır?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin eğitim düzeyi ile OSB'lilerde iletişim farkındalıkları birlikte OSB'lilerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını yordamakta mıdır?
- Okul öncesi çocuğa sahip annelerin yaşı ile OSB'lilerde iletişim farkındalıkları birlikte OSB'lilerde görülen davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar, sunulan bir durumu olabildiğince eksiksiz ve kusursuz biçimde tanımlar. Araştırmacılar bireylerin, toplulukların ya da fiziksel mekanların özelliklerini (tutum, algı, farkındalık, yetenek, tercih gibi) özetlediklerinden dolayı sosyal bilimler alanında yürütülen araştırmalarda genellikle kullanırlar (Büyüköztürk vd., 2014). Tarama araştırmaları geçmişte olan ya da günümüzde halihazırda olan bir durumu olduğu biçimiyle ortaya koyar. Araştırmada yer alan konu, çalışma grubu veya nesnelere içerisinde buldukları koşullar mümkün mertebe en sade biçimiyle tanımlanır. Bu modelde önemli olan husus, açıklanmaya çalışılan durumun kendine uygun şekilde gözlenmesi ve aktarılmasıdır. Tarama araştırmalarından ulaşılan ilişkiler neden sonuç şeklinde açıklanamaz ancak bu anlamda ipuçları sağlayarak bir değişkendeki durumun varlığının ortaya koyulması halinde diğer değişkenin kestiriminde yararlı çıktılar sunabilir (Karasar, 2014).

### Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örneklemede yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, bir çalışma için belirlenmiş özelliklere sahip birey, olay ya da durum belirlenebilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütleri karşılayanlar o çalışmaya dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu örnekleme yönteminde, araştırmacıların kendisi ölçütleri belirleyebilir veya önceden var olan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Annelerin katılımlarında öncelikle gönüllülük esası aranmıştır ve tipik gelişim gösteren okul öncesi çocuğa sahip 196 anne araştırmaya dahil edilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında iki ayrı form kullanılmıştır. Bunlardan birisi araştırmacıların geliştirdiği demografik bilgi formu diğeri ise Neng ve arkadaşları (2023) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocukların Annelerinin Otizm Farkındalığı Ölçeği (AOFÖ)'dir. Demografik bilgi formunda annelerin yaş, meslek, eğitim düzeyi, otizm hakkında bilgi edinme kaynağı, aile veya yakın çevresinde otizmlili birey olma durumu gibi bilgiler yer almaktadır. AOFÖ, 4'lü likert yapıdan oluşmakta (1=Yanlış, 2=Kararsızım, 3=Kısmen doğru, 4= Kesinlikle doğru), otizmlili bireylerle iletişim ve çevreyle etkileşim (8 madde), otizmlili bireylerde görülen davranış kalıpları (15 madde) olmak üzere 2 faktörlü yapıya sahip ölçek toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 23 ile 96 arasında puan alınabilmektedir. Toplam puanın artması annelerin otizm hakkındaki farkındalık düzeylerinin arttığını işaret etmektedir. Her iki veri toplama aracı dijital ortama aktarılarak Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere, toplanan verilerin normal dağılım grafiği ve basıklık-çarpıklık (kurtosis-skewness) değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre veriler normal dağılım sağladığından parametrik istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamada ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (Anova), dördüncü soruda ilişkisiz örneklem için T-Testi, beşinci soru için frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Altıncı araştırma sorusu için basit korelasyon (Pearson Korelasyon) katsayısı ve son üç araştırma sorularını (yedinci, sekizinci ve dokuzuncu) yanıtlamada ise çoklu doğrusal regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilimler alanında yürütülen araştırmalarda, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin tek değişkenli normal dağılım sergilediğini belirtir (Tabachnick ve Fidell, 2014). AOFÖ toplam ve iki alt boyutunun çarpıklık ve basıklık değerleri belirtilen aralıklarda yer alması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Anova sonuçlarına göre, okul öncesi çocuğa sahip annelerin yaşı ve eğitim düzeyi ile otizm farkındalıkları arasında anlamlı farklılık ( $p < .05$ ) olmasına karşın meslekleri ile anlamlı farklılık olmadığı ( $p > .05$ ) göze çarpmaktadır. Eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise üniversite mezunu annelerin lise ve altı düzeydeki annelere kıyasla otizm farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çevrelerinde otizmlili bireylerin olup olmaması, annelerin otizm farkındalıklarıyla anlamlı farklılık ( $p > .05$ ) göstermemektedir. Annelerin otizm hakkında en fazla bilgi kaynağının sırasıyla sosyal medya (%53), televizyon (%32) ve kitap, gazete, dergin (%27) olduğu ifade edilebilir. Annelerin otizmlili bireylerin davranış kalıplarına ilişkin farkındalık düzeylerinin (bağımlı değişken) çocuk sayısı, eğitim düzeyi, yaş ve annelerin otizmlili bireylerde iletişim ve çevreyle etkileşim bağımsız değişkenleri tarafından sırasıyla %41'ini ( $R^2_{adjusted}=.413$ ), %42'sini ( $R^2_{adjusted}=.417$ ) ve %41'ini ( $R^2_{adjusted}=.408$ ) açıkladığı bulunmuştur. Kurulan bu üç regresyon modelinde de annelerin otizmlili bireylerin iletişim becerilerine ilişkin farkındalıkları yine annelerin otizmlili bireylerin davranış kalıplarına yönelik farkındalıklarını birinci, ikinci ve üçüncü modellerin hepsinde sırasıyla olumlu yönde ve anlamlı  $\beta=.64$ ,  $t(193)=11.698$ ,  $pr2=.00$ ,  $\beta=.63$ ,  $t(193)=11.402$ ,  $pr2=.00$  ve  $\beta=.64$ ,  $t(193)=11.429$ ,  $pr2=.00$  yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle, annelerin otizmlili bireylere yönelik iletişim becerilerine ilişkin farkındalıklarının bir standart sapma artması, annelerin otizmlili bireylerin davranış kalıplarına ilişkin farkındalıklarının sırasıyla birinci modelde .642 ikinci modelde .630 ve üçüncü modelde .643 standart sapma kadar artmasını sağlayacaktır denilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, okul öncesi, anne otizm farkındalığı.

## Kaynakça

Alpdoğan, Y., Sazak, E., & Omak, S. (2023). Investigation of Knowledge and Awareness of Family Physicians on Autism Spectrum Disorder in Turkey. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 24(2), 1406-1461.

Alpdoğan, Y., Sazak, E., & Omak, S. (2023). Investigation of Knowledge and Awareness of Family Physicians on Autism Spectrum Disorder in Turkey. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 24(2), 1406-1461.

Arslan, K. (2023). Otizmlı bireylere yönelik toplumsal farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(34), 28-47.

Başarı, E., Şahin, K., & Karabulut, E. (2023). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) eğitiminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların velilerinin OSB farkındalık düzeylerine etkisi. *İçel Dergisi*, 3(2), 47-57.

Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Gölbaşı, H., Demirel, Y., Karaca, S. N., Çiçek, A. U., & Sarı, S. A. (2021). Sivas İl Merkezi'nde otizm spektrum bozukluğunun (OSB) yaygınlığı ve aile sağlığı merkezleri sağlık çalışanlarının OSB farkındalıkları. *Cukurova Medical Journal*, 46(3), 998-1008.

Huang, A. X., Jia, M., & Wheeler, J. J. (2013). Children with autism in the People's Republic of China: Diagnosis, legal issues, and educational services. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1991-2001

Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

Kurt, G., Ervüz, F. Ö., & Ervüz, C. (2023). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin farkındalıkları. *TOGÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 37-48.

Macaroğlu-Akgül, E., & Mertoğlu, H. (2020). Autism awareness in teacher training programs: Science teaching example. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 31-41.

Pirinççi, S., Aksu, M. H., Abacıgil, F., & Okyay, P. (2019). Tıp fakültesi 6. sınıf öğrencilerinde otizm spektrum bozukluğu ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 26(3), 97-102.

Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of autism spectrum disorders among primary school teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research*, 4(4), 80-85.

Suria, H., Mardhiah, R., Harun, N. A., Ismail, T. A. T., & Kamarulbahri, T. M. S. T. (2024). Awareness, knowledge and attitude of autistic spectrum disorder among people in Pahang. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(3), 185-191.

World Health Organization. (2021). Autism Spectrum Disorders. [https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Epidemiology,prevalence%](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Epidemiology,prevalence%20)

Yener, İ., & Geçer, E. (2021). Televizyon dizileri, toplumsal farkındalık ve otizm: "Mucize Doktor" dizisi örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 16(1), 146-162.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# OSB Olan Çocuklara Sosyal Tepki Davranışlarının Öğretiminde Video Model ve Video Animasyon Modelin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması

Selin Gökçe<sup>1</sup> & Burcu Ülke-Kürkçüoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

selingokce@adu.edu.tr

## Problem Durumu

Sosyal iletişim ve etkileşim, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin en temel yetersizlik alanlarından biridir. Bu alanda yaşanan yetersizlikler; sosyal uyaranlara dikkatini yöneltememe, yüz ifadeleri, beden dili, tonlama ve jestler yoluyla duyguları anlayamama ve ifade edememe biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle toplumda bağımsızlaşmak, sosyal yaşamlarını kolaylaştırmak ve akran kabulünü sağlamak amacıyla OSB olan çocukların eğitimlerinde öncelikli olarak sözel ifade, yüz ifadesi, jest ve tonlama bileşenlerinden oluşan sosyal tepki davranışlarını (STD) da içine alan sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Weiss ve Harris, 2001). Uluslararası alanyazın incelendiğinde, STD'nin bileşenlerinin bir ya da birkaçının öğretildiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanırken (So vd., 2016); tamamının öğretiminin hedeflendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Charlop vd., 2010). Ulusal alanyazında ise OSB olan çocuklara STD bileşenlerinden sözel ifade, yüz ifadesi ve jestlerin öğretiminin hedeflendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Pektaş-Karabekir, 2016).

STD'ye ilişkin yetersizlikler kendiliğinden ortadan kalkmayarak zamanla daha ciddi boyutlara ulaştığı için bu davranışlara ilişkin kullanılacak ekili öğretim yöntemlerini belirlemek büyük önem taşımaktadır (Lozier vd., 2014). Araştırmacılar tarafından, sosyal etkileşimin niteliğini arttırmak için STD'nin sosyal bağlamlarda öğretiminin yapılması ve teknoloji temelli müdahalelerin uygulanması önerilmektedir (Lee vd., 2018). Alanyazında, STD bileşenlerinden bir ya da birkaçının ya da tamamının öğretiminin hedeflendiği araştırmalar, VM uygulamalarının etkililiğini ortaya koymaktadır ancak STD'nin öğretiminin karmaşık bir süreç olması nedeniyle VM ile sürecin değerlendirilmesinin zor olduğu vurgulanmaktadır ve alternatif bir seçenek olarak STD'nin öğretiminde VAM'ın kullanımı önerilmektedir (Fridenson-Hayo vd., 2016). OSB olan çocuklara STD'nin öğretimi üzerinde VAM'ın etkililiğini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamakta; farklı becerilerin öğretimi üzerinde etkililiğini araştıran çalışmaların da sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Ohtake vd., 2019).

VM uygulamalarının, farklı öğretim uygulamalarıyla etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırıldığı pek çok araştırma bulunmaktadır (Lydon vd., 2011). Ancak VM'nin son yıllarda daha fazla gündemde olan VAM ile işlevsel ilişki açısından karşılaştırıldığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmaktadır (Li vd., 2024). Li ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen çalışmada, OSB olan üç çocuğa sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde yetişkin modelin kullanıldığı VM, VAM ve karma VM (VM+VAM) etkililik açısından karşılaştırılmıştır.

Günümüzde OSB olan çocuklara sunulacak müdahalelerin teknolojiyle bütünleştirilmesi etkili ve verimli müdahalelerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Garder ve Wolf, 2013). OSB olan çocuklara STD'nin

öğretiminde teknolojik uygulamaların kullanılmasına yönelik çalışmalara olan gereksinim devam etmektedir. OSB olan çocuklara STD'nin öğretiminde hem VAM'ın etkililiğini araştıran hem VM ve VAM'ın etkililiğinin yanı sıra verimliliğini de karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamasından yola çıkılarak bu araştırmada, OSB olan çocuklara sözel ifade, yüz ifadesi ve jestlerden oluşan STD'nin öğretiminde, VM ve VAM uygulamalarının etkililiğinin ve verimliliğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada, yaşları 4-6 arasında değişen OSB tanılı üç erkek katılımcı ve anneleri yer almıştır. Anneler, çocuklarının oyun partneri olmuşlardır. VM uygulamasında, OSB olan çocuklara model olması amacıyla; 10 yaşında TG bir akran model ve akran modelin annesi rolünde Özel Eğitim alanında doktora eğitimini tamamlayan bir araştırma görevlisi, yetişkin model olarak yer almıştır.

Araştırma, eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi ile uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin iç içe geçmiş biçiminin katılımcılar arası yinelenmesiyle yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı değişkeni; katılımcının mutlu, üzgün, kızgın olma ve korkma duygularına ilişkin sözel ifade, yüz ifadesi ve jestlerden oluşan STD'yi, bağlama uygun şekilde beş saniye içinde gerçekleştirmesidir. Bu bağlamda, STD'nin ortaya çıkmasına olanak sağlayan sosyal bağlamlar ve sosyal bağlamları betimleyen oyun senaryoları hazırlanmıştır. Her bir duyguya iki sosyal senaryo olacak şekilde toplam sekiz sosyal senaryo oluşturulmuştur. Bağımsız değişkenler ise VM ve VAM uygulamalarıdır.

Araştırma, yoklama (başlama düzeyi, aralıklı yoklama), öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın tüm oturumları katılımcıların evinde, haftanın beş günü, katılımcıların uygun olduğu saatlerde yürütülmüştür. Öğretim oturumları, günde iki oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Birinci öğretim oturumunda, VM uygulamasına ilişkin akran modelin yer aldığı videolar (korkma, üzgün) izletilmiş, ardından en az 45 dakika bekledikten sonra animasyon modelin yer aldığı videolar (mutlu, kızgın) izletilmiştir. Her öğretim oturumunda, duyguların sıralaması dönüşümlü olarak değiştirilmiştir. Katılımcılar, hedeflenen STD'yi üç oturum üst üste %100 doğruluk düzeyinde sergilediğinde öğretim sonlandırılmıştır.

Araştırmada etkililik verileri, verimlilik verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri olmak üzere toplamda üç tür veri toplanmıştır. Verilerin etkililiği, grafiksel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması olmak üzere iki şekilde analiz edilmiştir. Verimlilik verileri betimsel; sosyal geçerlik verileri ise nitel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğine ilişkin hesaplamalar yapılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın etkililik bulguları, katılımcıların bağlama uygun STD'nin ediniminde, kalıcılığının sağlanmasında ve genellenmesinde VM ve VAM'la öğretimlerin etkililikleri açısından bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırmanın verimlilik bulguları, her bir katılımcıya STD ve yüz ifadesi davranışının öğretiminde VM ve VAM'la öğretimlerin verimliliğinin değişken olduğunu göstermiştir. Araştırmada sözel ifade davranışının öğretiminde VM'nin, jest davranışının öğretiminde ise VAM'la öğretimin daha verimli olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü için Tau-U hesaplamasına göre VM öğretim uygulamasının, birinci ve ikinci katılımcı için yüksek etkili; üçüncü katılımcı için orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Tau-U hesaplamasına göre VAM'la öğretim uygulamasının ise katılımcıların tamamında yüksek etkili olduğu görülmektedir. Sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgulara göre katılımcı çocuklar, anneleri ve öğretmenleri uygulamaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın güvenilirlik bulguları incelendiğinde, katılımcıların tamamında VM ve VAM'a ilişkin yürütülen uygulamaların tüm oturumlarda

%95 ve üzeri uygulama güvenilirliği ile uygulandığı, gözlemciler arası güvenilirlik bulgularının da %100 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin detaylı bilgiler, tartışma ve öneriler kongre katılımcılarıyla paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, video animasyon model, sözel ifade, yüz ifadesi, Jest

## Kaynakça

Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 371-393. doi: 10.1353/etc.0.0104

Fridenson-Hayo, S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Meir-Goren, N., Reilly, H. O., Ben-Zur, S., Bölte, S., Baron-Cohen, S., & Golan, O. (2017). 'Emotiplay' A serious game for learning about emotions in children with autism: Results of cross-cultural evaluation. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 979-992. doi: 10.1007/s00787-017-0968-0

Lee, C. S., Lam, S. H., Tsang, S. T., Yuen, C. M., & Ng, C. K. (2018). The effectiveness of technology-based intervention in improving emotion recognition through facial expression in people with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5 (2), 91-104. doi: 10.1007/s40489-017-0125-1

Li, H., Peng, Y., Li, Z., Lin, J., Wu, H., Carta, J. J., .. & Wang, M. (2024). A comparison of animated and adult video modelling in teaching social-communication skills to 3-year-olds with autism spectrum disorders. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-22. doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2355339>

Lozier, L. M., Vanmeter, J. W., & Marsh, A. A. (2014). Impairments in facial affect recognition associated with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Development and Psychopathology*, 26 (4), 933-945. doi:10.1017/S0954579414000479

Lydon, H., Healy, O., & Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (2), 872-884. doi: 10.1016/j.rasd.2010.10.002

Ohtake, Y. (2015). Using a hero as a model in video instruction to improve the daily living skills of an elementary-aged student with autism spectrum disorder: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (4), 363-378. doi: 10.1080/1034912X.2015.1027179

Pektaş-Karabekir, E. (2016). Akıllı tahta aracılığıyla sunulan video modellerle öğretimin otizmlı çocuklara sosyal tepki davranışlarının öğretimindeki etkililiği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Russo-Ponsaran, N. M., Evans-Smith, B., Johnson, J. K., & McKown, C. (2014). A pilot study assessing the feasibility of a facial emotion training paradigm for school-age children with autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7 (2), 169-190. doi: 10.1080/19315864.2013.793440

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior Modification*, 25 (5), 785-802. doi: 10.1177/014544550125500



# Özel Gereksinimli Çocukların İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri Programının Etkiliğinin İncelenmesi

Esranur Bektaş<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
esranurbektas25@gmail.com

## Problem Durumu

Zihinsel engelli çocukların konuşmayı normal gelişim gösteren çocuklar gibi öğrenirler fakat zihinsel yetersizliğe bağlı olarak konuşma, okuma ve ses bilimsel süreçlerde gecikme ve sorunlar yaşamaktadırlar (Akoğlu ve Turan, 2012). Çocukların, bilişsel düzeyi göz önüne alındığında zihinsel engelli çocukların normal gelişen çocuklara göre dil gelişim düzeyleri beklenen seviyenin altındadır. Normal gelişen çocuklardan beklenen dil gelişim özellikleri gösterememektedirler. Zihinsel engelli bireylerin cümleleri kısa ve daha az karmaşık yapıdadır. Çocuğun kelimeyi doğru üretme becerisinin edinimine kadar olan süreçlerde kelimenin kullanımının kolaylaştırılması için kullanılır. Down Sendromlu bireyler normal zihinsel beceriler gösteren yaşlarıyla karşılaştırıldığında sözel saplantılara sahip olmaktadır. Saplantı; uygunsuz veya daha önce belirtilmiş konular üzerine konuşmayı devam ettirmektir. Down Sendromlu çocuklarda saplantılı konuşma, jargon kullanımı, anlaşılmaz konuşma, ekolali ve karşısındakini tekrar etme becerisi diğer becerilere göre daha fazla olmaktadır. Zihinsel engelli çocukların bazıları, özellikle Down Sendromlu çocuklar, alıcı dil gelişiminde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük becerilere sahiptirler (Turan, 2005; Gençay, 2007). Zihin engeli tanısı alan çocukların akranlarına oranla dil gelişiminde sapmalar meydana gelmektedir. Bu bireylerin zihinsel engellerinden kaynaklı öğrenme hızları yavaştır. Bu duruma paralel olarak dil gelişimi de etkilenmektedir. Zihinsel engelli çocukların çoğunlukla iki kelimelik cümle kurabilme yetisine ulaşabildikleri görülmüştür. Aynı zamanda zihinsel engelli çocuklar biçimbirim hataları, sınırlı sözcük kullanımı, ses bilimsel hatalar yapabildikleri görülmüştür.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların dil becerileri birbirinden farklıdır ve karmaşık bir yapıya sahip olmaktadır (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Gülay, 2017). Otizmin en belirgin özelliği çevredeki bireylerle iletişim kurmada yetersizliktir. Normal gelişim gösteren çocukların büyük bir kısmı herhangi bir güçlük yaşamadan konuşma dilini öğrenebilmekte, doğal bir şekilde konuşma becerisi edinmekte, çevresindeki kişilerle iletişim kurabilmektedirler. Otizmliler çocukların iletişim kurma becerilerindeki yetersizlik ve sınırlılık ise, otizmliler çocukların konuşma ve dil becerisini edinmekteki güçlüklerine bağlanmaktadır (Bayraktar, 2007: 11; Karadeniz, 2013).

Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin çocuklarının gelişimlerinin akranlarıyla uyumlu olmadığını kabul etmeleri uzun sürdüğü görülmektedir. Ebeveynlerin kabul durumlarının uzun sürmesi, çocuklara erken müdahale süreçlerinin başlatılmaması, ebeveynlerin çocuklarına tanı konulmasını istememesi gibi durumlar çocukların eğitim almaları için kritik zamanı aştığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların dil gelişiminin geliştirilmesinde çocuğun müdahaleye başlama yaşı, engel düzeyi de etkili olmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar kendini ifade edemedikleri için davranış problemleri de göstermektedir. Bu sebeple dil gelişimi açısından kritik dönemi aşan çocuklar için alternatif yöntemler düşünölmeye başlanmalıdır. Alternatif yöntemlerden birisi de alternatif ve destekleyici iletişim sistemleridir.

Sözel iletişim kurmakta kısıtlılık yaşayan ya da özel iletişim kuramayan kişilerin iletişim sürecindeki katılımını kısıtlamaları için çalışan ve bu kısıtlamaları alternatif yollarla destekleme girişimlerini kapsayan alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) (AAC: Alternative and Augmentative Communication) gerekli bir uygulama alanıdır (Ganz, 2015; Went, 2009; Avcıl, 2021). Dil ve konuşma yetersizliğine sahip bireylerin Sürekli gelişen teknoloji sayesinde daha iyi düzeyde işlevsel iletişim seviyesi elde edebilmeleri için yeni fırsatların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu teknolojik gelişmelere bağlı olarak sabit görünümlü konuşma üreten cihazlar teknolojik gelişmelere uyum sağlamakta, eski nesil konuşma üreten cihazların yerine mobil cihazlarla uyumlu uygulamalar geliştirilerek konuşma üreten cihazların kullanımını yaygınlaştığı görülmektedir (Ramdoss, Lang, Mulloy, Franco, O'Reilly, Didden vd., 2011; Shuler, Levine ve Ree, 2012; Gökdağ, 2021).

Literatür incelendiğinde mobil tabanlı alternatif programların etkililiğine dayalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun okul öncesi veya okul dönemindeki otizmliler çocuklar üzerinde olduğu görülmektedir. Genel kanı çocuğa öncelikle ses çıkartılması sağlanmalıdır. Fakat kritik dönemi aşmış, ses üretimi olmayan, ağır düzeyde yetersizliği olan çocuklar için kendini ifade edebilecekleri araç olması gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda günlük yaşam becerilerini karşılama ve sosyal becerilerin edinilmesinde de alternatif mobil destekli programların etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) programının ergenlik dönemindeki orta-ağır düzeyde zihinsel engelli ve otizmliler öğrenciler üzerinde sosyal iletişim alanında nesnelere anlama becerisinin kazandırılmasında etkililiği araştırılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

## Yöntem

Yürütülecek olan çalışmada on beş ile yirmi iki yaş arasındaki orta-ağır Zihin Engeli ve Otizm Spektrum bozukluğu tanısına sahip olan bireylerin alıcı dil becerilerinin gelişmesinde tablet, bilgisayar, mobil tabanlı Türkçe alternatif ve destekleyici dil iletişim sistemleri programının etkililiğini incelemeyi temel alan bu araştırma kontrol gruplu ön test-son test modelli kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Ön-test, son-test kontrol gruplu (2x2) araştırma tasarımı, yansız atamanın yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan yarı deneysel bir araştırma tasarımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012; Sönmez ve Koçyiğit, 2020). Araştırmada on beş kontrol on beş deney grubu olacaktır. Gruplar rastgele atanacaktır. Deney grubuna katılımcı seçilirken alıcı dil gelişimi becerileri kısıtlı olan, alıcı dil becerileri gelişmemiş olan ve yönerge alabilen aynı zamanda daha önce alternatif ve destekleyici dil iletişim sistemleri programı üzerine eğitim almamış OSB ve ZE tanısına sahip olan bireyler temel alınacaktır. Yürütülecek olan çalışmada ön test ve son test uygulamasında Türkçe İletişim Gelişimi envanteri kullanılacaktır. Aynı zamanda sosyo-demografik bilgi formu ile ebeveynlerden öğrenciler hakkında bilgi alınacaktır. Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri, MacArthurBates Communicative Development Inventory, (CDI)'nin Türkçe versiyonu olmakla birlikte CDI, yurtdışında normal gelişim gösteren çocukların yanı sıra gecikmiş dil konuşması, dil bozukluğu, otizm veya gelişimsel yetersizliklere sahip olan çocukların dil gelişimlerinin ebeveyn görüşü ile değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Fenson vd.; 1993; Yaşa, 2019). Araştırmaya TİGE I deney ve kontrol grubuna uygulanarak başlanacaktır. Ardından TADİS eğitimi deney grubuna verilecektir. Türkçe Alternatif ve Destekleyici Dil İletişim Sistemleri Programı (TADİS) Otizm spektrum bozukluğu, serebral palsi, down sendromu, konuşma ve iletişim problemlerine sahip olan bireyler için geliştirilmiş Türkçe alternatif iletişim sistemi ve konuşma asistanıdır. Tadis Dr. Öğr. Üyesi Ertan Görgü tarafından koordine edilen bir ekip tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. TADİS eğitimi deney grubu ile çalışıldıktan sonra deney ve kontrol grubunun TADİS I ile alıcı dil gelişimi düzeyleri ölçülecektir. Bu bağlamda TADİS'in etkililiği ölçülmüş olacaktır. Deney süreci on hafta sürmekle birlikte haftada iki ders saati olarak gerçekleştirilecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın sonucunda ergenlik dönemindeki orta-ağır zihinsel engel veya otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin alıcı dil becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı araştırmacı tarafından beklenmektedir. Çünkü çalışma grubunun kritik dönemi aşmış olmaları, yönerge almakta problem yaşamaları, pandemi döneminin akabinde okula başlamaları, çalışma grubundaki bazı bireylerin okula ara vermiş olmasından dolayı çalışma grubunun alıcı dil becerileri gelişmemiş olduğu düşünülmektedir. Türkçe alternatif ve destekleyici dil iletişim sistemleri programının ergenlik döneminde olan orta-ağır düzeydeki otizmlili ve zihinsel engele sahip olan bireylerin alıcı dil becerilerine katkı sağlayacağı araştırmacı tarafından beklenmektedir. Deney çalışmasının sonunda Türkçe alternatif ve destekleyici dil iletişim sistemleri programının ergenlik döneminde olan orta-ağır düzeydeki otizmlili ve zihinsel engele sahip olan bireylerin Tige I ön test ve son test alıcı dil becerileri açısından anlamlı bir farklılık görüleceği umulmaktadır. Deney çalışmasının ardından kontrol grubunun alıcı dil becerilerinin seviyesinin artmayacağı araştırmacı tarafından beklenmektedir. Çalışma grubunda Tige I son test olarak uygulanan çalışmanın çalışma grubunda anlamlı bir farklılık çıkacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Ergenlik Dönemi, Engel, Adis

## **Kaynakça**

Akoğlu G, Turan F. (2012). Phonological Awareness as an Educational Intervention Approach: Effects on Reading Skills with Mentally Retarded Children. *HUJ of Education*, 42: 11-22.

Avcıl, A. (2021). Aile uygulamasına derin bir bakış: alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin aile tarafından evde uygulanma sürecinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi.*

Gençay, G. (2007). Üç-Dört Yaş Gelişim Özelliği Gösteren Zihinsel Engelli Çocukların Aldıkları Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*

Gökdağ, H., & Sarı, H. (2021). Dil ve İletişim Yetersizliğine Sahip Çocukların Dil Edinim Süreçleri. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 105-115.

Gülây, A. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*

Karadeniz, H. K. (2013). Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.*

Sönmez, N., & Koçyiğit, M. (2020). “Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri” Dersinin Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitimde Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 513-536.

Yaşa, İ. (2019). Normal Dil Gelişimi Gösteren Çocuklar ile Özgül Dil Bozukluğu Bulunan Çocukların Dil Kullanım Bilgisinin Karşılaştırılması. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 174-194.

## 13 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitim Okullarında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Paydaş Görüşleri

Simge Yayla<sup>1</sup>, Aslı Yüzcül<sup>2</sup> & Esra Kanlı<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Ege Üniversitesi

<sup>2</sup>Milli Eğitim bakanlığı

simge.yayla@ege.edu.tr

#### Problem Durumu

Ülkelerin geleceğinin, bugünün çocuklarını yetiştiren öğretmenlere bağlı olduğu ifade edilebilir. Ülkelerin geleceğini yapılandıran öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinin rolü büyük önem taşır. Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen birçok ders bulunmakta olup bu derslerden öğretmenlik uygulaması (1 ve 2), ayrıca öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair edindikleri bilgi ve becerileri uygulama aşamasına geçtikleri bu süreç mesleki deneyim kazanma hususunda ilk adımdır. Öğretmen adayından öğretim üyesine, uygulama öğretmeninden kurum idarecisine birçok paydaşın içerisinde aktif rol aldığı bu sürecin başarısı da paydaşların iş birliğine bağlıdır.

Eğitim fakültesi bünyesinde bulunan özel eğitim öğretmenliği lisans programları, öğretmenlik uygulamasını özel eğitim okullarında gerçekleştirmektedir. Özel eğitim anaokulları, iş meslek okulları, görme yetersizliği okulları, işitme yetersizliği okulları ve benzeri birçok kurumda özel gereksinimli öğrencilere eğitim verilirken öğretmen adaylarının da öğretmenlik sürecini deneyimlemeleri sağlanır. Aday öğretmenler, öğretim üyesi ve uygulama öğretmenin gözetim ve desteğiyle en iyi şekilde yetiştirilmek üzere yoğun bir uygulama sürecinde aktif rol alır.

Mevcut araştırmanın problem durumu, geçmiş yıllarda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılan gözlemler ve paydaşlarla (öğretmen aday, öğretim üyesi, uygulama okulu öğretmen ve idarecileri, milli eğitim bakanlığı yetkilileri) yürütülen iletişim sonucunda tespit edilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersinin, aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önemi yadsınamaz olup birçok paydaşı bünyesinde barındıran bu sürecin etkin ilerlemesi, paydaşların sorunlarının bütünsel bağlamda ele alınarak değerlendirilmesiyle mümkün olur. Alan yazın incelendiğinde paydaşlardan bir yahut birkaçına odaklanılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Oysa tüm paydaşların sürece yönelik sorunlarını/ görüşlerini kendi bakış açılarıyla yansıttığı ve bunların birlikte irdelendiği bir çerçeve sunmak sürecin etkinliğine daha fazla katkı sunacaktır.

Tüm bunlardan hareketle mevcut araştırma, temelde aşağıdaki iki araştırma sorusuna cevap aramayı hedeflemektedir:

1. Öğretmenlik Uygulaması (1 ve 2) dersinde paydaşların (öğretmen aday, öğretim üyesi, uygulama okulu öğretmen ve idarecileri, milli eğitim bakanlığı yetkilileri) sürece dair görüşleri/ yaşadığı sorunlar nelerdir?

2. Öğretmenlik Uygulaması dersinin etkin bir şekilde ilerlemesine katkı sunmak için paydaşların yaşadığı sorunlara hangi/ nasıl çözüm önerileri sunulabilir?

### **Yöntem**

Araştırma, nitel paradigmaya göre tasarlanmış bir durum çalışması modelidir. Birden çok paydaş içeren mevcut araştırmada olduğu gibi, birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020; s. 268) gerektiği hususlarda durum çalışmalarından yararlanabilir. Nitekim Büyüköztürk ve diğerleri (2020), örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışmalarının, alan içi olabileceği gibi alanlararası da olabileceğini ifade etmektedir. Aynı bağlam içerisinde farklı paydaşların görüşlerinin irdeleneceği bu araştırma için nitel paradigma kapsamındaki durum çalışması yöntemi uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Bu bağlamda öğretmen adayları, öğretim üyesi, uygulama okulu öğretmeni, uygulama okulu idarecileri, il- ilçe milli eğitim bakanlığına bağlı yetkililer olan katılımcılarından, gözlemler temel alınarak oluşturulmuş sorular ve alanyazın temel alınarak hazırlanmış sorular sorularak veri toplanacaktır. Özel gereksinimli bireylerin aileleri ise öğretmenlik uygulaması sürecinde aktif rol almadığından çalışmaya dahil edilmemiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplama esnasında görüşmeler, katılımcının rızası alınarak ses kayıt cihazıyla yahut telefondaki ilgili uygulamalar aracılığıyla kayıt altına alınacaktır. Kayıt altına alınan verilerin transkripsiyonu yapılarak alanyazından da hareketle temalar belirlenecektir. Elde edilen veriler uygun yöntem ve teknikler kullanılarak analiz edildikten sonra raporlanması tamamlanacaktır. Verilerin, daha çok katılımcıya daha kolay ulaşabilme avantajı sağlayacağı ön görülerek Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların açıldığı eylül ayı içerisinde toplanması hedeflenmektedir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veriler uygun yöntem ve teknikler kullanılarak analiz edilecek, analizler sonucu alanyazın desteği ile de temalar oluşturulacaktır. Her paydaşın kendi bakış açısını yansıttığı görüşlerinden elde edilen temalar, paydaş görüşlerinin bütünsel şekilde irdelenmesine olanak tanıyacağından Öğretmenlik Uygulaması (1 ve 2) dersi sürecinin daha etkin ilerleyebilmesi adına katkı sunacak çözüm önerileri öne sürülerek alan yazın çerçevesinde tartışılacaktır.

Veriler uygun yöntem ve teknikler kullanılarak analiz edilecek, analizler sonucu alanyazın desteği ile de temalar oluşturulacaktır. Her paydaşın kendi bakış açısını yansıttığı görüşlerinden elde edilen temalar, paydaş görüşlerinin bütünsel şekilde irdelenmesine olanak tanıyacağından Öğretmenlik Uygulaması (1 ve 2) dersi sürecinin daha etkin ilerleyebilmesi adına katkı sunacak çözüm önerileri öne sürülerek alan yazın çerçevesinde tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, öğretmenlik uygulaması, paydaş görüşleri

### **Kaynakça**

Aktan, O. (2023). Özel Eğitim Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 56, 974-1003.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. (28.baskı), Ankara: Pegem Akademi

Gül, M. D. & Sönmez, S. (2023). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Uygulama Yetkinlik Düzeylerinin İncelenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 12(3), 701-714. DOI: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1253727>

Koçak, G., Yıldırım, P. & Mindivanlı Akdoğan, E. (2023). Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 13(1), 211-240. doi: 10.23863/kalem.2023.250

Memduhoğlu, H.B. & Tan, S. (2023). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 1-16.

Uzun, S. & Koparan, T. (2021). Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Beklentilerin ve Sürecin Değerlendirilmesi. Journal of Computer and Education Research, 9(18), 546-574.

Üstün, E. & Çıkılı, Y. (2019). Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Öğrencilerin Staj ve Meslek Hayatında Sahip Olması Gereken Sosyal Becerilerinin Öğretmen ve İdareci Görüşlerine Göre Belirlenmesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF), 1(2), 1750-2687.

Yılmaz Atman, B., Altun, N., Elçi, A. N. & Karaahmetoğlu, B. (2023). Sınıfa Girmeden Öğretmenliği Deneyimlemek: Özel Eğitim Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretim Elemanları Neler Söylüyor? TEBD, 21(3), 1257-1287. <https://doi.org/10.37217/tebd.1217143>

# Özel Eğitim Meslek Okullarında Yürütülen Staj Uygulamasına Yönelik Paydaş Deneyimleri

Esra Seçgin<sup>1</sup>, Damla Cumalı<sup>2</sup> & Furkan Akdağ<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

furkanakdag95@gmail.com

## Problem Durumu

İş birliği kavramı alanyazında birkaç farklı şekilde tanımlanmaktadır. Friend ve Cook (2006)'ya göre iş birliği, ortak bir amaca yönelen iki veya daha fazla kişinin gönüllülük esasına dayalı olarak hareket etmesini ve ortak kararlar verebilmesini ifade etmektedir. Benzer şekilde iş birliği; spesifik bir alana yönelik uzmanların gönüllü olarak planlar yapması ve bu planları işe koşması olarak da tanımlanmaktadır (Carter, Prater, Jackson ve Marchant, 2009). İş birliği birtakım özellikler barındırmalıdır. Öncelikli olarak iş birliğinde gönüllülük mevcut olmalıdır. İşbirliğinde ortak hedeflere yönelik ortak kararlar vermek esastır. İşbirliği sonucunda elde edilen ürün ve çıktılara dair sorumluluklar ortak olarak alınmalıdır. İş birliği içerisinde olan insanlar ellerinde mevcut bulunan kaynakları birlikte kullanabilmeli veya paylaşabilmelidir ve son olarak da iş birliği yapacak olan kişiler, sunulacak hizmete dair birbirleriyle eşit haklara ve sorumluluklara sahip olmalıdır (Friend ve Cook, 2006).

İş birliği, hayatın her alanında olduğu gibi özel eğitim alanında da verilen hizmetlerden etkili sonuçlar alınması hususunda önemli yer tutmaktadır. Özel eğitim alanında iş birliği; kaynaştırma uygulamalarında (Ripley, 1997; Salend, 1998), özel gereksinimli öğrencilerin lisans eğitimlerinde (Dayı ve Basık, 2022) ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitimlerinde (Çakıcı, 2020) alanyazında sıklıkla vurgulanan bir kavramdır. Alanyazın incelendiğinde özel eğitimde mesleki eğitim alanında iş birliğini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Özel eğitimin nihai amaçlarından birisi de özel gereksinimli bireylerin bir mesleki eğitim olarak iş yaşamlarında aktif bir şekilde rol almasıdır (Işıkoğlan Uğurlu ve Kayhan, 2022).

Türkiye'de özel gereksinimli öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren özel eğitim meslek okullarında mesleki eğitim almaktadırlar. Öğrencilerin aldıkları mesleki eğitim, belirtilen okullarda teorik olarak sunulmaktadır. Teorik eğitim ile eş güdümlü olarak özel gereksinimli öğrenciler çeşitli iş kollarında staj görmektedir. Staj eğitimi sırasında öğrenciler özel eğitim meslek okullarında aldıkları teorik eğitimi uygulamaya taşıma fırsatı yakalamakta ve işi iş başında öğrenme deneyimi yaşamaktadırlar (Özbey ve Diken, 2010). Mesleki eğitim ve uygulama süreçlerinde özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri, aileleri, okul idarecileri ve iş yeri sahipleri aktif rol oynamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin mesleki gelişimleri açısından tüm paydaşların iş birliği içinde olmaları önemlidir (Rasmussen ve Yıkmiş, 2020). İş birliği süreçlerinde mevcut durumun ortaya konması ve zayıf-güçlü yönlerin ortaya konması ardından zayıf yönlerin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda, özel eğitim meslek okullarındaki iş birliğinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma alanyazında önemli yer tutacaktır.

## Yöntem

Bu araştırma, Özel Eğitim Meslek Okulları Staj Programının uygulama sürecinde öğretmen, veli ve iş veren iş birliği sürecindeki deneyimlerini ortaya koymak amaçlandığından nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan olgubilim-fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Creswell (2016) fenomenolojiyi, katılımcıların yaşantılarında fenomeni nasıl deneyimlediklerine dair kapsamlı olarak incelemeye imkan veren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Yaşanan deneyim fenomenle karşılaşan bireylerin bakış açısından tanımlanmak, hissettiklerini, algılarını, düşüncelerini ve bunları nasıl yapılandırarak kendilerine oluşturdukları bilinç durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Çalışmada olgubilim kullanılmasının temel gerekçesi Özel Eğitim Meslek Okulları Staj Programının uygulanma sürecine ilişkin öğretmen, veli ve iş veren iş birliğine yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinde özel eğitim meslek okuluna devam eden ve staja gitmekte olan öğrencilerin ebeveynleri, staj programından sorumlu koordinatör öğretmenleri ve staj programındaki iş verenleri oluşturmuştur. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmaya 7 veli, 7 öğretmen ve 7 iş veren katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Demografik bilgi formlarında cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları ile birlikte öğretmenlere yönelik meslek yılları ile ilgili, velilere yönelik meslek ile ilgili ve iş verenlere yönelik işletme çalışan sayısı, işletmelerinde daha önce özel gereksinimli stajyer çalışma durumu ve staj için iş verenle iletişime geçen kişi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, Özel Eğitim Meslek Okulları Staj Programında öğretmen, veli ve iş veren iş birliği sürecindeki deneyimlerini belirlemek amacıyla alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları 7 sorudan oluşmakta ve 2. ve 4. sorunun 1 sonda sorusu, 5. sorunun 2 sonda sorusu yer almaktadır. Sorular uzman değerlendirme formu oluşturularak üç alan uzmanına incelemesi ve değerlendirmesi amacıyla gönderilmiştir. Görüş alınmak üzere gönderilen uzmanların seçiminde doktora derecesine sahip olmaları ve olgubilim çalışmalarında deneyimli kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar uzman geri bildirimleri doğrultusunda görüşme sorularına son halini vermiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler, ebeveynler ve iş verenler ile ses kayıt cihazı açılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler gerçekleştirilerek kaydedilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları değişiklik yapılmadan, araştırmaya katılan ebeveynlere kod verilerek çeviri yazıya dönüştürülmüştür. Veri analizine başlanmadan önce çeviri yazılar içinden rastgele seçilen üç tanesi özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir öğretim görevlisi tarafından dinlenerek doğrulanmış, %100 güvenilirlik elde edildikten sonra verilerin analizine başlanmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla ebeveynlerin görüşlerinden doğrudan alıntılama yapılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği kullanılarak güvenilirlik sağlanmıştır.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel Eğitim Meslek Okulları Staj Programının uygulama sürecinde öğretmen, veli ve iş veren iş birliği sürecindeki deneyimlerini ortaya koymayı beklenen bu çalışmada elde edilen temalar şu şekildedir: Öğretmen, veli, iş veren iş birliği/sorumluluğu/iletişim şekli, öğrenci gelişimi, öğrencilerin stajda karşılaştıkları zorluklar, zorluklara yönelik veli iş birliği/iş veren iş birliği/öğretmen iş birliği, öğretmenin/velinin/iş verenin iş birliğinin sağlanmasına yönelik uygulamalar, staj programına yönelik öneriler olmak üzere 9 tema elde edilmiştir. 3 grupta da ortak olan bu temalara ek olarak öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen verilerden "öğrenci, veli, iş veren görüşme sıklığı" teması ve iş verenlerin görüşmelerinden elde edilen verilerden "iş yerine stajyer öğrenci alamaya yönelik tutumlar" temalarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, meslek okulu, staj

## Kaynakça

Carter, N. J., Prater, M. A., Jackson, A. P. and Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60-70.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Çakıcı, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 1-13.

Dayı, E., & Basık, R. (2022). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve engelli öğrenci birimlerinin iş birliği durumunun incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1709-1749.

Friend, M. & Cook, L. (2006). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn and Bacon.

Işıkdoğan Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli iş birliği: özel eğitim öğretmen adaylarının deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780.

Özbey, F. & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 19-42.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publications

Rasmussen, M.U., & Yıkmış, A. (2020). Özel gereksinimli çocukların mesleki eğitim ve istihdamına yönelik annelerin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 324-345.

Riplay, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. ERIC Document Nu: ED 409317.

Salend, J. S. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall.

# Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Paydaşlar Arası İş Birliği: Model Önerisi

Halil Öztürk <sup>1</sup> & Sezgin Vuran <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

halilozturk.18@gmail.com

## Problem Durumu

Eğitimde başarılı iş birliği sürecinin gerçekleştirilebilmesi için karşılıklı güven ve doğru zamanlamayla birlikte tüm tarafların sürece sahip çıkmasıyla paydaşların yararına olan sonuçlar oluşturulabilir (Smith ve Auger, 1985). İş birliği bir hedef doğrultusunda gönüllü iki tarafın doğrudan etkileşimini içeren bir süreçtir (Cook ve Friend, 2010). Özel gereksinimli (ÖG) bir öğrencinin eğitimi sadece sınıfta yer alan öğretmenle ilgili değil tüm toplumla ilgili bir süreci içerisinde barındırır. Bu nedenle toplumun her kurumunun iş birliği içinde çalışması önemlidir. ÖG bir öğrencinin eğitiminden sorumlu paydaşlar göz önüne alındığında öğrencinin ihtiyaç duyduğu desteğe göre sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi öğretmenleri, dil konuşma terapistleri, fizyoterapistler, ergoterapistler gibi birden çok paydaşın iş birliği içerisinde çalışmasını gerekmektedir. ÖG öğrencinin eğitiminde daha iyi ilerlemelerin sağlanması ve paydaşların da üzerlerindeki yükün azaltılması açısından iş birliğinin her alan için önemli ve taraflara yararlı olduğu açıktır. Ancak hem eğitim alanı hem de diğer alanlar ele alındığında ülkemizde paydaşlar arasında iş birliği sürecinin yetersiz kaldığı ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de iş birliği vurgusunun yapılmasına rağmen özellikle yapılan araştırmalar ele alındığında ÖG öğrencilerle çalışan paydaşların istenilen düzeyde iş birliği kuramadıkları görülmektedir. ÖG öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında artan yükünün karşılanabilmesi için de her paydaşın desteği ve iş birliği vazgeçilmezdir. Günümüz yaşamında vazgeçilmez olanlardan biri de teknolojidir. Günlük yaşamdan eğitime her ortamda hayatlarımızın ortasında yer alan teknolojik gelişmelerin kolaylaştırıcı yönlerinin eğitim süreçlerine dahil edilmesiyle birlikte teknolojinin yararlarının her alana yansması sağlanabilir. Demiröz (2021) erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliğiyle ilgili gerçekleştirdiği çalışmada iş birliğinin önündeki engellerin kaldırılması için sistematik bir işleyişe ihtiyaç duyulduğunu, iş birliğini denetleyen, uygulayan veya planlayan programlarının geliştirilmesi gerektiğini ve erişim, zaman, sürdürülebilirlik ve izlenebilirlik açısından iş birliği sürecinin dijital tabanlı olarak geliştirilmesini önermiştir. Bu platformun ÖG öğrenciyle çalışan farklı paydaşları bir araya getirebileceği vurgulanmıştır. Bu araştırmanın amacı ÖG öğrencinin eğitiminden sorumlu paydaşların mevcut iş birliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, paydaşların görüşleri doğrultusunda paydaşların iş birliğini sağlamak için bir çevrimiçi platformun ihtiyaç analizinin yapılması, çevrimiçi platformun tasarım ilkelerinin belirlenmesi, bu ilkelere göre çevrimiçi platformun tasarlanması, geliştirilmesi ve paydaşlar arasında kullanılabilirliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların mevcut iş birliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların çevrimiçi platformların iş birliği için kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

3. ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların iş birliğine yönelik olarak hazırlanacak bir çevrimiçi platformun tasarımına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların iş birliğine yönelik olarak geliştirilen çevrimiçi platformun iş birliği sürecinde kullanılabilirliği ile ilgili paydaşların görüşleri ve betimsel istatistikler nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırma; ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların iş birliğine yönelik Çevrimiçi İş Birliği Platformunun tasarımı, geliştirilmesi ve kullanılabilirliği amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma tasarım tabanlı araştırma (TTA) yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. TTA ilgili alan yazında farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir. TTA; tasarım deneyi, tasarım araştırması, geliştirme araştırması, gelişimsel araştırma ve biçimlendirici (formative) araştırma gibi kavramlarla tanımlanabilmektedir (Güneş, 2022). TTA; araştırmacı ile uygulamacının sistematik ve etkileşimli değerlendirmelerini analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama basamaklarını takip ederek iş birliğine dayalı olarak oluşturduğu araştırma yöntemidir (Wang ve Hannafin, 2005). TTA yönteminin uygulanmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar uygulama adımları, süreçler veya modeller olarak ifade edilebilir. Araştırmada izlenen TTA sürecinde ihtiyaç analizinin ardından birinci prototipin değerlendirilmesi, ikinci prototipin değerlendirilmesi ve son ürünün değerlendirilmesi aşamalarından oluşan üç döngüsel süreçte araştırma süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında 26 katılımcı, birinci prototipin değerlendirilmesinde 5 katılımcı, ikinci prototipin değerlendirilmesi aşamasında pilot uygulamaya 12 katılımcı ve değerlendirme aşamasına 11 katılımcı, son ürünün değerlendirilmesi aşamasında uygulama aşamasına 11 katılımcı ve değerlendirme aşamasında 97 katılımcı yer almıştır. Değerlendirme aşamasında ÖG öğrencilerle çalışan paydaşların çevrimiçi platformu kullanarak iş birliği deneyimi yaşadıkları bir uygulama süreci yürütülmüştür. Araştırma toplam 151 katılımcıyla tamamlanmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeği ile Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel istatistikler yoluyla çözümlenmiştir. İhtiyaç analizi ve döngüsel değerlendirme süreçlerinin ardından çevrimiçi platformun tasarım ilkeleri belirlenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların mevcut iş birliğine yönelik görüşleri sonucunda elde edilen bulgular iki ana tema altında toplanmıştır. Elde edilen bu temalar; mevcut iş birliği süreci ve iş birliğini geliştirme olarak belirlenmiştir. ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların çevrimiçi platformların iş birliği için kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek için elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından iş birliğinde çevrimiçi platformlar teması altında yararlar ve sorunlar alt temaları yer almıştır. ÖG öğrencilerin eğitiminden sorumlu paydaşların iş birliğine yönelik olarak hazırlanacak bir çevrimiçi platformun tasarımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. ÖG öğrencinin paydaşlarını bir araya getirmeyi hedefleyen bir çevrimiçi platformun oluşturulmasında çevrimiçi platformda var olması gereken özelliklerle ilgili olarak katılımcılara yöneltilen sorulardan elde edilen görüşler doğrultusunda tasarım özellikleri, panel başlıkları, platformdan beklentiler ve kullanmaya teşvik alt temaları ortaya çıkmıştır. İhtiyaç analizi ve alan adı analizi aşamalarında yer alan katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda ÖG öğrencilerin paydaşlarının iş birliği kurmaları için oluşturulacak çevrimiçi platformun geçici tasarım ilkeleri belirlenmiş ve prototiplerin değerlendirilmesinin ardından nihai tasarım ilkeleri oluşturulmuştur. Son ürünün değerlendirilmesi sonucunda özel ÖG öğrencilerin

eğitiminden sorumlu paydaşların iş birliği için hazırlanan evrimii platformun iş birliği sürecinde kullanılabilir olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** zel eğitim, iş birliği, paydaş, evrimii platform

### **Kaynakça**

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>

Demiröz, K. (2021). Erken ocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğuş, M. (2022). Görme engelli bireylere yönelik web tabanlı sınav uygulamasının tasarımı, geliştirilmesi ve kullanılabilirliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>

Öztürk, İ., & akır, R. (2022). Öğretmenlerin sınıf ortamında dijital oyunlardan yararlanmaları ve dijital veri güvenliği farkındalıkları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 123-146.

Öztürk, H., şahin, V., & Vuran, S. (2022). Özel gereksinimli çocuklarla ilk karşılaşma ve özel eğitim ğretmen adaylarının eğitmenlik deneyimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri 163 Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 23(3), 595-612. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.865603>

Smith, S. D., & Auger, K. (1985). Conflict or cooperation? Keys to success in partnerships in teacher education. *Action in Teacher Education*, 7(4), 1-9.

Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

# Türkiye'deki Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği Çabaları

Eylem Dayı<sup>1</sup>, Mehmet İnce<sup>2</sup>, Safa Ataman<sup>3</sup> & Veysel Aksoy<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>2</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

<sup>3</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

<sup>4</sup>Anadolu Üniversitesi

mehmetince17@gmail.com

## Problem Durumu

İş birliği kavramı, günümüzde oldukça popülerdir ancak özellikleri ve uygulanması konusunda genel bir fikir birliğine varılabilmemiş değildir. Eğitim alanında iş birliği, bazen farklı kavramlarla eş anlamlı kullanılmakta veya tanımlar iş birliğinin özünü tam olarak yansıtmamaktadır. Friend (2021), iş birliğini “ortak bir amaç doğrultusunda çalışırken karar alma sürecine gönüllü olarak katılan en az iki eşit taraf arasındaki etkileşim tarzı” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğretmenlerin meslektaşları, ebeveynler ve diğer paydaşlarla etkileşimlerinde kullanabilecekleri bir stil olarak değerlendirilebilir. Ancak iş birliği, yalnızca eşit tarafların sorumluluk, hesap verebilirlik ve kaynakları paylaşmaya istekli oldukları durumlarda mümkündür. Hem sorun çözmek hem de çeşitli hedeflere ulaşmak için insanlar, iş birliğine ihtiyaç duyarlar (Zincirli & Demir, 2021).

İş birliği, çeşitli türlere ayrılmaktadır: a) uzmanlar arası iş birliği, b) organizasyonlar arası iş birliği, c) uzman ve vatandaşlar arası iş birliği (Friend & Cook, 2013). Eğitim alanında iş birliği, kapsayıcı eğitimin önemli bir unsurudur ve okullarda farklı uzmanların ve ebeveynlerin iş birliği yapması gereklidir (Dayı vd., 2022; DeWitt, 2018). Özellikle özel eğitimde, iş birliği ebeveynlerle kurulan ortaklıklardan öğrenci hizmetleri hakkında karar veren ekiplere kadar geniş bir yelpazede uygulanmaktadır (Quebec-Fuentes & Spice, 2015; Lamar-Dukes & Dukes, 2005).

İş birliği, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur ve öğrenci başarısını artırır (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmenler, iş birliği yaparak bilgi ve deneyimlerini paylaşır, daha etkili öğretim stratejileri geliştirir ve mesleki becerilerini artırır (Cook & Cook, 2013). Ancak iş birliği, siyasi görüş farklılıkları ve iletişim eksiklikleri gibi faktörler nedeniyle engellenebilir (Özdoğan, 2021). Bu engellerin aşılması, öğretmenlerin ve okulların başarı düzeyini artırabilir. Bu anlamda özellikle eğitim alanındaki iş birliğinde kilit rolde olan öğretmenler, öğrenci başarısı ve eğitimin verimliliği için telefon görüşmeleri, okul ziyaretleri ve kısa toplantılar gibi yöntemlerle iş birliği sağlamaya çalıştıkları bilinmektedir (Pürsün vd., 2021).

Araştırmalar, iş birliğinin olumlu etkilerini ortaya koyarken, bu iş birliğini ölçen standartlaştırılmış araçların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Mevcut araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği düzeylerini belirlemeyi ve bu iş birliğinin etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, eğitimde iş birliğini güçlendirmek ve öğretmenler arası iş birliği düzeyini artırmak, genel eğitim kalitesini iyileştirmek için kritik bir öneme sahiptir. Mevcut araştırma özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği düzeylerini belirlemeye ve anlamaya odaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada özel eğitim öğretmenleri ve diğer paydaşlar arasındaki iş birliği durumu, iş birliğinin önemi, iş birliğini engelleyici faktörler, iş birliği ile ilgili mevcut araştırmalara ve araştırma sonuçlarına dayalı öneriler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin iş birliğine ilişkin mevcut durumlarının belirlenebileceği düşünülmektedir. Bu

yönüyle araştırmanın sonuçlarının özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimde iş birliği sürecini ortaya koyacağı öngörülmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanmıştır. İlk olarak, nicel veri toplama ve analizi gerçekleştirilmiş ardından nitel veri toplama ve analizi ile bu bulgular desteklenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018). Nicel aşamada betimsel tarama yöntemi, nitel aşamada ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerden oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcılar, özel eğitim mezunu olan, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir okulda çalışan ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasına 324 öğretmen (217 kadın, 107 erkek), ana uygulamaya ise 237 öğretmen (174 kadın, 63 erkek) katılmıştır. Nicel araştırma boyutunda 560 öğretmen (391 kadın, 170 erkek) yer almıştır. Nitel veriler ise 10 özel eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmeler, gözlemler ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır.

Veri toplama için araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli araçlar kullanılmıştır. İlk olarak, demografik bilgilerin toplandığı kişisel bilgi formları, nicel veriler için "Özel Eğitimde İş Birliği Ölçeği" (ÖEİBÖ) ve nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımlı gözlem formu hazırlanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri 2023 yılında Türkiye genelinde Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. AFA ile elde edilen ölçek, yeni bir örnekleme de tekrar uygulanmıştır. Nitel veriler ise yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin toplantılarına katılım sağlanarak gözlemler yapılmıştır.

Nicel verilerde varyans analizleri ve t testleri yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda, iş birliği düzeyleri belirlenmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve temel bulgular çıkarılmıştır. Gözlem raporları ve araştırmacı günlükleri ile veriler zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığı, çeşitli veri toplama yöntemleri ve kaynakları kullanılarak artırılmıştır (Creswell, 2014; Glesne, 2015). Katılımcı teyidi, veri çeşitliliği ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmacılar, çalışmanın her aşamasında toplantılar düzenleyerek elde edilen bulguları paylaşmış ve geri bildirim almıştır. Bu süreç, çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler arası iş birliğinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenler genellikle farklı branşlardaki meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durum, iş birliği yerine fikir alışverişi olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerle iş birliği düzeyinin de cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türüne göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Özel eğitim konusunda bilgisi olmayan yöneticilerle çalışmanın zorlukları vurgulanmıştır. Ancak bazı öğretmenler, yönetimden destek aldıklarını ve iş birliğinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Özel eğitim mezunu yöneticilerin özel eğitimde iş birliğini artırabileceği düşünülmektedir.

Eğitim yardımcılarıyla iş birliği düzeyinin de cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Eğitim yardımcıları genellikle yöneticilerin talimatlarını yerine getirmekte ve öğretmenlerle

sınırlı iletişim kurmaktadır. Ancak bazı öğretmenler, eğitim yardımcılarının öğrencilere ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Bu iletişim, genellikle iş birliği düzeyine ulaşmamaktadır.

Öğretmenlerin, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri (ÖERM), üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu iş birliğinin genellikle iletişim düzeyinde kaldığı ve tam anlamıyla iş birliği süreci olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, ÖERM ile iş birliği kurmak istediklerini, ancak geri dönüş alamadıklarını belirtmişlerdir. Sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği kurmadaysa bürokratik engeller olduğu vurgulanmıştır.

Ailelerle iş birliği düzeyinin cinsiyet, yaş, kıdem ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kadın öğretmenlerin ailelerle daha fazla iş birliği kurduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ailelerle iletişim kurmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin ise ailelerin çocuklarının yetersizliklerini kabul etmemesi ve beklentilerinin yüksek olması olduğunu ifade etmişlerdir.

İş birliği ilkeleri, gönüllülük ve ortak kararlar üzerinden değerlendirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı etkinliklere katılım öğretmenler arasında farklılık göstermekte ancak ortak karar alma süreçlerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri iş birliği ilkelerinin tam anlamıyla uygulanmadığını göstermektedir. Katılımlı gözlemlerle yapılan toplantılarda öğretmenlerin demokratik bir ortamda görüş alışverişi yapmalarına rağmen bu süreçlerin iletişim kurmanın ötesine geçemediği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** iş birliği, özel eğitim öğretmeni, ekip çalışması, karma yöntem, özel eğitim

## Kaynakça

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing systems come out on top. McKinsey. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17300>

Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research (2nd ed.). SAGE Publications.

Creswell J. W. & Plano Clark V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Sage.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education, 47(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>

Dayı, E., Ataman, S., & Köşretaş, B. (2022). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Sürecinde İş Birliği: Aile Deneyimleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(3), 2663-2693. <https://doi.org/10.17152/gefad.1150770>

DeWitt, P. (2018). Using the visible learning research to influence collaborative leadership. Education Sciences, 8(4), 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci8040219>

Friend, M. P. & Cook. L. (2013). Interactions: Collaboration skills for school professionals.(7th ed.). Pearson.

Friend, M. P. (2021). Interactions: Collaboration skills for school professionals. (9th ed.). Pearson.

Glesne, C. (2015). Becoming qualitative researchers: An introduction. Pearson.

Lamar-Dukes, P., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. Intervention in School and Clinic, 41(1), 55-61. <https://doi.org/10.1177/10534512050410011501>

Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler arası iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 12 (23), 125-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/63474/853829>

Pürsün, T., Okutan, S., ve Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşleri. Journal of National Education, 50(232), 287-311. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>

Quebec Fuentes, S., & Spice, L. (2015). Challenges encountered in building a university-high school collaboration: A case study. Professional Educator, 39(1), 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1062276>

Zincirli, M., & Demir, Y. (2021). A scale development study on teachers' perceptions of collective efficacy in schools. International Journal of Curriculum and Instruction, 13(2), 1709-1723. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291873>



## 14 NOLU DERSLİK

### Disiplinlerarası Bakışla Nörogelişimsel Bozukluklara Müdahale Olgu Sunumu

Ekin Kayhan<sup>1</sup>, Onur Can Kula<sup>2</sup>, Melike Selin İkinci<sup>3</sup>, Sema Baydilli<sup>4</sup>, Gülsen Erden<sup>5</sup>, Hülya Kayıhan<sup>6</sup> & Özlem Gülümser<sup>7</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Gülümser Akademi

<sup>5</sup>Beykoz Üniversitesi

<sup>6</sup>Biruni Üniversitesi

<sup>7</sup>Gülümser Akademi, Yüksek İhtisas Üniversitesi

semabaydilli@gmail.com

#### Problem Durumu

Nörogelişimsel bozukluklar yaşamın erken döneminde merkezi sinir sistemi gelişiminin farklılaşması ile ortaya çıkan bozukluklardır. DSM-5’te, nörogelişimsel bozukluklar iletişim bozuklukları, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), özgül öğrenme güçlüğü (ÖG), motor bozukluklar ve “diğer nörogelişimsel bozukluklar” olmak üzere kategorize edilmiştir. Bu bozukluklardan biri olan DEHB'nin temel belirtileri arasında dikkat süresinin kısalığı, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik yer alır (APA, 2013). Bu belirtiler, bireyin günlük yaşamını, akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Brown vd., 2006). Dikkat eksikliğinin alt boyutlarından biri olan dürtüsellik, ortama uygun olmayan veya aşırı riskli, olgunlaşmamış, iyi planlanmamış ve çoğunlukla istenmeyen sonuçlara yol açan çeşitli davranışları kapsar (Kayaalp, 2008; Yazıcı ve Yazıcı, 2010). Dürtüsellığe bağlı olumsuz deneyim ve yaşantılar arttıkça sosyal yeterlilik, öz-düzenleme ve empati gibi temel sosyal-duygusal becerilerin gelişme olasılığı düşmekte, problem davranışlarda artış ve sosyal-duygusal yeterliliklerde kısıtlılıklar görülmektedir (Smith ve Doe, 2020). DEHB'nin yönetimi farmakolojik tedavilerin yanı sıra duygusal-davranışsal terapileri ve eğitimsel müdahaleleri içerir (Swanson vd, 2007). Psikoterapiler, bireyin dikkat ve dürtüsellikle başa çıkma stratejilerini geliştirmesine yardımcı olurken, eğitsel destekler, DEHB'li öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeye yönelik uyarlamalar içerir (DuPaul ve Weyandt, 2006).

ÖG, DEHB ile birlikte görülen en yaygın nörogelişimsel bozukluklardan biridir (Soysal Acar vd., 2019). ÖG okuma, okuduğunu anlama, matematik yazılı ve sözlü ifade güçlükleri şeklinde görülmektedir. (APA, 2013). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklarda, duyuşal işleme zorlukları da olabilmektedir (Carter vd., 2011). Duyusal işleme bozukluğu, duyuşal uyarıların algılanması, yorumlanması ve cevaplanması sürecindeki bozukluklardır (Miller vd, 2007). Nörogelişimsel bozukluğu olan çocukların tüm bu yaygın problemleri göz önüne alındığında bir alanda değil, özel eğitim, dil konuşma terapisi, ergoterapi ve psikoloji gibi pek çok alanda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Buna yönelik eğitsel, davranışsal ve duyuşal müdahale planlamaları yapılmaktadır. Bu çalışmadaki katılımcı koruyucu aile sisteminde yer almakta ve katılımcının DEHB'e eşlik eden birden fazla tanısı bulunmaktadır. Olgu, Gülümser Akademi'ye yoğun

davranışsal sorunlar, sosyal becerilerde yetersizlikler, öğrenme sorunları yakınmaları ile getirilmiştir. Öyküsünden anlaşılan travmatik deneyiminin de sosyal katılımı ve öğrenme süreçlerini etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Değerlendirme sonuçlarına göre, temelde duygusal ve davranışsal sorunları çözmek süreç dahilinde de öğrenme, sosyal beceriler ve duygusal ihtiyaçlarına göre destek hizmetleri bütüncül bakış açısıyla planlanıp uygulanmıştır. Bu vaka sunumunda nörogelişimsel bozukluğu olan bir olgunun “Gülümser Akademi Aile Merkezli Bütüncül İzlem Modeli” ile interdisipliner olarak sağlık ve gelişimsel izleminin nasıl yönetildiğinin raporlanması amaçlanmıştır. DEHB ve ÖG kuram ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada olgu koruyucu aile sisteminde olan ve birden fazla nörogelişimsel bozukluğun eşlik ettiği bir vaka olarak değerlendirildiğinden, benzersiz ya da olağandışı bir durumun derinlemesine incelenmesinde kullanılan içsel durum çalışma deseni kullanılmıştır (Creswell vd., 2007).

### Katılımcı Bilgileri

Olgu 9 yaşında 4. sınıfa giden bir kız çocuğudur. 18 aylıktan beri koruyucu aile ile yaşamaktadır. Aile bebekliğinden beri psikolojik destek almıştır. 24.03.2022 tarihinde ASP Bakanlığında danışmanlarının önerisiyle Gülümser Akademi psikoloji birimine başvurmuştur. 6,5 yaşındayken H. ve ailesinin kurumumuza başvurusundan 3 ay öncesinde çocuk psikiyatrisi takibine girmiş, DEHB ve davranış sorunları için medikal tedaviye başlanmıştır. Tüm müdahale süreçleri Gülümser Akademi’de interdisipliner olarak gelişimsel pediatri, halk sağlığı, klinik çocuk psikolojisi, özel eğitim, ergoterapi, duyu bütünleme, fizyoterapi, dil konuşma terapisi ve odyoloji uzmanlarının katıldığı bilimsel konseyde değerlendirilerek yönetilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Ebeveyn ve çocukla yapılan klinik gözlem ve görüşme sonrasında; Vineland Uyum Davranışları Ölçeği II, WISC-IV (Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-Dördüncü Sürüm), ÖÖG (Öğrenme Güçlükleri Bataryası) uygulanmıştır. Okuma, anlama, yazma yönelik Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB), matematiğe yönelik ise müfredat temelli değerlendirmeler yapılmıştır. Ergoterapi alanında, Duyu Profili, Çocuklara Yönelik Kısa Aktivite Performans Profili (SCOPE) duygusal süreçleri değerlendirilmiştir. Tüm bu değerlendirme araçlarıyla çocuğun bilişsel, sosyal duygusal, eğitsel ve duygusal alanları değerlendirilerek müdahaleye başlanmıştır.

### Müdahale Süreci

Psikolojik değerlendirme ve destek ihtiyacıyla gelen vakanın duygusal davranışsal sorunlarının ön planda olması nedeniyle aile merkezli bütüncül izlem modeli temelinde öncelikle psikolojik destek verilmiştir. Koruyucu aile sisteminde olan vakanın travmatik geçmişi açısından yönlendirmesiz oyun terapisi ve aile terapisiyle takibi yapılmıştır. Psikoterapi süreci yürütülürken vakanın bilişsel değerlendirmesi standart testlerle yapılmış, eğitsel değerlendirme ve müdahaleye yönlendirilmiştir. Yine süreç dahilinde klinik gözlem ve aile görüşmeleri doğrultusunda sosyal becerilerde zorlandığı için grup temelli sosyal beceri programına yönlendirilmiştir. Sonrasında 8 haftalık Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) grup programına dahil edilmiştir. Davranış problemiyle başvuran olgunun psikolojik iyileşmesi ve sosyal katılımı arttıkça destek süreci yeniden yapılandırılıp bütüncül bakış açısıyla diğer ihtiyaçlarına yönelik hizmetler planlanmıştır. Özel eğitim destek hizmetlerini ilk değerlendirmesi 04.03.2023 tarihinde yapılmış. Haftada 1 ders saati olarak planlanıp bireysel programı oluşturulmuş ve müfredat temel alınmıştır. Bu kapsamda,

okuma, yazma matematikin alt alanlarında desteklenmiştir. Süreç dahilinde postür ve vücut farkındalığını geliştirmek, duyuşal işleme becerilerini desteklemek için ergoterapiye yönlendirilmiş, değerlendirmesi 18.02.2024 tarihinde yapılmış haftada 1 seans olarak planlanıp okul, oyun ve ev içi aktivitelere katılımı; duyuşal işleme, uyumlu davranış seviyesi, motivasyon, bilişsel ve motor beceriler ve çevresel faktörlerle ilişkili olarak ele alınmıştır. Tüm bu müdahale süreçlerinde temel amaç H'nin duyuşal davranışsal problemlerini çözerek sosyal ve akademik alanlarda katılımını desteklemektir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

H.'ye uygulanan psikoterapi seansları sonrasında duyuşal ve davranışsal sorunlarında azalma gözlemlenmiş olup sürecin takibi devam etmektedir. Sosyal beceri grupları ile sosyal katılımı ve öğrenme motivasyonu artmıştır. Bu durum grup çalışması öncesi alınan Vineland Uyum Davranışları Ölçeği puanlarının son test sonuçlarındaki farkla da gözlenmiştir. Bu olumlu gelişmeler diğer alanlardaki performansını da olumlu etkilemiştir. Öyle ki özel eğitim alanında yapılan ilk değerlendirmelerde H. katılım göstermediği ve iş birliği yapmadığı için standart testler kullanılamamış, informal değerlendirmeler yapılmışken, müdahaleden bir süre sonra süreç içinde okuma, anlama, yazma ve matematik alanlarında testler uygulanabilmiştir. Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerden sonra okuma akıcılığı, okuduğunu anlama, yazmanın biçimsel ve içerik kalitesinde olumlu performans sergilemiştir. Ancak norma yönelik düşünüldüğünde çalışmaya devam edilmesi gerekmektedir. Bu becerilere ilişkin son değerlendirmeler planlanma aşamasındadır. Ergoterapi müdahalesi sonucunda H'nin duyu profili ölçeği sonuçlarına göre hipersensitif ve hiposensitif yanıtlar azalmıştır ve distraktibilite, motor planlama, harekete geçme ve sürdürme becerilerinde H'nin duyuşal işleme becerilerinin artması ile okul, oyun ve ev içi aktivitelere katılımı; duyuşal işleme, uyumlu davranış seviyesi, motivasyon, bilişsel ve motor becerilerinde iyileşmeler tespit edilmiştir. H'nin ihtiyaçları ve gelişimine yönelik farklı disiplinlerden müdahaleler "Gülümser Akademi Aile Merkezli Bütüncül İzlem Modeli" ile interdisipliner olarak eş zamanlı ve sırayla yürütülmüştür. Halen sağlık ve gelişimsel izlemleri devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** nörogelişimsel bozukluklar, DEHB, öğrenme güçlüğü, psikolojik destek, sosyal duyuşal ve duyuşal güçlükler

### **Kaynakça**

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Brown, R. T., Perwien, A., Faries, D. E., Kratochvil, C. J., & Vaughan, B. S. (2006). Atomoxetine in the management of children with ADHD: effects on quality of life and school functioning. *Clinical pediatrics*, 45(9), 819-827.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Enhancing academic and behavioral outcomes. *Education and treatment of children*, 341-358.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51.

Mangina, C. A., & Beuzeron-Mangina, H. (2004). Similarities and differences between learning abilities, “Pure” learning disabilities, “Pure” ADHD and comorbid ADHD with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 60-73. <https://doi.org/10.1177/002221940403700105>

Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis.

Prof Dr. Levent Kayaalp ‘Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ’TÜRKİYE’DE SIK KARŞILAŞILAN PSİKİYATRİK HASTALIKLAR Sempozyum Dizisi No:62 •Mart 2008 S:147-152

Smith, J. A., & Doe, R. B. (2020). Relationship between adverse childhood experiences, social-emotional competencies, and problem behaviors among elementary-aged children. *Journal of Child Development and Education*, 12(4), 234-250. <https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719354>

Soysal Acar, A. Ş., Üstündağ Budak, A. M., & Gül, A. (Eds.). (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: Ruh sağlığı çalışanları, alan uzmanları, öğrenciler ve aileler için kuramdan uygulamaya. Nobel Akademik Yayıncılık. <https://doi.org/10.1234/abcde>

Yazıcı K, Yazıcı AE. Dürtüselliğin Nöroanatomik ve Nörokimyasal Temelleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. Haziran 2010;2(2):254-280.

# Otizimde Kapsayıcılık Mücadelesi: Ailelerin ve Uzmanların Gözünden Nöroçeşitlilik

Merve Karaaslan<sup>1</sup> & Gamze Kaplan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi

<sup>2</sup>The University of Manchester

merve\_oz@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm, 1940'lı yıllardan itibaren içe kapanıklık, çocukluk şizofrenisi ve otistik psikopati gibi farklı klinik ve psikiyatrik terimlerle tanımlanmaya çalışılmış, 1960'lı yıllardan itibaren daha klinik odaklı hale gelmiş, bireyin davranışlarındaki sosyal ve iletişimsel zorluklar üzerinden tanımlanmış ve medikal bir yaklaşımla patolojik bir bozukluk olduğu düşünülmüştür (Evans, 2013). Ancak 90'lı yıllarda başlayan, otistik bireylerin kendi deneyimlerine dayanarak oluşturdukları otistik öz-savunuculuk hareketi ve bu hareketle paralel olarak gelişen nöroçeşitlilik kavramı, otizme yönelik bu geleneksel yaklaşımlarda önemli bir dönüşüm oluşturmuştur (Botha vd., 2024; Singer, 2016). Nöroçeşitlilik, otizm ve diğer nörogelişimsel durumları insan nörolojik çeşitliliğinin doğal bir yansıması olarak ele almakta (Labour Party Autism/Neurodiversity Manifesto Steering Group, 2018; Singer, 2016) ve otistik bireylerin nörolojik farklılıklarının kabul edilmesi, kimliklerine saygı gösterilmesi ve onların ihtiyaçlarına yönelik uygun destekler sağlanması gerektiğini savunmaktadır (Leadbitter vd., 2021). Bu bağlamda, otizme yönelik müdahaleler üzerinde önemli bir tartışma alanı oluşmuştur. Özellikle geleneksel davranışsal müdahale yaklaşımları, otistik bireylerin sosyal açıdan uygun olmayan davranışların değiştirilmesini hedeflerken (Milton, 2018), nöroçeşitlilik savunucuları bu tür yaklaşımların bireylerin öz kimliğini zedelediğini, bireylerin kimliklerini maskeleye zorladığı ve onların ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmektedir (Bernardin vd., 2021; Milton, 2018). Dwyer (2022) ve Green (2022; 2023) "gelişimsel ve etkileşimsel" bir otizm modeli önermekte, otistik bireylerin çevresel faktörlerle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamaya ve bu etkileşimleri bireyler lehine düzenlemek gerektiğine odaklanmaktadır. Bu model, otistik bireylerin erken gelişim dönemlerinde sosyal çevrelerine yönelik yapılacak düzenlemelerin, onların yaşam kalitelerini ve gelişimsel sonuçlarını iyileştirebileceğini savunmaktadır. Whitehouse (2023) ise otizm spektrumunun genişlemesi ile ilgili tartışmalara değinerek, sonsuz bir spektrum kavramının otistik bireylerin ihtiyaçlarına yönelik sağlık hizmetlerine erişimini zorlaştırabileceğine dikkat çekmekte ve nöroçeşitlilik ilkelerinin sağlık ve eğitim hizmetlerine entegrasyonu konusunun önemine vurgu yapmaktadır. Son olarak, Dwyer ve diğerlerinin güncel çalışması (2024), nöroçeşitlilik kavramına ilişkin tartışmalara önemli katkılar sunarak, bu kavramın farklı kesimlerce nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını daha derinlemesine açıklamaktadır. Bu çalışma, nöroçeşitlilik hareketine destek veren bireylerin genellikle toplumsal reformları ve otistik bireylerin yaşam alanlarının daha kapsayıcı hale getirilmesini savunduğunu, ancak bireysel beceri geliştirme müdahalelerine de belirli bir düzeyde açık olduklarını göstermektedir. Ayrıca müdahale süreçlerinde otistik bireylerin özerkliğine daha fazla saygı duyulması gerektiğini ve aileler ile uzmanların müdahaleye dair karar alma süreçlerinde daha dikkatli olması gerektiğini önermektedir. Nöroçeşitlilik hareketi, otistik bireylerin toplumda daha fazla kabul görmesi, çevreyle olan etkileşimlerinin iyileştirilmesi ve onların yaşam kalitelerinin artırılması için önemli bir toplumsal dönüşüm sağlamaktadır. Ancak bu kavramın otistik bireylerin aileleri ve onlarla çalışan uzmanlar arasında ne kadar yaygın olduğu ve nasıl anlaşıldığı konusunda sınırlı araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma otistik bireylerin aileleri ve

otistik bireylerle çalışan uzmanların nöroçeşitlilik kavramıyla ilgili farkındalık durumunu ortaya koymayı ve nöroçeşitliliğe ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada, otistik bireylerin aileleri ve otistik bireylere hizmet sunan profesyonellerin nöroçeşitlilik kavramına yönelik farkındalıklarını incelemek amacıyla betimsel araştırma olarak desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, bir popülasyonun özelliklerini ya da mevcut durumları olduğu gibi tanımlayarak, değişkenler üzerinde herhangi bir manipülasyon yapmaksızın, bireyler, olaylar veya koşulların özelliklerini ve arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır (Siedlecki, 2020). Dolayısıyla, bu çalışma, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koyarak, ilerleyen araştırmalar için önemli bir referans noktası oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırmaya, otistik çocuğa sahip 100 ebeveyn, 100 öğretmen (özel eğitim öğretmeni veya özel eğitim alanı uzman öğretici sertifikasına sahip eğitim fakültesi mezunları ve 100 terapist (dil ve konuşma terapisti, ergoterapist vb.) katılması planlanmıştır. Katılımcılar kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen katılımcılar oluşturmaktadır. Bu örnekleme çeşidi yaygın bir şekilde kullanılmakta olup oldukça ekonomik bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Google Formlar adlı web aracı kullanılarak oluşturulan çevrimiçi anket bağlantısı (URL'si), aile veya uzman topluluklarına ait grupları içeren sosyal medya platformlarında paylaşarak katılımcıların çevrimiçi anketi doldurabilmesi sağlanmıştır. Yazarlar tarafından alanyazına dayalı olarak geliştirilen anket soruları hakkında özel eğitim alanında biri doktoralı, biri doktora öğrencisi olmak üzere iki farklı araştırmacıdan görüş alınmıştır. Çevrimiçi anket aracılığıyla otistik bireylerin ebeveynleri ve otistik bireylerle çalışan eğitim veya sağlık alanında çalışan uzmanlardan toplanan verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmanın veri toplama süreci devam etmekte olup, ön bulguların ilerleyen aşamalarda sunulması planlanmaktadır. Bu çalışma mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamakla beraber, saha deneyimine dayalı geliştirilen hipotezi, aileler ve uzmanlar arasında nöroçeşitlilik kavramına ilişkin bilgi ve farkındalığın düşük olduğu yönündedir. Çalışmadan elde edilecek bulguların, otistik bireylerin daha kapsayıcı ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik müdahale yaklaşımlarının geliştirilmesi açısından önemli ipuçları sunması beklenmektedir. Bu sonuçlar, otistik bireylerin yaşamlarını iyileştirecek kapsayıcı ve destekleyici politikaların geliştirilmesi için önemli bir temel oluşturabilir. Ayrıca, eğitim ve sağlık alanında nöroçeşitlilik ilkelerinin daha geniş bir şekilde benimsenmesine yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayabilir ve aileler ile profesyonellere, otistik bireylere yönelik müdahalelerde daha bilinçli kararlar almaları konusunda rehberlik edebilir. Gelecekteki araştırmalar, nöroçeşitlilik farkındalığının düşük olduğu durumlarda otistik bireylere sunulan hizmetlerin niteliğindeki farklılıkları ve bu farklılıkların bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm, otistik, kapsayıcılık, nöroçeşitlilik, öz-savunuculuk

## **Kaynakça**

Bernardin, C. J., Mason, E., Lewis, T., & Kanne, S. (2021). "You must become a chameleon to survive": Adolescent experiences of camouflaging. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4422-4435. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04912-1>

- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., & Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory. *Autism*, 28, 1591-1594. <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>
- Dwyer, P., Gurba, A. N., Kapp, S. K., Kilgallon, E., Hersh, L. H., Chang, D. S., ... & Gillespie-Lynch, K. (2023). Community views of neurodiversity, models of disability and autism intervention: Mixed methods reveal shared goals and key tensions. *Autism*, OnlineFirst. <https://doi.org/10.1177/13623613241273029>
- Evans, B. (2013). How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences*, 26(3), 3-31.
- Green, J. (2022). Autism as emergent and transactional. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 988755, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.988755>
- Green, J. (2023). Debate: Neurodiversity, autism and healthcare. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(3), 438-442. <https://doi.org/10.1111/camh.12663>
- Labour Party Autism/Neurodiversity Manifesto Steering Group. (2018, September 18). Labour party autism/Neurodiversity manifesto: Final draft version (2018). <https://neurodiversitymanifesto.com/2018/09/18/labourparty-autism-neurodiversity-manifesto-final-draft-version-2018/>
- Leadbitter, K., Buckle, K. L., Ellis, C., & Dekker, M. (2021). Autistic self-advocacy and the neurodiversity movement: Implications for autism early intervention research and practice. *Frontiers in Psychology*, 12, 635690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>
- Milton, D. (2018). A critique of the use of Applied Behavioural Analysis (ABA): on behalf of the Labour Party Autism / Neurodiversity Manifesto Steering Group. Appendix to the Labour Party Autism / Neurodiversity Manifesto. <https://neurodiversitymanifesto.com/2018/09/18/labour-party-autism-neurodiversity-manifesto-final-draft-version-2018/>
- Siedlecki, S. L. (2020). Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist* 34(1), 8-12.. | <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493>
- Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The birth of an idea*. [https:// www.amazon.com/NeuroDiversity-Birth-Idea-JudySinger-ebook/dp/B01HY0QTEE/](https://www.amazon.com/NeuroDiversity-Birth-Idea-JudySinger-ebook/dp/B01HY0QTEE/)
- Whitehouse, A. (2023). Commentary: A spectrum for all? A response to Green et al. (2023), neurodiversity, autism and health care. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(3), 443-445. <https://doi.org/10.1111/camh.12666>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (sekizinci baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireyler İçin Uygulamalı Davranış Analizine Dayalı Müdahalelerin Meta-Analizi

Mehmet Donat Sulu<sup>1</sup>, Orhan Aydın<sup>2</sup>, Ronald C. Matella<sup>3</sup>, Emine Erden<sup>4</sup> & Zafer Özen<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Northern Kentucky University

<sup>2</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

<sup>3</sup>University of Colorado Colorado Springs

<sup>4</sup>Hasan Kalyoncu Üniversitesi

<sup>5</sup>Purdue University

orhanaydin@erzincan.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde sürekli zorluklar, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları ile karakterize edilen bir nörogelişimsel bozukluktur. OSB'li bireyler, sıklıkla kendine zarar verme, saldırganlık, yıkıcı davranışlar ve öfke nöbetleri gibi davranış sorunları yaşarlar. Bu davranış problemleri, OSB tanılı bireylerin genel yaşam kalitesini olumsuz etkiler ve uygun destek sağlanmadığı takdirde hem kendilerinin hem de ailelerinin yaşamını süregelen bir şekilde zorlaştırır. Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Çin gibi ülkelerden edinilen son verilere göre 2-8 yaş aralığındaki her üç çocuktan biri OSB semptomlarını sergilemektedir. Giderek artan OSB vakaları ve bu bozukluğun ciddiyeti, müdahalesi için etkili yöntemlerin belirlenmesini gerektirmektedir. OSB'li bireylerin günlük yaşamındaki becerilerinden okul yaşamındaki akademik becerilerine kadar her kademedeki desteklenmesine ilişkin gerçekleştirilecek çalışmalarda bilimsel dayanakları ortaya konan etkili uygulamaların kullanılması önem arz etmektedir.

Bilimsel dayanakları çeşitli araştırmalarla ortaya konan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) prensiplerine dayanan müdahaleler ise, OSB'li bireylerin akademik, davranışsal ve sosyal-duygusal performanslarını geliştirmede etkili bulunan bir dizi uygulama disiplininin oluşmaktadır. ABD'de geliştirilen UDA temelli müdahaleler, son yirmi yılda Türkiye'de de yaygınlaşmış, ancak bu müdahalelerin Türkiye bağlamında ne ölçüde etkili olduğu üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. UDA'nın kültüre duyarlı bir yöntem olması nedeniyle, bu tür müdahalelerin Türkiye'deki uygulanabilirliği ve etkisi, kültürel faktörler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Her ne kadar Türkiye'de UDA temelli müdahaleler yaygınlaşmış olsa da bu müdahalelerin etkileri konusunda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Kültürel faktörlerin UDA uygulamalarını ne ölçüde şekillendirdiği ve Türkiye'de bu müdahalelerin etkisinin ne olduğu, gelecekteki araştırmalarda ele alınması gereken önemli konulardır. Bu kapsamda bu araştırma ile, Türkiye'de gerçekleştirilen UDA temelli müdahalelerin etkililiğini ve bu müdahalelerin Türkiye bağlamında nasıl bir seyir sergilediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda bu çalışmanın amacı, Türkiye'de OSB'li bireylerle gerçekleştirilen UDA temelli müdahalelerin yaygınlığını belirlemek, gerçekleştirilen ilgili çalışmaların kalite göstergelerini belirleyerek bu göstergeleri karşılayan çalışmaları betimsel açıdan analiz etmek ve etkilerini meta-analiz çalışmasıyla değerlendirmektir. Bunun yanı sıra, müdahale ve katılımcı özellikleri bağlamında tanımlanan moderatörlerin UDA temelli müdahaleleri yordayıcı etkilerinin de araştırılması çalışmada hedeflenmiştir.



## Yöntem

Bu meta-analiz çalışması, Türkiye'de OSB'li bireylerle gerçekleştirilen UDA temelli müdahalelerin etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, What Works Clearinghouse (WWC) desen standartlarına (DS) uygun olan 43 çalışma, etki büyüklüğü analizine dahil edilmiştir. WWC DS'ları, bağımsız değişkenlerin sistematik olarak manipüle edilmesi, gözlemciler arası güvenilirlik, deneysel kontrolün en az üç durumda gösterilmesi ve her koşul (başlama düzeyi ve uygulama evreleri) için yeterli sayıda veri noktası toplanmasını gerektiren ölçütleri içerir.

Araştırmanın ilk aşamasında, Türkçe ve İngilizce dillerinde yapılan bir tarama ile Türkiye'de gerçekleştirilen UDA temelli müdahale çalışmaları belirlenmiştir. Elde edilen çalışmalar, bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra Rayyan adlı bir web aracı kullanılarak derlenmiş ve analiz için seçilmiştir. Taramadan elde edilen sonuçlar, eleme ve dahil etme ölçütlerine göre incelenmiş ve 71 çalışma dahil etme ölçütlerini karşılamıştır. Bu çalışmalardan 43'ü ise WWC DS'larına uygun bulunarak analiz edilmiştir.

Veri sayısallaştırma için PlotDigitizer adlı yazılım kullanılarak tek denekli grafiksel veriler sayısallaştırılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamaları, Tarlow (2017) tarafından önerilen başlama düzeyi düzeltmeli Tau-U ve Aydın ve Tanious (2022) tarafından geliştirilen performans ölçütüne dayalı etki büyüklüğü (PÖDEB) yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemler, müdahale etkilerinin doğru bir şekilde hesaplanması için başlama düzeyindeki teröpatik yöndeki eğilimleri kontrol etme yeteneğine sahiptir.

WWC DS'larını karşılayan 43 çalışmanın betimsel analizleri gerçekleştirilmiş ve performans ölçütü belirleyen 27 çalışmanın PÖDEB analizleri yapılırken 43 çalışmanın tamamı için Tau-U analizleri gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra betimsel analizler sonucu elde edilen katılımcı ile müdahale özelliklerine göre moderatör etki büyüklüğü analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve ek engel durumu gibi değişkenlerin müdahale sonuçlarını ne ölçüde etkilediğini belirlemek için yapılmış olup gruplamalar içerisindeki ilişkili durumlar Kruskal-Wallis veya Mann-Whitney U testleri kullanılarak belirlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu meta-analiz çalışması, Türkiye'de OSB'li bireylerle gerçekleştirilen UDA temelli müdahale çalışmalarının önemli oranda arttığını ve bu müdahalelerin OSB'li bireylerin yaşam kalitesini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları, Tau-U analizine göre genel etki büyüklüğünün büyük olduğunu, ancak PÖDEB analizine göre küçük bir etki büyüklüğünün elde edildiğini göstermektedir. Bu farklılık, farklı tek denekli etki büyüklüğü analiz yaklaşımlarının kullanımından kaynaklanmaktadır.

Katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve ek engel durumu gibi değişkenlerin müdahale sonuçlarını etkilemediği, ancak ebeveynler tarafından uygulanan müdahalelerin ve evde gerçekleştirilen müdahalelerin diğer ortamlara kıyasla daha düşük bir etki gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, Türkiye'deki ebeveynler ve eğitimciler için daha fazla eğitim ve destek gerekliliğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Türkiye'de UDA temelli müdahalelerin yaygınlaştığını ve potansiyel olarak etkili olduğunu göstermekte, ancak kültürel uyum ve metodolojik sağlık açısından daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için önemli bir rehber niteliğindedir.

**Anahtar Kelimeler:** uygulamalı davranış analizi, otizm spektrum bozukluğu, meta-analiz, türkiye

### **Kaynakça**

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association Press.

Aydin, O., & Tanious, R. (2022). Performance criteria-based effect size (PCES) measurement of single-case experimental designs: A real-world data study. *Journal of Applied Behavior Analysis*. <https://doi.org/10.1002/jaba.928>

Aydin, O., & Yassikaya, M. Y. (2022). Validity and reliability analysis of the PlotDigitizer software program for data extraction from single-case graphs. *Perspectives on Behavior Science*, 45(1), 239-257. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00284-0>

Baker, E., Stavropoulos, K. K., Baker, B. L., & Blacher, J. (2021). Daily living skills in adolescents with autism spectrum disorder: Implications for intervention and independence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101761>

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>

Sulu, M. D., Martella, R. C., Grimmet, K., Borosh, A. M., & Erden, E. (2022). Investigating the effects of self-monitoring interventions with students with disabilities on the maintenance and generalization of on-task behavior: A systematic literature Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00304-y>

Tarlow, K. R. (2017). An improved rank correlation effect size statistic for single-case designs: baseline corrected tau. *Behavior Modification*, 41(4), 427-467. <https://doi.org/10.1177/0145445516676750>

What Works Clearinghouse (2022). *Procedures and standards handbook* (Version 5.0). <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

# TAGteach Yaklaşımı: Uygulamalı Davranış Analizi İlkelerine Dayalı Bir Öğretim Yöntemi Üzerine Sistematik Bir Derleme

Gizem Türkoğlu Boyvat<sup>1</sup> & Erkan Kurnaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

gizem.turkoglu@gop.edu.tr

## Problem Durumu

Akustik rehberlikle öğretim (TAGteach) uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayanan, spor ya da eğitim gibi alanlarda çeşitli davranışları artırmak için kullanılan, uygulaması ve öğrenilmesi kolay bir öğretim aracı olarak tanıtılmaktadır (LaMarca vd., 2018; TAGteach International, 2016; Wertalik & Kubina, 2018). Başka bir ifade ile TAGteach doğru davranışları pekiştirmek için koşullu bir işitsel uyarın (Örn. “Tık”, “klik” sesi gibi) kullanarak, olumlu pekiştirme aracılığıyla davranışları öğretmek için kullanılan bir yöntem olarak da tanımlanabilmektedir (Persicke & Jackson, 2013). TAGteach’in temel özelliklerinden birisi doğru davranışları belirtmek için akustik uyarınların kullanılmasıdır (Pančocha, 2018). Başka bir ifade ile doğru bir davranış sergilendiğinde verilen sesli geri bildirim, öğrencinin hangi davranışının doğru olduğunu anlamasını sağlamakta ve bu davranışı pekiştirmektedir. Yöntemin klasik ve edimsel koşullanma ilkelerine dayandığı, karmaşık davranışları öğretmede davranışın ardışık yaklaşıklarının koşullu işitsel uyarınlarla şekillendirilmesi temeline dayandığı belirtilmektedir (LaMarca vd., 2018). Ayrıca sözel dili içeren pekiştiricilerden arınmış bir sesi kullanmasının dilin karmaşıklığını ortadan kaldırdığına da değinilmektedir (Bracken vd., 2022).

Akustik rehberlikle öğretimde işitsel uyarının önceden belirlenmiş bir pekiştirici öge ile eşleştirilerek, koşullu bir pekiştirici olarak işlev görmesi sağlanmaktadır. Bu işitsel uyarın etiket(Tag) olarak da adlandırılabilir. Etiket dikkat çekici, aniden ortaya çıkan ve davranışı takip eden ilk pekiştirici özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Bracken vd., 2022). Uygulayıcıların kısa, belirgin ve tek düze bir sesli uyarını yayan bir cihazla etiket noktasında işitsel uyarını katılımcıya iletmesi mümkün olabilmektedir (Pančocha, 2018). Etiket belirlendikten sonra hedef davranışa ilişkin pekiştirici işitsel uyarının verileceği etiket noktaları belirlenmektedir. Çalışmalarda bu etiket noktalarının hedef davranışın ardışık yaklaşıkları, beceri basamakları ya da hedef davranış olduğu görülmektedir (Bracken vd., 2022; Carrion vd., 2019; Pančocha, 2018; Persicke & Jackson, 2013; Wertalik & Kubina, 2018). Belirlenen etiket noktalarında beklenen becerileri katılımcının başarı ile sergilemesi durumunda işitsel uyarın/geri bildirim sunulmaktadır. Bu uyarın doğru tepki anını güçlendirmektedir (Carrion vd., 2019; Wertalik & Kubina, 2018). Bu durum katılımcının gelecekte doğru davranışta bulunma olasılığını artırmaktadır (Fogel vd., 2010; TAGteach International, 2016).

## Yöntem

Alanyazında akustik rehberlikle öğretim stratejisinin kullanıldığı çalışmaların bir araya getirildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu yönde yürütülecek sistematik bir derleme çalışmasının, uygulamacı ve araştırmacılara stratejiyi tanıtmak ve eleştirel bir bakış açısı sunmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca akustik rehberlikle öğretimin otizmlili bireylerin eğitimi bağlamında etkililiğine ilişkin daha net bir

tablo sunabilir. Sistematik derleme, standartlaştırılmış yöntemlerle literatürdeki tüm ilgili çalışmaları tarayan bir yöntemdir. Bu tür derlemeler, çalışmalardan elde edilen verilerin belirli kriterle göre seçilmesi, kalitelerinin değerlendirilmesi ve bulguların birleştirilmesi sürecini içermektedir (Pollock & Berge, 2018). Bu doğrultuda, belirlenen veri tabanlarında bir tarama yapılmıştır. Bu veri tabanları ERIC, ScienceDirect, EBSCOhost, SAGE ve Google Scholar veri tabanlarıdır. Tarama sonucunda elde edilen araştırmalar, belirlenmiş dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre seçilmiştir. Ulaşılan araştırmalardan çalışmaya dahil etmek üzere belirlenen kriterler (a) otizmli bireylerle yürütülmesi, (b) akustik rehberlikle öğretimi kullanması, (c) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (d) 2000-2023 yılları arasında ve (e) Türkçe ve/veya İngilizce dilinde hakemli bir dergide yayımlanmasıdır. Hariç tutmak için belirlenen kriterler ise (a) tek denekli araştırma modelleri dışındaki bir yöntemle araştırmaların tasarlanması ve (b) 2000 yılı öncesinde yürütülen araştırma olmasıdır. Elde edilen çalışmalar bir Microsoft Excel dosyasında detaylandırılmıştır. Dosyada yer alan yıl, yazar, kaynakça, katılımcı özellikleri, ortam, araştırma modeli, bağımsız değişken, bağımlı değişken, izleme, genelleme, güvenilirlik, sosyal geçerlik, sonuç ve sınırlılıklar başlıkları ile çalışmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

İncelenen çalışmalarda akustik rehberlikle öğretimin etkili bir strateji olduğu söylenebilir. Özellikle geleneksel davranış teknikleriyle öğrenmede zorluk yaşayan öğrenciler için akustik rehberlikle öğretimin becerilerin geliştirilmesi için yardımcı bir potansiyele sahip olabileceği görülmektedir. Ancak ilgili öğretim stratejisine ilişkin yürütülen sınırlı çalışmanın olması dikkat çekmektedir. Ayrıca yürütülen araştırmaların güvenilirlik, genelleme ve izleme verilerinde sınırlılıklar olduğu söylenebilir. Sonuç olarak akustik rehberlikle öğretim ve otizm üzerine yapılacak ileri araştırmalar, mevcut araştırmalar temelinde boşlukları belirleyerek yürütülmelidir. Akustik rehberlikle öğretim, özel eğitim alanında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları destekleyecek yardımcı bir strateji olabilir. Bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenebilmesi bağlamında akustik rehberlikle öğretime ilişkin daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm, TAGteach, akustik rehberlikle öğretim, sistematik derleme

### **Kaynakça**

- Bracken, J., Holtz, C., & Witts, B. (2022). Improved Attending in an 8-Year-Old Boy Diagnosed with Down Syndrome through Teaching with Acoustical Guidance. *SCSU Journal of Student Scholarship*, 2(1), 2.
- Carrion, T. J., Miltenberger, R. G., & Quinn, M. (2019). Using auditory feedback to improve dance movements of children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31, 151-160.
- Fogel, V. A., Weil, T. M., & Burris, H. (2010). Evaluating the efficacy of TAGteach as a training strategy for teaching a golf swing. *Journal of Behavioral Health and Medicine*, 1(1), 25.
- LaMarca, K., Gevirtz, R., Lincoln, A. J., & Pineda, J. A. (2018). Facilitating neurofeedback in children with autism and intellectual impairments using TAGteach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2090-2100.
- Pančocha, K. (2018). Teaching complex behaviors with acoustic guidance. *Journal of Exceptional People*, 1(12), 17-23.

Persicke, A., Jackson, M., & Adams, A. N. (2014). Brief report: An evaluation of TAGteach components to decrease toe-walking in a 4-year-old child with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 44, 965-968.

Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156.

TAGteach International (2016). [https://www.tagteach.com/What\\_is\\_TAGteach](https://www.tagteach.com/What_is_TAGteach) 26.03.2024 tarihinde erişildi.

Wertalik, J. L., & Kubina, R. M. (2018). Comparison of TAGteach and video modeling to teach daily living skills to adolescents with autism. *Journal of Behavioral Education*, 27(2), 279-300.

15 NOLU DERSLİK

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kendini Yönetme Stratejilerinin Eğitim-  
Öğretim Ortamlarında Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Elif Gökçen Köroğlu<sup>1</sup> & Ebru Yalçınтуğ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

<sup>2</sup>İstanbul Medeniyet Üniversitesi

elifgokcenkoroglu@gmail.com

**Problem Durumu**

Kanıtla dayalı uygulama, yüksek nitelikte ve yeterli sayıda çalışılmış, bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış, araştırmalarda hedeflenen amaçlarda olumlu etkilerin elde edildiği uygulamalardır (Cook vd., 2009; Tekin-İftar, 2018). Eğitimde kanıtla dayalı uygulamaları 1983 yılında ABD’de hazırlanan ulusal eğitim raporu ile gündeme gelmiştir. Bu rapora göre, bilimsel çalışmalar ile uygulama arasında bir boşluk olduğu, okullarda verilen eğitimin verimsiz olduğu, öğretmenlerin eğitim alanında yeniliklerden faydalanmadığı tespit edilmiştir (Sparks ve Hirsh, 2000). ABD’de hazırlanmış olan bu rapordan sonra, eğitimde kalite sürekli tartışılır hale gelmiş, öğretmenlerin eğitim kalitelerine yönelik çalışmalar yapılmış, eğitimciler ve politikacı yapımcılar tarafından eğitimde yapılan uygulamaların etkililiği sorgulanmaya başlanmıştır (Slavin, 1997; 2002). ABD’de 2001 yılında yayımlanmış olan “No Child Left Behind Act (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın)” yasasında kanıt temelli uygulamalara yer verilmiş, bu yasa ile eğitim araştırmalarının kaydedilmesi, dizinlenmesi, öğretmenlerin kaynaklara ulaşımın açık hale gelmesi ve bu kaynaklardan faydalanabilmesi amacıyla okullarda deneysel kontrolün sağlandığı, objektif ölçümlerin yapıldığı kanıtla dayalı çalışmalara maddi destek sağlanmıştır (Slavin, 2002). Yine 2002 yılında kurulmuş olan “What Works Clearinghouse” gibi bazı önemli bağımsız derleme kuruluşlarının eğitim araştırmalarında, kanıtla dayalı uygulamaların belirlenmesi ve nasıl değerlendirileceği gibi konularda çalışmalar yapılmıştır. (Cook ve Odom, 2013; Cook vd., 2009; Rakap, 2016). Kanıtla dayalı uygulamalar o tarihlerden bu yana birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış ve tartışma konusu olmaya devam etmiştir.

Horner ve diğerleri (2005), tek denekli araştırmaların kalite göstergelerini;

- Bağımsız değişkenin en az beş tek denekli araştırma modeli ile uygulanması,
- Bağımsız değişkenin en az üç araştırmacı tarafından, üç farklı coğrafi bölgede etkililiğinin denenmiş olması ve olumlu çıktılar elde edilmesi,
- Bağımsız değişkenin en az 20 katılımcı üzerinde incelenmiş olması gerektiğini ifade etmişlerdir.,

Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda kendini yönetme stratejileri de kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır.

Kendini yönetme, kişinin davranışlarının istedik değişikliklerle sonuçlanmasını sağlayan davranış değişikliklerinin bireysel ve sistematik olarak uygulanmasıdır (Cooper, 1987). Bireyin uyanmak için saati kurması, markete gitmeden önce alınacakları listeleyip aldıklarının yanına işaret koyması, hedeflemiş olduğu bir saatlik spor programını uyguladığı için kendini ödüllendirmesi kendini yönetme stratejilerine örnek olarak gösterilebilmektedir. Evde, okulda, dışarıda başkalarına olan bağımlılığı azaltmak üzere kendini yönetmeye ilişkin gerçekleştirilen bu tür etkinliklerden öğrenciler de yararlanabilmektedirler. Öğrencilere yeni bir beceriye dair öğretim yapıldıktan sonra zorlandıkları ve pekiştirilmeye ihtiyaç duydukları bilinmektedir; fakat öğretmenlerin öğrencileri her zaman pekiştirebilmeleri mümkün değildir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeleri için onlara kendini yönetme stratejileri öğretilmesi gerekmektedir (Schloss ve Smith, 1994). Kendini yönetme, evde okulda veya iş yerinde, yani yaşamın her alanında, başkalarına bağımlı olmamak üzere kullanılan; eğitimde akademik performansın artırılması, sosyal iletişimin geliştirilmesi, uygun olmayan davranışların azaltılıp uygun olan davranışın artırılması, davranışların genellenmesi, iletişim başlatma ve sürdürme, mesleki beceri kazandırma gibi geniş alanlarda bireye hizmet eden stratejileri ifade etmektedir. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin bilincinde olup öğrenmelerini kontrol edip öğrenilen davranışın genellenmesine katkı sağlaması açısından kendini yönetme stratejilerinin kullanılması gereklidir (Brown vd., 1981; Özkan, 2007). Pek çok araştırmada kendini yönetme stratejilerinin etkili ve verimli stratejiler olduğu ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler için olumlu sonuçlar sağladığı ifade edilmektedir (Lee, Simpson ve Shogren, 2007; Lienerman ve Reid, 2006; Sutherland ve Synder, 2007).

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde özel gereksinimli bireylerin öğretmenlerinin kanıta dayalı uygulamalardan biri olan kendini yönetme stratejilerinin sınıflarında uygulanışı konusunda öğretmenlerin görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Çalışma özel eğitim öğretmenlerinin kendini yönetme stratejilerine ilişkin görüşleri başlığı altında oluşturulan sorulara verdikleri yanıtların analizleriyle gerçekleştirilecektir. Bu yönteminin seçilme nedeni özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan kanıt temelli uygulamalardan olan kendini yönetme stratejilerinin kullanımı konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin derinlemesine bilgi alınmasına olanak vermesidir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kanıt temelli uygulamalar, kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrencilere yansımaları, ailelerin katılımı, kendini yönetme stratejilerinin sınıflarda kullanımı ve uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim araştırma deseni uygulanacaktır (Saban, 2006).

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan “ölçüt örnekleme” tekniğine göre belirlenecektir. Araştırmaya en az 10 öğretmenin katılımı planlanmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların, (a) Özel eğitim öğretmenliği mezunu ve özel eğitim öğrencilerine hizmet veren bir eğitim kurumunda çalışıyor olmaları ve (b) araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaya yönelik olarak temel seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın katılımcıların kendilerinin uygun gördükleri gün ve saatler arasında online platform üzerinde yapılması planlanmaktadır. Katılımcıların tercihi halinde isterlerse görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilecektir.

Görüşmeler esnasında ailelerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi amacıyla “Görüşme Soruları” kullanılacaktır. Öğretmen Bilgi Formu

öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri içeren bir formdur. Formun doldurulması öğretmenlerin beyanlarının araştırmacı tarafından forma işaretlenmesi yoluyla sağlanacaktır.

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanacaktır. Görüşme için sorumlu araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması temel alınarak, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, açıklık, anlaşılabilirlik, incelenecek konunun kapsamına uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Katılımcı ölçütlerini karşılayan bir öğretmen ile ön görüşme gerçekleştirildikten sonra alan uzmanlarının incelemeleri ve ön görüşme çalışmasının sonuçlarına bağlı olarak sorulara son şekli verilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Alanyazında kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan kendini yönetme stratejilerinin, eğitim-öğretim ortalarında kullanılmasına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşü alınacaktır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kanıt temelli uygulamalar, kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrencilere yansımaları, ailelerin katılımı, kendini yönetme stratejilerinin sınıflarda kullanımı ve uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri alınacaktır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kanıt temelli uygulamalar ve kendini yönetme stratejileri hakkında bilgilerinin sınırlı olduğu, kendi sınıflarında bu stratejileri kullansalar da kullandıkları bu stratejilerin ne olduğunu tam anlamıyla bilmedikleri olası bulgular arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde ihtiyaç duydukları davranış değişikliklerini belirtmeleri beklenmektedir. Bunun sonucunda, istenen bu davranış değişikliklerine yönelik etkililiği kanıtlanmış uygulamaların eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması için hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları bu araştırmanın bir diğer bulgusudur.

**Anahtar Kelimeler:** kanıt temelli uygulamalar, kendini yönetme stratejileri

### **Kaynakça**

American Psychological Association. (2002). Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(3), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Merrill Publishing Co.

Dennis, S., Hirsh, S., & Landrum, T. J. (2000). *A National Plan for Improving Professional Development*.

Lee, S.-H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 2-13. <https://doi.org/10.1177/10883576070220010101>

Lienemann, T. O., & Reid, R. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Improve Expository Writing with Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 74(4), 471-486. <https://doi.org/10.1177/001440290807400404>



Özkan, Ş. Y. (2007). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Tekin İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, 1-6.

Slavin, R. E. (1997). Design competitions: A proposal for a new federal role in educational research and development. *Educational Researcher*, 26(1), 22–28.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21.

Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1994). *Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). Effects of reciprocal peer tutoring and self-graphing on reading fluency and classroom behavior of middle school students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 103-118

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin İnternet Kullanımına İlişkin Gözlemleri

Gülendam Akgül<sup>1</sup>, Seval Erciyas<sup>2</sup> & Derya Atalan Ergin<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ankara Üniversitesi

<sup>2</sup>Exeter University

<sup>3</sup>Kapadokya Üniversitesi

deryaatalan@gmail.com

## Problem Durumu

Gelişen teknolojiye bağlı olarak bireylerin internet ya da dijital araçları kullanımındaki artış, yarattığı sorunlar bağlamında araştırmalara konu edinilmektedir. Dijital ortamlarda vakit geçirmek bir spektrum boyunca daha düşük düzey problemlerden (örn; problemlerli internet kullanımı) daha yüksek düzeyde problemlere (örn; internet/oyun bağımlılığı) kadar ele alınan pek çok problemle ilişkilidir. Özel gereksinimli çocuklarla yapılan çalışmalarda ise özellikle oyun oynama bozukluğunun otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yaygın olduğu bildirilmektedir (Murray, vd. 2021). Bunun yanında internet ve dijital araçların yoğun kullanımının dikkat eksikliği hiperaktivite problemleri ile ilişkisi de gösterilmiştir (Hosokawa & Katsura, 2018).

İnternet kullanımı ile ilişkili bir diğer sorun olan siber zorbalık bilgisayar, cep telefonu ve diğer elektronik araçlar kullanılarak internet ortamında kasıtlı olarak yapılan ve tekrar eden zararları ifade eder (Hinduja & Patchini 2010). Özel gereksinimli öğrenciler siber zorbalık açısından risk altındaki gruplardan bir tanesidir (Wells & Mitchell, 2014). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi özel gereksinimlere sahip çocukların siber zorbalığa maruz kalma riskinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Cavallini & Cavallini, 2021; Normand vd., 2015; Turner vd., 2011). Sonuç olarak, özel eğitim çocuklar çevrimiçi pek çok risk açısından risk altındadır (El-Asam vd., 2023).

Anne ve baba çevrimiçi risklerin ortaya çıkışını önlemede en önemli kişilerdir. Özel gereksinimi olan çocukların ailelerine göre dijital ortamlar öğrenmeyi, özgüveni ve iletişim becerilerini desteklemekte, davranış problemlerini azaltmakta, ayrıca oyun ve eğlence kaynağı sunmaktadırlar. Ancak bunun yanında dijital ortamların bağımlılık, sömürülme, sosyalleşmede ve iletişim becerilerinde azalma, uykusuzluk ve görme problemleri gibi dezavantajları da bildirilmektedir (Evcimen vd., 2024).

Dijital ortamların yarar ve zararlarına yönelik bakış açıları ailelerin çocuklarının internet kullanımına ilişkin tutumlarında farklılıklar olmasına neden olmaktadır. Lathouwers vd. (2009) fiziksel engelli ve engelli olmayan çocukları karşılaştırdığı çalışmada, internete erişim ve internette yapılan aktivitelerde benzerlikler olmasına karşın, fiziksel engeli olan ergenlerin aileleri tarafından internetin riskleri konusunda daha fazla uyarıldığını ve evde internet kullanımını düzenleyen kuralların daha fazla olduğunu bildirmiştir. Başka bir çalışmada da benzer şekilde özel gereksinime sahip çocukların ebeveynlerinin normal gelişim gösterenlere göre daha kısıtlayıcı ana-baba aracılık stratejilerini kullandıkları bulunmuştur (Cavallini, 2021; Evcimen vd., 2024).

Özel gereksinimli çocuklar ve dijital araçların kullanımı ile ilgili sınırlı alanyazın çalışmalarında ebeveynlerle yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Buna karşın özel gereksinimli çocukların öğretmenlerle

yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocukların öğretmenleri onların hem öğretim ihtiyaçlarını karşılamakta ancak aynı zamanda davranış kazanımı konusunda da rehberlik etmektedir. Bu nedenle sorun davranışların belirlenmesinde öğretmenlerin ailelerden daha objektif gözlemler yapabileceği düşünülerek bu çalışmada öğretmenlere ulaşılmıştır.

Özel gereksinimli çocuklarda internet kullanımına ilişkin tutumlarının belirlenmesi önleyici çalışmaların planlanması için önemlidir. Çalışmada belirlenen temalar özellikle önleme ve müdahale çalışmalarına veri sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı özel gereksinime sahip öğrencilerin problemleri internet kullanımı, oyun/internet bağımlılığı ve siber zorbalığa ilişkin deneyimlerinin özel eğitim öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

- Özel gereksinime sahip öğrencilerin problemleri internet kullanımı/internet bağımlılığı/ oyun bağımlılığına ilişkin temalar nelerdir?
- Özel gereksinime sahip öğrencilerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin temalar nelerdir?
- Özel gereksinime sahip öğrencilerin ailelerinin bu konuda ihtiyaçları nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak var olan durumu olduğu gibi betimlemeye yönelik olarak betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

### **Katılımcılar ve işlem**

Örneklem, Ankara ilinde çeşitli okul ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle ulaşılan toplam 24 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır (Yaşranj= 26 – 53, M = 34.62, SS = 6.96; %79.2 kadın, n = 19; %20.8 erkek, n = 5). Katılımcılar, araştırmanın amacı, katılımı reddetme veya istedikleri zaman katılmaktan vazgeçme hakkı ve verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı konularında bilgilendirilmiştir.

### **Verilerin toplanması**

Veriler çevrimiçi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Formdaki soruların ilk bölümünde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve öğrenci sayısı gibi demografik bilgiler sorulmuş, ardından özel gereksinimli çocukların internet ve sosyal medya kullanımına ilişkin kullanım sıklığı, kullanım amacı ve kullanılan uygulama türlerine ilişkin bilgi alınmıştır. Formun ikinci kısmında özel gereksinimli çocukların internet kullanımlarında gözlenen sorunlar, ailelerin çocukların internet kullanımına ilişkin tutum ve davranışları, siber zorbalık deneyimleri, çocukların internet kullanımında çocuklar ve aileler için ihtiyaç duyulan desteklere ilişkin açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır.

### **Verilerin analizi**

Verilerin analizinde, nitel analiz yöntemlerinden tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz verideki temaların ve örüntülerin belirlenmesini, analizini ve raporlanmasını içeren bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2006). Bu süreç sırasıyla, verilerle aşinalık, kodlama, temaların belirlenmesi, gözden geçirilmesi, tanımlanması, isimlendirilmesi ve raporlama süreci olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

### Bulgular ve Tartışma:

Analizler sonucunda ortaya 6 tema çıkmıştır. Çocukların kullanım özellikleri temasında kontrolsüz kullanım ve bağımlılık kodları görülmektedir. Ailelerin mevcut tutumları temasında aile denetiminin olmaması, anne babalar tutarsızlıkları/yanlış tutumları, anne babanın bunu sorun olarak görmemesi ve kısıtlayıcı tutum göze çapmaktadır. Bilişsel ve sosyal etkiler temasında dikkat süresinde azalma, akademik başarıda azalma ve iletişim ve sosyalleşmenin sanal ortamlarla sınırlanması kodları ortaya çıkmıştır. Kullanım amaçları temasında dijital araçlarla oyalama amaçlı kullanım, pekiştireç olarak dijital araçların kullanım ve sosyal ortam yaratmak için kullanım kodları yer almaktadır. Riskler temasında yaşa uygun olmayan içerikler, istismar riskleri, siberzorbalık yapma/zorbalığa uğrama, şiddetin öğrenilmesi ve davranış problemleri kodları belirlenmiştir. Son olarak çözüm önerileri teması altında ailelerin eğitim ihtiyaçları, öğrencilerin eğitimi, okul aile iş birliği, teknolojik filtre ve programlar, kontrollü kullanım, doğru kullanım/faydalar ve alanda kaynak ihtiyacı kodları ortaya çıkmıştır.

Bu bulgular özel gereksinimli öğrencilerin internet ve dijital araç kullanımının siberzorbalık, ve bağımlılık gibi genel sorunlar ve davranış problemleri ile ilişkili riskler yarattığı, anne babaların teknolojik araçları sıklıkla çocuğun bakımında destekleyici bir araç olarak kullandığı, bu konuda acil ve ciddi eğitim ihtiyacının olduğuna işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** problemler, internet kullanımı, oyun bağımlılığı, siberzorbalık, özel gereksinimli öğrenciler, aileler

### Kaynakça

- Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cavallini, M. C. & Cavallini, F. (2021). Online risks in children with special educational needs: An exploratory study. *Journal of Clinical & Developmental Psychology*, 3(1), 58-68.
- El-Asam, A., Colley-Chahal, L. J., & Katz, A. (2023). Social Isolation and Online Relationship-Risk Encounters among Adolescents with Special Educational Needs. *Youth*, 3(2), 671-688.
- Evcimen, E., Adedoyin, O. B., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2024, July). Examining the Digital Parenting Awareness Levels of Parents of Children with Special Needs. In 2024 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 132-136). IEEE.
- Hosokawa, R., ve Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PloS one*, 13(7), e0199959. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199959>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research*, 14(3), 206-221.
- Lathouwers, K., de Moor, J., & Didden, R. (2009). Access to and use of Internet by adolescents who have a physical disability: A comparative study. *Research in developmental disabilities*, 30(4), 702-711.
- Murray, A., Koronczi, B., Király, O., Griffiths, M. D., Mannion, A., Leader, G., & Demetrovics, Z. (2021). Autism, problematic internet use and gaming disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-21.

Normand, C. L., & Sallafranke-St-Louis, F. (2016). Cybervictimization of young people with an intellectual or developmental disability: Risks specific to sexual solicitation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 99-110.

Turner, H. A., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and victimization in a national sample of children and youth. *Child maltreatment*, 16(4), 275-286.

Wells, M. & Mitchell, K.J. (2014). Patterns of internet use and risk of online victimisation for youth with and without disabilities. *Journal of Special Education*, 48, 204-213

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Deneyimleri

Canan Sola Özgüç<sup>1</sup> & Uğur Yassıbaş<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Sakarya Üniversitesi  
uguryassibas@gmail.com

## Problem Durumu

Değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin gelişim alanlarındaki işlevde bulunma düzeylerini belirlemeye ve kazanımları beklenen davranışlara ilişkin öğrenci ve yakınlarıyla iletişim kurmaya ve uygun eğitsel hedeflerin belirlenmesine hizmet etmektedir (Clancy ve Gardner, 2017). Özel eğitimde değerlendirme, içerisinde pek çok çok aşamayı ve farklı uzmanların iş birliğini gerektiren geniş bir süreci ifade etmektedir (Avcıoğlu, 2015; Kargın, 2007; Keleşoğlu ve Atasayar, 2019). Değerlendirme sürecinde öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak; tarama, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğrencideki gelişimi izleme gibi amaçlarla farklı değerlendirme araçları birlikte kullanılabilir. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, çalışılması gereken kazanımları belirleyerek BEP hazırlamayı, öğretim sürecinde yapılan değerlendirme öğretim süreçlerine ilişkin öğretmene ve öğrenciye geri bildirim sunulmasını, öğretim sonunda yapılan değerlendirmeye belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi ve eğitim içeriğinde değişiklik yapma gereği olup olmadığı hakkında karar vermeyi sağlamaktadır (MEB, 2018a). Çeşitli amaçlarla gerçekleştirilen tüm değerlendirmelerin planlanan ve uygulanan öğretim programlarında “Öğrenci nasıl öğrenmektedir? ve “Ne tür eğitsel düzenlemelere gereksinimi vardır?” gibi soruları yanıtlayarak yol gösterici olduğu görülmektedir (MEB, 2018b). Değerlendirmenin taşıdığı önem nedeniyle nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreçlerinin başarısını arttırmak amacıyla, dikkat edilmesi gereken ilkeler söz konusudur. Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi’nin (Council for Exceptional Children-CEC) (2021), özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerinde dikkat etmesi gerektiğini vurguladığı ilkeler şunlardır; (a) BEP geliştirmek ve gözden geçirmek amacıyla değerlendirme yapmak, (b) değerlendirme sürecinin, geçerlik güvenilirlik ve norm gibi kavramlara uygun şekilde gerçekleştirilmesi, (c) değerlendirme araçlarının öğrenciye uygun olması, (d) değerlendirme sürecinde paydaşlarla iş birliği yapmak, (e) formal ve informal ölçme araçlarını bir arada kullanmak, (f) değerlendirme sürecinde uygun teknolojilerden yararlanmak.

BEP geliştirme, özel gereksinimli öğrencinin gelişim alanlarındaki işlevde bulunma düzeyinin tespit edilmesiyle başlayan bir süreçtir (Özyürek, 2009). Yapılan değerlendirmeler sonucunda tespit edilen gereksinimlere ilişkin hazırlanan BEP’in, öğrencinin gelişim alanlarında hedeflenen etkiyi oluşturabilmesi için de düzenli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Clark,2000; Fiscus ve Mandell, 2002). BEP geliştirme öncesinde yapılan değerlendirmelere benzer süreçlere BEP’in uygulanma aşamalarında da yer verilmesi ve gerektiğinde hazırlanan eğitim programında çeşitli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Farklı yetersizliklerden etkilenmiş farklı yaşlardaki özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren okullar programları açısından farklılaşsa da BEP geliştirme ve uygulama süreçlerinde değerlendirme çalışmalarının yer alması açısından benzerdir (MEB, 2018a). Özel eğitimde değerlendirmenin önemi alanyazında vurgulanmış olsa da bu konuda yapılan çalışmaların ulusal alanyazında sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Alanyazında yer alan az sayıdaki araştırmanın (Borucu ve Işıkdogan-Uğurlu, 2018; Güven ve Gürsel, 2014) genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli

öğrencilerin eğitsel kazanımlarının değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirdikleri çalışmaların tespit edilmesi bu alandaki öğretmen yeterliklerine ilişkin planlanabilecek eğitimler ve ileri araştırmalar için önemli bir başlangıç noktası olarak düşünülmektedir. Bu çalışmada, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerini değerlendirme süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın araştırma süreçleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Özel eğitim okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirme süreçleri nasıldır?
- Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı yetersizlik türü ve düzeyine göre değerlendirme etkinlikleri nasıl değişiklik göstermektedir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde öğrencilerinin hizmet aldığı diğer uzmanlarla iş birliği nasıldır?
- Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmek için ne tür gereksinimleri bulunmaktadır?

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji araştırmaları; araştırmanın çalışma alanını oluşturan olgulara ilişkin farklı katılımcıların yaşadığı deneyimlerin ne anlam ifade ettiğini derinlemesine anlamaya çalışır. Fenomenolojik araştırmalarda, araştırmanın çalışma alanını oluşturan ve katılımcıların deneyimlediği olgunun farklı yönleriyle betimlenmesine odaklanılır (Creswell, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın katılımcıları; özel eğitim anaokulu, özel eğitim uygulama okulu ve özel eğitim meslek okulu olmak üzere üç farklı okul türünde; farklı kademelerde görev yapmakta olan ikisi işitme engelliler ve dokuzu zihin engelliler öğretmeni olmak üzere 11 öğretmendir. Katılımcıların mesleki deneyim sürelerinin ortalaması 8.9 yıldır. Katılımcıların çalışmakta olduğu öğrencilerin 3-17 yaş aralığında, farklı derecelerde zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar hazırlanan görüşme sorularına ilişkin nitel araştırmalar konusunda deneyimli beş alan uzmanından görüş almıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre sorular üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü tarihlerde yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle var olan kısıtlamalar ve önlemler göz önünde bulundurularak, görüşmeler 15.02.2021-28.02.2021 tarihleri arasında Skype üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplam 240 dk. 13 sn'lik ses kaydı yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; veriler üzerinde sistematik olarak gerçekleştirilen kodlama işlemiyle verilerin içerdiği örüntülerin ve bu örüntülerin veri setinde ne sıklıkla bulunduğunu belirlemeyi amaçlayan bir analiz tekniğidir (Bloor ve Wood, 2006; Bogdan ve Biklen, 2007). Bu çalışmada gerçekleştirilen içerik analizi NVİVO 10 programı kullanılarak araştırmanın birinci yazarı tarafından yapılmış ve toplamda 19 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kod dosyaları üzerinde yapılan çalışmalarla benzer kodlar birleştirilmiş ve kod sayısı 14'e indirilmiştir. Yazarlar oluşturulan kod dosyalarına ilişkin güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirerek tema ve alt temaları oluşturmuştur. Gerçekleştirilen araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına ilişkin yapılan çalışmalar şu şekildedir; (a) Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-61923333-050.99-29195 numarası ile etik kurul belgesi alınmıştır, (b) araştırmanın katılımcılarıyla çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarını gösteren ve araştırmacıların katılımcılara karşı etik yükümlülüklerini belirten gönüllü katılım

sözleşmeleri imzalanmıştır, (b)araştırmanın raporlaştırılması aşamasında katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur (c) araştırma süreci detaylıca açıklanmış ve bulguların sunumunda birbiriyle çelişen bulgulara da yer verilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonrasında dört temaya erişilmiştir. Bu temalar şu şekildedir; “özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçleri”, “yetersizlik türü ve düzeyinin değerlendirme etkinliklerindeki rolü, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde iş birliği yaptığı paydaşlar ve özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendilerini geliştirme hedefleri.

Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçleri adlı temanın bulgularına bakıldığında; BEP için performans belirleme, öğretim sırasında değerlendirme ve dönem sonu değerlendirmeleri açısından uygulamaların ve kullandıkları değerlendirme tekniklerinin, öğrenci grubunun özelliklerine göre değişse de gözlem, aile görüşmesi ve iş örneklerinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerin formal değerlendirme yöntemlerindense informal teknikleri tercih ettikleri görülmüştür. Değerlendirme aracı olarak kaba değerlendirme formunun tüm katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri katılımcı öğretmenlerden değerlendirme etkinlikleri konusunda deneyimlerini paylaşmaları istendiğinde yalnızca üç öğretmenin veri kaydı konusunda görüş belirtmesidir.

Yetersizlik türü ve düzeyinin değerlendirme etkinliklerindeki rolü adlı temanın temel bulgularına bakıldığında; öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde özel gereksinimli öğrencilerin yaş düzeylerine göre kullanılan değerlendirme araçlarının farklılaştığı görülmektedir. Özel eğitim anaokulunda görev yapan öğretmenler; OÇİDEP, Okul Öncesi Gelişim Formu, Portage Gelişim Envanteri gibi farklı araçlarla değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Meslek okulu ve eğitim uygulama okulu II. Kademedeki öğretmenlerin iş örnekleri ile değerlendirmelerini yaptıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin değerlendirmelerde MEB tarafından geliştirilen formları da kullandığı ifade edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda iş birliği yaptığı paydaşlar adlı temanın bulgularına bakıldığında; tüm katılımcıların öğrencilerini değerlendirirken ailelerle iş birliği yaptığı görülmüştür. Yedi öğretmenin öğrencilerinin destek eğitim hizmeti aldığı rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle, üç öğretmenin özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde doktoruyla iletişim içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunun (n=11) fizyoterapist ve dil ve konuşma terapistleriyle iş birliğinin olmadığı görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendilerini geliştirme hedefleri adlı temanın bulgularına bakıldığında; üç öğretmen mezun olduktan sonra geliştirilen testler ve grafik analizi konularında kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmiştir. Beş katılımcı değerlendirme konusunda kendilerini geliştirme konusunda bir fikirlerinin olmadığını belirtmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitimde değerlendirme, eğitsel değerlendirme, informal değerlendirme.

### **Kaynakça**

Avcıoğlu, H. (2015). A'dan Z'ye BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.



Bloor, M. & Wood F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts* (1st ed.). London: SAGE Publications.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5th ed.). USA: Pearson.

Borucu, B. & Işıkdoğan Uğurlu, N. (2018). Genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. (Editör: Melekoğlu, M. A.). 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 18-29) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8

Clancy, M. & Gardner, J. (2017). Using digital portfolios to develop non-traditional domains in special education settings. *International Journal of ePortfolio* 7(1), 93-100. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142753.pdf>

Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66. doi:10.1177/004005990003300208

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). USA: SAGE Publications.

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4.Baskı). (Çeviri Editörleri: Ersoy, A. & Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Güven, D. & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129. Erişim adresi: <http://www.ilkogretimonline.org/fulltext/218-1596891979.pdf?1630916828>

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159177>

Keleşoğlu, F. & Atasayar, M. (2019). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci (Editör: Sola Özgüç, C.). *Özel Eğitimde Değerlendirme*. Ankara: Vize Yayıncılık.

MEB. (2018a). Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için iletişim becerileri dersi öğretim programı: II. kademe. Erişim adresi: [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091510311136-%C4%B0leti%C5%9FimBecerileri\\_Kademe2.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091510311136-%C4%B0leti%C5%9FimBecerileri_Kademe2.pdf)

MEB. (2018b). Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için sosyal beceriler dersi öğretim programı: I. kademe. Erişim adresi: [http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/wp-content/uploads/2018/06/op\\_1\\_7.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/wp-content/uploads/2018/06/op_1_7.pdf)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Özel Eğitim Öğretmenleri ve Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ramazan Çakır<sup>1</sup>, Mesut Durgun<sup>2</sup> & Eylem Dayı<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>3</sup>Gazi Üniversitesi

cakirmzn@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzde teknolojik ve bilimsel anlamda büyük gelişmeler yaşanmakta, bu gelişmelerden de toplumsal hayata çeşitli yansımalar gerçekleşmektedir. Toplumsal hayatın vazgeçilmez unsuru olan meslek yaşantıları da bu teknolojik ve bilimsel değişimlerden, gelişmelerden etkilenmektedir. Toplumda çok önemli bir yeri olan eğitim-öğretim alanı; öncesinde ve sonrasında tüm meslekleri etkileyeceğinden gerekli gelişimleri öncelikle kendi içerisinde sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleği için baktığımızda bu değişim; gelişim ve destekleme faaliyetleri öğretmenlerin formal şekilde yetiştirilmesi sürecini kapsayan hizmet öncesi eğitim ve öğretmenler mesleğe başladıktan sonra görevlerine devam ederken gerçekleştirilen hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir (Azar, 2011; Özyürek, 2008; Seferoğlu, 2004).

Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlere alanlarına ilişkin sürekli bilgi, beceri ve tutum kazandırma, diğer bir deyişle onların yaşam boyu öğrenen birey olmaları hizmet içi eğitimler yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yönüyle hizmet içi öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim öğretmenlere güncel gelişmeleri aktarmanın ve yeni bilgi ve beceriler edindirmenin önemli bir yolu olarak görülmektedir. Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlüğü'nde hizmet içi eğitim; çalıştıkları süre içerisinde çalışanlara mesleki beceri ve bilgilerini geliştirmeleri için verilen eğitim olarak ifade edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri; yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitsel, davranışsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş, bu kişilerin bireysel ihtiyaçlara uygun geliştirilmiş eğitim programları oluşturup bu programları uygulayabilen ve alana özgü uygulama becerilerine sahip öğretmenlerdir. Bu açıdan özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içinde mesleki becerilerinin ve yeterliklerinin desteklenmesi diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi büyük önem taşımaktadır (Karasu, Aykut, & Yılmaz, 2014; Nougaret, Scruggs, & Mastropieri, 2005; Özyürek, 2008). Özel eğitim alanının deneysel çalışmaya uygun bir alan olması ve bilimsel verilerin sahaya yansıtılabildiği bir öğretmenlik branşı olması açısından da özel eğitim öğretmenleri için hizmet içi eğitim ihtiyaçları önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca yetersizlikten etkilenmiş bireylerin çok heterojen bir grup olması, bu kişilerin gereksinimlerinin oldukça farklılaşabilmesi; uygun değerlendirme, müdahale yöntemlerinin çeşitli ve çok boyutlu olmasından kaynaklı olarak da özel eğitim öğretmenlerine hizmet içinde sunulan eğitim olanakları bir gereklilik arz etmektedir (Altun-Könez & Dayı, 2015; Brownell, vd., 2010; Karasu, Aykut, & Yılmaz, 2014; Sindelar, Brownell, & Billingsley, 2010). Ülkemizde pek çok üniversite özel eğitim öğretmeni yetiştirmesine rağmen üniversitelerin öğretmen yetiştirme deneyimleri, YÖK'ün yetki devri sonrası lisans ders programlarının içerikleri, öğretmenlik uygulaması olanakları, öğretim elemanı başına düşen lisans öğrencisi sayısı ve lisansüstü eğitim olanakları gibi faktörler oldukça farklılaşmaktadır. Bu durum da birbirlerinden farklı nitelik ve becerilere sahip özel eğitim öğretmenlerinin sahada görev yapmasına neden olmaktadır. Sahada özel eğitim öğretmenleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik

Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bunun yanı sıra üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler tarafından da eğitim faaliyetleri yapılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı özel eğitim öğretmenleri için yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerini tanıtmak, literatürdeki ilişkili araştırmaları özetleyerek sonuçlarını tartışmak, mesleki gelişimin önemine ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına dikkat çekmek ve konuya ilişkin sahadaki uygulamalara dönük bir fotoğraf çekerek öneriler sunmaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmanın ana amacı özel eğitim öğretmenleri ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik olarak yapılmış araştırmaların sonuçlarının özetleyici derleme yoluyla birleştirilerek araştırmalardaki ortak ve farklılaşan özelliklerinin ortaya konmasıdır. Bunun yanında ilk iki araştırmacının Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak görev yapmalarından kaynaklı olarak sahadaki deneyimleri paylaşılacaktır. Çalışma kapsamında literatürde özel eğitim öğretmenleri ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş araştırmalar taranarak araştırma sonuçları özetlenecektir. Bu amaç doğrultusunda ilişkili anahtar kelimeler EBSCO ve Web of Science veri tabanları, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez merkezi web sitesi ve Google Scholar arama motorundan tarama yapılması planlanmaktadır. Tarama sonrasında ulaşılan yayınların sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılacaktır. Derleme çalışmasının yanında bakanlıkça gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içeriği, uygulama şekilleri, katılımcı seçimi, eğitmen görevlendirilmesi, faaliyetlerin değerlendirilmesi gibi konularda sahada güncel şekilde gerçekleşen uygulamalar hakkında bilgi verilecektir. Uygulamada bakanlığa bağlı gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri için öğretmenlerin bakanlığın bilişim sistemlerindeki kişisel hesaplarında yer alan hizmet içi eğitim modülünden başvuru yapmaları gerekmektedir. Tüm ülkeden alınan başvurular eğitime dahil edilecek kişi sayısına göre değerlendirilerek kursiyer seçimi merkezi olarak bakanlıkça gerçekleşmekte ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyeti süresince görevli izinli sayılmaktadır. Anlatılan bu süreçte genellikle öğretmenlerin çalıştıkları yetersizlik türü, görev yaptıkları okul türü, öğrencilerinin yaş grubu, yürütülen öğretim programı, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin yerel özellikleri ve ihtiyaçları genellikle göz önünde bulundurulmaz. Hizmet içi eğitim faaliyetleri için oldukça fazla başvuru yapılmasına rağmen faaliyetlere sınırlı sayıda kursiyer katılabilmektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek için herhangi bir ihtiyaç analizi veya başka bir çalışmanın yapılmaması da göze çarpmaktadır. Bunların yanında bazı durumlarda hizmet içi eğitim faaliyetlerine öğretmenler resen yani kendi başvuruları bulunmadan dahil edilebilmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri genellikle bakanlığın eğitim merkezlerinde olmakla birlikte farklı ortam ve şehirlerde de yürütülmektedir. Pandemi döneminde ve sonrasında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi şekilde gerçekleşmesine yönelik çalışmalar da söz konusudur.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve araştırmacıların sahadaki deneyimleri sentezlenerek bu çalışmanın sonuçları ortaya konulup ilişkili literatür çerçevesinde tartışılacaktır. Konuya yönelik araştırma boyutunda neler yapıldığı ve yapılması gerekenler ile uygulama boyutunda yapılanlar ve yapılması gerekenler arasında paralellik olup olmadığı ifade edilecektir. Uygulamadaki faaliyetlerin içeriği, sıklığı, katılımcıların ve eğitmenlerin seçimi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama şekli gibi konularda ortaya çıkan ve sorun teşkil ettiği düşünülen durumlar örneklendirilerek bu durumlara yönelik çözüm önerileri paylaşılacaktır. Bunun yanında konuya ilişkin araştırma eğilimleri belirlenerek araştırmacılara dönük önerilere yer verilecek; uygulamada gerçekleşen faaliyetler hakkında bilgi verilerek uygulamaya dönük öneriler paylaşılacaktır. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik gerçekleşecek hizmet içi eğitim

faaliyetlerinin güncel araştırma eğilimleri takip edilerek güncel araştırma bulguları çerçevesinde tasarlanmalıdır. Ayrıca katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri doğru belirlenerek ihtiyaca cevap verebilir eğitim faaliyetleri tasarımı yapılmalıdır. Bu şekilde tasarlanmış olacak olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililik ve verimliliğinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Konuya ilişkin araştırma bulguları ve veriler ayrıntılı olarak tablolar halinde sunu esnasında paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, öğretmen yetiştirme, özel eğitim öğretmenliği

## Kaynakça

Altun Könez, N., & Dayı, E., (2015). Examining of The Studies About In Service Training for Special Education in Turkey. Pedagogical Action for a European Dimension in Educators' Induction Approaches-European Symposium, Ankara, Turkey.

Arslan, M. (2015). Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında “hizmet içi eğitim”. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Azar, A. (2011). Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1 (1) 36-38.

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377.

Budak, Y. & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33 62-81.

Dayı, E. (2021). Özel eğitimde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim dersi yayınlanmamış yüksek lisans ders notları. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 41-53.

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers?. *Exceptional Children*, 71(3), 217-229.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24.

Yıldırım, O., Ünsal N. ve Tolunay B. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 259-274.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

## 16 NOLU DERSLİK

### Gören Bireylere Görsel Braille Okuma Öğretimine Yönelik Web Tabanlı Bir Öğretim Platformunun Geliştirilmesi

Cem Aslan<sup>1</sup>, Çelebi Uluyol<sup>2</sup>, Pınar Şafak<sup>3</sup>, Tamer Karakoç<sup>4</sup>, Denizler Yıldırım<sup>5</sup> & Esra Oyar<sup>6</sup>

<sup>1,2,3,4,6</sup>Gazi Üniversitesi

<sup>5</sup>Ankara Üniversitesi

cemaslan@gazi.edu.tr

#### Problem Durumu

Alanyazında, öğretmenlerin Braille yeterliklerinin eksik olmasının görme yetersizliği olan öğrencilerin izole edilmesine ve ekran okuma programlarına bağımlı hale gelmelerine neden olduğuna dikkat çekilmektedir (Nascimento, Barone, Araújo ve Heidrich, 2023). Bu sebeple görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler başta olmak üzere Braille kullanan görme yetersizliği olan öğrencilerin akrabaları, arkadaşları ve yakın çevresindeki gören kişilerin de Braille öğrenmesi önemli hale gelmektedir (Hatzigiannakoglou ve Kampouraki, 2016). Ancak burada tıpkı yetişkin bir görmeyen bireyin Braille öğrenmekte zorlanması gibi yetişkin bir gören kişinin de Braille öğrenmede zorlanması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle etkili Braille öğrenme sistemleri ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Scheithauer ve Tiger, 2012). Öyle ki alanyazında yeterli düzeyde motivasyon ve doğru yöntem sağlandığında gören yetişkinlerin çoğunun Braille öğreneceği ifade edilmektedir (Bola, Siuda-Krzywicka, Papińska, Sumera, Hańczur ve Szwed, 2016). Bu etkili yöntemler arasında Braille eğitim yazılımlarının da olduğundan söz edilebilir. Yapılan bazı deneysel araştırmalar Braille eğitim yazılımlarının etkili olduğuna işaret etmektedir (ör. Sasaki, Ohtsuka, Hasegawa ve Harakawa, 2007; Scheithauer ve Tiger, 2012; Scheithauer, Tiger ve Miller, 2013). Ayrıca alanyazında internet ve web sitelerinin kullanılması, öğrenmenin etkinliğini artırmanın yanı sıra öğrenmeye olan ilgiyi artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve her yerden erişilebilir olma gibi avantajlara da sahip görünmektedir (Abd-Aziz, Raus ve Mohamed, 2023). Gören bireylere Braille eğitiminin her yerden erişilebilir olması özellikle daha önceden de sözü edilen nitelikli öğretmen eksikliğine de bir çözüm olabilme niteliği göstermektedir (Lee ve Lee, 2021; Putnam ve Tiger, 2015). Bundan dolayı gören bireylerin Braille öğreniminde ve gören bireylere Braille öğretiminde bilgisayar ve internet teknolojisinin kullanılması umut vaat edici olarak görülmektedir (Lee ve Foo, 2010). Ancak buna rağmen bu konuda oldukça sınırlı çalışmanın olduğuna dikkat çekilmekte (Hatzigiannakoglou ve Kampouraki, 2016; Putnam ve Tiger, 2015) ve daha çok araştırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Lee ve Lee, 2021). Bu projenin genel amacı; gören bireylere Braille yazıyı görsel olarak okumayı öğretmeye yönelik web tabanlı bir öğretim platformunun tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda gören bireylerin;

- Braille yazı sistemi hakkında genel bilgiler edinmeleri,
- Braille harfleri ve rakamları okumaları,

- Braille harf ve noktalama işaretlerini okumayı öğrenmeleri,
- Tek (bir) ve iki harfli kısaltmaları okumayı öğrenmeleri,
- Hece, kelime kökü ve kelime parçası kısaltmalarını okumayı,
- Kelime kökü ve kelime parçası kısaltmalarını görsel okumayı öğrenmeleri hedeflenmektedir.

## **Yöntem**

Bu projede, nicel veriler ile birlikte nitel veriler de toplanacaktır. Bu kapsamda, her iki yöntemi de kapsayan karma yöntem içerisinde yer alan açıklayıcı desen kullanılacaktır. Açıklayıcı desene göre araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplar, ancak daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla nitel verilere de ihtiyaç duyar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, projede öncelikli olarak web tabanlı öğretim platformunun uygulaması neticesinde nicel verilerin elde edilmesi, akabinde daha derin bilgiler elde edebilmek için uygulama sonrasında nitel verilerin toplanması planlanmaktadır. Söz konusu projede, özellikle gören bireylere web tabanlı uygulamalar aracılığıyla Braille yazı okuma becerilerinin kazandırılması hedef olarak ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda önerilen proje üç aşama ile gerçekleştirilecektir. Birinci aşamada, gören bireylerin Braille yazıyı görsel olarak okumayı öğrenmelerine ilişkin ortaya konulan ihtiyaçları doğrultusunda web tabanlı öğretim platformunun tasarımı gerçekleştirilecektir. İkinci aşamada, tasarlanan web tabanlı öğretim platformu gören bireylere uygulanacaktır. Üçüncü aşamada, ulaşılabilecek sonuçlar değerlendirilecektir. Proje de karma desen kullanılacaktır. Projenin katılımcılarını 20 (10 asıl + 10 yedek) öğretmen adayı oluşturacaktır. Bu katılımcılar belirli kriterleri sağlayanlar arasından belirlenecektir. Projede katılımcılar 6 haftalık eğitimi tamamlayacak ve bu süreçte başarı testi, tutum ölçeği, kullanılabilirlik ölçeği gibi veri toplama araçlarını dolduracaklardır. Elde edilecek veriler ise betimsel olarak analiz edilecek ardından karşılaştırma analizleri yapılacaktır. Uygulama sürecinin sonunda katılımcıların web tabanlı öğretim platformuna ilişkin görüşleri ayrıca irdelenecektir. Görüşme formunun analizi kapsamında nitel veri analizlerinden içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizinde elde edilen metinler sistematik olarak sınıflandırılacak ve bu sınıflamalara göre kodlar, temalar ve örüntüler belirlenecektir. Yine uygulama sürecinin sonunda katılımcılar web tabanlı öğretim platformunun kullanılabilirliğine ilişkin bir ölçek dolduracaklardır. Ölçekten elde edilecek veriler betimsel olarak analiz edilecektir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu projenin genel amacı; gören bireylere Braille yazıyı görsel olarak okumayı öğretmeye yönelik web tabanlı bir öğretim platformunun tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda önerilen proje kapsamında aşağıdaki sorulara yönelik bulgular elde edilecektir:

- Web tabanlı öğretim platformu, gören bireylerin Braille yazıyı görsel olarak okumayı öğrenmeleri üzerinde etkili midir?
- Web tabanlı öğretim platformu, gören bireylerin Braille yazıya yönelik tutumları üzerinde etkili midir?
- Web tabanlı öğretim platformuna ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
- Web tabanlı öğretim platformunun kullanılabilirliğine ilişkin katılımcıların görüşleri ne düzeydedir?
- Web tabanlı öğretim platformunda katılımcıların sistemde geçirdikleri toplam süre, modülleri tamamlama süreleri, modülleri alma sayıları, etkinlik süreleri vb. nedir?

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 223K224 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

**Anahtar Kelimeler:** Braille okuma, gören bireyler, görme yetersizliği, web tabanlı uygulamalar

### **Kaynakça**

Abd-Aziz, N. S., Raus, N. M., & Mohamed, A. K. (2023). Pembelajaran Braille Berasaskan Web bagi Pelajar Celik Penglihatan: Web-Based Braille Learning for Sighted Learners. *Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs*, 7(1), 30-38.

Bola, Ł., Siuda-Krzywicka, K., Paplińska, M., Sumera, E., Hańczur, P., & Szwed, M. (2016). Braille in the sighted: Teaching tactile reading to sighted adults. *PloS one*, 11(5), e0155394.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.

Hatzigiannakoglou, P. D., & Kampouraki, M. T. (2016). "Learn Braille": A serious game mobile app for sighted braille learners. *Journal of Engineering Science and Technology Review*, 9(1), 174-176.

Lee, L., & Foo, K. (2010). Proposing a web-based tutorial system to teach Malay language braille code to the sighted. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(2), 124-127.

Lee, L. W., & Lee, S. S. (2021). An Examination of the Efficacy of an Open-Access Online Multimedia Tutorial System for the Malay Braille Code. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(2), 160-167.

Nascimento, R., Barone, D., Araújo, A., & Heidrich, R. (2023, June). Standard-Based Braille Learning: a new proposal for teaching the Braille system. In *2023 32nd Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE)* (pp. 1-6). IEEE.

Putnam, B. C., & Tiger, J. H. (2015). Teaching braille letters, numerals, punctuation, and contractions to sighted individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2), 466-471.

Sasaki, N., Ohtsuka, S., Hasegawa, S. & Harakawa, T. (2007). The Development of a self-learning system of Braille reading and writing for visually impaired people and sighted people. *NTUT Education of Disabilities*, 6, 1-5.

Scheithauer, M. C., & Tiger, J. H. (2012). A computer-based program to teach braille reading to sighted individuals. *Journal of applied behavior analysis*, 45(2), 315-327.

Scheithauer, M. C., Tiger, J. H., & Miller, S. J. (2013). On the efficacy of a computer-based program to teach visual braille reading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 436-443

# Gören Bireylere Teknoloji Yoluyla Braille Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Ali Kurt<sup>1</sup> & Cem Aslan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kastamonu Üniversitesi

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi

cemaslan@gazi.edu.tr

## Problem Durumu

Alanyazında, öğretmenlerin Braille yeterliklerinin eksik olmasının görme yetersizliği olan öğrencilerin izole edilmesine ve ekran okuma programlarına bağımlı hale gelmelerine neden olduğu dikkat çekilmektedir (Nascimento, Barone, Araújo ve Heidrich, 2023). Bu sebeple görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler başta olmak üzere Braille kullanan görme yetersizliği olan öğrencilerin akrabaları, arkadaşları ve yakın çevresindeki gören kişilerin de Braille öğrenmesi önemli hale gelmektedir (Hatzigiannakoglou ve Kampouraki, 2016). Ancak burada tıpkı yetişkin bir görmeyen bireyin Braille öğrenmekte zorlanması gibi yetişkin bir gören kişinin de Braille öğrenmede zorlanması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle etkili Braille öğrenme sistemleri ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Scheithauer ve Tiger, 2012). Öyle ki alanyazında yeterli düzeyde motivasyon ve doğru yöntem sağlandığında gören yetişkinlerin çoğunun Braille öğreneceği ifade edilmektedir (Bola, Siuda-Krzywicka, Papińska, Sumera, Hańczur ve Szwed, 2016). Bu etkili yöntemler arasında Braille eğitim yazılımlarının da olduğundan söz edilebilir. Yapılan bazı deneysel araştırmalar Braille eğitim yazılımlarının etkili olduğuna işaret etmektedir (ör. Sasaki, Ohtsuka, Hasegawa ve Harakawa, 2007; Scheithauer ve Tiger, 2012; Scheithauer, Tiger ve Miller, 2013). Ayrıca alanyazında internet ve web sitelerinin kullanılması, öğrenmenin etkinliğini artırmanın yanı sıra öğrenmeye olan ilgiyi artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve her yerden erişilebilir olma gibi avantajlara da sahip görünmektedir (Abd-Aziz, Raus ve Mohamed, 2023). Gören bireylere Braille eğitiminin her yerden erişilebilir olması özellikle daha önceden de sözü edilen nitelikli öğretmen eksikliğine de bir çözüm olabilme niteliği göstermektedir (Lee ve Lee, 2021; Putnam ve Tiger, 2015). Bundan dolayı gören bireylerin Braille öğreniminde ve gören bireylere Braille öğretiminde bilgisayar ve internet teknolojisinin kullanılması umut vaat edici olarak görülmektedir (Lee ve Foo, 2010). Ancak buna rağmen bu konuda oldukça sınırlı çalışmanın olduğuna dikkat çekilmekte (Hatzigiannakoglou ve Kampouraki, 2016; Putnam ve Tiger, 2015) ve daha çok araştırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Lee ve Lee, 2021). Bu nedenle bu çalışmada söz konusu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenerek hem ilgili konuya alanyazının dikkatini çekmek hem de bu konuda çalışacak araştırmacılara betimsel bir tablonun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, gören bireylere teknoloji aracılığıyla Braille öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ele alınan çalışmalar; amaçlarına, araştırma desenlerine, katılımcılarına, ortamlarına, bağımlı değişkenlerine, bağımsız değişkenlerine, veri toplama biçimlerine, veri analiz yöntemlerine, konu edindiği yazılımlar / donanımlara ve bulgularına göre incelenmiştir.

## Yöntem

Sistemik derleme niteliğinde olan bu çalışmada Web of Science, ERIC, Google Scholar, Scopus, ProQuest Digital Dissertations ve Academic Search Ultimate veritabanları üzerinden taramalar



gerçekleştirilmiştir. Araştırmada belirli dahil etme ve dışlama kriterleri göz önünde bulundurularak belirlenen çalışmalar verilerin analizi bölümünde açıklanan değişkenlere açısından incelenmiş ve elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur. Çalışma dahil etme ölçütleri şu şekildedir: a) Hakemli bir dergide yayınlanmış olması, b) Tam metnine ulaşılması, c) Gören bireylere Braille öğretimini konu edinmesi, d) Braille öğretiminde okumanın ele alınması ve e) Teknoloji ile ilgili olması. Yukarıdaki ölçütler göz önünde bulundurularak elde edilen makaleler bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra şu ölçütler ise dışlama kriterlerini oluşturmuştur: a) Hedef kitlesinin görme yetersizliği olan bireyler olması, b) Teknoloji ile ilgili olmaması, c) Braille veya basılı metinler arasında çeviri yazılımı ile ilgili olması, d) Tam metnine ulaşılabilmesi ve e) Bildiri, proje raporu, tez ve kitap bölümü olması. Tarama ve uygunluk aşamasında bu çalışmalar araştırmacılar tarafından detaylı olarak incelenmiş ve araştırmanın dahil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. İlk olarak veri tabanlarında benzer olan çalışmalar ayıklanmış ve 60 çalışmanın benzer olduğu görülmüştür. Bu nedenle 44 çalışma kalmıştır. Kalan 44 çalışma ise detaylı olarak incelendiğinde; bunlardan bildiri, proje raporu, tez, kitap bölümü ve editöre mektup olan 24 çalışma daha elenmiştir. Bunun sonucunda toplam 20 makale çalışması elde edilmiştir. Elde edilen bu makale çalışmalarından da üçünün Braille veya basılı metinler arasında çeviri yazılımı ile ilgili olması, dördünün teknolojiyle ilgili olmaması, birinin görme yetersizliği olan bireylere teknoloji yoluyla Braille öğretimini konu alması, birinin Braille öğretimi yerine Mountbatten Pro Brailler teknolojisi ve beraberindeki ekipmanların kullanımının öğretilmesinin söz konusu olması ve birinin dilinin Çince olmasından dolayı Türkçe diline çevrilememesi nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır. Son aşamada 10 çalışma elde edilmiştir. Bu çalışmalar ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda incelenen çalışmaların çoğunlukla yazılımları tanıtma veya bilgi verme/var olan yazılımları veya kaynakları inceleme ve bilgisayar tabanlı bir programın etkisini değerlendirme amacıyla yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca daha çok tek denekli çalışmaların yapıldığı ortaya koyulmuştur. Çalışmaların katılımcılarının neredeyse tamamına yakını lisans öğrencilerinden oluşurken, araştırma ortamlarının çoğunlukla bir ofis olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında incelenen çalışmalarda bağımlı değişkenler çoğunlukla Braille okuma ve Braille karakterleri tanıma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunlarla birlikte ele alınan çalışmalarda veriler çoğunlukla yazılım bünyesinde kayıt altına alma, Braille okuma parçası ve basılı okuma parçası yoluyla toplanırken, daha çok grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Son olarak, yazılımlara ilişkin bilgilerin ve yazılımın saha testine göre yapılan düzenlemelerin niteliksel bulgular şeklinde sunulduğu çalışmaların daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 223K224 Numaralı proje ile desteklenmiştir. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

**Anahtar Kelimeler:** Braille, gören bireyler, görme yetersizliği, sistematik derleme

## **Kaynakça**

Abd-Aziz, N. S., Raus, N. M., & Mohamed, A. K. (2023). Pembelajaran Braille Berasaskan Web bagi Pelajar Celik Penglihatan: Web-Based Braille Learning for Sighted Learners. *Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs*, 7(1), 30-38.

Bola, Ł., Siuda-Krzywicka, K., Paplińska, M., Sumera, E., Hańczur, P., & Szwed, M. (2016). Braille in the sighted: Teaching tactile reading to sighted adults. *PloS one*, 11(5), e0155394.

- Hatzigiannakoglou, P. D., & Kampouraki, M. T. (2016). "Learn Braille": A serious game mobile app for sighted braille learners. *Journal of Engineering Science and Technology Review*, 9(1), 174-176.
- Lee, L., & Foo, K. (2010). Proposing a web-based tutorial system to teach Malay language braille code to the sighted. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(2), 124-127.
- Lee, L. W., & Lee, S. S. (2021). An Examination of the Efficacy of an Open-Access Online Multimedia Tutorial System for the Malay Braille Code. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(2), 160-167.
- Nascimento, R., Barone, D., Araújo, A., & Heidrich, R. (2023, June). Standard-Based Braille Learning: a new proposal for teaching the Braille system. In *2023 32nd Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEIE)* (pp. 1-6). IEEE.
- Putnam, B. C., & Tiger, J. H. (2015). Teaching braille letters, numerals, punctuation, and contractions to sighted individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(2), 466-471.
- Sasaki, N., Ohtsuka, S., Hasegawa, S. & Harakawa, T. (2007). The Development of a self-learning system of Braille reading and writing for visually impaired people and sighted people. *NTUT Education of Disabilities*, 6, 1-5.
- Scheithauer, M. C., & Tiger, J. H. (2012). A computer-based program to teach braille reading to sighted individuals. *Journal of applied behavior analysis*, 45(2), 315-327.
- Scheithauer, M. C., Tiger, J. H., & Miller, S. J. (2013). On the efficacy of a computer-based program to teach visual braille reading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 436-443.

# Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Görme Engelli Bürokratla Gerçekleştirdikleri Sesli Betimleme Etkinliğine İlişkin Görüşleri

Kenan Önalın<sup>1</sup> & Didem Güven<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Sesli Betimleme Derneği

<sup>2</sup>İstanbul Medipol Üniversitesi

didem.guven@medipol.edu.tr

## Problem Durumu

Eğitim, ÷lke kalkınması için anahtar bir roldedir ve eğitimin niteliğinin artırılması çok yönlü bir bakış açısı gerektirir (Siegel, Philips ve Callan, 2008). Nitelikli eğitim için nitelikli öğretmen yetiştirme öncelikli alanlardan biridir. Öğretmenin sadece bir öğretici olmaktan çıktığı günümüzde, öğretmenin toplumu tanıyan öğrencilerine iyi bir liderlik sergileyebilen donanımda olması gerekmektedir (Hargreaves, 2000). Öğretmen adaylarının eğitiminde, öğrencilerini iyi tanıyabilen ve onlara etkili yönlendirmeler yapabilen donanımda öğretmenler olabilmeleri için ders içi ve ders dışı birçok programlar üniversiteler bünyesinde işe koşulmaktadır. Öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması ve bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Azar, 2011).

Öğretmen eğitimindeki niteliğin artırılması genel hedefinden yola çıkarak (Girgin, 2015); özel eğitim öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerine yönelik empati duygularını geliştirebilmek, gereksinimi olan öğrencilere sunulan eğitim fırsatlarını deneyimlemelerini sağlayabilmek amacıyla düzenlenen etkinlik ile ilgili değerlendirmeler bu çalışma kapsamında ele alınmaktadır (Aydın, 2009).

Etkinlik, görme engelli öğrencilerin eğitiminde yararlanılan “sesli betimleme” unsurlarının deneyimlenmesine odaklanmıştır. Sesli betimleme derneği kurucusu ve Türkiye'nin ilk görme yetersizliği olan bürokratı tarafından sunulan etkinlik, bir üniversitede; özel eğitim bölümü öğrencileriyle tüm gün boyunca gerçekleştirmiştir. Etkinliğin ilk bölümünde görme yetersizliği ve etkinlik yürütücüsü bürokratın görme yetersizliği süreçleri ve deneyimleri detaylı bir şekilde öğrencilere aktarılmıştır. Etkinliğin ikinci bölümüne ise görme yetersizliğine ilişkin empati atölyesine yer verilmiş ve öğrencilere filmler üzerinden sesli betimlemeler yaptırılmıştır. Etkinliğin sonunda da öğrencilerden yaşadıkları deneyimleri yazılı olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Sesli Betimleme, film veya tiyatro gibi alanlarda diyaloglar haricindeki bölümleri dolduran bir dış sesin, olayın geçtiği mekân, zaman, karakterler ve sessiz gelişen olayları betimleyerek görünüm ve duyguları anlatmasından oluşmaktadır. Tiyatro'dan baleye, sinemadan basılı yayınlara kadar birçok alanda görme yetersizliği yaşayan bireylerin hayatını kolaylaştırma noktasında destek veren sesli betimleme çalışmaları toplumsal farkındalık arttıkça yaygınlaşabilecektir. Bu noktada özel eğitim öğretmen adaylarının görme yetersizliği yaşayan bireyleri daha yakından tanıyabilmesi ve sesli betimleme çalışmalarını deneyimlemesi önemlidir. Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi de çalışmalardaki niteliğin artırılması hedefini destekleyecektir (Abide ve Gelişli, 2020).

## Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının görme yetersizliği yaşayan bireylerin desteklenmesi için sesli betimleme etkinliğine yönelik deneyim ve görüşlerini anlamayı amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Bu desende bir olguya ilişkin bireylerin deneyimleri ve bu deneyime yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2007). İnsan ilişkilerinde ve deneyimlerinde gizlenmiş anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan yorumlamacı fenomenolojide, Spielgelberg (1976) bireylerin deneyimleri ve algılarının çevresel koşullardan etkilendiğini dile getirmektedir (Akt. Lopez ve Willis, 2004). Gerçekleştirilen etkinliğe özel eğitim bölümü başta olmak üzere farklı bölümlerden pek çok öğrenci dahil olsa da etkinliğe katılan her öğrenci araştırmaya dahil olmamıştır. Bu nedenle araştırmada belli ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütlere göre araştırmaya katılımcılar dahil olmuştur. Araştırmada ölçüt örneklem yöntemiyle katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma öncesinde belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmeyi amaçlamaktadır (Başaran, 2024). Araştırmada da iki temel ölçüt konularak gerçekleştirilmiştir. Bunlar;

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak,
- Gerçekleştirilen etkinliğe başından sonuna kadar dahil olmak.

Araştırma, 2023-2024 Güz döneminde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı olan bir üniversitede gerçekleştirilmiştir ve araştırmaya 20 özel eğitim öğretmen adayının katıldığı etkinlik kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada içerik analizine yer verilerek yapılan analizde etkinliğe ilişkin görüş; kişisel kazanım, mesleki kazanım ile empati çalışması görüşü ve sesli betimleme atölyesi deneyimlerine temaları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan tema ve alt temalar, bulgularla desteklenerek kongrede sunulacaktır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler etkinliğe ilişkin eğitimi, öğretici ve eğlenceli değerlendirmesini yapmışlar; kişisel kazanım olarak görme yetersizliği olan bireye olumlu yaklaşım ve gelişen empatik özelliklerine değinmişlerdir. Mesleki kazanım olarak görme yetersizliği olan bireyle nasıl çalışabileceklerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Sesli betimleme atölyesini keyifli ve anlamlı olarak belirtilen empati çalışmasında ulaşılamaz bilgiyi deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, teorik olarak derste anlatılan bilgilerin; bir sivil toplum kuruluşu kurucusu ve aynı zamanda bir bürokratla deneyimlemek öğretmen adaylarına tamamıyla olumlu katkı sağlamıştır. Yapılan analizlerden hiçbir şekilde olumsuz görüş bildirilmemiştir. Bu nedenle üniversitelerde özellikle yoğun teorik bilginin sunulduğu özel eğitim bölümlerinde sivil toplum iş birliğinin önemi bu çalışmayla bir kez daha ortaya çıkmıştır (Güven, 2019 & 2020).

Bu çalışma öğretmen adaylarının, görme yetersizliği yaşayan bireyler ve sesli betimleme ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarıp, öğrencilerin memnuniyetini artırıcı adımlar atılması konusunda öneriler sunmamıza olanak sağlarken; diğer yandan eğitim fakültelerinin daha niteliksel bir yapı kazanması konusunda da yeni öneriler ortaya koyabilir.

**Anahtar Kelimeler:** empati atölyesi, sesli betimleme deneyimi, özel eğitim öğretmen adayı, sivil toplum kuruluşu

## Kaynakça

Abide, Ö. F., ve Gelişli, Y. (2020). Eğitimde nitelik kavramına yönelik öğretmen algıları: karşılaştırmalı bir analiz. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(46), 361-390.

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83.
- Başaran, Y. K. (2024). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: Sage.
- Girgin, D. (2015). Müzik eğitimi bölümlerindeki çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrenci perspektifinde beklentiler. *Education Sciences*, 10(3), 169-183.
- Güven, D. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, D. (2020). Destek eğitim odası öğretmenin rol ve sorumlulukları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 450-463.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Lopez, K. A. & Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726-735.
- Sesli Betimleme Derneği <https://www.sebeder.org/index.html> (Erişim tarihi: 02/09/2024)
- Siegel, H., Phillips, D. C., & Callan, E. (2008). *Philosophy of education*.

# Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Kapsayıcı Eğitim Ortamında Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Uygulanma Sürecinin İncelenmesi

Aynur Sarısoy<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
aynursarisoy57@gmail.com

## Problem Durumu

Bu araştırma, kapsayıcı eğitim uygulanan temel eğitim kurumlarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerin sorunları tespit etmek, kapsayıcı eğitim konusuna yönelik beklentilerini ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri MEB'na bağlı dört ortaokulun beşinci sınıfında, kapsayıcı eğitimine devam eden iki kız ve iki erkek görme yetersizliği olan dört öğrenci, onların görsel sanatlar öğretmenleri ve araştırmacıdan elde edilmiştir. Araştırmaya ilişkin verileri görüşme, gözlem ve doküman inceleme yönteminden kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem formları uzmanların görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı dört haftalık sürede öğrencilerin görsel sanatlar derslerini gözlemlemek için veli izni ile kayıt altına almıştır. Araştırmada öğrenciler, görsel sanatlar öğretmenleri ve katılımcı günlük tutulmuştur. Hizmetiçi eğitime, materyallere, destek eğitimin uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır

Kapsayıcı eğitim sınıflarında, görme yetersizliği olan öğrencilerin sayısı dünyada çapında olduğu gibi ülkemizde de artmaktadır. Kapsayıcı eğitimde, her öğrenci eşit derecede önemlidir ve her öğrencinin nitelikli eğitime katılımının sağlanması için öğrenme süreçlerindeki engellerin kaldırılması, tüm öğrencilerin eşit şekilde değer görmesi gerekmektedir (UNESCO, 2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler de kapsayıcı eğitimle gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış öğretim programları, yöntem ve tekniklere, öğretim materyalleri ile fiziksel şartlarına uygun bir ortamında eğitim alma hakkına sahiptir.

Birleşmiş Milletlere Engelliler Hakları Sözleşmesi'nde de ifade edildiği gibi, kapsayıcı eğitim bir ayrıcalık değil, her öğrencinin hakkıdır. Bu doğrultuda kapsayıcı eğitimin temel hedefi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bir eğitime ulaşması ile katılımlarının artması ve toplumun önemli bir bireyi olduğunu hissetmesini sağlamaktır. Ancak görme yetersizliği olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamına fiziksel olarak yerleştirilmelerinin kaliteli kapsayıcı eğitime yol açmadığını ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır (Miyauchi, 2020:1). Öğrencilerin çoğu müfredattan tam anlamıyla faydalanamadıklarını ve ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerini her zaman alamadıklarını ifade etmişlerdir (Belay ve Yihun, 2020). Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları göz önüne alınmadan hazırlanan kapsayıcı sınıf ortamı öğrenciye fayda yerine zarar verebilir.

Görsel sanatlar öğretmenleri gelişimi, ilgileri, deneyimleri, sosyo-ekonomik durumları, dilleri ve geldikleri çevre birbirinden farklı pek çok öğrenciye eğitim vermektedir. Öğrencilerdeki artan çeşitlilik özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi açısından öğretmene uygun öğretimi sağlamak için yeni sorumluluk yüklemekte ve pek çok farklılıklar sunması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, görsel sanatlar öğretmenlerinin üniversitede aldıkları eğitimin görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik

olmadığını ve hizmet içi eğitim verilmediğini ifade edilmektedir (Sarısoy, 2019). Görme yetersizliği olan öğrencilere kapsayıcı okullarda eğitim vermek söz konusu olduğunda derse giren öğretmenlerin özel eğitim öğretmenlerine göre daha fazla zorluk çekmektedir (Bavli, Korumaz ve Akar, 2020).

Görme yetersizliği olan öğrenciler yaşlılarından farklı özelliklere sahip olduğu için farklı eğitim fırsatlarına gereksinim duymaktadırlar. Görsel sanatlar dersi öğretim programı görme duyusuna sahip öğrenciler üzerine planlanmış olsa da görme yetersizliği olan öğrencilerin resim çizebildikleri bilinmektedir. Araştırmalar, görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersini öğrenmek için istekli oldukları yönündedir (Asamoah, Kwadwo, Cudjoe, Alhassan & Nyarko 2018). Bu doğrultuda kapsayıcı eğitim ortamında görsel sanatlar dersini deneyimleyen öğrencilerine de kulak vermemiz, eğitim ihtiyaçlarını karşılamamız gerekmektedir.

Bu araştırmada kapsayıcı eğitim uygulanan temel eğitim kurumlarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerin sorunları tespit etmek, kapsayıcı eğitim konusuna yönelik beklentilerini ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kapsayıcı eğitim sürecinde görme yetersizliği olan öğrenciler, görsel sanatlar dersini nasıl bir ortamda gerçekleştirmektedirler?
2. Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersinde hazır bulunuşluk düzeyine yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Görsel sanatlar öğretmenleri, görme yetersizliği olan öğrenciler ve velilerin kapsayıcı eğitim ortamında programın uygulanma sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Kapsayıcı eğitim ortamında görsel sanatlar öğretim programında yer alan hedeflere ne ölçüde ulaşılmıştır?
5. Karşılaştıkları sorunların çözümünde hangi yollar izlenmektedirler?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli/ Deseni**

Bu araştırma, kapsayıcı eğitim uygulanan temel eğitim kurumlarında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerin sorunlarını tespit etmek, kapsayıcı eğitim konusuna yönelik beklentilerini ve çözüm önerilerini derinlemesine incelemektedir. Bu yüzden araştırmada; bir durumu, uygulanmayı derinlemesine incelemek, var olan sorunları sistematik olarak ortaya koymak, sorunların çözümüne yönelik önerilere sunmayı amaçlayan nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Durum çalışması, eğitim gibi uygulamalı alanlarda çok tercih edilen bir desendir (Merriam, 2013).

### **Katılımcılar**

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört ortaokulun beşinci sınıfında, kapsayıcı eğitimine devam eden iki kız ve iki erkek görme yetersizliği olan dört öğrenci, onların görsel sanatlar öğretmenleri, görme yetersizliği olan öğrencilerin velileri ve araştırmacıdan elde edinilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu yüzden görme yetersizliği olan öğrencilerin görme yetersizliği dışında herhangi bir yetersizliği olmayan gönüllü olarak araştırmaya katılan öğrenciler seçilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar öğretmenleri, velileri ve araştırmacıdan elde edilmiştir. Araştırmaya ilişkin verileri görüşme, gözlem ve doküman inceleme yönteminden kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formundaki soruların oluşturulması için ilgili literatür taranmış, hazırlanan sorular alan uzmanların görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı dört haftalık sürede öğrencilerin görsel sanatlar derslerini gözlemlemek için veli izni ile kayıt altına almıştır. Araştırma sürecinde görsel sanatlar dersinde deneyimleri öğrenciler, görsel sanatlar öğretmenleri ve katılımcı günlük tutulmuştur.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, görme yetersizliği olan öğrenciler, ilkökul sürecinde görsel sanatlar dersi ile ilgili bir eğitim almadıklarını, sınıfların kalabalık ve arkadaşlarının davranış problemlerinin olduğunu, sesten anlamakta zorlandıklarını, sınıf arkadaşlarının görsel sanatlar dersinde farklı çalışmalar yaptıklarını, arkadaşları ile birlikte resim yapmayı çok istediği, anlamakta ve uygulamakta yetersiz hissettiği, süresinin kısa olduğu için öğretmenin derste ilgilenemediğinin sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, görsel sanatlar öğretmenleri kapsayıcı eğitim sınıflarında görme yetersizliği olan öğrencilerin dışında, ana dili farklı, farklı sosyo-kültürel çevreden gelen, dezavantajlı öğrencilerinde bulunduğu, sınıfının mevcutlarının 33-38 kişi olduğu, atölyenin olmadığı, fiziki ortamın dersi işlenmesi için pek uygun olmadığını, ders saatinin haftada bir ders saati olduğu için ilgilenmekte zorlandığı, sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni, kapsayıcı eğitim ve görme yetersizliği olan öğrencilere dersi nasıl anlatabileceğine yönelik üniversitede ve hizmet içi eğitimlerde herhangi bir eğitim almadığını, destek hizmet almadığı, kendine danışmanlık ve rehberlik yapılmadığı, görsel sanatlar öğretim programında görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretim yöntem, teknik ve materyal uyarlamalarına yer verilmediği, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Miyauchi (2020), tarafından yapılan araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerin sınıf düzeyinde eğitim görüyor gibi görünmelerine rağmen etkinliklere katılımdan dışlandıklarının açıkça görüldüğü, öğretme-öğrenme araçlarının gerekli olduğu, öğretmen eğitiminin ve bütünsel bir destek sisteminin önemini vurgulamıştır. Asamoah, Kwadwo, Cudjoe, Alhassan ve Nyarko (2018), öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrası görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi üzerine bir eğitim almadığı, kapsayıcı eğitimin başarısı için öğretmenlerin özel eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir. Bavli, Korumaz ve Akar (2020), üniversite düzeyinde öğretmen yetiştirilmenin revize edilmesi gerekmektedir. Her öğretmen gelecek kariyerinde muhtemelen görme yetersizliği olan bir öğrenciyle çalışacağından, onlara öğretme stratejileri ve ders materyalleri nasıl üreteceği öğretilmelidir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin beklentileri ve istekleri doğrultusunda hazırlanan görsel sanatlar dersi öğretim programı, materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri revize edilerek geliştirilmelidir. Bu doğrultuda yapılacak araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcı eğitimi, görme yetersizliği olan öğrenciler, görsel sanatlar dersi öğretim programı, görsel sanatlar dersi.

## Kaynakça

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme, Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 10, Sayı:19, Issn:1302-7905



Asamoah, E., Kwadwo, O. D., Cudjoe, E., Alhassan, A. & J.A. Nyarko (2018). Inclusive Education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. Sage Journals. October-December 2018: 1-11(s) 2018 DOI: 10.1177/2158244018807791

Bavli, B., Korumaz, M. & Akar, E. (2020). Visually impaired mentally sighted: An Inclusive education case. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 1-14. doi: 10.29329/ijpe.2020.280.1

Belay, M. A. & Yihun, S. G. (2020). The challenges and opportunities of visually impaired students in inclusive education: The case of Bedlu. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 112-124.

Iqbal, K., Maqsood, M., & Fatima, G. (2023). Promoting the Social Adjustment of Visually Impaired Students: A Perception of Teachers in Inclusive Set-Up. *Global Social Sciences Review*, VIII(I), 501-512. [https://doi.org/10.31703/gssr.2023\(VIII-I\).47](https://doi.org/10.31703/gssr.2023(VIII-I).47)

MEB (2018). Görsel Sanatlar Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2022). Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü öğretmen eğitimleri projesi (2022-2026), Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Ankara. 2026), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment, *Education Sciences*. 2020, 10, 346; doi:10.3390/educsci10110346

Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T. ve Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2407-2443.

Sarısoy, A. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler için görsel sanatlar dersi öğretim programının cipp modeline göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Sert, E.H. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve ihtiyaçları. *International Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, Issn:2630-63X. Vol:9 Issue: 78.

Sikanku, S. T. (2018). Challenges in teaching pupils with visual impairment in inclusive classrooms: The experience of Ghanaian teachers. *Research on Humanities and Social Sciences*. ISSN 2224-5766 (Paper) ISSN 2225-0484 (Online) Vol.8, No.11, 2018.

Teshabaeva F, Madina, M. & Yuldasheva, D. (2020). The essence of inclusive education in developed countries. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* Vol. 8 No. 1, 2020. ISSN 2056-5852

Toker Köse, M., Yiğit, S., Erdemci, A. & Özdemir, B. (2023). Kapsayıcı eğitim süreçlerinin geliştirilmesi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi, *International Academic Social Resources Journal*, e-. ISSN: 2636-7637, Vol:8, Issue:55, pp:4241

Tuzcuoğlu, N. ve Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2023; 3 (1): 27-40 (e-ISSN 2791-6391); Doi: 10.55008/te-ad.1284572

## 1 NOLU DERSLİK

### Öğretmen Adaylarının Disleksiye İlişkin Metaforik Algıları

Seyhan Soğancı<sup>1</sup>, Murat Vural<sup>2</sup> & Ayşenur Çelik Şahin<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
syhnktu@gmail.com

#### Problem Durumu

Özel eğitim alanında sık rastlanılan bir yetersizlik grubu olan öğrenme güçlüğü şemsiye bir terim olup, alt kategorilerinden biri de disleksidir. Disleksi; imla kurallarını, okumayı, yazmayı ve bazen konuşmayı etkileyebilen ve her eğitim seviyesinde öğrenci başarısını düşüren dil temelli yaygın bir öğrenme güçlüğüdür (Berninger ve Wolf, 2012). Özel eğitim kategorileri düşünüldüğünde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yaklaşık olarak yarısından fazlasını oluşturmaktadır (Hallhan ve Kauffman, 2006). Okul çağı çocuklarının ise %6-17'sinin disleksili olduğu tahmin edilmektedir (Mathes ve Fletcher, 2008). Disleksi tanısı olan öğrenciler, çoğunlukla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim okullarında eğitimlerine devam etmektedir.

Türkiye'de uygulanan tanılama süreci disleksili öğrenciler açısından ele alındığında önemli bir sınırlılıkla karşılaşılmaktadır. Disleksili öğrencilerin belirlenmesi ve tanılanması süreci standart ölçümlerden ziyade öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmakta, onların gözlemleri ve kişisel değerlendirmeleriyle öğrencilerdeki yetersizliğin tespit edilmesi beklenmektedir (Gür, 2013). Ancak öğretmenlerin bu öğrencileri tanımlarken disleksiye ilişkin bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle çoğunlukla zihinsel yetersizliği olan veya problem davranışı olan öğrenciler şeklinde betimledikleri (Esen ve Çiftçi, 1998) ya da bu öğrencilerdeki yetersizliği fark edemeyerek sınıfın tembel çocuğu olarak gördükleri belirtilmektedir (Özmen, 2017). Disleksi belirtileri gösteren öğrencilerin yanlış şekilde etiketlenmesi ve uygun olmayan yönlendirmeler yapılarak bu çocuklara tanı konulması onların gereksinim duydukları özel eğitim hizmetlerini almasını geciktirebilmekte ya da tanı konulmadığı için uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanmalarını engelleyebilmektedir. Bu durum disleksili öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerde sınıf seviyesine ulaşamamasına ve sorunların daha da büyümesine neden olabilmektedir (Gür, 2013). Nitekim disleksinin hem tanılanmasında hem de tanılama sonrasındaki müdahalelerde farklı branşlardan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle erken tanılama konusunda okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların rolü büyüktür. Bunun yanı sıra hem Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yapılan ayrıntılı değerlendirme sürecinde hem de destek eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde görev alan özel eğitim öğretmenlerinin de disleksili öğrencilerin tanılanma ve eğitim süreçlerinde etkin rolleri olduğu bilinmektedir (MEB, 2012). Bu doğrultuda bu öğrencilere sunulan tanılama ve eğitim uygulamalarında disleksili öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının disleksiye ilişkin bilgi, düşünce ve algılarının, bu öğrencilere yönelik yaklaşımlarını ve sunacakları eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini önemli ölçüde etkileyeceği açıktır. Bu nedenle söz konusu araştırma, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri açısından kendine özgü özellikler barındıran disleksili öğrencilere yönelik gerek tanılanma sürecinde

gerekse müdahale sürecinde etkin rol oynayacak öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının disleksiye yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemeye odaklanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmeni adaylarının disleksiye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının disleksiye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- Özel eğitim öğretmeni adaylarının disleksiye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık adaylarının disleksiye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
- Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategorilerde gruplanabilir?
- Kavramsal kategoriler öğretmen adaylarının eğitim aldıkları programlara göre benzerlik göstermekte midir?
- Kavramsal kategoriler öğretmen adaylarının eğitim aldıkları programlara göre farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

Öğretmen adaylarının disleksiye yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninde ilgili fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve betimlemelerini ortaya koymak amaçlanmaktadır (Bütün, 2014). Çalışmanın katılımcılarını Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2023-2024 bahar döneminde eğitimlerine devam eden okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ) (n=21), sınıf öğretmenliği (SÖ) (n=32), rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) (n=28) ve özel eğitim öğretmenliği (ÖEÖ) (n=42) programlarındaki 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının disleksiye ilişkin algıları metaforlar yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama formunun ilk bölümünde çalışmanın amacı ve demografik bilgiler yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının disleksiye ilişkin algılarını belirlemek üzere "Disleksi ..... gibidir/benzer. Çünkü; ....." cümlesi yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan bu açık uçlu soru, katılımcıların metaforik algılarının belirlenmesi için uygundur (Saban, 2008). Veriler çalışmanın yazarları tarafından toplanmıştır. Bu süreçte katılımcılara çalışmanın amacı, metaforlar ve kullanım amaçlarına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Örnek metaforlar üretilerek katılımcılardan metafor üretme sürecinde beklenen davranışlar konusunda rehberlik edilmiştir. Öğretmen adaylarına çalışmanın formları her bir bölüm için ayrı olmak koşuluyla grup olarak sunulmuş ve oluşturdukları metaforları uygun boşluğa yazmaları istenmiştir. Bu uygulama yaklaşık 20-25 dk. sürmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Analiz süreci; (a) kodlama ve ayıklama, (b) örnek metafor derleme aşaması, (c) kategori oluşturma aşaması, (d) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (e) verilerin yorumlanması aşaması olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Ekici, 2016; Saban, 2008).

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularıyla ilişkili olarak sırasıyla şu şekilde sunulmuştur. Programlara göre öğretmen adaylarının disleksiye ilişkin geliştirdikleri metaforlar farklılık göstermiştir. Bu metaforlar farklı kavramsal kategorilerde gruplanmıştır. Öğretmen adaylarının disleksiye ilişkin ürettikleri metaforlar kategorilendirildiğinde; bireysellik, potansiyel yetenekler, keşif ve anlama

gerekliliği, karmaşıklık ve zorluk, uygun eğitim fırsatı gibi çeşitli kategoriler belirlenmiştir. Bu kavramsal kategorilerin öğretmen adaylarının branşlarına göre benzer yönleri incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının branşlarına göre bu kavramsal kategorilerin farklı yönleri de incelenmiştir. Elde edilen veriler bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların disleksinin spesifik ve ayırt edici özelliklerini nitelemekten ziyade genel geçer bilgileri ifade eden özellikte olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** disleksi, öğretmen adayları, metaforik algı

### **Kaynakça**

Berninger, V., & Wolf, B. J. (2012). Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science (1st Edition). Paul H. Brooks.

Bütün, M. (2014). Nitel araştırma. S. B. Demir (Ed.), Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde (s. 375-409). Ankara: Eğiten Kitap.

Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 615-636.

Esen, A. ve Çiftçi, İ. (1998). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. (The defining of class teachers' knowledge about learning disabilities). Journal of Education of The Pamukkale University, 8, 95-101.

Gür, G. (2013). Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması. Yüksek lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Hallhan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). Exceptional learners: Introduction to special education (10 th ed.) Boston: Allyn & Bacon.

Mathes, P.G., & Fletcher, J.M. (2008). Dyslexia. In N.J. Salkind (Ed.), Encyclopedia of educational psychology. Los Angeles, CA: Sage.

MEB. (2012). Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Retrieved from: [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_05/29103347\\_zeleitim.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_05/29103347_zeleitim.pdf)

Özmen, E. R. (2017). Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar. E. R. Özmen (Ed.), Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde (1. kitap). Ankara; Eğiten Kitap.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55(1), 459-496.

# Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenleri Destekleme-Güçlendirme Programı için İhtiyaç Analizi

Zekeriya Boztaş<sup>1</sup>, Serdal Mert<sup>2</sup>, Derya Esen<sup>3</sup> & Atilla Uğurel<sup>4</sup>

<sup>1,2,3,4</sup>Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi  
zekiboz1983@gmail.com

## Problem Durumu

Eğitim öğrenme yaşantılarıyla bireylerde istendik davranış oluşturma biçimidir (Sönmez, 1986). Eğitimin ana amacı, bireylerin kabiliyetlerini destekleyerek topluma sağlıklı uyumunu sağlama ve verimli bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Toplumsal gelişimin sağlanabilmesinde okullar kritik bir unsur, bu amaca ulaşmada başrolde olan öğretmenlerin yeri çok önemlidir. Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gereksinimlerinin karşılanması için özel olarak yetişmiş uzmanların yürüttüğü, geliştirilmiş eğitim programlarıyla ve yöntemleriyle kişilerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan uygun ortamlarda yürütülen eğitim olarak tanımlanabilir (Cavkaytar ve Diken, 2005). Son yıllarda özel eğitim öğrencilerinin sayılarının arttığı gözlenmesi (MEB, 2022) bu öğrencilere verilecek hizmetin önemini de ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere ulaştırılacak hizmetlerde özel olarak yetişmiş personel kategorisinde özel eğitim öğretmenin rolü kritiktir. Dolayısıyla sahip olduğu mesleki yeterlilikler vereceği hizmetin kalitesini belirleyecektir. Öğretmenlik, uzmanlık alan bilgisinin ve özel becerilerin gerektiği bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Celep, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri kılavuzunda öğretmen yeterliliklerini, Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler başlıklarıyla belirtmiştir. Bu alanlar, birbiriyle bağlantılı ve birbirini tamamlayan öğelerle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerinin güncellenmesi ve artırılması önemli bir yer teşkil etmektedir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerine yönelik eğitim programı ile ilişkili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Eğitim programı konusunda çok fazla çalışmaya rastlanılmamasına rağmen konu ile ilişkili çalışmalar ele alınmıştır. Taştan (2023), “Öğretmenlik Uygulamasını Uzaktan Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenleri ile Yüz Yüze Eğitim Yoluyla Tamamlamış Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında öğretmenlik uygulamasını yüz yüze eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algı düzeylerini, uzaktan eğitim yoluyla tamamlayan özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek belirlemiştir. Özdemir (2017), “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Aile Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitimi konusunda desteğe ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. Okullarda nitelendirilen aile eğitim biçiminin aile eğitimi ile uyumunu belirlemiştir. Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babaların eğitim konuları ihtiyaçlarını, çocuklarının yetersizlik türü ve özellikleri ile gelişim özellikleri alanlarında olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler aile eğitimi programlarında özellikle özbakım becerilerinin öğretimi, cinsel eğitim ve davranış kontrolü sağlama konularını da ifade etmişlerdir. Özcan (2014), “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına Yönelik Oluşturulan Programın Etkililiği” isimli doktora çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin program geliştirme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koyan verilere ulaşmıştır. Ayrıca ihtiyaç analizi ile belirlenen konularla yapılan eğitim programının ardından öğretmenlere yapılan son testte anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Ayrıca çalışmada hedef ve davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme boyutu ve değerlendirme açısından öğretmenlerin yüksek düzeyde eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bayyigit (2021), “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsel Eğitime Yönelik Tutumları ve Hizmet İçi Eğitimleri için Bir İhtiyaç Analizi” isimli yüksek lisans çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ve cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları konuları korunma becerileri, özbakım becerileri, aile katılımı, algı eğitimi, davranış kontrolü, dürtü kontrolü ve problem davranış olarak ortaya konmuştur. Koç (2022), “Özel Eğitim Öğretmenlerin Program Uyarlamaları” yüksek lisans çalışmasında özel eğitim öğretmenleri öğrenci hazırbulunuşluluğu, kurumun fiziki alt yapısı, öğretmen yeterliliği ve eğitim politikaları unsurları sebebiyle resmi programa bağlı kalamadıkları ve farklı çalışmalar yürüttüklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca çalışmada devlet okullarının ve özel kurumların program uygulamaları karşılaştırmasında, özel kurumlarda ortaya çıkan program uyarlamalarının daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerine yönelik yapılan eğitim programı çalışmaları incelendiğinde Bayraklı Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılacak mevcut çalışmanın alan yazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış olan İzmir ilindeki kamu özel eğitim kurumlarında çalışan 26 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak araştırma ekibi tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu ve açık uçlu ve yarı yapılandırılmış anket soruları kullanılmıştır. Çalışma 3 turda gerçekleşmiştir. Birinci tur açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. İkinci ve Üçüncü turda ise birinci turdaki yanıtlardan oluşturulacak delphi anket soruları kullanılacaktır. Delphi anket sorularına 7’li likert tipi cevap biçimi kullanılmıştır. Likert tipi oluşturulan puanlamada 1: Tamamen önemsiz, 2: Önemsiz, 3: Biraz önemsiz, 4: Tarafsızım, 5: Biraz önemli, 6: Önemli ve 7: Kesinlikle önemli şeklinde cevaplar dikkate alınmıştır. Üçüncü turun sonunda üzerinde uzlaşılan konu başlıkları neticesinde çalışma sonlandırılmış ve raporlaması yapılmıştır.

Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemleri içinde barındıran delphi tekniği ile yürütülmüştür. Delphi tekniğinde konuya ilişkin uzmanlar bir araya getirilir ve durumla ilgili uzlaşmaya varılmış görüşler elde etmek hedeflenir (Karacaoğlu, 2009). Bu teknik bir grup uzmanın görüşü dikkate alınarak, kontrollü geri bildirim yoluyla, üzerinde anlaşıldığı güvenilir bir anket elde etme biçimidir (Bahar ve Demir, 2021). Tekniğin en büyük hedefi, konu ile ilgili seçilmiş uzmanların ortaklaştığı bir görüşe ulaşma çabasıdır (Demirel, 2014). Ayrıca uzlaşma sürecinde grup baskısı en aza indirilirken aynı zamanda ortak görüşler sonucu ortaya konan anketlerin panel üyelerinin hepsine sunulmasıyla gözden geçirme, esinlenme gibi olumlu etkileşimi ortaya konmaktadır (Şahin, 2001).

Uzmanlara araştırma ekibi tarafından hazırlanan açık uçlu ve yapılandırılmış sorular 1. turda sorulmuştur. Toplam 26 uzmandan (%100) gelen nitel cevaplar, 35 maddelik ankete dönüştürülmüştür. Katılımcıların ilettiği cevaplardan oluşturulan madde havuzu içerik ve konu alanı açısından düzenlenmiş ve iki farklı uzman tarafından içerik ve dil bakımından incelenerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine istinaden anket 31 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra bu maddeler 7’li likert biçiminde 2. turda delphi anketi biçiminde yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. 3. turda, uygulanan delphi anketinin ortalama puanları ve katılımcının önceki puanlaması verilerek, yeniden oylaması istenmiştir. Bu oylamanın sonunda uzlaşılan 26 maddelik konu başlıkları çalışmada ihtiyaç duyulan konular olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde

medyan, mod, standart sapma, varyans, aralık, en düşük ve en yüksek değerler, çeyrekler arası genişlik ve puan aralıklarının yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Araştırma için hem Ege Üniversitesi Etik Kurulundan hem de İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası gözetilmiş ve bununla ilgili onam formu da hazırlanmıştır. Araştırmaya ilişkin varsayımlar, uzmanların soruları samimi ve dürüstçe cevaplamış olmasıdır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesiyle bulgular iki kısımda ele alınmıştır. Araştırmanın demografik bulgularına göre, uzmanlar 8'i erkek (%30.8), 18'i kadın (%69.2) öğretmenlerden oluşmaktadır. Uzmanların 17'si (%65.3) 16 ve üzeri, 4'ü (%15.3) 11-15 arası, 4'ü (%15.3) 6-10 arası ve 1'i (%4.1) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Uzmanların tamamı özel eğitim alanında yüksek lisans yapmıştır.

3 aşamalı olan içinde hem nitel hem de nicel analizler barındıran delphi araştırmasının sonucunda uzmanların uzlaştıkları 26 maddelik konu başlıkları belirlenmiştir. Uzlaşılan konu başlıkları uzmanlar tarafından en önemli görülenlerden itibaren şu şekildedir:

- Özel gereksinimli çocuklarda iletişim ve dil becerilerinin öğretimi
- Özel eğitimde kullanılan yeni-güncel öğretim yöntemleri
- Özel gereksinimli çocuklar için BEP hazırlanması ve uygulanması
- Taklit becerilerinin önemi ve öğretimi
- Özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikler
- Görme yetersizliği yaşayan çocuklarda bağımsız hareket ve yönelim becerilerinin öğretimi
- Özel gereksinimli çocuklarda toplumsal uyum becerilerinin öğretimi
- Problem davranışlarla baş etmede kullanılan yenilikçi yaklaşımlar
- Özel eğitimde sınıf yönetimi
- Özel gereksinimli çocuklarda oyunun önemi ve oyunla öğretim
- Özel gereksinimli çocuklarda cinsel eğitim
- Özel gereksinimli çocuklarda eğitsel değerlendirme
- Özel eğitim öğretmenlerinin sahip oldukları haklar, yönetmelik ve mevzuat bilgilendirmesi
- Özel gereksinimli çocukların eğitiminde öğretim planlaması yapma
- Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin özellikleri ve ebeveyn iş birliği ve katılımı
- Özel gereksinimli çocukların performansını ortaya koyan değerlendirme araçları
- Özel gereksinimli çocuklarda davranış değiştirme teknikleri
- Etkili iletişim
- Özel gereksinimli çocukların eğitiminde kullanılan kanıta dayalı uygulamalar

- Öfke ve stres yönetimi
- DEHB ve ÖÖG yaşayan çocuklar ve özellikleri
- Özel gereksinimli çocuklarda ergenlik dönemi ve özellikleri
- Öğretmenlerin iyi olma halini arttıracak atölye çalışmaları
- Özel gereksinimli çocuklarda alternatif iletişim becerileri
- Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan dijital araçlar
- Özel gereksinimli çocuklarda duyu bütünleme terapileri

Hem ulusal hem de uluslararası alan yazın incelendiğinde, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik güçlendirme programı için ihtiyaç analizi çalışmasının az biçimde ele alındığı görülmüştür (Bayyığıt, 2021; Özcan, 2014). Bu açıdan mevcut çalışmanın alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, ihtiyaç analizi, program geliştirme, öğretmen

### Kaynakça

- Ataman, A. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bahar, M. ve Somuncu D. N. (2021). Delphi tekniği uygulama sürecine yönelik örnek bir çalışma: Çok fonksiyonlu tarım okuryazarlığı. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 35-53. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-814729>
- Bayyığıt, T. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ve hizmet içi eğitimleri için bir ihtiyaç analizi [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2005). Özel eğitime giriş. Kök Yayıncılık.
- Celep, C. (2010). Meslek olarak öğretmenlik. Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). Eğitimde program geliştirme. Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009, 1-3 Mayıs). İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; Öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği [Tam metin bildiri]. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Koç, S. (2022). Özel eğitim öğretmenlerin program uyarlamaları [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- MEB (2022). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_09/29151106\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2022\\_2023.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf)
- Özcan, D. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan programın etkililiği [Doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>



Özdemir, M. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin aile eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Sönmez, V. (1986). Türkiyede eğitimin kalitesi ve geleceği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 49-63.

Şahin, A. E.(2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20),215-220.

Taştan, A.O. (2023). Öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenleri ile yüz yüze eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

# Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Hafif, Orta ve Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Sunulan Okuma Yazma Öğretimi ve Sürece İlişkin Sorunlar

Damla Cilveli<sup>1</sup> & Emine Erden<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
damlaclv18@gmail.com

## Problem Durumu

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma yazma becerilerine sahip olmaları, günlük yaşamda bağımsızlık kazanmalarında ve toplumsal hayata katılmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Yazıcıoğlu ve Altındağ Kumaş, 2024). Okuma yazma becerileri sayesinde zihinsel yetersizliği olan bireyler günlük yaşam becerilerinde bağımsızlık kazanma (Yazıcıoğlu ve Altındağ Kumaş, 2024), iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Sheldon ve Erickson, 2020), işe girmek (Baran ve Cavkaytar, 2007) gibi pek çok olanağa ulaşırlar.

Davranışçı ve sosyal etkileşimci yaklaşımlar, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretiminde esas alınan temel yaklaşımlardır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırladığı okuma yazma öğretim programlarında her iki yaklaşımı da esas almaktadır (MEB, 2018). Programlar işlevsel okuma öğretimi ve ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanmıştır. Uygulamada ise programdaki yöntemler kullanılmakla beraber diğer okuma yazma öğretim yöntemleri de kullanılmaktadır (Akçin, 2019).

Alanyazın okuma eğitiminin zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için kapsamlı (Alnahdi, 2015) ve kapsayıcı (Sheldon ve Erickson, 2020) olması gerektiğini vurgulanmaktadır. Günümüzde bu öğrencilere okuma yazma öğretiminde kabul gören müdahaleler göz önüne alındığında, içinde bulunduğumuz dönem “genel eğitim müfredatına maksimum erişim dönemi” olarak nitelendirilmektedir (Afacan, 2021). Diğer yandan Conner vd. (2022) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin nitelikli, bireysel gereksinimlerine uygun bir okuma yazma eğitiminden yararlanamadıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de bu öğrencilerin yararlandıkları okuma yazma eğitiminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yeterli olup olmadığının anlaşılması açısından mevcut uygulamaların belirlenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Okuma yazma öğretim sürecindeki sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma öğrenmede yaşadıkları problemlerin temelinde yer alan ana unsurlardandır (Melekoğlu ve Anılan, 2021). Bu doğrultuda, okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların da tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde etkililiği kanıtlanmış müdahalelerin ve yöntemlerin tercih edilmesi gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Altındağ Kumaş, 2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, yetersizlik tanı düzeylerine göre farklı seviyelerde okuma yazma öğrenebilmektedir (Akçin, 2019). Hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerilerini edinmelerinde farklı yöntem ve uygulamaların etkili olduğu ilgili ulusal ve uluslararası alayazında çeşitli araştırmalar ile (Arı vd., 2023; Alnahdi, 2015; Er, 2020) gösterilmiştir. Ulusal alanyazın incelendiğinde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenebilirken, (Arı vd., 2021) yetersizlik düzeyi orta ve ağır olan öğrenciler için işlevsel okuma öğretimine

yoğunlaşmaktadır (Er, 2020). Bu bağlamda Türkiye’de yetersizlik düzeylerine göre öğretimde kullanılan yöntemlerin, materyallerin, değerlendirme tekniklerinin, gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların ve uygulamadaki problemlerin belirlenmesi süreci bütünsel olarak görmeyi sağlayabilir. Mevcut araştırmanın zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yararlandığı okuma yazma eğitim hizmetlerinin öğrencilerin potansiyellerine uygunluğunun anlaşılmasında bir adım olacağı umulmaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, mevcut durumu ortaya koymayı hedefleyen betimsel düzeyde bir tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk vd., 2022). Tarama araştırmaları, belirli bir konuda bilgi almak ya da bir sonuca varmak için, hedef kitleyi temsil eden insanların tamamından veya bir kısmından veri toplanan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2022).

Araştırmanın evreni Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin şehirlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleme ise, bu şehirlerde görev yapan, zihinsel yetersizlik tanımlı öğrencilere eğitim veren 271 özel eğitim öğretmenidir. Örneklem grubuna dâhil edilecek öğretmenlerin belirlenmesinde üç tür örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlki amaçsal bir örnekleme şekli olan ölçüt örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2022; Patton, 2002). Ölçüt örnekleme, araştırılacak özelliğe ait kriter ya da kriterlerin katılımcı grubunu oluşturmada temel ölçütleri belirlediği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2022). Bu araştırmadaki ölçüt, katılımcıların zihinsel yetersizlik tanımlı öğrenciler ile çalışmalarıdır. Bu sayede, farklı yetersizlik grupları dışta tutulup zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışma deneyimi olan öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. İkinci olarak uygun örnekleme kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı ulaşılabilir olan katılımcıdan ulaşılması daha zor olana doğru giderek örneklemini oluşturur (Büyüköztürk vd., 2022). Mevcut çalışmada da araştırmacı bildiği okullarda özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenlerden hem şahsen ulaşarak elden veri toplamış hem de şahsen ulaşamadığı durumlarda çevrimiçi formlar ile veri toplamıştır. Üçüncü olarak, araştırmada kartopu örnekleme kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Fraenkel vd. (2012) ulaşılan katılımcıların, araştırmacıyı veri toplayabileceği başka katılımcılara yönlendirmesi olarak da ifade etmişlerdir. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacı, veri topladığı okullardaki idarecilerin ve özel eğitim öğretmenlerinin kendi tanıdıklarına yönlendirmesi ve bu kişilere araştırmaya katılımlarını önermeleri sayesinde geniş bir örneklem sayısı elde etmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı açık uçlu, kapalı uçlu ve şıklı sorular içeren bir ankettir. Bunun yanı sıra, Onam Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, kapalı uçlu ve şıklı sorular için SPSS programında oluşturulan çapraz tablolar ile analiz edilip sunulmuştur. Çapraz tablolar aracılığıyla zihinsel yetersizlik düzeylerine göre tercih edilen öğretim yöntem ve uygulamalarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Açık uçlu soruların analizinde her bir soruya verilen tüm yanıtların yazılı dökümü elde edilmiştir. Bu yanıtlardan ilişkili olanlar ortak başlıklar altında toplanmıştır. Analizin yapılmasında verilerin %30’unu iki kişi birbirlerinden bağımsız şekilde okuyup sınıflamıştır. Gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak için “Uyuşum yüzdesi =  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ ” formülü kullanılmıştır. Elde edilen uyum yüzdesinin ortalaması %92’dir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bulgular göstermiştir ki öğrencilerin zihinsel yetersizlik düzeyi fark etmeksizin öğretmenlerin çoğu ses temelli cümle yöntemini tercih etmektedir. Terzioğlu ve Topaç (2023) araştırması da ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma öğretiminde en çok kullanılan yöntem olduğunu

göstermektedir. Bulgulara göre hece yöntemi en çok kullanılan ikinci yöntemdir, bununla birlikte başka yöntemler de kullanılmaktadır. Hece yöntemini en fazla kullanan öğretmenler, öğrencileri orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlardır. Orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerde etkililiği kanıtlanmış (Er, 2020) işlevsel okuma öğretimi ise çok az (N=6) kullanılmaktadır.

Araştırma sonucunda okuma yazma öğretiminin çoğunlukla bireysel olarak gerçekleştirildiği bulunmuştur. Deniz ve Sarı (2017) araştırmasında özel eğitim öğretmenleri okuma öğretimi bireysel olarak yürüttüklerini, bu durumun ise öğrencilerin düzeylerinin birbiri ile yakın olmayışından kaynaklandığını belirtmiştir. Mevcut bulgulara göre, okullar ile ilgili en önemli sorun aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin eğitsel düzeylerinin farklı olmasıdır. Öğretmenler öğrencilerden kaynaklanan şu sorunları vurgulamıştır: öğrencilerin problem davranışları olması ve önkoşul becerilere sahip olmamaları. Ailelerin çocuklarını akademik olarak destekleyememeleri, öğretmenlerin okuma öğretiminde yeterli düzeyde beceriye olmamaları, materyallerin yetersiz oluşu okuma öğretiminde dikkat çeken sorunlardan bazılarıdır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim öğretmeni, zihinsel yetersizlik, ilk okuma-yazma, okuma yazma öğretim yöntemleri, betimsel tarama

## Kaynakça

Afacan, K., Bal, A. & Çakır, H. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrenciler için okuma müdahaleleri: kültürel-tarihsel bir inceleme. *Türk Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 47-71. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0112>

Akçin, F. N. (2019). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hibrit okuma-yazma öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 177-208. [10.21565/ozelegitimdergisi.413092](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.413092)

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.

Arı, A., Düzkantar, A., & Eratay, E. (2023). Ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016807>

Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online*, 6(2), 213-225, 2007.

Büyüköztürk, Ş., Akgün Ö.E., Demirel, F. Karadeniz Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri. (32. Baskı). Pegem Akademi.

Conner, C., Jones, F., Ahlgrim Delzell, L., Walte, S., & Allor, J.H. (2022). What teachers know about teaching reading to students with developmental disabilities: A survey of special educators. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 19(3), 300-310.

Deniz, S. & Sarı, H. (2017). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 156-171.

Er, Z. (2020). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında edmark okuma programı işlevsel kelimeler serisi programının etkisi. [Yüksek Lisans Tezi / Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. The McGraw Hill Companies Inc.

Melekoğlu, M.A. & Anılan, H. (Eds.). (2021). Özel Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi. (1. Baskı). Vize Akademi.

MEB. (2018). Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için okuma-yazma dersi öğretim programları. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sheldon, E., & Erickson, K. (2020). Emergent literacy instruction for students with significant disabilities in the regular classroom. Assistive Technology Outcomes & Benefits (ATOB), 14, 135-160.

Terzioğlu, N.K., & Topaç, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(3), 133-148. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284054>

Yazıcıoğlu, T. & Altındağ Kumaş, Ö. (2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 14(1), 153-168. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1412994>

# Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocuklara Karşı Tutumlarının Yetersizlik Türleri Açısından Değerlendirilmesi

İsmail Uysal<sup>1</sup> & Yakup Burak<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Trakya Üniversitesi  
ismailuyssal@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin her biri benzersiz özellikler göstermekte ve bu farklılıklar her birinin ihtiyaçlarının farklı olmasına yol açmaktadır. Bu durum, özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim ve hizmetler için çeşitli personelin katılımını zorunlu kılmaktadır (Cavkaytar, 2015). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre, özel eğitimde çalışacak personel, özel eğitim öğretmeni, okul idaresi, koordinatör öğretmen, atölye öğretmeni, usta öğretici ve alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Aynı yönetmelik kapsamında, özel eğitimde ihtiyaç duyulması halinde dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, ergoterapist, sosyal çalışmacı ve gerektiğinde diğer mesleklerden personel atanabilir veya diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılabilir. Yönetmelik göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim, farklı disiplinlerin bir araya geldiği bir ekip çalışmasını ifade ettiği söylenebilir. Bu ekipte anahtar rolü, özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) önemli bir parçasını oluşturan ve gerekli becerilerin öğretimini gerçekleştiren özel eğitim alanında çalışan öğretmenler üstlenmektedir (Alan & Aksoy, 2023). Hazırlanan bu planda her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğretmenler, sınıf ortamında ve öğretim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin heterojen bir yapıda olduklarını göz önünde bulundurarak ve her öğrencinin benzersiz özelliklerini anlayarak eğitimlerini kişiselleştirmektedir. Bu şekilde, her öğrencinin en uygun eğitimi almasına olanak tanınmaktadır. Ancak eğitimciler bilgi yetersizliği, tecrübe eksikliği ve özel gereksinim grubunun karakteristik özellikleri gibi çeşitli nedenlerden dolayı bazı yetersizlik türlerine isteksiz bir tutum sergilerken, diğer türlerle daha istekli bir şekilde ilgilenebilmektedir (Benoit, 2016). Nitekim literatürde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel gereksinim türlerine farklı tutumlar sergilediklerini göstermektedir (Akman vd., 2018; Boer vd., 2011; Cassidy, 2011; Donohue & Bornman, 2015; Jurry vd., 2021; Rakap & Kaczmarek, 2010; Starczewska vd., 2012; Wilde & Avramidis, 2011). Öğretmenlerin bu tutumları, öğrencilerin eğitim başarısının, uyumlarının, bağımsızlaşmalarının ve bireysel gelişimlerinin önünde bir engel teşkil etmektedir (Davis, 2009). Bu nedenle, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, farklı yetersizlik türlerine nasıl yaklaştıklarını ve bu yetersizliklerle başa çıkmak için kullandıkları stratejileri anlamak, öğretim süreçlerini iyileştirmek özel gereksinimli bireylere daha etkili bir şekilde yardımcı olmak için son derece önemlidir (Krischler & Pit-ten Cate, 2020). Bu çalışma, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin farklı yetersizlik türüne (zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün zekâlı/özel yetenekli, serebral palsi, Down sendromu, çoklu yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, bedensel/ortopedik yetersizlik, süregen hastalık, görme yetersizliği ve işitme yetersizliği) yönelik tutumunu, bu tutumun eğitim sürecine etkisini irdelerken, bilgi düzeyini ve deneyimini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çalışmak istedikleri ve çalışmak istemedikleri yetersizlik türlerini tespit etmeyi ve bu tercihlerini nedenini anlamak için kapsamlı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm yukarıdaki düşüncelerden hareketle bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa karşı tutumunun yetersizlik türleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa karşı tutumunun yetersizlik türleri açısından değerlendirmeyi amaçlayan çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli ile desenlemiştir. Çalışma grubu 2022-2023 Eğitim öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel kurumlarda özel eğitim alanında çalışan toplam 237 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem yöntemi olarak tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu”, Yaralı (2015) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” ve Beyazoğlu Bacı (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Engelli Öğrencileri Öğretmeye Yönelik Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama süreci Edirne ili merkezi ve ilçelerinde bulunana özel eğitim okullarına ve bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okulların ziyaret edilmesiyle başlamıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, okullardaki öğretmenler odasında gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amacı, önemi ve gönüllülük esasına dayalı olarak anketleri doldurma talebi öğretmenlere iletilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler, veri toplama araçlarını elden teslim almışlardır. Öğretmenlere, anketleri doldurmaları için yaklaşık 15 dakikalık bir süre verilmiştir. Gönüllülük esasına göre anketleri cevaplamak isteyen öğretmenler, kendilerine tanınan süre içinde anketleri tamamlamış ve elden teslim etmiştir. Öğretmenlere çalışmaya katkılarından dolayı teşekkür edilmiş ve yeterli örneklem sayısına ulaşınca veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Çalışmanın veri analizi süreci SPSS-27 istatistiksel paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılana analizlerde çalışma grubunun dağılım normalitesini sağladığı ve normal aralık kabul edilen -1,96 ile + 1,96 aralığında olduğu bulunmuştur. Bu nedenle parametrik analizler tercih edilmiştir. Ayrıca çalışmada veri analizinde öğretmenlerin en çok çalışmak istedikleri özel gereksinim türü ile özel gereksinim türleri ile çalışma sıklığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ki-kare testi kullanılmıştır. Bu analiz, öğretmenlerin tercih ettikleri özel gereksinim türleri ile gerçek çalışma sıklığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yardımcı olmuştur. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinim çocuğa yönelik tutumları ile özel gereksinim türüne yönelik tutumu ve özel gereksinim türleri ile çalışma sıklığı arasındaki ilişkiyi belirleme için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Var olan ilişkiyi yordama durumunu belirlenmesi amacıyla Hiyerarşik Regresyon Analizi yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumu ile özel gereksinim türüne karşı tutumu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ( $r=,365$   $p<.01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireye karşı tutumu ile OSB olan bireyle çalışma sıklığı ( $r=-,132$   $p<.05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinim türüne karşı tutumu ile süregelen hastalığı olan bireyle çalışma sıklığı ( $r=-,169$   $p<.05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumu ve özel gereksinim türüne karşı tutumu ile diğer özel gereksinim türü ile çalışma sıklığı (zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel/ortopedik yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duyu davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu, üstün zekâli/özel yetenekli, çoklu yetersizlik, serebral palsi, down sendromu) arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre ilk adımda özel gereksinimli bireyin yetersizlik türüne karşı tutumun özel gereksinimli bireye karşı tutumunu yaklaşık olarak %12'sini açıkladığı, sonraki adımda özel gereksinim türleri ile çalışma sıklığının ise yaklaşık olarak %23'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin özel gereksinime karşı tutumunun özel gereksinim türlerine göre değişebileceğini

bulunmuştur. Araştırma bu yönüyle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tutumlarının karmaşıklığını anlamak ve daha etkili eğitim stratejileri geliştirmek için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinim türü, özel eğitim öğretmeni, tutum

### Kaynakça

Akman, B., Mercan Uzun, E., & Yazıcı, D.N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305108>

Alan, Ş., & Aksoy, V. (2023). Özel eğitim okullarında geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitesinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 42(1), 161-194.

Benoit, V. (2016). Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire [Unpublished Doctorate Desertation]. Fribourg Üniversitesi, İsviçre.

Beyazoğlu Bacı, G. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere öğretmeye yönelik tutumları [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cassady, J.M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).

Cavkaytar, A. (2015). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ.H. Diken, (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (1-28). Pegem Akademi.

Davis, T. (2009). General and special educators' attitudes toward students with severe disabilities included in the regular education classroom [Unpublished Doctorate Desertation]. Walden Üniversitesi, ABD.

De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.

Donohue, D.K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 42-59.

Jury, M., Perrin, A.L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83(101746), 1-6.

Krischler, M., & Pitten Cate, I.M. (2020). Inclusive education in Luxembourg: Implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 597-615.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 12.04.2024 tarihinde erişilmiştir.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.



Starczewska, A., Hodkinson, A., & Adams, G. (2012). Conceptions of inclusion and inclusive education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 162-169.

Wilde, A., & Avramidis, E. (2011). Mixed feelings: Towards a continuum of inclusive pedagogies. *Education*, 3-13, 39(1), 83-101.

Yaralı, D. (2015). Özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Kafkas Journal of Educational Research*, 2(3), 1-11.

## 7 NOLU DERSLİK

# Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Kendi Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Betül Bektaş<sup>1</sup> & Meral Melekoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>İstanbul Kültür Üniversitesi

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

bektas\_1268@hotmail.com

### Problem Durumu

Öz düzenleme; öğrenmenin gerçekleşmesinde hedef belirleme, öğrenilecek bilgiyi akılda tutma, kullanılacak bilgiyi hatırlama ve dikkati odaklamaya yönelik süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte bireyin kendisine koyduğu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla planlama yapmasını, sergilenen davranışı zamana ve ortama uygun olarak düzenlemesini, bireyin içinde bulunduğu durumlara uygun biçimde aksiyon almasını içermektedir. Alanyazında öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla akademik başarı ile öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelendiği belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmalarda öz düzenlemeye sahip olmanın akademik başarıyı yordadığı görülmektedir. Akademik bağlamda öz düzenleme aracılığıyla birey, ulaşmak istediği öğrenme hedefi için stratejileri koordine etmekte, bu stratejileri uygulamakta ve nihayetinde hedefine ulaşmaktadır. Yapılan araştırmalarda akademik alanda güçlük yaşayan bireylerin başarılı bireylere oranla kendi öz düzenleme becerilerini kullanmada daha fazla zorlandığı görülmektedir. Akademik olarak gelişim göstermekte zorlanan ve öğrenme potansiyellerini kullanamayan başlıca gruplardan biri özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerdir. ÖÖG, biyolojik temelli bir bozukluk olup bireyin zeka puanının normal ya da normalin üstünde olmasına karşın yazma, matematik, okuma alanlarındaki becerilerin öğrenilmesinde yaşanan güçlük olarak ifade edilmektedir. ÖÖG olan öğrenciler, diğer akranlarına kıyasla akademik anlamda başarıya ulaşmak için öz düzenleme bağlamında yeterli motivasyon sağlama, hedef belirleme, kendine yönelik değerlendirme yapmada zorlanmaktadır. Bununla birlikte ÖÖG olan öğrenciler günlük yaşamlarında sorumluluklarını yerine getirmede, motivasyon kaynaklarını yönetmede güçlük yaşamaktadırlar. ÖÖG olan öğrencilere öz düzenleme modelleri ile öğretimin sunulması sonucunda bu öğrencilerin öğrenme süreçlerinin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle düşük akademik başarıya sahip ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin desteklenmesi gereken becerilere, ÖÖG olan öğrenci görüşleriyle ulaşılabilmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili mevcut durumunu ortaya koymak, gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmekte zorlandıkları öz düzenleme becerilerini belirlemek için ÖÖG olan öğrencilerin görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koymak ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmetlerini çeşitlendirmek amacıyla bu araştırmada okul ve ev ortamında öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine gerek duyulmuştur. Akademik alanda kendi sorumluluklarının farkında olan ve bu sorumlulukları yerine getiren öğrencilerin öz düzenleme becerilerini uygun bir biçimde kullandıkları

görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin akademik alanda yaşadığı güçlükler nedeniyle sorumlulukları zamanında yerine getirme aşamasında zorlandıkları görülmektedir. Bu nedenle araştırmada öz düzenleme becerilerinin belirlenmesine ek olarak; (1) ÖÖG olan öğrencilerin sorumlulukları hakkında görüşleri, (2) ÖÖG olan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme süreçlerinde öz düzenleme becerilerinin nasıl kullanıldığına yönelik görüşleri, (3) ÖÖG olan öğrencilerin kendi öz düzenlemelerini gerçekleştirmede zorlandıklarında ortaya çıkan duygu, düşünce ve davranışlarının belirlenmesi de bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri tarafından anlaşılması açısından gerekli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öz düzenleme süreçlerinin desteklenmesi için gereksinimlerine yönelik kendi önerilerinin alınmasına gereksinim duyulmuştur. ÖÖG olan öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılabilmesi için öğrencilerin kendi öz düzenleme becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Nitekim bu görüşler bağlamında öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik desteklenmesi gereken basamaklar belirlenmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin gereksinimlerine yönelik kendi önerilerinin alınması, öğrencilere sunulacak eğitimin, öğrenci perspektifiyle şekillenmesine katkı sağlayacaktır.

## **Yöntem**

Nitel araştırmalar; görüşme, anket, gözlem gibi veri toplama araçlarının tercih edildiği araştırma türlerini kapsamaktadır. Nitel araştırmalar, kişilere özgü yönleri ve kişilerin içsel durumlarına odaklanmaktadır. Bu nedenle bir kişi veya grubun duygu, düşünce tutumunu belirleme amacıyla yapılan araştırmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni, kullanılan araştırmalarda konuya ilişkin yaşanmış tecrübeler ve sorularla konunun özüne inmek amaçlanmaktadır. Fenomenolojik desen kullanılan araştırmalarda katılımcıların belirlenen konu ile ilgili deneyimleri hakkında bilgi edinilir. Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan katılımcıların öz düzenleme becerilerine ilişkin öznel düşüncelerine ulaşmak amaçlandığı için fenomenolojik desen kullanılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf kademesine devam eden 20 öğrenciyle görüşülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı yapacağı araştırma için belirlediği ölçütler doğrultusunda katılımcıları seçmektedir. Araştırmada ÖÖG tanısının ülkemizde ikinci sınıfta alınıyor olması üzerine yaş kriteri ve sınıf düzeyi ikinci sınıfa uygun olacak biçimde belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 3501 TÜBİTAK Kariyer Geliştirme Programı tarafından desteklenen 121K780 no'lu proje kapsamında yer alan araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Soruların hazırlanmasında öz düzenleme kavramı için Zimmerman tarafından geliştirilen öz düzenleme modeli temel alınmıştır. Katılımcıların kendi öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşleri yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde belirlenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma verilerinin analizi sonucunda yedi ana tema, 23 alt tema ve 124 kod elde edilmiştir. ÖÖG olan ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sorumluluklarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ev, okul, ev ve okul dışı ortamlar ve kendi öz bakımları olmak üzere dört farklı alanda sorumlulukları belirlenmiştir. ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin sorumluluklarına ilişkin en çok vurguladıkları noktanın ödev yapmak olduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin, ev ortamında genellikle öz bakım becerilerine ilişkin kendilerine yönerge vermede zorlandığı görülmüştür. Öğrencilerin uyuma, uyanma ve dış fırçalama saati geldiğinde kendine hatırlatıcı cümleler ile yönerge vermekte zorlandığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciler ev ortamında öz düzenleme süreçlerinin iradesel kontrol aşamasında zorlanmaktadır. Yapılan araştırmada Zimmerman'ın öz düzenleme kuramına göre ön

düşünme ve performans/iradesel kontrol aşamalarına yönelik alt temaların elde edildiği görülmüştür. Bu alt temaların ise genel olarak kendini motive etmeye dair inançlar, öz kontrol aşamasına yönelik olduğu ve bu aşamalarda ise sınırlı kodun elde edildiği belirlenmiştir. Nitekim ÖÖG olan öğrencilerin, öz düzenleme süreçlerinde öz yansıtma aşamasına geçemedikleri görülmüştür. Zimmerman modeline göre bu öğrencilerin okul ortamında öz düzenleme süreçlerinin ilk aşaması olan ön düşünmeden itibaren zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler zorlandıkları zaman çabalamak yerine vazgeçtiklerini vurgulamışlardır. ÖÖG olan ilkökul öğrencileri öz düzenleme becerilerini kullanmada zorlandığında kızma, üzülmeye duygulara değinirken bazı öğrencilerin duygularını tanımlayamadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ÖÖG olan öğrencilerin duygusal özelliklerine ilişkin öz düzenleme süreçlerinde öz gözlem yapamadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak ÖÖG olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerini daha etkili kullanmak için kendi ihtiyaçlarına yönelik önerileri; bilgi verilmesi, büyüğünden yardım alması, öğrenciye karşı cezadan kaçınılması, ihtiyaçlarına yönelik bir liste oluşturulması, günlük rutinlerinin bulunduğu programlar hazırlanması, görsel hatırlatıcılardan yararlanılması, farklı pekiştiricilerin kullanılması şeklindedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel öğrenme güçlüğü, öz düzenleme kuramları, öz düzenleme becerileri, fenomenoloji

## Kaynakça

- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6)
- Fishman, E. J. (2014). With great control comes great responsibility: The relationship between perceived academic control, student responsibility, and self-regulation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 685-702. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12057>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Koç, B., ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. In N. Sargın, S. Avşaroğlu, ve A. Ünal (Eds.), *Eğitimden psikolojik yansımalar* (pp. 151-162). Çizgi Kitabevi.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>
- Pelco, L. E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 36-42. <http://dx.doi.org/10.3200/psfl.51.3.36-42>

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>

Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(1), 98-101. <http://dx.doi.org/10.1080/02783199209553476>

Rogers, M., & Tannock, R. (2018). Are classrooms meeting the basic psychological needs of children with adhd symptoms? A self-determination theory perspective. *Journal of attention disorders*, 22(14), 1354-1360. <https://doi.org/10.1177/1087054713508926>

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-regulation, self-efficacy, and learning disabilities. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99570>

Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford review of education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>

Tekindal, M., ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182. <http://dx.doi.org/10.37609/akya.2178>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. <http://dx.doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7>

# Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Düşük ve Yüksek Okuma Başarısı Gösteren Öğrencilerin Yazılı İfade Performanslarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Murat Hikmet Açıkgoz<sup>1</sup> & Cevriye Ergül<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kırıkkale Üniversitesi

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi

murathikmetacikgoz@gmail.com

## Problem Durumu

Yazılı ifade, çeşitli hedeflere ulaşmak için sıklıkla ihtiyaç duyulan, çok yönlü bir beceridir. Bilgiyi paylaşmak, iletişim kurmak, hikayeler anlatmak, kendini keşfetmek, yalnızlıkla başa çıkmak ve kişisel deneyimleri kaydetmek gibi yaşama ilişkin çeşitli amaçlarla kullanıldığı gibi akademik amaçlarla da sıklıkla kullanılmaktadır. Ödev yapma, kurgusal/bilgi verici metinler yazma, yazılı soruları cevaplama gibi akademik etkinliklerin gerçekleştirilmesini sağlayan yazılı ifade, akademik öğrenmelerin derinleşmesine ve daha kalıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2019). Yazmanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar, öğrenilen içerik hakkında yazmanın sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik gibi derslerdeki öğrenmeleri geliştirdiğini öne sürmektedir (Graham ve Perin, 2007). Dolayısıyla tıpkı okuma becerisi gibi yazma becerisinin de akademik başarı için vazgeçilmez bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Ancak kritik önemine karşın pek çok öğrencinin yazma becerilerinde yeterli düzeyde yetkinleşmediği gözlenmektedir (National Assessment of Education Progress [NAEP], 2012). Bu öğrencilerden bazıları, sahip oldukları çeşitli çevresel dezavantajlara bağlı olarak yazmada yetkinlik kazanamazken, bazıları öğrenme güçlüğüne bağlı olarak yazmada yetkinlik kazanamamaktadır.

Öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme gibi becerilerdeki güçlükler ile kendini belli eden bir durumdur (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sesbilgisel işleme, yürütücü işlevler, strateji kullanımı ve motor koordinasyon gibi beceri ve süreçlerde sahip oldukları yetersizlikler nedeniyle yazma becerilerinde sıklıkla problem yaşayabilmektedir. Duygu, düşünce ve deneyimlerini yazılı olarak ifade etmede, sınıf içi yazma etkinliklerine katılmada, yazma ödevlerini tamamlamada ve yazılı ifade gerektiren sınav sorularını yanıtlamada güçlükler sergileyebilmekte ve bu güçlüklerle bağlı olarak akademik başarısızlık yaşayabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazmada yetkinlik kazanmalarını etkileyen becerilerin incelenmesi, bu öğrencilerin yaşadığı akademik başarısızlıklara yönelik çözümler geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Yazma öğretiminin nihai amacı öğrencilerin yazılı ifadede yetkinleşmelerini sağlamaktır. Yazılı ifade ise pek çok becerinin eş zamanlı olarak işe koşulmasını gerektiren karmaşık bir beceridir. Özellikle okuma, okuduğunu anlama ve dil becerilerinin yazılı ifadeyi etkileyen beceriler olduğu ifade edilmektedir (Linnemann vd., 2022; Zhang vd., 2022). Ahmed ve diğerleri (2023) tarafından kurulan yapısal eşitlik modelinde, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının yazılı ifade içerik kalitesi üzerinde doğrudan etkilerinin olduğu gösterilmiştir. Graham ve diğerleri (2018) ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi okuma becerilerinin geliştirilmesi ile yazılı ifade becerisinin de geliştirebileceğini öne sürmüştür. Öte yandan çok sayıda araştırma, dil becerilerindeki performans düzeyinin yazılı ifadedeki en önemli göstergelerinden

birinin yazarken üretilen sözcük sayısı olduğunu ve yazarken daha çok sözcük üretebilen öğrencilerin yazılı ürünlerinin de benzer düzeyde nitelikli olduğunu göstermektedir (Graham ve Perin, 2007; Kent vd., 2016). Ancak tüm bunlara karşın okuma, okuduğunu anlama ve dil becerilerinin yazılı ifade ile olan ilişkilerini ve yazılı ifadeyi yordama düzeylerini, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde inceleyen az sayıda araştırma olduğu görülmektedir (örn., Clemens vd., 2021).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi ile akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazılı sözcük üretimi becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve yazılı anlatım içerik kalitesini yordayan değişkenlerin ve yordama düzeylerinin belirlenmesi, bu öğrencilerin yazılı ifade problemlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, mevcut müdahale programlarının iyileştirilmesi ve etkili değişkenleri içeren yeni müdahale programlarının oluşturulmasına yönelik olarak da önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak, bu ilişki ve yordayıcıların düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrenci grupları üzerinde incelenmesi, yordayıcı değişkenlerin farklı okuma düzeyine sahip öğrenci grupları arasında nasıl farklılık göstereceğinin anlaşılması açısından da önemlidir. Bu kapsamda bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı sözcük üretimi ve yazılı anlatım içerik kalitesi becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve yazılı anlatım içerik kalitesini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyükoztürk vd., 2018). Araştırmaya benzer sosyo-ekonomik çevrelerde yer alan 9 okuldan üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 71 öğrenci dahil edilmiştir. Dahil edilen 71 öğrenciden 24'ü öğrenme güçlüğü grubunu oluştururken, 23'ü düşük okuma başarısı gösteren, 24'ü ise yüksek okuma başarısı gösteren grubu oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin seçilme sürecinde, zeka puanlarının 85'in üzerinde olmasına ve herhangi bir eş tanıya sahip olmamalarına dikkat edilmiştir. Düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrenciler ise, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin devam ettiği sınıflardan seçilmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinden, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri ile aynı sınıfta öğrenim gören düşük okuma başarısı gösteren ve yüksek okuma başarısı gösteren birer öğrenciyi aday göstermeleri istenmiştir. Bu yolla, her sınıftan bir öğrenme güçlüğü olan, bir düşük okuma başarısı gösteren ve bir yüksek okuma başarısı gösteren öğrenci olmak üzere üç öğrenci, toplamda ise 25 sınıftan 75 öğrenci seçilmiştir. Ardından öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılarını desteklemek ve aday gösterilen düşük ile yüksek okuma başarısına sahip öğrencilerin okuma düzeylerini kontrol etmek amacıyla Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın (Ergül vd., 2021) Metin Okuma Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre okuma düzeyi, içerisinde yer aldığı gruba uygun olmayan dört öğrenci analizler dışında bırakılmıştır.

Veri toplama sürecinde, Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası'nın (OYAB) alt testleri kullanılarak öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüştür. Akıcı okumanın ölçülmesinde Metin Okuma Testi, okuduğunu anlamının ölçülmesinde Metin Anlama Testi ve yazılı sözcük üretiminin ölçülmesinde Metin Yazma Testi kullanılmıştır. Yazılı anlatım içerik kalitesi performansı ise OYAB'ın içerik kalitesi rubriği ile değerlendirilmiştir. Veriler, ailelerin yazılı onamıyla Mayıs-Haziran aylarında, öğrencilerin devam ettikleri okullarda sessiz bir ortamda toplanmıştır. Öğrenciler tüm testleri ortalama 25-30 dakika süren tek oturumda tamamlamıştır. Verilerin analizinde öncelikle tüm ölçümlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Daha sonra akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı sözcük üretimi ve yazılı anlatım içerik kalitesi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmış

ve yazılı anlatım içerik kalitesi yordayıcılarını belirlemek amacıyla da hiyerarşik regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde, yazılı anlatım içerik kalitesinin yordayıcıları, önem sırasına göre akıcı okuma (Linnemann vd., 2022; Zhang vd., 2022), okuduğunu anlama (Berninger vd., 2002) ve yazılı sözcük üretimi (Graham ve Perin, 2007) şeklinde modele dahil edilmiştir. Mevcut modeller arasında, her bir bağımsız değişkenin göreceli katkısını belirleyebilmek için hiyerarşik regresyon analizi tercih edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda tüm gruplarda akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı sözcük üretimi ve yazılı anlatım içerik kalitesi değişkenleri arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenme gücü grubunda okuma hızı ile kurulan birinci model toplam varyansın %21,5'ini açıklarken okuduğunu anlamının eklendiği ikinci model anlamlı bulunmamıştır. Yazılı sözcük üretiminin eklendiği üçüncü model ise anlamlı bulunmuş ve sadece yazılı sözcük üretiminin yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu model toplam varyansın %48,2'sini açıklamıştır. Düşük okuma başarısı grubunda sadece akıcı okuma ile oluşturulan birinci model anlamlı bulunmuş ve toplam varyansın %25,5'ini açıklamıştır. Yüksek okuma başarısı grubunda ise kurulan tüm modeller ve değişkenler anlamlı bulunmuştur. Birinci model toplam varyansın %39,3'ünü, ikinci model %53,2'sini ve üçüncü model %69'unu açıklamıştır. İkinci modelde, akıcı okuma ( $\beta = .504$ ) yazılı anlatım içerik kalitesine, okuduğunu anlamadan ( $\beta = .393$ ) daha fazla katkı sağlamıştır. Üçüncü modelde ise en yüksek katkıyı yazılı sözcük üretimi ( $\beta = .443$ ) sağlamış, bunu okuduğunu anlama ( $\beta = .363$ ) ve akıcı okuma ( $\beta = .320$ ) takip etmiştir.

Bu sonuçlara göre, yüksek okuma başarısı grubunda sözcük üretimi, yazılı anlatım performansı üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya göre daha fazla etkili olmuşken, öğrenme gücü ve düşük okuma başarısı gruplarında akıcı okumanın daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar farklı düzeylerde akademik başarı sergileyen öğrencilerin yazılı ifade performanslarını etkileyen değişkenlerin de farklılaştığını ve özellikle öğrenme gücü ve düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerde okuma becerilerinin yazılı ifade performansına temel oluşturduğunu göstermektedir. Yüksek okuma başarısına sahip öğrencilerin ise yazılı ifade becerilerinde okumaya ek olarak okuduğunu anlama ve yazılı sözcük üretimi değişkenlerinin de etkili olduğu görülmüştür. Bu ise, yazılı ifade becerisinin karmaşık doğasını ve pek çok beceri ile yakından ilişkili olduğunu gösteren bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, farklı gruplar için planlanan yazılı anlatım müdahalelerinin farklı içeriklerle planlanması gerektiğini söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenme gücü, düşük okuma başarısı, yüksek okuma başarısı, yazılı ifade, yordayıcı değişkenler

## Kaynakça

- Ahmed, Y., Kent, S. C., & Keller-Margulis, M. (2023). Reading-to-Writing Mediation model of higher-order literacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1033970.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.



Clemens, N. H., Hsiao, Y. Y., Lee, K., Martinez-Lincoln, A., Moore, C., Toste, J., & Simmons, L. (2021). The differential importance of component skills on reading comprehension test performance among struggling adolescent readers. *Journal of learning disabilities*, 54(3), 155-169.

Ergül, C., Ökçün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Kılıç-Tülü, B. ve Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş Okuma Yazma Değerlendirme Bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770.

Graham, S. ve Harris K. R. (2019). Evidence-based practices in writing. S. Graham, C. A. MacArthur ve M. Hebert (Ed), *Best practices in writing instruction içinde* (s. 3-28). The Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellence in Education.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., ... & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.

Kent, S. C., & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational research*, 86(2), 570-601.

Linnemann, M., Stephany, S., Lemke, V., Bulut, N., Haider, H., Roth, H. J., & Becker-Mrotzek, M. (2022). The dimensionality of writing and reading fluency and its impact on comprehension and composition. *Journal of Writing Research*, 14(2), 185-227.

Melekoğlu M. A. ve Çakıroğlu, O. (Ed.) (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Vize Akademik.

National Center for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Zhang, F., Shen, Y., Pasquarella, A., & Coker Jr, D. L. (2022). Early writing skills of English Language Learners (ELLs) and Native English Speakers (NESs): examining predictors of contextualized spelling, writing fluency, and writing quality. *Reading and Writing*, 35(5), 1177-1200.

# Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Okuduğunu Anlama Becerileri, Benlik Algıları ve Öz Düzenleme Becerilerinin Karşılaştırılması

Muhammed Kaygun<sup>1</sup>, Meral Melekoğlu<sup>2</sup> & Erman Kayışdağ<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
kaygun26@hotmail.com

## Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar temel akademik beceriler ve akademik olmayan becerilerde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu yaşadıkları sorunlar çocukların benlik saygısının düşmesine neden olmakta ve buna bağlı olarak da benlik algıları olumsuz olarak etkilenmektedir. Ancak bununla beraber öz düzenleme becerisini kazanmış olmanın bu sorunlarla baş etmede önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların temel anlamda yaşamış oldukları sorunlardan birisi olan akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, benlik algıları ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca bu çocukların tipik gelişim gösteren akranlarından bir takım farklılıklarının olduğu bilinmektedir ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına göre bu özellikler açısından hangi bakımlardan farklılaştığını belirlemek için elde edilen verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi de değerli görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranları ile birlikte aynı müfredata tabi olarak aynı ortamda eğitim aldıkları göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda benlik algısı ve öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, benlik algıları ve öz düzenleme becerilerinin tamamını ele alan ve tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştıran bir çalışmanın olmadığı da görülmüştür. Bu gereksinimler çerçevesinde, bu araştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul çocukları ve tipik gelişim gösteren akranları ile çalışma gerçekleştirilmiştir. ÖÖG olan çocukların düşük akademik başarı, sosyal beceri eksiklikleri, iletişim güçlükleri ve arkadaşları tarafından kabul görmeme gibi etkenler nedeniyle kendine güven, uyum ve davranış sorunları yaşama olasılığının arttığını ifade etmektedir. Bu sebeple tüm bunlar ÖÖG olan çocukların benlik saygısının düşmesine yol açabilmektedir. Araştırmanın amacı, ÖÖG olan ilkökul çocukları ve tipik gelişim gösteren akranlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, benlik algıları ve öz düzenleme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenecektir.

Araştırma sorusu:

1. ÖÖG olan ilkökul çocukları ile tipik gelişim gösteren akranları arasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile benlik algısı arasında bir fark var mıdır?
2. ÖÖG olan ilkökul çocukları ile tipik gelişim gösteren akranları arasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasında bir fark var mıdır?
3. ÖÖG olan ilkökul çocuklarının öz-düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

4. ÖÖG olan ilkökul çocuklarının benlik algıları ve öz düzenleme becerileri nasıldır?
5. Tipik gelişim gösteren çocukların benlik algıları ve öz düzenleme becerileri nasıldır?
6. ÖÖG olan ilkökul çocukları ve olmayan tipik gelişim gösteren akranlarının çeşitli demografik değişkenlere göre akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, benlik algıları ve öz düzenleme becerileri arasında bir fark var mıdır?

## **Yöntem**

Araştırmada, ilkökul düzeyindeki ÖÖG olan çocukların ve tipik gelişim gösteren akranlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, benlik algıları ve öz düzenleme becerilerinin karşılaştırılması amacıyla ilişkisel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada; Eskişehir ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkökullarda öğrenim görmekte olan 2., 3. ve 4. sınıftaki ÖÖG resmi tanısı olan 36 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 40 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma verileri, ÖÖG olan çocukların ve tipik gelişim gösteren akranlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA2DEP), benlik algılarını belirlemek için Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili (ÇİBAP) Ölçeği ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi için ise Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyini Belirleme Ölçeği (ÖZÖDÖ) ve Öz Düzenlemeli Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeyini Belirleme Ölçeği (ÖSUDÖ) kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Ardından alınan izinler ile beraber çocukların öğretmenlerinden gerekli bilgiler alındıktan sonra öğretmenleri eşliğinde çocukların teste gönüllü olarak katılmaları teşvik edilmiştir. Veri toplama süreci kâğıt üzerine veri toplama araçlarının çıktılarının alınması ve katılımcılara dağıtılması yoluyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veri toplama öncesinde katılımcılara cevaplarının gizli kalacağı bilgisi verilmiş ve çocuklara ölçekleri doldurmaları için yeterli zaman tanınmıştır.

Toplanan veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış olup normallik varsayımının sağlanmadığı verilerin analizinde nonparametric testler kullanılarak, normallik varsayımının sağlandığı veriler ise parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Benlik algısı ölçeğinde özel öğrenme güçlüğü ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. “Öz Düzenlemeli Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeyini Belirleme Ölçeği verilerine göre öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında ölçek puan ortalamaları açısından tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyini Belirleme Ölçeği ölçek puan ortalamalarına göre ise de Özel Öğrenme Güçlüğü tanımlı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ortalama Sürede tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ortalama doğru kelime sayısında ise tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamsal farklılıklar bulunmaktadır. Ortalama hatada oranında tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamsal farklılıklar bulunmaktadır. Son olarak ortalama puan verisinde ise tipik gelişim gösteren öğrenciler lehine anlamsal farklılıklar bulunmaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre sosyal uyumsal davranış ve öz düzenlemeli öğrenme açısından

dezavantajlı oldukları, ortalama süre, ortalama doğru kelimedede düşük performans gösterdikleri ve daha çok hata yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar literatürle uyumlu oldukları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel öğrenme güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama

## Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci baskı. (DSM-5). Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Aydın, F., ve Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 36-45.

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 776-792. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.776>

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

Branden, N. (1969). The psychology of self-esteem: A new concept of man's psychological nature. Nash Publishing.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı). Pegem Akademi.

Duman-Saday, N. (2014). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi), Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.

Görgün, B. (2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi (YayımlanmamışDoktoraTezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Kırıcı, E., ve Melekoğlu, M. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin OKA2DEP ile değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (236), 2830-2850.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142.

Melekoğlu, M., & Kayışdağ, E. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal, duygusal ve davranışsal destek. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 95-111). Pegem Akademi.Melekoğlu,

Meltzer, L., & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities. *Executive function in education: From theory to practice*, 77, 105.

Sozak, A. (2023). Özgül öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Şepitci-Sarıbaş, M. ve Gültekin-Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 1-18.

Tutkun, C. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin öz düzenlemeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1508-1528.

Urfalı-Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 1-14.

# Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik beklenti ve önerilerinin belirlenmesi

Hilal Ezgi Çaprak<sup>1</sup> & Bora Görgün<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İzmir Demokrasi Üniversitesi  
caprakhilal@gmail.com

## Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin gereksinimleri, diğer yetersizlik türlerinden farklı ve özelleştirilmiş yaklaşımlar gerektirmektedir. ÖÖG konuşma, okuma, yazma, anlama ya da aritmetik becerilerin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Asfuroğlu & Fidan, 2016). ÖÖG olan öğrenciler, genel eğitim sistemi içerisinde gerekli desteği alamadıklarında öğrenme süreçlerinde geride kalabilmektedirler (Kavale & Forness, 2000). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel gereksinimli bireylerin yeteneklerini en üst seviyeye çıkarmak ve topluma tam katılımlarını sağlamak, temel öz bakım becerilerini, bağımsız yaşam ve mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar gerçekleştirmektedirler (MEB, 2012). Gerçekleştirilen bu çalışmaların niteliğini belirlemeye kapsamlı ve derinlemesine araştırmaların eksikliği, bu alandaki önemli bir bilgi boşluğuna işaret etmektedir. Bu merkezlerde sunulan hizmetlerin niteliği, öğrenci gelişimine olan etkileri ve hizmet sunumunun standardizasyonu gibi kritik konular hakkında yeterli sayıda bilimsel çalışma yapılmamış olması, hizmet kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesine dair somut verilerin elde edilmesini engellemektedir. ÖÖG olan öğrencilerin ebeveynlerinin, çocuklarının eğitim sürecinde aktif bir rol oynamak ve onların en iyi şekilde desteklenmesini sağlamak amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden çeşitli beklentilere sahip oldukları düşünülmektedir. Ebeveynlerin beklentileri, pandemi döneminde gerçekleştirilen bir araştırmada eğitimin devamlılığı, psikososyal müdahale, iş birliği olduğu belirlenmiştir (Nuri & Erden, 2023). Yurtdışında özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerine yönelik ebeveynlerin beklentilerinin belirlendiği çalışmalarda ebeveynler eğitimin bireyselleştirilmesi, nitelikli öğretmenlerin varlığı ve çocukların sosyal uyumlarını artıracak programların sunulması gibi temel unsurlara odaklanmaktadır. Bhutan'da yapılan bir çalışmada, ebeveynler özellikle öğretmenlerin engelli çocukların eğitiminde yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasının önemine vurgu yapmaktadırlar (Jigyel, vd., 2023). Genel olarak, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkaracak eğitimsel ve sosyal desteğin sağlanmasını beklemektedirler (Russell, 2023).

Ebeveynler, çocuklarının eğitim sürecinde doğrudan etkili bir rol oynadıkları için, onların merkeze yönelik beklentilerinin anlaşılması, hizmetlerin daha etkili ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmen-ebeveyn iş birliğinin güçlendirilmesi ve eğitim ortamlarının daha iyi hale getirilmesi bu sayede mümkün olabilir.

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik beklenti ve önerilerini belirleyerek, merkezlerin hizmet kalitesinin geliştirilmesi yönünde öneriler sunmaktır. Elde edilen bulgular, Türkiye'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde hizmet kalitesinin artırılmasına yönelik politikaların oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

## Yöntem

Ülkemizde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden hizmet alan özel gereksinimli bireylerin sayısının artması, ulusal ve uluslararası alanyazında yeterli çalışma olmaması ÖÖG olan öğrencilerin ebeveynlerinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerini ve bu merkezlere yönelik önerilerini bütüncül ve ayrıntılı olarak ele alma gereksinimini doğurmuştur. Dolayısıyla ÖÖG olan öğrencilerin ebeveynlerin beklenti ve önerilerini incelemek amacıyla bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Nitel durum çalışmalarında, genellikle bir ya da birkaç durum detaylı olarak incelenir; durumu etkileyen çevre, olaylar, bireyler ve süreçlerin bu durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendikleri bütüncül bir perspektifle değerlendirilir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu tür çalışmalarda sıklıkla "nasıl" ve "neden" sorularına cevap aranmaktadır ve durumun farklı yönlerini derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde ele almak amaçlanır. Durumun çeşitli boyutlarını aydınlatmak için, araştırma sürecinde belgeler, gözlemler ve görüşmeler gibi farklı veri kaynaklarından faydalanılabileceği vurgulanmaktadır (Yin, 2009; Akar, 2019).

Araştırmanın katılımcı grubunu çocuğu ÖÖG olan, araştırmaya gönüllü katılan 25 ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcıları belirlemek için amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; araştırmada amaca uygun olarak oluşturulan nitelikleri, ölçütleri karşılayan kişiler, durumlar ya da olaylarla çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme kapsamında katılımcılarda şu koşullar aranmaktadır: Katılımcıların özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri hakkında daha çok deneyime sahip olması açısından çocuklarının en az iki yıldır bir özel eğitim rehabilitasyon merkezine devam ediyor olması, çocuklarının ÖÖG tanısının olması ve araştırmaya gönüllü katılmasıdır.

Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıların bir konu veya durum hakkındaki duygu, düşünce ve görüşlerini öğrenmek için araştırmacının görüşme öncesinde bir dizi soru hazırladığı, ancak görüşme sırasında yeni sorular ekleyebildiği veya mevcut sorular üzerinde değişiklik yapabildiği bir veri toplama yöntemidir (Ekiz, 2003). Bu tür görüşmeler, araştırmacıya esneklik kazandırarak araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni soruları ele almasına ve süreci daha verimli hale getirmesine olanak tanır. Ayrıca, katılımcıları doğrudan gözlemeleme imkânı da sunar (Glesne, 2014). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları üç öğretim elemanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar, bazı soruların anlaşılmasının zor olduğunu ve bazı soruların yanıtlarının diğer sorularla örtüştüğünü belirtmişlerdir. Bu geri bildirimler doğrultusunda araştırmacılar görüşme sorularında gerekli değişiklikleri yapmışlardır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik beklenti ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları beş ana temada toplanmıştır. Bu temalar; özel eğitim konusunda bilinç ve bilgilendirme, eğitim merkezini seçme kriterleri, sınıf ve eğitim materyallerinin düzenlenmesi, öğretmenlerle iletişim ve iş birliği, ve bütüncül gelişim ihtiyacı olarak belirlenmiştir. Bu ana temalara dayalı olarak toplamda dokuz alt tema ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin, özel eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ebeveynler, eğitim merkezi seçiminde uzman bir kadro, güler yüzlü personel ve temiz, güvenli bir ortam arayışında olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, sınıf ve eğitim materyallerinin dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış şekilde düzenlenmesi gerektiği düşüncesindedirler. Öğretmenlerin çocuklara sevgi dolu ve ilgili bir yaklaşım göstermelerini ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyecek etkinliklerin artırılmasını önerdikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** özel öğrenme güçlüğü, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, aile ve öğretmen iş birliği, aile gereksinimleri.

## Kaynakça

- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 139-177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı.
- Erden, N. & Nuri, C. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocukların ailelerinin beklentisi. *Turkish Special Education Journal International*, 5(1), 59-92.
- Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Jigyel, K., Miller, J., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2023). Expectations of parents of children with disabilities in Bhutan inclusive schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(3), 273-290.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim kurumları yönetmeliği, 18.05.2012 tarih ve 28296 sayılı Resmî Gazete.
- Russel, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30 (3) 144-149.
- Ratemo, S. K. (2016). Immigrant parent perceptions of disability and special education services (Master's thesis). St. Cloud State University, St. Cloud, MN, United States.
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. Y. (2009). Case study research: Design and methods. (4th. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication something's missing. *Topics in Language Disorders*. 45-58.



**25 EKİM 2024, CUMA**  
**PARALEL OTURUMLAR 7 / SAAT: 15.30-17.00**  
**8 NOLU DERSLİK**

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Göz Muayenesi Olurken Sağlık Personeli ile İş Birliği Yapma Becerilerinin Öğretimi**

Muhammed Davud Dayan<sup>1</sup> & Binyamin Birkan<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Biruni Üniversitesi  
davut.dayan.3348@gmail.com

**Problem Durumu**

Son 50 yılda, otizm spektrum bozukluğu (OSB), çocuklukta başlayan nadir bir bozukluk olarak tanımlanmaktan çıkmış, oldukça yaygın ve çok heterojen olduğu kabul edilen, iyi duyurulan, savunulan ve araştırılan yaşam boyu süren bir duruma dönüşmüştür. OSB'nin temel özelliklerinin, sosyal iletişim eksiklikleri, tekrarlayan ve olağandışı duyusal-motor davranışlar olarak tanımlanması, orijinal tasvirinden bu yana önemli ölçüde değişmemiştir. Bununla birlikte, OSB artık çok hafif ile şiddetli arasında değişebilen bir spektrum olarak görülmektedir. Bununla birlikte, OSB'li pek çok birey, bir tür yaşam boyu desteğe ihtiyaç duymaktadır (Lord, Elsabbagh, Baird and Veenstra-Vanderweele, 2018).

Randomize kontrollü çalışmalar, ebeveynlere OSB'li küçük çocuklarıyla nasıl etkileşim kuracakları konusunda rehberlik eden düşük yoğunluklu müdahalelerin, çocukların sosyal davranışları ve iletişimleri üzerinde önemli etkilere neden olabileceğini göstermiştir. Bu müdahaleler, anne-babalara ve bakıcılara ortak bağlılık oluşturmayı, çok yönlendirici olmaktan kaçınmayı ve çocukların kademeli olarak daha fazla inisiyatif almaları için ortak dikkat ve dengeli oyun için fırsatlar yaratmayı öğretmeyi vurgulamaktadır (Weitlauf et al., 2014). Müdahaleler aynı zamanda ailelerin sıkıntılarını bir dereceye kadar hafifletebilmekte ve onlara odaklanmaları için olumlu uğraşlar verebilmektedir (Sealy and Glovinsky, 2016). OSB tanısı konulan tüm bireyler iletişim sorunu yaşasa da, türleri ve dereceleri çok değişkendir ve farklı alt grupları belirleme çalışmaları devam etmektedir. OSB'li çocukların ve yetişkinlerin üçte biri ile yarısının konuşma yeteneğinin olmadığı tahmin edilmektedir (Bryson, 1996). Bununla birlikte, güncel araştırma sonuçları, çok erken müdahale edilenler arasında konuşmayan OSB'li çocukların oranının çok daha küçük olduğunu, yaklaşık %14 ile %20 olduğunu göstermektedir (Thunberg vd., 2015).

OSB'nin bir parçası olan iletişim güçlükleri nedeniyle, sağlık hizmetleri için yapılan hastane ziyaretleri veya hastanede kalışlar çok sorunlu olabilmektedir. OSB'li çocuklar ise özellikle stres altındadır. İletişim engeli olan bireyin sağlık personeli ile iletişim kurması ve soru sorması da bu bireyler için zorluk teşkil etmektedir (Vaz, 2010).

OSB, sağlık hizmetlerine erişim ve sağlık hizmetlerinin sunumunda büyük zorluklar yaşanmasına neden olabilmektedir. OSB'li çocukların ebeveynleri, çocuklarının sağlığını OSB tanısı olmayan ebeveynlere kıyasla 'mükemmel' yerine 'orta' veya 'zayıf' olarak tanımlama olasılıkları daha yüksektir ve ayrıca çocuklarının zihinsel sağlık, davranışsal, mesleki, fiziksel veya konuşma hizmetleri ve uzun süreli ilaç alma ihtiyaçları bulunmaktadır. Gurney vd. (2006) Amerika Birleşik Devletleri'nde OSB tanısı olmayan

çocuklara kıyasla, OSB tanısı olan çocukların önemli ölçüde daha fazla sayıda doktor ziyareti, acil olmayan bakım, hastane bakımı ve hastane acil bakım ziyaretleri olduğunu bulmuşlardır.

OSB'li çocukların ve gençlerin sağlık kontrolleri yapılırken hastanelerde çeşitli uyaranların varlığından dolayı özellikle problemlili davranışlar meydana gelebilmektedir. Hastayken, acı çekerken veya sıkıntı yaşarken yabancı bir ortamda bulunmanın yanı sıra, tıbbi ortamlarda yaygın olarak görülen ışıklara, seslere veya kokulara karşı hassasiyet, personel veya aletler tarafından dokunulma rahatsızlığı ve öngörülemeslikten kaynaklanan sıkıntı, OSB'ye özgü kaygılara neden olabilmektedir (Souders vd., 2002).

Geleneksel hastane ortamı, OSB'li çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde donatılmamış olabilmektedir Scarpinato vd. (2010), OSB'li çocukların sessiz, az uyarıcı ortamları ve sağlık çalışanlarının somut ve basit bir dil kullandığı ortamları tercih ettiğini, bu önerilerin tüm OSB'li hastalar için uygun olmayabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle, çevresel uyaranların ve iletişim yöntemlerinin OSB'li bireyler için uyarlanması gerekebilmektedir.

OSB'li bireyler rutin sağlık kontrolleri yapılırken yaşadıkları problemler nedeniyle ailelerinin bireyleri sağlık kontrollerinin yapıldığı ortamlara götürmekten çekindikleri ve bireylerin yaşadıkları sağlık problemlerinde neredeyse son aşamada sağlık hizmetlerinden faydalandıkları bilinmektedir (Birkan vd., 2011). OSB olan bireyler sağlık hizmetlerinden bir tanesi olan göz muayenesi olurken de ciddi problem davranışlar sergileyebilmektedirler (Birkan vd., 2011). Bu çalışmada OSB'li bireylere göz muayenesi olurken sergilemesi gereken uygun davranışlar öğretilip yaşadıkları sağlık probleminin ilk aşamasında muayene olabilmeleri amaçlanmıştır. Benzer araştırmaların sınırlı olması ve OSB'li bireylere sağlık kontrolleri yapılırken iş birliği yapma becerilerini öğretmeyi hedefleyen programlara öğrencilerin eğitim planlarında yeterince yer verilmemesi sebebiyle OSB olan bireylere göz muayenesi yapılırken sağlık personeli ile iş birliği yapma becerilerinin öğretilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

## **Yöntem**

OSB olan bireylere göz muayenesi olurken sağlık personeli ile iş birliği yapma becerilerinin öğretiminin hedeflendiği bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli, katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli içerisinde kullanılmıştır.

Araştırmamıza Milli Eğitim Bakanlığına bağlı (MEB) OSB tanılı bireylere yoğun eğitim hizmeti veren bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden yaşları 8 yıl 2 ay ve 8 yıl 5 ay olan iki erkek katılımcı ile yaşı 10 yıl 4 ay olan bir kız katılımcı katılmıştır. Katılımcılar belirlenirken ailelerle ön görüşmeler yapılmış ve göz muayenesi olurken sağlık personeliyle iş birliği yapma becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğu düşünülen çocukların ailelerinden katılımcının geçmiş muayene deneyimleriyle ilgili bilgi toplamak için aile bilgi formu doldurmaları talep edilmiştir.

Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi ile genelleme ve izleme oturumlarında kullanılan veri kayıt formu, sağlık personeli ile iş birliği yapma becerisinin analizinin beceri basamakları incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Veri kayıt formunda her basamağın karşısına puanlama için kutucuklar yapılmış, çocuğun adı, veri toplayan kişinin adı ve tarihi kaydetmek için ayrı bir bölüm açılmıştır.

Veriler toplanırken veri kaydı almak için veri formlarının çıktısı, sekreterlik, silgi ve kalem kullanılmıştır. Ayrıca veri kaydı almak amacıyla uygulamalar video kaydına alınmıştır. Video kaydı almak için iPhone marka telefon kullanılmış ve video kaydı alınırken telefon takılabilen ve yaklaşık 1,5 metre kadar yükseğe

uzatılabilen bir tripot kullanılmıştır. Videoların depolanması için Toshiba marka harici disk ve videoları izlenmesi için de HP marka dizüstü bilgisayar kullanılmıştır.

Deney sürecindeki oturumlarda veriler toplanırken katılımcıların bağımsız ve uygun davranışlar sergileyerek iş birliği halinde tamamladığı beceri basamakları veri kayıt formuna “+” olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi evresinde uygulanan oturumlarda veriler toplanırken katılımcının iş birliği yapmadığı veya uygun davranışlar sergilemediği basamakta veri toplama işlemi sonlandırılarak içinde bulunulan beceri basamağı ve sonrasındaki tüm basamaklar veri kayıt formuna “-” olarak kaydedilmiştir. Araştırmacı katılımcının performansını kaydedilen veriler doğrultusunda doğru tamamlanan beceri basamak sayısı olarak grafiğe aktarmıştır. Başlama düzeyi evresi, genelleme ve izleme oturumlarında ipucu ya da pekiştirme kullanılmamıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Üç katılımcıda da öğretim paketi uygulanmadan önce başlama düzeyi evresinde alınan veriler incelendiğinde göz muayenesi olurken sağlık personeli ile iş birliği yapma becerilerine sahip olmadıkları görülmüştür. Davranışsal öğretim paketinin uygulanmasının ardından süreç incelendiğinde katılımcılar öğretim oturumlarında hızlıca hedeflenen performansa ulaşmışlardır. Katılımcılarda öğretim oturumlarının ardından göz muayenesi olurken sağlık personeli ile iş birliği yapma becerilerini edinmişken öğretime başlanmayan diğer katılımcılar için başlama düzeyi evresi koşullarında alınan yoklama verilerinde diğer katılımcıların bu beceriye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda deneysel kontrolün hedefi karşıladığı dolayısıyla araştırmanın etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli içerisinde kullanılan değişen ölçütler modeli uygulamanın deneysel kontrolünün güçlü olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** göz muayenesi, otizm spektrum bozukluğu (OSB), şekil verme.

### **Kaynakça**

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., and Veenstra-Vanderweele, J. (2018), Autism spectrum disorder. *Lancet* (London, England), 392(10146), 508-520.

Weitlauf, A. S., McPheeters, M. L., Peters, B., Sathe, N., Travis, R., Aiello, R., and Warren, Z. (2014), Therapies for children with autism spectrum disorder: Behavioral interventions update.

Sealy, J., and Glovinsky, I. P. (2016), Strengthening the reflective functioning capacities of parents who have a child with a neurodevelopmental disability through a brief, relationship-focused intervention. *Infant Mental Health Journal*, 37(2), 115-124.

Bryson, S. (1996), Brief report: Epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 165-167.

Thunberg, G., Johansson, M., and Wikholm, J. (2015), Meeting the communicative rights of people with autism—using pictorial supports during assessment, intervention and hospital care (Vol. 15). chapter.

Vaz, I. (2010), Improving the management of children with learning disability and autism spectrum disorder when they attend hospital. *Child: care, health and development*, 36(6), 753-755.

Souders, M. C., DePaul, D., Freeman, K. G., and Levy, S. E. (2002), Caring for children and adolescents with autism who require challenging procedures. *Pediatric nursing*, 28(6), 555.

Birkan, B., Krantz, P. J., and McClannahan, L. E. (2011), Teaching children with autism spectrum disorders to cooperate with injections. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 941-948.

Scarpinato, N., Bradley, J., Kurbjun, K., Bateman, X., Holtzer, B., and Ely, B. (2010), Caring for the child with an autism spectrum disorder in the acute care setting. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 15(3), 244-254.

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sosyodramatik Oyun Öğretiminde Matrisli Öğretimin Video Modelle ve İpucunun Giderek Arttırılmasıyla Sunumunun Karşılaştırılması

Dinçer Saral<sup>1</sup> & Burcu Ülke-Kürkçüoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

dincersaral@hacettepe.edu.tr

## Problem Durumu

Oyun; aktif katılım, güdülenme ve gönüllülük gerektiren, oynanırken oyuncuya haz veren, güdüleyici ve esnek niteliğe sahip sosyal etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Wolfberg, 1999). Oyun türleri arasında sosyodramatik oyunlar, üst düzey sosyal ve bilişsel performans ve genelleme becerisi gerektiren oyunlardır. Bu oyunlar, en az iki çocuğun bir arada bir yetişkinin ya da kahramanın rollerini dramatize etmesiyle oynanmaktadır. Tipik gelişen çocuklar, sosyodramatik oyunda akranları ile bir araya gelerek deneyimledikleri durumları oyunlarına işlemekte ve oyun sırasında karşılıklı sıra alma ve problem çözme gibi pek çok karmaşık beceriyi edinebilmektedirler (Stagnitti ve Unsworth, 2000). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar ise gerekli olan sosyal etkileşim ve iletişim, taklit, dili kullanma, sosyal ipuçlarını anlamlandırma, fiziksel temas kurma ve soyut durumları hayal etme becerilerinin yanı sıra genelleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle kendiliğinden sosyodramatik oyun becerilerini edinmekte zorlanmaktadır (Stagnitti ve Unsworth, 2000; Ülke-Kürkçüoğlu, 2015). OSB olan çocukların akranları gibi oynayamamaları da gelişim için gerekli olan becerilerin edinimini geciktirmekte, diğer çocuklarla etkileşimini ve akranları tarafından sosyal kabulünü olumsuz etkilemektedir (Barton ve Pavilanis, 2012; Jung ve Sainato, 2013). Dolayısıyla OSB olan bireylere sosyodramatik oyun becerilerinin öğretimi için edinimin yanı sıra özellikle genelleme çalışmalarının sistematik olarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Giraldo, 2020).

OSB olan bireylere sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde, video modelle öğretim (örn. Petursdottir ve Gudmundsdottir, 2023) ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim (örn. Bateman ve Schwartz, 2022) gibi farklı kanıt temelli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, OSB olan bireylere sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde iki farklı uygulamanın etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Diğer taraftan OSB olan bireylere öğretim sunarken özellikle edinim süreci içinde genellemeye odaklanan matrisli öğretim de umut vadeden bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Steinbrenner vd., 2020). Bireye çeşitli davranışların öğretiminin yapılmasının ardından bireyin yeni davranışlar sergilemesini sağlamak üzere kullanılan matrisli öğretimde, bireye bir dizi sözel/motor tepkinin çoklu örneklerle öğretimi yapılmaktadır. Böylece, bireyin edindiği her bir tepkiyi birleştirilerek yeni tepkiler sergileme olasılığı arttırılmaktadır (Ross, 2017). Alanyazın incelendiğinde, matrisli öğretimin yararlı olduğu; ancak, etkili olabilmesi için bu öğretimin bir kanıt temelli uygulama ile kullanımı önerilmektedir (Curiel vd., 2020). Ancak herhangi iki uygulama, teknik ya da stratejinin matrisle öğretimle birlikte kullanımıyla etkililik ve/veya verimliliklerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu durumda, matrisli öğretimin hangi kanıt temelli uygulama ile daha etkili ve verimli olduğu sorusu yanıtız kalmaktadır. Ayrıca araştırmalarda, matrisli öğretimin kullanılarak oyun becerilerinin öğretimi önerilmesine rağmen konuya ilişkin sınırlı sayıda

araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir (örn. Dauphin vd., 2004). Sıralanan gerekçelerden hareketle, bu araştırmanın amacı OSB olan çocuklara sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde, video modellerle öğretim ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim uygulamalarının matrisli öğretimle birlikte sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

## Yöntem

Araştırmaya, OSB olan yaşları 8-9 arasında değişen dört çocuk, her bir çocuğun annesi ve güvenilirlik verilerini hesaplamak amacıyla bağımsız bir gözlemci katılmıştır. Araştırmada, tek-denekli araştırma modellerinden iç içe geçmiş katılımcılar arası eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli ve uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri katılımcının (a) öğretimi yapılan sosyodramatik oyun senaryosuna ilişkin davranışların ve seslendirmelerin aynısını ya da benzerlerini, (b) karakter ya da nesnelere birbirinin yerine kullanımıyla sosyodramatik oyun davranışlarını ve seslendirmeleri ve (c) öğretimi yapılmayan, üretilen sosyodramatik oyun davranışları ve seslendirmeleri 5 saniye içinde sergilemesi ve 10 saniye içinde tamamlamasıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise video modellerle öğretimin matrisli öğretimle birlikte sunulduğu ve ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin matrisli öğretimle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarıdır.

Uygulamaya başlamadan önce beş aşamadan oluşan bir hazırlık süreci izlenmiştir. Bu süreçte; sosyodramatik oyunlar ve bu oyunlara ilişkin davranışlar belirlenmiş, araştırmada kullanılacak araç-gereçler belirlenmiş, video görüntüleri hazırlanmış, pilot uygulama yürütülmüş ve aşinalık oturumları gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Oturumlar katılımcıların evinde çocuğun rutin olarak oyun oynadığı bir alanda ve haftanın beş günü yürütülmüştür. Öğretim oturumları, günde bir oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarında her iki uygulama arasında en az bir saat süre bırakılarak uygulamaların hızlı dönüşümü sağlanmış ve bağımlı değişkenlerin her bir katılımcıya tahmin edilemez biçimde öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları katılımcılar öğretimi yapılan oyun senaryolarının tümünde üç oturum üst üste %100 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu sonlandırılmıştır.

Araştırmada etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik, ekolojik geçerlik ve güvenilirlik verileri olmak üzere beş tür veri toplanmıştır. Öğretimi yapılan sosyodramatik oyun davranışlarına ve öğretimi yapılmayan birleşik oyun davranışlarına ilişkin etkililik verileri toplanırken, katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri kaydedilerek doğru tepki yüzdesi belirlenmiştir. Verilerin etkililiği, grafiksel analiz ve etki büyüklüğü hesaplaması ile analiz edilmiştir. İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından farklılık gösterip göstermediğini değerlendirebilmek amacıyla ölçüt karşılanıncaya değin düzenlenen oturum, deneme ve sergilenen yanlış tepki sayılarına ve geçen toplam süreye ilişkin veri toplanmış ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla çocukların ailelerinden ve özel eğitim öğretmenlerinden öğretim amaçlarının sosyal açıdan önemi, yöntemin sosyal açıdan kabul edilebilirliği ve davranış değişikliğinin anlamlılığı boyutlarında ele alınmıştır. Sosyal geçerlik verileri nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ekolojik geçerliğini belirleyebilmek ve ortaya koyabilmek amacıyla, özel eğitim öğretmenlerinin uygulama bağlamının ve uygulamada yer alan kişilerin katılımcılar için ne düzeyde doğal olduğuna ve kalıcılığın ve genellenmenin gerçek dünyaya ne düzeyde transfer edildiğine yönelik görüşleri alınmış ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Son olarak, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğine ilişkin hesaplamalar yapılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın etkililik bulguları, sosyodramatik oyun becerilerinin öğretiminde matrisli öğretimde eşlik ettiği hem video modelle öğretim hem de ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemleri arasında edinim, izleme ve genelleme açısından belirgin bir fark olmadığını göstermiştir. Türetilen (bağlama uygun olan ve olmayan) sosyodramatik oyun davranışları ve seslendirmeler, birleşik oyun davranışları ve seslendirmelerin yanı sıra verimlilik parametrelerine (örn. ölçüt karşılanıncaya değin geçen toplam süre) ilişkin araştırmada elde edilen verilerin analizleri ve bulgulara ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Ek olarak, araştırmaya katılan çocukların ailelerinden ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik verilerinin ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen ekolojik geçerlik verilerinin analizleri devam etmektedir. Bu doğrultuda, sözlü bildiri sırasında çalışmaya ilişkin tüm bulgular, tartışma ve öneriler katılımcılarla paylaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, sosyodramatik oyun, video modelle öğretim, ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim, matrisli öğretim

## Kaynakça

Baker, J. (2003). Social skills training for children and adolescents with Asperger syndrome and social-communications problems. Autism Asperger Publishing.

Barton, E. E., & Pavilanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Young Exceptional Children*, 15(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1096250611424106>

Bateman, K. J., Schwartz, I. S., & Gauvreau, A. N. (2022). It takes a team: working together to meet the needs of young children with ASD in an inclusive setting. *Inclusive Practices*, 1(4), 132-138. <https://doi.org/10.1177/27324745221097354>

Brown, S. M., & Bebko, J. M. (2012). Generalization, overselectivity, and discrimination in the autism phenotype: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 733-740. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.10.012>

Curiel, E. S., Axe, J. B., Sainato, D. M., & Goldstein, H. (2020). Systematic review of matrix training for individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(1), 55-64. <https://doi.org/10.1177/1088357619881216>

Dauphin, M., Kinney, E. M., Stromer, R., & Koegel, R. L. (2004). Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to child with autism. *Journal of Pos. Beh. Int.*, 6(4), 238-250. <https://doi.org/10.1177/10983007040060040501>

Giraldo, M. (2020). Perspectives and research on play for children with disabilities. *Sciendo*. <https://doi.org/10.1515/9788395669613-006>

Jung, S., & Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 74-90. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.732220>

Petersdottir, A. L., & Gudmundsdottir, T. (2023). Supporting social play skill acquisition and generalization of children with autism through video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(4), 1391-1402. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05204-4>

Ross, M. C. (2017). Promoting joint attention in children with visual impairment: proposing an intervention using modified strategies from joint attention symbolic play engagement regulation. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Ohio State Üniversitesi.

Stagnitti, K., & Unsworth, C. (2000). The importance of pretend play in child development: An occupational therapy perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 121-127. <https://doi.org/10.1177/030802260006300306>

Steinbrenner., R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/....pdf>

Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2015). A comparison of least-to-most prompting and video modeling for teaching pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 499-517. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2541>

Wolfberg, P. J. (2003). *Peer Play and the Autism Spectrum: The Art of Guiding Children's*. Autism Asperger Publishing.



# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Bilgisayar Kullanma Becerilerinin Öğretiminde Etkinlik Çizelgelerinin Etkililiği

İbrahim Halil Çetin<sup>1</sup> & Hakan Özak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı

<sup>2</sup>Düzce Üniversitesi

cetinibrahim94@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), doğuştan gelen ve belirtilerini erken yaşlarda gösteren, sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılık veya farklılıklar, tekrarlayıcı davranışlar, ilgi alanlarındaki aşırı katılımlarla teşhis edilebilen nörogelişimsel bir farklılıktır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; American Psychiatric Association [APA], 2013; Tortamış-Özkaya, 2013). OSB, etkileşim başlatma ve sürdürme, duyu durumunu paylaşma ve karşısındaki kişinin duyu durumunu anlamlandırma gibi içeriklere sahip sözlü iletişimde görülebildiği gibi mimikleri kullanma, göz kontağı kurma, beden dili hareketlerini anlamlandırma gibi içeriklere sahip sözsüz iletişim alanlarında da sınırlılık ile görülebilir. Bununla birlikte rutin gerçekleşen eylemlerin devamlılığını isteme, tekrarlı motor veya sözel davranışlar, duyuşal girdilere aşırı tepki veya tepkisiz kalma, sınırlı ve aşırı ilgi alanları ile kendini gösterebilmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012; APA, 2013).

OSB'li bireylerin eğitimlerinde, bu bireylerin farklı özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirme yapılmalı ve öğrencinin öğrenme özelliklerine göre öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır (Smith, 2001). OSB'li bireylerin eğitim programlarında kullanılacak öğretim yöntem ve stratejileri belirlenirken bilimsel dayanaklı uygulamaların tercih edilmesi etkili öğretimler için önemlidir. Bilimsel dayanaklı uygulamalar içerisinde yer alan ve OSB'li bireylerin eğitim programlarında sıkça kullanılan öğretim yöntemlerinden biri de etkinlik çizelgeleridir. Etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış ve Uygulamalı Davranış Analizi ilkelerine dayalı geliştirilmiş olan etkinlik çizelgeleri; bir dizi etkinliğin hatırlatıcılarını kapsayan, bireyin diğer bireylere olan bağımlılığını azaltıp yapılması hedeflenen etkinliklerin veya davranışların tamamlamasını amaçlayan öğretim yöntemidir (Birkan,2013a; McClannahan ve Krantz, 2020; Akgül, 2010). Etkinlik çizelgeleri aracılığıyla OSB'li bireyler hedef beceri ve davranışları kazanabilir, öğrendikleri beceri ve davranışları başka bireyin uyarı kontrolü olmadan sergileyebilir, çevresindeki bireylerle etkileşim başlatmayı öğrenebilirler (Birkan, 2013b; Yılmaz ve Tortop, 2017).

OSB'li bireylerde öğretilmesi hedeflenen beceriler seçilirken sadece yetersizlik yaşanan alanların hedeflenmesi sosyal hayata uyum konusunda sınırlılıklara neden olabilmektedir. Öğretim programları içerisinde tüm gelişim alanlarının desteklenmesi ileriye dönük yaşamlarında OSB'li bireylerin sosyal hayata katılımlarını kolaylaştırmaktadır. Öğretim programları oluşturulurken bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri kadar yaşı da önem taşımaktadır. Erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun programı ile yetişkinlik düzeyindeki bir bireyin hedef kazanımları yaşa bağılı olarak farklılaşmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun programlarının ağırlığı oyun ve etkileşim becerileri üzerine olabilirken yetişkin bir OSB'li bireyin öğretim programlarının ağırlığı bağımsız yaşam ve öz bakım becerileri olabilmektedir (Birkan, 2013b). Yetişkin OSB'li bireylerin günlük yaşamda bağımsız yaşayabilmeleri için uygun becerilerin kazandırılması önemlidir.

Günümüz iş ve sosyal hayatında teknoloji büyük bir yere sahip olmakta ve gün geçtikte kullanımını daha da önem kazanmaktadır (İşman, 2015). Teknolojiyi kullanma becerisinde sınırlılık yaşayan bir bireyin sosyal hayat ve iş hayatına katılımında bağımsızlaşması güçleşmektedir. OSB’li bireylerin toplumsal yaşama bağımsız katılımlarını hedefleyen bir öğretim programı, teknolojiyi ve teknolojik aletlerin kullanımını da kapsamalıdır. OSB’li bireylerle yapılan araştırmalar incelendiğinde teknolojinin hedeflenen becerilerin öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı çalışmalara sıkça rastlanmakta (Daniels, Schwartz, Voss, Haber, Fazel vd., 2018; Daniels, Haber, Voss, Schwartz, Tamura vd., 2018; Brunero, Venerosi, Chiarotti ve Arduino, 2019) fakat teknolojik araçların kullanımının öğretilmesinin hedeflendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Sump, Mottau ve LeBlanc, 2019). OSB’li bireylere bilgisayar kullanma becerilerinin kazandırılması hem sosyal hayata uyumlarında hem de istihdam alanında kolaylık sağlayabilir (Taylor ve Seltzer, 2011). Dolayısıyla etkinlik çizelgeleri ile bilgisayar kullanma becerisinin öğretimi OSB’li bireylerin günlük ve iş yaşamlarında bağımsız yaşama katılımlarında olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağı söylenebilir.

## Yöntem

Araştırmaya 20 ve 22 yaşlarındaki biri kız biri erkek iki öğrenci katılmıştır. Çalışma öncesinde ailelere yapılacak olan çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve izin formu imzalatılmıştır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimlere yer verilmiştir. Birinci katılımcı Dilara, OSB tanısını ilk beş yaşında almış, 20 yaşında bir kız çocuktur. İkinci katılımcı Alperen, 22 yaşında bir erkek çocuktur. OSB tanısını ilk olarak 15 yaşında almıştır. Çalışmaya katılacak olan katılımcılarda a) en az 10 dakika boyunca etkinlikle meşgul olma, b) okuma yazma becerilerine sahip olma, c) yazılı olarak verilen çok basamaklı yönergeleri yerine getirebilme, d) temel bilgisayar kullanma becerilerine sahip olma (fare kullanabilme, klavye kullanabilme, uygulama açıp kapatabilme, uygulamalar arasında geçiş yapabilme, bilgisayar açıp kapatabilme vb.), e) daha önce Microsoft Office programlarının kullanımına ilişkin eğitim almamış olma, f) fiziksel ipucunu kabul etme becerileri ön koşul beceriler olarak belirlenmiştir.

Etkinlik çizelgelerinin OSB’li bireylerin bilgisayar kullanma becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB’li bireylerin bilgisayar kullanma becerileridir. Bilgisayar becerileri Microsoft Office programlarından Word uygulamasında “metin düzenleme, tablo oluşturma ve resim düzenleme” becerilerini kapsamaktadır. Araştırmada hedef becerilerin belirlenmesi amacıyla alanda çalışan uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. Araştırmacının yaptığı görüşmeler sonucunda, Microsoft Word uygulamasının bilgisayar üzerinde sık kullanılan uygulamalar içerisinde gösterilmesi ve Microsoft Word uygulamasında en sık yapılan işlemlerin metin düzenleme, tablo oluşturma ve resim düzenleme işlemleri olması nedeniyle bu becerilerin öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni etkinlik çizelgeleri olarak belirlenmiştir.

Çalışma Konya’da bulunan Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı’nda yürütülmüştür. Kurumda yapılacak olan çalışmalar öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği kendi bireysel sınıflarında yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere bilgisayar kullanma becerilerinin öğretimi amacıyla Word Kullanma Kılavuzları oluşturulmuştur. Word kullanma kılavuzların oluşturulma aşamasında özel eğitim ve teknoloji alanından iki uzmanın görüşleri dikkate alınmıştır. Word Kullanma Kılavuzları doğru davranışların ortaya çıkması amacıyla oluşturulmuş görsel destekli seçmeli yazılı etkinlik çizelgeleridir. Yapılan araştırmada hedef becerilere yönelik hazırlanmış etkinlik çizelgeleri ve araştırmanın bazı bölümlerinde çeşitli formlar (veri formu, sosyal geçerlik formu, veli izin formu vb.) kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada etkinlik çizelgelerinin OSB'li bireylerin bilgisayar kullanma becerilerin öğretimindeki etkisi, öğrenilen davranışlarının farklı materyallere genellenme düzeyi ve kalıcılık düzeyi incelenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde uygulamaların belirtilen şekilde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri ve araştırma sürecinde toplanan verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada sosyal geçerlik verileri, katılımcıların öğretmenleri ve aileleri tarafından doldurulan sosyal geçerlik formları değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Bilgisayar kullanma becerileri olarak, Microsoft Office programlarından Microsoft Word uygulamasının kullanımına yönelik metin düzenleme, tablo oluşturma ve resim düzenleme davranışlarının öğretimi hedeflenmiştir. Yapılan araştırmada her iki katılımcı için başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarına yönelik veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Dilara ile gerçekleştirilen 32 oturumluk uygulamanın ardından metin düzenleme, tablo oluşturma ve resim düzenleme hedef davranışlarını öğrendiği, öğrendiği davranışları genelledebildiği ve bu becerilerin kalıcı hale geldiği görülmüştür. Alperen ile gerçekleştirilen 31 oturumluk uygulamanın ardından metin düzenleme, tablo oluşturma ve resim düzenleme hedef davranışlarını öğrendiği, öğrendiği davranışları genelledebildiği ve bu becerilerin kalıcı hale geldiği görülmüştür. Toplanan veriler incelendiğinde her iki katılımcı için de etkinlik çizelgelerin bilgisayar kullanma becerilerinin öğretiminde etkili olduğu, öğrenilen becerilerin genellenebildiği ve bu becerilerin kalıcı hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada toplanan uygulama güvenilirliği verileri ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde yapılan uygulamaların geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir uzman tarafından toplanan uygulama güvenilirliği verileri ve farklı iki uzman tarafından eş zamanlı toplanan gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin izlenen tüm oturumlarda %100 oranında olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğretmenleri ve aileleri aracılığıyla toplanan sosyal geçerlik verileri incelenerek, yapılan çalışmanın sosyal açıdan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, bilgisayar kullanma becerileri, etkinlik çizelgeleri

## Kaynakça

Akgül, H. (2010). Otizmliler için çocuklara fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etme becerisi kazandırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi.

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

Birkan, B. (2013a). Etkinlik çizelgeleri: Otizmliler için çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(1), 61-76.

Birkan, B. (2013b). Otizm ve uygulamalı davranış analizi: Toplum temelli uygulamalar. Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1(2), 92-96.

Brunero, F., Venerosi, A., Chiarotti, F., ve Arduino, G. M. (2019). Are touch screen technologies more effective than traditional educational methods in children with autism spectrum disorders? A pilot study. Annali dell'Istituto Superiore di Sanità, 55(2), 151-160.

Daniels, J., Haber, N., Voss, C., Schwartz, J., Tamura, S., Fazel, A., ... ve Wall, D. P. (2018). Feasibility testing of a wearable behavioral aid for social learning in children with autism. *Applied clinical informatics*, 9(01), 129-140.

Daniels, J., Schwartz, J. N., Voss, C., Haber, N., Fazel, A., Kline, A., ... ve Wall, D. P. (2018). Exploratory study examining the at-home feasibility of a wearable tool for social-affective learning in children with autism. *NPJ digital medicine*, 1(1), 1-10.

İşman, A. (2015). Eğitim teknolojisi ve öğretim tasarımı. B. Akkoyunlu, A. İşman, H. F. Odabaşı (Ed.) Eğitim Teknolojileri Okumaları. Pegem Akademi

Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri, Ankara: Vize Yayıncılık, 17-44.

McClannahan, L. E., ve Krantz, P. J. (2010). Otizmli çocukların eğitiminde etkinlik çizelgelerinin kullanımı. (Çev. B. Birkan) Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1999).

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92.

Sump, L. A., Mottau, B. C., ve LeBlanc, L. A. (2019). Evaluating behavioral skills training to teach basic computer skills to a young adult with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 12(2), 331-334.

Taylor, J. L., ve Seltzer, M. M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(5), 566-574.

Tortamış-Özkaya, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139.

Yılmaz, Y., ve Tortop, H. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tablet bilgisayar yoluyla sunulan etkinlik çizelgesi uygulamaları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(2), 12-18.

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Ergenlerde Karşılıklı Sohbet Becerilerine Yönelik Tek Denekli Desenlerle Yürütülmüş Müdahale Çalışmalarının Meta-Analizi

Deniz Özmen<sup>1</sup>, Tuğçe Yamak<sup>2</sup> & Selda Özdemir<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Hacettepe Üniversitesi  
deniz00.do@gmail.com

## Problem Durumu

Sosyal etkileşim ve iletişim alanında görülen sınırlılıklar, otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde görülen temel bir sınırlılık alanıdır (Kasari vd., 2014). Karşılıklı sohbet becerisi, dilin pragmatik boyutu olan ve dilin sosyal iletişim amaçlı kullanımına yönelik ortaya çıkan ve otizmlilerde belirgin bozulmaların görüldüğü alanlar arasında yer almaktadır (Tager-Flusberg, 2001).

Sohbet becerilerinde yaşanan problemler, otizmlilerde sosyal izolasyona ve yalnızlık hissine neden olabilmektedir. Örneğin sınıf ortamında aktif katılım sağlayamama, otizmlilerde akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (White vd., 2007). Bununla birlikte, sürekli olarak sosyal ipuçlarını kaçırma veya sohbeti bağlama uygun bir şekilde sürdürmemeye gibi durumlar ergenlerde düşük özsaygıya ve kaygıya neden olabilir. Otizmlilerde yaşanan tüm bu zorluklar, sohbet becerilerine yönelik müdahalelerin önemini artırmaktadır.

Alan yazında otizmlilerde sosyal iletişim ve karşılıklı sohbet becerilerinin desteklenmesine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin etkililiklerinin incelendiği müdahale çalışmaları dikkat çekmektedir. Öte yandan sohbet becerilerinin desteklenmesine odağına alan bilimsel çalışmalarda müdahale sunumlarının klinisyen, akran ve ebeveynler aracılığıyla gerçekleştirdiği farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Söz konusu müdahale araştırmaları video ile model olma, akran aracılı uygulamalar, doğrudan öğretime dayalı uygulamalar, grup öğretimi, görsel destek kullanımı, senaryo kullanımı ve silikleştirilmesi (Reichow ve Volkmar, 2010; Wichnick vd., 2010) gibi farklı uygulamaların etkililikleri incelenmektedir.

Alanyazında müdahale uygulamalarını analiz etmeye yönelik meta analiz ve sistematik tarama çalışmaları yer almaktadır. Babb vd., (2020) ve Wattanawongwan vd., (2023) sosyal beceri ve iletişim müdahalelerini, Bellini vd., (2007) okul ortamlarında yürütülen sosyal beceri çalışmalarını, Walton ve Ingersoll (2013) ise otizmlilerde ve zihin yetersizliği olan ergenlerle yapılan sosyal beceri müdahalelerini sistematik olarak incelemiştir. Ancak alan yazında otizmlilerde yapılan sosyal iletişim müdahale araştırmaları sınırlıdır ve çalışmaların niteliksel özelliklerinin tartışılmaya devam edilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra, spesifik olarak sohbet becerilerini bağımsız değişken olarak ele alan incelemeler oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda araştırmamızın bu amacı otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerde karşılıklı sohbet becerilerinin desteklenmesini hedefleyen tek denekli araştırma desenleri ile yürütülmüş müdahale araştırmalarını sistematik olarak taramak ve meta analiz yöntemi ile etkililiklerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Otizmlilerde sohbet becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalarda hangi müdahale teknikleri incelenmiştir?

2. What Works Clearinghouse (WWC) standartlarına göre incelenen araştırmaların niteliksel özellikleri hangi düzeydedir?

3. Tau-U etki büyüklüğü tahmini ile ölçülen çalışmaların etki büyüklükleri ne düzeydedir?

## Yöntem

Bu araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerde karşılıklı sohbet becerilerinin desteklenmesini içeren tek denekli araştırma deseni ile yürütölmüş müdahale araştırmalarını sistematik olarak taramak ve meta analiz yöntemi kullanılarak etkililiklerini incelemektir.

Çalışmanın veri toplama süreci beş ana aşamada tamamlanmıştır: a) belirlenen veri tabanlarından tarama yapılması, b) ulaşılan makalelerin dahil edilme ve dışlama ölçütlerine göre incelenmesi, c) dahil edilen çalışmaların WWC standartlarına göre incelenmesi, d) WWC niteliksel standartlarını karşılayan makalelerin detaylı incelenmesi, görsel analizlerinin yapılması, e) dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin hesaplanması. Çalışma kapsamında Ocak 2004 ile Mart 2024 tarihleri arasında yayınlanmış müdahaleler taranmıştır. Tarama için 1) Eric, 2) Web of Science (WOS), 3) Pubmed, 4) Science Direct ve 5) Scopus veri tabanları incelenmiştir. Tarama yapmak için 1) Eric, 2) Web of Science (WOS), 3) Pubmed, 4) Science Direct, 5) Scopus veri tabanları belirlenmiştir. Belirlenen veri tabanlarında "Autis\*" OR "Asperger" OR "ASD" OR "High-function\*" AND ("conversation\*" OR "conversational skills") AND ("Single-subject-design" OR "Single-case" OR "Multiple-baseline-design" OR "Multiple-probe-design" anahtar kelimeleri belirtilen sırada taratılmıştır. Ulaşılan makaleler EndNote 21 programına kaydedilmiştir ve tekrarlayan çalışmalar bu program ile elenmiştir. PRISMA ile incelenen çalışmalar araştırmanın dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın dahil etme kriterleri: 1. Tüm katılımcıların OSB, Asperger, YGB (Yaygın Gelişimsel Bozukluk) tanılı olmaları (eşlik eden tanılar da dahil edilmiştir), 2. Bağımlı değişkenlerden en az birinin karşılıklı sohbet becerilerini içeriyor olması, 3. Katılımcıların 12-22 yaş aralığında olmaları, 4. Katılımcıların eşlik eden kekemelik, sağırılık ve ayrı kategorize edilen dil bozukluklarına sahip olmamaları, 5. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden birinin kullanılması ve bulguların görsel olarak grafikte paylaşılmış olması, 6. Çalışmanın tam metin olarak İngilizce dilinde yayınlanmış olması ve 7. Çalışmanın Ocak 2004 ve Mart 2024 tarihleri arasında yayımlanmış olmasıdır. Dışlama kriterleri: 1. Çalışmada karşılıklı iletişimin bağımlı değişken olarak alınmaması, 2. Çalışmanın tez, sistematik tarama, meta analiz ve kitap bölümü olması, 3. Araştırmanın bulgularında sohbele ilişkin görsel grafik ile veri sunulmamış olması, 4. Katılımcılardan en az birinin OSB tanılı olmaması, 5. Çalışmanın tek denekli araştırma desenlerinden birini kullanmadan yapılmış olması ve 6. Çalışmanın İngilizce dışında başka bir dilde yazılmış olmasıdır.

Görsel analiz için Kratochwill'in 2013 yılında tek denekli araştırmalar için önerdiği görsel analiz standardı uygulanmıştır. Bu araştırmada tek denekli araştırma desenlerinde etki büyüklüğünü hesaplamak için Tau-U istatistiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda incelenen çalışmalar: 1) sosyal beceri veya iletişim becerisi öğretimi çalışmaları, 2) ekran aracılı öğretim, 3) teknoloji tabanlı müdahaleler; a) düşük teknoloji tabanlı müdahaleler b) yüksek teknoloji tabanlı müdahaleler, 4) kendini yönetme müdahaleleri ve 5) hibrit müdahaleler olmak üzere 5 kategoride incelenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada otizimli ergenlerde karşılıklı sohbet becerilerinin desteklenmesini hedefleyen tek denekli densesel desenlerin uygulandığı çalışmalarda uygulanan bağımsız değişkenler incelenerek, çalışmaların WWC standartlarına göre incelenmesi ve Tau-U etki büyüklüklerinin hesaplanması gerçekleştirilmiştir.

Yapılan tarama sonucu 1074 çalışmaya ulaşılmış, dahil edilme ve dışlama kriterlerine göre elemeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında 18 çalışma WWC tek denekli araştırma standartlarına göre incelenmiştir ve 4 çalışma standartları karşılamadığı için elenmiştir. Etkililiği incelenen müdahalelerden sosyal beceri veya iletişim becerisi öğretimi çalışmalarının (Tau-U 0.80, n=8), akran aracılı müdahalelerin (Tau-U 0.83 n=10), teknoloji tabanlı müdahalelerin (Tau-U 0.80 n=12) çok büyük etkili olduğu bulunmuştur. Kendini yönetme müdahalelerinin (Tau-U 0.76 n=3) ve hibrit müdahalelerin (Tau-U 0.79 n=11) ise büyük etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları, sosyal beceri veya iletişim becerisi öğretimi çalışmalarının, akran aracılı müdahalelerin ve teknoloji tabanlı müdahalelerin çok büyük etkili çalışmalar olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, akran aracılı ve teknoloji tabanlı müdahalelerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığını vurgulayan çalışma sonuçlarıyla tutarlıdır (Wattanawongwan vd., 2021). Özellikle, akran aracılı müdahalelerin, otizmli ergenlerin iletişim becerilerini artırma konusunda daha etkili olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular eğitimcilerin, otizmli ergen akranlarının sosyal iletişim müdahalelerine aktif katılımının teşvik edilmesi gerektiğini desteklemektedir. Kendini yönetme ve hibrit müdahaleler ise büyük etki gösterirken bu tür yöntemlerin bireylerin bağımsızlık ve kendini düzenleme becerilerini geliştirme potansiyelleri desteklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilerin ve araştırmacıların farklı müdahale türlerinin etkilerini dikkate alarak çok yönlü stratejiler geliştirmesi önerilmektedir. Yapılan meta analiz sonucu çalışmaların %57'sinde yapılan müdahale sonucu kazandırılan becerilerin genellenmesine yönelik bir uygulama yapılmadığı ve %42'sinde ise tek bir bağımlı değişken çalışılmasına rağmen çalışmanın etkili olduğunun rapor edildiği bulgulanmıştır. Bu doğrultuda ileride yürütülecek çalışmalarda özellikle hedef becerinin doğal ortamlara genellenmesi çalışmalarına yer verilmesine ve etki büyüklüğünün yanı sıra diğer niteliksel göstergelerinin de incelenmesi üzerine vurgu yapmaları önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, tek denekli desenler, karşılıklı sohbet, sohbet becerileri, ergen, meta analiz

## Kaynakça

Babb, S., Raulston, T. J., McNaughton, D., Lee, J. Y., & Weintraub, R. (2021). The effects of social skill interventions for adolescents with autism: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 42*(5), 343-357.

Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A.(2007).A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>

Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R.,...& Almirall, D. (2014). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53*(6), 635-646.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M.,& Shadish, W. R.(2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38.

Reichow, B., Volkmar, F. R. (2010). Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 149-166, <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>

Tager-Flusberg H., (2001). Understanding the language and communicative impairments in autism. In Glidden L. M., (ed.). *International review of research in mental retardation: Autism 23* Academic Press San Diego, CA, 185-205.

Wattanawongwan, S., Ganz, J. B., Hong, E. R., Dunn, C., Yllades, V., Pierson, L. M., Baek, E., & Foster, M. (2023). Interventions for improving social-communication skills for adolescents and adults with ASD: A meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(391-405). <https://doi.org/10.1007/s4048902100300-8>

What Works Clearinghouse (2022). *Procedures and Standards Handbook, Version 5.0* [https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/referenceresources/Final\\_WWCHandbookVer5\\_0-0-508.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Docs/referenceresources/Final_WWCHandbookVer5_0-0-508.pdf)

White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858-1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-0060320>

Wichnick, A. M., Vener, S. M., Pyrttek, M., & Poulson, C. L. (2010). The effect of a script fading procedure on responses to peer initiations among young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 290-299.



## 9 NOLU DERSLİK

### Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrenciler için Kapsayıcı Eğitime Yaklaşımları

A. Dilşad Yakut<sup>1</sup>

<sup>1</sup>İbn Haldun Üniversitesi  
ayse.yakut@ihu.edu.tr

#### Problem Durumu

Çağdaş eğitim ortamlarında kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Kapsayıcılık, bir sınıfta fiziksel olarak bulunmanın ötesinde her öğrencinin akademik ve sosyal olarak başarılı olabileceği bir atmosfer oluşturmayı içerir. Kapsayıcılık çerçevesinde özellikle dikkat edilmesi gereken öğrenci gruplarından biri de disleksi olan öğrencilerdir. Birçok ülkede (örneğin Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri) disleksi olan öğrenciler, kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim görmektedir. Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na [DSM-5-TR] göre disleksi, okuma güçlükleriyle ilgili bir terimdir ve genellikle kelime okuma doğruluğu, okuma hızı veya akıcılığı ve/veya okuduğunu anlama gibi okuma alt becerilerinden bir veya daha fazlasında önemli sorunla temsil edilmektedir (American Psychiatric Association, 2022). Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler, bu öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda nihai sorumluluğa sahiptir. Öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgi düzeyleri araştırmaların odak noktası olmuştur (Soriano-Frre & Echeagaray-Bengoa, 2014; Sümer-Dodur & Altındağ-Kumaş, 2020; Worthy vd., 2016). Öğretmenlerin yetersizlikle ilgili bilgilerinin araştırmasının sebebi, yetersizlik hakkında bilgi eksikliğinin kapsayıcılığın önünde bir engel olarak görülmesiyle açıklanabilir (Amr vd., 2016; Fuchs, 2010). Öğretmenlerin yetersizlikle ilgili bilgi seviyelerinin yanı sıra kapsayıcılık, öğretmenlerin yetersizliği olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin eğitiminden sorumlu olduklarını kabul etmelerini gerektirmektedir (Paulsrud & Nicholm, 2023). Öğretmen sorumluluklarının incelenmesine ek olarak öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin kapsayıcılıklarıyla ilgili hazırbulunuşluklarının yüksek olması gerekir. Bir başka deyişle, özel gereksinimli öğrencilere iyi tasarlanmış öğretimi sunacak şekilde hazırlanmış olmaları gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda eğitim görmelerini olumlu değerlendirmelerine rağmen bu öğrencilerin eğitim-öğretimlerine yönelik kendilerini hazır bulmadıkları görülmektedir (Thwala vd., 2020). Kapsayıcılığın arkasındaki diğer bir engel ise öğretmenlerin özel gereksinimli olan öğrencilere gerekli desteği sağlamak için yeterince hizmet içi eğitim almamalarıyla ilişkilendirilmiştir (Carvalhais & da Silva, 2010; Forlin vd., 2014). Bu çalışmanın amacı, disleksi olan öğrencilerin kapsayıcılığı üzerinde etkili olan faktörleri araştırmaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgileri, disleksi olan öğrencilere karşı sorumlulukları, disleksi olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılamaya yönelik hazırbulunuşlukları ve disleksi konusunda almış oldukları hizmet içi eğitimler incelenmiştir.

## Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Kar topu örnekleme tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada veri toplama amacıyla Google Forms kullanılarak çevrimiçi bir anket uygulanmıştır. Anket bağlantısı, Etik Kurul Onayı alındıktan sonra katılımcılara gönderilmiştir. Anket, çalışmanın amacı, tahmini süresi gibi temel bilgileri içeren ve katılımın gönüllülük esasına dayandığını, katılımcıların herhangi bir zamanda anketi sonlandırma hakkına sahip olduğunu ve verilerin gizli tutulacağını garanti eden bir onam mektubu ile başlamıştır. Anket, öğretmenlerin demografik özelliklerini anlamaya yönelik bilgi formu ile devam etmiş ve disleksi anketi ile sonlanmıştır. Araştırmaya toplam 313 öğretmen katılmıştır. Örneklemin %48,6'sını ilkokul öğretmeni, %47,9'unu ortaokul öğretmeni, %3,5'unu okul yöneticisi oluşturmaktadır. Ayrıca, katılımcıların eğitim durumlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin %81,8'inin lisans, %17,3'ünün yüksek lisans ve %1'inin doktora derecesine sahip olduğu görölmektedir. Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmış olup ordinal lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Bu regresyon türü, bağımlı değişken sıralı (ordinal) olduğunda kullanılan bir tür regresyon analizi olup bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılır. Ordinal lojistik regresyon analizi için gerekli olan varsayımlar bu çalışmada sağlanmıştır. Bu araştırmada, disleksi olan öğrencilerin kapsayıcılığı bağımlı değişken olarak yer alırken, öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgileri, disleksi olan öğrencilere karşı sorumlulukları, hazırlıbulunuşlukları ve disleksi konusunda almış oldukları hizmet içi eğitimler bağımsız değişkenler olarak yer almıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu bildiriye, disleksi olan öğrencilerin kapsayıcılığı üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin ön bulgular sunulacaktır. Araştırmanın, öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgileri, disleksi olan öğrencilere yönelik sorumlulukları ve hazırlıbulunuşlukları ile disleksi konusunda almış oldukları hizmet içi eğitimler bağlamında gelecek araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Bulgular, öğretmenlerin disleksi olan öğrenciye yönelik sorumluluk algılarının ve disleksiye yönelik hazırlıbulunuşluk düzeylerinin, disleksi olan öğrencilerin kapsayıcılığını anlamlı olarak yordadığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgileri ve disleksi konusunda almış oldukları hizmet içi eğitimlerin disleksi olan öğrencilerin kapsayıcılığın yordamadığını görölmektedir. Öğretmenlerin disleksi hakkındaki bilgileri ve disleksi konusunda almış oldukları hizmet içi eğitimlerin ileri araştırmalarda derinlemesine incelenmesinin uygulamaya ve araştırmaya yönelik katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik diğer öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** disleksi, özel öğrenme güçlüğü, kapsayıcı eğitim

## Kaynakça

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary school teachers' knowledge, attitudes and views on barriers to inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77.

Carvalhais, L., & da Silva, C. F. (2010). Developmental dyslexia: Perspectives on teacher training and learning disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 1-8.

- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success?. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>
- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Soriano-Ferrer, M., & Echegaray-Bengoa, J. A. (2014). A scale of knowledge and beliefs about developmental dyslexia: Scale development and validation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 203-208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.299>
- Sümer Dodur, H. M. & Altındağ Kumaş, Ö (2020) Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey, *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 593-609 <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980>
- Thwala S. K., Ugwuanyi, C. S., Okeke, C. I., & Gama, N. N. (2020). Teachers' experiences with dyslexic learners in mainstream classrooms: Implications for teacher education. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 34-43.
- Worthy, J., DeJulio, S., Svrcek, N., Villarreal, D. A., Derbyshire, C., LeeKeenan, K., ... & Salmerón, C. (2016). Teachers' understandings, perspectives, and experiences of dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 436-453. <https://doi.org/10.1177/2381336916661529>

# Geçici Barınma Merkezindeki Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Göçmen Ebeveynlerle Çalışma Deneyimleri

Abdulkadir Kocaoğlu<sup>1</sup> & Mine Sönmez Kartal<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trabzon Üniversitesi

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

abdulkadirkocaoğlu@trabzon.edu.tr

## Problem Durumu

Göç kavramının sözlük anlamına bakıldığında “kişilerin uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde olağan ikamet yerlerinden uzaklaşması” olarak tanımlandığı görülmektedir (International Organization for Migration, 2019). Bu uzaklaşma hareketi nedenlerine bağlı olarak çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir da temelde, zorunlu ya da gönüllü göç olarak nitelendirilebilir (Zhanadilova, 2018). Ayrıca göç eden insanların sayısına göre de bu harekete bireysel ya da kitlesel göç denilir (Erkmen, 2021).

2011 yılının mart ayında Suriye’de meydana gelen iç savaş ve bunun getirdiği güvenlik endişeleri Suriye’de yaşayan vatandaşları zorunlu bir kitlesel göçe zorlamıştır. Tüm dünyaya yayılan bu kitlesel göç hareketi, İkinci Dünya Savaşından sonra görülen en büyük nüfus hareketini ortaya çıkarmıştır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2016, s. 5). Sınır komşusu olması ve savaş başladıktan kısa bir süre sonra “açık kapı” politikası yürütmesi nedeniyle bu kitlesel göç hareketinin merkezinde yer alan Türkiye, 2024 Temmuz ayı itibarıyla dünyada en fazla Suriyeli göçmen barındıran ülke konumuna gelmiştir. Türkiye, bu göçmenlerin temel gereksinimlerini karşılayabilmek adına Suriye sınırına yakın beş şehirde (Adana, Hatay, Kahramanmaraş, Malatya ve Osmaniye) yedi Geçici Barınma Merkezi (GBM) kurmuştur. Özel gereksinimli bireylere, yaşlılara, yalnız yaşayan kadınlara ve hamilelere öncelikli kaydolma hakkı verilen GBM’lerde (İçişleri Bakanlığı, 2015) 2024 Şubat ayı itibarıyla toplam 60.386 Suriyeli göçmen ikamet etmektedir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Bu göçmenlerin temel gereksinimlerinden olan eğitim hizmeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sağlanmaktadır. GBM içerisindeki okullarda eğitimlerini sürdüren Suriyeli göçmen çocuklara ilişkin bir istatistiksel veri bulunmamakla birlikte bu çocukların içinde tipik gelişen çocuklar olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da olduğu bilinmektedir (Kaya ve Yıldız, 2023; Kocaoğlu, 2022; Monlaveli, 2021). Özel gereksinim durumu kendi içinde yeterince karmaşık ve anlaşılması zor bir olguyken buna göçmenlik durumu da eşlik ettiğinde işler daha da karmaşık ve zor bir hale gelebilmektedir (Dew vd. 2021; Kocaoğlu ve Güner, 2023). Bu durumdan sadece göçmen özel gereksinimli çocuk değil aile üyeleri ve bu çocuklarla çalışan öğretmenler de olumsuz etkilenmektedir. Bu bağlamda, eğitimlerine kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında devam eden Suriyeli göçmen özel gereksinimli çocukların bulunduğu durumu anlamak ve bu öğrencilere en iyi hizmeti sunabilmek, öğretmenlerin göçmen ebeveynlerle nasıl çalıştığını anlamakla yakından ilişkilidir.

Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğu olan Suriyeli göçmen ebeveynlerle çalışma deneyimleriyle ilgili görüşlerinin incelenip deneyimlerinin ortaya konulması, var olan güçlüklerin belirlenip gelecekteki uygulamaların daha etkili ve verimli bir şekil almasına katkı sağlayabilir. Böylelikle bu insanların yaşadıkları güçlükler azaltılabilir. Ayrıca, araştırmanın GBM gibi izole bir çevrede çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmesi, benzer bağlamlarda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların daha iyi

anlaşılmasını ve bu sorunlara yönelik spesifik çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlayabilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin doğusundaki bir GBM'de sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve sınıfında aktif olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yürüten sınıf öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireye sahip Suriyeli göçmen ebeveynlerle çalışma deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde incelemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin göçmen ebeveynlerle olan deneyimlerini ve bu deneyimlerin Suriyeli göçmen özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecine olan katkısı ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

## **Yöntem**

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, Suriyeli göçmen ebeveynlerle çalışma deneyimlerinin inceleneceği bu çalışma nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Fenomenoloji, insanların belirli bir olay veya kavrama ilişkin algılarını, bakış açılarını, duygularını ve anlayışlarını ifade etmelerini sağlayan, olayı nasıl deneyimlediklerini anlamak ve tanımlamak için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi türüdür (Moustakas, 1994). Fenomenoloji ile desenlenen çalışmalar kendi içerisinde betimleyici ve yorumlayıcı olmak üzere iki farklı şekilde tasarlanabilir (Ersoy, 2019). Betimleyici fenomenoloji, insanların belirli bir fenomene dair algılarını ve deneyimlerini tanımlamayı amaçlar (Giorgi, A. ve Giorgi, B., 2003). Buna karşılık, yorumlayıcı fenomenoloji ise araştırmacının da katılımıyla, bir fenomenin altında yatan gerçekleri anlamlandırmayı hedefler (Smith ve Osborn, 2008). Çalışmada sınıf öğretmenlerinin, göçmen ebeveynlerle çalışma deneyimleri ve bu deneyimleri nasıl algıladıklarının betimlenmesi amaçlandığı için betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarına, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak ulaşılmıştır. Katılımcı olma ölçütleri, GBM'de sınıf öğretmeni olarak çalışmak, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yürütmek ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmaktır. Bu ölçütleri sağlayan sekiz sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme, katılımcılara deneyimlerini daha ayrıntılı ve kişisel bir bakış açısıyla anlatma olanağı sağlaması nedeniyle (Pietkiewicz ve Smith, 2014) fenomenoloji ile desenlenen çalışmalarda temel veri toplama tekniğidir (Ersoy, 2019). Görüşmeler esnasında araştırmacıya bazı esneklikler sağladığından dolayı görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde Giorgi A. ve Giorgi B. (2003) tarafından önerilen Betimleyici Fenomenolojik Analiz adımları uyarlanarak benimsenmiştir. Sekiz adımdan oluşan analiz süreci sonucunda bulgulara ulaşılmıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğu olan Suriyeli göçmen ebeveynlerle çalışma konusunda çeşitli deneyimlere sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar GBM içerisinde özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanamadığını, dil farklılığının yeterince zorlayıcı bir neden olmasının yanında buna eşlik eden özel gereksinim durumunun süreci daha da zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu süreçte ebeveynlerin desteğine gereksinim duyduklarını ifade eden katılımcılar, ebeveynlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çocuklarının eğitimine sınırlı katılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin çoğunun kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinden beklentilerinin çocuğun okula devam etmesi olduğunu belirten öğretmenler bu durumun eğitim öğretim sürecine olumsuz yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, ebeveynleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecine dahil edebilmek için çaba gösterdiklerini gerektiğinde birebir görüşmeler organize ettiklerini, ev ziyaretleri planladıklarını fakat dil farklılığının bu süreci olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** özel gereksinimli göçmen çocuk, kültürel ve dilsel açıdan farklı ebeveynler, Suriyeli göçmen ebeveynler, geçici barınma merkezi

## Kaynakça

Dew, A., Lenette, C., Smith, L., Boydell, K., Bibby, H., Lappin, J., Coello, M., Raman, S., Velkou, K., Wells, R., Momartin, S., Blunden, H., Higgins, M., Murad, M., Barry, J., & Mohammad, Y. (2021). To the Arabic community disability is not normal: Multiple stakeholder perceptions of the understandings of disability among Iraqi and Syrian people from refugee backgrounds. *Journal of Refugee Studies*, 34(3), 2849-2287. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa111>

Erkmen, M. (2017). Arap Baharı Sonrası Kitleli Göç Hareketleri Karşısında Avrupa Birliği'nin Reaksiyonu; Göç ve Komşuluk Politikalarındaki Değişim (Tez No. 668349) [Yüksek Lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (3. bs.) (Eds.). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık

Giorgi, A. P. ve Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. M. Camic, J. E. Rhodes, ve L. Yardley (Eds.). *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology And Design* içinde (s. 243-273). American Psychological Association.

Göç İdaresi Başkanlığı. (2024). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

International Organization for Migration. (2019). Glossary on Migration. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_34\\_glossary.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf)

İçişleri Bakanlığı. (2015). Geçici Barınma Merkezlerinin kurulması yönetimi ve işletilmesi hakkında yönerge. <https://www.aile.gov.tr/uploads/athgm/uploads/pages/goc-afet-ve-acil-durumlarda-psikososyal-destek/gecici-barinma-merkezlerinin-kurulmasi-yonetimi-ve-isletilmesi-hakkinda-yonerge.pdf>

Kaya, A. & Yıldız, G. (2023). Twice a minority: Education and life experiences of war victim refugee youth with developmental disabilities and those of their parents in Türkiye. *Participatory Educational Researcher*, 10(1), 330-343. <https://doi.org/10.17275/per.23.18.10.1>

Kocaoğlu, A. (2022). Barınma Merkezi İlkokulu'nda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci: Sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri (Tez No. 742614) [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Kocaoğlu, A., & Güner, N. (2023). Suriyeli göçmen çocukların Türk eğitim sistemi içindeki durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 415-433. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1339419>

Monlaveli, Z. (2021). Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin barınma merkezlerindeki durumlarının Osmaniye Barınma Merkezi özelinde incelenmesi. (Tez No. 662076) [Yüksek Lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20, 7-14.

Smith J. A. ve Osborn, M. (2008) Interpretative phenomenological analysis. J. A. Smith (Ed.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide To Research Methods* içinde (s. 53-80). Sage.

United Nations High Commissioner for Refugees. [UNHCR] (2016). *Global Trends Forced Dısplacement In 2016*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>

Zhanadilova, A. (2018). Farklı Kuramlar Çerçevesinde Uluslararası Göç Sorunu. *Muhakeme Dergisi*, 1(2), 116-122. <https://doi.org/10.33817/muhakeme.475073>

# Kaynaştırma Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Emine Eratay<sup>1</sup> & Tuğba Ertekin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

<sup>2</sup>Kadıköy RAM

eratay\_e@ibu.edu.tr

## Problem Durumu

Bireyler arası iletişimde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri dört temel beceri olarak kabul edilmektedir. Tüm bireylerde olduğu gibi gerek yetersizliği olmayan gerekse olan öğrenciler de okul yaşantılarının %70 ini okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileriyle geçirmektedirler. (Carl, 1993; Robinson vd., 1981). Dinleme ile öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır. Ancak öğrencilerin öğrenmelerinde bu denli önemli olan dinleme becerilerinin öğrencilere nasıl öğretilebileceğine çok az önem verilmekte olup, pek çok öğretmen dinleme becerilerini öğretmeye gereksinim duyulmayacağı, öğretilse bile değerlendirilemeyeceği görüşündedir ya da bu becerinin öğretimine çok az zaman ayırmaktadır (Funk ve Funk, 2005; Mandlebaum ve Wilson 1989).

Özel eğitim ortamlarındaki öğrenciler genellikle uygun dinleme becerilerinden yoksundur. Gelişimsel yetersizlikleri nedeniyle dinleme becerileri sınırlı olan bu öğrencilerde dinleme becerilerinin geliştirilmesi onların farklı gelişim alanlarında büyüüp gelişmesi ve okuldaki başarıları için de son derece önemlidir. (Bygrave, 2006; Nakanishi vd., 2018)

Tüm öğrenciler gibi kaynaştırma öğrencilerin de etkili iletişim kurması, verilen yönergeleri anlaması, edindiği bilgileri akılda tutabilmesi için okuma ve dinleme becerilerini öğrenmeye gereksinimi vardır. Bu beceriler aynı zamanda onların bağımsız bir birey olabilmeleri ve ileriki yaşamlarındaki kariyer becerileri için de önemli olup; onların akademik, sosyal ve mesleki hedeflerine ulaşmalarında etkilidir (Sönmez vd., 2023).

Literatür incelendiğinde; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha fazla okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik; müzik, hikaye anlatımı ve oyun etkinliklerinden yararlandırıldığı (Ahmed vd., 2021; Bygrave, 2006; Erkek ve Batur, 2019; Kimberly vd., 1999; Mandlebaum ve Wilson, 1989; McFerran ve Lotter, 2024) hafif düzeydeki zihin yetersizliği olan öğrencilerde cümle öğretimi ve hikaye dinleme (Keogh vd., 2008); çözüm stratejilerine yönelik programlar (Armstrong vd., 2002; Mattheson vd., 2000); üniversitedeki zayıf dinleme becerilerine sahip öğrencilere yönelik etkili dinleme becerileri öğretimi, kendi kendini izleme, sınıfta müzik etkinlikleri (Barr vd., 2002) ilkökul düzeyindeki yetersizliği olan çocuklar için çocuk edebiyatından yararlanarak odaklanma, özetleme, dinleme, dinlenen metnin amacını bulma, dinleme stratejilerinin öğretimi ve görsel imgeleri modelleme çalışmaları (Sandall ve Selbert, 2023), down sendromlu ve OSB'li gençlerde sınıfta mikrofon ve anfi sistemiyle yapılan çalışmalar (Bennetts ve Flynn, 2002) kaynaştırma öğrencilerinin dinleme ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşimli ve tekrarlı okumaların etkililiği (Sönmez vd.) Kaynaştırma kapsamındaki ZYO öğrencilere multimedya destekli dinleme metinleri, metinlerin ana temasını yansıtan animasyonlar, video, çizgi filmlerle dinleme sürecine aktif katılım sağlayan program (Akın, 2016), çizgi filmlerle dinleme becerilerinin öğretimi (Shermatatova vd., 2023); yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere hizmet içi programla sunulan aktif dinleme



becerilerinin öğretiminin etkililiği ve işitsel bileşenler ve teknoloji destekli eğitimin etkililiği, öğretmen adaylarına ebeveynlerle daha iyi iletişim kurmaları için verilen eğitimin etkililiği ; sınıf materyalleri ve eğitim programının öğretmenlerin eğitimindeki etkililiği (Abel vd.,1973; Collier vd., 2015; McNauughton vd., 2007; Thomas, 1982) araştırmaları ;okul dışındaki kitaplardan ve müfredattan yararlanarak yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme (Wiseman vd.,1980); UDA'dan benimsenen öğretim yaklaşımlarıyla iletişimsel dil kullanılarak zihin yetersizliği olan bireylerde dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme (Kalgotra ve Warval, 2019) müdahale programlarına rastlanılmıştır. Ancak kaynaştırma kapsamındaki öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarının dinleme becerilerine yönelik görüşlerinin alındığı özellikle Türkiye'de sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Araştırmanın kaynaştırma kapsamındaki çocukların gerek okul yaşamlarında gerekse okul dışındaki yaşamlarında ve hayatlarının ileriki dönemlerinde çok önemli ve aynı zamanda temel bir beceri olan dinleme becerilerinin nasıl olduğunun belirlenmesine ve bundan sonra yapılacak olan dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarına öncülük edeceği benzer araştırmalara ışık tutacağı düşünölmüştür. Araştırma bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma kapsamındaki öğrencilerin dinleme becerilerini sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda kaynaştırma kapsamındaki öğretmenler ve ebeveynlerin;

- 1) Kaynaştırma programında en çok zorlandıkları alanlar nelerdir?
- 2) Çocuklar ve öğrencilerde gözlenen dinleme becerilerindeki problemler nelerdir?
- 3) Dinleme becerilerini geliştirmek için öğretmenler ve ebeveynler neler yapmışlardır?

## **Yöntem**

Araştırma Deseni: Araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu desende birkaç kişinin bir fenomen veya belirli bir kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmak; belirli bir olguyu derinlemesine yaşayan kişilerin deneyimlerinin özünü anlamak amaçlanmaktadır (Creswell 2018, s .77)

Veri Toplama Aracı: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik: Öğretmen ve ebeveynlerin kaynaştırma öğrencilerinin dinleme becerilerini değerlendirmek için oluşturulan görüşme sorularının kapsam geçerliği için özel eğitim alanında görevli üç akademisyenden görüş alınmış ve uygulanan iki pilot görüşme sonrası sorulara son şekli verilmiştir. Öğretmen ve ebeveyn görüşme soruları demografik bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur. Görüşmeler 2023-2024 Bahar döneminde toplanmıştır.

Görüşmeler RAM ve okullarda uygun boş bir sınıfta yapılmıştır. Görüşmeler ikinci araştırmacı tarafından ses kaydına izin verilmediği için notlar alınarak kaydedilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci yazarı ve özel eğitim alanında bir uzman tarafından kategoriler ve kodlar belirlenmiş ve kategoriler ve kodların üzerinde %90 görüş birliğine varılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Bölgesindeki bir ilin ilçe Rehberlik Araştırma Merkezi'ne bağlı, çalışmaya gönüllü katılan 10 okuldaki kaynaştırma sınıfı öğretmeni ve sınıflarındaki

gönüllü 10 ebeveyn oluşturmuştur. Kaynaştırma öğretmenlerinin hiçbiri özel eğitim alanından mezun olmamışlardır; mesleki kıdemleri 2 yılla 29 yıl arasında değişmekte olup, 10 öğretmenin yedisi üniversite eğitiminde özel eğitimle ilgili hiç ders almamış, yalnızca iki öğretmen özel eğitimle ilgili hizmet içi eğitime katılmıştır. Öğretmenlerin hepsi ilkokulda görev yapmaktadır. Araştırmaya gönüllü katılan ebeveynlerin çocuklarının üçü otizm spektrum bozukluğu, üçü dikkat eksikliği ve hiperaktivite, ikisi öğrenme güçlüğü ve ikisi zihin yetersizliği tanısı almış çocuklara sahip ebeveynlerdir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma bulguları sonucunda öğretmenler ve ebeveynler kaynaştırma eğitiminde zorlandıklarını, kaynaştırma öğrencilerinin matematik ve okuma yazma becerilerinde çok fazla güçlüklerle karşılaştıklarını ve başarısız olduklarını, sosyal ve bağımsız yaşam becerilerinde çok fazla yetersizlik gösterip aşırı bağımlı olduklarını ve dinleme becerilerinin ve dikkatlerinin kısa süreli ve dağınık olduğunu, odaklanma problemi yaşadıklarını, bazen bir konuya aşırı takıldıklarını, etkili dinlemenin bu çocuklarda gözlenmediğini, dinlediklerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Dinleme becerilerini geliştirmek için; öğretmenler bu çocuklarda görsel materyaller kullanmayı, tv, radyo gibi iletişim araçlarından haberleri izlemelerini; sinema ve tiyatroya gitmelerini; şiir ve masal dinlemeleri ve dinlediklerini resimle ifade etmelerini; sınıf mevcutlarının daha az olmasını ve sınıf içinde etkileşimli ortam olmasını; çocukların derse aktif katılımlarını ve onlara uygun örneklerin çoğaltılmasını; çocukların gelişimine uygun etkinlik yaptırmayı; ilgisi çekecek ders materyalleri ve yöntemler kullanmayı; sözel olmayan iletişim yöntemleri kullanmayı; dikkat ve odaklanmayı artırıcı soru sorma ve özetleme çalışmalarını yaptırmayı;

Ebeveynler ise çocuklarının dikkat süresini artırmak ilaç kullandıklarını, dikkat geliştirici kitaplar okuduklarını, şarkı söyleyip, etkinlikler yaptıklarını; dinleme becerilerini geliştirmek için müzik dinleme, çocuğa özel ilgi gösterme, sevdiği etkinlikleri yaptırmayı, telefonla oynama, dinleme becerilerini geliştirme ve öğretmenlerin bu konuya daha hakim olduğu için öğretmenlerden destek istemişlerdir.

Araştırma bulguları sonucunda; yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerileri ve bu becerilere bağlı becerilerden yoksun olması Funk ve Funk (2005) ve Mandlebaum ve Wilson (1989)'ın verilerini; bu öğrencilerde okuldaki okuma yazma, matematik, bağımsız yaşam ve sosyal beceri yoksunluklarının olması literatürdeki Bygrave (2006) ve Nakanishi vd. (2018)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarını incelediğimizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha fazla okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik; müzik, hikaye anlatımı ve oyun etkinliklerinden yararlandığı(Ahmed vd., 2021; Bygrave, 2006; Erkek ve Batur, 2019; Kimberly vd., 1999; Mandlebaum ve Wilson,1989; McFerran ve Lotter, 2024) araştırmalarla ebeveyn ve öğretmenlerin bunlardan yararlanması; ebeveyn ve öğretmenlerin teknoloji destekli çalışmalar yapması Shermamatova vd. (2023) ve Akın (2016)'nın çalışmaları ile kısmen benzerlik göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** kaynaştırma öğrencileri, kaynaştırma, kaynaştırma sınıfı öğretmeni, ebeveynler,dinleme becerileri.

### **Kaynakça**

Bygrave, L. P. (2006). Development of Listening Skills in Students in Special Education Settings. Sample our Education journals, 51-60. <https://doi.org/10.1080/0156655940410105>

Robinson, S and Smith, D. D.(1981). Listening Skills: Teaching Learning Disabled Students to be Better Listeners .Focus on Exceptional Children .13(8). 1-17.

- Funk, H. D and Funk, G. D. (2024). Guidelines for Developing Listening Skills . International Literacy Association and Wiley .42(9).660-663. <https://www.jstor.org/stable/20200270>
- Mandlebaum, L. B and Wilson, R. (1989). Teaching Listening Skills in the Special Education Classroom. *Academic Therapy*.24(4). 449-459.
- Keogh, D., Burgio, I., Whitmann, T and Johnson, T. (2008). Development of Listening Skills in Retarded Children: A Correspondence Training Program. *Sample our Behavioral Sciences journals* . 51-71. [https://doi.org/10.1300/J019v05n01\\_04](https://doi.org/10.1300/J019v05n01_04)
- Armstrong, S. and Rentz, T. (2002). Improving Listening Skills and Motivation. ED 468 085 CS 511 269. Eric Document.
- Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E and Sheraden, M. (2002). Enhancing Student Achievement Through the Improvement of Listening Skills. ED 465 999 CS 511 266. Eric Document.
- Bennetts, L.K. and Flynn, M.C. (2002). Improving the Classroom Listening Skills of Children with Down Syndrome by Using Sound-Field Amplification. *Down Syndrome by Research and Practice*. 8(1).19-24.
- Carl, S. (1993). How Can Parents Model Good Listening Skills? ED 376 481 CS 214 607. Eric Document.
- Sönmez, M., Topçam, A.B., Durmaz, M. and Çetinkaya, F.Ç. (2023). Developing Reading and Listening Skills of an Inclusion Student: An Action Research. *Sakarya University Journal of Education* 13(1), 24-47. <https://doi.org/10.19126/suje.1069362>
- McShane, E.A. and Jones, E.L. (1990). Modifying the Environment for Children with Poor Listening Skills . *Academic Therapy*. 25(4).439-446.
- Wiseman, D.E., Hartwell, L.K and Hannafin, M.C. (1980). Exploring the Reading and Listening Skills of Secondary Mildly Handicapped Students. *Learning Disability Quarterly*, 3.56-61.
- Kalgotra, R. and Warval, J.S. (2019). Effect of Intervention in Teaching Listening and Speaking Skills on Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 20.21-39. <https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/Online>
- Erkek, G ve Batur, Z. (2019). Activity Suggestions for Improving Critical Listening Skills . *Educational Research and Reviews*. 14(17).639-646. DOI: 10.5897/ERR2019.3808
- Akın, E. (2016). Observation of Multimedia-assisted Instruction in the Listening Skills of Students with Mild Mental Deficiency. *Educational Research and Review*. 11(5).182-193  
DOI: 10.5897/ERR2015.2610

# Bir Eğitsel Strateji Olarak Sınıf Yükseltme: Öğrenci ve Veli Deneyimleri

Gökçe Nur Işıklı<sup>1</sup>, Sema Tan<sup>2</sup> & Nisanur Özlü<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Sinop Üniversitesi  
drsematan@gmail.com

## Problem Durumu

Hızlandırma, akademik içerikte daha hızlı ilerleme anlamına gelen ve genellikle standart müfredatın öğrencilere normalden daha küçük yaşta sunulmasını içeren bir eğitsel müdahale türüdür (Davis vd., 2014). Bu strateji, genellikle özel yetenekli öğrenciler için uygulanan yöntemler arasındadır (Tan, 2018). Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içinde sıkılmalarını, ders çalışmama ve isteksizlik gibi durumları önlemeye yardımcı olurken, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanmalarına ve kendi düzeylerine uygun eğitim almalarına olanak tanır. Ancak, hızlandırma stratejisinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için yalnızca bireyin özellik ve ihtiyaçları değil, aynı zamanda eğitim sistemi içinde uygun düzenlemelerin yapılmış olması da gerekmektedir (Kanlı, 2020).

Dünya literatüründe 18 farklı hızlandırma türü tanımlanmış olmasına rağmen, Türkiye'de bu türlerin yalnızca bir kısmı uygulanabilmektedir. Genellikle özel yetenekli öğrenciler için kullanılan sınıf yükseltme (sınıf atlama) stratejisi (Gronostaj vd., 2016), Türkiye'de uygulanması için öğrencinin özel yetenekli olarak tanımlanmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, sınıf yükseltmenin uygulanabilmesi için velinin yazılı talebi ve sınıf öğretmenin önerisi doğrultusunda yapılan sınavda öğrencinin başarılı olması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014). Ancak, öğrencinin sınavda başarılı olması kadar, hızlandırmaya istekli olması ve sosyal-duygusal olarak bu uygulamaya hazır olması da başarılı bir hızlandırma süreci için kritik öneme sahiptir (Sak, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde (2014), sınıf yükseltme uygulamasının aynı öğrenci için yalnızca bir kez yapılabileceği belirtilmiştir. Bu durum, bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiş (Bilgiç & Ataman, 2020), ve özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzunda, öğrencinin ihtiyacına göre sosyal-duygusal gelişimi de göz önünde bulundurularak ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde her kademedeki bir kez olmak üzere yükseltme yapılması önerilmiştir (Bilgiç vd., 2013).

Hızlandırma uygulamalarının öğrencilerin eğitim ve sosyal hayatlarındaki etkilerine yönelik uluslararası literatürde birçok çalışma bulunmasına rağmen (örn. Kuo ve Lohman, 2011; Gronostaj vd., 2016), ulusal literatürde sınıf yükseltme uygulaması yapılmış çocuklarla birebir yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Ülkemizde hızlandırma uygulamalarına yönelik eleştiriler de dikkate alındığında, sınıf yükseltme uygulamasının ampirik temelli bir çalışma ile incelenmesi önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, dünya literatüründe özel yetenekli bireyler için kullanılan eğitsel stratejiler arasında gösterilen sınıf yükseltme uygulamasını, Türkiye'de bu deneyimi yaşayan öğrenciler ve onların ebeveynlerinin perspektifinden incelemektir.

## Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Fenomenoloji, birkaç kişinin belirli bir olguya yönelik deneyimlerinin özünü anlamak ve bu deneyimlerdeki ortak anlamı ortaya çıkarmak için kullanılan bir yaklaşımdır (McMillan, 2008). Bu doğrultuda, araştırmanın amacı doğrultusunda daha zengin veri elde edebilmek için çalışma grubunu sınıf yükseltme deneyimi olan ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler ile onların ebeveynleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, öncelikle verilerin toplandığı ilde yer alan tek BİLSEM ve tek Rehberlik Araştırma Merkezi müdürleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından, bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak, belirlenen öğrenci ve ebeveynlerin, sınıf yükseltme uygulanan diğer tanıdıklarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, çalışma grubu yaşları 9 ile 15 arasında değişen 6 öğrenci (3 kız, 3 erkek) ve bu öğrencilerin velilerinden oluşan 5 kadın katılımcıdan oluşmaktadır.

Veriler, çevrimiçi bir platform aracılığıyla bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde, daha önce araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak revize edilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu görüşmelerde, öğrenci ve velilere sınıf yükseltme uygulaması öncesinde ve sonrasında yaşadıkları deneyimler sorulmuştur. Her bir öğrenci ve veli ile yapılan birebir görüşmeler 20 ila 40 dakika arasında sürmüştür. Çevrimiçi ortamda kaydedilen bu görüşmeler, daha sonra araştırmacılar tarafından deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır.

Bu görüşme dökümleri, içerik analizine tabi tutularak incelenmiş ve çeşitli tema ve kodlar oluşturulmuştur. Veri analizi sonucunda; karar süreci, destek sistemleri, adaptasyon ve sınıf yükseltmeye bakış açıları olmak üzere toplam dört tema ortaya çıkmıştır. Veri toplama süreci devam ettiğinden, katılımcılarla gerçekleştirilecek yeni görüşmeler sonrasında yeni temalar ortaya çıkabilir ya da var olan temalar güncellenebilir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sürecinde ilk ortaya çıkan temalardan biri "karar süreci" teması olmuştur. Bu tema, sınıf yükseltme sürecinde karar verme aşamasında hangi faktörlerin etkili olduğunu, fikrin nasıl oluştuğunu, yaşanan tereddütleri, gerekçeleri ve uygulama sürecini kapsamaktadır.

Fikrin Oluşumu: Görüşülen ebeveynlerin çoğu eğitim alanında profesyonel olarak yer almasına rağmen, sınıf yükseltme olgusu, çoğu ebeveynin ya farkında olmadığı ya da nadiren uygulandığı için çocuklarının bu duruma uygun olabileceğine inanmadıkları bir konu olmuştur. Genellikle, sınıf yükseltme fikri, başka bir eğitim profesyoneli tarafından ebeveynlerin zihnine yerleştirilmiştir. Bu fikrin önerilmesinin ardından, aile içinde, sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ve eğitim alanında deneyimli diğer tanıdıklarla uzun tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışmalar, durumun artı ve eksilerini değerlendirmek, öğretmenler ve müdürler gibi yetkilileri ikna etmek ve çocuklarını bu olasılığa hazırlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tereddütler: Ebeveynler, sınıf yükseltme kararını verirken çeşitli nedenlerle tereddüt yaşamışlardır. En büyük endişelerden biri, çocukları ile sınıf arkadaşları arasındaki yaş farkının ilerleyen sınıflarda, özellikle ortaokul ve lisede daha büyük sorunlara yol açabileceği olmuştur. Özellikle ergenlik döneminde yaşlarının çocuklarına karşı üstünlük taslayarak zorbalık yapabileceği endişesi öne çıkmıştır. Ayrıca, sınıf yükseltme uygulanan çocukların diğer çocuklara karşı kendilerini üstün görme olasılığı da başka bir endişe kaynağı olmuştur.

Gerekçeler: Ebeveynler, çocuklarının okudukları sınıf seviyesinin üzerinde yeteneklere sahip olduğunu gözlemleyerek sınıf yükseltmeyi destekleyen güçlü gerekçelere sahip olmuşlardır. Çocuklarının okuma, yazma ve matematikteki üstün yetenekleri, sınıf yükseltmenin ana nedenlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ancak, ebeveynler bu karar sürecinde çocuklarının entelektüel, iletişimsel, davranışsal ve uyum becerilerini de göz önünde bulundurmuşlardır.

Bu bulgular, sınıf yükseltme kararının, çocukların sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde ortaya çıkabilecek potansiyel sorunlara dayalı çeşitli endişeler içerdiğini göstermiştir. Veri analizi süreci devam ettiğinden, bulguların nihai hali kongrede ayrıntılı olarak sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özel yetenek, sınıf yükseltme, sınıf atlama, eğitsel strateji

### **Kaynakça**

Bilgiç, N., & Ataman, A. (2020). Evaluation of the National Education Council's decisions regarding the education of gifted and talented students. *Talent*, 10(1), 62-78.

Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avonoğlu, O., & Topal, T. (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented*. Pearson.

Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31-46.

Kanlı, E. (2020). Hızlandırma stratejileri. U. Sak (Ed.). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler* (s. 50-65). Pegem Akademi.

Kuo, Y.-L., & Lohman, D. F. (2011). The timing of grade skipping. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 731-741. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0162353211417219>

Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 29072, 26 Temmuz 2014. <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm>

Sak, U. (2016). *Üstün zekahlar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*, (5. baskı). Vize Yayıncılık.

Tan, S. (2018). Hızlandırma ve gruplama modelleri. F. Şahin (Ed.), *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* (s. 23-42). Anı Yayıncılık.

McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (5th ed.). Pearson Education Inc

## 11 NOLU DERSLİK

### Görme Yetersizliği Olan Çocuklara Serbest Zamanlarını Değerlendirmenin Kazandırılması: Etkinlik Çizelgeleri

Ayşe Killi<sup>1</sup> & Şerife Yücesoy-Özkan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Uşak Üniversitesi

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ayse.killi@usak.edu.tr

#### Problem Durumu

Serbest zamanlarını yapılandırırken çocukları harekete geçiren görme, dış dünyayla etkileşim için önemli bir duydur (Martinez, 1998). Tipik gelişen çocuklar, serbest zamanlarında ev ya da okul ortamında olmaları fark etmeksizin, çevrelerinde gördükleri ilgi çekici bir nesneyi alma ya da ilgilerini çeken bir etkinliğe dahil olma eğilimindedirler (Barraga ve Erin, 1992). Görme yetersizliği olan çocuklar ise, bu motivasyondan kısmen ya da tamamen yoksun oldukları için serbest zamanlarını değerlendirmede güçlük yaşamaktadırlar (Martinez, 1998). Özellikle bilmedikleri bir ortamda bulunan görme yetersizliği olan çocuklar, etraftaki görsel uyaranları kısmen ya da tamamen alamadıkları ve tanımadıkları bir ortamda kendilerini tehlikeye açık hissettikleri için çevreyi keşfetme ve serbest zamanlarını değerlendirmede yetişkin yardımına ve sistematik öğretime gereksinim duyabilirler (Jessup vd., 2013).

Herhangi bir etkinlikle meşgul olmayan çocuklar, problem davranış gösterme eğiliminde olabilirler (Direm, 2019). Görme yetersizliği olan çocuklarda özellikle “körlük tikleri” adı verilen bazı tepkilere rastlanmaktadır. Bunlardan birkaçı; yüzünü aşağı yukarı ya da iki yana sallamak, başını eğmek, ellerini gözlerinin önünde hareket ettirmek, parmaklarıyla ya da yumruğuyla gözlerini bastırmak, ayakta ya da oturur pozisyondayken ileri-geri sallanmak, kendi etrafında dönmek gibi çocukların boş kaldıklarında kendilerini oyalayacakları ya da uyaracakları tepkilerdir. Bu durum, görme yetersizliği olan çocukların, toplum içerisinde kabul görmesini de zorlaştırmaktadır (Tuncer ve Altunay, 1999). Bu nedenle, sistematik öğretim yoluyla görme yetersizliği olan çocuklara serbest zamanlarını yapılandırmanın kazandırılması, gerekli ve önemli olmaktadır.

Yapılan çalışmalar, görme yetersizliği olan çocukların, yetersizliği olan çocuklar arasında serbest zamanlarında en az düzeyde aktif olan gruptan biri olduğunu (Longmuir ve Bar-Or, 2000), görme yetersizliği olan çocukların fiziksel etkinliklere katılma düzeylerinin de oldukça düşük kaldığını göstermektedir (Haegle ve Porretta, 2015; Kozub ve Oh, 2004). Bu nedenle görme yetersizliği olan çocuklar, serbest zamanlarını bağımsız şekilde yapılandırmak için cesaretlendirilmeli ve gerekirse bu çocuklara sistematik öğretim yoluyla serbest zaman becerileri kazandırılmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, görme yetersizliği olan çocuklara serbest zamanlarını bağımsız şekilde yapılandırmanın öğretiminde etkinlik çizelgelerinin etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla artan bekleme

sürelî öğretimin görme yetersizliği olan çocukların çizelge takip etme becerisini kazanma ve sürdürme üzerindeki etkileri ile etkinlik çizelgelerinin, çocukların etkinlikle meşguliyet düzeylerini artırma ve sürdürmelerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca görme yetersizliği olan çocukların çizelge takip etme becerisini ve etkinlikle meşguliyet davranışını farklı ortam ve kişilere genelleyip genellemedikleri ile etkinlik çizelgelerinin katılımcı çocuklar, öğretmenler ve ebeveynler tarafından kabul edilebilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırmaya, bir ilkokulun özel eğitim sınıfına devam eden, birincil tanısı görme yetersizliği olan ve yaşları 8 ile 10 arasında değişen dört çocuk katılmıştır. Araştırmada tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden, katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan artan bekleme sürelî öğretimin çizelge takip etme bağımlı değişkeni üzerindeki, ikinci bağımsız değişken olan etkinlik çizelgelerinin etkinlikle meşguliyet bağımlı değişkeni üzerindeki etkileri aynı anda sınanmıştır. Çizelge takip etme becerisinin öğretimi için kullanılan artan bekleme sürelî öğretimde, ilk iki oturum sıfır saniye bekleme sürelî olarak gerçekleştirilmiş, sonraki oturumlar için artma planı iki saniyelik artışlar şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, etkinlik çizelgelerinde yer alacak dört etkinlik, çocukların kendilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınarak, daha önceden bildikleri ve aşına oldukları etkinlikler arasından seçilmiştir. Etkinliklerden en az birinin sosyal etkileşim içermesine ve seçilen etkinliklerin sonu belli olan etkinlikler olmasına dikkat edilmiştir. Çizelgenin son sayfasında yer alan yiyecek pekiştireci, yeniden yerleştirmesiz gerçekleştirilen çok seçenekli pekiştireç belirleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Araştırmada total görmeyen bir çocuk için dokunsal-nesne etkinlik çizelgesi, az gören diğer katılımcı çocuklar için uyarlanarak hazırlanmış resimli etkinlik çizelgeleri kullanılmış ve iki tür etkinlik çizelgesi de klasör şeklinde oluşturulmuştur. Her katılımcı için etkinlik çizelgesi bireyselleştirilmiştir. Katılımcılar, araştırmanın tüm oturumlarında kendileri için hazırlanan çizelgeyi kullanmıştır. Dokunsal etkinlik çizelgesi, etkinliklerde kullanılan nesnelerin birebir aynısının çizelge sayfalarına yapıştırılmasıyla oluşturulmuştur ve aynı nesnelere etkinliklerle ilgili araç kutularının üstünde de yer almıştır. Etkinlik ile ilgili nesnenin yer aldığı sayfanın altındaysa etkinliğin ismi Braille alfabesiyle yazılmıştır. Az gören katılımcılar içinse çizelge, her çocuğun işlevsel görme düzeyine uygun uyarlamalar (ör. büyütme, zıtlık, belirgin hatlar çizme vb.) yapılarak resimlerle oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın deney süreci; başlama düzeyi oturumları, müdahale oturumları, genelleme oturumları ve izleme oturumları olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Çizelge takip etme becerisi için total görmeyen ve az gören katılımcılarda kullanılmak üzere farklılaşan beceri analizi şeklinde oluşturulmuş veri toplama formları hazırlanmıştır. Katılımcıların etkinlikle meşguliyet davranışlarını kaydetmek için bütüncül zaman aralığı kaydı kullanılmıştır. Deney süreci yaklaşık iki ay sürmüş, bu sürecin tüm aşamaları birinci yazar tarafından yürütülmüş ve video kamera ile kaydedilmiştir. Bu araştırmada etkililik verileri, genelleme verileri, sosyal geçerlik verileri ve güvenilirlik verileri olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Etkililik verilerinin analizi için görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplamaları uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik verileri için, tüm oturumların en az %30'una ait video görüntüleri yansız atama yoluyla belirlenmiş ve gözlemci tarafından izlenerek toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayıları tüm katılımcılar ve tüm oturumların ortalaması için %100, gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları ise %99,92 olarak belirlenmiştir.



## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk bulgusu, artan bekleme süreli öğretimin, görme yetersizliği olan çocukların çizelge takip etme becerisini kazanmalarında, öğretim sona erdikten sonra sürdürmelerinde ve farklı ortama ve farklı kişiye genellemelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci bulgusu; etkinlik çizelgelerinin görme yetersizliği olan çocukların serbest zamanlarındaki etkinlikle meşguliyet düzeylerini attırmalarında, bu artışı sürdürmelerinde ve farklı ortama ve farklı kişiye genellemelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların hem etkinlikle meşguliyet düzeylerini artırmaları hem de bu artışı sürdürmeleri ve genellemelerinde etkili olduğunu gösteren bu bulgular, özel gereksinimi olan çocuklara etkinlik çizelgelerinin kullanımının öğretildiği ve katılımcılardan etkinlikle meşguliyet verilerinin toplandığı önceki araştırmaların bulgularıyla benzerdir (Bryan ve Gast, 2000; Carlile vd., 2013; Çuhadar ve Diken, 2011; Giles ve Markham, 2017; Massey ve Wheeler, 2000; Moran vd., 2022). Araştırmanın son bulgusu ise araştırmaya katılan çocukların kendilerinin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin araştırmanın amacını önemli, yöntemini kabul edilebilir ve bulgularını anlamlı bulduklarını göstermektedir.

Araştırmada bulgulara ek olarak öne çıkan ve tartışılacak bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan biri, araştırmaya katılan çocukların yetersizlik türleridir. Alanyazında, etkinlik çizelgelerinin çeşitli yetersizlik türüne sahip bireyler üzerinde olumlu sonuçları olduğu görülmektedir; ancak, görme yetersizliği olan çocuklarla yapılmış ve etkinlik çizelgelerinin etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın, alanyazına yeni bir perspektif sağladığı ifade edilebilir. Tartışılması gereken diğer bir nokta, görme yetersizliği olan çocuklar için hazırlanan etkinlik çizelgelerinin yapısıdır. Bu araştırmada total görmeyen katılımcı için etkinlik çizelgesinde, etkinlikleri temsil etmesi için nesnelere kullanılmıştır ve alanyazın incelendiğinde etkinlikleri temsil etmek için nesnelere kullanıldığı etkinlik çizelgelerine rastlanmamıştır.

Tüm bulgular incelendiğinde araştırma sonucunda, görme yetersizliği olan çocuklara artan bekleme süreli öğretimin çizelge takip etme becerisini kazandırmada, etkinlik çizelgelerinin ise çocukların etkinlikle meşguliyet davranışını artırmada etkili olduğu ve hem çizelge takip etme hem de etkinlikle meşguliyet davranışlarının uygulama sona erdikten iki hafta ve beş ay sonra da korunduğunu göstermiştir. Görme yetersizliği olan çocuklara farklı becerilerin öğretiminde de etkinlik çizelgelerinin kullanılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** görme yetersizliği, serbest zaman, dokunsal-nesne etkinlik çizelgesi, resimli etkinlik çizelgesi

## Kaynakça

Barraga, N., & Erin, J. (1992). *Visual handicaps and Learning*. TX: PRO-ED.

Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 553-567.

Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 33-57. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0015>

Çuhadar, S. ve Diken, İ. H. (2011). Effectiveness of instruction performed through activity schedules on leisure skills of children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 46(3), 386-398. <http://www.jstor.org/stable/23880593>

Direm, Ü. (2019). Tablet bilgisayar uygulamalarını kullanarak hazırlanmış etkinlik çizelgelerinin otizm spektrum bozukluğu gösteren bireylerin serbest zaman becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayın No. 28678674) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] ProQuest.

Giles, A., & Markham, V. (2017). Comparing book-and tablet-based picture activity schedules: Acquisition and preference. *Behavior Modification*, 41(5), 647-664. <https://doi.org/10.1177/0145445517700817>

Haegele, J. A., & Porretta, D. (2015). Physical activity and school-age individuals with visual impairments: A literature review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 68-82. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0110>

Jessup, G. M., Bundy, A. C., & Cornell, E. (2013). To be or to refuse to be? Exploring the concept of leisure as resistance for young people who are visually impaired. *Leisure Studies*, 32(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/02614367.2012.695388>

Kozub, F. M., & Oh, H. (2004). An exploratory study of physical activity levels in children and adolescents with visual impairments. *Clinical Kinesiology*, 58(3), 1-7.

Longmuir, P. E., & Bar-Or, O. (2000). Factors influencing the physical activity levels of youths with physical and sensory disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(1), 40-53. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.1.40>

Martinez, C. (1998). Orientation and mobility training: The way to go. *See/Hear*, 3(4), [Online]. <http://www.tsbvi.edu/seehear/fall98/waytogo.htm> adresinden erişildi.

Massey, N. G., & Wheeler, J. J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 35(3), 326-335.

Moran, K., Reeve, S. A., Reeve, K. F., DeBar, R. M., & Somers, K. (2022). Using a picture activity schedule treatment package to teach toothbrushing to children with autism spectrum disorder. *Education and Treatment of Children*, 45(2), 145-156. <https://doi.org/10.1007/s43494-022-00074-6>

Tuncer, T., ve Altunay, B. (1999, Kasım 22-23). Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket öğretiminde rota analizi [Konferans Sunum Özeti]. 9. Ulusal özel eğitim kongresi, Ankara, Türkiye.

# Görme Engelli Öğrencileri Tanılama ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmen Görüşleri

Harun Kılıç<sup>1</sup> & Hasan Hüseyin Yıldırım<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Bolu Rehberlik ve Araştırma Merkezi

<sup>2</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

klcharun97@gmail.com

## Problem Durumu

Görme yetersizliğinin yasal, eğitsel ve tıbbi olmak üzere üç farklı tanımı bulunmaktadır. (Okcu, 2016). Yasal tanıma göre, uygulanan tüm düzeltmelere rağmen bireyin gören gözündeki görme keskinliğinin 20/200 ya da daha az olması ve görme alanının 20 dereceden az olması körlük (görme engelli) olarak tanımlanmaktadır. (Massof, 2002; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Özyürek, 1998). Yine yasal tanıma göre uygulanan tüm düzeltmelere rağmen bireyin görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında ise bu bireyler az gören olarak tanımlanmaktadır. Eğitsel tanıma göre, Akademik becerilerde Braille alfabesi, sesli kitaplar gibi dokunsal-işitsel materyallere ihtiyaç duyan birey kör olarak tanımlanmaktadır. (Güler, 2023). Eğitsel tanıma göre öğrenmek için görme duyusunu kullanabilen ve akademik becerileri gerçekleştirirken yardımcı araç gereçlere ve çevresel düzenlemelere ihtiyaç duyan birey az gören olarak tanımlanmaktadır.

Görme yetersizliği olan çocukların bilişsel, sosyal, dil, motor gelişim gibi birçok gelişimsel alanda yetersizlik yaşadıkları bilinmektedir. Görme engelli çocukların zeka yapısı, görme derecesi ve duyuşsal özellikleri kendi içlerinde farklılaştığı için, iş birliği içinde çalışacak öğretmenlerin öğrencilerin bu özelliklerini bilmeleri fayda sağlayabilir (Mokgolodi, 2020). Bu nedenle, görme yetersizliği olan bireylerin tanılama ve değerlendirmesinde disiplinler arası ve işbirlikçi bir yapı içerisinde, eğitimciler, yardımcı personel gibi ilgili tüm meslek elemanlarının ve ailenin söz sahibi olduğu bir ekibin karar veren olması, değerlendirmenin önemli bir yağını oluşturmaktadır. (Carnaby, 2007; Hoevenaars-van den Boom vd., 2009).

Bireyin gelişimsel risk durumunda eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından öncesinde alınmış olan Tıbbi tanının işlevini de göz ardı etmeden yapılmaktadır. Yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde; çeşitli testler, değerlendirme araçları, formel ve formel olmayan araçlar, standart testler uygulanır (Yıldırım, 2023).

Görme yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde yaşadığı sınırlılıklar bu bireylerin doğru bir şekilde değerlendirilmesini de sınırlayabilir. Görme yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirmesi, eğitimi planlama ve yerleştirmenin temel basamağı olduğu için büyük bir öneme sahiptir. (Carnaby, 2007)

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) çalışan öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin tanılama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

## Yöntem

Bu amaç doğrultusunda, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, görme engelli öğrencilerin tanılama sürecinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 15 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır.

Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 122)'e göre içerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi süreci, benzer verilerin belirli bir kavram veya konu çerçevesinde toplanması, düzenlenip okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmasından oluşur. Veri toplama işleminin tamamlanmasından sonra ortaya çıkan verilerin doğruluğunu kontrol etmek için veriler her bir araştırmacı tarafından birkaç defa okunur. Bu veriler son olarak sadeleştirilip, kodlar çıkarılır. Araştırmacıların hazırladığı kodlama anahtarları karşılaştırılıp, kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplamalar, Miles ve Huberman (1994, s. 48) tarafından geliştirilen [Güvenirlilik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı] X 100 formülünü kullanarak yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranı %90 olduğu belirlenmiştir. Kodlamalar gerçekleştirildikten sonra kodlar uygun temalara göre düzenlenmiştir. Nihai olarak da doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular sunulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 122) geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, katılımcı incelemesi ve uzman değerlendirmesi gibi stratejilerin kullanılabilmesini vurgulamışlardır. Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik için uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Uzman değerlendirmesi iki şekilde yapılabilir. Birincisi, uzmanın araştırmacı ile toplantı yapmasıdır. Bu konuşmada araştırmacılar tüm süreç boyunca uzmanlara sözlü olarak rehberlik eder. Toplamış olduğu verileri, ulaştığı neticeleri gösterip, kendi yaklaşımı ve düşünme biçiminin geçerliliğini uzman eşliğinde değerlendirir. Uzmanlar süreçle ilgili sorular sorar, ham verileri görüntüler ve analiz eder. Süreçlerin uygunluğu hakkında geri bildirim sağlar. İkincisi ise, araştırmacı, uzmana çalışma tasarımı, analizi ve toplanan tüm ham veriler dahil sonuçların açıklaması ile ilgili tüm belgeleri gönderir. Uzmanlar çalışmayı kontrol eder ve geri bildirimde bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 122). Bu araştırmada ise ikinci yöntem kullanılmıştır. Araştırmacılar, özel eğitim araştırmaları ile geçerlik güvenilirlik çalışmaları ve veri toplama tekniklerinin uygunluğuna yönelik nitel çalışmaları yürüten uzmana tüm belgeleri göndermiştir. Uzman gerekli incelemelerde bulunduktan sonra araştırma deseninin, analizlerin ve veri toplama tekniklerinin uygun olduğunu teyit etmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, RAM'da çalışan öğretmenlerin görme engelli öğrencilerin tanılama sürecine ilişkin görüşleri dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; tanılama sürecinde karşılaşılan zorluklar, tanı sürecine ilişkin ihtiyaçlar, tanılama sürecinde yaşanan iletişim sorunları ve öğretmenlerin süreçteki beklenti ve önerileridir. Araştırmanın sonunda öğretmenler, görme engelli öğrencilerin tanılama sürecinde; aile ve öğrenci ile kurulan iletişimde zorluklar yaşadıklarını ve bu durumun tanı sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, tanı sürecinin doğru bir şekilde yürütülmesi için öğrenciye uygun değerlendirme araçlarının hazırlanmasının ve süreçte mevcut değerlendirme araçlarının kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Tanılama sürecinde karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak öğretmenler, tanılama sürecinde görme engelli öğrencilerin ihtiyacı olan yeterli zamanın ayrılmaması, ailelerin süreçte yeterince katılım sağlamaması ve kurumlar arası iş birliğinin yetersiz olması gibi sorunlardan

bahsetmişlerdir. Son olarak, öğretmenler, tanılama sürecini iyileştirmek amacıyla öğrenci ve aile ile daha etkili iletişim kurma, tanılama sürecinde bütüncül bir yaklaşım benimseme ve RAM’da çalışan öğretmenlerin iş birliği içinde olması konularında beklenti ve önerilerini dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** görme engelli, tanılama, rehberlik ve araştırma merkezi, öğretmen, durum çalışması.

## Kaynakça

Carnaby, S. (2007). Developing good practice in the clinical assessment of people with profound intellectual disabilities and multiple impairment. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 88-96. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00105.x>

Çay, E., Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2022). Rehberlik araştırma merkezlerinde eğitsel değerlendirme yapan personelin çoklu yetersizliği olan bireyleri değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1047-1067. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1108291>

Eldeniz Çetin, M. (2021). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. Veysel Aksoy (Ed.). *Özel eğitim içinde*. (ss. 106-138) (4. Baskı). Pegem.

Hoevenaars-van den Boom, M.A.A., Antonissen, A.C.F.M., Knoors, H. & Vervloed, M.P.J. (2009). Differentiating characteristics of deafblindness and autism in people with congenital deafblindness and profound intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(6), 548-558. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01175.x>

Kırbıyık, M.E. (2011). Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme

Salend, J. S. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall

Uğurlu, N. I. & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (29), 626-669. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.398385>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, H. H. (2023). Görme engelli çocukları erken çocukluk döneminde tarama, tanılama ve değerlendirme süreçleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 3(2), 19-28.

# Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Fen Bilimleri Betimlemeli Soru Havuzunun Geliştirilmesi Süreciyle İlgili Görme Engelli Fen Bilimleri Öğretmeninin Görüşlerinin İncelenmesi

Hayriye Nisa Şahin<sup>1</sup> & Mustafa Ergun<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi

hayriyenisasahin1@gmail.com

## Problem Durumu

Özel gereksinimli öğrenci, eğitim sürecinde yaşatlarına göre farklı ya da ek destek ihtiyacı duyan, bireysel özellikleri veya öğrenme güçlükleri nedeniyle özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan öğrencidir. Özel gereksinimli öğrenciler arasında fiziksel engelli olarak sınıflandırılan görme engelli öğrenciler özel eğitim sınıf ve okullarında destek hizmetleriyle eğitim almaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanmaktadır. Özel gereksinimine göre ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireye özgü hazırlanan BEP görme engelli öğrencilerin diğer dört duyusunun kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle işitsel ve dokunsal yönlerine hitap edecek şekilde ders tasarımları yapıldığı zaman görme engelli öğrenciler yalnızca sözel dersleri değil sayısal dersleri de yapabilmektedir. Bu özel öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştıran ve bağımsız olmalarını sağlayan teknolojiler bulunmaktadır. Gelişen teknolojiyle beraber ekran okuyucular, pdf düzenleyiciler, sesli yazma, Braille klavye, görme engellilerin birbirleriyle iletişimde bulunduğu yapay zeka uygulamaları, sesli ders anlatımları, ellerinde yer alan dokümanı özetleyen ve öğrenciye anlatan araç ve gereçler mevcuttur. Her ne kadar pdf okuyucular olsa da eğer içerikte görsel resim içeren alanlar olduğu zaman bu tür uygulamalar çok başarılı olamamaktadır. Fen bilimleri dersi doğası gereği disiplinlerarası özelliğinden dolayı zaman zaman tablo, grafik, şekil ve deney düzenekleri içermektedir. Görme engelli öğrencilere fen bilimleri dersi anlatılırken öğretmen anlatacağı kazanımında yer alan bilgilerin öncelikle çerçevesini belirler, ardından ders anlatım esnasında kullanabileceği, tasarlayabileceği materyalleri, etkinlikleri ve deneyleri hazırlamaktadır. Ders anlatımı esnasında yalnızca sözlü anlatım değil betimlemeli anlatım ile ders anlatımını gerçekleştirmektedir. Alanyazın incelendiğinde görme engelli öğrencilere fen öğretimine yönelik materyal eksikliğinin başta geldiği, ölçme ve değerlendirmede bireysel olarak çalışabilecekleri ve soru çözebilecekleri ders araçlarının birincil ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir (Aslan, 2022; Doğuş, Aslan, Çakmak, 2020; Okcu ve Sözbilir, 2024; Tanyeri ve Yılmaz, 2024; Yazıcı ve Sözbilir, 2020; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2020; Sözbilir vd., 2016). Görme engelli öğrencilere yönelik fen öğretiminde gerek okul gerekse ulusal düzeydeki sınavlarda rehberlik edebilecek soruların görseller ihtiva etmesi soruların çözümünde sorunlara sebep olmaktadır. Öğretmenin soruyu okuma esnasında öğrenciye bilgiyi net olarak verememesi, görselin betimlenirken aşırı ipucu verilmesi veya detaylı açıklanmaması son yıllarda ulusal düzeydeki görsel içeren soruların çözümünde sıkıntılar yaratmaktadır. Bu sebepten dolayı hazırlanmaya başlayan fen bilimleri betimlemeli soru havuzu görme engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya başlamıştır. Bu çalışmada görme engelli öğrencilere yönelik hazırlanan fen bilimleri betimlemeli soru havuzunun geliştirilme sürecinde görev almış görme engelli fen bilimleri öğretmenin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Fenomenoloji, belirlenen bir fenomenin deneyimledikleri olaylar, olayın sürecini anlamaya yönelik ve bu olaya yönelik olan olayların akışını, belirlenmiş olan bu kişinin özelliklerini, süreçteki deneyimlerini ve bu deneyimlerimin kaynaklarını anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenoloji yöntemi özellikle öznel, kişisel deneyimlerin araştırılmasında odaklanıp yaşanan olayı, süreci, özelliklerini, kriterlerini ve anlamlandırma sürecini ifade etmektedir. Fenomenoloji, bir olgunun fenomen tarafından nasıl algılandığı, nasıl düşünüldüğü, hissedildiği, neler yapıldığı ve ortaya çıktığını detaylarıyla araştırmaktır. Bu çalışmada fenomen betimlemeli soru havuzunun hazırlanmasıdır. Bu araştırmada görme engelli öğrencilere yönelik olarak hazırlanan betimlemeli soru havuzunun görme engelli bir fen bilimleri öğretmeni tarafından nasıl hazırlandığı, bu süreçte neler yaşandığı, geçmiş tecrübeler ışığında sürecin nasıl yapılandırıldığı ve yaşanmış eğitim sürecinin etkisinin neler olduğunu incelenmiştir. Betimlemeli soru havuzunun ihtiyacından, soru havuzunun okuyucular tarafından hazırlanmasına kadar olan süreçte görme engelli fen bilimleri öğretmenin süreçle ilgili yaşamış olduğu olgular hakkında görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 22 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veri analizinde ise görüşme sırasında toplanan soruların cevapları nitel araştırma deseni kapsamında analiz edilmiştir. Öncelikle kodlar oluşturulmuş ve kodlardan yola çıkarak kategoriler belirlenmiştir. Örnek cevaplar ışığında oluşturulan kategorilerden sonra araştırma ile ilgili temalara karar verilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular görme engelli öğrencilere yönelik hazırlanmış fen öğretimindeki betimlemeli soru havuzunun öğrenme, ölçme ve değerlendirme ve eğitim sürecine katkıları olacağı yönünde görüşler içermektedir. Bu katkılar arasında öğretim sürecinin teknoloji ile desteklenmesi, materyal eksiliğinin giderilmesi, öğretmenin mesleki gelişimine katkısı, zümrelerde farkındalık oluşturması, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik iyileştirmeler sağlayacağı belirlenmiştir. Mevcut sistemde betimlemeli soru havuzunun görme engelli öğrenciler için bir zorunluluk haline geldiği, kaynakların seçiminde MEB tarafından hazırlanan kazanım testlerinin temel oluşturduğu, betimleme yapan kişilere özel olarak eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca betimlemeli soru havuzunun hazırlanmasında zümre desteğinin gerekliliği, ulusal düzeyde alan uzmanları tarafından sürecin yönetilmesinin zorunluluğu ve üniversitedeki öğretmen adaylarıyla çalışmanın hedefe ulaşmayı kolaylaştıracağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular ışığında görme engelliler okulunda görev yapan fen bilimlerine önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** görme engelli öğrenci, görme engelli fen bilimleri öğretmeni, betimleme, fen bilimleri, soru havuzu

## Kaynakça

Aslan, M. G. (2022). Görme engelli okulunda çalışan fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin saptanması. [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Doğuş, M., Aslan, C. ve Çakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezi sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(1), 219-247.

Duman, E. (2023). Görme engelli ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Okcu, B. & Sözbilir, M. (2024). Görme yetersizliğine sahip 6. sınıf öğrencilere kavram öğretimi: iletken ve yalıtkan maddeler. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 544-562.

Sözbilir, M., Okcu, B., Yazıcı, F., Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., Gül, Ş., & Bülbül, M. Ş. (2016, Eylül) Görme engelli 6. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik ihtiyaçlarının kapsamlı bir analizi. 12.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tanyeri, A. & Yılmaz, S. (2024). Görme engelliler okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile öğrencilerinin öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri, Anadolu Öğretmen Dergisi, 8(1), 70-96.

Yazıcı, F. & Sözbilir, M. (2020). Görme engelli altıncı sınıf öğrencilerine hücre konusunun öğretimi. Eğitim ve Bilim, 45(204), 227-250.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H., (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2020). Görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenme düzeyleri ve öğretim ihtiyaçları: Madde ve ısı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(1), 25-52.



# Herkes İçin Sanat: Görme Engelli Bireyler İçin Dokunsal Sanat

Cahit Şahin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Aksaray Üniversitesi  
cahitsahin@aksaray.edu.tr

## Problem Durumu

Dokunsal uyarılama/modelleme, bireylerin bir beceriyi öğrenmesine ve anlamasına yardımcı olabilecek bir görselin veya bir nesnenin dokunarak incelenmesi şeklinde tanımlanmıştır (Lieberman & Cowart, 1996). Dokunsal uyarılama/modelleme, görmeyen bireylere, hissetme ve keşfetme fırsatı vermekte (Buchanan & O'Connell, 2006) dolayısıyla dokunsal materyaller/modeller görme engelliler için önemli öğrenme araçları (Downing & Chen, 2003; Shi vd., 2020) olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte dokunsal materyallerin/modellerin hazırlanması büyük bir ivme kazansa da (Shi vd., 2020) hala beklenen düzeyde değildir.

İnsanın var olduğu ilk günden itibaren çevresini gözlemlemiş, incelemiş, araştırmış ve merak etmiş ve çevresinden aldığı ilhamla ürettiği nesnelere yaratıcılığını da katarak nesnelere boyamış, yontmuş, renklendirmiş ve şekillendirmiştir. Tarihte bilinen en eski yazıların soyut resimlerden oluştuğu göz önüne alındığında sanatın iletişimdeki öneminin mağara dönemine kadar uzandığı görülmektedir (Özen, 2023). Her millet ve toplum kültür ve sanatının gücünden faydalanarak dünya medeniyeti birikimine ve insanlık tarihine izler bırakmıştır (Dilafruz Abdumalikovna, 2021). Sanat, tarih boyunca insanoğlunun kendini ifade etme biçimi olarak bir ifade biçimi olmuş, bireylerin tek başına kelimelerle iletişim kurması zor olabilecek duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarmasına olanak sağlamıştır (Özdemir, 2021). Duyguları sanat ile dışa vurmak bireyin zihin sağlığına ve kendini keşfetmesine katkıda bulunmaktadır. Toplumlar çeşitli sanat formları aracılığıyla değerlerini, inançlarını ve geleneklerini belgeleyerek gelecek nesiller için geçmişle somut bir bağ kurarlar. Sanat, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi, problem çözme, yenilikçi düşünmeyi ve özgün bakış açılarının gelişimini teşvik eder (Pappas, 2022). Sanat hayal gücünü harekete geçirir, keşfetmeye ve yeni fikirlere açık bir zihniyeti teşvik eder. Literatür çalışmaları, sanatla uğraşan öğrencilerin diğer akademik alanlarda başarılı olma eğiliminde olduklarını, sanatsal katılım ile bilişsel beceri gelişiminin birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Sanatsal estetik, bir sanatçının bir eseri güzelleştirmek veya gözlemciye anlam, değer veya duygu iletmek için kullandığı stilistik seçimlerin toplamıdır. Estetiğin resim, muhteşem bir manzara, güzel bir kadın/erkek vb. gibi görsel deneyim, vizyon ve güzellikle ilişkili olduğunu anlayabiliriz (Gallace ve Spence, 2011; Martillano, 2019).

Sanat, tüm bireylerde olduğu gibi görme engelli bireyler için de yaratıcı ifade, duyuşsal keşif ve kültürel katılım için yollar sağlayarak tüm bireyler için büyük önem taşır. Görme engelli bireyler yaşadıkları görme kısıtlılığı nedeniyle görsel öğelere erişimde sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Erişilebilir dokunsal deneyimler ile yenilikçi yaklaşımlar görme engelli bireylerin sanat dünyasıyla aktif olarak etkileşime girmesine ve sanat dünyasından büyük çaplı faydalar elde etmelerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Görme engelli bireylerin insanlık kültür miraslarından olan sanat eserlerine erişebilmelerinin pek çok yolu bulunmaktadır. Üç boyutlu unsurları kullandığı heykeller ve dokulu resimler gibi eserler ile dokunsal sanat eserlerinin yaratılması görme engelli bireylerin sanat eserlerine erişebilmelerinin yollarından bir tanesidir. Erişilebilir görsel öğeler oluşturmanın bir başka yolu sesli betimleme yoluyla sanat eserlerini görme engelli bireylerin erişimine sunulmasıdır. Müzeler ve galeriler, sanat eserinde yer alan görsel unsurları, renkleri,

şekilleri ve duygusal nüansları açıklayan, sergiler için kapsamlı sesli betimlemeler sunabilmektedirler. Teknolojideki, özellikle de üç boyutlu (3D) baskı teknolojisindeki gelişmeler, sanatı erişilebilir kılmak için yeni olanaklar yaratmıştır. Sanatçılar, görsel sanatı 3D baskı yoluyla dokunsal bir formatta kopyalayabilir ve görme engelli bireylere heykelleri, tabloları ve diğer görsel öğeleri fiziksel, uygulamalı bir şekilde keşfetme fırsatı sunabilir. Gelişen teknoloji ile çoklu duymusal deneyimler kavramı sanat dünyasında da önem kazanmıştır. Sanatçılar dokunma, ses ve koku gibi çoklu duyuları birleştirerek bütünsel ve kapsayıcı sanat sergileri oluşturabilmektedirler. Dokunmaya veya harekete tepki veren etkileşimli sergiler görme engellilik ve görsel öğeler arasındaki bariyerleri yıkarak görme engelli bireylerin sanat eserleri ile aralarında daha derin bir bağ kurmalarına ve sanatsal deneyime aktif olarak katılmalarına olanak tanımaktadır.

Görsel öğelerin ve sanat eserlerinin görme engelli bireyler için erişilebilir kılmak için kullanılan yöntemler ve metotlar incelendiğinde karşımıza bir takım sorunlar çıkmaktadır. Sanat eserlerini oluşturan sanatçının erişilebilir eser oluşturma bilgisi ve becerisi, görme engellilik hakkındaki bilgi düzeyi gibi değişkenler sanatçıların erişilebilir eser üretme konusunda kısıtlayabilmektedir.

## **Yöntem**

Çalışma kapsamında insanlık kültürel mirasları arasında yer alan 30 adet sanat eseri dokunsal olarak erişilebilir formata dönüştürülmüştür. Erişilebilir sanat eserleri oluşturma sürecinde seçilen sanat eserleri öncelikli olarak dijital ortamda resim işleme yazılımları ve çizim programı kullanılarak renklerinden arındırılmış ve eserler tüm detayları ile birlikte yalnızca çizgilerden oluşacak şekilde yeniden çizilmiştir. Çizgi haline dönüştürülen sanat eserlerindeki çizgiler Braille yazıda kullanılan noktalara çevrilmiştir. Oluşturulan sanat eserlerinin boyutları A3 kağıt ebatlarında Braille alfabesinde kullanılan noktalara çevrildikten sonra kabartma baskıları alınmıştır.

Kabartma sanat eserleri sergi sırasında her bir sanat eseri kapsayıcılığı artırmak için dokunsal kabartma sanat eserleri, eserlerin orijinal renkli formatları, eser hakkında bilgiler yer almıştır. Eser hakkındaki bilgiler 18 punto yazı büyüklüğünde olup yazıların üzerine şeffaf asetat ile aynı yazının Braille yazı formatı eklenmiştir. Bu şekilde sanat eserlerini ve eser hakkındaki açıklamaları total görme engelli bireyler dokunarak, büyük punto ve orijinal renkli formatları ile az gören ve gören bireylerde eser sergisini tecrübe etmişlerdir.

Dokunsal sanat eserleri sergisi Ankara, Konya ve Aksaray illerinde bir tam gün sürecek şekilde düzenlenmiştir. Dokunsal sanat eserleri sergisine görme engelli bireylerin faaliyet gösterdiği sivil toplum kuruluşları, görme engelliler okullarından öğrenciler, özel eğitim alanında faaliyet gösteren akademisyenler, özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adayları başta olmak üzere tüm halkımızdan katılım gösterilmiştir. Sergilere üç ilde toplamda yaklaşık 650 birey katılmıştır.

Bu çalışma kapsamında sergilere katılım gösteren bireyler arasından rastgele 5 akademisyen, 5 özel eğitim öğretmeni, 5 özel eğitim öğretmen adayı ve 15 görme engelli birey seçilerek dokunsal sanat eserleri konusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada verilerin analizi için nitel analiz yöntemlerinden tematik analiz tercih edilmiştir. Tematik analiz kullanılarak yapılan çalışmaların betimsel ve içeriksel olarak incelenerek katılımcıların eğilimleri ve elde edilen verilerin yorumlanarak tespit edilmesi ve çözüm önerileri sunulması temeline dayanmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek tematik analize tabi tutulmuştur. Tematik analiz verilerin toplanması, elde edilen verilerin kodlanması, kategorilerin ve temaların oluşturulması ve verilerin yorumlanarak rapor haline getirilmesi ile meydana gelmektedir (Braun & Clarke, 2006).

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonrasında “Görsel Öğelere Dokunma Tecrübesi”, “Dokunsal Farkındalık Eğitimi”, “Dokunsal Öğelerin Farklı Derslerde Kullanımı” ve “Dokunsal Materyallere Erişim”, olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır.

Görsel Öğelere Dokunma Tecrübesi temasında çalışmaya katılımcı görme engelli bireyler sanat eserleri konusunda geçmişte sesli betimlemeler dinledikleri ya da eserler hakkında yazılı bilgilere eriştiklerini ancak eserin kendisine ilk defa dokunduklarını ve dokunsal sanat eserleri sergisinin kendileri için farklı bir tecrübe olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde çalışmaya katılan görme engelli bireylerin tamamı aşına oldukları klasik kabartma altı nokta düzeninin yazı düzeni dışında dokunsal öğeler oluşturulmasına ilk defa tanık olduklarını belirtmişlerdir.

Dokunsal Farkındalık Eğitimi temasında katılımcı görme engelli bireyler dokunsal sanat eserlerini tecrübe ederken kimi zaman kavram karmaşası yaşadıkları ya da dokundukları yerlerde var olan nesnelere ya da olayların tam olarak ne olduğunu anlamlandıramadıklarını belirtmiştir ancak aynı esere gören bir rehber eşliğinde dokuduklarında kavram karmaşası yaşamadıklarını ve dokunduklarını çok daha kolay anlamlandırdıklarını belirtmişlerdir. Görme engelli bireyler yaşadıkları zorluk ve anlamlandıramama sorununu dokunsal farkındalıklarının düşük olması ya da görsel öğelere dokunarak bir eğitim sürecinden geçmemeleri olarak belirtmişlerdir. Görme engelli bireyler kreş/anaokulu seviyesinden itibaren dokunsal farkındalık eğitimi almaları ve parmak hassasiyetlerinin mümkün olan en erken yaşta itibaren geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Dokunsal Öğelerin Farklı Derslerde Kullanımı temasında katılımcılar görsel öğelerin yalnızca sanat eserleri ile sınırlı kalmaması okul ortamlarında ve görsel öğelerin yoğun olduğu matematik, geometri, fizik ya da kimya gibi derslerde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Görme engelli bireyler görsel öğelerden her zaman muaf tutulduklarını ancak kullanılan yöntem ile görsel öğelerin kabartma versiyonları ile gören akranları ile benzer düzeyde eğitim öğretim sürecine katılabileceklerini belirtmişlerdir.

Dokunsal Materyallerin Yaygınlığı ve Materyal Erişimi temasında katılımcılar çalışmada kullanılan yöntemin yaygınlaştırılarak hızlı ve maddi olarak ucuz dokunsal materyallerin oluşturulması ve bu materyallerin yaygınlaşarak görme engelli bireylerin de her türlü görsel öğeye dokunsal yolla bağımsız bir şekilde erişebilmeleri konusunda görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** görme engelli, dokunsal, sanat, resim, erişilebilirlik, Braille

### **Kaynakça**

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Buchanan, L., & O Connell, A. (2006). A brief history of decision making. *Harvard business review*, 84(1), 32.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>

Dilafruz Abdumalikovna, Y. (2021). The Role and Importance of Culture and Art in The Development of Society. <https://zienjournals.com>

Downing, J. E., & Chen, D. (2003). Using tactile strategies with students who are blind and have severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 56-61.

Gallace, A., & Spence, C. (2011). Tactile aesthetics: Towards a definition of its characteristics and neural correlates. In *Social Semiotics* (Vol. 21, Issue 4, pp. 569-589). <https://doi.org/10.1080/10350330.2011.591998>

Lieberman, L. J., & Cowart, J. F. (1996). Games for people with sensory impairments: Strategies for including individuals of all ages.

Martillano, D. A. (2019). The Perceived Aesthetic Experience in the context of Tactile Art among Visually Impaired Individuals in The Philippines. *Proceedings of the RSU International Research Conference*, April 2019.

Ozdemir, A. (2021). Where Are We in the Art Education Required? Looking at Life through the Eyes of Art. *Art and Design Review*, 09(02), 123-130. <https://doi.org/10.4236/adr.2021.92011>

Ozen, Y. (2023). Toplumsal İletişimin Kesişme Noktası/Çevreci Sanat. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Sanat Araştırmaları*, 2(1), 56-65. <https://doi.org/10.32955/neuissar202321681>

Pappas, G. (2022). Art and creativity at school: Innovation and creativity in education. *InterConf*, 28(137). <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.12.2022.007>

Shi, L., Zhao, Y., Gonzalez Penuela, R., Kupferstein, E., & Azenkot, S. (2020, April). Molder: an accessible design tool for tactile maps. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-14).

## 12 NOLU DERSLİK

### Özel Eğitim Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Etkinliklerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Elif Avcı<sup>1</sup> & Sıla Doğmaz Tunalı<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İnönü Üniversitesi  
elifavci6105@gmail.com

#### **Problem Durumu**

Popüler hayatın hem maddi hem de manevi değerlerimizi alt üst ettiği bir dönemde kültürümüze ait olan değerlerin eğitimciler tarafından tanınması ve bu değerlerin öğrencilere tanıtılması, ülkemizin her türlü varlığı açısından önem arz etmektedir. Hem bireysel hayatın hem de sosyal hayatın içinde yaşanan olumsuz durumlar, “ahlâki krizler, bireysel ve sosyal buhranlar”, temel değerlerin öğretilmesinin toplumların düzeni için bir zaruret olduğunu göstermektedir. Bu noktada eğitimcilere ve araştırmacılara çok büyük bir görev düşmektedir. Bu araştırmanın yapılmasının temel odak noktasını bu toplumsal ve eğitsel görev oluşturmaktadır.

Bu araştırma, aşağıdaki problemlere çözüm üretmek amacıyla yapılmıştır:

- 2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hayat Bilgisi ders kitabında kök değerlere ne kadar yer verildiğini incelemek
- Özel Eğitim 1. Kademe Hayat Bilgisi ders kitabını kök değerler açısından analiz etmek

Araştırmanın problem durumu hem özel eğitim alanında hem de değerler eğitimi alanında eğitsel ve toplumsal açıdan önem arz eden bir problem durumudur. Bu çalışmanın temel amacı özel eğitimde 1. kademede işlenen hayat bilgisi ders kitabındaki etkinliklerde yer alan kök değerleri incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde, öğrenme alanlarına yönelik 11 tane alt probleme cevap aranmıştır.

Çalışmada şu 11 alt probleme cevap aranmıştır:

- “Özbakım Becerileri” öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Vücudunu Tanıma” öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Aile Ve Yakın Çevreyi Tanıma” öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Okulu Ve Sınıfı Tanıma” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Trafik Ve Yaya Becerileri” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?

- “Canlı Ve Cansız Varlıklar” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Dünyamız Ve Gök Cisimleri” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Zaman” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Meslekler” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Milli Değerler” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- “Belirli Gün Ve Haftalar” öğrenme alanındaki etkinliklerde öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?
- Özel Eğitim Hayat Bilgisi ders kitabında bulunan toplam 11 öğrenme alanındaki etkinliklerde kök değerlerin yer alma düzeyi nedir?

Bulgular ve yorumlar da bu alt problemlere göre düzenlenmiştir. Bu araştırma hem bilimsel alana hem de sınıf içindeki uygulamalara hem de etkinliklere fayda sağlayacaktır. Bu çalışmada temel olarak kök değerler konusu incelenmektedir. Ülkemizde özel eğitim alanındaki değerler eğitimi çalışmalarının sınırlı olduğu fark edilmiştir. Özellikle kök değerlerin özel eğitim alanında önem arz ettiği görülmektedir. Bu durum, araştırmanın yapılmasında önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bu bağlamda çalışmanın, bundan sonra yapılacak olan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin için araştırmaları için kaynaklık edeceği ön görülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ileride değerler eğitimi alanında yapılacak olan çalışmalara birikim sağlayacaktır. Ders kitapları üzerine araştırma yapan ve kök değerlerinin düzeyini belirlemeye çalışan araştırmacılara yardımcı olacaktır. Bu noktada yapılacak araştırma hem özel eğitim alanında hem de değerler eğitimi alan yazınındaki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Alan yazına yeni, özgün ve ayrıntılı bir kitap inceleme çalışması eklenmiş olacaktır. Özel eğitim alanında akademik çalışma yapacak olan araştırmacılara kaynak oluşturacaktır.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde, özel eğitimde okutulan ders kitapları ile araştırma için seçilen kaynak ders kitabı ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan orta-ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler 1. Kademe (1, 2, 3, 4. Sınıf) için Hayat Bilgisi dersi öğretim programına göre hazırlanan özel eğitim Hayat bilgisi ders kitabında bulunan etkinlikler kök değerler açısından analiz edilmiştir.

Araştırmanın veri analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın esas veri toplama aracı, özel eğitim 1. Kademe okutulan Hayat Bilgisi ders kitabıdır. Doküman incelemesi tekniği ile kaynak olarak seçilen ders kitabı bir veri kaynağı olarak incelenebilmektedir. Ders kitabı olarak seçilen kaynak kitabının özellikleri şunlardır:

- Bu ders kitabı sadece orta-ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanmıştır.
- Bu kitap, sadece özel eğitim 1. Kademe okutulmaktadır.(1,2, 3, 4. sınıflar)

- Kitap 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara’da yayınlanmıştır.
- Bu ders kitabı özel eğitim alanında uzman olan bir kadro ile dil uzmanları, görsel tasarım uzmanları ve resimleme uzmanları tarafından yazılmıştır.

Analiz sürecinde yer alan bütün işlemler belirli bir sıralamaya göre yapılmıştır. Bu süreç, araştırmada ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Araştırmada, ders kitabında bulunan her bir öğrenme alanında yer alan kök değerler ile ilgili ayrıntılı bulgulara, tablolara ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ve veriler tablo hâlinde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Nitel araştırmaların güvenilirlik analizinde sık kullanılan bir veri analiz yöntemi olan uyum yüzdesi ile verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacı ile birlikte iki alan uzmanı tarafından yapılan analizler ve elde edilen bulgular üzerinde Miles ve Huberman’ın (1994) veri güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Elde edilen verilerin tutarlılığın sağlanmasında, verilen analizinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. İlâveten veriler ve bulgular iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Araştırmanın uyum oranı için Miles & Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. (Güvenirlik =Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılmış ve bu hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısı .99 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi % 70 veya üzeri için yeterli kabul edilmektedir. Bu sonuca göre; verilerin analizinde yeterli güvenilirlik sağlanmıştır. Veri analizinde, araştırmacının yanında, nitel araştırma deneyimine sahip bir alan uzmanı ve özel eğitim alanında iki uzman görüşü alınarak araştırma düzenlenmiştir. Verilerin inandırıcılığı ve aktarılabilirliği ve güvenilirliği için iki ayrı kodlayıcının elde ettiği bulgular teyit edilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Özel Eğitim Hayat Bilgisi ders kitabındaki 11 tane öğrenme alanına ait 126 etkinlikte toplam 425 yerde kök değerlerin yer aldığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara şu şekilde bir örnek verilebilir:

- Özel eğitim hayat bilgisi 1. kademe ders kitabının 1. öğrenme alanı olan “Özbakım becerileri” alanındaki etkinliklerde yer alan kök değerler incelendiğinde; özdenetim (f=21), sorumluluk (f=21), yardımseverlik (f=15), sabır (f=13), saygı (f=4), sevgi (f=1) değerlerinin yer aldığı görülmüştür. 1. Öğrenme alanındaki etkinliklerde bulgulara uygun olarak şu ifadeler yer almaktadır:

“Ellerimi yıkıyorum. Videoyu izle. Videodaki gibi ellerini yıka. Kendimi değerlendiriyorum.”  
(Etkinlik 2)

Bu örnekler ve tablolar araştırmanın “Bulgular” kısmında ayrıntılı yer almaktadır. Kök değerlerin öğrenme alanlarına göre dağılımına bulgularda yer verilmiştir. Ders kitabında en fazla özdenetim değerinin 89 yerde ve sabır değerinin de 85 yerde yer aldığı tespit edilmiştir. En az yer alan değerlerin ise; 9 yerde yer alan dostluk ve 7 yerde yer alan adalet değerleri olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde, özel eğitim Hayat Bilgisi ders kitabının kök değerler açısından zengin bir kitap olduğuna, bu ders kitabının ilkökul döneminde değerler eğitiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç kısmında, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar ile kıyaslama yapılmıştır. Bu kısımda araştırmanın alan yazına katkısı gözden geçirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, değerler eğitimi, kök değerler, özel eğitim hayat bilgisi ders kitabı

## Kaynakça

- Aktepe, V. (2014). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher*, 2(2): 17-49.
- Aral, D. (2008). Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avcı, M. R. (2021). İmam Hatip Liseleri Öğretmenlerinin Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma (Amasya İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Bacanlı, H. (2017). Değer bilinçlendirme yaklaşımı. İstanbul: Çizgi Kitapevi.
- Bernardo, R., & Neal, J. (1997). Inpursuit of the moral school. *Journal of Education*, 179 (3), 33-43.
- Coşkun Keskin, S.ve İçöz Arslan, E. (2023). 9-17 Yaşındaki Çocukların Adalet Değerine Yüklediği Anlamaların Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2903-2928. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1181069>
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (Çev: M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakan, S. ve Çoban, A. (2021). “Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Amaçlar ve Kazanımlar Açısından Birey Özellikleri”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(48): 1720-1732.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler Eğitimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 244-255.
- Doğanay, A. (2006). “Değerler Eğitimi”. C. Öztürk (Der.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 255-286. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, Ö. & Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 74-88. doi: 10.55008/te-ad.1099697
- Duran, E. ve Bitir, T. (2021). İlkokul öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin değer algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 252-269. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058224>
- Erkılıç, T., A. ve Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(4), 295-307
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011), *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları: İstanbul
- Hatay Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- MEB (2018). *Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı I. Kademe*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.



MEB (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1. Kademe (1, 2, 3, 4. Sınıf), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

NOT: Bu araştırma, 2024 yılında İnönü Üniversitesinde Özel Eğitim tezsiz yüksek lisans bölümünde Elif Avcı tarafından “Dönem projesi” olarak hazırlanmıştır. Projenin danışmanlığı Dr. Öğretim Üyesi Sıla Doğmaz Tunalı tarafından yapılmıştır.

# Özel Eğitim İlkokulu Serbest Etkinlikler Dersine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Durum Çalışması

Tuğba Türker Kaya<sup>1</sup> & Aysun Çolak<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

tugbaturker8@gmail.com

## Problem Durumu

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama hazırlanmaları amacını gerçekleştirebilmek için bağımsız yaşam becerilerini de edinmeleri gerekmektedir. Bağımsız yaşam becerileri içinde yer alan serbest zaman etkinlikleri bireylerin duygusal, psikolojik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Bakkaloğlu, 2013). Bireysel ve uygun eğitim düzenlemeleri yapıldığında hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler toplumsal uyum sağlamada çok fazla problem yaşamamaktadırlar (Çıkkılı, 2013).

Günümüzde bilim ve teknolojinin ilerlemesi, insan gücüne olan gereksinimin azalmasıyla bireylerin serbest zamanlarının fazlaşmasına neden olmuştur. Serbest zamanını etkili ve kaliteli değerlendiren bireylerin ise toplumsal yaşama katılımının kolaylaşacağı, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında serbest zaman ve serbest zaman etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini (Çay ve Eldeniz-Çetin, 2017); ailelerin görüşlerini (Bayram, 2016; Çay ve Eratay, 2019; Eldeniz-Çetin ve Terzioğlu, 2018) ortaya koyan çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin serbest zamana ilişkin görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtildiği üzere hafif zihin yetersizliği olan bireylerin sınırlı desteğe gereksinimleri bulunmaktadır. Toplumsal uyum becerilerinden olan serbest zamana ilişkin eğitim desteğinin hafif zihin yetersizliği olan öğrencilere sağlanması gerekmektedir. Hafif zihin yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarının genellikle aileleriyle geçirdiği görülmektedir (Bayram, 2016). Bu nedenle özel eğitim bir ekip olarak iş birliğiyle yürütüldüğü için serbest zaman ve serbest zaman etkinliklerine ilişkin ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bilgilere gereksinim vardır. Bu bilgiler doğrultusunda hafif zihin yetersizliği olan bireylerin serbest zaman eğitimlerine ilişkin planlamaların yapılabileceği düşünülmektedir.

Serbest etkinlikler dersi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 20.07.2010 tarihinde uygulamaya konulan bir derstir. Serbest etkinlikler dersine ilişkin genel eğitim alanında öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara ulaşılmıştır (Aydemir, Bozkurt ve Şekerci, 2015; Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012; Bozpolat, 2016, Dündar ve Karaca, 2011; Gültekin, Atalay ve Ay, 2014; Gömleksiz ve Özdaş, 2014; Özsel, 2016; Sargın, 2014; Şen ve Sarıkaya, 2015). Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında genel eğitimde dersi planlama ve uygulamada sorunların yaşandığı görülmektedir. Özel eğitimde ise özellikle hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders programında yer alan "serbest etkinlikler" dersine ilişkin yapılan hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Derse ilişkin var olan durumun ortaya konması gereksinimdir.

Serbest etkinlikler dersi öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirme, akademik ve sosyal başarı kazandırma açısından büyük bir öneme sahiptir (Gültekin, Ay ve Aydemir, 2014). Özel eğitim ve genel eğitimde ders uygulamaya konulmadan önce herhangi bir pilot uygulama yapılmamış, belirli bir program belirlenmemiştir. Bu nedenle serbest etkinlikler dersini öğretmenlerin nasıl algıladıkları, nasıl planlayıp yürüttükleri ve olası sorunların, bu sorunlara ilişkin önerilerin ortaya konması bir gereksinimdir.

Özel eğitimde ailenin eğitim sürecine etkin katılımı gereklidir. Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, serbest etkinlikler dersinin etkili ve verimli olabilmesi, öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanması için alanda çalışan öğretmenlerin ve ebeveynlerin serbest zaman ve serbest etkinlikler dersine ilişkin önerilerine gereksinim duyulmakta ve bu önerilerin hazırlanan öğretim programlarına yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı; özel eğitim ilkokulunda 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin, serbest zaman ve serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşlerinin ne olduğunu, öğretmenlerin bu dersi nasıl yürüttüklerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtları aranacaktır:

- Katılımcıların (hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenler ve ebeveynler) serbest zamana ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri serbest etkinlikler dersini nasıl yürütmektedirler?
- Hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşleri ve bu derse yönelik hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Plan (BEP)'ları arasındaki uyum nasıldır?
- Katılımcıların serbest etkinlikler dersine ilişkin önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

Özel eğitim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin, serbest zaman ve serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu özel eğitim öğretmenleri ve hafif zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler oluşturmuştur. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin merkezindeki özel eğitim ilkokulunda görev yapan yedi özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Hafif düzeyde zihin yetersizliğine sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman ve serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmaya beş ebeveyn katılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılardan veri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı demografik bilgi formu, BEP inceleme formu ve araştırmacıya ait günlüklerden yararlanılmıştır. Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin ve ebeveynlerin serbest zamana ve serbest etkinlikler dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından alanyazın doğrultusunda, özel eğitim öğretmenlerine ve ebeveynlere yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken dikkat edilmesi gereken

ilkelere dikkat edilerek hazırlanmıştır. Soruların son halinin verilmesiyle özel eğitim öğretmenleri için olan sorular 12 tanedir. 6. ve 12. sorular alt sorular içermektedir. Ebeveynler için hazırlanan sorular ise 10 tanedir.

Belge incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).Belge incelemesi nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilirken, görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılarak araştırmanın geçerliğini artırmakta ve veri çeşitlendirilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).Bunlar dikkate alınarak bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra belge incelemesi yoluyla da veriler toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ait olan BEP'ler incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tümevarım analizi yoluyla, belge incelemesiyle elde edilen veriler ise betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın görüşmelerinden elde edilen verileri altı basamaklı tümevarım analiz yönteminin basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve analiz işlemine hazır hale getirilmesi, verilerin kodlanması, kodlardan temalara ulaşılması, elde edilen verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizini kolaylaştırabilmek amacıyla MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır.

Araştırma da görüşmelerde temalara ulaşıldıktan sonra tema ve alt temalara ilişkin danışmanın görüşü alınmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler özel eğitim alanında nitel araştırma yöntemleriyle çalışma yapmış olan bir uzmana verilmiştir. Bu uzman kodlama yaparak temalara ulaşmıştır. Araştırmacı dört uzmandan görüş alarak belge inceleme formunun son halini oluşturmuştur. Elde edilen bu analiz formları ve incelenen belgeler, doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışma yapmış olan bir uzman tarafından tekrar değerlendirilmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda yedi temaya ve 23 alt temaya ulaşılmıştır. Annelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda dört temaya ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden 4'üne ilişkin "serbest etkinlikler dersi"ne ait BEP incelemesi gerçekleştirilmiştir. Serbest etkinlikler dersine ilişkin 16 öğrenciye ait BEP incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin ve annelerin serbest zaman kavramını benzer şekilde tanımladıkları, serbest zaman etkinliklerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen katılımcıların çoğunluğu serbest zaman etkinlik türlerinden en çok sanatsal ve kültürel etkinliklerden sinema, tiyatro, müzik ve resim gibi etkinliklerden bahsederken, annelerin çoğunluğu ise yetersizliğe yönelik beceri geliştirmeyi, ödev yapmayı serbest zaman etkinliği olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri Zihin Yetersizliği Olan Birey (ZYOB)'in serbest zamanının gelişimleri için önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu zaman diliminin etkili ve verimli değerlendirmesinde öğretmenler aileyle etkileşimin önemli olduğunu, ailenin bu süreçte destek sağlaması gerektiğini söylemişler ancak ailelerle serbest zamana ilişkin iş birliği yapılmadığı, eğitim düzenlenmediği ortaya konmuştur ZYOB'nin serbest zamanlarını değerlendirebilmeleri için bu konu da erken eğitim verilmesinin, öğretmen ve ailelerin bireyin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesinin gerekli olduğu ve bağımsızlaşmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin serbest etkinlikler dersine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu, planlama ve uygulamada sorunların yaşandığı ortaya konmuştur. Serbest etkinlikler dersinin BEP incelemelerinde planlamanın

uygun yapılmadığı, öğretmenlerin bu konu da zorluk yaşadığı görülmüştür. Ailelerin serbest etkinlikler dersi BEP hazırlama sürecine dahil edilmediği, sadece bazı öğretmenler tarafından ailelere bilgilendirme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Serbest etkinlikler dersinde sistematik bir öğretim yapılmadığı, derste yapılan etkinlikleri öğretim yapılan sınıf düzeyi ve mevcudunun, öğrencilerin bireysel farklılıklarının etkilediği ayrıca seçilen etkinliklerde öğretmenin etkin rol oynadığı ulaşılan bulgular arasındadır. Öğretmenler serbest etkinlikler dersinin öğrenciler için önemli bir ders olduğunu, akademik kaygıdan uzaklaşmalarını sağladığını, iletişim becerilerinin geliştiğini ve sosyal becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda planlama ve uygulamada yaşanan sorunların çözümü için paydaşların desteğinin sağlanması gerekliliği ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği, serbest zaman, serbest zaman etkinlikleri, serbest etkinlikler dersi

### Kaynakça

Aydemir, H., Bozkurt, E. ve Şekerci, H. (2015). Serbest etkinlik derslerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 41-74.

Aydın, A., Bakırcı, H. ve Ürey, M. (2012). Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(193), 214-230.

Bakkaloğlu, H. (2013). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s.292-345). Kök Yayıncılık.

Bayram, E. (2016). Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan ergenlerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozpolat, E. (2016). İlkokullarda uygulanan serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 8(2), 217-239.

Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (5.baskı). (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.

Çıkkılı, Y. (2013). Zihin yetersizliği olan bireyler. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.173-201). Maya Akdemi Yayıncılık.

Çay, E. ve Çetin, M. E. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin boş zaman becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 10, 732-755.

Çay, E. ve Eratay, E. (2019). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 158-184. <https://doi.org/10.32960/uead.596857>

Eldeniz Çetin, M. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Ağır düzeyde yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çocuklarının boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 857-876.

Gültekin, M. Atalay, N. ve Ay, Y. (2014). İlköğretimde serbest etkinliklere yönelik sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), 419-437.

Gömlüksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(19), 105-118.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf)

Özsel, Z. (2016). Serbest etkinlikler dersinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sargın, M. (2014). İlkokul programında yer alan serbest etkinlikler dersinde öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düzeyleri (Şırnak ili örneği). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şen, S. ve Sarıkaya, İ. (2015). Serbest zaman etkinlikleri dersi kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 1(1), 1-16.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Özel Eğitimde Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin 2018-2021 Arasındaki Görüşlerin Derlenmesi

Murat Balcı<sup>1</sup> & Ahmet Rüçhan Sağıroğlu<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>İstanbul Aydın Üniversitesi  
sagirogluahmetruchan11@gmail.com

## Problem Durumu

Hızla değişen dünyada teknoloji, insan hayatını birçok yönden etkisi altına almaktadır. Teknolojinin gelişimi insan hayatının en önemli gereksinimlerinden birisi olan “Eğitim” kavramını da etkilemektedir. Eğitimde kullanılan yöntem, araç ve gereçlerin günden güne değişime uğraması bu etkinin en büyük yansımalarındandır. Klasik yöntem ve araçların yerini son teknoloji ürünler ve bu ürünleri barındıran eğitim anlayışının alması, eğitimde teknoloji kullanımının yadsınamaz bir noktaya geldiği söylenilebilir. Hızla gelişim içerisinde olan ve günden güne birçok alt dala ayrılan teknoloji, tipik gelişim gösteren bireylerin yanı sıra özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyleri de önemli ölçüde etkilemektedir.

Yaşanan değişimlere en basitinden değinecek olursak; geleneksel eğitim anlayışının araçlarından olan tahta, kalem, silgi, tebeşir, kâğıt vb. araç gereçlerin yerine; akıllı tahta, tablet, dijital kalem gibi araç ve gereçlerin kullanımı yaygınlaşmıştır.

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitiminde teknolojinin kullanımı son birkaç yılda önemli derecede yer edinmiş ve bu bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılır bir hal almıştır. Yardımcı teknolojinin kullanımıyla, özel eğitim öğretmenlerinde kullanılan yardımcı teknolojilere karşı çeşitli tutumlar oluşmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına ve teknolojiye yakınlığına bağlı olarak gelişen bu tutumlar araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bir araştırma konusu haline almıştır. Akademik veri tabanlarında bulunan bu konudaki araştırmaların sayısına bakıldığında oldukça düşük bir sayıyla karşılaşılmakta ve yapılan çalışmaların da oldukça yakın tarihli olduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu bu araştırma konusunun oldukça yeni bir araştırma alanını oluşturduğu söylenilebilir.

Özel Eğitimde Yardımcı Teknolojinin kullanımına yönelik öğretmenler tarafından elde edilen geribildirimler, ilerleyen zamanda özel eğitim alanında teknolojinin konumunu ve önemini belirleme açısından oldukça kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeptendir ki, ülkemizin farklı yerlerinde öğretmenlerin eğitimde teknoloji/yardımcı teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin çeşitli açılardan ele alınarak ortak bir paydada toplanması, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaç ve eksikliklerini saptamak açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bu çalışma ile, ülkemizin farklı coğrafyalarında yapılan özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutum çalışmalarından elde edilen bulguların incelenerek ortak bir sonuca ulaştırılmaya çalışılması ve bu sayede özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji alanındaki ortak ihtiyaç ve eksikliklerinin saptanarak konuya ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

## Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak derleme yöntemi tercih edilmiştir. 2018-2021 yılları arasında farklı coğrafya ve farklı katılımcı grupları ile yapılan dört farklı çalışma incelenmiş, incelenen bu dört çalışmanın bulgular, sonuç ve tartışma kısımlarından elde edilen verilerden yola çıkılarak ortak bir yargı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Derlenen çalışmaların sayısının az olmasının nedeni olarak; araştırma konusunun yeni bir konu oluşu ve araştırmacıların bu konuyu sıklıkla tercih etmemeleri neden olarak gösterilebilir. Eğitim sisteminde kullanılan araç ve gereçlerin yıldan yıla güncellenmesi ve özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojiye yönelik görüşlerinin yıldan yıla değişmesi ihtimali göz önünde bulundurularak araştırmaların yayınlanma tarihleri ardışık olarak seçilmiştir.

Öğretmenlerin ülke geneli genel yargılarına ulaşılabilmek adına araştırmaların örneklem gruplarının çeşitli olmasına dikkat edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin yanı sıra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin de örneklem grubuna dahil edilmesi ve T.C ile KKTC'nin özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin ortak görüşlerinin olup olmadığı elde edilebilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ülke geneli iki çalışma, KKTC geneli bir çalışma ve Hakkâri ili geneli (araştırmanın birçok yönden ele alınan kapsamlı bir çalışma olmasından dolayı) bir çalışma tercih edilmiştir.

Ele alınan dört farklı çalışmanın bulgu ve sonuç kısımlarından elde edinilen bilgiler tek bir çatı altında toplanmış ve bu sayede incelenen dört çalışmadan ortaya çıkacak olan ortak yargının ülkemizde özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımının yeterlilik ve memnuniyet düzeyinin sorgulanmasına yardımcı olması amaçlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ele alınan dört çalışmanın bulgu, sonuç ve tartışma kısımları incelendiğinde birtakım konulara değinilme hususunda benzerlikler tespit edilmiştir. Bu birtakım konular üzerine en çok yorum ve tartışma yapılan konular olmasıyla da dikkat çekmektedir. Bu konular ise şunlardır;

- Cinsiyete bağlı olarak yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutum farklılığı

Erkek öğretmenlerin teknolojiye olan ilgi ve alakasının kadın öğretmenlere nazaran daha fazla olmasından kaynaklı olarak yardımcı teknoloji kullanımının erkek öğretmenler tarafından biraz daha fazla tercih ediliyor olmasına değinildiği fark edilmiştir.

- Yardımcı teknoloji kullanımı hususunda öğretmenlere verilen eğitimlerin artırılması

Özel Eğitim Öğretmenlerinin önemli bir kısmında yardımcı teknolojinin kullanımı hakkında zaman zaman kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu yetersizlik hissi nedeniyle yardımcı teknoloji hakkında daha fazla eğitim verilmesini talep ettikleri görülmüştür.

- Okullarda yardımcı teknoloji araçlarının mevcudunun az oluşu

Sınıflarda bulunan yardımcı teknolojik araçların azlığının önemle belirtildiği görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla sınıflarında mevcut olmadığından dolayı kendilerine ait teknolojik araçları kullanmakta olduklarını belirttikleri görülmüştür.



- Yardımcı teknolojinin öğrencinin öğrenmesine-odağının toparlanması ve problemleri davranışları azaltma etkilerinin bulunması

Yardımcı teknoloji etik ve doğru kullanıldığında eğitimin niteliğini artırmaktadır. Teknolojik aletlerin çekiciliği öğrencilerin isteğini artırmakta ve yardımcı teknoloji eğitimde işlevli sayılmaktadır. Öğrencilerin daha motivasyonlu bir şekilde derse katılımı için yardımcı teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılması oldukça önemlidir.

Yukarıda sıralanan madde ve ifade edilen açıklamaların Özel Eğitimde Yardımcı Teknoloji konusunda farkındalık uyandırması ve duruma yönelik iyileştirici çözümlerde bulunulması gerektiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, yardımcı teknoloji, görüş, derleme

### **Kaynakça**

Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8, 102-120.

Deniz, L., ve Demirkıran, A. V. (2006). Özel Eğitim Meslek Elemanlarının Bilgisayar Tutumları ve Bilgisayar Destekli Özel Eğitime Yönelik Görüşleri ve Yeterlilik Seviyeleri. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 24, 59-74.

Gökmen, Ö. F., Akgün, Ö. E., Kartal, F. (2014). Fatih projesinde kullanılan etkileşimli tahtalara ve hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 204, 42-62.

Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3, 37-60.

Tekinarslan, E., ve Yıkılmış, A. (2005). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve beklentileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 211-220.

Vural, A. R., ve Ceylan V. K. (2014). Fatih projesi eğitimde teknoloji kullanım kursunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. İNET-TR'1419. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.

Sola-Özgüç, C., ve Cavkaytar, A. (2014). Teacher use of instructional technology in a special education school for students with intellectual disabilities: A case study. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 5, 51-65.

# Bilişsel Gelişim Programının (Türkçe Math) Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hesaplama Performansı ve Sayı Hissi Gelişimleri Üzerine Etkisi

Ayşe Erkaya<sup>1</sup> & Vesile Yıldız Demirtaş<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi  
ayseerkaya26@gmail.com

## Problem Durumu

Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı Beşinci Baskısında (DSM-5) temel akademik beceriler; kelimelerin doğru ve akıcı okunması, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yazım, hesaplama ve matematiksel akıl yürütme olmak üzere beş ana temada toplanmıştır (APA, 2013). Öğrencilerde zihinsel herhangi bir yetersizlik durumu ve tanısı olmadığı durumlarda bu beş beceriden bir ya da birkaçının gerçekleştirilememesi halinde öğrenme güçlüğü ihtimali üzerinde durulur. Öğrenme güçlüğü; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve matematik işlemleri yapmada yeteneği etkileyen; konuşmanın, okuma-yazmanın ve matematiksel işlemlerin yapılamaması ya da anlaşılabilmesi ile ilgili nöropsikolojik süreçlerden bir ya da birkaçındaki bozukluk olarak tanımlanır (Alfonso & Flanagan, 2018). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar genellikle, 5-7 yaş döneminde fark edilir ve ilkokula başlayınca durumun ciddiyeti daha açık şekilde gözlenir hale gelir. Yine okul çağındaki çocukların % 5 ila % 8'inde, bir veya daha fazla matematiksel alandaki kavramları veya prosedürleri öğrenme yeteneklerini engelleyen bir tür hafıza veya bilişsel eksiklik olduğu tespit edilmiştir (Geary, 2004). İlkokulda matematik becerileri gelişiminin ilk yıldan itibaren dikkatle takip edilmesi, herhangi bir sorunun diğer eğitim yıllarına aktarılması adına oldukça önemlidir.

İlkokul döneminde akranları ile aynı matematik derslerini alan fakat matematik becerilerini akranları oranında geliştiremeyen öğrencilere, okulda öğretilenlerin aynı tekniklerle destek eğitim sürecinde tekrar sunulması, öğrencileri başarıya ulaştırmaktan uzaktır. Bu nedenle alternatif müdahale programlarının etkililiğinin araştırılması alana katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede matematiksel becerilere yönelik geliştirilmiş bilişsel müdahale programlarından birisi de Türkçe Math (Math Modules) programıdır. Kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, içsel konuşma, matematik becerileri ve akademik öğrenmelere temel oluşturan; matematik alanında bilişsel becerileri geliştirmeye odaklanmış bir müdahale programı olan Türkçe Math, çocukların bilgiyi yorumlamayı, hatırlamayı, manipüle etmeyi ve kullanmayı öğrenmelerini hedeflemektedir. Kuramsal temelini PASS Teorisi'nin oluşturduğu Türkçe Math (Das, 2014), eğitim boyunca PASS süreçleri olan planlama -(P)lanning-, dikkat -(A)tention, arousal-, eş zamanlı işleme -(S)imultaneous processing- ve ardıl işleme -(S)uccessive processing- becerilerinin geliştirilmesini odağına almaktadır (Das vd., 1994). Bu programın büyüklük ve değer, sayı doğrusu, sayıca çokluk (sayma), sözlü ve sözlü olmayan eş zamanlılık, işleyen bellek temalı beş modülü bulunmaktadır ve modüller grup eğitimi yoluyla verilmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara uygulanabilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış ve öğrenme güçlüğü tanısı alma riski bulunan çocukların yanında herhangi bir nedenle matematiksel becerileri edinmede güçlük yaşayan veya hafif düzeyde gelişim geriliği olan çocuklar da bu programdan yararlanabilmektedir. Alan yazında PASS teorisinin matematik becerilerine etkisini gösteren uluslararası araştırmalar (Deaño vd., 2023; Kroesbergen vd., 2010; Naglieri & Gottling, 1995; Warrick, 1989) bulunmasına rağmen Türkiye'de doğrudan Türkçe Math bilişsel gelişim programının etkililiğine ilişkin uygulanmış herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, matematik becerilerini edinmede güçlük yaşayan birinci sınıf öğrencilerine uygulanan Türkçe Math Bilişsel Gelişim Programı'nın öğrencilerin hesaplama performansları ve sayı hissi gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırma, matematik becerilerini edinmede güçlük yaşayan öğrencilere, bilişsel becerilerin eğitimi yoluyla hesaplama performansı ve sayı hissini geliştirilebileceği hipotezinin sınanması ve öğrencilere yönelik etkili bir müdahale programının Türkiye'ye kazandırılması açısından önemli görülmektedir.

## Yöntem

Çalışmada yarı deneysel desenlerden eşit olmayan gruplar ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Bu desenin gerçek deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu modelden tek farkı, grupların rastgele dağılımındaki eksikliklerdir (Büyüköztürk vd., 2017; Creswell & Sözbilir, 2017).

Araştırmanın çalışma grubunu, Manisa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda 1.sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma için iki farklı sınıftan gönüllü öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bir sınıftaki öğrenciler deney grubu için ayrılırken diğer sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu belirlemede öğrencilerin müdahale programını almasına izin veren velilerin çoğunlukta olduğu sınıf etkili olmuştur. Yine deney grubuna dâhil olacak öğrencileri belirlemede sırasıyla şu kıstaslar aranmıştır:

1. Yardımsız olarak okuyup yazabilmek.
2. 1'den 10'a kadar birer ileri ritmik sayabilmek.
3. Hesaplama performansı testi ile sayı hissi testlerinden % 70'in altında başarı göstermiş olmak.

Bilişsel müdahale programının etkililiğini belirlemeye yönelik ölçme araçlarından ilki; hesaplama performansı testidir. De Vos (1992) tarafından geliştirilen ve Olkun ve diğer araştırmacılar (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, ilkokulda her sınıf seviyesi için farklı ağırlıkta sorular bulunan, aritmetik işlemlerden (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) oluşan bir testtir. Birinci sınıflar için uyarlanmış olan testte 20 (yirmi) adet toplama işlemi bulunmaktadır. İkinci ölçme aracı ise ana sınıfı ve ilkokul öğrencilerine yönelik sayı hissi testlerinden birinci sınıf için geliştirilmiş testtir. Palabıyık ve Tertemiz'in (2021) 1. sınıf düzeyi için hazırladıkları sayı hissi testinde; sayı doğrusu, toplama ya da çıkarma işlemi gerektiren problemler, sayıca çokluk, para problemleri, görsel algı, standart olmayan uzunluk ölçme birimleri ve standart olmayan ağırlık ölçme birimleri alanlarından toplam 23 (yirmi üç) soru bulunmaktadır. Çalışmanın sosyal geçerliğini belirlemek için deney grubu öğrencilerinin ebeveynleri ve sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen nicel veriler SPSS 27.00 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında hesaplama performansı için yapılan normallik dağılımına ilişkin olarak histogram eğrisi sonuçlarına ve çarpıklık -.094 basıklık -1.253 değerlerine ve Shapiro-Wilk Testi  $p = .025 < .05$  sonuçlarına bakılarak verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında sayı hissi testi için yapılan normallik dağılımına ilişkin olarak histogram eğrisi sonuçlarına ve çarpıklık .814 basıklık .763 değerlerine ve Shapiro Wilk Testi  $p = .021 < .05$  sonuçlarına bakılarak verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bunun dışında katılımcı sayısındaki azlık ve gruplardaki katılımcı sayılarının eşit olmaması nedeniyle parametrik olmayan (nonparametric) analiz tercih edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Müdahale öncesinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; hesaplama performansı testi ( $U=128.00$ ,  $p= .109 <.05$ ) ve sayı hissi testinden ( $U=178.00$ ,  $p= .863 <.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; müdahale programına katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları bakımından hesaplama performansı testi ( $Z=2.48$ ,  $p= .013 <.05$ ) ve sayı hissi testinden ( $Z=3.51$ ,  $p= .001 <.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; müdahale programına katılmayan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları bakımından hesaplama performansı testi ( $Z=1.73$ ,  $p= .082 <.05$ ) ve sayı hissi testinden ( $Z=.76$ ,  $p= .939 <.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre deney sürecinde yalnızca genel eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin hesaplama performansı ve sayı hissi gelişimlerinde kayda değer bir ilerleme görülmediği söylenebilir.

Müdahale sonrası müdahaleye katılan deney grubu öğrencileri ile müdahaleye katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; hesaplama performansı testi ( $U=99.00$ ,  $p= .015 <.05$ ) ve sayı hissi testinden ( $U=20.50$ ,  $p= .001 <.05$ ) aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sosyal geçerlik bulgularına göre deney grubunun sınıf öğretmeni ve deneye katılan çocukların gönüllü ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda “Çocukların Programa Dair Yorumları, Çocuklarda Gözlemlenen Değişimler, Programın Öğretmene/ Ebeveyne Yansımaları ve Öğretmen/ Ebeveyn Gözüyle Programa İlişkin İzlenimler” temaları ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan her kişi, programın çocuklar için faydalı ve farklılıkların gözlemlenebilir olduğunu belirtmiştir.

Nicel sonuçlar ve sosyal geçerlik bulguları doğrultusunda Türkçe Math bilişsel gelişim programının, hesaplama performansını ve sayı hissini geliştirmede 1.sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** PASS teorisi, bilişsel gelişim programı, hesaplama performansı, sayı hissi, yarı deneysel desen

## Kaynakça

Alfonso, V. C., & Flanagan, D. P. (2018). Essentials of specific learning disability identification. John Wiley & Sons.

American Psychiatry Association. (2013). DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. APA Publishing.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, W.J. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Das, J. P. (2014). Math Modules in English. University of Alberta. Foundation Center JP Das

Das, J. P., Naglieri J. A., & Kirby, J. R. (1994). Assessment of cognitive processes: the pass theory of intelligence. Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster Inc.

Deaño, M., Alfonso, S., Diniz, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., & Das, J. P. (2023). Math Modules training improves math achievement & associated cognitive processing. *Psychology*, 14, 1053-1069. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.146057>

De Vos, T. (1992). Tempo test rekenen [Arithmetic tempo test]. Nijmegen, The Netherlands: Berkhout.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>

Kroesbergen, E.H., Van Luit, J.E., Naglieri, J.A., Taddei, S., & Franchi, E. (2010). PASS processes and early mathematics skills in Dutch and Italian kindergarteners. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 585-593. <https://doi.org/10.1177/0734282909356054>

Naglieri, J. A., & Gottling, S. H. (1995). A study of planning and mathematics instruction for students with learning disabilities. *Psychological Reports*, 76(3\_suppl), 1343-1354. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.3c.1343>

Olkun, S., Can, D., & Yeşilpınar, M. (2013). Hesaplama performansı testi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın.

Palabıyık, E., & Tertemiz, N. (2021). Ana sınıfı ve ilkökul öğrencilerine yönelik sayı hissi testlerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 27-57.

Warrick, P. D. (1989). Investigation of the PASS model (planning, attention, simultaneous, successive) of cognitive processing and mathematical achievement. [Doctoral dissertation ]. Ohio StateUniversity.

## 13 NOLU DERSLİK

### Olumlu Davranış Oyununun Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Etkinlikle İlgilenmeme Davranışları Üzerindeki Etkisi

Emrah Gülboy<sup>1</sup> & Hicran Denizli Gülboy<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi

<sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

emrah.gulboy@omu.edu.tr

#### Problem Durumu

Olumlu davranış oyunu (ODO, Good Behavior Game), yarım yüzyılı aşkın süredir kullanılan ve etkililiğine dair pek çok deneysel araştırma bulunan bir sınıf yönetimi stratejisidir (Jornevald vd., 2023). ODO'da, bireysel ödüllerin tüm grubun performansına bağlı olduğu bir rekabet ortamı oluşturulur. Coombes ve diğerlerine (2016) göre olumlu davranış oyununun temel bileşenleri; (a) sınıf kurallarının oluşturulması, (b) takımların oluşturulması ve (c) olumlu davranışların izlenerek pekiştirilmesidir. Bu bileşenlerin altında yatan temel varsayım, öğrencilerin sınıf kurallarına uyarak oyunu kazanmak için iş birliği yapacakları ve birbirlerini destekleyecekleri görüşüdür. ODO'nun söz edilen bileşenlere uygun olarak uygulanması, sınıfta sosyal ve akademik davranışların pekiştirilmesi yoluyla öğrencilerin uygun davranış normlarını içselleştirmelerini sağlamaktadır (Coombes vd., 2016).

Alanyazında ODO stratejisinin kullanıldığı araştırmaların incelendiği sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarının bulguları, ODO araştırmalarının karma sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Flower ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen sistematik derlemede, ODO stratejisinin etkinlikle ilgilenmeme ve saldırganlık davranışlarını azaltmada oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Bowman-Perrott ve diğerleri (2016), tek-denekli deneysel desenlerle yürütülmüş araştırmaların meta-analizini yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında ve olumlu sosyal davranışlarının artırılmasında ODO stratejisinin etkili olduğunu rapor etmiştir. Buna karşın, Smith ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında ise ilk iki çalışmaya nazaran ODO stratejisinin hedef davranışlar üzerinde orta düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, ODO stratejisinin öğrencilerin utangaç/çekingen davranışları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Son olarak Jornevald ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen sistematik derlemede ise ODO stratejisinin kapsayıcı eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan pek çok öğrencinin hedef davranışları üzerinde etki sağladığı belirlenmiş olmasına karşın ileri düzeyde davranışsal sorunu olan öğrenciler için sonuçların net olmadığı rapor edilmiştir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi nörogelişimsel bozukluğu olan öğrencilerin davranış sorunlarının azaltılmasında ODO stratejisinin etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu rapor edilmiştir.

Sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarından elde edilen bulgular doğrultusunda ODO'nun etkililiğine ilişkin net sonuçların ortaya konmadığını ve belirli yetersizlik grupları (örn. OSB) üzerinde

daha fazla araştırma gereksinimi olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hem zaman ve maliyet açısından ekonomik hem de kolay uygulanabilen sınıf yönetimi stratejilerini sınıf ortamlarında kullanmaya gereksinimleri olduğu düşünüldüğünde bu çalışmanın temel amacı genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimi olan öğrencilerin davranış sorunlarını azaltmada ODO stratejisinin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- ODO stratejisi özel özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenmeme davranışlarını azaltmada ve müdahale sona erdikten sonra öğrencilerin davranış düzeylerini korumalarında etkili midir?
- ODO stratejisinin uygulanmasına ilişkin katılımcı öğrencilerin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

**Katılımcılar:** Çalışmaya, yaşları 11-14 arasında değişen ve kaynaştırma eğitimine devam eden zihin yetersizliği, özgül öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu olan 3 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, bağımsız çalışma sırasında yüksek oranda etkinlikle ilgilenmeme davranışı sergileyen öğrencilerdir.

**Ortam:** Çalışma öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda Fen Bilimleri dersi sırasında yürütülmüştür.

**Bağımlı değişken:** Çalışmanın bağımlı değişkeni etkinlikle ilgilenmeme davranışdır. Davranış, öğrencinin başının en az 3 saniye öğretmene, etkinlik materyallerine ya da tahtaya dönük olmaması ve yazma etkinlikleri sırasında da kalemin en az 3 saniye boyunca defterin ya da etkinliğin kağıdının üzerinde olmaması olarak tanımlanmıştır.

**Veri toplama süreci:** Veriler, Fen Bilimleri dersinin son 20 dakikası içerisinde öğrencilerin bağımsız çalışma yaptıkları sırada toplanmıştır. Gözlem oturumlarında (1'er dakikalık) anlık zaman örnekleme kayıt tekniği kullanılmıştır. Veriler hedef davranışların herhangi birinin gerçekleştiği aralıkların yüzdesinin belirlenmesi yoluyla hesaplanmıştır.

**Veri analizi süreci:** Araştırma verileri görsel analiz ve etki büyüklüğü hesaplama yoluyla analiz edilmiştir. ODO'nun etkinlikle ilgilenmeme davranışı üzerindeki etkisi başlama düzeyi ve müdahale evreleri arasındaki seviye, eğilim, değişkenlik, örtüşme, evreler içinde ve arasında verilerin tutarlılığının incelenmesi yoluyla değerlendirilmiştir (Kratowill vd., 2010). Görsel analizi desteklemek için örtüşmeyen veri yüzdesi (PND; Scruggs vd., 1987) hesaplanmıştır.

**Araştırma deseni:** ODO'nun özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenmeme davranışları üzerindeki etkilerini değerlendirmek için tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden ABAB deseni kullanılmıştır (Gast & Ledford, 2018).

**Sosyal geçerlik:** Sosyal geçerlik verileri, Groves ve Austin (2020) tarafından geliştirilen sosyal geçerlik soru formu kullanılarak toplanmıştır. Soru formunda 6 adet "evet, hayır ve belki" seçeneklerini içeren soru ve 2 adette açık uçlu soru yer almıştır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bulgular, ODO'nun özel gereksinimi olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenmeme davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplamasından elde edilen değerler de bu etkililiği doğrular niteliktedir. Öğrenciler; ODO'yu oynamaktan hoşlandıklarını, ödül kazanmanın onları mutlu ettiğini, oyun kurallarının kolay ve anlaşılır olduğunu, oyunu oynamaya devam etmek istediklerini ve

oyunun eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu görüşlerin yanı sıra öğrenciler, ODO sırasında en hoşlarına gitmeyen durumun ödülü alamamak/kazanamamak olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın etkililik ve sosyal geçerlik bulguları, ODO'nun özel gereksinimi olan ve etkinlikle ilgilenmeme davranışları sergileyen farklı öğrenci gruplarında etkililiğinin incelendiği önceki çalışmalarla tutarlıdır (örn., Flower vd., 2014; Groves & Austin, 2020; Groves vd., 2022; Moore vd., 2020).

**Anahtar Kelimeler:** olumlu davranış oyunu, sınıf yönetimi, etkinlikle ilgilenmeme davranışı, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, kaynaştırma eğitimi.

## Kaynakça

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190. <https://doi.org/10.1177/1098300715592355>

Coombes, L., Chan, G., Allen, D., & Foxcroft, D. R. (2016). Mixed-methods evaluation of the Good Behaviour Game in English primary schools. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(5), 369-387. <https://doi.org/10.1002/casp.226822>

Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2018). *Single case research methodology: Research approaches in applied settings*. Routledge

Groves, E. A., & Austin, J. L. (2020). Examining adaptations of the Good Behavior Game: A comparison of known and unknown criteria for winning. *School Psychology Review*, 49(1), 74-84. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1716635>

Groves, E. A., May, R. J., Rees, R. E., & Austin, J. L. (2022). Adapting the good behavior game for special education classrooms. *Psychology in the Schools*, 59(5), 1015-1031. <https://doi.org/10.1002/pits.22496>

Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571. <https://doi.org/10.3102/0034654314536781>

Jornevald, M., Pettersson-Roll, L., & Hau, H. (2023). The Good Behavior Game for students with special educational needs in mainstream education settings: A scoping review. *Psychology in the Schools*, 1-26. <https://doi.org/10.1002/pits.23086>

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*. What works clearinghouse.

Moore, T. C., Gordon, J. R., Williams, A., & Eshbaugh, J. F. (2022). A positive version of the good behavior game in a self-contained classroom for EBD: Effects on individual student behavior. *Behavioral Disorders*, 47(2), 67-83. <https://doi.org/10.1177/01987429211061125>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special education*, 8(2), 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>

Smith, S., Barajas, K., Ellis, B., Moore, C., McCauley, S., & Reichow, B. (2019). A meta-analytic review of randomized controlled trials of the Good Behavior Game. *Behavior Modification*, 45(4), 641-666. <https://doi.org/10.1177/0145445519878670>



# Ayna ve Ekran Karşısında Yapılan Yüz İfadesi Öğretim Etkinliklerinin Otizmli Öğrencilerin Öz-Farkındalıkları Üzerine Etkisi\*

Tuğba Devocioğlu<sup>1</sup> & Yahya Çıkılı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yüksel Bahadır Alaylı Özel Eğitim Uygulama Okulu

<sup>2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

21tugba4280@gmail.com

## Problem Durumu

Kendi yeterliliklerini fark etme ve diğer bireylerin zihinsel durumlarını anlamada güçlük, otizm spektrum bozukluğunda (OSB) görülen bilişsel becerilerdeki yetersizliklerden biridir. Bu yetersizlik, OSB olan bireylerin ben ve diğeri ayrımını yapabilmelerini, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yorumlama ve bunlarla başa çıkma durumunu etkilemektedir (Elmose, 2016). Çevresindeki kişilerin yüz ifadelerinden ve beden dillerinden duygu ve düşüncelerini anlama ve duruma uygun karşılık verme konusunda güçlük yaşayabilmektedirler. Aynı zamanda kendi duygu ve düşüncelerini de bağlama uygun şekilde ifade etme becerisinde yetersizlik yaşadıkları bilinmektedir (Koçak;2020). Buna bağlı olarak OSB'li bireylerde anksiyete ve yıkıcı davranış sorunları görülmektedir (Kontogianni & Nanou, 2020; Gaigg vd., 2018; Bolourian vd., 2018). Bu durum OSB'li bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyerek buldukları ortama uyum sağlama, sosyal çevre tarafından kabul görme bakımından sorun yaşamalarına yol açabilmektedir.

Bilişsel becerilerin gelişimiyle birlikte bireylerde neyi bilip bilmedikleri, kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesi gibi üstbilişsel özellikler de gelişmektedir (Bağçeci vd., 2011). Üstbilişsel özelliklerden biri olan öz-farkındalık bizi biz yapan tamamen kendimize has özelliklerin ve benliğimizin farkında olmaktır. Bu beceri ile iç gözlem yaparak kendimizi çevremizdeki diğer bireylerden ayrı bir birey olarak görebilmekte ve çevremiz tarafından nasıl algılandığımızı fark edebilmekteyiz (Lind & Bowler, 2008). Hobson (1990) öz-farkındalığı kişinin kendi ve diğer (öteki) ayrımını yapabilmesi olarak ifade etmekte ve “ben” ile “o” arasında ayrım yapmanın dış dünyaya yönelik farkındalığın ön koşulu olduğunu vurgulamaktadır.

Öz-farkındalık becerisinin yetersizliğine bağlı olarak kendi ve öteki ayrımını yapamamak, OSB'li bireylerin akademik, sosyal ve öz bakım alanlarına ait becerilerinin öğretim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Duff ve Flattery (2014) OSB'li bireylerin benlik kavramının olmadığı ya da sınırlı olduğu durumlarda el yıkama, diş fırçalama, saç tarama gibi kişisel bakım becerileri ve temel yaşam etkinlikleri öğretiminin zorlayıcı olduğunu ve OSB'de öz-farkındalık gelişiminin OSB'li bireylerin kişisel bakım ve günlük yaşam becerilerini edinmelerindeki önemini vurgulamaktadır.

Yetersizliği pekçok soruna yol açan öz-farkındalık, bireyin beden farkındalığıyla başlayıp zamanla duygu ve düşünceleriyle çevresindeki diğer bireylerden farklı bir birey olduğunu anlamasıdır (Reddy vd., 2010; Raffman, 1999). Öz-farkındalık duyguları daha iyi tanımayı ve böylece duyguları etkili bir şekilde kontrol etmeyi sağlar (Scarpa & Reyers, 2011). Kısacası bireyin kendisini daha iyi tanımasına olumlu etki yapar. Ayrıca stresle başa çıkma konusunda da öz-farkındalığın önemi büyüktür. Başka bir ifadeyle bireyler kendilerini ve içsel süreçlerini tanıyıp anladıkça stres kaynaklarına karşı etkili başa çıkma stratejileri geliştirebilirler (Nielsen vd., 2003; Lind & Bowler, 2008). Öz-farkındalığın karar alma becerileri, iletişim, kişisel gelişim, empati geliştirme konularında olumlu etkileri vardır. Kısacası bireylerde öz-farkındalığın

gelişmesi hayatın birçok alanında pozitif etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda tüm bireylerde olduğu gibi OSB’li bireyler için de öz-farkındalık önemli olmakla birlikte; öz-farkındalıklarının gelişmesi OSB’li bireylerin yaşamlarını olumlu yönde etkileyecektir denilebilir. Bu bağlamda OSB’li bireylerin bu yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmaya ya da azaltmaya yönelik müdahalelere ihtiyaç olduğuna inanılmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırma tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeliyle desenlenmiştir. Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu tanısı almış, 7-10 yaş aralığında olan biri kız diğer ikisi erkek toplam üç öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrenciler tek eylem gerektiren yönergeleri yerine getirme, beş saniye süreyle göz kontağı kurma, en az beş dakika etkinliğe dikkatini yöneltme ve göster davranışını yerine getirme ön koşul becerilerine sahip, yoğun desteğe ihtiyaç duyan bireylerdir. Öğretimi yapılacak her beceri için araştırmacı tarafından hazırlanan veri kayıt formu, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik veri toplama formu ve uygulama güvenilirliği formları kullanılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Uygulama sürecine bütün katılımcılardan eş zamanlı olarak başlama düzeyi oturumları ile başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Üç oturum art arda kararlı veri elde edilen ilk katılımcı ile öğretim oturumlarına geçilmiştir. Ayna karşısında ve ekran karşısında öğretim etkinlikleri ile öğretimi yapılacak öğretim setleri yansız atama yoluyla belirlenmiş ve uygulama akışı iki uygulama arasında en az bir saat ara olmasına dikkat edilerek her bir katılımcı ile her iki etkinlik için bir öğretim oturumu olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının 1, 2 ve 4 hafta sonrasında izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla çözümlenmiş ve grafikler her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Grafiklerin x ekseninde (yatay eksen) uygulama sürecinde gerçekleştirilen oturum sayıları, y ekseninde (düşey eksen) ise öğrencilerin gerçekleştirdiği doğru tepki yüzdeleri verilmiştir. Grafiklerde başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarına ait veriler yer almaktadır. Çalışmanın sosyal geçerlik verileri de betimsel analizle çözümlenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan tüm katılımcılar üzerinde yüz ifadesi öğretimi esnasında öz-farkındalık becerilerini sergilemeleri bakımından, her iki uygulamanın (ayna ve ekran) etkili olduğu, öğrencilerin ayna ve ekran karşısında kendi görüntülerine baktıkları, yüzlerini inceleyerek yüzlerine konulan işarete dokundukları, sorulduğunda kendi görüntülerini gösterdikleri, yüz ifadesi ile olay resmini eşledikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin ikisinde öz-farkındalık becerilerini gerçekleştirmede ekran uygulaması daha etkiliyken, bir öğrencide ayna uygulamasının daha etkili olduğu bulguları elde edilmiştir. Araştırmanın öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra alınan kalıcılık bulguları öğrencilerin edindikleri becerileri koruduklarını göstermiştir. Çalışmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında ayna ve ekran karşısındaki yüz ifadesi öğretim etkinlikleri ve bu etkinliklerin öğrencilerin öz-farkındalıkları üzerine etkisi ile ilgili öğretmenler ve aileler araştırma hakkında yapılan uygulamaların etkili olduğu şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Alanyazınında öz-farkındalık konulu çalışmaların sınırlı ve yapılan çalışmaların daha çok klinik psikoloji alanında olduğu görülmüştür. Birkaç çalışmanın dışındaki diğer çalışmaların ayna ya da ekran karşısında katılımcıların öz-farkındalık becerilerini gözlemele (Ferrari & Matthews, 1983; Rochat & Striano, 2002; Nielsen vd., 2003) şeklinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu araştırmada olduğu gibi bir öğretim programı uygulanırken katılımcıların öz-farkındalık becerilerini inceleyen çalışmalar (Kontogianni & Nanou, 2020; Duffy & Flattery, 2014) sınırlıdır ve incelenen bu çalışmaların sonuçlarının bizim araştırmamızın sonuçlarını destekler yönde olduğu görülmüştür.

\*Bu çalışma 06/03/2024 tarihinde sunulan doktora tezinden hazırlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, öz-farkındalık, yüz ifadesi öğretimi, ayna uygulaması, ekran uygulaması.

### **Kaynakça**

Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.

Bolourian, Y., Zeedyk, S.M. & Blacher, J. (2018). Autism and the university experience: narratives from students with neurodevelopmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3330-3343. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>

Duff, C. K., & Flattery, J. J. (2014). Developing Mirror Self Awareness in Students with Autism Spectrum Disorder. *J. Autism Dev. Disord.*, 44, 1027-1038, <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1954-0>

Elmose, M. (2016). Conceptual framework for understanding characteristics of self-awareness associated with autism spectrum disorder. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 4(3), 109-114.

Ferrari, M., & Matthews, W. S. (1983). Self-Recognition Deficits in Autism: Syndrome-Specific or General Developmental Delay? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13(3), 317-324.

Gaigg, S. B., Cornell, A. S. F. & Bird, G. (2018). The psychophysiological mechanisms of alexithymia in autism spectrum disorder. *Autism*, 22(2), 227-231 <https://doi.org/10.1177/1362361316667062>

Hobson, R.P. (1990). On the Origins of Self and the Case of Autism. *Developmental and Psychopathology*, 2, 163-181.

Koçak, F. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Kontogianni, M., & Nanou, A. (May 22-23.2020). Teaching self-awareness and self-Regulation techniques to child with autism spectrum disorder. *Society Integration Education* (s. 51-59). Proceedings of the International Scientific Conference. Vol:IV, <https://10.17770/sie2020vol4.5148>

Lind, S.E. & Bowler, D.M. (2008). Episodic Memory and Autoeic Consciousness in Austic Spectrum Disorders: The roles of self-awareness, representational abilities and temporal cognition. (Eds: J. Boucher & D. Bowler). *Memory in Autism:Theory and Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nielsen, M., Dissonayake, C., & Kashima, Y. (2003). A longitudinal investigation of self-other discrimination and the emergence of mirror self-recognition. *Infant Behavioral&Development*, 26, 213-226, [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00018-3](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00018-3)

Rochat, P., & Striano, T. (2002). Who's in the mirror? Self-other discrimination in specular images by four- and nine-month-old infants. *Child Development*, 73(1), 35-46.

# OSB'li Çocuklara Dijital Ortamda Sunulan Davranış Sözleşmesinin Etkiliği

Saadet Sevinç Uçaktürk<sup>1</sup> & Ayşe Tuba Ceyhun<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gökpınar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

<sup>2</sup>Biruni Üniversitesi

kayasaadetsevinc@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), günümüzde en güncel tanı kriterlerini belirleyen DSM V'e göre belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan sosyal etkileşim ve iletişimde yaşanan sınırlılıklar ile tekrarlayıcı davranışların bulunduğu karmaşık bir nöro gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). OSB'nin tanılanmasında problem davranışlar bir tanı ölçütü olarak yer almasa da otizmlili çocukların büyük bir kısmının problem davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Gray vd., 2012; Roane, 2014; Yücesoy-Özkan vd., 2016). OSB'li bireylerin eğitim süreçlerinde çoğu zaman davranış problemleri nedeniyle etkinliklere katılımının sağlanmasında güçlük yaşandığı ve bunun sonucu olarak etkili eğitim ve öğretimin gerçekleşemediği ileri sürülmektedir (Evertson ve Emmer, 1982; Ming-tak ve Wai-shing, 2008). OSB'li çocukların yer aldığı öğrenme ortamlarında öğretmenler davranış sorunlarını önleyerek ve öğrencilere yeni uygun davranışlar kazandırarak etkili öğrenme ortamları oluşturmaya çalışmaktadır (Charles vd., 1996; Başar, 2014; Yumuşak ve Balcı, 2018; İşcen-Karasu, 2021). Problem davranışların olduğu bağlamın ve devam etmesini sağlayan faktörlerin anlaşılması, davranışın kontrolünü ve değişimini sağlayacak uygun uyarıların belirlenmesi, gerektiğinde ortadan kaldırılması veya artırılması için bir müdahale programı oluşturulması önemli bir adımdır (Sucuoğlu, 2012). OSB'li bireylerde davranış problemlerini azaltmak amacıyla hazırlanan müdahale programlarında bazı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar; görmezden gelme, ayrımlı pekiştirme, şekil verme, alternatif davranışlar üzerinde durma ve çevresel düzenlemeler yapmaktır (Koegel ve Dunlap, 1996; Horner vd., 2002; Özyürek, 2016). Davranışları yönetme süreçlerinde kullanılan bir diğer yöntem ise davranış sözleşmesini uygulamaktır. Davranış sözleşmesi istendik bir davranışın gerçekleştirilmesi ile belirli bir ödül arasındaki ilişkiyi ifade eden bir belge olarak Cooper vd. (2007) tarafından tanımlanmıştır. Davranış sözleşmesi basit sembolik ödüllendirme sisteminden başlayarak kendini yönetme ve kendini izleme becerilerinden oluşan karmaşık bir sistemi içermektedir (Mruzek vd., 2007; Alberto ve Troutman, 2009; Yücesoy-Özkan, 2013). Alanyazında davranış sözleşmesinin OSB'li çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltma, uygun olan davranışlarını artırma konusunda etkili olduğu ifade edilmektedir (Hawkins vd., 2011; Mruzek vd., 2007; Chagolla ve Penrod, 2021). Ayrıca OSB'li bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojiler, bilgisayar destekli öğretim, animasyon ve sanal uygulamalar gibi pek çok teknolojik yöntem kullanılmaktadır (Green, 2011; Mulroy vd., 2008). Alanyazında özel eğitimde teknolojinin kullanımının etkililiğine yönelik pek çok çalışma olmakla birlikte davranış sözleşmesinin sistemli bir şekilde uygulandığı ve etkilerinin incelendiği araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma; dijital ortama aktarılan davranış sözleşmesine uyma becerisini kazandırmayı ve bu yolla OSB olan çocukların davranışlarını değiştirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada davranış sözleşmesi; son yıllarda özel eğitimde yardımcı teknolojiler üzerine yapılan çalışmaların etkililiği, uygulama kolaylığı ve OSB'li çocukların teknolojiye yönelik ilgilerinden dolayı dijital ortamda sunulması tercih edilmiştir.

## Yöntem

Araştırmanın hedef davranışını belirlemeye yönelik ABC Kayıt Formu kullanılarak işlevsel davranış analizi yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcılarda bazı önkoşul özellikler aranmış ve bu önkoşul özellikleri sağlayan katılımcılar ile yürütülmüştür. Araştırma 2024 yılının şubat, mart ve nisan aylarında İstanbul ilinde yer alan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları OSB tanısı almış, 7 ve 8 yaşlarında iki erkek ile 8 yaşında bir kız çocuğudur. Katılımcı kaybını önlemek amacıyla yedek bir katılımcı daha belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkiye Versiyonu, ebeveyn görüşme formu, başlama düzeyi, öğretim, genelleme ve izleme veri toplama formu, uygulama güvenilirliği formu, gözlemciler arası güvenilirlik formu ve geçerlik formları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen etkililik verileri grafiksel analiz kullanılarak çözümlenmiş ve katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri; yoklama, uygulama ve genelleme aşamaları, gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile eş zamanlı kaydedilmiş ve yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak yapılmıştır (Cohen, 1988; Flick, 2018). Ebeveynler ve öğretmenlere, araştırmanın özetiyle birlikte sosyal geçerlik formu sunulmuş ve verdikleri yanıtlar, içerik analizi yapılarak doğrudan alıntılarla gösterilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada problem davranış sergileyen OSB’li çocukların problem davranışlarına yönelik hazırlanan dijital ortamda sunulan davranış sözleşmesine uyma süreci edinim, kalıcılık ve genelleme bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, OSB’li çocukların dijital ortamda sunulan davranış sözleşmesine uyma becerisini kazandıkları görülmektedir. Davranış sözleşmesinde bu kapsamda yer alan ders sırasında ayağa kalkma problem davranışını azaldığı ve bir ders saatinin yarısında (20 dakika) oturma davranışını arttığı tespit edilmiştir. Bu durum, dijital ortamda sunulan davranış sözleşmesinin etkili ve kalıcı olduğunu, ayrıca farklı bireylerde uygulanabildiğini göstermektedir. Araştırma bulguları, dijital ortamda sunulan davranış sözleşmesine uyma becerisinin OSB’li çocuklar için etkili olduğunu, ancak beceri edinim süresinin katılımcılar arasında farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak, gelecekte dijital ortamda sunulan davranış sözleşmesinin farklı davranışlar üzerindeki etkililiği üzerine çalışmalar yapılması, ayrıca bu alandaki araştırmaların literatürde daha geniş bir katılımı deneysel olarak genişletilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, davranış sözleşmesi, problem davranış, yardımcı teknolojiler

## Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Başar, H. (2014). Sınıf yönetimi (27. baskı). Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M., Senter, G. M., & Barr, K. B. (1996). Building classroom discipline (5th ed.). Longman Publishers.

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 485-498. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.74.4.485>

Gray, K., Keating, C., Taffe, J., Einfeld, S., & Tonge, B. (2012). The trajectory of behavioral and emotional problems in autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(2), 121-133. <https://doi.org/10.1352/1944-7588-117-2.121>

İşcen-Karasu, F. (2021). Sınıfta pozitif disiplin. In M. Ersoy & M. Kanak (Eds.), *Pozitif eğitim. Eğiten Kitap*.

Koçak, F., & Arslantaş, S. (2022). Özel eğitimde davranış değiştirme uygulama rehberi. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Ming-tak, H., & Wai-shing, L. (2008). *Classroom management: Creating a positive learning environment*. Hong Kong University Press. <http://dx.doi.org/10.5790/hongkong/9789622098886.001.0001>

Roane, H. (2014). Novel approaches to preventing and managing challenging behavior in children with ASD. Paper presented at the International Conference for Autism, Antalya, Turkey.

Yücesoy Özkan, Ş., Ergenekon, Y., Çolak, A., & Kaya, Ö. (2016). Otizm spektrum bozukluğu aile bilgilendirme rehberi. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. In XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (pp. 1-6). Denizli. <http://dx.doi.org/10.31795/baunsobed.489128>

Yumuşak, G., & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 21(40), 223-254. <https://doi.org/10.34108/balikesir-sosyal-bilimler-dergisi.365051>

# Görme Bozukluğu ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bir Bakış

Şifa Bal<sup>1</sup> & Hülya Öcal<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi  
sifabal.93@gmail.com

## Problem Durumu

Çoklu yetersizliğe sahip bireyler beceri, kişilik, deneyim ve öncelikleri açısından son derece heterojen bir gruptur. Gözlem, tıbbi tarama, yönlendirme ve bütüncül değerlendirme çoklu yetersizliği olan bireyleri ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için kritik öneme sahiptir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB), görme bozukluğu (GB) olan çocuklarda sıklıkla eş tanı olarak teşhis edilmektedir ve bu durum eğitimcilerin OSB ile GB olan çocuklar arasındaki davranışsal benzerlik ve farklılıkları daha iyi anlamalarını önemli hale getirmektedir. Bireysel farklılıklar ve değerlendirme yöntemleri arasındaki geniş değişkenlik, GB'li bazı çocuklarda görülen otistik benzeri belirtilerin görme bozukluğunun nörolojik etkilerinden mi yoksa GB'nin kendisinden bağımsız olarak ortaya çıkan başka bir nörogelişimsel durumu temsil edip etmediğini anlamayı zorlaştırmaktadır. Birçok araştırma bulguları bazı GB türlerinde OSB yaygınlığının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu GB türündeki bireylerin OSB riski açısından takibe alınmaları ve iki engel türünün örtüşen özelliklerini doğru bir şekilde ayırt eden araçların kullanımını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Ancak tanı sürecinin uzun sürmesi bu bireylerin erken müdahaleye ulaşmasına engel olmaktadır. Ayrıca doğru tanıya erişemeyen GB-OSB olan bireyler ve aileleri doğru müdahaleye ulaşmakta da zorluk yaşamaktadır. GB'deki görme yetisindeki kusurları ve diğer duyuşal yetilerin kullanımının işlevselliği ile OSB'de kullanılan görsel destekler birbiriyle çelişmektedir. Bu nedenle GB-OSB olan çocuklar bireysel eğitsel müdahalelere ve düzenlemelere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca bu çoklu yetersizlik türünün ihtiyaçları disiplinler arası bir ekip müdahalesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte, profesyoneller sadece OSB veya sadece GB olan bireylerin tanılanmasında ve eğitiminde uzmanlaşmaktadır. İki engel türünün bir arada bulunduğu durumlarda tanılama, yaygınlık ve eğitsel düzenlemelere ilişkin sınırlı çalışma olması bu derleme çalışmasının konusunu ve amacını oluşturmaktadır. Literatür taraması türünde oluşturulmuş bu derleme çalışmasında, GB'de OSB yaygınlığı, tanılama ve erken tarama, GB ve OSB'nin ortak özellikleri ve GB-OSB olan bireylerin eğitsel müdahalelerine ilişkin incelemelerde bulunan araştırmaların bulguları çerçevesinde GB-OSB ilişkisi tartışılmıştır. Hem GB hem OSB olan çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar hakkında kapsamlı bilgi sunularak ileri araştırmalar için uygulamacılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

## Yöntem

Hızla artan bilimsel çalışmalar, yayın takibini yapmayı zorlaştırmaktadır. Özellikle sosyal bilimler alanında bu artış daha belirgin olarak görülmektedir. Bu hızlı artış, yayınlanan çalışmaların belli aralıklarla toplanarak bütünleştirilmesi, analiz edilmesi ve okuyuculara sunulmasını bir ihtiyaç haline getirmiştir. Ayrıca derlemelerin eleştirel yönünün bulunması literatürdeki hatalar ve eksikler ile tutarsızlıkların daha açık görülebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle derleme araştırmaları ilgili alandaki bilimsel bilginin durumunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde temelde iki tür derlemeyle karşılaşılmaktadır; sistematik derlemeler ve geleneksel literatür derlemeleri. Sistematik derlemeler, yanlışlık riskini azaltan, standartlaşmış, açık ve tutarlı yöntemleri olması nedeniyle tercih edilirken aynı zamanda oldukça belirgin

konulara odaklanmış araştırma soruları ve katı bir şekilde sınırlandırılmış dahil etme standartları nedeniyle tek bir çalışmada konuyla ilgili daha karmaşık sorulara cevap verememe ve konuya bakışı sınırlama gibi zayıf yönleri de bulunmaktadır. Sistematik derlemelerin bu zayıf yönü, geleneksel derlemelerin konuları daha kapsamlı ele alarak birden fazla araştırma sorusuna cevap aranabilmesi yönüyle desteklenebilmektedir. Geleneksel derlemeler sistematiklere göre yazara esneklik tanımakta ve böylece literatürdeki önemlerini korumaktadırlar. Bu derleme çalışmasında da geleneksel derleme türü olan literatür taraması kullanılarak görme bozukları ve otizm spektrum bozukluğunun bir arada bulunduğu çoklu yetersizlik türüne kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla GB-OSB'nin yaygınlığı, tanılama ve tarama araçları, ortak özellikleri ve eğitsel müdahaleleri konuları alanyazındaki bilimsel çalışmaların bulguları ışığında tartışılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu derleme çalışmasında OSB'nin GB nüfusundaki yaygınlığı, tanı ve tarama süreçleri, sadece OSB ve sadece GB olan çocukların ortak özellikleri, GB-OSB olan çocukların eğitsel müdahale süreçleri hakkında alan yazındaki çalışmalar ışığında genel bir bakış sunulmuştur. GB olan çocukların 47/150'sine (%31) OSB teşhisi konulması bu çoklu yetersizliğe önem verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (De Verdier, Ek, Löfgren ve Fernell, 2017). OSB'nin özellikle bazı GB türlerinde (Prematüre Retinopatisi, Optik Sinir Hipoplazisi, Doğuştan Körlük) daha sık görülmesi erken tanı ve müdahalenin önemini ortaya koymaktadır. OSB ve körlüğün benzer erken belirtilerinin olması net bir ayırım yapılmasına engel olmaktadır. Bu ayrımı ortaya koyabilecek tarama araçlarına duyulan ihtiyaç ve günümüzde kullanılan araçların değerlendirmedeki etkisi çeşitli araştırmalar üzerinden tartışılmıştır. Sadece OSB olan çocuklar ve GB-OSB olan çocukların ortak özellikleri hakkındaki bilgilere ışık tutularak eğitimcilere ve ailelere ipuçlarında bulunulmuştur. GB-OSB olan çocukların sadece GB olan çocukların eğitsel müdahalelerinden farklılaşan yönleri üzerinden tartışılmıştır. Gense ve Gense'in (2011) çalışmasından yola çıkarak değerlendirmenin öğrencinin doğru bir 'resmini' elde etmek ve bu büyük heterojenliği hesaba katmak için bu değerlendirmenin çok önemli olduğunun bilincinde olarak, nöropsikolojik değerlendirmenin tanı ve belirli müdahalenin tasarlanmasındaki rolü tartışılmıştır. GB-OSB için belirli programlar hakkında nispeten az bilimsel temelli kanıt varken, sadece OSB ve sadece GB hakkında ayrı ayrı bilimsel dayanaklı uygulama ve belirli programlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin yalnızca tek bir grupta deneyimi mevcuttur. Bu konuyu daha iyi araştırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu alanlardaki mesleki farkındalığı, bilgiyi ve yeterlilikleri artırmak için sağlık, okul, eğitim ve rehabilitasyon profesyonelleri için belirli eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Genel bilgiyi yaymayı ve kamuoyunda farkındalığı artırmayı amaçlayan belirli konferanslar ve web seminerleri de önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, görme bozuklukları, çoklu yetersizlik, literatür taraması

### **Kaynakça**

Absoud, M., Parr, J. R., Salt, A., & Dale, N. (2011). Developing a schedule to identify social communication difficulties and autism spectrum disorder in young children with visual impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(3), 285-288.

Als, H., Tronick, E., & Brazelton, T.B. (1980). Affective reciprocity and the development of autonomy: The study of a blind infant. *J. Am. Acad. Child Psychiatry*, 19, 22-40.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM5*. Washington, DC: APA 2013.



- Arnall, R., Garcia, Y., Griffith, A. K., & Spear, J. (2021). Stimulus generalization using nonvisual stimuli with a student who has autism spectrum disorder and visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(2), 121-133.
- Bellomo, N. M. (2016). Increasing the augmentative and alternative communication knowledge and self-efficacy of parents of children with Autism Spectrum disorders using multimedia training materials (Doctoral dissertation) Nova Southeastern University.
- Berkson, G., & Tupa, M. (2000). Early development of stereotyped and self-injurious behaviors. *Journal of Early Intervention*, 23(1), 1-19.
- Bigelow, A.E. (2003). The Development of joint attention in blind infants. *Dev. Psychopathol*, 15, 259-275.
- Braddick, O., & Atkinson, J., (2013). Visual control of manual actions: brain mechanisms in typical development and developmental disorders. *Dev. Med. Child Neurol.* 55 (Suppl 4), 13-18.
- Chang, M. Y., Gandhi, N., & O'Hara, M. (2019). Ophthalmologic disorders and risk factors in children with autism spectrum disorder. *Journal of AAPOS*, 23(6), 337.e1–337.e6. <https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2019.09.008>
- Chase, J.B. (1972). *Retrolental fibroplasia and autistic symptomatology* Research series, no 74. New York: American Foundation for the Blind.
- Chokron, S., Kovarski, K., Zalla, T., & Dutton, G. N. (2020). The inter-relationships between cerebral visual impairment, autism and intellectual disability. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 114, 201-210.
- Dahl, S., Kristoffersen Wiberg, M., Teär Fahnehjelm, K., Sävendahl, L., & Wickström, R.(2019). High prevalence of pituitary hormone deficiency in both unilateral and bilateral optic nerve hypoplasia. *Acta Paediatr* 2019; 108(9): 1677-85.
- Dahl, S., Wickström, R., Ek, U., & Teär Fahnehjelm, K (2018). Children with optic nerve hypoplasia face a high risk of neurodevelopmental disorders. *Acta Paediatr*, 107(3): 484-9.
- Dale, N., & Salt, A. (2008). Social Identity, Autism and visual impairment (VI) in the early years. *Br. J. Vis. Impair*, 26, 135-146.
- De Vaan, G., & Vervloed, M.P.J. (2021). OASID, an instrument for assessing autism spectrum disorders in individuals with intellectual disabilities combined with visual impairments or deafblindness. *J Vis Impair Blind*, 115(2): 134-42.

## 14 NOLU DERSLİK

### Müdahaleye Tepki Modeli İkinci Aşama Uygulaması Olarak Sunulan TEMABÖP Müdahale Programı'nın Diskalkuli Riski Olan Öğrencilerin Matematik Performansına Etkisi

Selma Tufan<sup>1</sup> & E. Rüya Özmen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi  
selmacanertufan@gmail.com

#### Problem Durumu

Yurtdışı alan yazında mevcut araştırmalar diskalkuli riski altında bulunan anasınıfından ortaokula kadar çeşitli öğrenim seviyelerindeki öğrencilere MTM ikinci aşama bağlamında sunulan müdahalelerinin öğrencilerin matematik becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ve yetersiz öğretimden kaynaklanan matematik öğrenme güçlüklerini önleme potansiyelini gözler önüne sermektedir. Maalesef ülkemizde, tanılamadaki eksiklikler nedeniyle, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanması ve ihtiyaç duydukları destekleri alması gecikmektedir (Güzel Özmen, 2008; Çakıroğlu, 2017; Tertemiz, 2017). Öğrenme güçlüklerinin, halen standart zekâ testi sonucu ile okulda yaşanan akademik başarısızlığın karşılaştırılması yoluyla tanıldığı ülkemizde, resmi tanılama en erken birinci sınıfın sonunda yapılabilen, pek çok durumda tanılama için ikinci sınıfın sonuna kadar beklenebilmektedir (Çakıroğlu, 2017). Oysa öğrenme güçlüklerinin önlenmesinde erken tanı ve müdahale hayati öneme sahiptir. Öyle ki öğrenme güçlüklerinin tespiti ve gerekli desteklerin sağlanması geciktikçe, bu öğrencilerin akranları ile aralarındaki akademik başarı açığı daha da büyümekte, okul yılları ilerledikçe öğrencilerin başarması beklenen amaçlar daha da zorlaştığından bu açığı kapatmak neredeyse imkânsız hale gelmektedir (Çakıroğlu, 2017). Matematik müfredatının hiyerarşik doğası ve temel bilgileri ilkökulda öğrenme gerekliliği için içine katıldığında bu durum diskalkuli riski taşıyan öğrenciler için daha da endişe vericidir (Bryant vd., 2016).

Diğer yandan bir öğrenci öğrenme güçlüğü tanısını zamanında almış olsa dahi mevzuat gereği (MEB, 2017) halihazırda devam ettiği okul ve sınıfta öğrenim görmeye devam etmekte, sınıf öğretmeninin bu öğrenci için gerekli öğretim uyarlamalarını yaparak öğrenciyi sınıf içinde desteklemesi istenmektedir. Ancak halihazırda en az 20 öğrenci ile devam eden sınıf temposu içinde öğretmene ÖG tanılı öğrencisini nasıl destekleyeceği konusunda resmi olarak herhangi bir danışmanlık sunulmamakta, kendisinden beklenen uyarlamaları hayata geçirebilmesi için herhangi bir materyal ya da yardımcı personel desteği sağlanmamaktadır. Ayrıca ÖG tanısı aldıktan sonra öğrencilerin rehabilitasyon merkezlerinden almaya hak kazandığı ücretsiz destek eğitim süresi ise ayda sekiz saat ile sınırlı kalmaktadır. Kaldı ki bu sekiz saatlik destek eğitim süresinin ne kadar verimli kullanıldığı tartışma konusudur. Tanılama süreci sonrasında ÖG olan öğrenciyi güçlük yaşadığı alanlarda desteklemek üzere sınıf öğretmenine isnat edilen görevler ve öğrenciye tanınan ücretsiz destek eğitim hakkı gibi düzenlemeler oldukça iyi niyetli çabalar olmakla birlikte öğrencilerin gerçek anlamda gereksinim duydukları desteğe erişimlerini ne yazık ki garanti etmemektedir.

Bu öğrencilerin gerçek anlamda desteklenmesinin en kısa yolu okulların ÖG olan öğrencilerin akademik becerilerini iyileştirme konusunda etkililiği çok sayıda nitelikli araştırmalarca kanıtlanmış uygulamalara dayanan destek eğitim materyalleri ile donatılmasından geçmektedir.

Ülkemizde öğrenme güçlüklerinin önlenmesi ve tanılanmasına ilişkin sorunlar (Güzel Özmen, 2008; Çakıroğlu, 2017) ile erken matematik becerilerinin sonraki matematik başarısı üzerindeki önemli etkisi (Bodovski ve Farkas, 2007; Duncan vd., 2007; Hanich vd., 2001; Morgan vd., 2009) göz önünde bulundurulduğunda, yurtdışı alan yazında olduğu gibi bilhassa ilkokulun ilk sınıflarına yönelik önleyici müdahale çalışmalarının ulusal alan yazında da ivme kazanması gerekmektedir. Böylece öğrenme güçlüklerini önleme potansiyeli ile umut vaat eden MTM'nin ülkemiz koşullarında uygulanabilirliği deneysel olarak test edilme imkânı bulmuş olacaktır. Ayrıca kanıt temelli uygulamalara dayalı olarak geliştirilen ve bilimsel araştırmalarca etkililiği test edilmiş hazır müdahale programları sayesinde sınıf öğretmenlerinin ÖG tanılı öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda destek eğitim vermeleri kolaylaşacaktır. Hatta öğretmenler bu programlar kapsamında kanıt temelli uygulamaları uyguladıkça ve öğrencilerin performansı üzerindeki etkilerine şahit oldukça söz konusu uygulamaları içselleştirerek genel sınıf ortamına da aktarabilirler. Dolayısıyla ÖG olan ya da risk altındaki öğrencilere yönelik geliştirilen müdahale programlarının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmaların ÖG tanılı öğrencilerin desteklenmesine doğrudan, araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun kapanmasına ise dolaylı olarak katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, bir MTM ikinci aşama müdahalesi olarak tasarlanan Temel Matematik Becerileri Destek Öğretim Programı'nın (TEMABÖP) diskalkuli riski altındaki ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada, TEMABÖP uygulamasının, diskalkuli riski olan birinci sınıf öğrencilerinin sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki matematik başarısı, toplama ve çıkarma işlem akıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda TEMABÖP uygulamasının etkililiği yarı deneysel araştırma desenlerinden biri olan regresyon süreksizlik deseni ile incelenmiştir. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Çankaya İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bu okulun beş birinci sınıf şubesinde öğrenim gören ve tarama günü okulda mevcut bulunarak ön-test taramasına velisinin onayı üzere katılan toplam 118 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu 118 öğrenci arasından, tarama toplam puanının önceden belirlenen kesme noktasının altında kalması (%15'lik alt dilim) nedeniyle diskalkuli riski taşıdığı belirlenen 18 öğrenci ise araştırmanın müdahale grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada üç grup veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk grubu, müdahaleye alınacak öğrencilerin seçiminde göz önünde bulundurulmuş önkoşulların değerlendirilmesinde kullanılan Sayı Tanıma Becerisi Ölçüt Bağımlı Ölçme Aracı ve Raven Standart Progresif Matrisler Testi oluşturmaktadır. İkinci grup veri toplama araçlarını ön-test ve son-test verilerinin toplanmasında kullanılan, MBT (Fidan, 2013) ve HPT-TR (Olkun, Can ve Yeşilpınar, 2013) olmak üzere iki testten oluşan matematik becerileri veri toplama araçları oluşturmaktadır. Üçüncü grupta ise, TEMABÖP uygulaması sonucunda öğrencilerin matematik becerilerindeki gelişimine ilişkin öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasında kullanılan sosyal geçerlik veri toplama araçları yer almaktadır. Araştırmada etkililiği incelenen TEMABÖP, diskalkuli olan ya da diskalkuli riski bulunan birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan bir destekleyici müdahale programıdır. TEMABÖP, sayı hissi ve onluk taban sisteminde yer alan sayılara ilişkin kavrayışı zayıf olan, temel toplama ve çıkarma işlemlerinde akıcılık sağlayamamış öğrencileri hedeflemektedir. TEMABÖP'ün öğretimsel tasarım ilkeleri alan yazında belirtilen kanıt temelli uygulamalara dayanmaktadır. Deney süreci,

Ankara ili Çankaya ilçesinde hizmet veren, çalışma grubundaki öğrencilerin devam ettiği Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada tüm uygulama süreci araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Matematik taraması ve görüşmeler neticesinde önkoşulları karşılayan ve çalışmaya katılması ailesi tarafından uygun görülen öğrencilerden altışar kişilik üç farklı öğretim grubu oluşturulmuştur. TEMABÖP dersleri her bir küçük grup için haftada 4 gün ve yaklaşık 40 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. TEMABÖP uygulaması tamamlandıktan sonra, müdahale grubunda bulunan öğrencilerin matematik becerilerinde kendi ön-test puanları, okul ortalaması ve öğrenim gördükleri sınıfın ortalaması ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık gözlenip gözlenmediğinin belirlenmesi amacıyla son-test verisi alınmıştır. Ön-test taramasına katılan tüm birinci sınıf öğrencileri son-test taramasına da katılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada TEMABÖP uygulamasının risk grubundaki öğrencilerin matematik performansı üzerinde ön testten son teste anlamlı bir değişikliğe yol açıp açmadığını incelemek adına tarama testlerinin her birinden elde edilen puanlar ile toplam tarama puanları üzerinde ayrı ayrı regresyon süreksizlik analizleri yürütülmüştür. Yapılan analizler, müdahaleye katılan öğrencilerin ön testten son teste her üç tarama testinden elde ettikleri puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin toplam tarama puanları da ön testten son teste kayda değer biçimde artış göstermiştir. Oluşturulan regresyon modelleri öğrencilerin ön-testten son teste gösterdiği gelişimin toplam tarama puanları bakımından %54'ünün; toplama işlem akıcılığı puanları bakımından %50'sinin; çıkarma işlem akıcılığı puanları bakımından %40'ının ve matematik başarı testi puanları bakımından %31'inin TEMABÖP müdahalesinin etkisi ile açıklanabileceği sonucunu ortaya koymuştur. Gerçekleştirilen regresyon süreksizlik analizleri sonucunda elde edilen bu bulgulara dayanılarak TEMABÖP uygulamasının risk grubundaki birinci sınıf öğrencilerinin matematik performansını artırmada etkili bir müdahale programı olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada risk grubundaki öğrencileri belirlemek üzere tüm birinci sınıf şubelerinin katılımıyla okul çapında matematik taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama neticesinde toplam tarama puanı bakımından en düşük %15'lik dilimde yer alan 18 öğrencinin risk grubunda olduğu öngörülerek bu öğrencilere TEMABÖP müdahalesi sunulmuştur. Altı hafta boyunca haftada dört gün olmak üzere toplam 24 TEMABÖP dersine katıldıktan sonra risk grubundaki öğrencilerden 13'ü müdahaleye yanıt vermiş, beşi ise müdahaleye yanıt vermemiştir. Gelişimsel diskalkulinin, dünya çapındaki yaygınlık oranının %5 ila %7 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Butterworth vd., 2011). Bu araştırmada müdahaleye yanıt vermeyen öğrencilerin (n=5) taramaya katılan tüm öğrencilere (n=118) oranı yaklaşık %6'dır. Bu sonuçlara göre bu çalışma kapsamında test edilen müdahaleye tepki modeli okul çapında gerçek anlamda gelişimsel diskalkuli yaşayan öğrencileri yetersiz öğretimden kaynaklı matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerden ayırt etme konusunda başarılı olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** diskalkuli, matematik güçlükleri, müdahaleye tepki modeli, risk grubu, küçük grup müdahalesi

### **Kaynakça**

Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *Elementary School Journal*, 108, 115-130. doi:10.1086/525550

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde*. Ankara: Pegem Akademi.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446. Doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428

Fidan, E. (2013). İlköğretim öğrencileri için matematik dersi sayılar öğrenme alanında başarı testi geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 333-367), Ankara: Vize Yayıncılık.

Hanich, L. B., Jordan, N. C., Kaplan, D., & Dick, J. (2001). Performance across different areas of mathematical cognition in children with learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 93, 615-627. doi:10.1037/0022-0663.93.3.615

Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 306-321. doi:10.1177/0022219408331037

Olkun, S., Can, D. ve Yeşilpınar, M. (2013, Mayıs). Hesaplama performansı testi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. USOS XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Tertemiz, N. (2017). Matematikte öğretimsel stratejiler: Problem çözme, doğal sayılar, doğal sayılarla dört işlem. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü destek seti içinde*. Ankara: Eğiten Kitap.

# Öğrenme Güçlüğü Alt Tiplerinden Diskalkuliye İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Meltem Mangır<sup>1</sup> & Emine Balcı<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Parlayan Psikoloji

<sup>2</sup>Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

meltem0742@gmail.com

## Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü alt tipi diskalkuli sorunu giderek büyümektedir ve bu sorunun çözümünde en önemli etkenlerden biri öğretmen yeterlilikleridir. Diskalkuli yaşayan bireylerde belirtiler okula başlama döneminde ortaya çıktığı için diskalkuli eğitiminde, sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri, diskalkuli sorunun çözümünde öne çıkmaktadır. Diskalkuli yaşayan bireylerde erken tanı çok önemlidir. Yapılan tanı ve değerlendirme sonucunda çocuğa uygulanacak eğitim ve tedavi sürecinin çocuğa uygun bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Korkmazlar, 1992). Çünkü aileden sonra çocukla en fazla etkileşimde bulunan öğretmendir. Bu nedenle diskalkuli yaşayan öğrenciyi fark edecek kişi yine öğretmendir. Diskalkuli yaşayan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark edip, onlara uygun yöntem ve teknikleri kullanarak bu öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve öğrencileri sosyal hayata üretken bireyler olarak kazandırılmasına katkı sağlayabilir (Aydın vd., 2008). Diskalkuli yaşayan öğrencilerin fark edilmesi ve bu öğrenciler için gerekli olacak uygulamaların doğru bir biçimde yapılması yine çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır (Kahramanoğlu ve Yusuf, 2013). Sınıf öğretmenleri diskalkuli yaşayan öğrenciyi ve zayıf özelliklerini gözlemleyip o öğrenciyeye uygun plan hazırlamalıdır. Öğretmenin hazırladığı plan ve öğretim yöntemlerine rağmen hala öğrencinin ders performansında bir değişiklik yok ise detaylı bir araştırma için ilgili kişi ve kurumlara yönlendirme sağlanmalıdır (Yiğitler, 2005). Çünkü mevcut sınıf ortamı ve eğitim programı uygulamaları genel olarak belli bir standartta ortalama çocuklara uygun hazırlandığından dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bu eğitim ortamı ve uygulamaların tekrar düzenlenmesi, farklı eğitim programları ve stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Yıldız, 2004). Bunun içinde sınıf öğretmenlerinin Diskalkuli ile ilgili bilgisinin ne düzeyde olduğu, sınıf içinde hangi eğitim programları kullandığı, bu programların niteliklerinin neler olduğu, diskalkuli sorunu ile karşılaştığında nasıl bir eğitim yöntemi uyguladığı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Altun ve Uzuner, 2016) Sınıf öğretmenlerin diskalkuli yaşayan öğrencilerle nasıl ilgilenmesi gerektiğini, bu çocuklar için nasıl bir eğitim ve öğretim uygulaması yapması gerektiğini bilmesi, eğitim sürecini verimli bir şekilde geçirmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin eğitimindeki yeterliliklerinin neler olduğu ve eksiklerini tespit ederek giderilmesi ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanında uzmanlaşmalarıyla gerçekleştirilecektir (Keskin vd., 2016). İlkokul öğrencilerinde artarak devam eden disleksi yaşayan öğrenci sayısı ve bu öğrencilerin özel eğitime olan ihtiyaçlarının olması göz önünde bulundurularak araştırma problemi oluşturulmuştur

## Yöntem

Öğrenme güçlüğü alt tiplerinden diskalkuliye ilişkin sınıf öğretmenlerinin teorik ve pratik görüşlerinin derinlemesine betimlenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (vaka) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri

toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Durum (vaka) çalışması, özel bir olayın veya sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve analiz edilmesidir (Neuman, 2006). Araştırma verilerini toplamak amacıyla gerekli literatür taraması yapılmış, uzman görüşü alınmış ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Diskalkuliye ilişkin görüşlerin derinlemesine incelenebilmesi adına sorular içerisinde “diskalkuli tanımlama”, “diskaluli konusunda yeterlilik durumu”, “diskalkuli konusunda kullanılan yöntem ve teknikler”, “karşılaşılan sorunlar ve öneriler”, “diskalkuli yaşayan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi” ve benzeri konularda sorular sorulmuştur. Araştırma verileri, 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 43 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilendirme ayırma işlemlerini kapsayan “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sürecinde öncelikle kod birimleri seçilip ve kod listesi oluşturulmuştur. Ardından kategoriler belirlenip kod listesine uygun oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın veri analizi sonrasındaki bulgulara göre öğretmenlerin %69’unun diskalkuli kavramını bilmedikleri, %18’inin kısmen bildiği diğer %13’ünün ise diskalkuli kavramını doğru bildiği belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına ayrıntılı bakıldığı zaman öğretmenlerin diskaluli kavramını tam olarak bilmedikleri, diskalkulinin konuşma, yazma bozukluğu ya da zihinsel gerilik olduğu dile getirilmiştir. Öğrencilerin bire bir ilgilenmesi gerektiği ve kaynaştırma eğitiminin sosyal olmaları açısından iyi olduğu fakat matematik öğretimi için yetersiz olduğu, öğrenci ile ilgilenecek yeterli zamanının olmadığı, diskalkuli yaşayan öğrencilerin destek eğitim odaları ile eğitim almaları gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, daha önce öğrenme güçlüğü alt tiplerinden olan diskalkuli konusunda yapılan çalışma sonuçları ile uyumludur.

**Anahtar Kelimeler:** öğrenme güçlüğü, diskalkuli, sınıf öğretmenleri, öğretmen görüşleri, nitel araştırma

### **Kaynakça**

Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, (33-49).

Avcı, A., & Beyhan, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-59.

Kahramanoğlu, R., & Yusuf, A. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301.

Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 yaş ilkököl çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Mutlu, Y., & Akgün, L. (2017). Matematik öğrenme güçlüğü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu süzgeç modeli. *İlköğretim Online*, 16(3), 1153-1173.

Neuman, W. L. (2006). *Social research methods qualitative and quantitative approach* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.



# İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF)'nin Uygulanması: Özel Gereksinimi Olan Bireyler İçin Sektörler Arası Desteğin, Eğitim ve Kalite Güvence Süreçlerinin İyileştirilmesi

Sezgin Vuran <sup>1</sup> & Mustafa Uluyol <sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
uluyol26@gmail.com

## Problem Durumu

İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF)'nin Uygulanması: Özel gereksinimi olan bireyler için sektörler arası desteğin, eğitim ve kalite güvence süreçlerinin iyileştirilmesi; kısa adıyla "ICF'yi Uygulayın", biyo-psiko-sosyal alanlarda çalışan profesyoneller için sürekli eğitim sağlamak, yeterlilikleri geliştirmek ve materyaller geliştirmek amacıyla yürütülen bir Erasmus+ projesidir.

Özel Eğitimciler Derneği'nin de ortağı olduğu ve Kuzey Makedonya, Avusturya, Almanya ve Türkiye'den 10 farklı kuruluşun (sivil toplum kuruluşları, yüksek öğretim kurumları, küçük ve orta ölçekli işletmeler/özel muayenehaneler) yer aldığı projenin amacı, profesyonellerin destek planlama, değerlendirme ve belgeleme süreçlerinde Dünya Sağlık Örgütü'nün İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırmasının (ICF) ortak bir dil olarak uygulamasını sağlamaktır.

Bu amaçla sağlık, psikososyal ve eğitim alanlarında kurumları ICF'yi ortak bir araç olarak kullanmalarını desteklemek için ICF Uygulama Kılavuzu tasarlanmıştır. Kılavuz, ICF'nin uygulanması için kapsamlı bir kaynak görevi görür ve özellikle sağlık, sosyal hizmet ve eğitim alanlarındaki yöneticiler ve karar vericiler dahil olmak üzere bu alanlardaki kilit kişileri hedefler. Kılavuzun amacı, kurumların uygulamalarına ICF'nin uzun vadeli entegrasyonunu kolaylaştırmaktır.

Tıbbi uygulamalar, STK'lar, anaokulları, okullar vb. gibi çeşitli kurumlar, projede üretilecek olan ICF Uygulama Kılavuzu'nu kullanarak, ICF kategorilerine dayalı olarak hizmet alanların karmaşık durumunu tanımlayabilecektir. Kurumlar ve profesyoneller, ortak kategorilere dayalı olarak açıklama ve değerlendirme alışverişinde bulunabilecek ve ICF yapısının katılım hedeflerine ulaşılmasını değerlendirebileceklerdir.

Çeşitli sektörler arası kurumlar ve paydaşlar aynı kategorileri kullandıkça ve katılım hedeflerine odaklandıkça, iş birliğinin etkinliği ve engelli kişilere yönelik desteğin şeffaflığı artacaktır. Kuzey Makedonya ve Avusturya'daki sosyal sektör, Almanya'da sağlık sektörü ve Almanya ve Türkiye'de eğitim sektörlerindeki süreçlerden öğrenilen derslerin entegrasyonunu sağlanacaktır.

Sektöre özgü çeşitli uygulama zorlukları, mesleki eğitim içinde, özellikle profesyonellerin (tıp doktorları, psikologlar, özel eğitimciler, sosyal hizmet uzmanları, terapistler, çocuk gelişimciler, özel eğitimciler gibi) sürekli eğitiminde ele alınacak ve böylece aşağıdakileri belirleyebileceklerdir:

- ICF'nin genel yapısı ve felsefesi,
- Mesleki alanlarına özgü zorluklar ve
- Farklı sektörlerle ortak bir dil kullanımına yönelik iş birliği güçlükleri.

Bu amaçla, ilgili tüm kurum ve grupların aynı terminolojiyi kullanmaları, katılım hedeflerine odaklanmaları ve katılım hedeflerini tanımlanmış kalite göstergelerine (DSÖ-niteleyicileri) dayalı olarak değerlendirmeleri nedeniyle özel gereksinimi olan bireyler ve onlara sunulan hizmetleri daha etkin bir şekilde desteklenecektir.

## Yöntem

“ICF’yi Uygulayın” projesi a) hizmet sağlayıcıların ilgili paydaşlarına (esas olarak kalite güvence yöneticileri) yönelik bilgiler, b) ICF’nin uygulanmasına yönelik somut, sektöre özgü yönleri de içeren kılavuz, c) baştan sona uygulama stratejilerini sıralandırmış pilot-kılavuz ve sağlanan bu araç ile kurumlar gerekli çerçeveleri ve proje adımlarını tanımlamalar sağlamaya odaklanmaktadır.

Bu proje kapsamında hazırlanan kılavuzun genel amacı, çeşitli özel gereksinim gruplarının destek ihtiyaçları söz konusu olduğunda sektörler arası iş birliğinin kalite göstergelerini ve dahil etme şeffaflığını artırmaktır. Kılavuz Makedonca, Arnavutça, Türkçe, Almanca ve İngilizce dillerinde mevcuttur ve özel gereksinimi olan bireylerin için kolay anlaşılır özel alanları içermektedir. ICF uygulama kılavuzları beş genel bölümden oluşur.

- İlk bölüm, hazırlık konularına atıfta bulunur ve ICF felsefesine genel giriş ve ICF uygulamasının ana etkilerine odaklanır.
- İkinci bölüm, sektöre özgü sorunları ve bu soruna yönelik çözümleri ele alan sektöre özgü yardım dosyalarına atıfta bulunur; tıp alanı, sosyal alan, eğitim alanı veya psikolojik alan ile ilgili özel sorular bu bölümde ele alınmaktadır.
- Üçüncü bölüm, ekip çalışması gibi gerekli ICF ekibi çerçeve koşullarını ve ICF kullanarak paylaşılan belgelere yönelik somut uygulama adımlarına atıfta bulunur. Uluslararası deneyimlerden öğrenilen dersler, esas olarak Kuzey Makedonya’daki uygulama süreçlerine ilişkin olarak kılavuza dahil edilmiştir.
- Dördüncü bölüm, bütçe konularını, gerekli malzemeleri ve mevcut araçlara bir bağlantıyı içeren somut uygulama yol haritasına atıfta bulunur. Bu bölüm, Dünya Sağlık Örgütü’nün önceki Erasmus + projeleri tarafından sağlanan mevcut destek materyallerine ve çeşitli ülkelerden ilgili şablonlara bağlantılar içerir.
- Beşinci bölüm, eğitim araçları ve kaynakları gibi eşlik eden önlemlere atıfta bulunur. Ayrıca, bu bölümde çeşitli dillerdeki mevcut eğitim materyallerine bağlantılar sağlanmaktadır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

DSÖ’nün İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlıkın Uluslararası Sınıflandırması (2001) özel gereksinimi olan bireylere yönelik çeşitli sektörlerin destek hizmetlerine yönelik ortak veya şemsiye bir dil sağlarken, desteğin kalitesi ve ilgili tüm profesyonellerin ve yararlanıcıların katılımı artırılacaktır. Farklı sektörler (tıbbi, sosyal, eğitim) üzerindeki şemsiye niteliğinde olan ICF’nin odak noktasında engellerden ve eşgüdümlü amaçlardan çok beceriler olduğundan, özel gereksinimi olan kişilerin etiketlenmemesini sağlar. Bu proje kapsamında aşağıda verilen sonuçlar beklenmektedir.

- a) ICF uygulama çerçeveleri ve gereksinimleri hakkında bilgi,
- b) Sektöre özgü hususlar,
- c) Ortak (uluslararası, şeffaf, damgalamadan arındırıcı ve katılım odaklı) bir dilin yararları,
- d) Başlatılan uygulama süreçleri ve

e) Özel gereksinimi olan bireylerin desteklenmesinde farklı sektörler arasında iş birliği.

Bu çıktılar, özel gereksinimi olan bireylere yönelik hizmetlerin daha şeffaf, katılımcı, verimli ve koordineli bir şekilde sunulmasına katkıda bulunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** ICF, özel gereksinimli bireyler, destek, eğitim ve kalite süreçleri

## Kaynakça

DSÖ (2001): Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması. DSÖ, New York.

DSÖ (2020): ICD 10 Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. Hrsg. V. Dilling, H., Mombour, W., Schmidt. 10. Aufl. 10.Revizyon. Almanca Modifikasyon Versiyonu. Huber, Bern.

Dünya Sağlık Örgütü (2004). İşlevsellik, Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması. Ankara: Bilge Matbaacılık.

Er Dudu Melek (2022). Katılım Nedir? ICF Kolaylaştı; Katılım Hedeflerini; Planlayın, Uygulayın Gözden Geçirin (Tercüme), Yazan Manfred PRETİS, Çeviri Editörü Dudu Melek ER, Almanca-Türkçe Redaksiyon Mehmet GÜNDÜZ Eğitim Kitap, Ankara-BASIM AŞAMASINDA

Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2020). Çocuk Tanıma ve Problem Çözme Aracı Olarak ICF, Nobel Yayınevi, Ankara.

Pretis, M. (Ed.). (2022). ICF Basierte Gutachten erstellen. Interdisziplinären Team'de Entwicklung. Münih: Reinhardt Pretis, M., Kopp-Sixt, S. (2019). Familienfreundlicher Sprache'de ICF. Auf Augenhöhe mit Fachkräften sprechen. Greaz: Eigenverlag.

Pretis, M., Kopp-Sixt, s., Mechtl., R. (2019). ICF-Basiertes Arbeiten in der Inklusiven Schule. Münih: Rinhardt.

Sabuncuoğlu Dudu Melek (2020). İlk 100 Gün Profesyonelleri İçin ICF Özet Kitabı [https://www.thefirst1000days.net/TR/TR\\_Quick\\_Guide.html](https://www.thefirst1000days.net/TR/TR_Quick_Guide.html)

Sabuncuoğlu Dudu Melek, Ekmen Fulya, (2019). Anne ve Babalar için ICF, Association of Promotion of Education, Culture and Sport Education for All, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 100, ISBN:978 608 662 871 0

WHO. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. WHO, Geneva.

Yaşamın İlk 1000 Gününde Ortak Dil Kullanımı Erasmus+ Projesi, <http://www.thefirst1000days.net/TR/index.html>

## WEB Kaynakları

[www.icf-uygulama.net](http://www.icf-uygulama.net)

[www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/](http://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/)

[www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0018/185310/Health-2020-and-the-case-Fact-Sheet-Ger-final.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/185310/Health-2020-and-the-case-Fact-Sheet-Ger-final.pdf)

[https://www.behindertenrechtskonvention.info/wp-content/blogs.dir/8/files/sites/8/2013/07/disabled-97871\\_640.png](https://www.behindertenrechtskonvention.info/wp-content/blogs.dir/8/files/sites/8/2013/07/disabled-97871_640.png)

[www.ICF-okulu.eu](http://www.ICF-okulu.eu)

[www.ICF-inclusion.net](http://www.ICF-inclusion.net)

[www.ICF-plan.eu](http://www.ICF-plan.eu)

[www.icf-school.eu/images/outputs/o2/icf\\_brochure\\_de.pdf](http://www.icf-school.eu/images/outputs/o2/icf_brochure_de.pdf)

[www.o3.icf-school.eu/?userlang=302](http://www.o3.icf-school.eu/?userlang=302)

[www.icfey-meduse.eu](http://www.icfey-meduse.eu)

[www.thefirst1000days.net](http://www.thefirst1000days.net)

[www.who.int/publications/m/item/how-to-use-the-icf--a-practic-manual-for-use-the-uluslararası-sınıflandırma-of-işlevsel-engellilik-ve-sağlık](http://www.who.int/publications/m/item/how-to-use-the-icf--a-practic-manual-for-use-the-uluslararası-sınıflandırma-of-işlevsel-engellilik-ve-sağlık)

[www.apps.who.int/classifications/icfbrowser/](http://www.apps.who.int/classifications/icfbrowser/)

## 15 NOLU DERSLİK

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara İletişim Becerilerinin Öğretiminde Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Meslektaş Koçluğu Paketinin Etkililiği

Ahmet Alperen Yavuz<sup>1</sup> & Veysel Aksoy<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Anadolu Üniversitesi  
ahmetalperenyavuz@anadolu.edu.tr

### Problem Durumu

OSB olan çocukların etkili ve uygun eğitim uygulamalarından yararlanabilmeleri için bu uygulamaların bilimsel dayanaklı olması önemlidir (Roncati ve De Souza, 2023). Çok sayıda çalışma, OSB olan çocukların Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli müdahalelerle önemli ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur (Birnbrauer ve Leach, 1993; Boyd ve Corley, 2001; Howard vd., 2005; Sallows ve Graupner, 2005). Bununla birlikte UDA temelli yöntemlerin kanıtlanmış etkililiğine rağmen, genellikle uygulayıcılar tarafından doğru veya güvenilir bir şekilde uygulanmamaktadır (Kornack vd., 2014). Bu nedenle, OSB eğitiminde bilimsel dayanaklı UDA müdahalelerinin kullanımının yaygınlaştırılmasına ve uygulamada güvenilirliğin sağlanması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç vardır. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi öncelikle hizmet içi eğitimlerle desteklenmektedir (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Bu eğitimler genellikle geri bildirim ya da pratik uygulama fırsatı sunmayan kısa süreli teorik kurslar ya da seminerlerden oluşmaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu tür tek seferlik eğitimler öğretmenlerin bilgilerini geliştirse de genellikle sınıf içi uygulamaya etkili bir şekilde aktarılamamaktadır (Abbasian ve Esmalee, 2018; Güner, 2010; Odom, 2009; Rakap, 2017). Sınıf içi takip ve geri bildirim olmadan, öğretmenlerin yeni teknik ve yöntemleri etkili bir şekilde uygulamak için gereken becerileri geliştirmesi pek olası değildir (Wood vd., 2016). OSB olan çocukların eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların doğru şekilde kullanılmasını sağlayacak mesleki gelişim programlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacılar teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmak için bir mesleki gelişim yöntemi olarak meslektaş koçluğunun etkililiği üzerine çok sayıda çalışma yürütmüştür (Artman-Meeker vd., 2015; Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Gülboy, 2021; Kraft vd., 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rakap, 2017; Tuncpaftalı ve Tekin-İftar, 2021). Ancak bu çalışmaların çoğunda araştırmacılar meslektaş koçu olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin alan içinden meslektaş koçu olarak yetiştirilmesinin, koçluk uygulamalarının yaygınlaşmasına daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Sallese & Vannest, 2022). Bu nedenle meslektaş koçluğunun etkilerini inceleyen çalışmaların yanı sıra, özel eğitim öğretmenlerini meslektaşlarına koçluk yapmaya hazırlayan mesleki gelişim programları veya paketleri geliştirmeye odaklanan araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçu olarak yetiştirilmesinin daha etkili programlar oluşturulmasında ve meslektaş koçluğu

uygulamalarının öğretmenler arasında daha geniş bir alana yayılmasında etki olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte alan yazın öğretmenleri meslektaş koçluğu rolüne hazırlamaya yönelik bilgi ve araştırmaların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Gregori vd., 2022; Mason vd., 2017; Stormont vd., 2015).

## Yöntem

Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlaması olup, artırılmak ya da azaltılmak istenen, geriye dönüşü olan ya da olmayan tüm davranışlar için kullanılabilir bir modeldir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada meslektaş koçu (özel eğitim öğretmeni), alan dışı öğretmen ve OSB olan çocuk üçlüsü olmak üzere bir eşleştirme yapılmıştır. Araştırmada deneysel kontrol öğretimin gerçekleştirileceği birinci katılımcıdaki performans değişikliğinin sadece bağımsız değişken uygulandığı süreçte gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı diğer katılımcılarda performans açısından bir değişiklik görülmemesi ve ard-zamanlı olarak diğer katılımcılarda da bu durumun yinelenmesi yoluyla kurulmuştur (Tekin-İftar, 2018).

Araştırmacı tarafından sunulan “Meslektaş Koçu Mesleki Gelişim Paketi” MK için bağımsız değişkendir. Uygulama paketi TEMO ve meslektaş koçluğu öğretimi içeriğine sahiptir ve davranışsal beceri öğretimi basamaklarına (sözlü sunum, örnekleyen ve örneklemeyen video model izletme, model olma, prova yapma ve performans geri bildirim sunma) uygun biçimde sunulmuştur.

“Alan Dışı Öğretmenler Mesleki Gelişim Paketi”ni uygulama düzeyleri MK için bağımlı değişkendir. Bu paket ön eğitim sunma ve performans geri bildirim sunma aşamalarından oluşmaktadır. Ön eğitim sunma aşamasında meslektaş koçları ADÖ'lere TEMO'yu davranışsal beceri öğretimi basamaklarına (sözlü sunum, örnekleyen ve örneklemeyen video model izletme, model olma, prova yapma ve performans geri bildirim sunma) uygun biçimde sunmuşlardır. Bir sonraki aşama olan performans geri bildirim sunmada ADÖ'lerin öğrencileriyle yaptığı ve videoya kaydettiği uygulama videolarını izleyerek performanslarına olumlu veya olumsuz ve düzeltici geri bildirimler vermişlerdir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada yer alan MK'ler için iki tür edinim etkililik verisi toplanmıştır: (a) Ön eğitim sunma ve (b) Performans geri bildirim sunma. Meslektaş koçluğu uygulamasının ön aşaması olan ön eğitim sunma bileşeni tek-denekli araştırma modellerindeki en az üç oturum üst üste olmak şartıyla kararlı veri toplama kriterine (Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2013) uygun olmasının mümkün olmadığı düşünüldüğünden (katılımcının tipik gelişim gösteren yetişkin bir öğretmen olması, 15 dakika ile 60 dakika arasında süren bir oturumun henüz eğitim görmemiş bir yetişkine en az üç defa tekrarlatılmasının etik açıdan sorunlu olması vb.) ön test-son test oturumları şeklinde planlanarak sınanmıştır.

MK'ler için ön test-son test arasında görülen yüzdellik değişim MK-1 için %87.5, MK-2 için %80.25 ve son olarak MK-3 için ise %75 düzeyinde gerçekleşmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** meslektaş koçluğu, talep etme model olma, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, iletişim becerileri, koç yetiştirme, bilimsel dayanaklı uygulamalar

## Kaynakça

- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 12(1), 22-27.
- Ada, S. (2002). Halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığıyla ilgili uygulamalarının saptanması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(4). 46-61.
- Akers, J. F., Pyle, D. A., Higbee, T. S., Pyle, D., ve Gerencser, K. R. (2015). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 1-17.
- Akköse, M. C. (2019). Fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik yetişkin eğitimi uygulamalarının etkinliği Doktora Tezi [Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Aktaş, B. ve Ciftci-Tekinarslan, İ. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 106-120.
- Allen, J., ve Shaw, S. (2011). The natural teaching method. *Journal of Speech and Language Pathology*, 175(4), 175-180.
- Alsaleh, A., Alabdulhadi, M., ve Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 86(4), 36-49.
- Alzrayer, N. M., Banda, D. R., ve Koul, R. (2014). Use of iPad/iPods with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 179-191.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*.
- Artman-Meeker, K., et al. (2015). Teacher coaching: Evidence of efficacy. *Journal of Special Education Leadership*, 28(1), 45-58

# Kaynaştırma Ortamlarında Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerince Sunulan Akran Zorbalığı Eğitim Paketinin Etkileri

Gizem Ergin<sup>1</sup> & Yasemin Ergenekon<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi

gizem\_ergin@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Akran zorbalığı çocukların gelişiminde önemli bir risk etmeni olarak dikkati çekmektedir. Yıllar içerisinde okullarda sıklıkla gözlenen zorbalık davranışları, bu davranışlara maruz kalan ve tanıklık eden çocukları çeşitli alanlarda etkilemektedir. Alanyazında akran zorbalığına ilişkin çalışmalar sıklıkla okul dönemi çocuklarına yönelik gerçekleştirilmektedir. Ancak son yıllarda zorbalık davranışlarının okul öncesi eğitim ortamlarında da yoğun bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir (Alsaker ve Nägele, 2008; Kirves ve Sajaniemi, 2012; Monks ve Smith, 2010). Bu davranışlar okul öncesi eğitimi ve okul döneminde farklı tür, ortam ve zamanlarda gerçekleşse de çocuklar üzerinde benzer olumsuz etkilere neden olmaktadır (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2004). Bu nedenle okul öncesi eğitim ortamlarında akran zorbalığı çocuklar üzerinde önemli bir risk etmeni olarak kabul edilerek öğretmenlerin zorbalık davranışlarını önlemek, mevcut davranışları azaltmak, zorba ve mağdur rolündeki çocukları desteklemek amacıyla yapılandırılmış bir sınıf ortamı oluşturarak alanyazında etkililiği kanıtlanmış programları ve stratejileri kullanmalarını gerektirmektedir (Sugai ve Horner, 2002). Alanyazında akran zorbalığıyla baş etme noktasında öne çıkan programların tüm çocukları hedeflemeleri önerilse de okul öncesi dönemde akran zorbalığına ilişkin gerçekleştirilen müdahale araştırmalarının tipik gelişen akranlarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Kaynaştırma ortamlarında yürütülen araştırmalar gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma riskinin tipik gelişen akranlarına göre çok daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Son, Parish ve Peterson, 2012). GY olan çocukların zihinsel işlevlerindeki yetersizlikler, sosyal becerilerindeki sınırlılıklar ve sergiledikleri davranış problemleri okul öncesi eğitim ortamlarında uyum sorunları yaşamalarına ve akranları tarafından düşük sosyal statüde değerlendirilmelerine neden olmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak GY olan çocuklar akran reddiyle karşılaşmakta, bu durum onların akran zorbalığına maruz kalma riskini de arttırmaktadır (Repo ve Sajainemi, 2015).

Akran zorbalığının önüne geçilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin uygun stratejileri belirleyip sınıflarında uygulamaları gerekmektedir (Rigby, 2004). Öğretmenler zorbalık davranışlarına uygun şekilde müdahale etmediklerinde sınıflarındaki zorbalık davranışlarının tekrarlanma ihtimali oldukça yüksektir (Sharp ve Smith, 1994). Bu noktada öğretmenlerin gereksinimlerine göre düzenlenen ve konuya ilişkin yürütülen araştırma bulgularında belirtilen bileşenlerin dikkate alındığı mesleki gelişim uygulamalarının planlanması gerekmektedir (Mouza, 2000). Alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenler için planlanan mesleki gelişim uygulamalarının ara sıra ve kısa süreli düzenlenen seminer, kurs ve atölye çalışmaları olduğu ifade edilmektedir (Bishop, Giles ve Bryant, 2005; Gersten vd., 2010; Knight, 2009). Öğretmenler bu çalışmalarda kendilerine sunulan bilgilerle sınıf içi uygulamalar arasında bağlantı kuramamakta, uygulama olanağı bulamamakta, edindikleri bilgileri sınıflarına aktarmakta yoğun rehberliğe ve desteğe gereksinim duymaktadırlar (Borko, 2004).



Alanyazında öğretmenlere gereksinim duydukları destek doğrultusunda yeterliliklerini geliştiren ve öğrencilerin davranışları üzerinde etkileri açık bir şekilde gözlenebilen nitelikli eğitim programlarının hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak bu programların öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi sürecinde tek bir yönetsel bakış açısının uygun olmadığı, çoklu ve tamamlayıcı bakış açılarına gereksinim olduğu belirtilmektedir (Haertel ve Means, 2003). Çünkü istenen nitelikte planlanan bir programı değerlendirmek için birçok araştırma sorusunun ele alınması, çoklu veri toplama yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir (Lawless ve Pellegrino, 2007). Ancak alanyazında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarındaki akran zorbalığına ilişkin araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda öğretmenleri güçlendirmeye yönelik zorbalık davranışlarını azaltma ya da önleme amacıyla kullanabilecekleri stratejilerin öğretime ilişkin herhangi bir uygulamanın gerçekleştirilmediği, bu uygulamaların tipik gelişen ve GY olan çocukların davranışlarını nasıl etkilediğinin incelenmediği dikkati çekmektedir. Ayrıca alanyazında önerildiği gibi akran zorbalığıyla baş etme noktasında öğretmenlere sunulacak uygulamaların kapsamlı şekilde hazırlanıp, çeşitli araştırma sorularını eksiksiz yanıtlamak amacıyla farklı yöntemlerin birlikte ele alındığı karma yöntem araştırmalarının gerçekleştirilmesi bulguların genişletilmesi bağlamında önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığını önleme ve müdahale etmeye ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketinin etkilerini incelemektir.

## **Yöntem**

Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine akran zorbalığına ilişkin sınıf içi stratejilerin kazandırılmasına yönelik sunulan eğitim paketinin etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, deneysel karma yöntem araştırması olarak desenlenmiş ve üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasına 17 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 354 çocuk katılmıştır. Müdahale ve müdahalenin etkililiğini sınaama aşamalarında ise sekiz okul öncesi öğretmeniyle birlikte beş yaş düzeyinde 164 çocuk yer almıştır. İlk aşama olan gereksinim belirleme aşamasında eğitim paketinin hazırlanabilmesi için öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve yaşam deneyimleri belirlenmiştir. Bu aşamada müdahale oturumlarının planlanması amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleriyle toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş, analiz sonucunda öğretmen eğitim paketi hazırlandıktan sonra ön koşul özellikleri karşılayan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk katılımcı grubuyla ön-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Çocukların sınıf içerisindeki davranışları ve akran ilişkilerine yönelik aldıkları ön-test puanları karşılaştırılmış, ön-test puanlarına göre birbirine benzer özellikler gösteren sınıflar deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney ve kontrol grupları ölçüt örnekleme göre gruplama ön koşullarının belirlenmesiyle eşitlendiğinden müdahale oturumlarının etkililiği yarı-deneysel desenler içerisinde yer alan ön-test son-test eşitlenmiş kontrol gruplu modelle gerçekleştirilmiş, toplanan veriler betimsel analiz, ANCOVA ve bağımlı gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Nicel olarak toplanan etkililik verileri sürece nitel araştırma yöntemi dâhil edilerek sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmesiyse desteklenmiştir.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin kuramsal bilgilere, akran zorbalığını önleme ve müdahale etmeye yönelik sınıf içi stratejilere ve GY olan çocukların akran zorbalığından korunması amacıyla etkili uygulamalara gereksinimleri olduğunu göstermiştir. Bu gereksinim

doğrultusunda hazırlanan “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”nin deney grubundaki öğretmenlerin bilgi düzeylerinde ve sınıf içi uygulama becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların davranışları ve akran ilişkilerinde ise kontrol grubundaki çocuklara göre yüksek düzeyde anlamlı bir fark ( $p<0.001$ ) ortaya konmuş, zorbalık davranışlarının oldukça azaldığını göstermiştir. Son olarak deney grubundaki öğretmenler “Akran Zorbalığı Eğitim Paketi”ne ve müdahale sürecine ilişkin olumlu görüşler bildirmişler, akran zorbalığını önleme ve müdahale etme noktasında bilgi ve beceri kazandıklarını ifade etmişler, sınıflarında zorbalık davranışlarının önüne geçildiğine, çocukların olumlu sosyal davranışlarının arttığına değinmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları, öğretmen eğitimi, akran zorbalığı, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, karma yöntem araştırması.

### Kaynakça

Alsaker, F. D., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, 1(1), 230-252.

Bishop, D. C., Giles, S. M., & Bryant, K. S. (2005). Teacher receptiveness toward web-based training and support. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 3-14. doi:10.1016/j.tate.2004.11.002

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: 10.1016/j.paid.2018.01.012

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi: 10.1093/her/cyg100

Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694-739. doi: 10.3102/0002831209361208

Haertel, G. D., & Means, B. (Eds.). (2003). *Evaluating educational technology: Effective research designs for improving learning*. New York: Teachers College Press.

Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. doi: 10.1080/03004430.2011.646724

Knight, J. (2009). *Instructional coaching: Approaches and perspectives*. Thousand Oaks Sage Publication.Lawless,

K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: Knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614. doi: 10.3102/0034654307309921

Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821. doi: 10.1348/026151005x82352

Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. doi: 10.1080/1350293x.2015.1087150

Rigby, K. (2004). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. doi: 10.1177/070674370304800904

Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77(1), 47-55. doi: 10.1080/0300443910770104

Son, E., Parish, S. L., & Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1540-1545. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.04.014

# Web Tabanlı Koçluğa Dayalı Akıcı Okuma Becerileri Öğretim Paketinin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Hedef Becerilerine Etkisi

Göksel Cüre<sup>1</sup> & Emine Sema Batu<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Giresun Üniversitesi

<sup>2</sup>Maltepe Üniversitesi

gokselcure@hotmail.com

## Problem Durumu

Akıcı okuma, okuduğunu anlama sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Bir metin doğru, hızlı ve prozodik olarak okunduğunda bilişsel kaynaklar metni anlamaya ayrılmaktadır. Bu durum da metinden anlam elde etmeyi kolaylaştırmaktadır (Hudson vd., 2020). ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını değerlendiren araştırmalar ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerisinin hiçbir boyutunda akranları düzeyinde performans sergileyemediğini ortaya koymaktadır (Di Blasi vd., 2018; Nally vd., 2018). Dolayısıyla ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırmak için akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin en verimli biçimde geliştirilmesi kanıt temelli akıcı okuma stratejilerinin kullanımıyla mümkündür (Hudson vd., 2020).

Akıcı okuma becerisinin kritik gelişim dönemi ilkökul çağıdır. Bu dönemde ZY ve/veya OSB olan öğrenciler bütünleştirme ortamında genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanması gereken öğretmen gruplarından biri sınıf öğretmenleridir. Ancak yapılan araştırmalar, sınıf öğretmenlerinin kanıt temelli akıcı okuma stratejilerinden ziyade etkili akıcı okuma stratejilerinde dahi bilgi sahibi olmadıklarını ve sınıflarında kullanmadıklarını göstermektedir (Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2019). Dahası araştırmalar sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinin de zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (Gök ve Yıldırım, 2023). Bu durum bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyinin artırılmasına ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanmayı öğrenmelerine yönelik ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin bir konuya ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasında ve kanıt temelli stratejilerin kullanımının öğretilmesinde mesleki gelişim yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Bu yaklaşımlar arasından en sık önerilen uygulama koçluktur (Kraft vd., 2018). Okuma alanında yapılan koçluk araştırmalarına bakıldığında genellikle okul öncesi dönemdeki tipik gelişim gösteren öğrenciler ile risk altındaki öğrencilerin erken okur-yazarlık becerilerine ya da yalnızca öğretmenlerin okuma öğretimi becerilerinin gelişimine odaklanıldığı göze çarpmaktadır (Kraft vd., 2018; Stevenson vd., 2023). Koçluk uygulamasının temel amacı, öğretmenlere etkili stratejileri yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanmayı öğretmek öğrenci çıktılarında iyileşme sağlamaktır. Öğretmenlerin uygulama becerilerindeki iyileşmeler öğrenci becerilerinin gelişmesini sağlamadığında herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Ayrıca okuma becerisinin gelişimi okul öncesi dönemle sınırlı değildir. Okumanın ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutları okul döneminde ele alınmaktadır. ZY ve/veya OSB olan öğrenciler, okul öncesi dönemde olduğundan daha fazla okul döneminde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kanıt temelli stratejilerin kullanılarak öğretimin sunulduğu özel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu nedenlerden dolayı koçluk uygulamasının sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyini,

kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeylerini geliştirmede ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını artırmada etkili olup olmadığını belirlemek için daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir.

Özellikle pandemi sonrası yüz yüze eğitimin önemli ölçüde aksaması uzaktan eğitimin önemini tekrar ortaya çıkarmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının erişebilirliği artırma, öğretim içeriklerinin yeniden kullanılabilirliğini sağlama, zaman sınırını ortadan kaldırma ve zaman maliyetini azaltma gibi kritik yararları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının söz konusu faydalarına rağmen araştırmalar koçluk alanında uzaktan eğitimden yeterince yararlanılmadığını göstermektedir (Stevenson vd., 2023). Şu ana kadar ki araştırmalarda internet üzerinden koçluğun en az yüz yüze koçluk kadar etkili olduğunun görüldüğü ve hedeflenen eğitimin sunulmasında, ulaştırılmasında, maliyetinde önemli yararlar sağladığı görülmektedir (Vernon-Feagans vd., 2015; Weiser vd., 2019). Ancak, internet üzerinden koçlukla ilgili sınırla sayıda araştırma bulgusu olması internet üzerinden koçluğun etkisinin, sınırlı ve güçlü yönlerinin belirlenmesini güçleştirmektedir. Tüm bu gereksinimlerden yola çıkarak bu araştırmada web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketinin bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırmada gerçek deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desen eşleştirilmiş çiftler yaklaşımına dayalı olarak kullanılmıştır (Cohen vd., 2018). Araştırmanın katılımcılarını; (a) gereksinim analizi için görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, (b) web tabanlı koçluk uygulaması sürecinde yer alan sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin (c) ZY ve/veya OSB olan öğrencileri oluşturmaktadır. Gereksinim analizi aşamasında dokuz sınıf öğretmeni yer almıştır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketi (AKOBDÖP) geliştirilmiştir. Ardından AKOBDÖP'ün uygulandığı web tabanlı koçluk uygulaması sürecine geçilmiştir. Web tabanlı koçluk uygulaması sürecine 11'i deney, 11'i kontrol grubunda olmak üzere 22 öğretmen-öğrenci çifti katılım göstermiştir. Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için “çoktan seçmeli değerlendirme soruları”, akıcı okuma öğretimi planlama ve metnin ön gösterimi-tekrarlı okuma stratejisini (MÖG+TO) uygulama becerilerini ölçmek için uygulama güvenilirliği formları kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisini ölçmek için “Kelime Okuma Bilgisi Testi” (Babür vd., 2011), akıcı metin okuma becerisini ölçmek için “Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II” (Melekoğlu vd., 2021), akıcı metin okuma becerisi boyutlarından okuma doğruluğu ve okuma hızı becerisini ölçmek için “Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi”, prozodik okuma becerisini ölçmek için “Prozodik Okuma Ölçeği” (Keskin vd., 2013) kullanılmıştır. Deneysel işlem aşamasında, (a) ön-test oturumları, (b) web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumları-kontrol grubu oturumları ve (c) son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumlarında deney grubundaki öğretmenlere öncelikle AKOBDÖP içeriği (kitapçıklar, konu anlatım videoları, örnek uygulama videoları, MÖG+TO planlama ve uygulama videoları, performans geri bildirim tablosu, metinler, ses kayıtları ve değerlendirme soruları) Google drive aracılığıyla asenkron olarak sunulmuştur. Ardından öğretmenler öğrenmiş olduğu akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejilerini uygulama becerilerini kullanarak ZY ve/veya OSB olan öğrencilerine haftada üç gün 15 dakikalık bire bir akıcı okuma öğretimi yapmışlardır. Bu öğretim süreci haftada bir kez koç tarafından videolar aracılığıyla gözlemlenmiş ve öğretmenlere video geri bildirimler sağlanmıştır.

Uygulama süreci 4-7 hafta arasında sürmüştür. Araştırma süresince toplanan veriler Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün; (a) sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini (M=%94.90 planlama güvenilirliği yüzdesi), kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma (M=%99.63 uygulama güvenilirliği yüzdesi) becerilerini geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğunu ve (b) ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirmede etkili olduğunu ancak bu etkinin değerlendirme biçimine, metin türüne ve akıcı okumanın alt boyutlarına göre farklılaştığını göstermektedir. Son olarak sosyal geçerlilik bulguları öğretmen ve öğrencilerin web tabanlı koçluk uygulamasının sosyal açıdan gerekli olduğuna, amaçlarının önemli olduğuna ve sonuçlarının anlamlı olduğuna ilişkin olumlu görüşlerini açığa çıkarmaktadır. Araştırmanın bulguları, alanyazında koçluğun öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin pedagojik bilgisini ve öğretim becerilerini geliştirmede etkili bir mesleki gelişim uygulaması olduğunu gösteren geçmiş araştırma bulgularını desteklemektedir (Kraft vd., 2018; Weiser vd., 2019). Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları, “web tabanlı koçluk” “ilkokul döneminde bütünleştirme ortamında eğitim” “ZY ve/veya OSB olan öğrenci” boyutlarında alanyazına yenilikçi ve farklı katkılar sağlamaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle ileri araştırmalara yönelik olarak Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün genellenebilirliği artırmaya yönelik yineleme araştırmaları ile uzun dönemli kalıcılık verisi toplanması, süre ve yoğunluğunun artırılması, farklı yetersizlik gruplarıyla çalışılması, öğretmen koçlar tarafından sunumu gibi farklı parametrelerle etkisinin incelenmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, web tabanlı koçluk, bütünleştirme, akıcı okuma öğretimi.

## Kaynakça

- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. & Çekelek, E. E. (2011). Türkçe'de kelime okuma bilgisi testi'nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Di Blasi, F. D., Buono, S., Città, S., Costanzo, A. A., & Zoccolotti, P. (2018). Reading deficits in intellectual disability are still an open question: A narrative review. *Brain Sciences*, 8(8), 146.
- Gök, S. & Yıldırım, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin farkındalıkları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 441-493.
- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-Contrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000-2019. *Education Sciences*, 10(3), 52.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.

- Melekoğlu, M., Erden, G. & akıroğlu, O. (2021). Oral reading skills and comprehension test–II (SOBAT®–II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1).
- Nally, A., Healy, O., Holloway, J., & Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47(2018), 14-25.
- Stevenson, J., Kiss, Z., Jørgensen, C., Maxwell, B., & Hobson, A. J. (2023). Mentoring and coaching trainee and early career teachers: A rapid evidence review. *National Institute of Teaching*.
- Vernon-Feagans, L., Bratsc-Hines, M., Varghese, C., Bean, A., & Hedrick, A. (2015). The targeted reading intervention: face-to-face vs. webcam literacy coaching of classroom teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 30(3), 135-147.
- Weiser, B., Buss, C., Sheils, A. P., Gallegos, E., & Murray, L. R. (2019). Expert reading coaching via technology: Investigating the reading, writing, and spelling outcomes of students in grades K-8 experiencing significant reading learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 54-79.
- Yurdakal, İ. H. & Susar-Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğünü sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 853-867.

# Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Öğrenim Gören Down Sendromu ve OSB Eş Tanılı Öğrencilere Verilen Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Hakan Sarı<sup>1</sup>, Hikmet Beyza Yakıcı<sup>2</sup> & Elmas Nur Ibaoglu<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Necmettin Erbakan Üniversitesi

<sup>3</sup>Gaziantep Üniversitesi

hbeyzayakici@gmail.com

## Problem Durumu

Özel Eğitim Hizmetleri, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitim ihtiyacı olan bireylere eğitim ihtiyaçları, sahip oldukları yeterlilikler, ilgi ve yetenekleri temel alınarak onları kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarının yanında üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlamak amacıyla sunulan hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında yer alan Down Sendromlu (DS) bireyler ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Down Sendromu 21 gibi bir kromozomun tamamının ya da bir kısmının vücutta iki yerine üç kopyası bulunması sonucu bireyde zihinsel ve gelişimsel yetersizlik, sağlık sorunları ve karakteristik yüz özellikleri gibi çeşitli durumlarla sonuçlanan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Lagan vd.,2020). Öğrenme özellikleri ve davranış özellikleri açısından akranlarından farklılaşan, yaşadıkları bilişsel güçlüklerle ilgili olarak bağımsız yaşamı sürdürmede desteğe gereksinim duyan Down Sendromlu bireyler, gereksinim duydukları destekler karşılandığında akranlarına benzer performans gösterebilmekte, bireysel farklılıklar ve gereksinimler dikkate alınarak sunulan özel eğitim hizmetleri bu bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmektedir (Bakkaloğlu ve Yıldız, 2024). OSB ise erken çocuklukta sosyal iletişim ve etkileşimlerde kalıcı yetersizlikler, sınırlı ve tekrarlayan davranış kalıpları, ilgi ve etkinlikler, duyuşal girdilere aşırı duyarlılık gibi kriterlerle karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). OSB olan bireyler sahip oldukları bu özellikleri nedeniyle yaşam boyu süren hafif ya da yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Sarı vd., 2021).

Hem DS hem de OSB ayrı ayrı özel eğitim hizmetleri gerektiren durumlar olmakla birlikte eş tanı olarak görüldüklerinde özel eğitim hizmetleri açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirebilmektedirler. İlgili literatürde çoklu yetersizliğe sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirme, işlevsel değerlendirme, çevresel ve öğretimsel uyarlamaları organize etme, bu öğrencilerle iletişim kurma ve eğitim süreçlerinde ailelerle iş birliğini yapılandırma gibi çeşitli güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Alias ve Mohamad Salleh, 2017; Horn ve Kang, 2012). Bu nedenle DS ve OSB eş tanılı öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin, bu öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi, etkili bir özel eğitim hizmeti sunmak için yapılması gerekenlerin belirlenebilmesi ve özel eğitim hizmetlerinin doğru şekilde planlanabilmesi için mevcut durumu ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim veren öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Ancak Ülkemizde DS ve OSB eş tanılı öğrencilerin ile yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu tür çalışmalara acilen ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören down sendromu ve otizm spektrum bozukluğu eş tanılı öğrencilere verilen özel eğitim hizmetlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir.



## Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemidir. Araştırmacılar görüşme yöntemi türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih etmişlerdir. Karasar'a (2008) göre görüşme sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Türnüklü (2000) tarafından yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlanması olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada, Down Sendromu ve OSB eş tanıılı öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin görüşleri derinlemesine ve detaylı olarak incelenerek elde edilen bulgular detaylı bir biçimde ortaya çıkarılacağından görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt eş tanıılı öğrencilere en az bir yıl eğitim veren öğretmenlerden seçilmesi nedeniyle ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu DOSD-Merem Down Sendromlu Bireyler Yaşam Destek Merkezi'nde eğitim görmekte olan Down Sendromu ve OSB eş tanıılı iki öğrenciye eğitim vermekte olan dört özel eğitim öğretmeni, bir rehber öğretmen beş öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun görüşmeler yapılarak pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinde alanda çalışan 4 uzman öğretim üyeleri ile alanında 4 uzman öğretmenlerle görüşülerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir ve ana çalışmada kullanılmıştır. Görüşme öncesi öğretmenlere yapılacak görüşme ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler bire bir ve yüz yüze yapılmış ve yaklaşık olarak 43-67 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtlarının çözümlenmesi titizlikle yapılarak veriler yazıya dönüştürülmüş ve tek tek kodlamadan sonra değerlendirilerek görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Veriler Betimsel Analiz Yöntemiyle analiz edilmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Öğretmenler öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları güçlüklerden birinin öğrencilerin eş tanıısı olduğu için programı nasıl uygulayacakları konusunda zorlandıkları sonucu elde edilmiştir.
- Öğretmenler BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda bazı güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konuda da bir uzman eğitimine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenler bu konuda diğer kurumlar özellikle Üniversite ile iş birliği kurduklarını, Down ve OSB eş tanıılı öğrenciler ile ilgili akademisyenlerden destek alınması gerektiği ve akademisyenlerden destek olarak daha profesyonel bir eğitim süreci yaşadıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrencilere hem bireysel hem de grup eğitimi verildiğini fakat grup eğitiminde öğretmenlerin grup üyeleri arasında etkileşimi ve iletişimde bazı güçlükler örneğin eş tanıılı öğrencilerin baskın olan otizm özelliğinden dolayı sosyal iletişim becerileri daha zayıf olması sebebiyle güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** down sendromu, otizm spektrum bozukluğu, eş tanı, nitel araştırma

## Kaynakça

Alias, A., ve Mohamad Salleh, N. (2017). Analysis of problems faced by special education teacher in teaching the multiple disabilities students. *Journal of ICSAR*, 1(1), 60-67. <http://dx.doi.org/10.17977/um005v1i12017p060>

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders DSM-5 (Fifth)*. American Psychiatry Association.

Bakkaloğlu H. ve Yıldız G. (2024). Down sendromlu bireylerin eğitimi. (Ed. Ilgın Ruhi H.) *Down Sendromu*. 1. Baskı. Ankara.

Horn, E. M. ve Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: what do we know and what do we still need to learn?. *Topics in early childhood special education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel.

Lagan N., Huggard D., Mc Grane F., Leahy, T. R., Franklin, O., Roche, E., Webb, D., O' Maricaigh, A., Cox, D., Elkuffash, A., Greally, P., Balfe, J. ve Molloy, E. L. (2020). Multiorgan involvement and management in children with Down syndrome. *Acta Paediatrica*. 109(6), 1096-111. <https://doi.org/10.1111/apa.15153>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim tarihi: 16.04.2024

Sarı, H., şentürk Barışık, C., Sarar Boyraz, D. ve Özdemir, ř. A. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin çocuklarına verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*, 3(1), 44-69.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 24(24), 543-559.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **POSTER SUNUMLARI**

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Ebeveyn Aracılı Müdahale Programı Örneği: Çocuğunla Etkileşim Kur, Eğlen, Kitap Oku, Oyna (ÇEKO)

Figen Turan <sup>1</sup>, Esra Acar Şengül <sup>1</sup>, Yusuf Akemoğlu <sup>2</sup> & Ayşe Elif Işık Uslu <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Hacettepe Üniversitesi, <sup>2</sup> Düzce University  
esraacar@hacettepe.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynleri için etkili eğitim programlarının geliştirilmesi, çocukların gelişimi, aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi ve ebeveynlerin stres düzeylerini düşürme açısından büyük önem taşımaktadır. Her ne kadar erken dönem uygulamaları belirli bir sistem temeline oturtulmaya çalışılsa da, henüz uygulamalar bireysel temelli yürütölmekte; bu nedenle de daha çok uygulama örneğine ihtiyaç duyulmaktadır (Zhu vd, 2022; Brain vd, 2022).

Bu çalışmada, “Tübitak 4008- Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları Destekleme Programı” ile desteklenen bir proje kapsamında (Proje No: 122B860) geliştirilen “ebeveyn aracılı müdahale programı örneği” sunulması amaçlanmıştır. Proje, “Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü” ve “Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü” işbirliğinde gerçekleştirilmiştir. Proje yürütücüsü dışında projede üç uzman, üç eğitmen, üç rehber ve bir sağlık personeli yer almıştır. Proje eğitmenlerinin eğitimleri, proje öncesinde proje uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Sağlık personeli ise ihtiyaç halinde müdahale edebilmesi proje boyunca hazır durumda bulunmuştur.

Projenin temel amacı, 24-42 ay OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlere yönelik bir ebeveyn eğitim programı geliştirmek; ebeveynlerin etkileşim becerilerini güçlendirmek ve diğer ebeveynlerle bir araya gelerek sosyal destek mekanizmalarını artırmaktır. Proje kapsamında geliştirilen programın (ÇEKO) ebeveynlerde geliştirmeyi hedeflediği etkileşim becerileri şunlardır: çocuğun liderliğini izleme, sıra alma, canlı ve eğlenceli olma, dile model olma ve dili genişletme. Hedeflenen bu etkileşim becerilerinin çocukla hem kitap okuma, hem de oyun oynama etkinlikleri yoluyla bütüncül bir yolla kazandırılması amaçlanmıştır. Böylece ebeveynin becerileri içselleştirmesi sağlanmış, günlük yaşamında diğer alanlara da uyarlayabilmesi kolaylaştırılmıştır. Ebeveynlere etkileşim becerilerinin kazandırılmasında yöntem olarak kitap ve oyunun seçilme nedenleri; bu etkinliklerin doğal öğretimi sunabilmeye en müsait araçlar olmalarından ileri gelmektedir. Ebeveyn eğitimine dayalı müdahalelerinin temel dayanağı, etkileşim stratejilerini doğal bağlamda günlük rutinler ve aktiviteler içerisine yerleştiren doğal öğretim yaklaşımıdır (Heidlage vd, 2019). OSB tanılı çocuklara yönelik en yaygın yürütölen dil ve iletişim müdahalelerinde sadece çocuğa odaklanmaktan ziyade çocuğun etkileşim içinde olduğu diğer yetişkinlere de odaklanmak

gerekmektedir (Heidlage vd, 2019; Kaiser ve Roberts, 2011) çünkü etkileşim yetişkin-çocuk arasında karşılıklı ilerleyen bir süreçtir (Song, Spier ve Tamis-Lemonda, 2014). Çocuğun hayata gözlerini açtığı andan itibaren ilk etkileşimde bulunduğu yetişkinlerin ebeveynleri olduğu düşünüldüğünde, erken müdahale programlarının ebeveyn temelli olması çok büyük önem arz etmektedir (Heidlage vd, 2019; Tamis-LeMond vd, 2001). Erken müdahale literatüründe kanıta dayalı bilimsel uygulamalar açıkça göstermektedir ki aile merkezli uygulamaların çocukların gelişimleri üzerinde doğrudan etkisi vardır. Yapılan çalışmalar, ebeveynlerin de dahil edildiği erken müdahale programlarının, OSB riski olan çocukların gelişimini destekleme noktasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Akemoglu ve Tomeny, 2021; Wallace ve Rogers, 2010). Bu müdahale programlarından en etkili olduğu düşünülen programlar ise içeriğinde ebeveyn-çocuk etkileşimini barındıran çalışmalardır (Charlop vd., 2018). Ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşim arttıkça, çocukların sosyal katılımları, taklit becerileri ve dil gelişimleri artış göstermektedir (Kasari vd., 2008). Ebeveynler bu ebeveynlik davranışları ve etkileşim stratejileri sayesinde, çocuklarına dili öğrenme fırsatı sunmakta ve çocuklarının dil gelişimlerine olumlu etkide bulunmaktadır. Bir başka deyişle, OSB tanılı çocukların dil ve iletişim gelişimine destek olan unsurlar, ebeveynlere odaklanmaktan ve onlara bu konuda eğitim vermektense geçmektedir. Uzmanın uygulamasına dayalı erken müdahale programları ile kıyaslandığında dahi, ebeveyn uygulamalı erken müdahale programlarının çocuğun gelişimi üzerinde daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Çünkü çocuğun en fazla vakit geçirdiği yetişkinler, onun anne ve babasıdır (Roberts ve Kaiser, 2011).

## **Yöntem**

ÇEKO, haftada bir oturum olacak şekilde toplamda on yedi oturum halinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 45 dakika sürmüştür. Her oturumda öncelikle konu anlatımı yapılmış, örnek video kayıtları sunulmuş ve uzmanlar tarafından demo uygulamaları yapılmıştır. Oturum bitiminde ebeveynlere, oturum içeriği bir dosya içinde sunulmuştur.. Ebeveynlerin projeye dahil edilme kriterleri olarak şunlar belirlenmiştir: (1) Ebeveynlerin 24-42 ay aralığında OSB tanılı bir çocuğa sahip olması, (2) Ebeveyn raporlarına göre tek sözcüklü ifadeler kullanabilen OSBli çocuğa sahip olma, (3) Ebeveynlerin okur yazar olması, (4) Ebeveynlerin projede yer almayı kabul etmesi, (5) Ebeveynlerin çocuğuyla oyun oynama ve kitap okuma isteği olması. Hariç tutma kriterleri olarak ise (1) Ebeveynlerin çocuklarının OSB haricinde ek bir nörogelişimsel bozukluk tanısına sahip olması ve (2) Çocuğun sadece sözel olmayan iletişim yöntemleri ile etkileşime girmesi belirlenmiştir. Projenin geliştirilmesinde otuz ebeveyne ulaşılması hedeflenmiş ancak on katılımcı (dokuz anne, bir babaanne) ile proje tamamlanabilmiştir.

Proje hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinde, ebeveyn eğitim programı öncesinde ve sonrasında video kayıtları alınmış ve proje kapsamında geliştirilen “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimini Kodlama Şeması- Oyun Formu” ve “Ebeveyn-Çocuk Etkileşimini Kodlama Şeması- Kitap Formu” araçları kullanılarak bu değerlendirme yapılmış ve değerlendirme sonuçları ebeveynlerle paylaşılmıştır. Ayrıca çocukların dil gelişim düzeylerinde bir artış yaşanıp yaşanmadığı “Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-I-II)” (Aksu-Koç vd., 2019). yoluyla değerlendirilmiştir. Program öncesinde çocukların

mevcut gelişim özelliklerini ve otizm derecelerini bilmek ve profillerini ortaya koymak için ise “Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ)- (Gilliam Autism Rating Scale-GARS 2; Gilliam, 2006)” (Diken, Ardıç ve Diken, 2011) ve “Erken Gelişim Evreleri Sosyal- Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD; Ages and Stages Questionnaires-Social-Emotional [ASQ-SE])” (Kapçı, Küçüker ve Uslu, 2010) kullanılmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Projede elde edilen sonuçlara göre; Wilcoxon işaretleme testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre ebeveynlerin etkileşim becerilerinde anlamlı bir değişim yaşanmıştır. Buna göre ebeveynlerin “oyunda çocuğun liderliğini izleme” ve “kitap okurken çocuğun liderliğini izleme”, “oyunda dile model olma ve genişletme” becerilerinde eğitim programı sonrasında anlamlı bir artış olmuştur. Program içeriğinde yer alan diğer etkileşim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış yaşanmamasına karşın, ebeveynlerin puan ortalamalarında bir artış yaşanmıştır ve klinik açıdan anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Katılımcıların proje hedeflerinde yer almayan ancak dolaylı olarak elde ettikleri bir diğer kazanım ise, sosyalleşme imkanı bulmaları ve odak görüşme benzeri bir yapı içinde birbirleriyle ve proje ekibiyle deneyimlerini paylaşmalarıdır. Katılımcılar informal olarak projeye katılmaktan duydukları memnuniyeti ve benzer projelerin devamını beklediklerini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozuklukları, Erken Müdahale, Ebeveyn Aracılı Müdahale

### **Kaynakça**

Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., ... & Aktürk-Arı, B. (2019). Türkçe iletişim gelişimi envanteri (TİGE) el kitabı. Detay yayıncılık.

Brian, J., Solish, A., Dowds, E. et al. “Going Mobile”-increasing the reach of parent-mediated intervention for toddlers with ASD via group-based and virtual delivery. *Journal of Autism Developmental Disorders* 52, 5207–5220 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05554-7>

Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E. (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirme ölçeği-2 Türkçe versiyonu’nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması: Türkiye standardizasyon çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).

Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R. ve Roberts, M. Y. (2019). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(2020), 6-23.

Kaiser, A. P. ve Roberts, M. Y. (2011). Advances in early communication and language intervention. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 298-309. <https://doi.org/10.1177/1053815111429968>

Kapci, E. G., Kucuker, S., & Uslu, R. I. (2010). How Applicable Are Ages and Stages Questionnaires for Use With Turkish Children? *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(3), 176-188. <https://doi.org/10.1177/0271121410373149>

Roberts, M. Y. ve Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199.

Song, L., Spier, E. T. ve Tamis-Lemonda, C. S. (2014). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *Journal of Child Language*, 41, 305–326.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H. ve Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.

Zhu L, Shepley C, Grisham J, Lane JD. A Brief Parent-Coaching Package for Tiered Language Interventions. *Education Sciences*. 2022; 12(9):585. <https://doi.org/10.3390/educsci12090585>

# Erken Müdahalede Doğal Gelişimsel Davranışsal Bakış Açısı

Elçin Yüksel Akgün

Anadolu Üniversitesi  
elcinyuksel14@gmail.com

## Problem Durumu

Günümüzde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar artık daha nitelikli ve sistematik bir değerlendirme sürecine erişim sağlayabilmekte; bu sayede de daha erken yaşlarda tanı alabilmektedirler. Bu durum gelişimin kritik evrelerinden biri olan 1-3 yaş arası dönemdeki OSB olan çocukların gereksinim duydukları erken müdahaleye ulaşabilmeleri bağlamında bir avantaj oluşturmaktadır. Özel eğitim alanı ve OSB olan çocuklar açısından bakıldığında olumlu bir gelişme olan bu süreç beraberinde erken dönemde nitelikli müdahale arayışlarını da getirmektedir (Dawson, 2008; Schreibman vd., 2015). Alanyazında OSB olan çocuklara yönelik erken müdahalelerin gelişimi incelendiğinde ilk nitelikli müdahalelerin davranışçı bakış açısı ile ortaya çıkan, edimsel koşullanma temelli Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) kapsamında oluşturulduğu görülmektedir. UDA ilkelerini temel alarak şekillenen müdahaleler bugün kanıt temelli müdahaleler şemsiyesi altında yer almakta ve gerek dünyada gerekse de ülkemizde OSB olan çocukların eğitiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Lerman vd., 2016; Schreibman vd., 2015; Smith, 2001; Steinbrenner vd., 2020). UDA içerikli müdahaleler ihtiyaç duydukları davranış ve becerilerin erken dönemdeki OSB olan çocuklara kazandırılmasında birçok avantaj sağlamaktadır. Buna rağmen; edinilen bilgi ve becerilerin doğal bağlamalara genellenmesi başta olmak üzere birtakım dezavantajları da beraberinde getirmektedir (Lerman vd., 2016; Smith, 2001). Bu dezavantajların giderilmesine yönelik yapılan çalışmalar zaman içerisinde araştırmacıları gelişim bilimlerinin penceresinden bakmaya yönlendirmiştir. Bu bağlamda, erken dönemdeki OSB olan çocukların eğitiminde daha az yapılandırılmış müdahalelerin daha doğal ortamlarda sunulması bir alternatif olarak alanyazında yerini almıştır. Doğal Müdahaleler (DM) şemsiyesi altında toplanan bu tür müdahaleler günümüzde kanıt temelli müdahaleler arasında yer almakta ve gerek dünyada gerekse de ülkemizde OSB olan çocukların eğitiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır (Prizant vd., 2003; Steinbrenner vd., 2020). Alana getirdikleri gelişimsel bakış açısı ve nitelikli öğretim sunma katkılarına rağmen DM; OSB olan erken dönemdeki çocukların davranış ve beceri ediniminde gereksinim duydukları sistematikliği sağlamada zaman zaman yetersiz kalabilmektedir (Schreibman, 2015). Tüm bu bilgiler doğrultusunda araştırmacılar, OSB olan çocuklara erken müdahalede davranışsal ve gelişimsel bakış açılarının birleşiminden doğan yeni bir pencere oluşturarak her iki yaklaşımın avantajlarından faydalanırken; dezavantajlarının giderilmesini sağlamaya çalışmışlardır. Böylelikle, günümüzde Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM) olarak adlandırılan uygulamalar alanyazında yerini almıştır (Schreibman, 2015). DGDM birbirinden farklı müdahale sistemlerinden oluşan bir dizi uygulamayı kapsayan şemsiye bir terim olmakla birlikte; tüm bu farklı uygulamalarda UDA ve gelişim bilimlerinin çeşitli ilkelerinden temellenen birtakım ortak stratejileri



içermektedir (D'Agostino vd., 2023; Murillo-Candelas & Cragin, 2023; Schreibman vd., 2015). Görece kısa bir zaman önce ortaya çıkan DGDM üzerine yeni araştırmaların yapılmasına olan ihtiyacın yanı sıra; şu ana kadarki araştırmalarla ortaya konulan faydaları bağlamında ÷lkemizde erken dönemdeki OSB olan çocuklara etkili ve nitelikli müdahale sunma bakımından kullanımının yaygınlaştırılması da oldukça önemlidir (Ingersoll & Stahmer, 2024; Schreibman vd., 2015; Tiede & Walton, 2019). Gerek ilgili araştırmaların gerekse de alanda kullanımının yaygınlaştırılması için ise ÷lkemiz özel eğitim alanı araştırmacı ve uygulamacılarının DGDM hakkındaki temel bilgilere ulaşılabilirliğinin arttırılmasının önemli olduğu düşün÷lmektedir. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmada DGDM hakkındaki temel bilgilerin sunulması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada: (1) DGDM'nin tanımı ve kapsamı nedir?, (2) DGDM'nin kuramsal temelleri nelerdir?, (3) DGDM'nin ortak stratejileri nelerdir? (4) DGDM çatısı altında yer alan modeller nelerdir? sorularına yanıt aranacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma bir klasik derleme çalışması olup; erken dönemdeki OSB olan çocuklar için DGDM hakkında alanyazında yer alan bilgilerin temel bir sunumunun yapılması amacıyla gerçekleştirilecektir. Akademik alanyazının belirli kriterler bağlamında gözden geçirilmesiyle, ele alınan konu ile ilgili temel bilgilerin aktarılmasına olan veren klasik derlemeler; belirli bir konu hakkında geniş bir tarihsel ve teorik bakış açısı sağlamaları bakımından alanyazına katkı sağlarlar (Hulland & Houston, 2020; Snyder, 2019). Buradan hareketle ilgili alanyazında görece yeni bir uygulama olarak yer aran DGDM ile ilgili gerçekleştirilecek olan bu çalışmada: (1) DGDM'nin tanımı ve kapsamı nedir?, (2) DGDM'nin kuramsal temelleri nelerdir?, (3) DGDM'nin ortak stratejileri nelerdir? (4) DGDM çatısı altında yer alan modeller nelerdir? sorularına yanıt aranacaktır. Bu soruların cevaplanmasına yönelik; Scopus, Web of Science, Science Direct, Google Scholar, JSTOR, Taylor & Francis Online, EBSCOhost, ResearchGate, SAGE Journals, SpringerLink gibi veri tabanları kullanılarak 2014 ile 2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalara odaklanan kapsamlı bir tarama yapılacaktır. Taramada kullanılacak olan anahtar kelimeler arasında “Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler”, “OSB olan çocuklar için erken müdahale”, “JASPER”, “Project ImPACT”, “Karşılıklı Taklit Öğretimi”, “Temel Tepki Öğretimi” ... vb. Türkçe ve İngilizce olarak yer alacaktır. Hedeflenen konu ile ilgili Türkçe veya İngilizce hakemli çalışmalara odaklanılacak; ampirik olmayan ve hakemli olmayan çalışmalar hariç tutulacaktır. Yapılan taramalardan elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında derlenerek veriler analiz edilecek ve raporlaştırılacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

DGDM ile ilgili temel bilgilerin derlenmesine yönelik yürütülecek bu çalışmanın bulguları belirlenen kriterlere yönelik olarak yapılacak olan alanyazın taraması sonrasında araştırma sorularına uygun şekilde düzenlenerek kongrede sunulmak üzere poster olarak hazırlanacaktır. İlgili bulguların ÷lkemizde erken dönemdeki OSB olan çocuklara müdahale kapsamında çalışan ve çalışacak olan kişilerce (öğretmenler, yardımcı öğretmenler, özel eğitim öğretmen adayları, aileler... vb.) DGDM'nin daha iyi tanınması

bağlamındaki temel bilgi gereksinimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, DGDM'nin ilgili kişilerce kullanımının yaygınlaşması hususunda bir farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra DGDM'nin alandaki araştırmacıların ilgisini cezbetmesi ve ileriki araştırmalarında bu konuya yer verme olasılıklarının artmasının da ek bir kazanım olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Doğal gelişimsel davranışsal müdahaleler, erken müdahale, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar

### **Kaynakça**

D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 27*(1), 253-258.

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology, 20*(3), 775-803.

Hulland, J., & Houston, M. B. (2020). Why systematic review papers and meta-analyses matter: An introduction to the special issue on generalizations in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science, 48*, 351-359.

Ingersoll, B., & Stahmer, A. (2024). Introduction to the special issue on naturalistic developmental behavioral interventions. *Journal of Early Intervention, 46*(2), 135-137.

Lerman, D. C., Valentino, A. L., & LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial training. In R. Lang, T. Hancock, & N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder: Evidence-based practices in behavioral health* (pp. 47-83). Springer, Cham.

Murillo-Candelas, E., & Cragin, C. (2023). Applied behavior analysis interventions for autism spectrum disorders. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter, 39*(10), 1-5.

Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children, 16*, 296-316.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 16*(2), 86-92. <https://doi.org/10.1177/108835760101600204>

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333-339.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth,

and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Tiede, L., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(8), 2080-2095.

# Nörogelişimsel Bozukluğa Sahip Çocuklarda Yürütücü İşlev ve Bilişsel Gelişim Arasındaki İlişki

Zehra Akyol <sup>1</sup>, Yasemin Korkmaz <sup>2</sup>, Ayşe Ece Özsoy <sup>3</sup> & Sena Coşkun Sena Coşkun <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Üsküdar Üniversitesi, <sup>2</sup> İstanbul Gelişim Üniversitesi, <sup>3</sup> Pera Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi  
ergzehraakyol@gmail.com

## Problem Durumu

Nörogelişimsel bozukluklar, erken çocukluk döneminde başlayan ve bireylerin bilişsel, motor ve sosyal becerilerini olumsuz etkileyen gelişimsel bozukluklardır. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), bu grupta en sık karşılaşılan nörogelişimsel bozukluklar arasındadır. Bu bozukluklar, bireylerin günlük yaşam becerilerini ve yürütücü işlevlerini etkileyerek hem sosyal hem de akademik yaşamda zorluklara yol açmaktadır. Yürütücü işlevler, planlama, problem çözme, dikkat yönetimi ve bilişsel esneklik gibi bireyin hedefe yönelik davranışlarını kontrol eden üst düzey zihinsel süreçleri ifade eder. Bu işlevlerdeki eksiklikler, nörogelişimsel bozukluklara sahip bireylerin özellikle sosyal uyum ve adaptif davranışlar açısından zorluk yaşamasına neden olmaktadır.

Özellikle OSB'li çocuklar, bilişsel esneklik ve dikkat süreçlerinde zorluklar yaşamakta, bu da tekrarlayıcı ve sınırlı davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu çocukların adaptif davranışları, yani günlük yaşam becerilerini uygulama kapasiteleri, zayıf olma eğilimindedir. Yürütücü işlevlerdeki bu eksiklikler, bu çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerini engellerken, sosyal iletişim ve oyun gibi günlük aktivitelerde de gerilikler yaşanmasına sebep olmaktadır.

DEHB'li çocuklarda da benzer şekilde dikkat eksiklikleri ve dürtüsellik gibi yürütücü işlevlerde bozulmalar gözlemlenmektedir. Bu çocuklarda dikkat süresinin kısalığı, çalışma belleği ve inhibisyon gibi becerilerdeki eksiklikler hem sosyal becerilerin gelişimini hem de akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir. DEHB'li çocuklar aynı zamanda duygusal düzenlemekte de zorluk yaşamakta olup, bu durum davranışsal sorunları tetiklemekte ve sosyal izolasyonu artırmaktadır.

Yürütücü işlev bozukluklarının bu tür nörogelişimsel bozukluklar üzerindeki etkilerini araştırmak, bireylerin hangi becerilerde eksiklikler yaşadığını anlamak açısından büyük önem taşır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar, erken müdahale ve uygun terapötik yaklaşımların bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Özellikle ergoterapi ve bilişsel müdahaleler, yürütücü işlevlerin ve adaptif davranışların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma, nörogelişimsel bozukluklara sahip çocukların yürütücü işlev performanslarını ve bilişsel seviyelerini değerlendirmeyi, bu iki alan arasındaki ilişkiyi inceleyerek ergoterapi yaklaşımlarının etkisini araştırmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, nörogelişimsel bozuklukların bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak, yönetici işlevlerin ve adaptif davranışların iyileştirilmesi, bu çocukların yaşam kalitesini artırmak adına büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, yürütücü işlevler ve adaptif davranışlar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamayı ve ergoterapi temelli müdahalelerin bu süreçlere nasıl katkı sağladığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışma, nörogelişimsel bozukluğa sahip çocuklarda yürütücü işlevler ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kesitsel bir desen kullanılmıştır ve çalışma grubunu 4-12 yaş aralığında olan, nörogelişimsel bozukluk tanısı almış çocuklar oluşturmuştur. Katılımcılar, Özel Pera Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne başvuran ve ergoterapi seansı alanlar arasından seçilmiş olup, örneklem büyüklüğü 50 çocuk ile sınırlıdır.

## **Katılımcılar**

Çalışmaya katılan çocukların tanıları uzman bir çocuk psikiyatristi tarafından DSM-5 tanı kriterlerine göre belirlenmiştir. Katılımcılar arasında otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan çocuklar bulunmaktadır. Katılımcıların bilişsel seviyeleri ve yürütücü işlev becerileri yaşlarına ve tanılarına göre gruplandırılarak incelenmiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

Veriler, iki temel değerlendirme aracı ile toplanmıştır:

1. **Brief Yönetici İşlev Davranışları Derecelendirme Ölçeği (BRIEF):** Çocukların yürütücü işlev becerilerini değerlendirmek için öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulan bu ölçek, çalışma boyunca yürütücü işlevlerin derecelendirilmesinde kullanılmıştır.
2. **Peabody Resim Kelime Tanıma Testi (PPVT):** Katılımcıların bilişsel gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla Peabody testi uygulanmıştır. Bu test, çocukların dil ve kelime bilgisi becerilerini ölçmekte etkili bir araçtır.

## **Prosedür**

Veri toplama süreci, katılımcıların değerlendirilmesi ve testlerin uygulanması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, öğretmenler ve ebeveynler tarafından BRIEF ölçeği doldurulmuş ve çocukların yürütücü işlev becerileri değerlendirilmiştir. İkinci aşamada, Peabody testi uygulanarak çocukların bilişsel gelişim seviyeleri belirlenmiştir. Her çocuğa testler birebir oturumlar halinde uygulanmış olup, ortalama oturum süresi 30 dakikadır.

## **Veri Analizi**

Toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yürütücü işlev becerileri ve bilişsel gelişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak belirlenmiştir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlar, nörogelişimsel bozukluğa sahip çocukların düzenli olma becerileri ile bilişsel gelişimleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. "Düzenli Olma" skoru ile bilişsel seviye arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir korelasyon bulunmuştur ( $r = 0.615$ ,  $p < 0.01$ ). Bu bulgu, düzenli olma becerisi yüksek olan çocukların bilişsel gelişimlerinin de ileri düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yürütücü işlev alanlarında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu durum, düzenli olma becerisinin nörogelişimsel bozukluğu olan çocuklar için bilişsel gelişimde önemli bir rol oynadığını işaret etmektedir. Özellikle ergoterapi alanında yapılan müdahalelerin, düzenli olma gibi yürütücü işlevleri geliştirmeye yönelik stratejiler içerdiğinde çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Gelecekteki çalışmaların, diğer yürütücü işlev alanlarına odaklanarak bu ilişkileri daha geniş bir örnekleme incelemesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Nörogelişimsel bozukluklar, yürütücü işlev, bilişsel gelişim, ergoterapi, duyu bütünleme

## Kaynakça

- Ahn, S., & Hwang, S. (2018). Cognitive rehabilitation of adaptive behavior in children with neurodevelopmental disorders: A meta-analysis. *Occupational Therapy International*, 2018, 5029571. <https://doi.org/10.1155/2018/5029571>
- Bremer, E., & Cairney, J. (2018). The interrelationship between motor coordination and adaptive behavior in children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 9, 2350. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02350>
- Corbett, B. A., Constantine, L. J., Hendren, R., Rocke, D., & Ozonoff, S. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166(2-3), 210-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.02.005>
- Robinson, S., Goddard, L., Dritschel, B., Wisley, M., & Howlin, P. (2009). Executive functions in children with Autism Spectrum Disorders. *Brain and Cognition*, 71(3), 362-368. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.06.007>
- Shuai, L., Wang, Y., Li, W., Wilson, A., Wang, S., Chen, R., & Zhang, J. (2020). Executive function training for preschool children with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of Attention Disorders*, 24(7), 956723. <https://doi.org/10.1177/1087054720956723>
- Kanne, S. M., Gerber, A. J., Cicchetti, D. V., Saulnier, C. A., & Smith, A. (2010). The role of adaptive behavior in Autism Spectrum Disorders: Implications for functional outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1126-1140. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1126-4>

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duyu Bütünleme Eğitiminin İnce Motor Beceriler ve Duyu Profili Üzerine Etkisi

Ayşe Ece Özsoy <sup>1,\*</sup>, Zehra Akyol <sup>2</sup> & Yasemin Korkmaz <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Pera Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, <sup>2</sup> Üsküdar Üniversitesi, <sup>3</sup> İstanbul Gelişim Üniversitesi  
eceozsooy@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışsal esneklik alanlarında önemli zorluklar yaşadığı, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB tanısı alan bireylerde, özellikle duyuşal işleme ve motor becerilerdeki bozukluklar yaygındır. Bu bireyler, çevrelerindeki duyuşal uyarılara karşı aşırı duyarlı veya duyarsız olabilir ve bu durum onların günlük yaşam aktivitelerine katılımını büyük ölçüde etkileyebilir.

Duyu bütünleme bozukluğu, OSB'li çocuklarda yaygın olarak görülen bir durumdur. Bu çocuklar, duyuşal bilgiyi düzenlemekte ve anlamlandırmakta güçlük çekerler. Özellikle duyuşal uyarılara verdikleri tepkiler aşırı ya da eksik olabilir. Bu durum, motor planlama, vücut farkındalığı ve hareket koordinasyonu gibi motor becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkiler. OSB'li çocuklarda sıklıkla gözlenen motor beceri problemleri, ince motor becerilerdeki eksiklikler, el-göz koordinasyonu zayıflığı ve motor planlama güçlükleridir. Motor becerilerdeki bu zayıflıklar, çocukların bağımsız olarak günlük yaşam aktivitelerine katılmalarını zorlaştırabilir ve sosyal katılımı sınırlandırabilir.

Duyu bütünleme eğitimi, bu tür motor ve duyuşal zorlukların üstesinden gelmek için kullanılan etkili bir müdahale yöntemidir. Duyu bütünleme teorisine dayanan bu eğitim, çocukların duyuşal bilgiyi doğru bir şekilde işlemesi ve bu bilgiyi motor becerilerine entegre etmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Terapide, çocuklar kontrollü duyuşal uyarılara maruz bırakılarak, bu uyarılara karşı uygun motor ve davranışsal tepkiler geliştirmeleri sağlanır. Bu süreç, çocukların hem motor becerilerini hem de duyuşal farkındalıklarını geliştirmeyi hedefler.

Motor beceriler, çocukların günlük yaşamlarında kritik bir rol oynar. OSB'li çocuklar için motor becerilerin geliştirilmesi, onların sosyal çevreleriyle etkileşimlerini artırabilir ve eğitimdeki başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çalışmanın amacı, OSB tanısı almış çocuklarda duyu bütünleme eğitiminin motor beceriler ve duyu profili üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, duyu bütünleme eğitiminin OSB'li çocukların motor planlama ve motor becerilerini nasıl etkilediğini ve bu becerilerin çocukların günlük yaşam aktivitelerine katılımını nasıl artırdığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, duyu bütünleme eğitimine

katılan çocukların motor becerileri ve duyu profilleri önceden ve sonradan değerlendirilerek, bu eğitimin çocukların gelişimlerine olan katkısı incelenecektir.

Sonuç olarak, duyu bütünleme eğitimi, OSB'li çocukların hem motor becerilerini hem de duysal farkındalıklarını geliştirmek için önemli bir müdahaledir. Bu tür müdahaleler, çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirme ve sosyal katılımını artırma potansiyeline sahiptir. Bu çalışmanın bulguları, duyu bütünleme eğitiminin OSB'li çocuklar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve bu alanda yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlamak amacıyla önemli bilgiler sunacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış çocuklara uygulanan duyu bütünleme eğitiminin motor beceriler ve duyu profili üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, İstanbul'da bulunan Özel Pera Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne başvuran ve OSB tanısı almış 3-11 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. Çalışmaya katılan çocukların tamamı, DSM-5 kriterlerine göre otizm spektrum bozukluğu tanısı almış olup, tedaviye başlamadan önce ailelerin yazılı onayları alınmıştır.

**Katılımcılar:** Araştırmaya toplamda 10 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar, duyu bütünleme problemi olan ve müdahale sürecine katılmayı kabul eden bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve diğer sosyodemografik özellikleri araştırmanın başında Sosyodemografik Anket ile toplanmıştır. Çalışma, 8 hafta boyunca devam etmiş ve her çocuk haftada 2 gün, günde 60 dakika olmak üzere toplam 16 seans duyu bütünleme eğitimi almıştır.

## **Veri Toplama Araçları:**

1. **DUNN Duyu Profili:** Çocukların duysal işleme becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu ölçek, farklı duysal modalitelerde çocukların tepkilerini ölçmeyi hedefler.
2. **Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi (BOMYT-2 Kısa Form):** İnce motor becerilerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu test, çocukların motor planlama, el becerileri ve koordinasyon gibi motor fonksiyonlarını ölçmektedir.
3. **SCOPE (Short Child Occupational Profile):** Çocukların katılım düzeylerini ve rollerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, çocukların günlük yaşam aktivitelerine katılımını ve bu aktivitelerdeki performanslarını ölçer.

**Prosedür:** Araştırmada kullanılan tüm ölçekler, hem müdahale öncesi (ön test) hem de müdahale sonrası (son test) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Her çocuğun duyu profili ve motor becerileri, duyu bütünleme eğitimi öncesinde ve eğitim tamamlandıktan sonra değerlendirilmiştir. Eğitim süresince çocuklar, kontrollü duysal uyaranlara maruz bırakılmış ve bu uyaranlara uygun motor tepkiler geliştirmeleri hedeflenmiştir. Seanslar sırasında nöromotor performansları gözlemlenmiş ve bu gözlemlerle de müdahale süreci desteklenmiştir.



**Veri Analizi:** Toplanan veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son test sonuçları arasındaki farkları incelemek için eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak belirlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara uygulanan duyu bütünleme eğitiminin motor beceriler ve duyu profili üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, duyu bütünleme eğitiminin çocukların motor planlama becerilerini ve aktivitelerdeki katılımlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özellikle Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi (BOMYT-2) sonuçlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Ayrıca, DUNN Duyu Profili ve SCOPE ölçeklerinde de katılımcıların duysal farkındalıklarının geliştiği gözlemlenmiştir.

Bu sonuçlar, duyu bütünleme eğitiminin OSB'li çocukların motor becerilerini ve duysal tepkilerini iyileştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, duyu bütünleme terapisi uygulanan çocukların, duysal uyarılara karşı daha uygun tepkiler verdiğini ve motor becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, çocukların günlük yaşam aktivitelerine daha fazla katılmalarına ve bağımsızlıklarını artırmalarına katkı sağlamaktadır. Gelecek araştırmalar, daha büyük örneklem gruplarında bu sonuçların tekrarını incelemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm, duyu bütünleme, motor beceriler, motor planlama

### **Kaynakça**

Allison, E. L. (2017). The effect of rhythmic proprioceptive input on attention in children with autism spectrum disorder (ASD): An exploratory study. *Open Access Theses*, 661.

Aydın, M. Ş. (2015). Adolesan/yetişkin duyu profili anketi Türkçe uyarlamasının geçerlilik güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, C. (2015). Serebral palsili olgularda duyu bütünleme ağırlıklı fizyoterapi programının fonksiyonellik, spastisite ve motor seviye üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bruininks, R. H., & Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency (2nd ed.)*. NCS Pearson.

Dunn, W. (1999). *The sensory profile: User's manual*. Psychological Corporation.

Kayhan, H. (2012). Duyu bütünleme teorisi ve pediatrik rehabilitasyonda kullanımı. *Ergoterapi Dergisi*, 23(2), 45-52.

Kranowitz, C. S. (2005). *The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing disorder*. Penguin Books.

Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, *61*(2), 135-140.

Parham, L. D., & Fazio, L. S. (Eds.). (2008). *Play in occupational therapy for children (2nd ed.)*. Mosby Elsevier.

Schaaf, R. C., & Miller, L. J. (2005). Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *11*(2), 143-148.

# Dokunsal Ayırt Etme Becerisinin Değerlendirilmesi: Sensory Kutular ve Finger Identification Testi ile Bir Çalışma

Yasemin Korkmaz <sup>1</sup>, Ayşe Ece Özsoy <sup>2</sup> & Zehra Akyol <sup>3</sup>

<sup>1</sup> İstanbul Gelişim Üniversitesi, <sup>2</sup> Pera Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, <sup>3</sup> EÜsküdar Üniversitesi  
ysmnrkmz9@gmail.com

## Problem Durumu

Dokunsal ayırt etme, bireylerin farklı dokunsal uyarılara karşı verdikleri tepkileri ayırt edebilme ve bu uyarıları anlamlandırabilme becerisidir. Çocukluk döneminde dokunsal algı, motor becerilerin ve sosyal iletişim yeteneklerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Çevreyle etkileşim kurma, günlük yaşam aktivitelerinde başarılı olma ve öğrenme süreçlerinin sağlıklı ilerlemesi için dokunsal algı becerilerinin iyi bir şekilde gelişmesi gerekir. Ancak, nörogelişimsel bozukluklara sahip çocuklarda, dokunsal algı ve ayırt etme becerilerinde zorluklar yaşanabilir, bu da duyuşal bütünleme sorunlarına ve buna bağılı olarak motor gelişim, sosyal katılım ve günlük yaşam becerilerinde aksamalara yol açabilir.

Duyusal işleme bozuklukları, çocukların çevresel uyarıları doğru bir şekilde algılayıp yanıt vermelerini zorlaştırabilir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) gibi nörogelişimsel bozukluklara sahip çocuklarda duyuşal algı zorlukları yaygındır. Bu durum, çocukların sosyal becerilerinde gerilik, motor becerilerde aksama ve bağımsız yaşam becerilerinde gecikmelere neden olabilir. Dokunsal ayırt etme zorlukları, çocukların dokunma yoluyla nesnelere tanıma ve anlamlandırma yeteneğini etkiler ve bu becerilerdeki yetersizlik, çocukların günlük yaşam aktivitelerine katılımını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir.

Dokunsal ayırt etme becerilerini değerlendirmek, özellikle duyuşal işleme bozukluğu olan çocuklar için terapötik müdahalelerin planlanmasında önemli bir yer tutar. Duyusal bütünleme terapisi ve diğere ergoterapi müdahaleleri, çocukların duyuşal algılarını geliştirmek için sıklıkla kullanılan yöntemlerdir. Dokunsal ayırt etme becerilerinin etkin bir şekilde değerlendirilmesi, bu çocuklar için uygun müdahalelerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Çocukların dokunsal algı becerilerinin değerlendirilmesi hem terapötik hedeflerin belirlenmesinde hem de terapinin etkinliğinin izlenmesinde önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışma, çocukların dokunsal ayırt etme becerilerini sensory kutular ve SIPT (Sensory Integration and Praxis Test) Finger Identification Testi kullanarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sensory kutular, çeşitli dokunsal uyarıları (örneğin, su, pamuk, mercimek, simli ponpon gibi) içeren araçlardır. Çocukların bu kutulardaki nesnelere gözleri kapalıyken tanıma yetenekleri ölçülür. Ardından SIPT Finger Identification Testi uygulanarak çocukların hangi parmaklarına dokunulduğunu ayırt etme becerileri test edilir. Bu iki

değerlendirme yöntemi bir arada kullanılarak, çocukların dokunsal ayırt etme becerilerinin genel durumu ortaya konur.

Dokunsal algının çocukların sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, bu çalışmanın sonuçları önemli terapötik ipuçları sunabilir. Duyusal işleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin daha etkili sonuçlar vermesi, çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine ve çevreleriyle daha sağlıklı etkileşim kurmalarına yardımcı olabilir. Özellikle dokunsal ayırt etme becerilerindeki eksiklikler, erken müdahale ve uygun terapi yaklaşımları ile iyileştirilebilir. Bu bağlamda, dokunsal algı değerlendirme yöntemlerinin terapötik süreçlerde daha sık kullanılması, çocukların genel gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilir.

### **Yöntem**

Bu çalışma, dokunsal ayırt etme becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış olup, 3-10 yaş aralığındaki 10 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, İstanbul'da bulunan Özel Pera Kampüs Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne başvuran, nörogelişimsel bozukluk tanısı olan çocuklar arasından seçilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan yöntemler, sensory kutular ve SIPT (Sensory Integration and Praxis Test) Finger Identification Testi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

### **Katılımcılar:**

Çalışmaya katılan 10 çocuk, farklı nörogelişimsel bozukluklara sahip olup, çocukların yaşları 3 ile 10 arasında değişmektedir. Ailelerin onayı alınarak araştırmaya dahil edilen çocuklar, duyuşal işleme sorunları olan çocuklar arasından seçilmiştir.

### **Materyaller:**

Bu çalışmada 10 farklı sensory kutu kullanılmıştır. Kutuların içerikleri şu materyallerden oluşmaktadır: Su, sıvı sabun, ponpon, simli ponpon, mercimek, pamuk, kuru yaprak, kuru fasulye, çay ve un. Bu materyaller çocukların farklı dokunsal uyarımlarla etkileşime geçmesini sağlamak amacıyla seçilmiştir.

### **Prosedür:**

Çocuklara önce gözleri açık bir şekilde sensory kutulardaki nesnelere tanıtılmış, her bir nesneye dokunarak hissetmeleri sağlanmıştır. Ardından çocukların gözleri kapatılarak, aynı nesnelere dokunmaları ve bu nesnelere tanımlamaları istenmiştir. Her bir çocuğun doğru tanımlama sayısı kaydedilmiştir. Bu aktivitenin ardından, çocuklara SIPT Finger Identification Testi uygulanmıştır. Bu testte, çocukların hangi parmaklarına dokunulduğunu doğru şekilde tanımlamaları beklenmiştir. Her iki testin sonuçları birbiriyle ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

### **Veri Analizi:**

Çocukların sensory kutu aktivitesindeki performansları ile SIPT Finger Identification Testi sonuçları arasındaki korelasyon incelenmiştir. Veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiş ve Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Sonuçlar arasındaki anlamlı ilişkiler tespit edilerek değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak belirlenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Çalışmanın bulguları, çocukların dokunsal ayırt etme becerilerinin sensory kutular ve SIPT Finger Identification Testi ile değerlendirildiğinde, genellikle paralel bir performans sergilediklerini göstermiştir. Çocukların çoğu her iki testte de başarılı olmuş ve dokunsal algılama becerilerinde gelişmiş bir performans sergilemiştir. Özellikle 10 çocuk arasından 8'inin, her iki testte de 7 veya daha fazla doğru yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bazı çocuklar Finger Identification Testi'nde daha düşük başarı gösterirken, sensory kutularda daha yüksek performans sergilemiştir. Bu durum, dokunsal algı becerilerinin bireysel farklılıklar gösterebileceğini işaret etmektedir.

Sonuç olarak, dokunsal ayırt etme becerileri, çocukların duyuşal işleme kapasitelerinin ve motor planlama yeteneklerinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, dokunsal algıyı geliştirmeye yönelik terapötik yaklaşımların, çocukların günlük yaşam becerilerine ve sosyal katılımlarına katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dokunsal ayırt etme, sensory kutular, Finger Identification Testi, duyuşal işleme

### **Kaynakça**

Dunn, W. (1999). *The sensory profile: User's manual*. Psychological Corporation.

Ayres, A. J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Western Psychological Services.

Parham, L. D., & Mailloux, Z. (2010). Sensory integration. In J. Case-Smith & J. O'Brien (Eds.), *Occupational therapy for children* (pp. 325-372). Elsevier.

Bruininks, R. H., & Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency (2nd ed.)*. NCS Pearson.

Schaaf, R. C., & Davies, P. L. (2010). Evolution of the sensory integration frame of reference. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 363-367. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09075>

Miller, L. J., & Lane, S. J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 2: Sensory integration patterns and assessment. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 23(2), 1-4.

Kranowitz, C. S. (2005). *The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing disorder*. Penguin Books.

Dunn, W., Cox, J., Foster, L., Mische-Lawson, L., & Tanquary, J. (2012). Impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants & Young Children*, 25(4), 295-307. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e318268c5f9>

Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (Eds.). (2014). *Occupational therapy for children and adolescents* (7th ed.). Elsevier.

Schaaf, R. C., & Blanche, E. I. (2011). *Sensory integration: Applying clinical reasoning to practice with diverse populations*. Pro-Ed.

# Adım Adım Uyum/OSB Olan Çocukların Genel Eğitime Kademeli Geçiş Projesi

Nurullah Aybar <sup>1,\*</sup>, Cansu Nasifoğlu <sup>1</sup> & Özlem Ok <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı  
nurullahnoktaaybar@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarında belirgin zorluklar yaşamasına neden olan nörogelişimsel bir durumdur. OSB olan bireyler, genellikle özel eğitim sınıflarında yoğunlaştırılmış eğitim süreçlerinden geçmektedirler. Ancak bu yaklaşım, OSB olan bireylerin sosyal hayata tam uyumunu sınırlayabilmekte ve genel eğitim ortamlarına geçişlerini zorlaştırabilmektedir. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarında eğitim almasını teşvik etmekte ve böylece onların toplum içinde daha aktif ve bağımsız bireyler olarak yer almalarını hedeflemektedir (Güleç Aslan., 2020; Kluth, 2010). Kapsayıcı eğitim, yalnızca OSB olan bireyler için değil, aynı zamanda genel eğitim öğrencileri ve eğitimciler için de önemli faydalar sağlamaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarında bulunmalarının, sosyal becerilerini geliştirmelerine ve akranlarıyla daha etkin iletişim kurmalarına olanak tanıdığını göstermektedir (Kasari, Freeman ve Paparella, 2001). Özellikle 2016'dan bu yana yapılan çalışmalar, kapsayıcı eğitim uygulamalarının OSB olan bireyler üzerindeki olumlu etkilerini daha detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, Roberts ve Simpson (2016), OSB olan bireyler genel eğitim sınıflarında akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarının, sosyal beceri gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde, Koegel ve arkadaşları (2019), genel eğitim sınıflarındaki OSB olan bireylerin sosyal uyumlarını artırmak için uygulanan stratejilerin, bu bireylerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını vurgulamaktadır (Girli ve Atasoy., 2010).

OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarına kademeli olarak geçiş yapmaları, onların yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkiler. Ancak, bu geçişin planlanmamış veya yetersiz destekle yapılması durumunda, OSB olan bireyler için stres ve başarısızlık riskleri artabilir. Bu nedenle, geçiş sürecinde kişiye özel bireysel eğitim planlarının (BEP) oluşturulması ve düzenli olarak izlenmesi büyük önem taşımaktadır (Smith, 2012). 2017'de yapılan bir çalışmada, Carter ve Hughes, OSB olan bireyler için BEP'lerin genel eğitim sınıflarına geçiş sürecinde ne kadar etkili olduğunu incelemiş ve bu planların öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını artırmada kritik bir rol oynadığını göstermiştir.

Bu proje, OSB olan bireylerin genel eğitim ortamına başarılı bir şekilde uyumunu sağlamak amacıyla kademeli bir uyum planı geliştirmeyi hedeflemektedir. Projenin temel amacı, OSB olan bireylerin sosyal,

duygusal ve akademik gelişimlerini destekleyerek, onları genel eğitim sınıflarına hazırlamak ve bu sınıflarda başarılı olmalarını sağlamaktır.

Kapsayıcılık, yalnızca OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarına dahil edilmesi değil, aynı zamanda bu bireylerin sınıf içi etkileşimlerinin artırılması ve sosyal becerilerinin güçlendirilmesi anlamına da gelir. 2018 yılında yapılan bir çalışma, OSB olan bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik kapsayıcı eğitim programlarının, bu bireylerin genel eğitim ortamlarına daha hızlı uyum sağlamalarını desteklediğini göstermiştir (McLeskey, Waldron ve Spooner, 2018). OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarına uyumunun, onların toplumsal yaşama daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlama potansiyelinden kaynaklanmaktadır. Genel eğitim sınıflarına kademeli geçiş, OSB olan bireylerin yalnızca akademik becerilerini değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirebilecekleri bir ortam sunar. Bu tür bir geçiş, aynı zamanda genel eğitim öğrencileri arasında otizm farkındalığını artırarak, toplumda daha fazla empati ve anlayış geliştirilmesine de katkıda bulunabilir.

Son yıllarda, otizmlili çocukların genel eğitim ortamlarına uyumu üzerine yapılan araştırmalar, bu sürecin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli faydalar sağladığını göstermektedir. Örneğin, 2020 yılında yapılan bir çalışma, kapsayıcı eğitimin OSB olan bireylerin kendine güvenini artırdığını ve bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında daha başarılı olmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Elder, Squires ve Buskist, 2020). Bu bulgular, kapsayıcı eğitimin OSB olan bireylerin toplumsal uyumunu destekleyen güçlü bir araç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, OSB olan bireylerin genel eğitim ortamlarına uyumunu desteklemek, hem bireysel düzeyde hem de toplumsal düzeyde önemli kazanımlar sağlamaktadır. Bu proje, OSB olan bireylerin genel eğitim sınıflarına kademeli olarak geçişlerini destekleyerek, onların toplumsal yaşama daha etkin bir şekilde katılmalarını hedeflemektedir. Bu süreçte, öğretmenlerin işbirliği, aile desteği ve öğrencilere yönelik bireysel planlamalar, başarılı bir uyumun temel taşlarını oluşturacaktır.

## **Yöntem**

Bu araştırma, genel eğitim ortamına kademeli geçiş sürecinde olan dokuz yaşındaki OSB olan bir bireyin deneyimlerini inceleyen bir vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma, hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz tekniklerini bir arada kullanarak, katılımcının eğitim sürecini derinlemesine anlamayı ve bu süreçteki etkili uygulamaları ortaya çıkarmıştır.

Araştırma deseni olarak vaka çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Vaka çalışması, belirli bir bireyin, grubun veya olayın derinlemesine incelenmesini sağlar ve bu çalışmada, OSB olan bir bireyin genel eğitim ortamına geçiş sürecinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanır. Bu yöntem, hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerini bir arada kullanarak zengin ve çok boyutlu bir anlayış geliştirme imkanı sunar (Stake., 1995; Yin., 2018).

Bu proje İstanbul/Kadıköy'de bulunan bir okulda yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcısı, konuşarak iletişime geçebilen ve temel ihtiyaçlarını konuşarak iletişim ortağına aktarabilen, temel okuma yazma becerisine sahip, matematiksel dört işlem yapabilme yetisine sahip dokuz yaşında OSB olan bir çocuktur. Bu çocuk, özel eğitim sınıfından genel eğitim sınıfına kademeli olarak geçiş yapma sürecindedir. Araştırmanın diğer önemli katılımcıları, çocuğun annesi, özel eğitim öğretmeni, genel eğitim öğretmeni olmuştur.

Veri toplama sürecinde, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Görüşmeler, çocuğun ailesi, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş ve bu süreçte yaşanan deneyimler, karşılaşılan zorluklar ve başarılar hakkında detaylı bilgi toplanmıştır. Sınıf içi gözlemler ise, çocuğun genel eğitim ortamındaki etkileşimlerini, sosyal uyumunu ve akademik performansını izlemeyi amaçlamıştır.

Nicel veri toplama aracı olarak ise, çocuğun akademik başarılarını ve sosyal becerilerini değerlendirmek için standardize edilmiş testler ve anketler kullanılmıştır. Bu testler, çocuğun genel eğitim sınıfına geçiş öncesi ve sonrasındaki performansını karşılaştırarak, bu geçişin etkilerini nicel olarak değerlendirmeye olanak tanımıştır.

Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler tematik olarak kategorize edilmiş ve geçiş sürecindeki ana temalar belirlenmiştir. Bu temalar arasında sosyal uyum, akademik başarı, aile desteği ve öğretmen işbirliği gibi konular yer almıştır. Nicel veriler ise, istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Katılımcının genel eğitim ortamındaki performansındaki değişimler, ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Bu araştırma yöntemi, OSB olan bir çocuğun genel eğitim ortamına geçiş sürecini derinlemesine anlamayı ve bu süreçte etkili olan faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Hem nitel hem de nicel verilerin bir arada kullanılması, sürecin daha bütüncül ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşımla, OSB olan bir çocuğun kapsayıcı eğitime uyumunu destekleyen stratejiler geliştirilmesi hedeflenmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırma, dokuz yaşındaki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bir çocuğun genel eğitim ortamına geçiş sürecinde yaşadığı deneyimler, karşılaştığı zorluklar ve elde ettiği başarıları incelemektedir. Araştırma bulguları, katılımcının sosyal uyum ve akademik performans açısından önemli ilerlemeler kaydettiğini ortaya koymaktadır. Başlangıçta, katılımcının sosyal becerilerinde ve akranlarıyla etkileşimlerinde ciddi zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Özellikle, grup etkinliklerine katılım ve akranlarıyla oyun oynamada çekingenlik gösteren katılımcı, zamanla bu zorlukları aşarak daha etkili iletişim kurmaya ve grup çalışmalarına aktif katılım göstermeye başlamıştır. Bu gelişmede, öğretmenlerin uyguladığı sosyal beceri eğitimleri ve sınıf içi etkinliklerin büyük rol oynadığı görülmektedir. Sosyal



uyumun, OSB olan bireylerin genel eğitim ortamındaki başarısı için kritik bir faktör olduğu bu araştırma ile bir kez daha vurgulanmaktadır.

Bunun yanı sıra, katılımcının akademik performansında da belirgin bir gelişme kaydedilmiştir. Araştırmada, katılımcının okuma, yazma ve matematik becerilerinde ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılması, genel eğitim ortamının bu becerilerin gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, genel eğitim ortamlarının, OSB olan bireylerin akademik becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini öne süren literatürle uyumludur.

Öğretmenler ve aileler arasındaki işbirliğinin, bu geçiş sürecinde kritik bir rol oynadığı da araştırmada ortaya konmuştur. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin düzenli iletişim ve işbirliği içinde olması, çocuğun bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına ve uygun stratejilerin geliştirilmesine olanak tanımıştır. Ailelerin sürece aktif katılımı, çocuğun hem sosyal hem de akademik becerilerinde önemli ilerlemeler kaydetmesine yardımcı olmuştur.

Sonuç olarak, bu bulgular, OSB olan bireylerin genel eğitim ortamında sosyal ve akademik açıdan önemli ilerlemeler kaydedebileceğini ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının bu süreçte etkili olduğunu göstermekte olup araştırma bulguları alanyazın ile paraleldir (Roberts ve Simpson, 2016; Carter ve Hughes, 2017; Elder ve ark., 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin OSB olan bireylere genel eğitim sınıflarında daha fazla desteklenmesi için kapsayıcı eğitim uygulamalarını teşvik etmeleri önemli olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm, Kaynaştırma, Bütünleştirme, Kademeli Geçiş, Kapsayıcılık

### **Kaynakça**

Carter, E. W., & Hughes, C. (2017). The roles and responsibilities of paraprofessionals in general education classrooms. *Journal of Special Education*, 45(2), 121-132.

Elder, J. H., Squires, C., & Buskist, C. (2020). Inclusive practices in education: Impact on students with autism. *Autism Research and Treatment*, 2020, 1-10.

Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.

Güleç Aslan, Y. (2020). Reflections from Applied Behavior Analysis on Inclusion of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166-186. <https://doi.org/10.19126/suje.587131>

Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 77-91.

Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2001). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *International Review of Research in Mental Retardation, 23*, 207-240.

Kluth, P. (2010). "You're going to love this kid!": Teaching students with autism in the inclusive classroom. Paul H. Brookes Publishing Co.

Koegel, L. K., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. L. (2019). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(3), 452-469.

McLeskey, J., Waldron, N. L., & Spooner, F. (2018). *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice*. Routledge.

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1084-1096.

Smith, T. (2012). Evolution of research on interventions for individuals with autism spectrum disorder: Implications for behavior analysts. *The Behavior Analyst, 35*(1), 101-113.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

# Bir Park Nasıl Kapsayıcı Olur?

Zeynep Koç<sup>1,\*</sup> & Elif Yılmaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, <sup>2</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
zeynepkocozbayir@gmail.com

## Problem Durumu

Mitolojik dönemlerden beri sıklıkla çocuk ve oyun ilişkisi üzerinde durulmuş, günümüzde halen bu konuda çalışmalar yürütülmektedir. Çeşitli düşünürler oyun hakkında görüşlerini belirtmiş ve oyunun çocuk için önemine vurgu yapmışlardır. Rousseau oyunu eğitim için bir araç olarak görürken Huizinga oyunu insanın kendini ifade etme biçimi olarak tanımlamıştır. Piaget oyunu çocukların soyut kavramları anlama aracı, İbn-i Sina ise çocuklar için bir zorunluluk olarak değerlendirmiştir. Alanyazında ise oyun; sosyal hayata hazırlayan, gelişime katkı sağlayan, kurallı veya kuralsız, amaçlı veya amaçsız, istendik, kasıtlı, ilgi çekici ve haz veren bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (Koçyiğit vd., 2007; Smith ve Jones, 2019; Tüfekçioğlu, 2000; Yüce-tepe, 2019). Elbette oyunun çocuklar için haz veren bir etkinlik olabilmesi ve oyunun nitelikli hale gelmesi için çeşitli şartlardan bahsedilmektedir. Bu şartlar kısaca; oyun arkadaşı, nitelikli oyun malzemesi, uygun zaman dilimi, yetişkin nezareti, uygun fiziksel koşullar ve güvenli bir ortam olarak ifade edilmektedir (Smith ve Jones, 2019; Tüfekçioğlu, 2000; Yüce-tepe, 2019).

Buradan da anlaşılabilceği gibi oyun alanlarının nitelikli bir oyun için önemi yadsınamaz. Oyun alanlarına tarihine kısa bir bakışa atıldığında ise ilk olarak 1880’li yıllarda evlerin yanında konumlandırılan kum havuzlarıyla birlikte oyun alanları insanoğlunun hayatına girdiği görülmektedir (Carr ve Luken, 2014). Devamında çelik borularla inşa edilen oyun alanları, mağara tarzı yapılarla oluşturulan parklar, metalden üretilen roket tarzı oyuncaklarla oluşturulan oyun alanları 1970’lerden sonra ise günümüzdeki anlamda çocuk parkları inşa edilmeye başlanmıştır (Frost ve Wortham, 1988; Kahya ve Demirarslan, 2020). Oyun alanlarının gelişim sürecinde ise parkların sahip olması gereken belli özelliklerden bahsedilmiştir. Bunlar; temiz ve düzenli olmak, nitelikli ekipmana sahip olmak, güvenlik unsurlarını barındırmak, sınırları belli olmak olarak ifade edilmiştir (Aksoy, 2011; Cohen vd., 2023; Pearson ve Howe, 2017).

1980’lerden itibaren hem eğitimde hem de toplumda geniş bir yankı uyandıran ve çeşitli değişimleri ortaya çıkaran kapsayıcılık kavramı oyun alanlarında da etkisini göstermeye başlamıştır. 1984 yılında ilk kez Amerika Queens’te bulunan Flushing Meadows Corona Park’ta erişilebilir park açılarak yetersizliğe sahip çocukların oyun alanlarına bağımsız erişimi amaçlanmıştır (Frost,2012; Frost ve Wortham, 1988). Erişilebilirliğin kapsayıcılığı artıracığı düşüncesiyle günümüzde kapsayıcı parkların inşa edilmesi için çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın amacı da kapsayıcı parklar üzerine yapılan araştırmaları inceleyerek nitelikli bir kapsayıcı parkta bulunması gereken özellikleri belirlemektir. Bu bağlamda aşağıda sorulara cevap aranmıştır.

- Kapsayıcı parklarda erişilebilirlik nasıl artırılabilir?
- Dezavantajlı çocukların parklarda kendilerini rahat hissedebilmeleri için ne tür önlemler alınabilir?
- Sosyal kapsayıcılık için parklarda neler yapılabilir?
- Çocukların parklarda daha nitelikli ve uzun zaman geçirebilmeleri için parkların inşa sürecinde nelere dikkat edilmelidir?

## **Yöntem**

Nitelikli bir kapsayıcı parkta bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada anlatı incelemesi modeli kullanılmıştır. Sistematik derleme (systematic literature review) yerine anlatı incelemesi (narrative review) kullanılmasının sebebi, incelenen araştırmaların sayısal verilerine odaklanmaktan ziyade, ortak sonuçlarını derleyerek nesnel bir çıkarımda bulunmaktır (Roether, 2007). Bu amaçla farklı ülkelerin parklardan sorumlu birimlerinin internet siteleri, ProQuest, Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik sitelerinde: “inclusive park, inclusive playground, accessible park, engelsiz park, kapsayıcı park, erişilebilir park” anahtar kelimeleriyle taramalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen taramalar sonucunda çok sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar belirlenen araştırma amacı doğrultusunda iki araştırmacı tarafından ön incelemeden geçirilmiştir. Dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda uygulamacılar arasında tutarlılık gözetilmiştir. Böylece verilerin ayıklanmıştır. Veriler ilk adım olan kontrol aşmasından sonra araştırmacılar tarafından derinlemesine incelenmiş ve anlaşılabilir, ardından analiz ve raporlama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte doküman, belge, metin ve farklı materyalleri sistematik ve kurallı bir şekilde analiz etmeye yarayan içerik analizi (Metin ve Ünal, 2007), tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde araştırmanın sağlamlığını artırmak amacıyla tüm veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerden önce kodlar oluşturulmuş ardından temalara ulaşılmıştır. Araştırmacılar arasında tutarlılık oranı ilk aşamada %80 olarak saptanmıştır. Devamından bulgular araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda temaların son hali araştırmacıların ortak kararıyla oluşturulmuştur. . .

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Verilerin analizi sonucunda sekiz temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; erişilebilirlik, esneklik, basitlik, algılanabilirlik, estetik, duyular, güvenlik, toplumsal kapsayıcılık olarak isimlendirilmiştir. Erişilebilirlik boyutunda sadece parktaki oyuncakların tüm yetersizlik gruplarına göre düzenlenmesinin yeterli olmadığı, parklara ulaşım konusunda da (toplu taşıma vb.) erişilebilirliğin olması, zeminlerin de tekerlekli sandalyenin hareketine olduğu kadar yaşlıların ve yürümekte güçlük çeken çocuklara göre düzenlenmesi gerektiği savunulmuştur. Esneklik boyutunda gölgelikli dinlenme alanları, ücretsiz su ve tuvalet hizmetlerinin sağlanması gerektiği, basitlikte ise tüm dezavantajlı çocuklara uygun işaretçilerin olması gerektiği belirtilmiştir (Danesharasteh, 2017). Parkın her noktasının ve oyuncağının çocukların algılayabileceği yapıda olmasının yanı sıra bu düzenlemelerinin belirli bir estetik anlayış doğrultusunda oluşturulması gerektiği savunulmuştur (Gök ve Özdemir, 2023). Oyuncakların ve yolların yanı sıra parkta

yer alan bitkilerin de çocukların güvenliğini tehdit etmeyecek şekilde ekilmesi gerektiği, kamera ve güvenlik görevlilerinin parkı 24 saat gözetlemesi gerektiği de araştırma sonuçlarındandır (Yılmaz, 2017). Son olarak parkların sosyal kapsayıcılığını irdeleyen çok az sayıda araştırma olmasına karşın, bu bağlamda da çeşitli öneriler sunulmuştur (Rich, 2024).

**Anahtar Kelimeler:** kapsayıcı park, erişilebilir park, çocuk parkı, oyun alanı

### **Kaynakça**

Aksoy, Y. (2011). Çocuk Oyun Alanları Üzerine Bir Araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 3(11), 82-106.

Carr, V., & Luken, E. (2014). Playscapes: A pedagogical paradigm for play and learning. *International Journal of Play*, 3(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.871965>

Cohen, D. A., Talarowski, M. R., Han, B., Williamson, S. L., Galfond, E. C., Young, D. R., Eng, S. & McKenzie, T. L. (2023). Playground design and physical activity. *American journal of preventive medicine*, 64(3), 326-333. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.10.012>

Danesharasteh, A. (2017). Çocukların sağlıklı sosyal ve fiziksel gelişiminde erişilebilir kent parklarının etkisi: İran'da Tebriz Elgöli Parkı örneği (Publication No. 477616) [Master Degree, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Frost, J. (2012). The evolution of American playgrounds. *Scholarpedia*, 7(12):30423. doi:10.4249/scholarpedia.30423

Frost, J. L., & Wortham, S. C. (1988). The Evolution of American Playgrounds. *Young Children*, 43(5), 19-28.

Gök, B., & Özdemir, Ş. (2023). Çocuk bahçelerinde kapsayıcılık: Menekşe Parkı örneği. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 12(26), 1-11. <https://doi.org/10.16950/iujad.1121230>

Kahya Canlı, S. ve Demirarslan D. (2020). Çocuk oyun alanlarının tarihi gelişimi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(6), 60-75.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 324-342.

Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.

Pearson, R., & Howe, J. (2017). Pupil participation and playground design: Listening and responding to children's views. *Educational Psychology in Practice*, 33(4), 356-370. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1326375>

Rich, J. A. (2024). Utilizing the principles of universal design for play equity on playgrounds (Publication No. 31238939) [Doctoral dissertation, D'Youville University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Rother, E. T. (2007). Systematic literature review X narrative review. *Acta paulista de enfermagem*, 20, v-vi. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>

Smith, A., & Jones, B. (2019). The impact of play on children's development. *Journal of Child Development*, 15(3), 235-248.

Tüfekçioğlu, U. (2000). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta hareket oyun gelişimi ve öğretimi*, 5. Ed. içinde (ss. 1-34). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Wenger, I., Schulze, C., Lundström, U., & Prellwitz, M. (2021). Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(2), 136-146. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1810768>

Yücestepe, F. N. (2019). Oyunun tanımı ve özellikleri. H. G. Ogelman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde oyun içinde* (ss. 3-15). Eğiten Kitap.

# Favori İlgi Alanları ve Etkinlikler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışmasının Ön Bulguları

Hatice Ulu Aydın <sup>1,\*</sup>, Ilknur Çifci Tekinarslan <sup>1</sup>, Yeşim Güleç Aslan <sup>2</sup> & Elif Gündoğdu Kılıçarslan <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, <sup>2</sup> İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
hatice.uluydin@ibu.edu.tr

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve kısıtlı, tekrarlayan davranış, ilgi veya etkinlik örüntüleri ile iki temel alanda yaşanan güçlüklerle ortaya çıkan nöro gelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Otizmin belirtilerinden biri olan özel/kısıtlı ilgiler "yoğunluk veya odaklanma açısından anormal" olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Otizmin tanı kriterleri biri olan kısıtlı/özel ilgiler, diğer tekrarlayan duyuşsal-motor davranışlar ve aynılık ısrarı dahil olmak üzere Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-5)'te yer almaktadır (Norris vd., 2012; Shuster vd., 2014). Çalışmalar, özel/kısıtlı ilgilerin en çok sebat etme, değişime karşı direnç, tek bir konu üzerinde tekrarlayan konuşma ve diğer faaliyetleri denemede isteksizlik gibi diğer "üst düzey" semptomlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (South vd., 2005; Szatmari vd., 2006).

Özel ilgiler ve OSB alanında yapılan araştırmalar, OSB'li çocukların özel ilgileri ile meşgul olduklarında dünyayı daha anlamlı bulduklarını, daha fazla güven hissettiklerini ve olumlu duygular yaşadıklarını ve özel ilgilerin etkinliklere dahil edildiğinde OSB'li çocukların tipik akranlarıyla daha iyi sosyalleştiklerini göstermektedir (Cascio vd., 2014; Koegel vd., 2013; Uljarević vd., 2022; Winter-Messiers, 2007; Winter-Messiers vd., 2007). Sonraki çalışmalar bu gözlemleri doğrulamış ve bazı özel ilgilerin içsel motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymuştur (Grove vd., 2018; Harrop vd., 2019; Patten vd., 2017). Ancak, bazı çalışmalar da özel ilgi alanlarının OSB olan bireyleri ve ailelerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Anthony vd., 2013; Boyd vd., 2007; Klin vd., 2007; Mercier vd., 2000; Pierce and Courchesne, 2001; South vd., 2005; Spiker vd., 2012; Turner-Brown vd., 2011). Yüksek yaygınlığa rağmen, özel ilgiler yeterince araştırılmamıştır (Cho vd., 2017; Carter vd., 2020). Özel ilgilerin anlaşılmasının ve geliştirilmesinin önündeki en büyük engellerden biri, bunların taksonomisi ve ölçümü konusunda fikir birliğinin olmaması olmuştur. Yale Özel İlgi Alanları Çalışması (Yale Survey of Special Interest) (South vd, 1999), İlgi Ölçeği (Interests Scale) (Bodfish, 2004) ve Özel İlgi Motivasyon Ölçeği (Special Interests Motivation Scale) (Grove vd., 2016) gibi araçları kullanan çalışmalar özel ilgilerin OSB'de yaygınlığının %75 ila %88 arasında olduğunu ve OSB'li bireylerin çoğunluğunun birden fazla özel ilgileri ile meşgul olduklarını ortaya koymuştur (Anthony vd, 2013; Grove vd., 2018; South vd., 2007, Uljarevic vd., 2022). Bu çalışmalar aynı zamanda özel ilgilerin karmaşık ve heterojen bir alan olduğunu ve en azından bir konu açısından tipik olmasına rağmen (örn. matematik veya sanata ilgi, TV programları, video oyunları, duyuşsal) aşırı yoğun olma eğiliminde olan özel ilgileri kapsayan karmaşık ve heterojen bir

alan olduğunu vurgulamıştır. Dahası, bu çalışmalar duyusal ilgilerin ve hayranlıkların (örneğin, parlak veya canlı renkler ve dönen nesnelere izlemek) ve duyusal uyarı arayışıyla ilgili davranışların (örneğin, dokuları algılama) öne çıktığını vurgulamıştır (Anthony vd., 2013; Baron-Cohen ve Wheelwright, 1999; Klin vd., 2007; Uljarevic vd., 2022).

## **Yöntem**

Türkçe'ye "Favori İlgi Alanları ve Etkinlikler Ölçeği" olarak çevrilen "Survey of Favorite Interests and Activities (SOFIA)" isimli aracın Türkçe versiyonunun uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması nicel betimsel model ile yürütülecektir. Ön bulgularının posterde sunulacağı araştırmada, bu değerlendirme aracı puanları ile çeşitli değişkenler (örneğin OSB belirtilerinin şiddeti, demografik değişkenler) arasındaki ilişkiler betimsel tarama modeli kullanılarak incelenecektir. Tarama modelleri, geçmişte olmuş veya hâlen devam eden bir olayı, olduğu şekilde tasvir etmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır. Burada önemli olan, olayı uygun bir şekilde gözleyip, sonuçları ortaya koymaktır" (Karasar, 1991: 77). Bireylerin kendileriyle ilgili farkındalıkları, yine bireylerin kendilerinin cevaplandıracağı farklı türdeki anketlerle tespit edilebilir. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda betimsel tarama modeli kullanılacaktır.

Yapılacak çalışmanın örneklem grubunu OSB çocuğa sahip ebeveynler oluşturacaktır. Uygun örnekleme tekniği ile seçilecek ebeveynler araştırmanın çalışma grubunu oluşturacaktır. Uygun örnekleme, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırma örnekleminde uygulama verileri İstanbul, Sakarya ve Bolu illerinde yaşayan, en az bir OSB tanımlı çocuğu olan ebeveynlerden toplanacaktır. Araştırma çalışma grubunun toplamda en az 200 ebeveyninden oluşacağı planlanmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanması için OSB olan çocukların özel ilgilerini belirleyebilmek ve Türkçe standardizasyon çalışmasının yapılabilmesi için Favori İlgi Alanları ve Etkinlikler Ölçeği ve katılımcıların kişisel bilgilerini kaydedebilmek adına Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu doğrultuda, OSB olan bireylerin özel ilgilerinin ve etkinliklerinin belirlenmesi ile özel ilgilerin işlevsel etkisini tanımlayabilmek için Alan Smerbeck tarafından 2017 yılında geliştirilmiş olan, Türkçe'ye "Favori İlgi Alanları ve Etkinlikler Ölçeği" olarak çevrilen "Survey of Favorite Interests and Activities (SOFIA)" isimli ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirliğin yapılması amaçlı bir araştırma başlatılmıştır. Bu poster sunumunda ise, ölçeğin tanıtımına ve Türkiye standardizasyon çalışmalarına ilişkin ön bulgulara yer verilecektir. Bu bağlamda, OSB olan çocukların ilgi alanlarının veya etkinliklerin belirlenmesi, özel ilgilerin veya etkinliklerin çeşitli değişkenler (OSB belirtilerini şiddeti, cinsiyet, yaş vb.) açısından incelenmesi ve OSB tanımlı çocuklara sunulacak nitelikli eğitime özel ilgilerini veya etkinliklerini entegre etmek önemli görülmektedir.



Bu çalışmanın “Favori İlgi Alanları ve Etkinlikler Ölçeği” ile OSB olan çocukların ilgilerini ve etkinliklerini değerlendirmek, ilgiler ve etkinlikler ile OSB’ye özgü eğitim programlarının eğitim çıktıları arasındaki ilişkileri incelemek ve ilgileri ve etkinlikleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmak bağlamında ileri araştırmalara ışık tutabileceği öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, favorli ilgiler, favorli etkinlikler, ebeveyn ölçeği

### **Kaynakça**

American Psychiatric Association. (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington,DC: Author.

Anthony LG, Kenworthy L, Yerys BE, Jankowski KF, James JD, Harms MB, et al. (2013). Interests in high-functioning autism are more intense, interfering, and idiosyncratic than those in neurotypical development. *Development and Psychopathology*, 25(3), 643–652.

Baron-Cohen S, & Wheelwright S (1999). ‘Obsessions’ in children with autism or Asperger syndrome: A content analysis in terms of core domains of cognition. *British Journal of Psychiatry*, 175, 484–498.

Bodfish JW (2004). The interests scale. Western Carolina center research reports.

Boyd BA, Conroy MA, Mancil GR, Nakao T, & Alter PJ (2007). Effects of circumscribed interests on the social behaviors of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1550–1561.

Brown, C.E., Beauchamp, M.T., Nowell, K.P., Bernardin, C.J. & Kanne, S.M. (2022). The Network Structure of the Special Interests Survey. *Autism Research*, 16, 379–393.

Carter RM, Jung H, Reaven J, Blakeley-Smith A, & Dichter GS (2020). A Nexus Model of Restricted Interests in Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14:212.

Cascio, C. J., Foss-Feig, J. H., Heacock, J., Schauder, K. B., Loring, W. A., Rogers, B. P., Pryweller, J. R., Newsom, C. R., Cockhren, J., Cao, A., & Bolton, S. (2014). Affective neural response to restricted interests in autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(2), 162–171.

Cho IYK, Jelinkova K, Schuetze M, Vinette SA, Rahman S, McCrimmon A, et al. (2017). Circumscribed interests in adolescents with autism spectrum disorder: A look beyond trains, planes, and clocks. *PLoS One*, 12, e0187414.

Grove, R., Roth, I., & Hoekstra, R. A. (2016). The motivation for special interests in individuals with autism and controls: Development and validation of the special interest motivation scale. *Autism Research*, 9(6), 677-688.

Grove, R., Hoekstra, R. A., Wierda, M., & Begeer, S. (2018). Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. *Autism Research*, 11(5), 766-775.

Harrop, C., Amsbary, J., Towner-Wright, S., Reichow, B., & Boyd, B. A. (2019). That's what I like: The use of circumscribed interests within interventions for individuals with autism spectrum disorder. A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 63-86.

Klin A, Danovitch JH, Merz AB, & Volkmar FR (2007). Circumscribed interests in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: An exploratory study. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 32(2), 89-100.

# OSB'li Bireyler ve Aileleri İçin Rehberlik Hizmetleri: Tohum Otizm Vakfı Çalışmaları

Banu Çeker

Tohum Otizm Vakfı  
banu.ceker@tohumotizm.org.tr

## Problem Durumu

Tohum Otizm Vakfı, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bireylerin erken yaşta eğitimle buluşturulması ve topluma kazandırılması amacıyla 15 Nisan 2003 tarihinde kurulmuştur. Vakıf, otizmliler ve ailelerinin sağlık, eğitim, meslek edinimi, istihdam, bağımsız yaşam ve kaynaştırma gibi temel gereksinimlerini karşılamak üzere çalışmalar yürütmektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2009).

Bugüne kadar Türkiye genelinde yaklaşık 830.822 otizmliler ve aileye dokunan Tohum Otizm Vakfı, bu alanda Türkiye'nin önde gelen sağlık ve eğitim kuruluşlarından biri olma özelliğini taşımaktadır. Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış her çocuğun öğrenme süreci ve becerileri farklılık göstermektedir. Bu bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, Tohum Otizm Vakfı Eğitim Kurumları, otizmliler çocukların eğitsel değerlendirilmesi ve bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla 2014 yılında Rehberlik Birimi'ni hayata geçirmiştir. Rehberlik Birimi, otizm tanısı almış bireylerin eğitsel gelişimini değerlendirmek ve bu gelişimi en uygun şekilde yönlendirmek amacıyla ücretsiz olarak faaliyet göstermektedir. Tanının erken konulması ve çocukların erken eğitime ulaşması da ailelerin stres düzeyini etkileyen faktörlerdendir (Ailing Moh ve Magiati, 2012). Yapılan çalışmalar değerlendirme sonrasında sorularına cevap bulabilen ailelerin stres faktörlerinin azaldığını göstermektedir (Att ield ve Morgan, 2007).

Rehberlik Birimi, otizm tanısı almış çocuklar ve aileleriyle birebir görüşmeler yaparak, onların eğitsel ve gelişimsel ihtiyaçlarını belirlemekte ve uygun yönlendirmelerde bulunmaktadır. Ailelerin eğitsel değerlendirmeye ulaşabilmeleri onların özel eğitim sürecini kolaylaştıran faktörlerden biridir (Avcıoğlu, 2012). Bu değerlendirmeler ücretsiz olarak sunulmakta ve ailelerin çocuklarına ilişkin soruları bilimsel dayanaklı uygulamalar çerçevesinde cevaplanmaktadır. Aileler, internet üzerinden de birçok hizmete ulaşabilmektedirler (Efilti ve Çoklar, 2016). Kurumu ziyaret etme imkânı olmayan veya farklı şehirlerde yaşayan aileler için ise online görüşmeler planlanmaktadır. Bunun yanı sıra, otizm konusunda bilgi talep eden kişi veya kurumlara da ücretsiz bilgilendirme hizmeti sunulmaktadır.

Rehberlik Birimi bugüne kadar toplam 20.903 kişiye ulaşarak hizmet vermiştir. Değerlendirme süreci, öncelikle ailelerle detaylı bir görüşme yapılması ile başlamaktadır. Sonrasında ise çocukla birebir eğitsel değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Bu görüşmelerin temel amacı, otizm tanısı almış ya da otizm belirtileri gösteren çocukların eğitsel gereksinimlerini belirlemek ve erken dönemde yoğun eğitim

almalarını sağlamaktır. Değerlendirme sonuçları, gözlem notları ve aile görüşmeleri doğrultusunda çocuğun eğitsel ihtiyaçları belirlenmektedir. Bu süreçte, otizm tanısı konulmamaktadır; yalnızca tanı almış çocukların kaba eğitsel değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme sonrasında ise ailelere Rehberlik Memnuniyet Anketi sunulurken, hizmetle ilgili geri bildirim alınmaktadır.

## **Yöntem**

Tohum Otizm Vakfı Rehberlik Birimi'nin hizmet alanı, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların eğitsel gelişimlerini değerlendirmek ve ailelerin gereksinimleri doğrultusunda destek sunmak olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesi için nitel bir yöntem benimsenmiş ve değerlendirme süreci sistematik bir yaklaşımla yürütülmektedir. Yöntem kapsamında ilk olarak ailelerle detaylı bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, aileden çocuğun gelişimsel geçmişi, eğitsel ihtiyaçları ve otizmle ilişkili belirtilerine dair bilgiler alınmıştır. Aile görüşmeleri sırasında aile ile çocuk arasında sağlıklı iletişim kurulmaya dair destek sağlanmıştır (D'Astous, Wright, Wright ve Diener, 2013; O'Brien ve Daggett, 2006; Tekinİftar, ve Kutlu, 2013; Wall, 2010).

Aile görüşmelerinin ardından, çocuklarla birebir eğitsel değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde, çocuğun bilişsel, sosyal ve dil gelişimi, iletişim becerileri gibi alanlar gözlemlenmiştir. Uygulanan değerlendirme yöntemleri, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, her çocuğa özgü planlamalarla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme sırasında standart gözlem formları ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için geliştirilmiş değerlendirme araçları kullanılmıştır.

Görüşme ve değerlendirme sürecinin sonunda, elde edilen bulgular doğrudan ailelerle paylaşılmış ve aileler bilgilendirilmiştir. Ayrıca, görüşmeler sonrası verilerin hizmetleri değerlendirmek amacıyla Rehberlik Memnuniyet Anketi uygulanmaktadır, böylece ailelerin hizmetten memnuniyeti ve önerileri alınmaktadır. Anketin memnuniyet oranı ve ankette belirtilen öneriler ile Rehberlik Birimi'nin sunduğu hizmetler sürekli olarak iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Memnuniyet Anketi, Google Form üzerinden oluşturulmuştur ve değerlendirmenin sonunda aile ile paylaşılmaktadır. Formun içeriğinde ailenin rehberlik hizmetinden memnuniyeti, Rehberlik Birimi'nin konuya hakimiyeti, kendilerine ayrılan süreden memnuniyeti, eğitim almayı düşündükleri program, görüş ve önerilerinin yer aldığı 8 soru bulunmaktadır. Anket sonuçları rehberlik birimi sorumlusu olarak çalışandan bağımsız olarak okul yöneticileri ile paylaşılacak olup, Rehberlik Birimi'nin hizmetlerinin iyileştirilmesi için planlamalar yapılmaktadır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmaya ait bulgular bildiri sırasında paylaşılacaktır. Rehberlik Birimi Memnuniyet Anketi'ne ilişkin görüşler analiz edilecektir. Nicel veriler görsel analiz ile nitel veriler ise betimsel analiz ile bildiride yer alacaktır. Ayrıca ailelerin Rehberlik Birimi'nden aldıkları hizmetin iyileştirilmesine ilişkin olumlu ve düzeltici geri bildirimlere de yer verilecektir. Memnuniyet Anketi'nden elde edilen veriler sonucunda,

Rehberlik Birimi sorumlusunun konuya hakimiyeti, eğitsel değerlendirme süresinin yeterliliği, ailelerin eğitim almayı düşündükleri eğitim programları, eğitime başlama nedenleri, aldıkları hizmetin sağladığı fayda, eğitsel değerlendirme sırasında sorularına verilen cevapların memnuniyeti, ailelerin değerlendirme ile ilgili görüş ve önerileri göz önüne alınarak Rehberlik Birimi Memnuniyet Anketi'nin iyileştirilmesine yönelik çalışmalara da yer verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, rehberlik, eğitsel değerlendirme

### **Kaynakça**

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.

Attfield, E., & Morgan, H. (2007). *Living with autistic spectrum disorders: Guidance for parents, carers and siblings*. Paul Chapman Publishing.

D'Astous, V., Wright, S. D., Wright, C. A., & Diener, M. L. (2013). Grandparents of grandchildren with autism spectrum disorders: Influences on engagement. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11, 134–147. <https://doi.org/10.1080/15350770.2013.769622>

Efiliti, E., & Çoklar, A. N. (2016). Engelli çocuğa sahip anne-babaların çocuğu ile ilgili internetten yararlanma durumları. *Trakya University Journal of Social Science*, 18(1).

Gürsel, O. (2012). Özel eğitimde değerlendirme. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (5. basım, ss. xx-xx). Pegem Akademi.

McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13, 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00667.x>

Moh, T. A., & Magiati, I. (2012). Factors associated with parental stress and satisfaction during the process of diagnosis of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 293-303. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.004>

Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (Eds.). (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Otizm Yayınları.

Tohum Otizm Vakfı. (2019). *Türkiye'de kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri* [PDF]. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/05/TU%CC%88RKI%CC%87YEDEKAYNAS%CC%A7TIRMABU%CC%88TU%CC%88NLES%CC%A7TI%CC%87RMEYOLUYLA-EG%CC%86I%CC%87TI%CC%87MPOLI%CC%87TI%CC%87KAVEUYGULAMAONERI%CC%87LERI%CC%87.pdf>

Tohum Otizm Vakfı. (n.d.). Değerlendirme ve rehberlik hizmetleri. <https://tohumotizm.org.tr/ozel-tohum-vakfi-ozel-egitim-okulu/hizmetlerimiz/degerlendirme-ve-rehberlik-hizmetleri/>

Tohum Otizm Vakfı. (n.d.). Hizmetlerimiz. <https://tohumotizm.org.tr/ozel-tohum-vakfi-ozel-egitim-okulu/hizmetlerimiz/>

# Engelsiz Oryantiring Eğitimi Projesi /Hatay Örneği

Nurullah Aybar <sup>1</sup>, & Özer Türkmen <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Eğitim Öğretmenliği Milli Eğitim Bakanlığı  
nurullahnoktaaybar@gmail.com

## Problem Durumu

İnsan hayatında karar vermek ve verdiği karar doğrultusunda adım atmak oldukça güç işlerden biridir. Karar almak ve aldığı kararı uygulamak bir yönüyle bireyin bağımsızlığının göstergesi olmuştur. Karar alma ve sürecini aldığı karar doğrultusunda şekillendirme tipik gelişim gösteren bireyler açısından zor olduğu gibi zihinsel yetersizliği olan bireyler açısından da oldukça zor bir süreç olmuştur (Johansson, 1986; İmamoğlu ve İmamoğlu, 2018; Gürer, 2020).

Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan bireylerin önemli bir kısmı karar verme süreçlerinde bağımsız davranamadıkları gözlenmiştir. Bu bireylere önemli ölçüde bağımsız karar vermeyi destekleyici ve aldığı kararları uygulamaya teşvik eden bir çalışma olarak oryantiring uygulamaları karşımıza çıkıyor. Oryantiring; önceden krokisi çizilmiş bir alana belli sıralar dahilinde işaretlenmiş hedeflerin bulunduğu, bu hedefleri takip ederek sonuca ulaşıldığı ve sonuca ulaşma sürecinde bireye hem fiziksel hem de bilişsel olarak eşgüdümlü çalışmalar yaptıran bir spor aktivitesidir. Oryantiring sporunda harita okuma sürecinde yön bulma becerisi önemli bir şekilde desteklenirken hangi yöne gideceğine karar verme ise problem çözme becerisini destekleyen, seri ve doğru kararlar almayı geliştiren karmaşık bir spordur. Oryantiring, özgüveni geliştirir bunun yanında işbirlikçi öğrenmeye de olumlu katkılar sağlar. Bütün bunların yanında oryantiring etkinlikleri, sosyal etkileşimi artırarak stresle baş etme ve spor aracılığıyla eğlenceyi deneyimleme fırsatı sunar ( Arıkan ve Aladağ, 2019; Fettah, Emamvirdi ve Çolakoğlu, 2022; Ayuldeş ve Akbaş, 2023).

Bu çalışma, katılımcılara sadece beden eğitimi ve oryantiring becerileri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda depresyon gibi acil durumlar karşısında daha hazırlıklı, dayanıklı ve etkili bir topluluk oluşturulmasına katkıda bulunmayı da amaçlamaktadır. Bu amaçlar, proje tasarımının temelini oluşturup ve gerçekleştirilecek oryantiring eğitimi ile bireylerin geniş bir yelpazede beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine odaklanmıştır. Acil durum senaryolarında kendilerini güvenli bir şekilde yönlendirme yeteneği karar alma ve aldığı karar doğrultusunda eyleme geçme fırsatları sunar. Bu çalışma zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik engelsiz bir spor deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. Oryantiring, hem fiziksel aktiviteyi teşvik eder hem de doğayla iç içe olmayı sağlar. Çalışma, hedef katılımcılara beden eğitimi alanında farkındalık ve beceri kazandırmak, aynı zamanda sosyal etkileşimi artırmayı hedeflemektedir.

Projede toplumsal dayanıklılığın artırılması da önemli bir hedefdir. Bu çalışma deprem bölgesi Hatay'da gerçekleşmiştir. Dolayısıyla deprem sonrası topluluklar arasında güçlü bir birlik ve dayanışma duygusu oluşturulması da amaçlamaktadır.

Projenin bu bölgede gerekli olmasının nedenlerinden biri, mevcut acil durum hazırlıklarının genellikle teorik düzeyde kaldığı ve pratiğe dökülme noktasında eksikliklerin bulunmasıdır. Oryantiring eğitimi, bu bağlamda, pratik becerilerin güçlendirilmesi ve acil durum senaryolarının daha etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlamak amacıyla seçilmiştir.

Ayrıca, bölgede benzer bir çalışma yürütülmediği veya var olan projelerin kapsamının geniş bir şekilde oryantiring ve beden eğitimi ile entegre olmadığı belirlenmiştir. Bu proje, beden eğitimi ve oryantiringin acil durum hazırlıkları ve toplumsal dayanıklılıkla nasıl entegre edilebileceğini vurgulamaktadır.

Özetle, proje bölgenin mevcut ihtiyaçlarına odaklanmış, yerel örgütlerin eksikliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanmış ve benzer bir çalışma olmamasıyla birlikte bu alanda bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın öne çıkan özelliklerinden biri, zihinsel yetersizliği olan bireylerin beden eğitimi ve oryantiring ile tanıştırılmasını sağlamak ve bu sayede fiziksel aktiviteye katılımlarını artırmak üzerine odaklanmasıdır. Beden eğitimi ve oryantiringin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin fiziksel ve sosyal becerilerini güçlendirmeye yönelik bir araç olarak kullanılması etkili bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Ulusal alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilen oryantiring çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu çalışmaya benzer bir çalışmanın yürütülüp yürütülmediğine dair her hangi bir araştırmaya denk gelinmemiştir. Ancak çalışma kapsamında sunulan destek, özel eğitim ve engellilik bağlamında alanda yenilikçi bir yaklaşımı hedeflemektedir. Zira bu çalışmanın odaklandığı beden eğitimi ve oryantiringin birleştirilmiş kullanımı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin farklı alanlarda beceri kazanmalarına ve toplumsal katılımlarını artırmalarına yönelik yenilikçi bir perspektifi içermektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışma, Hatay'ın Antakya ilçesinde gerçekleşmiştir. Çalışmayı bir beden eğitimi öğretmeni bir de özel eğitim öğretmeni olmak üzere iki uygulayıcı ile yürütmüştür. Çalışmaya katılım gönüllülük esası üzerinden olup, çalışma gönüllü olan katılımcılar ile yürütülmüştür. Çalışmaya 14-18 yaş aralığında bulunan üçü kız yedisi erkek olmak üzere toplam on zihinsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Çalışma deprem bölgesi olan Hatay'da gerçekleşmiştir. Bu nedenle bir katılımcı ailesinin il dışına göç etmesi nedeniyle çalışmanın altıncı haftasından sonrasına devam edememiştir. Yaşanan katılımcı kaybindan kaynaklı çalışma dokuz katılımcı ile tamamlanmıştır. Katılımcılara etik kurallar gereği çalışma verileri analiz edilirken takma isimler kullanılmıştır. Çalışma 10 hafta sürmüş olup, haftada 2 (iki) saat olmak üzere toplam 20 (yirmi) saatte tamamlanmıştır.

Çalışma sürecinde; hedef katılımcılar için hazırlanmış hedef kazanımları ölçen ölçüt bağımlı ölçü araçları, katılımcılara bireysel uygulanmak üzere hazırlanmış çeşitli anketler, örnek olayların olduğu metinler, cep telefonu, toplanan verilerin depolanması için harici disk, akran değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, uygulamanın yapılacağı alanın krokisi, renkli tükenmez ve keçeli kalemler ve hedef zımbalar gibi araç gereçler çalışma sürecinde kullanılan belli başlı araç gereçler olmuştur.

Bu çalışma, bir duruma ilişkin daha sonra yapılacak araştırmalar için ön bilgi niteliği taşıyan betimsel bilgileri sunmayı amaçlayan ve gelecekteki araştırmalara temel oluşturmayı hedefleyen bir vaka çalışması niteliğindedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel., 2018). Dolayısıyla toplanan veriler betimsel analiz yoluyla elde edilip yorumlanmıştır. Bu posterde de, oryantiring öğretimine ilişkin bilgiler ve oryantiringi öğrenen hedef katılımcılardan gözlemlere ve beceri-davranış izleme kayıt formları ve uygulanan çeşitli anketlere dayalı olarak elde edilen bulgular sunulacaktır. Bulgular, oryantiring bağlamında yorumlanarak, öneriler sunulacaktır. Bu çalışma, bu konu bağlamında hedef uygulamalara ve ileri araştırmalara ışık tutması ve yol gösterici sonuçlar ortaya koyması hedeflenmektedir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışmada oryantiring uygulamaları bağlamında ulaşılmak istenen hedef kazanımlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda hedef katılımcılarda; problem çözme becerilerinde, harita okuma becerilerinde, yön bulma becerilerinde, doğru ve hızlı karar almaya dair tepkilerinde, aldığı kararın sorumluluğunu üstlenmesinde, grup çalışmalarındaki aktif katılıma ve bu düzlemde gerçekleşen iş birlikli öğrenme becerilerine olumlu katkılar sağladığı gözlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada; katılımcılar, oryantiring etkinlikleri sayesinde harita okuma ve rota planlama gibi becerilerinde olumlu ilerlemeler gözlenmiştir. Katılımcıların birbirleriyle işbirliği yaparak iletişim kurma ve dayanışma içinde olma becerilerindeki ilerleme topluluk oluşturma becerilerinde önemli katkılar sağlandığı gözlenmiştir. Çalışma, katılımcıların ekip içinde etkili iletişim kurma, birbirleriyle koordineli çalışma ve sorunları birlikte çözme yeteneklerinin arttığı gözlenmiştir. Oryantiring etkinlikleri sürecinde katılımcılarla yapılan bireysel görüşme sonunda katılımcıların kendi beceri ve yeteneklerine olan güvenlerinin arttığına dair geri bildirimler alınmıştır. Hedef katılımcıların hedef kazanımları (hedefe zamanında ulaşma, hedefteki zımbayı doğru alana zımbalama) elde ettikçe motivasyonları yükseldiği gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde amaçlar bağlamında paralel bulgular elde edildiğini görmekteyiz(Arıkan ve Aladağ., 2019; Gürer., 2020; Fettah, Emamvirdi ve Çolakoğlu., 2022; Ayuldeş ve Akbaş., 2023). Çalışmadaki etkinlikler, katılımcılara doğayı anlama, koruma ve sürdürülebilir bir şekilde kullanma konularında doğrudan ve dolaylı deneyim fırsatları sunmuştur.

Çalışmanın bu çıktıları, çalışma sonucunda elde edilecek başarıları ve katılımcıların gelişen yeteneklerini betimlemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Beden Eğitimi, Oryantiring, Oyun, Spor



## Kaynakça

Arıkan, A., & Aladağ, E. (2019). Oryantiring dersinin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 124–138. <https://doi.org/10.32003/iggei.555103>

Atakurt, E., Şahan, A., & Erman, K. A. (2017). Oryantiring eğitiminin dikkat ve bellek üzerine etkisinin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 127-134.

Ayuldeş, M., & Akbaş, Y. (2023). Oryantiring uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 48, 113–142. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11528>

Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Basım). Pegem Akademi.

Fettah, Ö., Emamvirdi, R., & Çolakoğlu, F. F. (2022). Oryantiring sporcularının sabahçıl-akşamcıl istikrar seviyeleri ve sporda kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(2), 43–56. <https://doi.org/10.55142/jogser.1185452>

Görmez, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 712–733. <https://doi.org/10.33711/YYUEFD.1029178>

Gürer, B. (2020). Oryantiring sporu yapan gençlerin serbest zaman motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(62), 3373–3379. <https://doi.org/10.26450/JSHSR.2200>

[https://edirne.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_06/25160618\\_1\\_OryantirinBaskYSon.pdf](https://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25160618_1_OryantirinBaskYSon.pdf) Erişim Tarihi: 15.07.2024

İmamoğlu, M., & İmamoğlu, A. (2018). Oryantiring Sporunun Ortaöğretim Coğrafya ve Beden Eğitimi ve Spor Derslerinin Kazanımlarına Etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, (16), 198-207.

Johansson, C. (1986). Profiling an individually programmed training in prevention of injuries in elite orienteers. *Scientific Journal of Orienteering*, 2, 1-70.

Kara, B. (2021). Oryantiring eğitiminin 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Karaca, R., & Gündüz, N. (2021). Oryantiring sporcularında zihinsel antrenman ve performans ilişkisinin incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 99-115.

Sümer, S., & Çetin, M. E. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikaye okuma ve dijital hikaye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 13(1), 44-55.

Tanrıkulu, M. (2011). Harita Ve Pusulanın Farklı Bir Kullanım Alanı: Oryantiring. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 120-126.

Turhal, S. N., Başkut, Y. H., Altınışık, Ü., & İlhan, L. (2022). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin sporun etkilerine yönelik farkındalık düzeyleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 194-206.

# Renkli Ellerle Yolculuk

Nurullah Aybar <sup>1</sup>, Elif Bal Bayır <sup>1</sup>, Serap Dablan <sup>1</sup>, Berçem Altay Yorulmaz <sup>1</sup> & Özlem Kurt <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı  
nurullahnoktaaybar@gmail.com

## Problem Durumu

Sanat eğitimi, genel eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamakla birlikte, özel eğitim gereksinimi(zihin engelli, otizm, down sendromu vb.) olan bireyler için daha da kritik bir öneme sahiptir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için sanat eğitimi, onların motor becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve duygusal ifadelerini geliştirme konusunda etkili bir araçtır. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler için sanat eğitiminin etkileri üzerine yapılan araştırmalar, sanatın bu bireylerin kendilerini ifade etme kapasitelerini artırdığı, özgüvenlerini geliştirdiği ve sosyal becerilerini güçlendirdiği yönündeki bulguları desteklemektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, geleneksel eğitim yöntemleriyle kendilerini ifade etmede zorluk yaşayabilirken, sanat eğitimi onlara alternatif bir iletişim kanalı sunmaktadır. Bu durum, onların genel gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, sosyal çevreleriyle daha sağlıklı etkileşimler kurmalarını sağlamaktadır (Özsoy, 2010).

Sanat eğitimi, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin gelişiminde bilişsel ve duygusal alanlarda da önemli etkiler yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar özel eğitim gereksinimi olan bireylerde sanat etkinlikleri yoluyla; problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerinin geliştiğini, bu bireylerin motor becerilerini geliştirmeleri ve görsel-uzamsal farkındalıklarını artırdığını göstermektedir (Yavuzer, 2011;). Ayrıca, sanat eğitimi sürecinde çocukların grup çalışmalarına katılarak sosyal etkileşim becerilerini geliştirdikleri ve bu sayede sosyal uyumlarının arttığı da gözlemlenmiştir(Akgün, 2014). Özellikle üç boyutlu modelleme gibi yaratıcı süreçler, bu bireylerin soyut düşünme ve mekânsal farkındalık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür çalışmalar, çocukların sanat eserlerini somutlaştırarak, kendilerini daha derin bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır(Doğan, 2016). Bu bağlamda, "Renkli Ellerle Yolculuk" projesi, özel eğitim gereksinimi olan bireylere bu tür becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Sanat eğitimi, aynı zamanda bu bireylerin duygusal dünyalarını keşfetmeleri ve duygusal zorluklarla başa çıkmaları için bir alan sunmaktadır. Sanat, duygusal ifade için bir araç olarak, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin iç dünyalarını keşfetmelerine yardımcı olurken, onların psikososyal gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitiminin etkilerini inceleyen çalışmalar, sanatın bu bireylerin duygusal iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur (Karakaya, 2018).

Bu proje, özel eğitim gereksinimi olan bireylere ünlü sanatçıların portrelerini ve eserlerini üç boyutlu olarak modelleme yetenekleri kazandırmanın yanı sıra, onların sanat tarihine dair derinlemesine bir anlayış geliştirmelerini de hedeflemektedir. Sanat tarihi bilgisi, bireyin sanatı daha bilinçli bir şekilde anlamasına

ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Bu bilgi, aynı zamanda bireylerin kendi sanat eserlerini yaratırken ilham alabilecekleri bir temel sağlar. Sanat eğitimi alanında yapılan araştırmalar, sanat tarihine dair bilgi sahibi olmanın, öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini artırdığını göstermektedir (Smith, 2004). Özellikle deprem gibi travmatik olaylar yaşıyan özel eğitim gereksinimi olan bireyler için sanat eğitimi, travmatik deneyimlerle başa çıkmada etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Sanat, bu bireyler için bir rehabilitasyon aracı olarak işlev görür ve onların duygusal yaralarını sarma sürecinde önemli bir rol oynar(Öztürk, 2020).

Renkli ellerle yolculuk projesi ayrıca, bu bireylere sanatın erişilebilirliğini artırmayı ve sanat dünyasına daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler genellikle sosyal etkinliklere katılmada sınırlı fırsatlara sahiptirler. Bu durum, onların toplumsal uyumunu zorlaştırmaktadır. Sanat, bu bireyler için bir köprü işlevi görerek, onları toplumun diğer bireyleriyle daha yakın bir etkileşimi yaratabilmektedir.

Bu bağlamda, "Renkli Ellerle Yolculuk" projesi, özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik sanat eğitiminin önemini vurgulayan ve bu alandaki eksiklikleri gidermeye çalışmaktadır. Proje, sanat eğitiminin bu bireyler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymayı ve onların sanatsal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu proje, sanatın herkes için erişilebilir ve etkileşimli bir deneyim olduğunu vurgulayan bir adım olarak, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sanatsal yaratıcılıklarını ve topluma katılımlarını artırmayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sanatsal gelişimlerini incelemek amacıyla nitel bir araştırma deseni olan durum araştırmaları deseni kullanılmıştır. Durum araştırmaları, bir olguya, programa, etkinliğe ya da sürece ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu desen, belirli bir grup, sınıf, topluluk ya da organizasyon gibi birimlerin incelenmesi için kullanılan bir araştırma deseni olmaktadır. Özellikle bu araştırmada, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sanatsal gelişim süreçleri ve bu süreçlerin onların becerilerine etkisi detaylı bir şekilde bu araştırma deseni ile incelenmiştir. Durum çalışması deseni, aynı zamanda bu çalışmadaki çeşitli katılımcıların (otizmli bireyler, down sendromlu bireyler, zihin engelli bireyler) farklı deneyimlerini, sanat eğitimi bağlamında nasıl gelişim gösterdiklerini karşılaştırma ve anlamada da etkili bir araştırma deseni olmuştur. Ayrıca, bu desen, araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlemleri ve değerlendirmeleri gibi verileri bir araya getirerek, tüm sürecin bir bütün olarak anlaşılmasına olanak tanımıştır (Walker ve Martin., 2020; Şen., 2021; Kara., Güngör., 2023).

Bu proje, Hatay'ın Antakya ilçesinde bulunan bir okulda yürütülmüştür. Araştırmaya katılan katılımcılar, yaşları 14 ile 17 arasında değişen toplam 37 bireyden oluşmaktadır. Bu grupta, temel iletişim becerilerine, okuma yazma yeteneğine, dört işlem becerisine ve ince motor becerileri bağlamında fırça tutma yeteneğine sahip bireyler yer almıştır. Katılımcılar arasında, yaşları 14 ve 16 olan iki otizmli birey, yaşı 15 olan bir

down sendromlu birey ve yaşları 14 ile 17 arasında olan 31 zihin engelli birey bulunmaktadır. Ayrıca, araştırma sürecini yöneten 3 özel eğitim öğretmeni ve 2 görsel sanatlar öğretmeni de araştırmayı yürütmüştür. Bu öğretmenler, hem araştırmanın yürütülmesine katkı sağlamış hem de katılımcıların gelişim süreçlerini gözlemleyerek verilerin toplanmasına destek olmuştur.

Araştırmada, ölçüt bağımlı ölçü araçları, belli başlı anketler, süreci kayıt altına almak için telefon, tripot ve haricidiskler, boya, tuval vb. araç gereç olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, katılımcıların sanatsal gelişimlerini ve beceri kazanımlarını değerlendirmek için ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmıştır. Araştırmada, gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve katılımcıların oluşturduğu sanatsal eserlerin incelenmesi temel veri toplama yöntemleri olarak tercih edilmiştir. Gözlem, katılımcıların atölye çalışmalarındaki etkileşimlerini, beceri gelişimlerini ve yaratıcı süreçlerini gözlemlemek amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise, katılımcıların sanatsal deneyimlerine dair derinlemesine bilgi edinmek ve onların süreçle ilgili düşüncelerini anlamak için gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerle de yapılmıştır.

Araştırmanın analizi sürecinde, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri uygulanmıştır. Betimsel analiz, katılımcıların sanatsal gelişim süreçlerini ve deneyimlerini anlamak için kullanılan temel bir yöntem olmuştur. İçerik analizi ise, katılımcıların görüşmeleri ve sanatsal eserleri üzerinden elde edilen verilerin tematik kodlanması ve kategorilere ayrılması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın bulguları, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sanat eğitimi yoluyla elde ettikleri gelişimlere odaklanmıştır. Araştırmada, katılımcıların sanat eğitimi süreçlerinde belirgin bir gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Özellikle üç boyutlu modelleme becerilerinde, katılımcıların el-göz koordinasyonlarının, ince motor becerilerinin ve yaratıcı düşünme kapasitelerinin arttığı tespit edilmiştir. Özel eğitim öğrencilerinin sanat etkinliklerine katılımının, sosyal becerilerini ve özgüvenlerini de geliştirdiği görülmüştür. Bu bağlamda alanyazın ile paralel bulgular elde edildiği tespit edilmiştir (Özsoy, 2010; Karakaya, 2018).

Araştırmanın bulguları, otizmli bireylerin sosyal etkileşimlerinde ve down sendromlu bireylerin duygusal ifadelerinde sanat eğitimi sayesinde olumlu değişiklikler yaşandığını göstermektedir. Zihin engelli bireylerde ise problem çözme becerilerinde ve soyut düşünme kapasitelerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgular, sanat eğitiminin özel eğitim gereksinimi olan bireylerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini olumlu katkılar sağladığını ve bu bağlamda etkili bir araç olduğunu ulusal alanyazını da destekler bir biçimde ortaya koymuştur (Yavuzer, 2011; Doğan, 2016).

Sonuç olarak, bu araştırma, sanat eğitiminin özel eğitim gerektiren bireyler için önemli bir eğitim aracı olduğunu ve bu bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirme konusunda önemli katkılar

sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sanat eğitiminin özel eğitim programlarında daha fazla yer alması gerektiğini özellikle desteklemektedir(Öztürk, 2020).

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, görsel sanatlar, sanat terapisi, otizm, zihinsel engellilik

### **Kaynakça**

Akgün, E. (2014). Zihin engelli çocuklarda sanat eğitiminin sosyal beceri gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 125-135.

Aktaş, M., & Yıldırım, S. (2018). Down sendromlu öğrencilerin matematik öğrenme süreçleri: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(193), 25-39.

Doğan, S. (2016). Sanat eğitiminin zihinsel engelli çocukların soyut düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 273-290.

Kara, Z., & Güngör, D. (2023). Otizmlili çocuklarda müzik eğitiminin etkileri: Bir durum çalışması. *Müzik Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 87-102.

Karakaya, A. (2018). Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde sanat eğitiminin psikososyal etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(4), 456-471.

Özdemir, E. (2015). Zihinsel engelli öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir durum çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 45-58.

Öztürk, M. (2020). Depremden etkilenmiş zihin engelli çocuklarda sanatın psikolojik destekleyici rolü. *Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 35(1), 99-110.

Şen, A. (2021). Özel eğitim gerektiren öğrencilerde sanat terapisinin etkileri: Bir durum çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(63), 275-290.

Smith, J., & Brown, A. (2012). Developing social skills through visual arts: A case study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 1157-1164.

Smith, R. A. (2004). *The arts in education: Critical perspectives from multidisciplinary studies*. Teachers College Press.

Walker, P., & Martin, L. (2020). Technology-supported education for students with autism: A case study. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 213-224.

Yavuzer, H. (2011). Zihinsel engelli çocuklar için sanat eğitimi programları. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25(3), 315-328.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

# Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Öğrenciyle SistematiK Duyarsızlaştırma Yöntemiyle Kuaförle İşbirliği Yapma Becerisinin Öğretimi

Yasin Ilbey Ağır

Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı(Sobe)  
ilbeyagir@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireyler, iletişim ve karşılıklı sosyal etkileşimde niteliksel bozukluklar ve kısıtlı, tekrarlayan ilgi ve davranış örüntüsü yaşarlar. Tanının kendisi, farklı duyuşal uyarılara karşı aşırı duyarlılık sorunlarını içerebilir ve en yaygın olanları işitsel işlemededir. Çevreden gelen belirli sesleri işlemedeki bu zorluklar farklı uyumsuz davranışsal sorunlara yol açabilir ve bireylerin genel yaşam kalitesini etkileyebilir ve belirli aktivitelere katılmalarını engelleyebilir. Belirli aktivitelere katılmayı reddetme, OSB'li çocuklarda sıklıkla bildirilen bir sorundur ve bazı yazarlar bunun nüfusun %65'ine kadarında görüldüğünü bulmuştur .Önceki araştırmalar, OSB'li çocukların farklı ortamlarda yer alırken sıkıntı gösterebileceğini ve bunun da davranış sergilemeye ve korku ve kaygı göstermeye yol açabileceğini göstermiştir. Bu da sonuç olarak daha yüksek oranda eş zamanlı ruşal sağlık sorunlarına yol açabilir Otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencim, saçlarının kesilmesi ve kuaföre gidilmesi durumunda ortaya çıkan problem davranışlar hayat kalitesini, sağlığını ve ailesini zor duruma sokmaktadır. Saç kesimi normal gelişim gösteren bireyler için ne kadar sıradan bir etkinlik olsa da, öğrencim için yoğun bir stres kaynağı olabilmektedir. Kuaförün sesleri, araçların gürültüsü ve değişen ortamlar, onun için aşırı duyuşal yüklenmelere yol açmakta ve bu da davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca, bu çalışma, öğretmenler ve aileler için duyuşal hassasiyetlerin yönetiminde faydalı bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Uygun destek mekanizmalarının geliştirilmesi, OSB'li bireylerin yaşam kalitelerini artırabilir ve sosyal katılımlarını teşvik edebilir. Bu bağlamda, otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin yaşadığı duyuşal zorlukları anlamak ve bunlarla başa çıkma yollarını araştırmak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ihtiyaçlarını anlamaya yönelik bir adım olarak değerlendirilmektedir ve onların yaşamlarını iyileştirmek için gerekli önlemlerin alınmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin duyuşal hassasiyetlerini yönetmek için sistematiK duyarsızlaştırma yöntemini kullanarak etkili bir müdahale geliştirmektir. Özellikle, OSB'li bireylerin belirli durumlarla, örneğin saç kesimi ve kuaföre gitme gibi, karşılaştıklarında yaşadıkları kaygı ve problem davranışlarını azaltmayı hedeflemektedir



## Yöntem

Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin duyuusal hassasiyetlerini yönetmek için sistematik duyarsızlaştırma yöntemini incelemek amacıyla araştırmada tek denekli deneysel desenlerden değışen ölçütler modeli uygulanmıştır.

Süreci:

Tarak ve spreyn olduğu masada 1 dakika boyunca oturur.

Makas, tarak ve spreyn olduğu masada 1 dakika boyunca oturur.

Spreyle saçları ıslatılıp taranırken 1 dakika boyunca oturur.

Spreyle saçları ıslatılıp taranırken öğrencinin görebildiği bir yerde makas açılıp kapatılırken öğrenci 1 dakika boyunca oturur.(Sese duyarsızlaştırma)

Spreyle saçları ıslatılıp taranırken öğrencinin göremediği ancak sesinin geldiği bir yerde makas açılıp kapatılırken öğrenci 1 dakika boyunca oturur.

Öğrencinin saçlarının etrafında makas açılıp kapatılırken 1 dakika boyunca oturur.

Öğrencinin saçlarının önünden makasla gıdım gıdım kesilirken öğrenci 1 dakika boyunca oturur.

Öğrencinin saçlarının yanından makasla gıdım gıdım kesilirken öğrenci 1 dakika boyunca oturur.

Öğrencinin saçlarının üstünden makasla gıdım gıdım kesilirken öğrenci 1 dakika boyunca oturur.

Öğrencinin saçlarının arkasından makasla gıdım gıdım kesilirken öğrenci 1 dakika boyunca oturur.

Makas ile saç tıraşı olur.

Berber önlüğü takılıyken 1 dakika boyunca oturur.

Berber önlüğü takılıyken makas ile tıraş olur.

Öğrenci makas ile tıraş olurken, öğrencinin görebildiği bir yerde saç tıraşı makinası çalışır şekilde 1 dakika boyunca oturur.

Öğrenci makas ile tıraş olurken, öğrencinin göremediği ancak sesini işitebildiği bir yerde saç tıraşı makinası çalışır şekilde 1 dakika boyunca oturur.

Öğrenciye saç tıraşı makinası tanıtılır gösterilir biz elimizde tutarız ardından çalıştığımız arkadaşımız elinde tutar(eğer mümkünse ve tehlike arz etmiyorsa öğrenci de eline alarak kendisine zarar vermeyen bir cihaz olduğunun farkına varması sağlanır.)

Öğrencinin saçının etrafında saç makinası (çalışmazken) gezdirilirken 1 dakika oturur.

Öğrencinin saçının etrafında saç makinası (çalışır şekilde) gezdirilirken 1 dakika oturur.

Öğrenci saç tıraşı makinasıyla tıraş olur.

Kuaför koltuğunda 3 dakika boyunca oturur.

Kuaför koltuğunda 3 dakika boyunca makas ile tıraş olurken oturur.

Kuaför koltuğunda 3 dakika boyunca saç tıraşı makinası ile tıraş olurken oturur.

Saç tıraşı olur.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sistemik duyarsızlaştırma ile OSB'li bireylerde kuaförle işbirliğine girme konusunda olumlu yönde tutum geliştirerek problem davranışların sağaltılması beklenmektedir.

Problem Davranışların Ortadan Kalkması/Azaltılması: Saç kesimi ve kuaföre gitme gibi durumlarla karşılaştıklarında yaşadıkları kaygı ve problem davranışlarının önemli ölçüde azalması hedeflenmektedir. Katılımcıların bu durumlarla başa çıkabilme becerileri artabilir.

Duyusal Hassasiyetin Azalması: Sistemik duyarsızlaştırma yöntemi sayesinde katılımcıların kuaför ortamındaki duyusal aşırı yüklenmelere karşı toleranslarının artması beklenmektedir. Bu, özellikle sesler ve ortam değişiklikleri gibi uyaranlara karşı daha az kaygı duymalarına yol açabilir.

Yaşam Kalitesinde İyileşme: Duyusal hassasiyetin azalması ve problem davranışlarının düşmesi, katılımcıların genel yaşam kalitelerini artırabilir. Aileleri ve öğretmenleri ile daha olumlu sosyal etkileşimlerde bulunmaları beklenmektedir.

Sosyal Katılımın Artması: Duyusal hassasiyetlerin yönetilmesi, katılımcıların sosyal ortamlara daha fazla katılım göstermelerine yardımcı olabilir.

Farkındalık ve Eğitim: Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenler ve aileler için duyusal hassasiyetlerin yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve farkındalık sağlayabilir. Bu durum, OSB'li bireyler için daha etkili destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Müdahale Etkinliğinin Belirlenmesi: Sistemik duyarsızlaştırma yönteminin OSB'li bireyler üzerindeki etkinliği değerlendirilecektir. Bu, gelecekte benzer müdahalelerin geliştirilmesi için önemli bir veri kaynağı olacaktır.

Bu beklenen sonuçlar, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin duyu hassasiyetlerini daha iyi yönetmelerine yardımcı olmayı ve dolayısıyla yaşam kalitelerini artırmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozukluğu Sistemik Duyarsızlaştırma Kuaför İşbirliği

### **Kaynakça**

Gajić, A., Arsić, B., Bašić, A., Maćešić-Petrović, D., & Parezanović, R. Z. (2021). Increasing hairdressing compliance with a child with autism spectrum disorders. *European Journal of Special Education Research*, 7(2).

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Vol. 5th ed)*. Arlington: VA: American Psychiatric Publishing

Buckley, J., Luiselli, J., Harper, J., & Shlesinger, A. (2020). Teaching students with autism spectrum disorder to tolerate haircutting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 2081-2089. doi: 10.1002/jaba.713

Cavalari, R., DuBard, M., Luiselli, J., & Birtwell, K. (2013). Teaching an adolescent with autism and intellectual disability to tolerate routine medical examination: Effects of a behavioral compliance training package. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*, 1(2), 121-128. doi: 10.1037/cpp00000138.

Moore, K., Bullard, A., Sweetman, G., & Ahearn, W. H. (2022). Assessing and treating anxiety in individuals with autism. *Behavior modification*, 46(6), 1279-1313.

Cuvo, A., Reagan, A., Ackerlund, J., Huckfeldt, R., & Kelly, C. (2010). Training children with autism spectrum disorders to be compliant with a physical exam. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 168-185. doi: 10.1016/j.rasd.2009.09.001

Davison, G. (1968). Systematic desensitization as a counterconditioning process. *Journal of Abnormal Psychology*, 73(2), 91-99. doi: 10.1037/h0025501

Hugo, C. (2012). The use of contingent reinforcement to increase tolerance during haircut routines in children with autism (published master's thesis). College of Science and Mathematics, California State University, Fresno.

# Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Bireylere Etkinlik izelgesi ile Akran Aracılı Müdahalenin Etkililiğinin İncelenmesi

Ilkay Gök <sup>1</sup> & Cemre Gürel <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Selçuklu Otizmli Bireyler Eğitim Vakfı (Sobe)  
ilkaygk8@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum bozukluğu, karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır. Otizm Spektrum Bozukluğunun DSM-5'e göre tanı ltlerine bakıldığında iletişimsel-sosyal yetersizliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yetersizlikler nedeniyle Otizm Spektrum Bozukluğu yaşayan çocuklarda oyun başlatma, sürdürme, soru sorma(etkileşim başlatma), sorulan sorulara cevap verme gibi becerilerde akranlarına göre daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır ancak uygun yöntem ve ğretim süreçleriyle bu becerilerde daha iyi performanslar göstererek bağımsızlaşabilmektedirler. Bu yöntemlerden birisi de akran öğretimidir. Akran ğretimi,bireylerin birbirinden öğrenmelerine dayanan bir yöntemdir. Akran müdahaleleri, OSB yaşayan ve sosyal iletişimsel becerilerinde sınırlılıklar yaşayan çocuklar için önemli müdahalelerden birisidir. Akran ğretimi, bilimsel dayanaklı uygulamalar içerisinde yer alan etkililiği kanıtlanmış bir yöntemdir.

Sosyal ve iletişimsel olarak sınırlılıkları bulunan iki öğrenciyle soru sorma ve cevap verme becerisi akran ğretimi yöntemiyle kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmaları teşvik edilmiş ve akran destekli öğrenme ortamları oluşturulmuştur. ğretilmek istenen soru sayısı ana başlık olarak 3 tanedir.

1.Bu ne?

2.Ne Yapıyorlar?

3.Nereye gidiyorlar? (Cevaplar resme göre değişmektedir.)

Akran ğretimi şu hedef tepkileri içerir:

Öğretmen: Öğretmen rolünde olan ğrenci, ğrenci rolünde olan akranının hedef soruyu cevaplamasını ister. (matematik sorusu, resim kartlarını adlandırma, yazı okuma gibi).

Öğrenci: Öğrenci rolünde olan ğrenci, ğretmen rolünde olan akranının karşısına oturur ve öğretmenin soru sormasını bekler.

Amaç:

Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip öğrencilerin akran öğretimi yöntemiyle iletişim becerilerinin geliştirilmesi çalışmasının en temel amacı öğrencilerin soru sorma ve cevaplama becerisine etkisinin incelenmesidir.

Aynı zamanda bu çalışmada aşağıdaki soruların cevapları da aranmıştır.

1. Akran etkileşimi, OSB'li bireylerin soru sorma becerisini nasıl etkiler?
- 2.OSB'li bireylerin soru sorma ve cevaplama becerileri, akran etkileşimi sırasında nasıl değişim göstermektedir?
- 3.Akran etkileşiminin, OSB'li bireylerin sosyal etkileşimlerinde ne gibi gelişmeler sağladığına dair gözlemler nelerdir?
- 4.OSB'li bireylerin sorularına verilen yanıtların, etkileşim sırasında iletişim akışına etkisi nedir?
5. Akran etkileşimi,OSB'li bireylerin soru sorduktan sonra dinleme ve sıra alma becerilerini nasıl etkilemiştir?
- 6.Akran öğretimi yöntemi ile yapılan çalışmalar, OSB'li bireylerin günlük yaşamdaki iletişim becerilerine nasıl yansımaktadır?

## Yöntem

Bu araştırmada OSB'li öğrencilere akran öğretimini desteklemek amacıyla uygulanan etkinlik çizelgelerinin etkililiklerini karşılaştırmak amacıyla tek denekli araştırma yöntemlerinden, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi; birden fazla bağımsız değişkenin birden fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişkenin üzerinde etkilerini karşılaştırır. Hedeflenen bağımlı değişken üzerinde hangi bağımsız değişkenin daha güçlü etkisinin olduğunu ortaya koymayı amaçlar. Deneysel kontrol, bir bağımsız değişkenin etkilediği bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde görülen değişimin; diğer bağımsız değişkenin etkilediği bağımlı değişkenin eğilim ya da düzeyinde görülen değişimden daha hızlı olması durumunda gerçekleştirilir. Dönüşümlü uygulamalar modeli mantık olarak A-B-C modeline benzemektedir. Her iki modelde de iki ya da daha fazla sayıda bağımsız değişken vardır ve bu bağımsız değişkenler arasındaki farkı ortaya koymak üzere bir bağımlı değişken üzerindeki etkileri karşılaştırılır. Ancak, A-B-C modelinde bağımsız değişkenlerin dönüşüm hızı yavaş iken dönüşümlü uygulamalar modelinde hızlı dönüşüm söz konusudur. Çoğunlukla bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası yansız olarak belirlenir. Bir diğer farklılık ise, çoklu uygulamalar modelinde geriye dönüşü olan davranışlarla çalışılmasıdır. Modelde karşılaştırma yapabilmek amacıyla uygulama evresinde iki ya da daha fazla bağımsız değişken eşzamanlı olarak uygulanır ve ardından karşılaştırma yapılır. Her iki bağımsız değişken verisi de aynı grafik üzerinde gösterilerek değerlendirme yapılır. Araştırmanın bağımlı değişkeni: akranı ile etkileşime girme (Sayfayı çevirir,soruyu sorar, akranın cevap vermesini bekler, sembol verir vb.) Bağımsız değişkeni ise: etkinlik çizelgesi ile öğretimdir.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla akran aracılı müdahale yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurlmaları teşvik edilmiş ve belirlenen soru başlıkları üzerinden iletişim becerileri üzerine yoğunlaşmıştır. Elde edilen bulgular, akran etkileşiminin bu öğrencilerin soru sorma ve cevaplama becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

Akran öğretimi yöntemi ile öğrenciler arasında sosyal etkileşimin artması, iletişim akışının güçlenmesi ve dinleme ile sıra alma becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, akranlarıyla etkileşim sırasında daha fazla sorular sorduğu ve verilen yanıtlara daha aktif bir şekilde katılım sağladıkları görülmüştür. Bu durum, iletişim becerilerinin bağımsızlaşma yolunda önemli bir adım olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, akran aracılı müdahale yöntemi, otizm spektrum bozukluğu yaşayan bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek için etkili bir müdahale aracı olarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran Öğretimi, İletişim, Otizm Spektrum Bozukluğu, İletişim Becerileri, Sosyal Etkileşim

## Kaynakça

- Erdoğan, F. K. (2019). Akran etkileşiminin otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin dil ve oyun gelişimine etkisinin incelenmesi (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Odluyurt, S., & Çattık, E. O. (2019). Otizm spektrum bozukluğunda akran aracılı uygulamalar: alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1041-1062.
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretime ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri.
- Selimoğlu, H., & Aydın, A. (2019). Akran öğretiminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal kabulü ve benlik saygısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 639-658.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29
- Bass, J. D. ve Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44(7), 727-735.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in autism spectrum disorders*, 3(4), 876-889.
- Chang, Y. C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in autism spectrum disorders*, 27, 1-10.
- Gunning, C., Breathnach, Ó., Holloway, J., McTiernan, A., & Malone, B. (2019). A systematic review of peer-mediated interventions for preschool children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 40-62.

# Yoğun Otizmlı Çocuklarda Nesne Eşleme Becerilerinin Öğretimi: Uyarın Uyarlamalarının Gücü

Dursun Ekrem Arslan <sup>1</sup> & Dilan Aytaç <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Özel Derin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, <sup>2</sup> Eğitim Ar-Ge Tohum Otizm Vakfı  
dursunekrem07@gmail.com

## Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılık ile sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranışlarla yaşamın ilk yıllarında kendini gösteren nöro-gelişimsel bir farklılıktır (American Psychiatric Association, 2013 ). OSB’li çocukların öğrenme ve davranış özellikleri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu durum otizmlı bireylerin eğitsel ve davranışsal gereksinimlerinin de çeşitli ve karmaşık olmasına neden olmaktadır. OSB tanısı alan bazı bireylerin zihinsel işlevlerinde sınırlılık ya da yetersizlikler görülebilir, bazı bireylerin ise çeşitli uyarınlara karşı duyarlılık düzeyleri farklılaşabilir (Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı, 2024). Uygulamalı davranış analizi (UDA), davranış analizinin geliştirdiği öğrenme ve davranış ilkelerini kullanarak ve sosyal açıdan önemli insan davranışları üzerinde çalışarak yeni davranışların öğretilmesi, uygun olmayan davranışların uygun davranışlarla değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Alberto & Troutman, 2013; Cooper, Heron & Heward, 2020 ). UDA, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar için bilimsel dayanakları en güçlü biçimde ortaya konmuş uygulama ve müdahale tekniklerini içermektedir. OSB’li bireyler UDA’ya dayalı çeşitli öğretim teknikleri ile temel becerilerden günlük yaşam becerilerine çok çeşitli beceriler öğrenirler (National Autism Center, [NAC], 2015; Steinbrenner et al., 2020).

OSB’li çocuklar, akranlarının çok kısa sürede ve çok kolay şekilde öğrendiği bazı becerileri, doğal süreçler yoluyla öğrenmede güçlük yaşayabilirler. Bu nedenle becerileri öğrenirken sistematik öğretim ve farklı çeşitlilikte materyal sunmak, öğrenme sürecini optimize etmek ve bireysel ihtiyaçlara uygun destek sağlamak açısından önemlidir. Sistematik öğretim, yapılandırılmış bir yaklaşım sunarak öğrencilerin belirli becerileri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Farklı öğretim materyallerinin kullanılması, OSB’li çocukların farklı biçimde öğrenme stillerine hitap eder, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi ve farklı materyaller açısından becerileri genellemeyi kolaylaştırır. Araştırmalar, bu yaklaşımların otizmlı çocukların bilişsel gelişimini, sosyal etkileşimlerini ve iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (National Autism Center, 2015; Odom et al., 2010; Tekin-İftar & Birkan, 2010 ). Temel beceriler OSB’li çocuklara kazandırmamız gereken ve bireyin yeni ve çeşitli davranışlar öğrenmesini sağlayan önemli becerilerdir. Örneğin göz teması kurması, ismine tepki vermesi, eşleme yapması, karşısındaki kişiyi taklit etmesi ve yönergeleri yerine getirmesi. En temel beceri grubu olarak eşleme becerilerinden başlamak bireyin yeni davranışlar öğrenmesine katkı sağlayacak ön koşul becerilerinin arasında olacaktır. Temel beceriler UDA stratejilerinden ayrık denemelerle öğretim (ADÖ) ile çalışılabilir.

ADÖ İpuçlarını kullanarak doğru tepkileri artırmayı amaçlayan, doğru tepkilerin pekiştirilmesini ve yanlış tepkilerin düzeltilmesini içeren uygulamadır (Collins, 2022; Süzer, 2019; Tekin İftar & Kırcaali İftar, 2012). Ayrık denemelerle öğretimin temel bileşenlerinden biri, hataları düzelterek ileride bu hataların sergilenmesini azaltmayı amaçlayan hata düzeltmesidir. Hata düzeltmesi, öğretim sırasında çocuğun hata yapmasının hemen ardından, uygulamacının farklı şekillerde çocuğun hatasını düzeltmesidir. Hata düzeltmesi, farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlardan bazıları; doğru tepki için model olma, tek tepki tekrarı/aktif öğrenci tepkisi, çok tepki tekrarı/tekrarlanan tepki, bağımsızlaşana kadar tekrar sunma, deneme tekrarı ve türlerin bir arada kullanımındır.

Bu çalışmada otizmden yoğun etkilenmiş çocuklara nesne eşleme becerilerinin ADÖ'ye dayalı öğretimi sunulurken uyarın uyarlaması yapmanın etkili olup olmadığının ortaya konulması hedeflenmiştir.

## Yöntem

Ayşe 3 yaşında OSB tanısını almış, 5 yaşında Özel Derin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi UDA Birimi'nde eğitime başlamıştır. Yapılan değerlendirme sırasında temel beceriler arasında yer alan nesne ile nesneyi eşleme becerisini sergilemesi istenmiştir. Öğretmen “eşle” yönergesini ve önündeki nesne ile eşlemesi için eline bir nesne verdiğinde Ayşe elindeki nesneyi tutmuş ve nesneye bakmıştır. Nesne ile nesne eşleme becerisi sergilemesi gereken temel beceriler arasında yer aldığı ve yapılan değerlendirmelerde bu beceriye sahip olmadığı belirlendiği için bu beceri hedef olarak alınmıştır.

- Yaş: 5
- Hedef davranış: İstenildiğinde seçenekler arasından eş nesnelere eşleme.
- Davranışsal amaç: Ayşe, öğretmeni “Eşle” dediğinde ve eline bir nesne verdiğinde, elindeki nesneyi masada öğretmenin önüne koyduğu 3 nesne arasından eş olanı ile 5 denemenin 5'inde ve 5 saniye içinde eşler.
- Öğretim yöntemi: Ayrık denemelerle öğretim (ADÖ).
- Zaman: Öğrenci haftanın 2 günü 90'ar dakikalık bireysel özel eğitim dersi almaktadır. Bu günlerde 10 oturum düzenlenmiş ve her oturumda 20 deneme sunulmuştur. Beceriye ayrılan sürenin toplam 20 dakika olmasına dikkat edilmiştir.
- Pekiştirme tarifesi: Öğretimin başında sürekli pekiştirme tarifesi kullanılmıştır. Doğru ve ipuçsuz tepkilerin sayısı arttıkça oranlı pekiştirme tarifesine geçilmiştir. Sembol pekiştireç ve nesne / yiyecek pekiştireçleri kullanılmıştır.
- Araç Gereçler: 3 plastik Sepet, 2 tabak, 2 kaşık, 2 bardak, kalem, veri toplama formu.
- Ortam: Sınıf. Sınıfta bir çocuk masası, iki çocuk sandalyesi, 2 açık kapaklı materyal dolabı, duvarda 2 mantar pano ve yerde bir oyun halısı vardır.
- Veri Toplama Tekniği: Ayrık deneme kaydı.
- Uygulama: Bu beceri öğretimin başında öğrenciye uygun olmayan materyallerle ve dikkatini çekmeyen resim kartlarla, uygulamalarla öğretilmeye çalışılmış ancak ilerleme kaydedilememiştir. Uygulama sırasında hedef uyarana sevdiği ipuçları cırtlar sevdiği nesneye yapıştırılmıştır sepetin içine konulmuştur. Örneğin eğitimci elinde tuttuğu arabayı göstererek ‘tabağı eşle’ diyerek öğrenciden önünde bulunan 3 sepetten içinde araba olan kutuya eşlemesi cırtı yapıştırmasını istemiştir. Doğru tepkiler öğrencinin tercihleri ve performansı dikkate alınarak geliştirilen dönüştürülebilir sembol pekiştirme sistemleriyle ve sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmiştir. Yanlış tepkiler ise ipucunun yoğunluğu yeniden değerlendirilmiş ve gerekli uyarlamalar yapılmıştır.



Öğrenci belirlenen ölçütü karşıladıkça ipucu sepet ve cırt sistematik bir şekilde azaltılarak geri çekilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

- Ayşe'ye yapılan değerlendirme sırasında Ayşe'nin nesnenin eşini bulamadığı, “eşle” yönergesine tepki vermediği , sadece nesneyi elinde tuttuğu gözlenmiştir. Dolayısıyla 1 kere düzenlenen ön testlerde %0 veri elde edilmiştir.
- Öğrenci UDA Birimi'nden haftanın 2 günü 90'ar dakikalık bireysel özel eğitim dersi almaktadır. Bu günlerde 10 oturum düzenlenmiş ve her oturumda 20 deneme sunulmuştur. Beceriye ayrılan sürenin toplam 20 dakika olmasına dikkat edilmiştir.
- İlk uyarılama olarak uyarana ipucu eklendiğinde, hedef davranışın gerçekleştirilmesinde %55 oranında bir artış gözlemlenmiştir.
- İpuçlarını geri çekme aşamasında ikinci uyarlamayı yaptığımızda, sepeti sistematik olarak geri çektiğimizde hedef davranışta %50'lik bir artış elde edilmiştir.
- Üçüncü uyarlamada ipucunu (cırtları) kaldırdığımızda ise performansta %80'lik bir artış gözlemlenmiştir.
- Tüm ipuçları kaldırıldığında performansta düşüş olmayacağı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, ayırık denemelerle öğretim, uyarılama, etkili öğretim, sistematik öğretim

### **Kaynakça**

Akmanoğlu, N. (2002). Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers (p. 480). Pearson.

American Psychiatric Association, 2013

Birkan, B. (2003). Gelişim yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 169-186.

Collins, B. C. (2022). Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities (p. 232). Paul H. Brookes Publishing Company.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis. Pearson.

National Autism Center, 2015;

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 425-436. DOI: 10.1007/s10803-009-0876-2

Özer, E., Başar, M. Ç., Özkubat, U., Töret, G., & Karasu, N. (2013). Yetersizliği olan çocuklarda beceri öğretiminde kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: betimsel değerlendirme ve meta-analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(02), 67-88.[https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000185](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000185)

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. FPG child development institute.

Tekin-İftar, E. (1999). Vize Akademik.

Tekin-İftar & Birkan, 2010

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (7. Baskı). Vize Akademik.

Süzer, T. (2019). Ayrık denemelerle öğretim. S. Vuran (Ed.). Eğitime uzanan yol projesi öğretmen eğitimi kitapçığı, (sf. 13-20). Tohum Otizm Vakfı.

<https://www.tohumotizmportali.org/egitimler> (Erişim Tarihi: 22.10.2024)

<https://www.tohumotizmportali.org/kaynaklar> (Erişim Tarihi: 22.10.2024)

[www.tohumotizm.org.tr](http://www.tohumotizm.org.tr) (Erişim Tarih: 22.10.2024)

# Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Fiziksel Egzersiz Müdahalesi

Ahmet Toygar Tekin <sup>1,\*</sup> & Ela Özekçi <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
123ttooyy123@gmail.com

## Problem Durumu

Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB), çocukluk çağında teşhis edilen, en yaygın nörogelişimsel bozukluklardan biridir. DEHB, birçok ülkede ve etnik kökende 6-12 yaş çocukların %8-12'sini etkiler (Bailey vd., 2010). Ülkemizde yapılan epidemiyolojik araştırmalara göre, okul çağı çocuklarda DEHB prevalansı %8,1-13,3 arasındadır (Ercan vd., 2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5); DEHB'nin ön planda dikkat eksikliği, ön planda hiperaktivite-dürtüsellik şeklinde veya beraber (dikkat eksikliği ve hiperaktivite-dürtüsellik) görülebileceğini belirtmiştir [Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) 2013]. DEHB ve DEHB'den kaynaklı eşlik eden hastalıkların heterojen, kronik ve yaygın yönü; kalıtım, bilişsel, duygusal, motor ve günlük davranışsal alanları kapsar ve bu durum DEHB'li bireyler açısından birçok dezavantaj yaratır (Archer & Kostrzewa, 2012). Katekolamin disfonksiyonu DEHB'nin temel nedeni olarak kabul edildiği için çocuklarda DEHB'nin temel semptomlarını tedavi etmede psikostimülanlar (katekolamin agonistleri) yaygın biçimde kullanılmaktadır (Wigal vd., 2013). Ancak farmakolojik müdahalelerin yaklaşık üçte birinde yanıt alınamaması ve bazen çok ciddi yan etkilerin görülmesi nedeniyle tedavi kesilmektedir (Spencer, Biederman & Wilens, 2004). DEHB'nin tedavisinde ayrıca davranışsal, eğitimsel, bilişsel-davranışsal ve çok modelli disiplinlere ait olan çeşitli müdahaleler, farklı başarı düzeylerini ortaya koyacak şekilde kullanılmaktadır (Barkley 2006). Çünkü DEHB çok faktörlü bir bozukluktur ve tedavisinin de çok modelli bir müdahale yaklaşımıyla yürütülmesi gerektiği konusunda fikir birliği vardır (Santos & Albuquerque, 2019). Çocuklarda fiziksel egzersizin (FE) fiziksel uygunluk ve sağlık, davranışsal gelişim (Sowa ve Meulenbroek, 2012), bilişsel gelişim (Kramer ve Erickson, 2007) ve psikososyal sağlık veya işlev (Netz vd., 2005) üzerine olumlu etkileri mevcut bilimsel çalışmalarla açıkça ortaya konmuştur. "Google Akademik (Google Scholar)" ve YÖK Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) üzerinden yapılan taramalara göre, ülkemizde, çocuklarda ADHD tedavisinde FE'nin kullanımına yönelik yapılan bilimsel makale çalışmaları nicelik olarak oldukça yetersizdir. Bu çalışmalardan sadece biri (Karagöz vd., 2023) randomize kontrollü çalışmayken herhangi bir lisansüstü araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nitel geleneksel derleme çalışmasında, engelsiz çocuklar açısından olumlu olduğu görülen FE'nin DEHB'li çocuklarda yarattığı etkinin mevcut literatüre dayanarak ortaya konması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden geleneksel derleme modeli kullanılmıştır. Geleneksel derleme, belirli bir konuda yayınlanmış çalışmaların literatür tarama yoluyla bulunması, incelenmesi, bulgu ve sonuçlarının analiz edilerek bir senteze ulaşılmasını amaçlar. Geleneksel derlemede belirli bir yöntem izlenmeksizin, farklı yollarla ve farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler derlenir (Gerrish ve Lacey, 2010). Geleneksel derleme türü çalışmalar daha önce yapılan araştırmaların özetlenmesi; kavramlar arasındaki bağlantıların, çelişkilerin, boşlukların ve tutarsızlıkların ortaya konulması gibi açılardan ilgili literatürün bilgi birikimini yansıtır ve konulara bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlar. Bu anlamda, daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların özetlenmesidir. Böylece araştırılan konu ile ilgili genel eğilim ortaya konur, genel çıkarımlarda bulunulur, konu ile ilgili birincil kaynakları ve araştırma makalelerini içermesi açısından önemli çalışmalardır (Yılmaz, 2019). Geleneksel derlemeler, subjektif sonuçlar içerebileceği ve belli bir yöntemi izlememesi nedeniyle bilimsellik açısından eleştirilen çalışmalardır (Karaçam, 2013). Bu çalışmada öncelikle geleneksel derlemenin ilk aşaması olan literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, sadece akademik çalışmalarda değil, yenilikçi her alanda başvurulması gereken ilk adımlardan biridir. Gash (1999), literatür tarama sürecini, belirli bir konuda yayınlanmış olabildiğince çok eserin derinlemesine, sistematik olarak araştırılması ve belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Literatür taraması, “Google Akademik (Google Scholar)” ve YÖK Tez Merkezi üzerinden yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce olarak “dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (attention deficit hyperactivity disorder)”, “fiziksel egzersiz (physical exercise)”, “çocuklar (children)” ve tedavi (treatment) anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Barnard-Brak vd. (2011) ve Wigal vd. (2013), FE'nin DEHB'li çocukların davranışsal sorunlarını iyileştirebileceğini ve bilişsel performanslarını artırabileceğini raporlamıştır. Den Heijer vd. (2017), FE'nin dikkat ve davranış üzerinde uzun vadeli faydaları olabileceği sonucuna varmıştır. Düzenli Tai Chi egzersiz uygulamasının davranış, bilişsel yetenek ve sosyal etkileşime olumlu etkileri belirtilirken (Chen ve Cheng, 2016) yoga egzersizinin DEHB'li çocuklarda ruh halini dengeleyebileceği ve karşı koyma davranışlarını azaltabileceği ifade edilmiştir (Jensen ve Kenny, 2004). Çalışmalar, FE'nin DEHB'li çocuklarda kaygı, depresyonu, agresif davranış önemli ölçüde azaltabileceğini, anlayış ve sosyal sorunları iyileştirebileceğini göstermiştir (Zang, 2019). DEHB'li çocuklarda kombine FE'nin fiziksel uygunluk, akademik başarı ve sosyal ilişkiler üzerine olumlu etkilerinin olduğu Karagöz vd. (2023) tarafından ortaya konmuştur. Liang vd. (2021), FE'nin motor beceriler ve yönetici işlev becerilerine olumlu etki ettiğini raporlamıştır. Yine Liang vd. (2022), kombine FE ve nörobilişsel müdahalesinin, DEHB'li çocuklarda inhibitör kontrolü ve uyku kalitesi için etkili bir tedavi programı olduğunu, Bahram vd. (2014) FE'nin DEHB'nin hafifletilmesinde ilaç dışı bir alternatif olarak olumlu etkisi olduğunu, Benzing & Schmidt (2019), FE'ye temelli oyunların DEHB'li çocuklarda sık görülen eksikliklerin gözlemlendiği yönetici işlev ve motor beceri alanlarına fayda sağlayabileceğini kaydetmiştir. FE, Wisconsin kart sıralama testi uyarımına yanıt

olarak sağ frontal ve temporal kortekslerde klinik semptomlar, perseveratif hatalar ve beyin aktivitesi üzerinde metilfenidatin etkinliğini artırmıştır (Choi vd., 2015). Raketle yapılan FE m¼dahalesi; motor becerileri, sosyal davranışları ve yönetici işlevleri geliştirmede değerlidir ve DEHB'li çocuklar için standart bakım tedavisine dahil edilmelidir (Pan vd., 2016). Suda yapılan egzersizler dikkat, d¼rt¼sellik/hiperaktivite ve yaşam kalitesini iyileştirmiştir (Oh vd., 2018). İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre egzersiz m¼dahalesinin, ocuklarda DEHB tedavisinde iyi bir yardımcı ve/veya alternatif olabileceği ortaya konmuş olsa da uzun vadeli sonuçlar için yeni araştırmaların yapılması gereklidir. Klasik egzersizin DEHB'li çocuklar için oyunlaştırılarak yaptırılması; ev, okul ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanmasını kolaylaştırarak faydalarını arttırabilir.

**Anahtar Kelimeler:** dikkat eksikliği, hiper aktivite, fiziksel egzersiz, tedavi

### **Kaynakça**

American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American Psychiatric Association Publication.

Archer, T., & Kostrzewa, R.M. (2012). Physical exercise alleviates ADHD symptoms: regional deficits and development trajectory. *Neurotoxicity Research* 21, 195-209 <https://doi.org/10.1007/s12640-011-9260-0>

Bahram, M. E., Assarian, F., Atoof, F., Taghadosi, M., Akkasheh, N., & Akkasheh, G. (2014). Effect of a 12-week interval running program on female primary school students with ADHD. *Feyz Medical Sciences Journal*, 18(2), 151-158.

Bailey, R. K., Ali, S., Jabeen, S., Akpudo, H., Avenido, J.U., Bailey, T., Lyons, J., & Whitehead, A. A. (2010). Attention-deficit/hyperactivity disorder in African American youth. *Current Psychiatry Reports*, 12(5), 396-402. doi: 10.1007/s11920-010-0144-4

Barnard-Brak, L., Davis, T., Sulak, T., & Brak, V. (2011). The association between physical education and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(7), 964-970. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.7.964>.

Benzing, V., & Schmidt, M. (2019). The effect of exergaming on executive functions in children with ADHD: A randomized clinical trial. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 29(8), 1243-1253.

Chen, Y., & Cheng, L. (2016). Effects of tai chi exercise on attention deficit hyperactivity disorder tendency in children. *Journal of Chengdu Sport University*, 42(05), 29-32. <https://doi.org/10.16469/j.css.2011.10.005>.

Choi, J. W., Han, D. H., Kang, K. D., Jung, H. Y., & Renshaw, P. F. (2015). Aerobic exercise and attention deficit hyperactivity disorder: brain research. *Medicine and science in sports and exercise*, 47(1), 33.

Gash, S. (1999). *Effective Literature Searching for Research* (2nd edn). Aldershot: Gower Publishing Ltd.

Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. John Wiley & Sons.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

Karagöz, A. D., Uysal, S. A., Dağ, O., Dinç, G. Ş., & Esen, H. T. Ç. (2023). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda kombine egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk, akademik başarı ve sosyal ilişkiler üzerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 10(3), 194-210.

Kramer, A. F., & Erickson, K. I. (2007). Capitalizing on cortical plasticity: Influence of physical activity on cognition and brain function. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 342-348.

Liang, X., Qiu, H., Wang, P., & Sit, C. H. (2022). The impacts of a combined exercise on executive function in children with ADHD: a randomized controlled trial. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 32(8), 1297-1312.

# **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir ocuğun Kendine Zarar Verme Davranışının Azaltılmasında Öncüllere Dayalı Uygulama – Bir Vaka Çalışması**

Tuğçe Yakut <sup>1</sup> & Mürüvvet Oy <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Çocuk Gelişimi Tohum Otizm Vakfı  
tuceyakit16@hotmail.com

## **Problem Durumu**

### **Otizm Spektrum Bozukluğu**

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve çocuğun sosyal, bilişsel ve iletişim alanlarındaki gelişiminde gecikmelere veya farklılıklara yol açan bir nörogelişimsel bozukluktur. OSB, ocukların hem sözlü hem de sözsüz iletişim becerilerinde gerilemelere neden olabilir. Bu bozukluğun temel özellikleri, sosyal etkileşimlerde zorluk yaşama, tekrarlayıcı ve rutin davranışlar sergileme, sınırlı ilgi alanlarına sahip olma ve duyuşsal uyarılara karşı farklı tepkiler geliştirme şeklinde kendini gösterir. Kısacası, OSB, ocukların çevreleriyle olan ilişkilerini ve etkileşimlerini belirgin şekilde etkileyen, farklı düzeylerde gözlemlenebilen bir gelişimsel durumdur (Alkaş, 2022).

OSB terimi, 1911 yılında Eugen Bleuler tarafından ortaya atılmış ve başlangıçta çeşitli ruşsal hastalıkların belirtilerini açıklamak için kullanılmıştır. Ancak 1943'te Leo Kanner, sosyal ve iletişim becerilerinde sorunlar yaşayan 11 çocuğu inceleyerek bu çocukların kendine özgü bir sendromu olduğunu öne sürmüştür. Kanner'in gözlemleri, çocukların yalnızken daha mutlu oldukları, sosyal farkındalıklarının düşük olduğu ve dış dünyaya ilgisiz davrandıklarını göstermiştir. Kanner'in ardından Michael Rutter, otizmin ruşsal hastalıklardan bağımsız bir durum olduğunu belirtmiş ve OSB'nin nörogelişimsel bir bozukluk olarak, çocukların dil ve bilişsel yetilerinde bozulmalara yol açtığını vurgulamıştır. Rutter'in çalışmaları, otizmin gelişimsel bir farklılık olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Gündoğdu Kılıçarslan, 2024).

### **OSB' de Problem Davranışlar**

Problem davranışlar, kültürel normlara uymayan ve yoğunluk, sıklık veya süre açısından olağandışı olan davranışlardır. Bu tür davranışlar, bireyin ve çevresindekilerin öğrenmesini engelleyebilir, sosyal ilişkileri olumsuz etkiler ve hem bireyin kendisine hem de başkalarına fiziksel zarar verebilir. Problem davranışlar, bireyin sosyal uyumunu zorlaştırırken, tekrarlayıcı ve uzun süre devam eden nitelikte olabilir. Bu nedenle, bu tür davranışların yönetimi, bireyin sağlıklı gelişimi ve sosyal ilişkileri açısından büyük önem taşır (Erbaş ve Sucuoğlu, 2002).

Otizimli bireylerde sıklıkla farklı problem davranışlar ortaya çıkmakta ve bu davranışlar genellikle otizmin ayırt edici özellikleri arasında sayılmaktadır. Otizm tanısı konulurken sosyal ve iletişim becerilerindeki eksikliklerin yanı sıra, kendini uyarıcı (stereotipik) ve tekrarlayıcı davranışlar önemli bir ölçüt olarak ele alınmaktadır. Bu davranışların dışında, yönergelere karşı gelme, öfke, saldırganlık ve kendine zarar verme gibi davranışlar otizm spektrum bozukluğunun tanı kriterleri arasında yer almasa da, bu tanıyı alan çocuklarda yaygın olarak görülmektedir. Bu tür davranışlar, etkili ve uygun eğitim programları hazırlayıp uygulama sürecinde, hem ebeveynler hem de eğitimciler için en zorlayıcı ve stresli konular arasında yer almaktadır (Tekin-İftar, 2012, s 183-184).

### **OSB'de Öncül Temelli Uygulamalar**

2013 yılında NPDC ekibi tarafından yayımlanan bir rapora göre, 27 farklı uygulama "bilimsel dayanaklı" olarak kabul edilmiştir. Bu uygulamalar arasında akran aracılı öğretim, ebeveyn stratejileri, ayırık deneme yöntemi, farklılaştırılmış pekiştirme, görsel destekler, bilişsel davranışsal müdahaleler, öz yönetim, model olma, video modelleme ve sosyal beceri eğitimi gibi yöntemler yer almaktadır. Ayrıca, problem davranışların tetikleyicilerini değiştirmeyi hedefleyen öncül temelli uygulamalar da bu kapsamda değerlendirilmiştir (Cavkaytar, 2016, s 126-127).

Öncül-temelli uygulamalar, normal gelişim gösteren bireylerin çevresel uyaranları düzenlemesi fikrinden geliştirilmiştir ve OSB olan çocukların uygun tepkiler vermesini sağlamak için çevresel düzenlemeler yapmayı amaçlar. Bu uygulamalar, istenmeyen davranışların önüne geçmek için çevreyi düzenler ve davranış ile çevre arasındaki ilişkiye dayanır. "Öncül-davranış-sonuç" yapısını kullanarak, istenen sonuçları elde etmek için çevresel faktörleri yönetir. İstenmeyen davranışların tetikleyicilerini azaltmaya odaklanarak, çocukların özel eğitime duydukları ihtiyaç da azaltılabilir (Aldemir-Fırat ve Odluyurt, 2017, s. 32-47).

En sık kullanılan öncül-temelli uygulamalar şunlardır: (a)eğitim etkinliklerinde, kullanılan materyallerde veya program/zamanlamada değişiklikler yapmak, (b)eğitim sürecinde bireyin tercihlerine yer vermek, (c)bireyi yaklaşan veya sıradaki aktiviteler hakkında bilgilendirerek hazırlamak, (d)öğretim etkinliklerinin yapısında, zorluk derecesinde veya sıralamasında değişiklikler yapmak, (e)ek ipuçları veya materyallere erişim sağlayarak çevreyi daha zengin hale getirmek ve (f)ipuçları ya da pekiştireçlerle ilgili düzenlemeler yapmaktır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004).

Öncül-temelli uygulamalar, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere motor, bilişsel, akademik, iletişim, sosyal, oyun, okula hazırlık ve uyum becerilerinin kazandırılmasında etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Hume, 2013).



## **Yöntem**

Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 8 yaşındaki bir erkek öğrencinin problem davranışlarının azaltılmasında öncüle dayalı uygulamaların özel eğitim okulunda uygulanma süreçlerini ve sonuçlarını inceleyen bir vaka çalışmasıdır. Eğitim süreci, öncelikle öğrencinin problem davranışlarının öncüllerinin belirlenmesi, ardından öncüle dayalı uygulamaların planlanması ve bu davranışların yerine geçecek alternatif davranışların tanımlanması aşamalarını içermektedir. Bu kapsamda, bireyselleştirilmiş bir öğretim programı hazırlanmış ve uygulama süreci bu programa uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde, öğrencinin problem davranışlarını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirilmiş ve bunlar sistematik bir şekilde uygulanmıştır. Kendine zarar verme davranışı, can acıtacak veya iz bırakacak şekilde, belirli öncüller altında ya da öncül olmaksızın, öğrencinin kendi vücudu ile veya bir nesne ile kendine zarar vermesi veya kendi vücuduyla nesneye vurması, tekme atması gibi şekillerde tanımlanmıştır. Kendine zarar verme davranışının değerlendirilmesinde, kısmi zaman aralığı kayıt formu kullanılmıştır. Bu form, 5 dakikalık zaman dilimlerine bölünmüştür ve her zaman dilimi için ayrı ayrı kayıt yapılmaktadır. Günlük olarak toplanan veriler, grafiklere aktarılmakta ve bu sayede davranışların izlenebilirliği sağlanmaktadır. Davranışın sergilendiği zaman diliminde, ilgili davranış kayıt formunun "KZ" (kendine zarar verme) kısaltması belirtilmektedir. Eğer öğrenci, 5 dakikalık zaman dilimi içinde kendine zarar verme davranışı gösterirse, eğitimci bu süre için veri formundaki "KZ" bölümünü daire içine alarak kaydetmektedir. Ancak, öğrenci bu süre içinde kendine zarar verme davranışı sergilemezse, eğitimci "KZ" bölümünü işaretlememektedir. Bu vaka çalışmasında, öncül temelli uygulamalardan seçenek sunma, ipucu verme ve hatasız öğretim yöntemleri gibi stratejiler uygulanmıştır. Kendine zarar verme davranışının ortaya çıktığı durumlarda talepler azaltılarak, kolay görevler verilmek suretiyle bireyin meşguliyetini artırma hedeflenmiştir. İsteddiği nesne veya etkinliği elde etme sürecinde, bekleme ve çalışma odaklı davranışlar olumlu pekiştirmelerle desteklenmiştir. Çocuğun talep ettiği bir nesne veya etkinlik sunulmadığında, alternatif seçenekler sunularak seçim yapması teşvik edilmiştir. Elde edilebilecek nesne veya etkinlikler arasında tercih yapma fırsatı tanınmış ve seçtiği alternatif, talep edilmeden verilmiştir. Ayrıca, çocuğun istek bildiriminde bulunabileceği uygulama gün boyunca erişilebilir halde tutulmuş ve bu isteklerini ifade etmesi, ipuçları aracılığıyla desteklenmiştir. Bu yöntem, öğrencinin davranışlarının sistematik bir şekilde izlenmesini, analiz edilmesini ve gerektiğinde müdahale stratejilerinin güncellenmesini sağlamaktadır. Böylece, öğrencinin gelişimi ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim süreci yürütülmüş olmaktadır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu çalışma, Mart 2024 ile Haziran 2024 tarihleri arasında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış bir çocuğun kendine zarar verme davranışının öncüle dayalı uygulamalarla incelendiği bir vaka çalışmasıdır. Araştırmada, öncüle dayalı uygulamaların otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışları üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Okul ortamında gerçekleştirilen bu uygulamaların, çocukların problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öncüle dayalı uygulamalar, problem davranışlarını tetikleyen durumları tanımlayarak bu tetikleyicilere yönelik stratejiler

geliştirmeyi amaçlamakta ve böylece çocukların olumsuz davranışlarının önlenmesini hedeflemektedir. Çalışmanın sonuçları, bu uygulamaların çocukların isteklerini ifade etmede artış, problem davranışlarında azalma olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, bildiride grafiksel analizler ile desteklenerek sunulacaktır. Bu bağlamda, çalışma, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için öncüle dayalı uygulamaların etkinliğine dair önemli veriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, problem davranışlar, kendine zarar verme, öncül temelli uygulamalar

### **Kaynakça**

Aldemir-Fırat, Ö. ve Odluyurt, S. (Aralık 2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Öncül-Temelli Uygulamalar: Alanyazın İncelemesi. Kesit Akademi Dergisi, (11), 32-47

Alkaş, G. (2022) ). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Okul Öncesi Çocuklardaki Duyusal İşleme Bozukluklarının Ebeveyn Bakım Verme Yükü Ve Otizm Belirtileri İle İlişkisi.

Cavkaytar, A. (Ed.). (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu (2. Baskı). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Erbaş, D. (2002). Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1342.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., & Tekin-İftar, E. (2004). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Ankara: Kök Yayıncılık.

Gündoğdu Kılıçarslan, E. (2024) Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlilik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Uyarlama Çalışması ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlilik Algıları .İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Hume, K. (2013b). Antecedent-based intervention (ABI) fact sheet. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tekin-İftar, E. (Ed.). (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri (1. Baskı). Vize Basın Yayın.

# Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Sanat Yoluyla Öğretim

Gizem Burcu Gerçek<sup>1</sup> & Elçin Yüksel Akgün<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi  
elcinyuksel14@gmail.com

## Problem Durumu

Öğretim sürecinin müzik, görsel ve plastik sanatlar, yaratıcı drama... gibi çeşitli sanatsal etkinliklere gömülü şekilde planlanması şeklinde tanımlanabilecek olan sanat yoluyla öğretim; gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocukların öğrenme ve gelişimlerini destekleme potansiyelleri açısından her geçen gün daha fazla kabul görmektedir (Artan, 2001). Bu türde planlanan öğretim oturumları GY olan çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmelerinin yanı sıra; çoklu duyuya hitap ederek zengin öğeler sunma, çocukların ilgisini çekme ve öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını sağlama bakımından benzersiz yollar sağlamaktadır. İfade edici sözel dil kullanımı bakımından yüksek düzeyde performans gerektirmeksizin uygulanabilir olması da sanat yoluyla öğretimin bir diğer avantajı olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar, sanat yoluyla eğitimin GY olan çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini önemli ölçüde desteklediğini ve iletişim zorluklarına rağmen kendini ifade etme ve yaratıcılık için bir alan sağladığını göstermektedir (Kabat, 2017). Ayrıca araştırmalar; sanat yoluyla öğretimin GY olan çocukların kaba/ince motor becerileri, görsel-uzamsal farkındalıkları, sosyal becerileri duygu ve davranış regülasyonları, bilişsel ve akademik becerileri gibi birçok farklı alanda desteklenmesinde etkili bir şekilde kullanılabildiğini ortaya koymaktadır (Berrakçay, 2008; Kern vd., 2006; Konik & Markov, 2000). Tüm bunların yanı sıra, sanat yoluyla öğretimin gerek içerisinde barındırdığı uygulamalar gerekse de sürecin sonunda ortaya çıkan çeşitli eserlerin sergilenmesine olanak sağlaması bakımından kapsayıcı eğitim ortamlarında GY olan çocukların sosyal kabulünün artmasında rolü olduğuna ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Freilich & Shechtman, 2010; Markulin, 2021). Alanyazında betimlenen birçok faydasına rağmen sanat yoluyla öğretimin öğretim ortamlarında çok fazla uygulanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında sanat yoluyla öğretimin etkililiğini inceleyen birçok yeni araştırmaya da gereksinim olduğu bir gerçektir. Buradan hareketle, gerek ilgili araştırmaların gerekse de alanda kullanımının yaygınlaştırılması için ise ülkemiz özel eğitim alanı araştırmacı ve uygulamacılarının sanat yoluyla öğretim konusunda temel bilgilere ve çeşitli uygulama örneklerine ulaşılabilirliğinin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmada sanat yoluyla öğretim hakkındaki temel bilgilerin sunulması ve çeşitli örnek uygulamalara yer verilmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada: (1) Sanat yoluyla öğretimin tanımı ve kapsamı nedir?, (2) Sanat yoluyla öğretim planlama süreci nasıl olmalıdır?, (3) Sanat yoluyla öğretimin alanyazında ne tür örnekleri bulunmaktadır? sorularına yanıt aranacaktır.

## Yöntem

Bu çalışma bir klasik derleme çalışması olup; GY olan çocuklar için sanat yoluyla öğretim hakkında alanyazında yer alan bilgilere ve örnek uygulamalara dair temel bir sunum yapılması amacıyla gerçekleştirilecektir. Akademik alanyazının belirli kriterler bağlamında gözden geçirilmesiyle, ele alınan konu ile ilgili temel bilgilerin aktarılmasına olan veren klasik derlemeler; belirli bir konu hakkında geniş bir tarihsel ve teorik bakış açısı sağlamaları bakımından alanyazına katkı sağlarlar (Hulland & Houston, 2020; Palmatier vd., 2018; Snyder, 2019). Buradan hareketle ilgili alanyazında görece yeni bir uygulama olarak yer alan DGDM ile ilgili gerçekleştirilecek olan bu çalışmada: (1) Sanat yoluyla öğretimin tanımı ve kapsamı nedir?, (2) Sanat yoluyla öğretim planlama süreci nasıl olmalıdır?, (3) Sanat yoluyla öğretimin alanyazında ne tür örnekleri bulunmaktadır? sorularına yanıt aranacaktır. Bu soruların cevaplanmasına yönelik; Scopus, Web of Science, Science Direct, Google Scholar, JSTOR, Taylor & Francis Online, EBSCOhost, ResearchGate, SAGE Journals, SpringerLink gibi veri tabanları kullanılarak 2014 ile 2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalara odaklanan kapsamlı bir tarama yapılacaktır. Taramada kullanılacak olan anahtar kelimeler arasında “görsel sanatlar etkinlikleri aracılığıyla öğretim”, “müzik aracılığıyla öğretim”, “gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla yaratıcı drama etkinlikleri”, “özel eğitimde Orff-Schulwerk”... vb. Türkçe ve İngilizce olarak yer alacaktır. Hedeflenen konu ile ilgili Türkçe veya İngilizce hakemli çalışmalara odaklanılacak; ampirik olmayan ve hakemli olmayan çalışmalar hariç tutulacaktır. Yapılan taramalardan elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında derlenerek veriler analiz edilecek ve raporlaştırılacaktır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Sanat yoluyla öğretim ile ilgili temel bilgilerin ve örnek etkinliklerin derlenmesine yönelik yürütülecek bu çalışmanın bulguları belirlenen kriterlere yönelik olarak yapılacak olan alanyazın taraması sonrasında araştırma sorularına uygun şekilde düzenlenerek kongrede sunulmak üzere poster olarak hazırlanacaktır. İlgili bulguların ülkemizde GY olan çocuklara müdahale kapsamında çalışan ve çalışacak olan kişilerin (öğretmenler, yardımcı öğretmenler, özel eğitim öğretmen adayları... vb.) sanat yoluyla öğretime yönelik bilgi edinmeleri bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, sanat yoluyla öğretimin ilgili kişilerce kullanımının yaygınlaşması hususunda bir farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra sanat yoluyla öğretimin alandaki araştırmacıların ilgisini cezbetmesi ve ileriki araştırmalarında bu konuya yer verme olasılıklarının artmasının da ek bir kazanım olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat yoluyla öğretim, görsel sanatlar ve el becerileri, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar

## Kaynakça

- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 43-55.
- Berrakçay, O. (2008). Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemler davranışlar üzerindeki etkisi: Ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 14-25.
- Freilich, R., & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- Hulland, J., & Houston, M. B. (2020). Why systematic review papers and meta-analyses matter: An introduction to the special issue on generalizations in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 48, 351-359.
- Kabat, W. (2017). Nauczanie przez sztukę jako metoda wychowawcza i terapeutyczna dzieci zdrowych oraz dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną. *Zbliżenia Cywilizacyjne*, 12(1), 53-64. <https://doi.org/10.21784/ZC.2016.018>
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2006). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1264-1271.
- Kojić, M., & Markov, Z. (2000). Individual approach to education and support to children with disabilities within the subject art methodology. *Journal of Education and Teaching*, 28(1), 12-20. <https://doi.org/10.21784/ZC.2016.018>
- Markulin, D. (2021). Works of fine art as an incentive for artistic expression of children with disabilities in inclusive education: A case study. *Društvene i Humanističke Studije*, 6(3), 587-602. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.3.587>
- Palmatier, R. W., Houston, M. B., & Hulland, J. (2018). Review articles: Purpose, process, and structure. *Journal of Academy of Marketing Science*. <https://doi.org/10.1007/s11747-017-0563-4>.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.

# Özel Eğitim Öğretmenlerinin Başarı Algı ve Ölçütlerinin Çalışma Süreçlerine Etkileri

Abdullah Bıyık<sup>1</sup> & Feyyaz Şentürk<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı  
abdullahbyk1461@gmail.com

## Problem Durumu

Özel eğitim, bireylerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenen eğitim süreçlerini ifade etmektedir. Bu alandaki öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini desteklemek ve onları toplumda daha bağımsız bireyler olarak yetiştirmek için belirli başarı algılarına ve ölçütlerine sahip olmaları son derece önemlidir. Ancak, özel eğitim öğretmenlerinin başarı algıları ve bu algılara dayanan ölçütlerin belirlenmesi, uygulamaların kalitesi ve etkinliği açısından kritik bir konu olarak öne çıkmaktadır. Günümüzde özel eğitim öğretmenlerinin başarı algıları, çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler arasında kişisel deneyimler, eğitim geçmişi, okul kültürü ve yöneticilerin destekleri yer almaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, genellikle zorlu bir eğitim ortamında çalıştıkları için, başarıyı nasıl tanımladıkları ve hangi ölçütlere göre değerlendirdikleri büyük bir önem taşımaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler başarıyı öğrencinin akademik gelişimi ile ölçerken, diğerleri sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini daha öncelikli bir kriter olarak görebilir. Bu çeşitlilik, özel eğitim alanında öğretmenlerin nasıl bir eğitim sunacaklarını ve hangi yöntemleri benimseyeceklerini etkileyebilir. Ancak, mevcut literatürde özel eğitim öğretmenlerinin başarı algılarına ve kullandıkları ölçütlere dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların ve ihtiyaçların anlaşılmasını zorlaştırmakta; dolayısıyla, eğitim politikalarının ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi için gerekli verilerin eksik kalmasına yol açmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin, başarılı bir eğitim süreci için ihtiyaç duyduğu destek mekanizmaları ve bu desteklerin sağlanmasında belirleyici olan başarı algıları üzerinde daha fazla durulması gerekmektedir. Özellikle, özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları stres, tükenmişlik ve motivasyon eksikliği gibi sorunlar, başarı algılarını ve dolayısıyla eğitim uygulamalarını olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin başarısızlık hissi, öğretim süreçlerinde motivasyon eksikliğine ve dolayısıyla öğrencilerin eğitim kalitesinin düşmesine neden olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kullandığı başarı ölçütlerinin belirsizliği, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin hedef belirleme süreçlerinde karışıklığa yol açabilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun ölçütler belirlenmediği takdirde, eğitim süreçleri verimsiz hale gelebilir. Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenlerinin başarı algıları ve kullandıkları ölçütler, yalnızca kendi mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, özel eğitim alanında daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin başarı algılarını ve ölçütlerini anlamak suretiyle, eğitim uygulamalarının kalitesini artırmayı ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin başarı algıları ve kullandıkları başarı ölçütlerini anlamak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi kullanmaktadır. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini derinlemesine incelemeye olanak tanıdığı için bu bağlamda oldukça uygundur. Araştırma süreci aşağıdaki adımlarla yürütülmüştür:

**Katılımcı Seçimi:** Araştırmaya, Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 15 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların seçimi, farklı deneyim seviyeleri ve okul türleri dikkate alınarak çeşitlilik sağlaması amacıyla yapılmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin başarı algıları ve ölçütleri üzerindeki etkenler daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilmektedir.

**Veri Toplama Aracı:** Veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, öğretmenlerin başarı algıları, kullandıkları ölçütler ve bu unsurların eğitim süreçlerine etkileri hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Görüşmelerde, belirlenen anahtar temalar etrafında sorular yöneltilerek katılımcıların özgürce düşüncelerini ifade etmeleri teşvik edilmiştir.

**Veri Analizi:** Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden belirli temalar ve kalıplar çıkararak, katılımcıların görüşlerinin anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Bu süreçte, başarı algıları ve ölçütleri ile ilgili ortak temalar ve farklılıklar ortaya konulmuş, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak eğitim süreçlerine dair öneriler geliştirilmiştir.

**Güvenirlilik ve Geçerlilik:** Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla, farklı katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilerek verilerin triangülasyonu sağlanmıştır. Ayrıca, görüşmelerin analizinde araştırmacının önyargılarını minimize etmek için dikkatli bir yaklaşım sergilenerek ve katılımcılardan elde edilen verilerin doğruluğu, başka bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Bu yöntemler, özel eğitim öğretmenlerinin başarı algılarını ve ölçütlerini derinlemesine anlamak, elde edilen bulgularla eğitim uygulamalarını zenginleştirmek için gerekli verileri sağlamayı amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlar, hem öğretmen eğitimi hem de özel eğitim uygulamaları açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin başarı algıları ve ölçütleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin başarıyı nasıl tanımladıkları ve hangi ölçütleri kullandıkları konusunda farklılıklar ortaya konularak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik ışık tutulmaya çalışılmıştır. Özellikle, öğretmenlerin başarı algılarının öğrenci başarısına etkisinin yüksek olduğu açığa çıkmış, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için öğretmenlerin başarı algısının geliştirilmesine gerekli adımların atılmasına ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin başarı algılarının, öğretim yöntemleri ve öğrenci motivasyonu üzerindeki etkilerini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmenlerin başarıyı daha çok akademik gelişim üzerinden tanımlamaları durumunda, bu durumun, sosyal ve duygusal becerilere yönelik eğitim uygulamalarında eksikliklere yol açabileceği saptanmıştır. Diğer yandan, başarı ölçütlerinin çeşitliliği, öğretmenlerin eğitim stratejilerini nasıl şekillendirdiği konusunda değerli bilgiler sağlamaktadır.

Bunların yanı sıra, öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve motivasyon eksiklikleri ile başarı algıları arasında ilişki gözlemlenmiştir. Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik daha etkili destek mekanizmalarının oluşturulmasına gerek duyulduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, özel eğitim alanında daha etkin bir öğretim uygulaması sağlamak ve öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini desteklemek adına önemli bir kaynak oluşturacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, hem akademik literatüre katkıda bulunacak hem de uygulayıcılar için pratik öneriler sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Öğretmen Başarısı, Algı, Ölçütler, Çalışma Süreçleri, Eğitim Psikolojisi

### **Kaynakça**

Akman, Y. (2020). Özel Eğitimde Başarı Algıları. Eğitim ve Bilim Dergisi, 45(204), 65-82.

Demirtaş, H., & Çalışkan, S. (2019). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Algıları. Özel Eğitim Dergisi, 10(2), 120-135.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güler, N. (2018). Eğitimde Başarı Ölçütleri ve Uygulamaları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16(1), 45-58.

Köksal, S. (2021). Özel Eğitimde Öğretmen Algıları ve Uygulamaları. Journal of Special Education, 25(3), 189-205.

Kaya, A. (2020). Öğretmenlerin Başarı Algılarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Eğitimde Araştırmalar, 12(2), 34-50.

Şahin, M., & Yılmaz, A. (2017). Nitel Araştırma Yaklaşımları ve Eğitimde Uygulamaları. Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 77-93.

Schannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct." Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). "Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations." Teaching and Teacher Education, 23(3), 1056-1068.



Buchanan, J. (2015). "The Role of Teacher Beliefs in Student Learning." *Educational Research Review*, 10, 99-116.

Miller, R., & Satchwell, C. (2007). "The Influence of Teacher Perceptions of Success on Student Achievement." *Educational Studies*, 33(2), 119-133.

Çakır, R. (2019). "Öğretmenlerin Başarı Algıları ve Mesleki Gelişim." *Journal of Educational Sciences*, 5(1), 45-58.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Resmi Web Sitesi\*\* : [MEB Resmi Web Sitesi](<https://www.meb.gov.tr>)

# Tohum Otizm Vakfı UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli: Derin Özel Eğitim Örneği

Dilan Aytaç<sup>1</sup>, Nursinem Şirin<sup>1</sup> & Mehmet Kayalık<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tohum Otizm Vakfı, <sup>1</sup>Tohum Otizm Vakfı  
<sup>2</sup> Özel Derin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi  
nursinemsirin@gmail.com

## Problem Durumu

Uygulamalı davranış analizi (UDA), davranış analizinin geliştirdiği öğrenme ve davranış ilkelerinin sosyal açıdan önemli insan davranışlarına uygulanarak yeni davranışların öğretilmesi, uygun olmayan davranışların uygun davranışlarla değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması süreci olarak tanımlanır (Alberto & Troutman, 2013; Cooper, Heron & Heward, 2020). UDA, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar için bilimsel dayanakları en güçlü biçimde ortaya konmuş uygulama ve müdahale tekniklerini içerir. UDA'ya dayalı tekniklerle OSB olan çocuklara verilen eğitim erken dönemde başlamalı, kesintisiz sürmeli, haftada en az 20 saat olmalı ve eğitim sürecindeki gelişmeleri takip etmek için veri toplamalıdır (Granpeesheh, 2009; Virués-Ortega, 2010).

Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı OSB olan çocukların erken tanısının konulması, özel eğitimi ile topluma kazandırılmasına öncülük edilmesi ve bunun yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla, kar amacı gütmeyen ve kamu yararını gözetilen bir sağlık ve eğitim vakfı olarak 15 Nisan 2003 tarihinde kurulmuştur. Vakıf Türkiye'de OSB olan çocukların erken tanılanması, tanı alan çocukların ve ailelerinin sağlık, eğitim, meslek edinimi, istihdam, bağımsız yaşam ve kaynaştırma gereksinimlerinin dünya standartlarında karşılanması vizyonu ile bir model okul oluşturmuştur. Tohum Otizm Vakfı Eğitim Kurumları (TOVEK) adıyla hayata geçen okulda UDA'ya dayalı eğitim uygulamaları uygulanmaktadır. TOVEK'in eğitim modeli, ABD'nin otizm konusunda bilimsel dayanakları en yüksek eğitim kurumlarından biri olan Princeton Çocuk Gelişim Enstitüsü (PCDI: Princeton Child Development Institute) müfredatına ve eğitim yöntemlerine göre senede 11 ay eğitim vermekte olan kurumdan alınmaktadır. PCDI 1970 yılında kurulan, OSB olan çocuk, genç ve yetişkinlere bilimsel dayanaklı uygulamalarla hizmet sunmayı amaçlayan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluştur (Hepburn, 2021). Yapılan araştırmalar PCDI'nin OSB'li bireyler için etkili bir kapsamlı eğitim programı olduğunu ortaya koymaktadır (Odom et al., 2010).

TOVEK, PCDI temelli eğitim programında Türkiye'de otizme özgü 0–21 yaş arası kapsamlı bir müfredat çerçevesinde sistematik eğitim programı uygulayan ve yetişkinlik döneminde istihdama yönelik hizmetler uygulayan ilk örnektir. TOVEK Eğitim Modelinde;

- Farklı yaşlardaki OSB’li çocukların gereksinimini karşılayabilecek, farklı gelişim alanlarından beceriler bulunmaktadır.
- Eğitim sürecinde OSB’nin sınırlı yanlarından iletişim ve sosyal etkileşim alanlarına ağırlık verilmektedir.
- Her çocuk için, ailelerin de görüşleri doğrultusunda, bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanır,
- Çocukların gelişimi aile bireyleri ve diğer paydaşlarla yazılı olarak rapor edilir.
- Öğretmenlere iş başında geribildirim sunulur ve mesleki becerilerinin artırılması hedeflenir.

Ülkemizde OSB’li bireylerin de faydalandığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sayısı artsa da, bu merkezlerde uygulanan eğitim programlarının niteliği genellikle sınırlı kalmaktadır. OSB olan bireylerin gereksinimleri dikkate alındığında, bu merkezlerde sunulan müfredatın kapsamlı ve bireyselleştirilmiş olması büyük önem taşımaktadır. Ancak mevcut sistemde kullanılan müfredatlar, bilimsel dayanaklı uygulamalarla yeterince desteklenmemektedir. Bu durum, OSB’li bireylerin eğitimi için gerekli olan sosyal, iletişimsel ve akademik becerilerin kazanımını olumsuz etkilemektedir (Collins, 2022; Lord et al., 2020). Ayrıca, eğitimcilerin profesyonel gelişim fırsatlarının sınırlı olması, etkili öğretim stratejilerinin yaygınlaşmasını engellemekte ve bu da genel eğitim niteliğini düşürmektedir (Koegel et al., 2012). Dolayısıyla, ülkemizdeki rehabilitasyon merkezlerinin, OSB’li bireylere yönelik daha kapsamlı ve bilimsel dayanaklı müfredatlar uygulayarak eğitim kalitesini artırması ve öğretmenlerinin mesleki becerilerini güçlendirmesi elzemdir. TOVEK eğitim modelinin yaygınlaştırılması, rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki becerilerinin güçlendirilmesi ve bu merkezlerden eğitim alan OSB’li bireylerin nitelikli eğitimden faydalanmaları amaçlarıyla Tohum Otizm Vakfı UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli geliştirilmiştir.

## Yöntem

TOVEK eğitim modelinin yaygınlaştırılması ve rehabilitasyon merkezlerinin kapasitelerinin güçlendirilmesi amacı ile hayata geçirilen, Uohum Otizm Vakfı UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli kapsamında İç Anadolu Bölgesi’ndeki Özel Derin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Meram Şubesi ile işbirliği gerçekleştirilmiştir. Araştırma yöntemi geliştirilen modelin uygulanmasıdır. Model aşağıdaki bileşenlerden oluşmaktadır:

- Merkezin fiziksel ortamına ilişkin gözlem yapılması,
- OSB’li çocukların eğitiminde ve öğretmenlerin mesleki becerilerinde kullanılacak materyallerin belirlenmesi (örn., sembol pekiştirme tahtaları, etkinlikleri ayırtmak için sepetler),
- Merkezdeki fiziksel düzenlemelere ilişkin yazılı bir rapor hazırlanması ve yapılan düzenlemelerin takip edilmesi (örn., fırsat öğretimi yapmak için uygun düzenlemelerin yapılması, evcilik köşelerinin oluşturulması),
- En az iki öğretmenden oluşacak bir UDA Birimi\* kurulması,
- UDA Birimi’nin ebeveynler arasında doğru biçimde anlaşılması için toplantılar yapılması,

- UDA Birimi'nden faydalanan öğrenciler için eğitim planı oluşturulması, var olan planların güncellenmesi,
- Ayda 4 gün UDA Birimi'nde çalışan öğretmen ve öğrencilerin derslerinde gözlem yapılması, iş başında eğitim/süpervizyon verilmesi,
- Süpervizyon sırasında öğretmenlerin doğru yaptıkları uygulama davranışlarının pekiştirilmesi, yanlış/eksik yaptıkları ya da yapmadıkları uygulama davranışlarına yönelik geribildirim verilmesi,
- Her süpervizyon günü sonunda öğrencilerin eğitim programlarına ilişkin yazılı geribildirim sunulması,
- İş başında eğitim/süpervizyonlar sırasında öğretmenler için "Tepki Fırsatı Sunma (TFS)" ve "Davranışla İlişkili Övgü (DİÖ)" sunmaya ilişkin veri toplanması,
- Merkezdeki öğretmenler için UDA'ya dayalı stratejilerin anlatıldığı hizmet içi eğitim programı hazırlanması ve haftada 2 saat eğitim sunulması,
- İş başında eğitim/süpervizyona ilişkin 3 aylık raporlar hazırlanması ve merkez yetkilileri ile paylaşılması,
- Her yıl sonunda sunulan hizmete ilişkin öğrenci programlarının ve veri toplama formlarının değerlendirilmesi.

UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli'nin hedefleri arasında öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi hedefi kapsamında UDA biriminde çalışan 5 öğretmen 5 dakika boyunca minimum 15 TFS ve DİÖ kullanmaları hedeflenmiştir. Zaman aralığı kaydı veri toplama tekniği ile uygulama sırasında beş dakika boyunca kullandıkları TFS ve DİÖ sayıları kaydedilmiştir. Aynı etkinlikte tutulan TFS ve DİÖ sayılarının aralarında da benzerlik olması amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin etkinlikle meşguliyet verileri tutulmuştur. Bu verilerde de öğretmenlerin sunduğu pekiştireç, ipucu ve gereğinden fazla sunulan ipuçları kaydedilmiştir.

\*UDA Birimi: UDA Birimi, otizmli ya da otistik bulgular gösteren bireylerin öğrenim gördükleri eğitim birimi olarak düzenlenecektir. Birime gelen çocuklar birimden haftada en az 90 dakika (2 seans), en fazla 450 dakika (10 seans) yararlanıyor olacaklardır. Birimdeki öğretmenler her hafta düzenli olarak Tohum Otizm Vakfı eğiticileri tarafından iş başında eğitim/süpervizyon alacaklardır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

UDA Kurumsal Danışmanlık modeli ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmen ve uzmanların otizmli bireylerin özelliklerini betimleme, bu bireyler için etkili eğitim programları oluşturma, oluşturdukları programı değerlendirme ve onlarla etkili çalışma için gereken UDA ilkelerini kullanma becerilerini edinmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca merkezden eğitim alan OSB'li ve diğer gelişim yetersizlikleri olan bireylerin nitelikli ve bilimsel dayanaklı eğitime ulaşmaları, merkezin de birlikte çalıştığı öğretmen ve uzmanların mesleki gelişimlerini desteklemesi, böylece özel eğitim alanında model olması hedeflenmektedir.

UDA Kurumsal Danışmanlık Modeli Ekim 2022 yılından beri Konya Özel Derin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin Meram şubesinde uygulanmaktadır. Model ilk yıl ayda 4 gün, ikinci yıl 3 gün biçiminde uygulanmış ve iş başında geribildirim süreci seyrekleştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda hem öğrencilerin etkinlikle meşgul olma sürelerinde hem de öğretmenlerin TFS ve DİÖ oranlarında tutarlı bir artış görülmüştür. Eylül 2024'te yapılan son dış denetimde eğitim programlarının %88'inin hedeflenen yönde ilerlediğini, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun programların belirlendiğini ve öğretimin gerçekleşmesi için gerekli planlamaların yapıldığını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** kapsamlı uygulamalar, mesleki gelişim, uygulamalı davranış analizi, bilimsel dayanaklı uygulamalar, PCDI

### **Kaynakça**

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers (p. 480). Pearson.
- Collins, B. C. (2022). Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities (p. 232). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis. Pearson.
- Granpeesheh, D., Tarbox, J., & Dixon, D. R. (2009). Applied behavior analytic interventions for children with autism: A description and review of treatment research. *Annals of Clinical Psychiatry*, 21(3), 162-173.
- Hepburn, S. (2021). Princeton Child Development Institute (PCDI). Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, 3673-3676.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2012). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(6), 471-478. DOI: 10.3109/17549507.2012.725338
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 425-436. DOI: 10.1007/s10803-009-0876-2
- Virués-Ortega, J. (2010). The effectiveness of four decades of applied behavior analysis in autism: A meta-analysis. *Autism Research*, 3(1), 110-128. DOI: 10.1002/aur.96
- <https://tohumotizm.org.tr/>
- <https://pcdi.org/>

# Kikirik'in Yolculuğu

Nurullah Aybar <sup>1</sup>, Sümeyye Kesra Okumuş <sup>1</sup>, Özlem Çolak <sup>2</sup> & Ebru Dördü Başlama <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, <sup>3</sup>Bağımsız Araştırmacı  
nurullahnoktaaybar@gmail.com

## Problem Durumu

Göçmen krizleri, dünya genelinde önemli sosyal ve ekonomik zorluklar yaratırken, özellikle çocuklar gibi savunmasız grupların hayatlarını ciddi şekilde etkilemektedir. Göçmen çocuklar, yeni sosyal çevrelere uyum sağlamakta zorluklar yaşamakta, eğitimden uzak kalabilmekte ve çeşitli psikososyal sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Bronstein ve Montgomery., 2011; Fazel, Reed, Panter-Brick ve Stein., 2012). Türkiye, Suriye'deki iç savaştan kaçan milyonlarca göçmene ev sahipliği yaparken, bu durum Türkiye'deki eğitim sistemine ve toplumsal yapıya da önemli bir yük getirmiştir. Bu bağlamda, göçmen çocukların topluma entegrasyonu ve psikososyal gelişimlerinin desteklenmesi kritik öneme sahiptir (İmamoğlu, 2018; Kaya ve Çetin., 2021).

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ise toplumda genellikle göz ardı edilen bir başka kırılgan grubu temsil etmektedir. Bu öğrenciler, yaşlılarıyla aynı hızda gelişim gösterememeleri ve öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklar yaşamaları nedeniyle sosyal izolasyonla karşı karşıya kalmaktadır(Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2015; Doğan, 2016). Bununla birlikte, özel eğitim öğrencilerine yönelik uygulamalı sanat ve el becerisi eğitimleri, onların yaratıcılıklarını geliştirmelerine, özgüven kazanmalarına ve sosyal etkileşim becerilerini artırmalarına olanak tanımaktadır(Guralnick., 2011; Goldstein ve Winner, 2012; Akgün, 2014; Karakaya, 2018;Malley, 2019).

Bu proje, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve Suriyeli göçmen çocuklar gibi iki kırılgan grup arasında etkileşim yaratarak, her iki grup için de sosyal becerilerini ve toplumsal uyumlarını artırmayı hedeflemektedir. Özel eğitim meslek okulunda öğrenim gören öğrenciler, "Kikirik" adı verilen el yapımı oyuncakları üretmek için yaratıcılıklarını ve el becerilerini kullanacaklar; bu oyuncaklar, depremden etkilenmiş Suriyeli göçmen çocukların yaşadığı konteyner kentlere dağıtılarak, çocukların oyun ve sosyal etkileşim yoluyla duygusal ve psikolojik destek almalarını sağlayacaktır. Bu interaktif süreç, özellikle deprem gibi doğal afetlerden kaynaklanan travma ve stres sonrası, her iki grubun üretkenliklerini ve sosyal becerilerini güçlendirirken, toplumsal dayanıklılıklarına destek sağlaması amaçlanmıştır. Göçmen çocukların ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bu tür projelerle desteklenmesi, onların hem bireysel hem de toplumsal olarak afetlerin yarattığı olumsuz etkileri daha etkili bir şekilde atlatmalarına yardımcı olacak, bu sayede her iki grubun da topluma daha iyi entegre olmalarını sağlayacaktır(Pfefferbaum, North ve Flynn., 2014; Aktaş ve Yıldırım., 2018; Hynes., 2019; Kuzaytepe., Arslan., 2024).

Projenin temel amacı, özel eğitim öğrencilerine mesleki beceriler kazandırmak ve onların topluma katkı sağlayan bireyler olarak değer görmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda, bu öğrencilerin ürettikleri oyuncakların göçmen çocuklara ulaştırılması, iki grup arasındaki etkileşimi artırarak, toplumsal dayanışmayı güçlendirmeyi hedeflemektedir. Göçmen çocukların oyuncaklarla etkileşimi, onların travma sonrası stresle başa çıkmalarına ve sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilir (Landreth., 2012; Kaya ve Güngör., 2023). Ayrıca, bu tür projeler, toplumsal dayanışmanın ve karşılıklı anlayışın güçlendirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Putnam., 2000).

Sonuç olarak, bu proje, göçmen çocuklar ve özel eğitim öğrencileri arasındaki sosyal etkileşimi artırarak, her iki grubun da toplumsal entegrasyonuna katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu projede, özel eğitim öğrencilerinin el becerileri kazanması ve sosyal etkileşimlerinin artması, işbirliğiyle çalışılması, ortak ürün olan kikiği birlikte üretebiliyor olmanın yanında ürettikleri bu oyuncuğu göçmen çocuklarına ulaştırılması projenin ana sürecini betimleyecektir. Bu tür projelerin, toplumun daha geniş kesimlerinde de uygulanabilir modeller sunabileceği ve toplumsal dayanışmanın güçlendirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, Hatay'ın Antakya ilçesinde bulunan bir özel eğitim meslek okuluna devam eden 14-16 yaşları arasındaki özel eğitim (otizm ve zihinsel engelli) ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal beceri ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması olarak planlanmıştır. Eylem araştırması, eğitimcilerin doğrudan katılımıyla atölye ortamında uygulanan değişikliklerin etkilerini incelemeye yönelik bir yaklaşımdır ve bu çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri detaylı olarak gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla tercih edilmiştir (Creswell, 2013).

Araştırmanın katılımcı grubunu, 6 otizm spektrum bozukluğu olan ve 29 hafif düzeyde zihin engelli bulunan toplam 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, okuma-yazma becerilerine sahip, dört işlem yapabilen ve temel iletişim becerileri bulunan bireylerdir. Katılımcıların yaşları 14 ile 16 arasında değişmektedir. Araştırmanın yürütülmesinde, 4 özel eğitim öğretmeni, 4 el sanatları öğretmeni, 1 psikolog ve 1 sınıf öğretmeni görev almıştır. Öğretmenler, katılımcılara rehberlik ederek hem el becerilerinin geliştirilmesine hem de sosyal etkileşimlerinin artırılmasına katkıda bulunmuşlardır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Gözlemler, öğrencilerin el becerileri, yaratıcılıkları ve sosyal etkileşimleri üzerindeki değişiklikleri izlemek için araştırmanın başlangıcından sonuna kadar düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise öğretmenler ve öğrencilerle yapılmış, bu sayede araştırma sürecindeki deneyimleri, karşılaşılan zorluklar ve elde edilen kazanımlar hakkında derinlemesine bilgi elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma süreci, yaklaşık üç ay boyunca düzenli olarak devam eden atölye çalışmalarını kapsamaktadır. İlk aşamada, öğrencilerin mevcut el becerileri ve sosyal etkileşim düzeyleri gözlemlenmiş ve bu doğrultuda kişisel hedefler belirlenmiştir. Ardından, el sanatları öğretmenlerinin rehberliğinde, öğrenciler “Kikirik” adını verdikleri el yapımı maymuncukları üretmeye başlamışlardır. Bu süreçte, her öğrenci kendi yetenekleri ve ilgi alanlarına göre görevler üstlenmiş, grup çalışmaları teşvik edilmiştir. Çalışmanın sonunda, üretilen oyuncaklar Suriyeli göçmen çocukların bulunduğu konteyner kentlere dağıtılmış ve bu süreçte öğrencilerin sosyal becerilerindeki gelişmeler gözlemlenmiştir.

Toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlem verileri, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analizler sonucunda, öğrencilerin el becerileri ve sosyal etkileşimlerinde kaydedilen ilerlemeler belirlenmiştir. Elde edilen veriler, araştırma sorularına yanıt vermek ve çalışmanın amaçlarına ulaşmak için yorumlanmıştır.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve göçmen çocuklarla etkileşimlerini artırmak amacıyla gerçekleştirilen eylem araştırmasının hedeflerine büyük ölçüde ulaşıldığını göstermektedir. Katılımcılar, el becerileri ve yaratıcılık konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiş, bu süreçte ürettikleri oyuncaklar aracılığıyla göçmen çocuklarla anlamlı etkileşimlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerindeki artış, literatürde belirtilen sanat ve el becerilerinin sosyal gelişim üzerindeki olumlu etkileriyle uyumlu bulunmuştur (Goldstein ve Winner, 2012; Akgün, 2014).

Sanat ve el becerisi eğitiminin, özel gereksinimi olan bireylerin sosyal becerilerini geliştirme ve toplumsal uyumlarını artırma konusunda etkili olduğu daha önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır (Malley, 2019; Hallahan, Kauffman ve Pullen., 2015). Ayrıca, göçmen çocukların oyun ve etkileşim yoluyla sosyal-duygusal destek almasının önemine dikkat çeken çalışmalarla paralellik gösteren bulgular elde edilmiştir (Landreth, 2012).

Sonuç olarak, bu çalışma, özel eğitim öğrencileri ve göçmen çocuklar arasında anlamlı bir sosyal bağ kurulmasını sağlamış, her iki grubun da toplumsal uyumlarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmuştur. Bu sonuçlar, sanat ve el becerisi temelli müdahalelerin etkili bir sosyal gelişim aracı olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, Kikirik, el sanatları, göçmen çocuklar, sosyal etkileşim



## Kaynakça

Akgün, E. (2014). Zihin engelli çocuklarda sanat eğitiminin sosyal beceri gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 125-135.

Aktaş, M., & Yıldırım, S. (2018). Down sendromlu öğrencilerin matematik öğrenme süreçleri: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(193), 25-39.

Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(1), 44-56.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Doğan, S. (2016). Sanat eğitiminin zihinsel engelli çocukların soyut düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 273-290.

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognitive Development*, 13(1), 19-37.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6-28.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). Pearson.

Hynes, T. (2019). *Refugee education in the 21st century*. Open University Press.

İmamoğlu, M. (2018). Göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 45-60.

Karakaya, A. (2018). Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde sanat eğitiminin psikososyal etkileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(4), 456-471.

Kaya, Z., & Güngör, D. (2023). Otizmli çocuklarda müzik eğitiminin etkileri: Bir durum çalışması. *Müzik Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 87-102.

Kuzaytepe, B., & Arslan, K. (2024). Engelli Bireyler Üzerindeki Deprem Stresi Ve Baş Etme Süreci. Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar XXI, 89.

Landreth, G. L. (2012). Play therapy: The art of the relationship (3rd ed.). Routledge.

Malley, S. M. (2019). The role of the arts in fostering resilience among youth. Journal of Arts Education Policy Review, 120(3), 135-143.

Pfefferbaum, B., North, C. S., & Flynn, B. W. (2014). Trauma, resilience, and recovery in children: A trauma systems perspective. Children, Youth and Environments, 24(2), 11-32.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon Schuster.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.baskı). Seçkin Yayıncılık.

# Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile Resimli kartlar kullanılarak Çilek Yetiştirme Becerisi Öğretimi

Nazım Alagoz <sup>1</sup>, Saadet Özlük <sup>1</sup>, & Mustafa Akar <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı  
nazmalagoz67@gmail.com

## Problem Durumu

Bu araştırma temelinde orta ağır düzey Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış 3. kademe iş uygulama okulu öğrencilerin tarım derslerinde mesleki beceri öğretiminde resimli kart kullanarak yanlışsız öğretimin etkililiğini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Resmi özel eğitim okullarında mesleki beceri öğretiminde farklı ve etkili hangi yöntemlerin kullanılabilceği öğrencinin ve öğretmenin risksiz öğretim yapılabilmesi için resimli kartların etkin kullanılması güvenli öğretim ortamlarının oluşmasına katkı sağlayabilir mi gibi sorulara bu araştırma ile cevap aranmıştır.

Bu araştırma ile orta – ağır düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin tarım becerilerinden çilek yetiştirme becerisini öğrenmelerinde eş zamanlı ipucu yöntemi ile resimli kartlar kullanılarak yapılan eş zamanlı ipucu yönetiminin etkililiği, öğrenilen becerinin kalıcılığı ve genelmesi incelenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların öğretim süresince eş zamanlı ipucu yöntemi ile resimli kartlar kullanılarak sunulan hedeflenmeyen bilgileri ne derecede kazandıkları ve özel eğitim öğretmenlerinin ve katılımcıların ailelerinin eş zamanlı ipucu yöntemi ile resimli kartlar kullanılarak sunulan öğretim sürecine ve hedeflenen becerilere ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. OSB olan bireylere Eş Zamanlı İpucu Yöntemi ile Resimli kartlar kullanılarak Çilek Yetiştirme Becerisi öğretiminin etkililiği incelenmektedir. Ek olarak katılımcıların öğretim süresince resimli kartlar aracılığıyla sunulan hedeflenmeyen bilgi kazanım düzeylerini belirlemek ve özel eğitim öğretmenlerinin ve katılımcı öğrencilerin ailelerinin araştırma hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB olan bireylere çilek yetiştirme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucu yönteminde etkinlik kartları kullanımı etkili midir?
2. Etkinlik kartları ile kazandırılan çilek yetiştirme becerisi, uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra devam etmekte midir?

3. OSB olan bireyle eş zamanlı ipucu yönteminde etkinlik kartları kullanılarak kazandırılan çilek yetiştirme becerisini farklı fide, farklı ortam ve farklı araç-gereçlere genelledebilmekte midir?
4. OSB olan bireylerin etkinlik kartları aracılığıyla sunulan hedeflenmeyen bilgi kazanım düzeyleri nasıldır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin ve katılımcıların ailelerinin çilek yetiştirme becerisine ve eş zamanlı ipucu yönteminde etkinlik kartları ile öğretim surecine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çilek yetiştirme becerisinin öğretimi için beceri analizi yapılmıştır. Beceri analizi bir özel eğitim öğretmenin gözlemiyle, fideden çilek yetiştirme bilgi ve becerisine sahip bir tarım teknolojileri öğretmenin beceriyi gerçekleştirmesiyle ve gerçekleştirilen davranışların sırasıyla not alınmasıyla oluşturulmuştur. Beceri, analize göre bir kez daha gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir

Çalışılan beceri birey için işlevsellik özelliği ön planda tutularak seçilmiştir. Katılımcıların her birinin beceriyi işlevsel olarak kullanabilecek bir bahçeye, tarlaya sahip olması araştırmanın uygulama açısından ve katılımcılara sağlayacağı faydadan dolayı önemini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çalışmanın yapıldığı ilde sebzeçilik faaliyetlerinin yapıyor olması, becerinin bölgesel olarak da işlevsel bir beceri olduğunu göstermektedir. Böylece öğrenilen becerinin, katılımcıların hem kendi yaşantılarında kullanabilecekleri hem de yaşadıkları bölgede yapılan faaliyetlere katılıma olanağı elde etmelerini sağlayacağı ve istihdam edilebilme şanslarını artıracığı düşünülmektedir. Öğretimde kullanılan malzemeler, özellikle fide yetiştiriciliği yapan kuruluşlarda kullanılan malzemelerle aynı tutulmuştur. Bu, katılımcılara bu işletmelerde işe yerleştikleri taktirde kolaylık sağlayacaktır. Genelleme oturumu ise özellikle basit, herkesin kolaylıkla elde edebileceği malzemeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcılar kendileri beceriyi uygulamak istediğinde gerekli malzemelere rahatlıkla ulaşabilecek ve uygulama yapabileceklerdir. Bu araştırmanın evreni Samsun ili Atakum ilçesinde bulunan Atakum Özel Eğitim Okulunda öğrenim görmekte olan 12. sınıf 5 öğrenci oluşturmaktadır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çilek yetiştirme becerisinin öğretimi için beceri analizi yapılmıştır. Beceri analizi bir özel eğitim öğretmenin gözlemiyle, fideden çilek yetiştirme bilgi ve becerisine sahip bir tarım teknolojileri öğretmenin beceriyi gerçekleştirmesiyle ve gerçekleştirilen davranışların sırasıyla not alınmasıyla oluşturulmuştur. Beceri, analize göre bir kez daha gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir

Çalışılan beceri birey için işlevsellik özelliği ön planda tutularak seçilmiştir. Katılımcıların her birinin beceriyi işlevsel olarak kullanabilecek bir bahçeye, tarlaya sahip olması araştırmanın uygulama açısından ve katılımcılara sağlayacağı faydadan dolayı önemini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda çalışmanın yapıldığı ilde sebzeçilik faaliyetlerinin yapıyor olması, becerinin bölgesel olarak da işlevsel bir beceri olduğunu göstermektedir. Böylece öğrenilen becerinin, katılımcıların hem kendi yaşantılarında kullanabilecekleri hem de yaşadıkları bölgede yapılan faaliyetlere katılıma olanağı elde etmelerini sağlayacağı ve istihdam edilebilme şanslarını artıracığı düşünülmektedir. Öğretimde kullanılan malzemeler, özellikle fide yetiştiriciliği yapan kuruluşlarda kullanılan malzemelerle aynı tutulmuştur. Bu, katılımcılara bu işletmelerde işe yerleştikleri taktirde kolaylık sağlayacaktır. Genelleme oturumu ise özellikle basit, herkesin kolaylıkla elde edebileceği malzemeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcılar kendileri beceriyi uygulamak istediğinde gerekli malzemelere rahatlıkla ulaşabilecek ve uygulama yapabileceklerdir.

**Anahtar Kelimeler:** eş zamanlı ipucu yöntemi, doğrudan öğretim yöntemi, etkinlik kartları, mesleki beceriler, çilek yetiştirme becerisi, otizm spektrum bozukluğu

### **Kaynakça**

Arslan-Armutçu, O., Altınordu S., Özyürek M., & Erol, E. (2009, October). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciye çapa yapma, soğan dikme, topraktan soğan sökme becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği

Çelik, Semiha (2007). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması.

Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı

Ertürk, D. (2018). Engelli bireylerin istihdam hakkı

Özbey, F. (2015). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri

Akköse, M. C. (2008). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması

Berkeban, H, C. (2013). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Genç, D. (2010). Otistik özellikler gösteren çocuklara eşzamanlı ipucuyla öğretimin yalnız sunulmasıyla video modellerle birlikte sunulmasının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Güneş, N. (2012). Annelerin sunduğu eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kırcaali İftar, G. & Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Kırcaali İftar, G. & Tekin, E. (2001; 2006). Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

# Özel Eğitim Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatına Dair Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Yusuf Kahraman<sup>1</sup> & Feyyaz Şentürk<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı  
kahramanyusuf0@gmail.com

## Problem Durumu

Özel eğitim öğretmenliği, özel gereksinimleri olan bireylerin eğitimine yönelik özel becerilerin kazanılmasını sağlamak için oluşturulmuş bir alan olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Türkiye'de özel eğitim uygulamaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) mevzuatlarıyla yönlendirilmekte ve şekillendirilmektedir. MEB mevzuatı, özel eğitim hizmetlerinin nasıl sunulacağı, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının nasıl hazırlanacağı, özel eğitim alanındaki haklar ve sorumluluklar gibi konuları kapsamaktadır. Bu nedenle, özel eğitim öğretmeni adaylarının MEB mevzuatına dair bilgi sahibi olmaları, hem bireylerin eğitim süreçlerini desteklemek hem de mesleki etik ve sorumlulukları yerine getirmek açısından kritik öneme sahiptir. Ancak, özel eğitim öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri arasında MEB mevzuatına dair bilgi düzeyine ilişkin yeterli veri bulunmamaktadır. Eğitim müfredatları genellikle pedagojik beceriler ve özel eğitim yöntemleri üzerine yoğunlaşmakta, mevzuat eğitimi ise yeterince vurgulanmamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası mesleki hayatlarında karşılaşılabilecekleri zorlukları artırabilir. Özellikle, MEB'in düzenlemeleri ve politikaları hakkında yetersiz bilgi sahibi olan öğretmenler, hem bireylerin eğitim haklarını savunmakta zorlanacak hem de eğitim süreçlerini etkili bir şekilde yönetemeyeceklerdir. Günümüzde özel eğitim alanında karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin mevzuat bilgisi eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Örneğin, özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları konusunda bilgi eksikliği, bu bireylerin eğitim fırsatlarından yeterince yararlanamamasına yol açabilir. Ayrıca, öğretmenlerin MEB mevzuatı çerçevesinde nasıl hareket edecekleri konusunda belirsizlik yaşamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının etkin bir şekilde hazırlanmasını engelleyebilir. Bu da, özel eğitim uygulamalarının kalitesini düşürebilir. Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin MEB mevzuatına dair bilgi düzeyinin belirlenmesi, mevcut durumun değerlendirilmesi ve olası iyileştirme alanlarının tespit edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin mevzuat bilgisinin belirlenmesi, hem müfredatın gözden geçirilmesi hem de öğretmenlik eğitimi sürecine yönelik önerilerin geliştirilmesi için bir temel oluşturacaktır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının kendilerini profesyonel olarak geliştirmeleri için ihtiyaç duydukları bilgilerin belirlenmesi, eğitim programlarının güncellenmesine ve daha etkili bir öğretim sürecinin sağlanmasına katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenliği programlarının MEB mevzuatı ile ilgili yeterli bilgi sağlamaması, sadece öğretmen adaylarını değil, aynı zamanda eğitim alanında hizmet sunan tüm profesyonelleri etkileyen bir durumdur. Bu durumun ele alınması, özel eğitim alanındaki uygulamaların kalitesini artırmak ve özel gereksinimli bireylerin haklarının savunulmasını sağlamak açısından kritik bir

adım olacaktır. Bu çalışmanın amacı, bu önemli konuyu ele alarak, özel eğitim öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin MEB mevzuatına dair bilgi düzeylerini tespit etmek ve eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatına dair bilgi düzeylerini belirlemek için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, mevcut durumun gözlemlenmesi ve tanımlanması amacıyla uygulanan bir yöntemdir ve bu çalışmada, öğrencilerin mevzuat bilgilerini belirlemek için etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Araştırma, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği programlarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Katılımcıların seçimi için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmış, böylece farklı üniversitelerden gelen öğrencilerin bilgi düzeyleri hakkında daha geniş bir veri seti elde edilmiştir. Bu yöntem, örneklemin genel bir temsilini sağlamayı hedeflemektedir.

Veri toplama aracı olarak, MEB mevzuatı hakkında bilgi düzeyini ölçen bir anket kullanılmıştır. Anket, MEB mevzuatıyla ilgili temel konuları kapsayan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Sorular, öğrencilerin mevzuat bilgilerini, mevzuatın uygulanmasına dair pratik bilgi ve hukuksal çerçeveye yönelik farkındalıklarını ölçmeye yöneliktir. Anket, öncelikle bir pilot çalışma ile test edilmiş; ardından gerekli düzenlemeler yapılarak ana çalışmaya uygulanmıştır.

Toplanan veriler, istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bilgi düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler (ortalama, medyan, mod vb.) ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için bağımsız örneklem t-testleri uygulanmıştır. Bu analizler, öğrencilerin bilgi düzeyleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi demografik özellikleri arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına olanak tanımıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma yöntemi, özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin MEB mevzuatına dair bilgi düzeylerini sistematik bir şekilde incelemeyi hedeflemekte ve elde edilecek bulgular, eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Bu araştırmanın sonucunda, özel eğitim öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) mevzuatına dair bilgi düzeylerinin genel olarak yetersiz olduğu görülmektedir. Mevzuat bilgisi, öğretmen adaylarının mesleki uygulamaları açısından kritik öneme sahip olduğundan, bu bilgi eksikliği, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik hizmet sunumunda çeşitli zorluklar yaşamasına neden olabilir.



Özellikle, öğrencilerin MEB mevzuatı ile ilgili temel konularda, örneğin bireyselleştirilmiş eğitim programları, haklar ve yükümlülükler gibi başlıklarda bilgi düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, demografik değişkenler arasında, cinsiyet, okul türü ve sosyo-ekonomik durum gibi faktörlerin bilgi düzeyini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, farklı üniversitelerin programlarının bu bilgi düzeyini etkilemekte anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenliği programlarının müfredatlarının gözden geçirilmesi ve MEB mevzuatına yönelik daha kapsamlı eğitimlerin verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik önemli bir temel oluşturacaktır. Sonuç olarak, araştırma, özel eğitim alanındaki uygulamaların kalitesinin artırılması adına kritik bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, öğretmenlik eğitimi, MEB mevzuatı, bilgi düzeyi, eğitim politikaları

### **Kaynakça**

- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Özel Eğitim Mevzuatı. MEB, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çakır, H. (2020). "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri." Eğitim ve Bilim Dergisi, 45(204), 25-40.
- Ertürk, M. (2019). Eğitimde Politika ve Uygulama. Pegem Akademi, Ankara.
- Demirtaş, H. & Akbaba, S. (2021). "Özel Eğitim Uygulamalarında Mevzuat Bilgisi ve Uygulama Yeterlilikleri." Özel Eğitim Dergisi, 15(1), 55-70.
- Karakaya, İ. (2022). "Eğitimde Mevzuat Bilincinin Önemi." Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17(2), 85-101.
- Güzel, F. (2020). "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Rolü ve Sorumlulukları." Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.
- Aydın, F. (2019). "Eğitimde Mevzuatın Etkisi: Öğretmen Görüşleri." Eğitim Yönetimi Dergisi, 27(3), 451-467.
- Köksal, S. (2021). "Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Millî Eğitim Mevzuatı." Eğitim Yönetimi Dergisi, 29(2), 215-230.
- Öztürk, M. (2019). "Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı ve Uygulamaları." Eğitim Bilimleri Dergisi, 17(3), 120-135.
- Akkaya, R., & Aydın, F. (2020). "Eğitimde Mevzuatın Gelişimi ve Uygulama Süreçleri." Journal of Educational Sciences, 5(1), 45-60.
- Yılmaz, M. (2022). "Türkiye'de Özel Eğitim Mevzuatı: Gelişim ve Güncel Durum." Özel Eğitim Dergisi, 16(1), 50-70.
- Çetin, A. (2018). "Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Politikaları ve Mevzuatının Etkileri." Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(2), 105-120.
- Çetin, A. (2018). "Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Politikaları ve Mevzuatının Etkileri." Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(2), 105-120.

Tosun, İ. (2017). "Eğitimde Mevzuat Bilgisi: Öğretmenlerin Görüşleri." Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 25-40.

# Her Sınıf Bir Tohum: Sınıf Donanımı ve Destek Projesi

Melis Onglu <sup>1</sup>, Merve Elmaslı <sup>1</sup> & Nursinem Şirin <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tohum Otizm Vakfı  
nursinemsirin@gmail.com

## Problem Durumu

Tohum Otizm Vakfı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların erken tanısının konulması, özel eğitim ile topluma bağımsız bireyler olarak kazandırılmalarına öncülük edilmesi ve bunun yurt çapında yaygınlaştırılması amacıyla, kâr amacı gütmeyen ve kamu yararını gözetten bir sağlık ve eğitim vakfı olarak 15 Nisan 2003 tarihinde kurulmuştur. Vakfın misyonu ülkemizdeki OSB olan çocukların erken tanılanması; tanı alan çocukların ve ailelerin sağlık, eğitim, meslek edinimi, istihdam, bağımsız yaşam ve kapsayıcı eğitim gereksinimlerinin dünya standartlarında karşılanmasıdır. Vakıf 21 yılda toplam 43 ulusal ve uluslararası proje geliştirmiş ve otizm konusunda yaptığı farkındalık ve savunuculuk çalışmaları, projeleri ve iş birlikleri ile Türkiye’de 830.822 otizmlilik çocuk ve ailenin hayatında fark yaratmıştır. OSB’li çocuklar, akranlarının çok kısa sürede ve çok kolay öğrendiği bazı becerileri, doğal süreçler yoluyla öğrenmede güçlük yaşayabilirler. Bu nedenle becerileri öğrenirken sistematik öğretim ve farklı çeşitlilikte materyal sunmak, öğrenme sürecini optimize etmek ve bireysel ihtiyaçlara uygun destek sağlamak açısından önemlidir. Sistematik öğretim, yapılandırılmış bir yaklaşım sunarak öğrencilerin belirli becerileri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Farklı öğretim materyallerinin kullanılması, OSB’li çocukların farklı biçimde öğrenme stillerine hitap eder, soyut kavramları somutlaştırarak öğrenmeyi ve farklı materyaller açısından becerileri genellemeyi kolaylaştırır. Araştırmalar, bu yaklaşımların otizmlilik çocukların bilişsel gelişimini, sosyal etkileşimlerini ve iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Vakfa gelen destek taleplerinden, ülkemizde bazı özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında materyal yetersizliklerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca gelen talepler içinde öğretmenlerin OSB’li çocukların sorun davranışları ile baş etme, yeni beceriler kazandırma, dil ve iletişim becerilerini kazandırma ve ailelerle iletişim ve işbirliği gibi pek çok farklı konularda eğitim talepleri de vardır. Bu gereksinimleri karşılamak için Vakfın geliştirdiği projelerinden biri de “Her Sınıf Bir Tohum” projesidir. Bu proje ile 2009 yılından bu yana, Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı genel eğitim okulları içindeki özel eğitim sınıflarına, özel eğitim uygulama okullarına ve özel eğitim anaokullarına eğitim ve teknolojik materyaller sağlanmakta ve özel eğitim öğretmenleri ile OSB’li öğrencilerin aile bireylerine gereksinim duydukları konularda eğitim desteği sağlanmaktadır. Proje kapsamında, otizmlilik çocukların devam ettiği özel eğitim sınıflarının donanımını iyileştirmek, öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmak ve aile bireylerinin ihtiyaç duydukları konularda bilgi sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bugüne kadar, Türkiye’deki 42 ilde 185 özel eğitim sınıfına eğitim ve teknolojik materyaller gönderilmiş, öğretmenlere ve ailelere eğitimler sunulmuştur. Eğitim ve teknolojik materyaller arasında tablet, trambolin, oyun hamuru, hikaye sıralama kartları gibi bilişsel, kaba motor, ince motor ya da ifade edici dil becerileri

gibi alanları destekleyen 122 parça materyal bulunmaktadır. Öğretmen ve aile bireyelerine yönelik eğitim konuları arasında problem davranışlarla baş etme, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması ve afet ve acil durum becerilerinin öğretimi gibi 20 farklı eğitim içeriği bulunmaktadır.

Proje halen devam etmekte olup, OSB’li çocukların eğitim imkanlarını geliştirmeye yönelik çalışmalarını sürdürmektedir. Projenin adımları:

- Türkiye’nin farklı şehirlerinden özel eğitim sınıflarının öğretmenleri ya da okul müdürleri Vakfa ulaşarak eğitim desteği ya da eğitim materyalleri gereksinimlerini yazılı olarak bildirir.
- Gelen talepler arasından, projenin şartlarına uygun ve talep listesinde olan bir sınıf belirlenir ve bu sınıfın gereksinimlerinin devam edip etmediği fotoğraflarla teyit edilir.
- Belirlenen sınıflara eğitim ve teknoloji materyalleri gönderilir. Ardından öğretmen ve aile eğitimleri planlanır.
- Öğretmenlere konu listesi gönderilerek kendileri ve anne-babalar için gereksinim duydukları konuları seçmelerini istenir.
- Eğitimler yüz yüze gerçekleştirilir.
- Her eğitim sonunda bir değerlendirme formu ile eğitime ilişkin görüşler alınır. Bu görüşlerle içerikler revize edilir.
- Öğretmenlerden bir hafta içinde bir uygulama videosu göndermeleri istenir ve videolara geri bildirim verilir.

Bu çalışmada projenin OSB’li çocukların eğitiminde, özel eğitim sınıflarının donanımlarının güçlendirilmesinde ve öğretmenlerle aile bireyelerinin bilgilerini arttırmada etkili olup olmadığını ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırma soruları proje kapsamında;

- Sınıflara gönderilen eğitim ve teknoloji materyallerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir?
- Sunulan öğretmen ve anne-baba eğitimlerine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir?
- Projenin sürdürülebilirliğine ilişkin görüş ve öneriler nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırma sorularını yanıtlamak için 2018 Ocak-2024 Haziran tarihleri arasında projenin uygulandığı 148 sınıfın öğretmenlerinden ve okul müdürlerinden bir örneklem oluşturulmuştur. Bu örnekleme ulaşmak ve veri toplamak için aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

- Verilerin iki biçimde toplanması kararlaştırılmıştır. İlk olarak okul müdürleri ile telefon görüşmesi yapılması, ardından da okul müdürleri aracılığı ile öğretmenlere bir google form iletilmesi kararlaştırılmıştır.
- Okul müdürleri ile telefonda konuşmak için bir soru seti ve öğretmenlerden veri toplamak için bir google form oluşturulmuştur.

- Google form (1) demografik bilgiler, (2) eğitim ve teknoloji materyallerinin değerlendirilmesi, (3) sunulan eğitimlerin etkisinin değerlendirilmesi, (4) eğitimlerin güncellenmesi ve (5) KVKK onayı olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır.
- Oluşturulan soru setleri ve google forma ilişkin Tohum Otizm Vakfı Bilimsel Danışma Kurulu'nun (BDK) 2 üyesinden ve 2 özel eğitim uzmanı vakıf çalışanından görüş alınmıştır.
- Soru setlerinin ve formun revize edilmesinin ardından 2,5 hafta boyunca veriler toplanmıştır.
- Veri toplama sürecinde 148 okuldan 100 okul müdürü ya da müdür yardımcısı ile telefon görüşmesi yapılmış, diğerlerine en az iki kez aranmasına rağmen ulaşılamamıştır.
- Okul müdürlerine görevlerine devam edip etmedikleri, proje kapsamında sınıfa gönderilen materyallerin durumuna ilişkin fotoğraf göndermeleri, öğretmenlerle google formu paylaşımları ve sürece ilişkin görüşleri sorulmuştur.
- Okul idarecileri aracılığı ile ulaştırılan google formu 272 öğretmenden 178'i doldurmuştur.
- Hem öğretmenlerden hem de okul müdürlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş, öğretmen ve okul müdürlerinin eğilimleri frekanslarla açıklanmış ve bulgular ortaya konulmuştur.
- Analiz süreci tamamlandığında 2 BKD üyesinden analizlere ilişkin görüş ve öneri alınmıştır.
- Analizlere son hali verilmiştir.

### **Beklenen/Geçici Sonuçlar**

Veriler 2018 yılından itibaren SDP desteği sunulan özel eğitim sınıflarındaki eğitim ve teknoloji materyallerinin çoğunluğunun hala aktif olarak kullanıldığını, bununla birlikte bazı sınıflarda (özellikle pandemi öncesi destek sunulmuş sınıflar) eğitim ve teknoloji materyallerinin yıprandığını, tekrar gereksinim oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerin %61'i (n=108) bu proje ile sınıflarındaki eğitim ve teknolojik materyal gereksiniminin karşılandığını paylaşmıştır. Öte yandan sınıflarda öğretmen sirkülasyonunun fazla olması dikkat çekmektedir. Google formu dolduran 178 öğretmenden sadece 73'ü proje gerçekleştiğinde aynı sınıfta görev yaptığını dile getirmiştir. Öğretmenlere katıldıkları öğretmen eğitimlerinden edindikleri bilgi ve becerileri ne sıklıkta kullandıkları sorulduğunda %70'i (n=35) sıklıkla kullandığını, %26'sı (n=13) ara sıra kullandığını, %4'ü (n=2) nadiren kullandığını paylaşmıştır. SDP yapılan sınıflardaki 178 öğretmenden 151'i önümüzdeki dönemlerde Tohum Otizm Vakfı tarafından yapılacak düzenli eğitimlere katılmak istediğini belirtmiştir. Öğretmenler en çok dil ve iletişim becerilerini kazandırma ve sorun davranışlarla baş etme konularında eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler aile bireylerine yönelik eğitimlerin de devam etmesi gerektiğini, aile bireylerinin en çok sosyal beceriler ve dil ve konuşma becerilerini kazandırma konusunda gereksinimleri olduğunu dile getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** otizm spektrum bozukluğu, sistematik öğretim, mesleki gelişim,

## Kaynakça

Collins, B. C. (2021). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (2nd edition). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

Ganz, J. B., & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75–83.

Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Krata, J. (2018). Bridging the gap between evidence-based practice in ASDs and the classroom. *Autism Spectrum News*.

National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10017>

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275-282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>

Tekin-İftar, E., & Birkan, B. (2010). Small group instruction for students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 137-149. <https://www.jstor.org/stable/23879759>

Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. *Vize Akademik*.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin.

<https://www.tohumotizmportali.org/egitimler/temel-becerileri-kazandirmak/ogretimi-planlama-ve-yurutme/sistemantik-ogretim-ve-ogretim-alanlari>

[www.tohumotizm.org.tr](http://www.tohumotizm.org.tr)

# 2019-2023 Yılları Arasında Journal of Applied Behavior Analysis Dergisi'nde Yayımlanan Çalışmaların Betimsel Analizi

Cihan Ensarioğlu<sup>1</sup>, Beste Şaker<sup>2</sup>, Kuzey İlay Karadağ<sup>2</sup>, Sümeyra Savran<sup>2</sup> & Elif Tekin İftar<sup>2</sup>

<sup>1</sup> 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi

cihanensarioglu@anadolu.edu.tr

## Problem Durumu

Davranış analizi alanında deneysel davranış analizi ve uygulamalı davranış analizi olarak iki temel bilim alanı gelişmiştir (Cooper vd., 2007; Tekin-İftar, 2018). Deneysel davranış analizi laboratuvar koşulları altında özellikle hayvan denekler kullanılarak organizmanın davranışlarını inceleyen bilim dalıdır. Öğrenme ilkeleri incelenerek öğrenme kuramlarından bazıları geliştirilmiştir. Bu kuramlardan birisi edimsel öğrenme kuramıdır. Uygulamalı davranış analizi ise, deneysel davranış analizi çalışmaları sonucunda geliştirilen öğrenme ilkelerini, özellikle edimsel koşullama kuramına dayanan öğrenme ilkelerini, insan davranışları üzerinde sınamayı hedefler. Bu kapsamda uygulamalı davranış analizi sosyal açıdan önemli davranışları kazandırmak ya da uygun olmayan davranışları azaltmak üzere geliştirilen bilim dalıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Schloss ve Smith, 1994). Bir bilim dalı olan uygulamalı davranış analizi insan davranışlarını düzenleyen etkililiği çok sayıda araştırmalarla ortaya konmuş olan pek çok uygulamayı içerir. Bunlar arasında pekiştirme, ipuçları, söndürme gibi hem bireylere olumlu davranış kazandırmakta kullanılan hem de uygun olmayan davranışları azaltarak ortadan kaldırmayı hedefleyen yöntemler vardır. Uygulamalı davranış analizi konulu erken dönem çalışmaları gerçekleştirildikçe bu çalışmaların araştırmacılar, uygulamacılar, öğretmenler ve diğer kişiler (örn., anne-babalar, akranlar, kardeşler) tarafından öğrenilerek kullanılmasına dolayısıyla yaygınlaştırılmasına hizmet etmek üzere 1968 yılında Journal of Applied Behavior Analysis dergisi yayın hayatına başlamıştır. Bu tarihten itibaren düzenli olarak yayınlanan derginin uygulamalı davranış analizi alanında çalışmalara ev sahipliği yapan en saygın kaynak olduğu ileri sürülebilir. 2024 yılına değin 57 cilt yayınlanmıştır. Derginin yayın hayatına girmesiyle birlikte ilk iki yıl dışında her yıl her ciltte dört sayı yayınlanmaktadır. Uygulamalı davranış analizi alanı dinamik bir alan olup üzerinde çalışılan yöntemlerin, ilkelerin ya da uygulama paketlerinin hangi özelliklerdeki katılımcılarda, hangi koşullar altında ve kimler tarafından uygulandığında etkili olabildiğine ilişkin bilgiler elde edilerek ilgili kişilerle paylaşılmaktadır. Alanda incelenen konu ve kavramlara ilişkin elde edilen bu bilgiler gelişme göstermekte ve ilgi alanları değişim göstermektedir. Bu çalışmanın amacı 2019-2023 yılları arasında yayınlanmış olan çalışmaları betimsel açıdan analiz etmektir. Böylece, uygulamalı davranış analizi çalışmalarıyla ilgili 2019-2023 yılları arasındaki eğilimin araştırmacılar ve uygulamacılarla paylaşılması hedeflenmiştir.

## Yöntem

Bir betimsel analiz çalışması olan bu çalışma dört genç ve bir kıdemli araştırmacı olmak üzere beş araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Çalışmada Journal of Applied Behavior Analysis dergisinin 2019-2023 yılları arasında yayınlanan ciltleri (5 cilt) dört araştırmacıya yansız olarak atanmış ve araştırmacılar kendilerine atanan ciltlerdeki her bir sayıda yer alan araştırma makalelerini çeşitli değişkenler açısından kodlamışlardır. Bu kodlamayı yapabilmek üzere araştırmacılar tarafından bir kodlama tablosu geliştirilmiştir. Kodlama tablosunda (a) konu, (b) katılımcı grubu (yaş, tanı), (c) ortam, (d) araştırma modeli, (e) bağımlı değişken, (f) bağımsız değişken, (g) güvenilirlik (bağımlı değişken ve bağımsız değişken güvenilirliği), (h) uygulamacı, (i) kalıcılık, (j) genelleme, (k) sosyal geçerlik ve (l) sonuç olmak üzere 12 parametre yer almaktadır. Araştırma ekibinde görev alan araştırmacılar arasında tutarlılığı sağlayabilmek üzere bu parametrelere ilişkin tanımlar geliştirmiş ve araştırma makaleleri kodlanırken bu tanımlara bağlı kalınması hedeflenmiştir. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak bu parametrelere ilişkin her bir makaleyi kodlamıştır. Ardından yapılan kodlamaların doğruluğu ve güvenilirliğini ortaya koymak üzere makalelerin %30'u araştırma ekibinde yer alan ve yansız olarak belirlenen bir diğer araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bu iki kodlama arasındaki tutarlılığı analiz etmek üzere “görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X100” formülü kullanılması planlanmıştır. İki kodlamacı arasında görüş birliği sağlanmamış olan parametreler için kodlamacıların tartışma yürüterek uzlaşma sağlamaları planlanmıştır. Çalışmada kodlama tablosunda yer verilen parametrelerin betimsel analizinin yapılması planlanmıştır.

## Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, araştırmacılar tüm sayılarda yayımlanmış çalışmalar için kodlamaları tamamlanmıştır. Ayrıca kodlama güvenilirliği analiz yapabilmek için gerekli olan kodlamalar da yapılmıştır. Halihazırda çalışmada elde edilen veriler analiz edilmekte olup elde edilen bulgular kongre sırasında katılımcılarla paylaşılacaktır. Çalışmadan elde edilecek olan bulguların uygulamalı davranış analizi alanında 2019-2023 yıllardaki eğilimi ortaya koyarak bu eğilime bağlı olarak araştırmacı ve uygulamacılara önerilerde bulunulması planlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen ön bulgulara göre katılımcıların önemli bir bölümünün gelişim yetersizliği ve otizmli olan çocuk ve yetişkinler olduğu, bağımsız değişkenler açısından işlevsel davranış analizi çalışmalarının ağırlıklı bir bölümü oluşturduğu, incelenen çalışmaların neredeyse tamamında tek-denekli deneysel araştırma modelleri kullanıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalardan elde edilen bulgular ileri araştırmalarda genelleme, kalıcılık ve sosyal geçerlik çalışmalarına yönelik iyileştirme gereksinimi olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** uygulamalı davranış analizi, bilimsel araştırma, betimsel analiz



## Kaynakça

Alberto, P. A., ve Troutman, A. C. (2013). Applied behavior analysis for teachers (9. baskı), Upple Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Cooper, J. O., Heron, T. E., ve Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis (2. baskı). Columbus, OH: Merrill.

Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). Applied behavior analysis in the classroom. Needham Heights: Allyn ve Bacon.

Tekin-İftar, E. (2018). Uygulamalı davranış analizi: tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed). Uygulamalı davranış analizi (4. Basım). Vize Yayıncılık, Ankara.

Kırcaali-İftar, G., Tekin-İftar, E., Kurt, O. ve Erbaş, D. (2018). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. Tekin-İftar, E. (Ed.) Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. (2.baskı). Anı yayıncılık, Ankara.

Erbaş, D., Sönmez- Kartal, M., Genç-Tosun, D., Ünlü, E., Özdemir, O., Demir, Ş., Çakıroğlu, O., Yücesoy-Özkan, Ş., Rakap, S., Gülboy, E., Sazak-Pınar, E., Cüre, G., Şirin, N. Ve Kaya, F. (2023). Uygulamalı davranış analizi. Erbaş, D., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (Ed.) Uygulamalı davranış analizi. (7.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Vuran, S., Olçay, S. ve Ünlü, E. (2021). Uygulamalı davranış analizi. Vuran S. (Ed.) Uygulamalı davranış analizi (1.basım). Vize Akademik Yayıncılık, Ankara.

Kaymak, A., Ünlü, E., Pektaş- Karabekir, E., Orum- Çattık, E., İnce, G., Çattık, M., Ünlü, Ö., Odluyurt, S. ve Şahin, Şerife. (2021). Uygulamalı davranış analizi. Düzkantar, A. Uygulamalı davranış analizi (1.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.