



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**  
**ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ**

**Cilt : 21**  
**Sayı : 1**  
**Yıl : 2020**

**Ankara**  
**2020**



# ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2020

Cilt: 21

Sayı: 1

Mart, Haziran, Eylül, Aralık aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanmaktadır.

## Yayın Türü

Akademik-Bilimsel Dergi

## Yayın Sahibi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı  
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

## Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

## Editör

Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

## Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL  
Dr. Öğr. Üyesi Meral Çilem ÖKÇÜN-AKÇAMUŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP-KUDRET  
Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK  
Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI  
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ

## İngilizce Dil Editörü

Öğr. Gör. Şevket ÖZDEMİR

## Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA  
Araş. Gör. Cebrail KARADAŞ  
Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL  
Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN

## Akademik Danışmanlar Kurulu (Soyadına Göre Alfabetik Sırada)

Prof. Dr. Funda ACARLAR (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Sema KANER (*Uluslararası Fındık Üniversitesi*)  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AKAMOĞLU (*The University of Alabama*)  
Prof. Dr. Tevhide KARGIN (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (*Yakın Doğu Üniversitesi*)  
Dr. Bahar KEÇELİ KAYSILI (*Vanderbilt University*)  
Prof. Dr. Füsün AKKÖK (*Emekli*)  
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR (*Maltepe Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN (*Emekli*)  
Prof. Dr. Ahmet KONROD (*Üsküdar Üniversitesi*)  
Doç. Dr. Aydın BAL (*University of Wisconsin-Madison*)  
Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN (*Gazi Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Berrin BAYDIK (*Ankara Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (*Emekli*)  
Doç. Dr. Brian A. BOYD (*University of Kansas*)  
Prof. Dr. Henry ROANE (*Upstate Medical University*)  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (*Hasan Kalyoncu Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Isabel R. RODRÍGUEZ ORTÍZ (*Universidad de Sevilla*)

Prof. Dr. Figen ÇOK (*Başkent Üniversitesi*)  
Prof. Dr. David SALDAÑA (*Universidad de Sevilla*)  
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN (*Anadolu Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (*Hacettepe Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (*Marmara Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Jane SQUIRES (*University of Oregon*)  
Doç. Dr. Cevriye ERGÜL (*Ankara Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR (*Anadolu Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK (*Emekli*)  
Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ (*İstanbul Medipol Üniversitesi*)  
Doç. Dr. Kimberly GILBERT (*Hofstra University*)  
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (*Anadolu Üniversitesi*)  
Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU (*Ankara Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Nihal VAROL ÖZYÜREK (*Emekli*)  
Doç. Dr. Necdet KARASU (*Gazi Üniversitesi*)  
Prof. Dr. Linda WATSON (*The University of North Carolina at Chapel Hill*)

## Sürdürüm ve İletişim

Tel: 0 (312) 363 33 50/Dahili:3001-3002-3008-3021

Fax: 0 (312) 363 61 45

E-posta: ozelegitimdergisi@gmail.com

Bu dergi 1995 yılından beri hakemli bir dergi olarak yayınlanmaktadır.

Tüm hakkı saklıdır. Bu derginin tamamı ya da dergide yer alan bilimsel çalışmaların bir kısmı ya da tamamı 5846 yasanın hükümlerine göre Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığının yazılı izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz.





## İÇİNDEKİLER

### İçindekiler

### Editörden

### Araştırma

<i>Şenay DELİMEHMET-DADA</i> <i>Cevriye ERGÜL</i>	Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki.....	1
<i>Işık AKIN-BÜLBÜL</i> <i>Selda ÖZDEMİR</i> <i>Gökhan TÖRET</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların ve Annelerinin Jest Kullanımlarının Karşılaştırılması .....	23
<i>Gönül TEKKURŞUN-DEMİR</i> <i>Ekrem Levent İLHAN</i>	Engelli Sporcularda Spora Katılım Motivasyonu.....	49
<i>Orhan AYDIN</i> <i>Atilla CAVKAYTAR</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğa Temel Matematik Becerilerinin Öğretiminde Baba Eğitim Programının Etkililiği.....	71
<i>Eylem DAYI</i> <i>Gökhan AÇIKGÖZ</i> <i>Ayşe Nur ELÇİ</i>	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları (Gazi Üniversitesi Örneği) .....	95
<i>Abdullah ÇETİN</i> <i>Serkan ÜNSAL</i>	Özel Yetenekli Öğrenciyi Anlamak: Bir Durum Çalışması .....	123
<i>Burcu AKTAŞ</i> <i>Mehtap KOT</i> <i>Ahmet YIKMIŞ</i>	Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri .....	149
<i>Tahir Mete ARTAR</i> <i>Yasemin ERGENEKON</i>	Gelişimsel Yetersizliği Olan Yetişkinler İçin İhmal Edilen Bir Zaman Dilimi: Serbest Zaman.....	171

### Kongre ve Sempozyum Duyuruları

### Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları

### Hakemler Kuruluna Teşekkür

**İletişim Adresi:** Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü 06590 Cebeci-ANKARA

**Tel:** 0 (312) 363 33 50/3001-3002-3008-3021

**Faks:** 0 (312) 363 61 45

## CONTENTS

### **Contents**

### **From Editor**

### **Research**

- Şenay DELİMEHMET-DADA* Vocabulary and Reading Comprehension Skills of Students with Learning  
*Cevriye ERGÜL* Disabilities and with Typical Development.....1
- Işık AKIN-BÜLBÜL* A Comparison of the Gesture Use of Mothers and Children with Autism Spectrum  
*Selda ÖZDEMİR* Disorders and Typically Developing Children .....23  
*Gökhan TÖRET*
- Gönül TEKKURŞUN-DEMİR* Motivation of Athletes with Disabilities for Sports Participation .....49  
*Ekrem Levent İLHAN*
- Orhan AYDIN* The Effectiveness of the Father Education Program in Teaching the Basic  
*Atilla CAVKAYTAR* Mathematical Skills to a Child with Autism Spectrum Disorder .....71
- Eylem DAYI* Metaphorical Perceptions of Preservice Teachers of Fine Arts Education towards  
*Gökhan AÇIKGÖZ* Students with Special Needs (The case of Gazi University).....95  
*Ayşe Nur ELÇİ*
- Abdullah ÇETİN* Understanding a Gifted Student: A Case Study.....123  
*Serkan ÜNSAL*

### **Derleme**

- Burcu AKTAŞ* Transition Planning and Transition Services in Special Education.....149  
*Mehtap KOT*  
*Ahmet YIKMIŞ*
- Tahir Mete ARTAR* An Ignored Period of Time for Adults with Developmental Disabilities: Leisure  
*Yasemin ERGENEKON* Time .....171

### **Announcement for Conferences and Symposium**

### **Notes for Contributors**

### **Thanks to Editorial Board**

---

*Address: Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Özel Eğitim Bölümü 06590 Cebeci-ANKARA  
Phone: 0 (312) 363 33 50/3001-3002-3008-3021  
Fax: 0 (312) 363 61 45*

## Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi'nin 2020 yılının ilk sayısı olan Mart, 21. Cilt, 1. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim.

Bu sayımızda yer alan makaleleri tanıtmaya geçmeden önce sizleri dergimize ilişkin iki önemli gelişmeden haberdar etmekten mutluluk duyuyorum. İlk olarak, 2020 yılından itibaren Özel Eğitim Dergisinde yayınlanan makalelerin kalitesini daha da artırmak amacıyla *ön değerlendirme* sürecini başlattık. Bu süreçte ön inceleme sonucunda derginin yayım ve yazım kurallarına uygun olan ve benzerlik oranı uygun bulunan makaleler hakem değerlendirmesine geçmeden önce editöryal ön değerlendirmeye alınacaktır. Bu amaçla makalelerin derginin kapsamına uyup uymadığı ve ana bölümler ile içeriğin araştırma raporlama süreçlerine uygun olup olmadığı editöryal ekip tarafından değerlendirilecektir. Ön değerlendirme sonucunda dergimizin kapsamı veya dergimizin yayım ve yazım kuralları açısından uygun bulunmayan ya da özgün olmayan makaleler, hakem değerlendirmesine gönderilmeden reddedilebilecektir. İkinci olarak, yazarlarımızın zaman açısından mağduriyet yaşamalarını önleyebilmek ve editöryal okuma süreçlerini hızlandırmak amacıyla Editörler Kurulumuza üç yeni arkadaşımız daha katıldı. Editör Yardımcısı olarak Hacettepe Üniversitesi'nden *Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL*, Gazi Üniversitesi'nden *Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI* ile Anadolu Üniversitesi'nden *Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ*'e ve İngilizce Dil Editörü olarak Hacettepe Üniversitesi'nden *Öğr. Gör. Dr. Şevket ÖZDEMİR*'e aramıza hoşgeldiniz diyerek başarılar diliyorum.

Dergimizin bu sayısında da her zamanki gibi altı araştırma ve iki derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalarını kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Şenay DELİMEHMET-DADA* ve *Cevriye ERGÜL* tarafından yürütülen "*Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*" adlı çalışmadır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Çalışma grubunu 30 öğrenme güçlüğü olan ve 30 normal gelişim gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların tümü 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve Formel Olmayan Okuma Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu becerileri arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken normal gelişim gösteren öğrenciler için bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

"*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların ve Annelerinin Jest Kullanımlarının Karşılaştırılması*" adlı ikinci araştırma makalesi *Işık AKIN-BÜLBÜL*, *Selda ÖZDEMİR* ve *Gökhan TÖRET* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada 11-72 ay aralığındaki otizm spektrum bozukluğu olan (OSB; 6 kız, 24 erkek) ve tipik gelişim gösteren (TGG; 13 kız, 17 erkek) çocukların ve annelerinin jest kullanım düzeyleri sosyal etkileşim (SE), ortak dikkat (OD), davranış düzenleme (DD) ve sergilenen tüm jestlerin toplamından elde edilen toplam (TPLM) jest kategorilerinde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, OSB olan çocukların tüm jest kategorilerinde daha düşük düzeyde jest sergileyerek TGG akranlarından farklılaştıklarını göstermiştir. OSB olan çocuğa sahip annelerin ise DD, SE ve TPLM jest kategorilerinde daha düşük düzeyde jest sergileyerek TGG çocuğa sahip annelerden anlamlı düzeyde farklılaştıkları belirlenmiştir. OSB olan ve TGG çocukların jest kullanım farklılıklarının, annelerinin jest kullanımlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelendiğinde, OSB olan ve TGG çocukların jest kullanımlarındaki puan farklılığının annelerinden bağımsız olduğu bulunmuştur. Annelerin jest kullanımındaki farklılığın, çocukların jest kullanımından kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelendiğinde ise sonuçlar, OSB olan çocukların annelerinin SE ve TPLM jest kategorisine ait puanlarında bulunan farklılığın kaynaklarından birinin çocukların jest kategorilerinden elde ettikleri puan farklılığı olduğunu göstermiştir.

Üçüncü araştırma makalesi *Gönül TEKKURŞUN-DEMİR* ve *Ekrem Levent İLHAN* tarafından yürütülen "*Engelli Sporcularda Spora Katılım Motivasyonu*" adlı çalışmadır. Araştırma, Türkiye Bedensel-İşitme-Görme Engelliler Spor Federasyonları bünyesinde lisanslı olarak spor yapan engelli sporcuların spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel modelde desenlenen araştırmaya toplam 303 engelli sporcu katılmıştır. Araştırmada boyut toplam puanları bakımından spora katılım motivasyonu en yüksek grubun bedensel engelli sporcular olduğu, bunu görme engelli ve işitme engelli sporcuların izlediği tespit edilmiştir. Milli olan sporcuların dış motivasyonlarının, milli olmayan sporculara göre anlamlı olarak yüksek olduğu, yaş arttıkça

motivasyonsuzluğun anlamlı olarak azaldığı, işitme engelli kadın sporcuların aynı engel grubu içerisinde iç ve dış motivasyon puanlarına göre erkek sporcularda anlamlı olarak yüksek motivasyona sahip oldukları, bedensel engelli sporcuların genel olarak spor yapma güdülerinin fiziksel gelişim ile ilişkili olduğu, görme engelli sporcuların iç motivasyon faktörleri arasında “sporun özgür hissettirmesi” özelliğinin daha çok vurgulandığı, işitme engelli sporcularda ise diğer engel gruplarındaki sporculara göre “motivasyonsuzluğun” ön plana çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, milli olan sporcuların milli olmayan sporculara göre ve bedensel engelli sporcuların işitme ve görme engelli sporculara göre spora katılım motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca spora katılım motivasyonu ile yaş arasında anlamlı ilişki bulunmazken, spor yaşı ile anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Orhan AYDIN ve Atilla CAVKAYTAR* tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğa Temel Matematik Becerilerinin Öğretiminde Baba Eğitim Programının Etkililiği*” adını taşımaktadır. Araştırmada baba eğitim programına katılan bir baba tarafından sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun temel matematik becerilerini edinmesi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında çocuğun performansına ilişkin nasıl yoklama alınacağına ve sistematik öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim süreçlerine ilişkin bir baba eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitimlerden sonra ayrıca babaya çocuğuna öğreteceği ilk iki becerinin öğretiminde model olabilecek video modeller verilmiştir. Uygulama süreci içerisinde ise ilk iki beceri öğretiminde babanın performansına ilişkin araştırmacı tarafından dönüt sağlanmıştır. Davranışlar arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan araştırmacının bulguları, babanın sunduğu eşzamanlı ipucuyla öğretimin çocuğunun temel matematik becerileri öğrenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Babaya sunulan performans dönütü ile uygulama güvenilirliğinde artış olduğu görülmüştür. Son beceri öğretiminde ise baba ipucu ve dönüt almadan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilirlikle gerçekleştirmiştir.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları (Gazi Üniversitesi Örneği)*” adlı çalışma *Eylem DAYI, Gökhan AÇIKGÖZ ve Ayşe Nur ELÇİ* tarafından yürütülmüştür. Araştırmada Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmacının çalışma grubunu Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden gönüllü 267 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacının verileri “Engelli öğrenciler benim için ..... gibidir; çünkü, ..... dir.” cümlesinin yer aldığı açık uçlu form ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sekiz kategoride 102 metafor ürettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler için en çok çiçek ve herkes metaforlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının genelde olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

“*Özel Yetenekli Öğrenciyi Anlamak: Bir Durum Çalışması*” adlı altıncı araştırma makalesi *Abdullah ÇETİN ve Serkan ÜNSAL* tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada ilkökul ikinci sınıfta okuyan özel yetenekli bir öğrencinin; tanılanma sürecini, özelliklerini, bu özelliklerinin eğitime yansımalarını ve öğretmenin onun gelişimine katkı sağlamak için gerçekleştirdiği etkinlikleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmacının çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ilinde görev yapan bir öğretmen ile özel yetenekli öğrencisi Nehir oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacının sonucunda Nehir’in özel yetenekli olduğunu sınıf öğretmeninin fark ettiği ve tanılanması için Bilim ve Sanat Merkezine yönlendirdiği, üzerinde sıklıkla durulan ve araştırma bulguları ile de desteklenmiş özel yetenekli öğrencilerde bulunabilecek özelliklerin birçoğunu gösterdiği ancak bazılarını göstermediği belirlenmiştir. Aynı zamanda Nehir’in, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, arkadaşlarını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca Nehir’in gelişimine katkı sağlamak için öğretmenin destekleme, değer verme ve ailesiyle iletişim halinde olma gibi davranışlar sergilediği tespit edilmiştir.

*Burcu AKTAŞ, Mehtap KOT ve Ahmet YIKMIŞ* tarafından kaleme alınan “*Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri*” adlı çalışma bu sayımızda yayınlanan ilk derleme makalesidir. Araştırmacılar geçişi, bireylerin yaşantılarında çeşitli değişiklikler gerektiren ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu süreçte özel gereksinimli bireylerin, birtakım zorluklarla karşılaştığını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını, ayrıca geçiş hizmetleri planlamasının, özel gereksinimli bireylerin değişim gerektiren çeşitli süreçlere uyumlarını sağlamak ve özel gereksinimli bireyler ile ailelerine verilen destek hizmetlerini sürekli hale getirmek amacı ile yapıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar geçiş dönemlerinin erken müdahale programları, okul öncesi, anasınıfı, ilkökul, ortaokul, lise, yükseköğretim, iş yaşamı ve toplumsal yaşama geçişi kapsayan uzun soluklu bir süreci içerdiğini belirtmişlerdir. Türkiye’de geçiş planlamaları ile ilgili belirgin yasal dayanakların bulunmamasının özel gereksinimli bireylerin tüm geçiş dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına, programlar arasında kopuklukların

olmasına, kendilerine sunulan özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olduğu da öne sürülmüştür.

Bu sayımızda yer alan ikinci derleme çalışması *Tahir Mete ARTAR* ve *Yasemin ERGENEKON* tarafından kaleme alınan “*Gelişimsel Yetersizliği Olan Yetişkinler İçin İhmal Edilen Bir Zaman Dilimi: Serbest Zaman*” adını taşımaktadır. Araştırmacılar çalışmanın amacını, gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin yaşamında önemli bir yer kaplayan serbest zaman kavramına yönelik temel kavramların açıklanması, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımındaki sorunların ortaya konması ve ilgili araştırma bulgularından yola çıkılarak öneriler geliştirilmesi olarak açıklamışlardır. Çalışma kapsamında öncelikle serbest zaman, serbest zaman etkinliklerine yönelik sınıflandırmalar, serbest zaman etkinliklerinde sergilenen gerekli ve ilgili beceriler ile serbest zaman eğitimi kavramları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmacılar tarafından yetişkinlik dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireyler açısından serbest zaman etkinliklerinin önemi ve bu etkinliklere katılımı karşılaşılan sorunlar da paylaşılmıştır. Son olarak makalede ilgili alanyazından yola çıkılarak bu bireylerin serbest zamanlarını daha nitelikli geçirebilmeleri için paydaşlara öneriler sunulmuştur.

Sevgili Okurlarımız, Dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulunda yer alan çalışma arkadaşlarımız *Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL*, *Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR*, *Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK*, *Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP-KUDRET*, *Dr. Öğr. Üyesi Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI*, *Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ* ile *Öğr. Gör. Şevket ÖZDEMİR*’e ve Teknik Koordinasyon Sorumluları *Araş. Gör. Hatice AKÇAKAYA*, *Araş. Gör. Yasemin ŞENGÜL*, *Araş. Gör. Cebail KARADAŞ* ile *Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN*’a sizlerin huzurunda çok teşekkür ediyorum.

Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum ve süreçteki desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum. 2020 Haziranda yayınlanacak olan ikinci sayımızda tekrar buluşmayı diliyorum...

***Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU***

## From the Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's last issue, March 2020, Volume 21, Issue 1. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process...

Before sharing with you the articles in the current issue I would like to inform you regarding two important recent developments about our journal. Firstly, we have initiated the *pre-review process* to further increase the quality of the articles to be published in the Journal of Special Education since the beginning of 2020. During this process, for the articles which are written in accordance with the journal's publication rules and which have an appropriate plagiarism rate, an editorial pre-review will be conducted before the peer-review process. For this purpose, the manuscripts which are sent to our journal will be reviewed by our editorial team in terms of whether the article complies with the journal's scope and its main sections as well as the content comply with the article reporting processes. The articles which do not comply with our journal's publication rules as well as which are out of scope of the journal, or which are not found original might be rejected before further initiating peer-review process. Secondly, to prevent our writers from long awaiting as well as to accelerate the editorial post reading process, three new colleagues have joined us in the Editorial Board. I would like to welcome and wish success to our new Vice Editors *Seray OLÇAY-GÜL*, *Assoc. Prof.* from Hacettepe University, *Eylem DAYI*, *Assist. Prof.* from Gazi University, and *Gülden BOZKUŞ-GENÇ*, *Assist. Prof.* from Anadolu University, and to our new English Language Editor *Şevket ÖZDEMİR*, *Instructor* from Hacettepe University.

In this issue of our journal, as in the previous issues, there are six research articles and two review articles. I would like to briefly share these articles with you. The first research article in the current issue includes a study of *Şenay DELİMEHMET-DADA* and *Cevriye ERGÜL* namely "*Vocabulary and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities and with Typical Development.*" The aim of this study was to investigate the relationship between vocabulary and reading comprehension performances of students with learning disabilities and typical development. The study group consisted of total 60 students, 30 of whom with learning disabilities and 30 of whom with typical development. All of the participants were selected among the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students in primary schools. The study was designed on the basis of correlational survey method and the data were collected through Turkish Expressive and Receptive Language Test (TERLT) and Informal Reading Inventory (IRI). The results of the analysis showed that students with learning disabilities had significantly lower performance in vocabulary and reading comprehension than their peers with typical development. A significant relationship was observed between vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities while there was not a significant relationship between the skills of students with typical development.

The second study namely "*A Comparison of the Gesture Use of Mothers and Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children*" was conducted by *Işık AKIN-BÜLBÜL*, *Selda ÖZDEMİR*, and *Gökhan TÖRET*. In this study, gesture use of children with autism spectrum disorders (ASD, 6 girls, and 24 boys) and typically developing children (TD, 13 girls, and 17 boys) between the ages of 11-72 months, and their mothers were compared to each other in social interaction (SI), joint attention (JA), behavior regulation (BR), and sum of all (SUM) gesture categories. The findings of the study showed that gesture use of children with ASD was lower in all gesture categories when compared to TD peers. Mothers of children with ASD displayed significantly lower levels of gesture use than mothers of TD children in the BR, SI, and SUM categories. When gesture use differences of children with ASD and TD children were examined as to whether their mothers were using the gestures, the findings showed that the differences in gesture use of children with ASD and TD children were independent from their mothers. On the other hand, when gesture use differences of mothers of children with ASD and mothers of TD children were examined as to whether their children were using the gestures, the results of the study showed that one of the sources of the differences in the SE and SUM gesture category scores of the mothers with ASD was the differences in the scores obtained from the gesture categories of the children.

The third research article in this issue is authored by *Gönül TEKKURŞUN-DEMİR* and *Ekrem Levent İLHAN* namely "*Motivation of Athletes with Disabilities for Sports Participation.*" The study was conducted to determine motivations of the licensed athletes within Turkish Physically Disabled/Blind/Deaf Sports Federations for sports participation. A total of 303 disabled athletes participated in the study that was designed in the quantitative model. In the study, it was determined that the group with the highest motivation to participate in sports in terms of the total scores in all sub-scales were physically disabled athletes. It was followed by blind and deaf athletes. It was observed that extrinsic motivation of the national athletes was significantly higher than of the non-national ones; that motivation decreased significantly as age increased; and that deaf women athletes had significantly higher motivation than their male counterparts in both intrinsic and extrinsic motivation scores. In

addition, it was also determined that motives physically disabled athletes for sports doing was related with physical development; that among intrinsic motivation factors of blind athletes, "doing sports makes someone feel free" was emphasized more, and that "amotivation" came the forefront for physically disabled athletes when compared to others. In short, it was found that national athletes and physically disabled athletes were more likely to have higher motivation for sports participation than their non-national and deaf-blind counterparts, respectively. In addition, there was no significant relationship between motivation for sports participation and age, but it differed significantly by experience.

The fourth article which was conducted by *Orhan AYDIN* and *Atilla CAVKAYTAR* namely "*The Effectiveness of the Father Education Program in Teaching the Basic Mathematical Skills to a Child with Autism Spectrum Disorder.*" The aim of this study was to investigate the effect of training applied by the father attained the parent education program on teaching the basic mathematical skills to the child with autism spectrum disorder. Within the scope of this research, an educational program that included how to apply probing, systematic instruction, and simultaneous prompt teaching was prepared. After the training, the father also watched videos modeling how to instruct the first two skills to teach his child. During the implementation, the feedback was provided to the father related to teaching the first two skills by the researcher. The findings of the research, which was designed according to the multiple-probe design across skills, showed that the father's simultaneous prompting was effective in teaching the basic mathematical skills to his child. It was seen that there was an increase in treatment fidelity with the performance feedback presented to the father. It was observed that the father, without taking a clue and feedback, applied the simultaneous prompting with high reliability in the last skill teaching.

The fifth research article namely "*Metaphorical Perceptions of Preservice Teachers of Fine Arts Education towards Students with Special Needs (The case of Gazi University)*" was authored by *Eylem DAYI*, *Gökhan AÇIKGÖZ*, and *Ayşe Nur ELÇİ*. The aim of this study was to identify the metaphors belonging to the preservice teachers of the Fine Arts Education Department of Gazi Faculty of Education about the students with special needs. Phenomenology design was used within the scope of the qualitative research model. The study group consisted of 267 volunteer preservice teachers studying at the first, second, third and fourth grades of the Fine Arts Education Department. The data of the study were collected through a form with the open-ended statement of "To me, students with disabilities are like .....; because, .....". The content analysis technique was used for data analysis. The findings of the study showed that preservice teachers produced 102 metaphors that were classified into eight categories. As a result, it was observed that the metaphors of flowers and everybody were used frequently about the students with special needs. It was concluded that preservice teachers' perceptions of students with special needs are generally positive.

"*Understanding a Gifted Student: A Case Study*" the sixth research article, was authored by *Abdullah ÇETİN* and *Serkan ÜNSAL*. This study aimed to reveal a second-grade gifted student's process of diagnosis, characteristics, reflections of these characteristics on education and activities used by her classroom teacher. It exclusively adopted the case study method. The sampling consisted of a classroom teacher working at a state school located within the province of Kahramanmaraş during the 2017-2018 academic year and a gifted student of hers. The research data were collected through observation, interview, and document review. Content analysis technique was used during data analysis. Research results revealed that the teacher realized that the student was gifted, that she directed her to the Science and Art Centre for diagnosis and that the student had various features that the gifted students are expected to possess. In addition, it was revealed that the gifted student contributed to the professional development of her teacher and that she affected her friends positively. The teacher was also found to exhibit behaviors such as support, appreciation, and communication with her family for the purpose of contributing to the student's development.

The first review article of this issue was authored by *Burcu AKTAŞ*, *Mehtap KOT*, and *Ahmet YIKMIŞ* namely "*Transition Planning and Transition Services in Special Education.*" The authors explained the transition as a life-long process that requires a variety of changes in individuals' lives. They indicated that in this process, individuals with special needs face a number of challenges and need support, transition services planning is carried out in order to ensure that individuals with special needs adapt to various processes that require change and to make the support services provided to individuals with special needs and their families permanent. The authors explained that the transitional periods include a long-term process involving early intervention programs, pre-school, kindergarten, elementary school, junior high school, high school, higher education, school to business life and social life. They indicated that the lack of significant legal basis for transition planning in Turkey causes individuals with special needs to experience various difficulties during all transition periods, there are gaps between the programs, and they cannot benefit from the special education services offered to them.

The second review article of this issue is "*An Ignored Period of Time for Adults with Developmental Disabilities: Leisure Time*" which was authored by *Tahir Mete ARTAR* and *Yasemin ERGENEKON*. The authors indicated that the purpose of the study was to describe the basic components of spare time concept which has an important place in the lives of adults with developmental disabilities, to put forward the problems related with the

participation of these individuals in the leisure time activities and to develop suggestions moving from the results of the related studies. In this study, leisure time, classifications of leisure time activities, essential and related skills which are presented in leisure time activities and education regarding leisure time activities are described in depth. Besides, the importance of leisure time activities and the problems experienced while participating in these activities by individuals with developmental disabilities are shared. Lastly, moving from the related literature, suggestions are offered to the stakeholders in order to provide opportunities for these people to spend more qualitative period during their leisure times.

I would like to kindly thank my colleagues for their vigorous efforts who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality: *Assoc. Prof. Seray OÇAY-GÜL*, *Assist. Prof. Şeyda DEMİR*, *Assist. Prof. Gamze ALAK*, *Assist. Prof. Zeynep BAHAP-KUDRET*, *Assist. Prof. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ*, *Assist. Prof. Eylem DAYI*, *Assist. Prof. Gülden BOZKUŞ-GENÇ* and *Instructor Şevket ÖZDEMİR* as well as Technical Coordination Executives *Res. Assist. Hatice AKÇAKAYA*, *Res. Assist. Yasemin ŞENGÜL*, *Res. Assist. Cebrail KARADAŞ*, and *Res. Assist. Samet Burak TAYLAN*.

I would like to thank our dear readers, authors, and reviewers for their support and contributions once again and I would like to kindly request you to continue your support and contributions during the ongoing process. I wish to be with you again in the upcoming issue which will be published in June 2020...

***Assoc. Prof. Hatice Bakkaloğlu***





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 1-22

doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.544840

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 26.03.19

Kabul Tarihi: 04.11.19

Erken Görünüm: 20.11.19

## Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki\*

Şenay Delimehmet-Dada <sup>ID</sup> \*\*  
Trabzon Üniversitesi

Cevriye Ergül <sup>ID</sup> \*\*\*  
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama performansları ile bu becerileri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Çalışma grubunu 30 öğrenme güçlüğü olan ve 30 normal gelişim gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların tümü 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDI) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılarak toplanmıştır. Analizler sonucunda, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin sözcük bilgileri ve okuduğunu anlama becerilerindeki ilişki incelendiğinde ise; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu becerileri arasında kısmi olarak anlamlı bir ilişki bulunurken normal gelişim gösteren öğrenciler için bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Öğrenme güçlüğü, sözcük bilgisi, okuma, okuduğunu anlama, alıcı ve ifade edici dil.

### Önerilen Atıf Şekli

Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.544840

\*Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. Cevriye Ergül danışmanlığında Şenay Delimehmet-Dada tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından hazırlanmıştır. Aynı zamanda çalışma Türkiye Erken Çocuklukta Müdahale Derneği (EÇOMDER), TED Üniversitesi ve Hasan Kalyoncu Üniversitesi tarafından düzenlenen 2. Uluslararası Erken Çocukluk Kongresinde sunulmuştur.

\*\**Sorumlu Yazar:* Arş. Gör, E-posta: senaydm@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7412-5880>

\*\*\*Doç. Dr., E-posta: cergul@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6793-6469>

Okul çağı çocuklar arasında oldukça yaygın olarak rastlanan bir durum olan öğrenme güçlüğü; yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematikte çocukların yaşadıkları güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000). Öğrenme güçlüğü görsel ve zihinsel yetersizlikler, işitsel, motor ve duygusal bozukluklar ile çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanmayan bir durumdur (IDEA, 2004). Ortalama ve ortalamanın üzerinde zekâyâ sahip oldukları bildirilen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bazı akademik alanlarda üst düzey performans gösterebilirken diğer alanlarda akranlarının oldukça gerisinde performans sergileyebilmektedirler (Harwell & Jackson, 2008).

Öğrenme güçlüğü daha çok dile dayalı bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 1993; Sun & Wallach, 2014). Yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %50 ile %80'inin dil becerilerinde güçlük yaşadıkları bulunmuştur (Gibbs & Cooper, 1989; Tallal, 1999; Tallal, Miller, Jenkins & Merzenich, 1997; Wolf & Lundberg, 2002). Alabama'da 8-12 yaşları arasında 242 öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenci ile yapılan bir çalışmada bu öğrencilerin %96.2'sinde dil becerileri ile ilgili güçlükleri olduğu görülmüştür (Gibbs & Cooper, 1989). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler bu problemleri nedeniyle dilin başka bir formu olan okuma ve yazma becerilerinde de önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Catts, Adlof & Weismer, 2006; Paul & Norbury, 2012; Tomblin, Zhang, Backwalter & Catts 2000). Whitehurst & Lonigan (1988) küçük çocukların okuma edinimini inceledikleri çalışmalarında, bu çocukların dil becerileri ve okuduğunu anlama becerileri arasında gelişimsel bir süreklilik olduğunu öne sürmüşler ve özellikle çocukların erken dil gelişimlerinin erken okuma becerilerinde gelişimsel öncü olduğunu ve önemli bir yordayıcı olduğunu savunmuşlardır. Finlandiya'da yapılan bir çalışmada ise okul öncesi dönemde özgül dil bozukluğu tanısı almış 7-10 yaşlarındaki 43 öğrencinin sadece %20'sinin okumada ve bunların da sadece %32'sinin okuduğunu anlamada da ortalama veya ortalamanın üzerinde başarı gösterdiği bulunmuştur (Isoaho, Kauppila & Launonen, 2016). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dile ilişkin yetersizliklerinin en yaygın olarak okuduğunu anlama performanslarını olumsuz olarak etkilediğini söylemek mümkündür (Nation & Snowling, 1998).

Okuduğunu anlama ve dil arasındaki ilişki çeşitli kuramsal yaklaşımlar ile de açıklanmaktadır. Gough ve Tunmer (1986) okuduğunu anlamayı okumanın basit görünümü (Simple View of Reading) temelinde tanımlarken de aslında dil ve okuma ilişkisine değinmektedir. Buna göre okuduğunu anlama için gerekli olan iki beceriden; çözümleme ve dili anlamadan bahsedilmektedir (Hoover & Gough, 1990). Hoover ve Gough çözümleme becerisini kolay ve etkili bir şekilde sözcüğü tanıma becerisi olarak tanımlarken, dili anlama becerilerini ise sözcük bilgisi ile yazılı dili ve konuşma dilini yorumlama becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu modelde, okurun belirli bir dildeki metni anlayıp anlayamayacağı, bu bahsedilen kavramlarla ilgili becerilere bağlı olarak değiştiği vurgulanmaktadır. Benzer olarak, Perfetti (2010) DVC (Decoding-Vocabulary-Comprehension; Çözümleme-Sözcük Bilgisi-Anlama) olarak açıkladığı üçgen modelinde sözcük bilgisini, çözümleme ve anlama arasındaki bağlantı olarak tanımlamaktadır. Perfetti'ye göre anlama, okunan sözcüğün anlamının bilinmesine dayalı bir beceridir ve DVC üçgeni okuma ve anlama arasındaki olağan ilişkiyi sunmaktadır. Okuyucunun, yeni bir metinle karşılaştığında metindeki sözcüklerin anlamını bilmesi önemlidir. Aynı zamanda okuduğu metinde anlamını bilmediği sözcükleri içeren bir bölümü anlayabilen okuyucu da bu bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin edebilmektedir. Perfetti bu noktada sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki nedensel ilişkinin ayrılmaz olduğundan bahsetmektedir. Buna göre, sözcük bilgisinin okuduğunu anlama için bir temel oluşturduğunu söylemek mümkündür (Hougen, 2014).

Okuduğunu anlama problemleri öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında oldukça yaygın bir durumdur. Bu öğrencilerin yaklaşık %90'ının okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları (National Joint Committee on Learning Disabilities [NCLD], 2014) ve bu becerilerde akranlarının 3-4 yıl gerisinde bir performans gösterdikleri ifade edilmektedir (McNamara, Scissons & Dahleu, 2005; NCLD, 2014; Scarborough & Parker, 2003). Diğer taraftan, sözcük bilgisi de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları ve yaşamın ilk yıllarından

başlayarak akranlarından geri kaldıkları bir alandır (Baker, Simmons & Kameenui, 1998; Raitano, Pennington, Tunick, Boada & Shriberg, 2004). Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında karşılıklı ve güçlü bir ilişki olmakla birlikte (Tannenbaum, Torgesen & Wagner, 2009) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her iki beceri alanında da önemli düzeyde sınırlılıkları ve akranlarından anlamlı derecede farklılıkları bulunmaktadır (Baker, Simmons & Kameenui, 1998; Gunning, 2006; National Reading Panel [NRP], 2000; Rupley, Logan & Nichols, 2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgisinde yaşadıkları yetersizliklerinden dolayı özellikle okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıkları sıklıkla ifade edilen bir bulgudur (Ege, 2006; Hay, Elias, Fielding-Barnsley, Homel & Freiberg, 2007; Lerner, 2000; Vellutino, Scanlon & Spearing, 1995).

Çok sayıda çalışmada, ayrıca, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu da gösterilmiştir (Bryant, Goodwin, Bryant & Higgins, 2003; Carver, 2003; Nagy, 1988; Song vd., 2015; Spear-Swerling, 2006; Wise vd., 2010; Zhang & Anual, 2008). Örneğin, ikinci sınıfa devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilen bir çalışmada sözcük bilgileri daha yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde de daha yetkin oldukları ve sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur (Furqon, 2013). Farklı sınıf düzeylerinde yapılmış benzer çalışmalarını inceleyen bir meta-analiz çalışmasında da dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen 52 araştırmanın analizi sonucunda sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu ve ilişkilerin .30 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür (Stahl & Fairbanks, 1986). Diğer taraftan sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemek için anaokulundan 12. sınıfa kadar olan sınıflarda sözcük bilgisi müdahaleleri yapılan 37 çalışmanın meta-analizi gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak sözcük bilgisinin öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olduğu ( $d = .50$ ), hatta okuma güçlüğü olan öğrencilerin müdahale sonucunda normal gelişim gösteren akranlarına göre üç kat daha fazla ilerleme gösterdiği belirlenmiştir (Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009). Okuma güçlüğü olan yetişkinlerin sözcük bilgilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin incelendiği bir diğer meta-analiz çalışmasında da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu ilişkinin etki büyüklüğü .34 olarak belirlenmiştir (Edmonds vd., 2009). Sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğu da ifade edilmektedir (Wagner & Meros, 2010). Yani sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları söz konusu iken, okuduğunu anlamadaki başarı da sözcük bilgisinin artmasında etken bir faktördür. Okuduğunu anlayabilen öğrenciler okuma sırasında yeni sözcüklerle karşılaşmakta ve onların anlamlarına ilişkin bilgiler edinebilmekte, dolayısıyla kavram ve sözcük bilgilerini genişletebilmektedirler (Naggy, 1988).

Ülkemizde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalar incelediğinde ise sınırlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Bahap-Kudret & Baydık, 2016; Gülyeryüz, 1999; Yıldırım, Yıldız & Ateş, 2011). Bu çalışmalardan birinde okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelenirken okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler de incelenmiştir (Bahap-Kudret & Baydık, 2016). Bu amaçla, 122 başarılı ve 122 başarısız okuyucu olmak üzere, toplam 244 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışmada da normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgilerinin metin türleri açısından okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır (Yıldız vd., 2011). Araştırma orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği bir devlet okulunun beşinci sınıfına devam eden toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi düzeyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan testler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sözcük bilgisi ile öyküleyici metni anlama arasında orta düzeyde, bilgi verici metni anlama arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalar dışında Türkiye'deki alanyazına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmış bu tür bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri ile iki beceri alanı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, bu alanlardaki sorunların belirlenerek erken dönemde gerekli müdahale programları ile desteklenmesi açısından son derece önemlidir. Buna rağmen Türkiye'deki alanyazın

incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu becerilerini ele alan çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı öğrenme güçlüğü tanısı olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performanslarının belirlenmesi ve bu becerileri arasındaki ilişkinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Çalışmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazına katkıda bulunacağı, öğrenme güçlüğü olan Türk çocuklarının sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları hakkında bilgi sağlayacağı, öğretmenleri bireysel eğitim planları hazırlama sürecinde destekleyeceği ve alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin alıcı dil ve ifade edici dil sözcük bilgileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerde sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin incelemesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2004).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ve Rize illerinde yaşayan 30 öğrenme güçlüğü (ÖG) ve 30 normal gelişim (NG) gösteren toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinin merkezi ve sekiz ilçesi ile Rize ilinin merkez ilçesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma Trabzon ilinde 26, Rize ilinde ise iki okul olmak üzere toplam 28 okulda yürütülmüştür. Her iki grupta da öğrencilerin 13'ü 3. sınıf, 17'si 4. sınıf öğrencisidir. ÖG grubunda yer alan öğrencilerin 14'ü kız, 16'sı erkek iken NG grubunda yer alan öğrencilerin 13'ü kız 17'si erkektir. ÖG grubunda yer alan öğrenciler, resmi olarak eğitim almış, ek bir yetersizlikleri olmayan, okullarının kaynaştırma programlarına devam eden ve aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerdir. Okuduğunu anlama performanslarının hatalı ve yavaş okumadan etkilenmemesi için bu grupta yer alan öğrencileri belirlerken okuduğu metni en az %90 doğrulukta ve hecelemeden okuyabilmeleri bir seçme ölçütü olarak kullanılmıştır. NG grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir yetersizliği olmayan, sınıf öğretmenleri tarafından ortalama başarı düzeyine sahip olduğu belirtilen öğrenciler arasından seçilmiştir. NG gösteren öğrenci grubunda yer alan öğrenciler, ÖG olan öğrencilerle aynı sınıfta olan öğrencilerden oluşturulmuştur. ÖG grubunun yaş ortalaması 9.03 iken NG grubunun yaş ortalaması 9.04'dur.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sözcük bilgisini değerlendirmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla da Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır.

**Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Berument ve Güven, 2013).** TİFALDİ, Türkçe konuşan 2-12 yaş çocukları için hazırlanmış, sözcük bilgisini ölçmeye yönelik bir araçtır. Alıcı dilde ve ifade edici dilde sözcük bilgisini ölçmeye yönelik iki alt testten oluşmaktadır. Alıcı Dil Testi 104 maddeden oluşurken İfade Edici Dil Testi 80 maddeden oluşmaktadır. Alıcı Dil Testinde çocuklara dört resmin bulunduğu bir sayfa gösterilerek çocuğun uygulayıcı tarafından ismi söylenen resmi göstermesi beklenirken, İfade Edici Dil Testinde ise öğrenciye her sayfada tek bir resim gösterilerek çocuğun burada gördüğü resmin ne olduğunu söylemesi

beklenmektedir. Bireysel olarak uygulanan testin uygulama süresi her bir alt test için ortalama 20-25 dakikadır. Testin ölçüt geçerliliği 6 yaş üstü çocuklara uygulanan WISC-R Zekâ Testi (Wechsler, 1974), 6 yaş altındaki çocuklara uygulanan Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve bütün yaş gruplarına uygulanan Peabody Resimli Kelime testleri (Dunn & Dunn, 1997) ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda Alıcı Dil (AD) Kelime Alt Testinin Peabody dışındaki testlerle korelasyonlarının .21- .48 arasında değiştiği; İfade Edici Dil (İD) Kelime Alt Testinin ise Peabody dışındaki testlerle korelasyonlarının .30 - .52 arasında değiştiği bulunmuştur. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında da AD test tekrar test güvenilirliğinin .70 ile .94 olduğu, iç tutarlılığının ise .88 ile .96 arasında olduğu belirlenmiştir.

**Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu, Girgin & Uzuner, 2013).** FOOE, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir araçtır. İçerisinde 32 metin bulunan ve iki paralel formu bulunan testin içerisinde öyküleyici ve bilgilendirici metinler yer almaktadır. Bilgi verici metinler fen ve sosyal konularından seçilerek oluşturulmuştur. FOOE’de öğrencinin okuduğunu anlama becerisi öyküleyici metinler için, boşluk doldurma, okuma hatalarını kaydetme, okuduğunu anlatma ve soru sorma değerlendirme teknikleri kullanılarak değerlendirilmekte iken, bilgi verici metinler için okuduğunu anlatma ve soru sorma teknikleri kullanılarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin okudukları öykülere dair anlatımlarını değerlendirmede her metin için; karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere üç bölümde puanlanan ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirmeye olanak sağlayan Okuduğun Anlatma Değerlendirme formu kullanılmaktadır. Bilgi verici metinlerde okuduğunu anlatmada, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerden oluşan bölümler bulunmakta ve bu bölümler önem durumuna göre ayrı ayrı puanlanarak toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. FOOE’de kapsam geçerliği, metin konularının öğrencilerin yaş, bilgi ve sınıf düzeylerine uygunluğu, öykü bölümlerinin tamlığı, bilgi verici metin yapıları, metin konularının ve düzeylerinin denkliği, metinlerde kullanılan cümle yapıları ve sözcük çeşitleri, metinlerin okunabilirlik düzeyleri, soru çeşitleri, değerlendirme formlarının özellikleri gibi başlıklar altında uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda aracın öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede kapsam geçerliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenilirlik kapsamında ise farklı sınıf düzeylerindeki A ve B formlarından sekiz öykü kullanılarak metinlerdeki öykü bölümlerinin tamlığına ilişkin güvenilirlik hesaplanmıştır. Öykü bölümlerine ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik, öykü düzeylerine göre %94 - %100 olarak hesaplanmıştır. Bilgi verici metinlerde tüm metinlerin uygun yapılarda olup olmadığına ilişkin değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır ve güvenilirliğin %100 olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek amacıyla 4. düzeyde bulunan öyküleyici bir metin olan “İpek Ormanda” ile bilgilendirici bir metin olan ve bir fen konusu içeren “Çevremizdeki Varlıklar” metinleri kullanılmıştır. Araştırmada öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasında değerlendirme uyumu sağlayabilmek amacıyla yalnızca okuduğunu anlatma ve soru sorma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir.

### Veriler ve Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ve ÖG olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim kurumlarından gerekli izinler alınmıştır. Araştırma öncesinde Trabzon ve Rize ili genelindeki ÖG tanısı almış tüm 4. sınıf öğrencilerine yönelik bir tarama gerçekleştirilmiştir. Bu tarama kapsamında öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek için FOOE’de bulunan 4. sınıf düzeyindeki bir öyküleyici metin kullanılmıştır ve tarama sonucunda çalışmaya katılım ölçütlerini karşılayan, diğer bir deyişle %90 doğrulukla ve hecelemeyen okuyabilen öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin öncelikle okuduğunu anlama performansları ardından ise sözcük bilgisi performansları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu performanslarına yönelik veriler araştırmacı tarafından öğrencilerden bireysel olarak toplanmıştır. Okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi sırasında öğrenci ve uygulayıcı kopyası olmak üzere aynı metinleri içeren iki ayrı kitapçık hazır bulundurulmuştur. Kitapçığın öğrenci kopyasında metnin tam hali ve metinle ilgili sorular yer almıştır. Uygulayıcı kopyasında ise, metnin tam hali, Okuduğunu Anlatma Formu ve metinle ilişkili sorular yer almıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin için uygulama sırası; öğrencinin metni sesli ve sessiz okuması,

öğrencinin okuduğunu anlatması ve soruları cevaplaması şeklinde yürütülmüştür. Öğrenci metni okuduktan sonra, öğrencinin önündeki metin uygulamacı tarafından kapatılarak öğrenciden okuduğunu anlatması istenmiştir. Uygulamacı değerlendirme formuna öğrencinin anlatımını kaydetmiş ve ses kaydı almıştır. Okuduğunu anlatma sırasında öğrenci zorlanırsa ve/veya yardım isterse, öğrencinin gerçek performansını görebilmek amacıyla, uygulamacı tarafından herhangi bir yardım verilmemiştir ancak öğrenci hatırladığını anlatabilmesi için cesaretlendirilmiştir (“Çok güzel anlatıyorsun, sonra ne olmuştu? Olayı düşün, sonrasını hatırlamaya çalış” gibi). Okuduğunu anlatma sonrası metinle ilişkili soruların yanıtlanmasına geçilmiştir. Her bir soru uygulamacı tarafından okunmuş ve öğrencinin de sözel olarak yanıt vermesi beklenmiştir. Öğretmen soruları okurken öğrenci de soruların yazılı olduğu öğrenci kopyasından takip etmiştir. Öğrencinin yanıtları herhangi bir düşünce ilavesi yapılmaksızın öğretmen kopyasına yazılmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama işlemlerinin tamamlanmasının ardından TİFALDİ testinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulamaya alıcı dil testiyle başlanmış ve bu testinin tamamlanmasının ardından ifade edici dil testine geçilmiştir. Testi puanlama ve testi kesme ölçütleri göz önünde bulundurularak değerlendirme süreci uygun şekilde tamamlanmıştır.

Okuduğunu anlama puanlarının değerlendirilmesine yönelik puanlamanın güvenilirliklerinin sağlanabilmesi için katılımcılardan toplanan tüm veriler özel eğitim alanında çalışan bağımsız bir öğretmen tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Güvenirlik hesaplaması için [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır (Wolery, Bailey & Sugai, 1998). Değerlendiriciler arası güvenilirlik %100 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve analizler sonucunda TİFALDİ-AD ve İD alt testleri ile öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama performanslarından elde edilen verilerin basıklık değerlerinin .11 ile 1.75 arasında değiştiği, çarpıklık değerlerinin ise .01 ile 1.21 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde verilerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek (Büyüköztürk, 2012) grupların performansları ilgili değişkenlerde One-Way Analysis of Variance (ANOVA) testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada ayrıca ÖG ve NG gösteren çocukların öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki soru tiplerine ilişkin performansları da incelenmiştir. Bu kapsamda da öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki soru tiplerinin çoğunluğunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu (basıklık: .21 - 1.03, çarpıklık: .13 - .74) belirlenmiştir. Buna karşın, öyküleyici metnin okuduğunu anlatma bölümünde karakterlerde; sorular bölümünde ise bilgi/deneyime dayalı sorularda ve bilgilendirici metnin okuduğunu anlatma bölümünde ise ana düşünce ve önemli yardımcı düşüncelerde; sorular bölümünde ise metinsel açık ve bilgi/deneyime dayalı sorularda verilerde normal dağılım gözlenmemiştir. Bu nedenle bu alanlarda grupların göstermiş oldukları performanslar da Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Analizlerde ANOVA ve Mann Whitney U testleri kullanılarak yapılan grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen değerlerin etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde ANOVA için Green ve Salkind’in (2005) küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için belirlemiş oldukları kesme noktaları dikkate alınmıştır. Bu kesme noktaları küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 olarak kabul edilmektedir. Mann Whitney U testi için etki büyüklükleri ise Cohen’in (1988) formülü ( $r = Z / \sqrt{N}$ ) kullanılarak hesaplanmıştır. Cohen’e göre .20 küçük .50 orta ve .80 ise büyük etki büyüklüğü için kesme noktaları olarak değerlendirilmektedir. Son olarak da grupların dil ve okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilen analizler verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları verilmiş ve bu sorular alt başlıklar olarak sunulmuştur.

#### Araştırmaya Katılan ÖG ve NG Gösteren Öğrenci Gruplarının Sözcük Bilgisi Becerilerine Ait Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi alanındaki performanslarını belirlemek ve bu iki grup arasında bu açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Bu amaçla ÖG ve NG gösteren çocukların TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar kullanılarak sözcük bilgisi performansları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Grupların sözcük bilgisi becerilerinde elde ettikleri puan ortalamaları, standart sapmalar,  $F$ ,  $p$  değerleri ve etki büyüklükleri sırasıyla Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Grupların TİFALDİ-AD ve TİFALDİ-İD Sözcük Bilgisi Becerileri Standart Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

Değişkenler	Grup	Ortalama	SS	F	p	Etki
TİFALDİ-AD	ÖGG	100.73	8.91	30.97	.00*	.35
	NGG	113.57	8.95			
TİFALDİ-İD	ÖGG	99.80	12.08	28.75	.00*	.33
	NGG	115.93	11.21			

\* $p < .01$

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre grupların alıcı dil ve ifade edici dildeki sözcük bilgileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Her iki alanda da NG gösteren öğrencilerin ÖG olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek performans gösterdikleri izlenmiştir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise alıcı dil ve ifade edici dil becerilerindeki etki büyüklüklerinin oldukça yüksek (.35 - .33) olduğu belirlenmiştir.

#### Araştırmaya Katılan ÖG ve NG Gösteren Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Dair Performanslarının Karşılaştırılması

ÖG ve NG gösteren öğrencilerin FOOE’de bulunan okuduğunu anlamayı değerlendirme araçlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu kapsamda öykü ve bilgi verici metinler kullanılarak ÖG tanımlı öğrenciler ile NG gösteren öğrencilerin bu metin türlerini okuma performansları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklar incelenmiştir. Grupların puan ortalamaları, standart sapmalar,  $F$ ,  $p$  değerleri ve etki büyüklükleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin ile İlgili Okuduğunu Anlatma ve Soruları Cevaplama Performanslarına İlişkin ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

Değişkenler	Grup	Ortalama	SS	F	p	Etki
Öykü-Okuduğunu anlatma	ÖGG	41.00	14.54	98.11	.00*	.63
	NGG	77.67	14.13			
Öykü-soruları cevaplama	ÖGG	51.00	13.23	40.56	.00*	.41
	NGG	74.83	15.65			
Bilgilendirici metin-Okuduğunu anlatma	ÖGG	11.37	7.36	58.75	.00*	.50
	NGG	26.75	8.17			
Bilgilendirici metin-Soruları cevaplama	ÖGG	38.17	22.57	30.67	.00*	.35
	NGG	65.74	15.31			

\* $p < .01$

Tablo 2’deki analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki performans farklılıkları .01 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerde ÖG öğrenciler metni anlatma ve soruları cevaplamada anlamlı olarak NG gösteren akranlarından daha düşük performans sergilemişlerdir. Gruplar arasındaki performans farklılıklarına ilişkin etki büyüklüklerine bakıldığında ise; ÖG’ye sahip öğrenciler ile NG gösteren öğrenciler arasındaki farklılıkların çok yüksek olduğu (.35 - .63) dikkat çekmiştir.

### Araştırmaya Katılan ÖG ve NG Gösteren Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerileri Performanslarının Soru Tiplerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada ayrıca ÖG olan ve NG gösteren öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki performansları alt başlıklarda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Gruplar arasında farkların anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak belirlenmiştir. Analizler öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlatma ve soru sorma performansları üzerinden yapılmıştır. Grupların sıra ortalamaları, sıra toplamları, *U*, *p* değerleri ve etki büyüklükleri sırasıyla Tablo 3 ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin ile İlgili Okuduğunu Anlatma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

	Değişkenler	Grup	Ortalama	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	<i>U</i>	<i>p</i>	Etki
Öyküleyici metin	Karakterler	ÖG	16.78	4.95	20.10	603.00	138.00	.00*	.60
		NG	23.08	4.08	23.08	1227.00			
	Ana olaylar	ÖG	19.40	10.32	17.23	517.00	52.00	.00*	.76
		NG	40.33	7.67	43.77	1313.00			
	Detaylar	ÖG	4.82	3.75	19.25	577.50	112.50	.00*	.64
		NG	14.25	6.93	41.75	1252.50			
Bilgilendirici metin	Ana düşünce	ÖG	0.67	1.84	27.68	830.50	365.50	.08	.22
		NG	2.13	3.44	33.32	999.50			
	Önemli yardımcı düşünce	ÖG	1.72	2.97	23.37	701.00	236.00	.00*	.44
		NG	5.65	4.80	37.63	1129.00			
	Yardımcı düşünce	ÖG	8.98	7.62	21.08	632.50	167.50	.00*	.54
		NG	18.97	7.54	39.92	1197.50			

\**p*<.01

Tablo 3’teki analiz sonuçlarına göre öyküleyici metni değerlendirme aracının tüm alt alanlarında, bilgilendirici metni değerlendirme aracının ise önemli yardımcı düşünce ve yardımcı düşünce bölümlerinde gruplar arasındaki farklılıkların .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ana düşünceyi bulma bölümünde ise farklılıkların anlamlılığa ulaşmadığı görülmüştür. ÖG tanımlı öğrencilerin sıra ortalamalarının ilgili değişkenlerde NG gösteren akranlarına göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar arasındaki farka ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde ise tüm alt alanlarda etkinin orta büyüklükte olduğu gözlenmiştir. En yüksek etki büyüklüğünün ise ana olaylar alt alanında olduğu dikkat çekmiştir.

Tablo 4’te sunulan analiz sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılıkların bilgilendirici metindeki bilgi/deneyimlere dayalı soruları yanıtlama dışında .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. ÖG gösteren öğrenciler tüm alt alanlarda NG gösteren öğrencilerden daha düşük performans sergilemişlerdir. Gruplar arasındaki etki büyüklüğüne bakıldığında ise etki büyüklüklerinin orta düzeyde (.47 - .48 - .50) olduğu izlenmiştir.



Tablo 4

*Grupların Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin ile İlgili Soruları Cevaplama Performanslarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

	Değişkenler	Grup	Ortalama	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Etki
Öyküleyici metin	Metinsel açık sorular	ÖG	15.73	10.29	22.07	662.00	197.00	.00*	.48
		NG	27.33	10.06	38.93	1168.00			
	Metinsel kapalı sorular	ÖG	21.93	7.25	22.37	671.00	206.00	.00*	.47
		NG	29.08	7.14	38.63	1159.00			
	Bilgi/Deneyimlere dayanan sorular	ÖG	13.33	6.06	22.70	681.00	216.00	.00*	.50
		NG	18.42	5.19	38.30	1149.00			
Bilgilendirici metin	Metinsel açık sorular	ÖG	28.67	17.18	20.87	626.00	161.00	.00*	.55
		NG	46.68	11.66	40.13	1204.00			
	Metinsel kapalı sorular	ÖG	8.69	6.82	22.15	664.50	199.50	.00*	.48
		NG	15.88	7.79	38.85	1165.50			
	Bilgi/Deneyimlere dayanan sorular	ÖG	0.82	2.68	27.90	837.00	372.00	.09	.22
		NG	3.18	6.84	33.10	993.00			

\*p<.01

#### Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan grupların sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi ile incelenmiş ve ÖG olan çocuklar için elde edilen sonuçlar Tablo 5’de, NG gösterenler için ise Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 5

*ÖG Olan Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Öyküleyici-Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. TİFALDİ-Alıcı dil	-	.32	.16	.30	.28	.48**
2. TİFALDİ-İfade edici dil		-	.26	.36*	.32	.35
3. ÖYKÜ-Okuduğunu anlatma			-	.47**	.08	.28
4. ÖYKÜ-Soruları cevaplama				-	.50**	.64**
5. BİLGİ-Okuduğunu anlatma					-	.48**
6. BİLGİ-Soruları cevaplama						-

\*p<.05. \*\*p<.01.

Tablo 5 incelendiğinde, ÖG olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performanslarına ait sınırlı sayıdaki değişkenin birbirleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğu gözlenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin alıcı dil sözcük bilgileri ile bilgilendirici metinlerdeki soruları cevaplama performansları arasında ve ifade edici dil sözcük bilgileri ile öyküleyici metinlerdeki soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın, sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamının diğer boyutları arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı dikkati çekmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise öyküleyici metinde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öyküleyici metinde soruları cevaplama ile bilgilendirici metinde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 6

*NG Gösteren Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ve Öyküleyici-Bilgilendirici Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Performansları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. TİFALDİ-Alıcı dil	-	.12	.01	.04	.08	.22
2. TİFALDİ-İfade edici dil		-	.15	.30	-.05	.32
3. ÖYKÜ-Okuduğunu anlatma			-	.48**	.50**	.75**
4. ÖYKÜ-Soruları cevaplama				-	.42*	.48**
5. BİLGİ-Okuduğunu anlatma					-	.34
6. BİLGİ-Soruları cevaplama						-

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Tablo 6 incelendiğinde NG gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama performansları arasında herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmadığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise ÖG öğrencilere benzer olarak, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki metni anlatma ve soruları cevaplama alanlarındaki performansları arasında genel olarak orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerindeki performansları karşılaştırılmış ve bu becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre hem alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinde, hem de okuduğunu anlamada anlamlı olarak daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Her iki grupta da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise normal gelişim gösteren öğrencilerde bu iki alan arasında anlamlı ilişkiler gözlenmezken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile öyküleyici metindeki soruları cevaplama ve bilgilendirici metinde soruları cevaplama performansları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük bilgileri arttıkça metinle ilgili soruları cevaplama becerilerinin de artacağını göstermesi açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sözcük bilgisi becerilerinin metni anlama ve soruları cevaplama üzerinde etkili olduğu, önceki çalışma sonuçlarında da gösterilmiş bir bulgudur (Nagy, 1988).

Araştırmada ilk olarak grupların alıcı ve ifade edici dil becerilerine ait sözcük bilgisi becerileri karşılaştırılmış ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi testlerinden anlamlı olarak daha düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Buna karşın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin puanlarının da (alıcı ve ifade edici dil için sırasıyla 100.73 ve 99.80) yaş düzeylerine uygun olduğu ve yaş grubunun normlarını yansıttığı gözlenmiştir. Diğer taraftan, puan ortalamalarının normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı olarak düşük olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. İki grup arasındaki farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin .33 - .35 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük bilgisi performanslarının akranlarının önemli ölçüde gerisinde olduğu görülmektedir. Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin standartlaştırılmış dil testlerinde testin normuyla benzer puanlar alsalar da puanlarının normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı bir şekilde düşük olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Paul & Smith, 1993).

Öğrenme güçlüklerine neden olan temel bilişsel süreçlerin öğrencilerin sözcük öğrenmelerinde başarısızlığa yol açabileceği belirtilmektedir (Lerner, 2000; Nelson, 2002). Özellikle dil becerileri ile ilgili süreçlerde yaşanan problemler çocukların sözcükleri öğrenmelerini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin erken dönem dil becerilerinin gelişiminde bir sınırlılık olduğunda bu sınırlılıkların ilerideki

dönemlerde de artarak devam edeceğini göstermiştir (Lerner, 2000). Sözcük bilgisi, okuma, okuduğunu anlama ve genel olarak akademik beceriler açısından son derece önemlidir. Bu açıdan, elde edilen bu bulgunun önemle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sözcük bilgisini yeterli düzeyde geliştiremeyen çocukların okuduklarını anlayamadıkları ve okuduğunu anlamayı temel alan fen ve sosyal bilgisi gibi diğer akademik alanlardaki başarıyı da yeterli düzeyde gösteremedikleri ifade edilmektedir (Bayat, Şekercioğlu & Bakır, 2014). Sözcük bilgisi özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta, yani diğer akademik alanlardaki öğrenmenin hedeflendiği dönemde çok önemlidir. Dolayısıyla akademik öğrenmeye temel oluşturacak sözcük bilgisinin erken dönemde geliştirilmesi yoluyla çocukların bu sürece daha hazır bir şekilde başlamaları, akademik öğrenmeden daha etkili bir şekilde yararlanabilecekleri anlamına da gelmektedir.

Araştırmada ikinci olarak grupların toplam puana dayalı okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Analizler sonunda hem öyküleyici ve hem de bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama alanlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre tüm alanlarda çok daha düşük performans gösterdikleri, akranlarının aldıkları puanların ancak yarısı düzeyinde puanlar aldıkları dikkati çekmiştir. Etki büyüklüklerinin ise .35 - .63 arasında değişen değerler ile oldukça yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Bu sonuç okuduğunu anlama becerilerindeki performans yetersizliğinin yüksek düzeyde öğrenme güçlüğü ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen bu yetersizlik durumu önceki çalışma sonuçlarında da gösterilmiş bir bulgudur (Akçamete, Gürgür & Kış, 2003; Jitendra & Gajria, 2011; Jitendra, Edwards, Sacks & Jacobson, 2004).

Çalışmada tüm performans alanlarında iki grup arasında anlamlı fark olmasına rağmen bilgilendirici metindeki okuduğunu anlatma ve soruları cevaplama alanlarında hem öğrenme güçlüğü hem de normal gelişim grubunda yer alan çocukların düşük puanlar aldıkları göze çarpmıştır. Özellikle öğrencilerin okudukları bilgilendirici metni anlatabilmede çok yetersiz oldukları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortalama olarak 100 üzerinden 11.37 ve normal gelişim gösteren öğrencilerin de 26.75 puan aldıkları gözlenmiştir. Bu sonuç çalışmaya katılan tüm öğrencilerin özellikle bilgi içerikli metinleri anlamada sınırlılıkları olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama becerilerinden elde edilen bu sonuç Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı sonuçlarıyla da uyumluluk göstermektedir (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2010). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan *PISA* sonuçlarına bakıldığında Türkiye'deki öğrencilerin okuma ile ilgili becerilerde sınırlılıklara sahip oldukları görülmekte ve okuduğunu anlama düzeylerinin dünya üzerindeki yaşlılarıyla kıyaslandığında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin bilgilendirici metinlerden aldıkları puanların daha düşük olması, beklendiği bir bulgu olarak da değerlendirilmektedir. Yapılan pek çok çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve okumada sorun yaşayan öğrencilerin özellikle bilgilendirici metinlerin karmaşık yapılarından dolayı anlamalarının daha zor olduğu bildirilmektedir (Baydık & Seckin, 2012; Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff & Hougen, 2001). Bryant ve diğerlerine göre (2001), öğrenciler bilgilendirici metinler ile daha çok fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik gibi derslerde karşılaşmaktadırlar. Büyük olasılıkla yeni bilgiler içeren bu alanlardaki bilgilendirici metinler öğrenciler için daha zorlayıcı olabilmektedir. Bilgilendirici metnin anlaşılması öğrencinin yeni karşılaştığı bir bilgiyi anlayabilmesini ve kavrayabilmesini de gerektirmektedir. Bu ise öğrencinin metindeki konu ile ilişkili deneyimleri, önbilgileri ve sözcük bilgisi ile de yakından ilişkilidir. Öğrencilerin bu alanlardaki yetersizlikleri bilgilendirici metni anlamlandırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu açıdan her ne kadar beklendiği bir bulgu olarak değerlendirilse de akademik öğrenme için önemi göz önünde bulundurulduğunda bu metinleri anlamadaki düşük performansın dikkatle değerlendirilmesi ve çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahaleler uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ve normal gelişim gösteren akranlarında sözcük bilgileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile okuduğunu anlamaya ilişkin bazı alt alanlarda orta düzeyde olduğu gözlenmişken normal gelişim gösteren çocuklarda da bu iki beceri

alt alanlarında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir. Öğrenme gücülüğü olan çocuklarda anlamlı ilişkilerin sadece sözcük bilgisi ile öyküleyici ve bilgilendirici metindeki soruları cevaplama alanları arasında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu önceki araştırmaların sonuçları ile kısmi olarak tutarlıdır. Yapılan çok sayıda çalışmada sözcük bilgisinin okuduğunu anlamının temel öğelerinden biri olduğu ve bu iki alan arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Hirsch, 2003; Irvin, 2001; NRP, 2000; Rupley vd., 2005). Örneğin, normal gelişim gösteren 8. sınıflarla yapılan bir çalışmada sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin .76 gibi güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998). Bu açıdan bu çalışmada elde edilen kısmi bu bulgu beklendiği bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında okuduğunu anlama sözcük bilgisi dışında çok daha farklı becerilerin de etkili olduğu karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Jenkins, Pany, Schreck, 1978; Nagy, 1988; Stahl & Fairbanks, 1986; William, 2005). Özellikle çocukların okuma doğruluk oranı, okuma hızı, metnin yapısı, metindeki konuya ilişkin ön bilgileri, deneyimleri ve strateji kullanımı gibi birçok beceri okuduğunu anlama performansını önemli ölçüde farklılaştırabilmektedir. Örneğin öğrencilerin ön bilgileri olan bir metinde okuduğunu anlama performanslarıyla ön bilgilerinin olmadığı bir metinde okuduğunu anlama performansları farklı olmaktadır (Akyol, 2013; Beck & McKeown, 1991; Jitendra vd., 2004; Medo & Ryder, 1993; Rupley vd., 2005). Bunun yanında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında da çok yüksek düzeyde ilişki (.80 - .91 ve .70 - .83) olduğu bilinmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001; Wise vd., 2010). Dolayısıyla araştırma sonucunda sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiden elde edilen bu bulgunun, çalışma kapsamında değerlendirilmeyen diğer süreçlerden kaynaklanabileceğini düşünülmektedir.

Son olarak, çalışmada sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında sınırlı düzeyde ilişki olmasına ilişkin durumun bu araştırma kapsamında çocukların sözcük bilgilerini ve okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek üzere kullanılan araçlardan da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında sözcüğün sadece sözlükteki anlamlarını bilmek yeterli olmadığı, ayrıca sözcüğün diğer sözcüklere ilişkin çağrıştırdığı anlamları bilme, farklı olan anlamlarını bilme, bağlamdaki anlamını bilme ve yorumlama, sözcükle ilgili birleşik sözcükleri anlayabilme, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bilme, ilgili sözcüğün eş seslilerini bilme, sözcüğün kökünü bilme, mecazi anlamlarını, deyimleri bilme gibi değişkenleri de içerdiği belirtilmektedir (Cramer, 1980; akt; Akyol, 2013; McKeown & Beck, 2014). Ancak bu çalışmada sözcük bilgisi sadece sözlük anlamları açısından değerlendirilmiştir. Bu açıdan bu çalışmada kullanılan değerlendirme yönteminin sınırlı düzeyde bilgi sağladığı daha geniş kapsamda yapılacak sözcük bilgisi değerlendirme çalışmalarının okuduğunu anlamaya daha farklı düzeylerde ilişki gösterebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin TIFALDİ testinden aldığı puanlarının öğrenme gücülüğü olan öğrenciler için bile buldukları yaş düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının alıcı dil için 100.73 ve ifade edici dil için 99.80 olduğu görülmüşken, normal gelişim gösteren çocuklarda da alıcı dil için 113.57 ve ifade edici dil için 115.93 olduğu belirlenmiştir. Sonuç itibarıyla bu puanlar ortalama ve ortalamanın üzerindeki puanları ifade etmektedir. Buna karşın öğrenme gücülüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada elde ettikleri puanlara bakıldığında yüz üzerinden aldıkları puanların 11.37 ile 77.67 arasında olduğu dolayısıyla bu puanların çok düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birinde başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerin diğer teste de oldukça düşük puanlar elde etmeleri ve bu iki puan arasındaki uyumsuzluk her iki alan arasındaki korelasyonların ortaya çıkmasını engellemiş olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla başka araç setleri ile yapılacak olan değerlendirilmelerde farklı sonuçlara ulaşılabilmesi söz konusudur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda uygulamalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin sözcük bilgisi alanında göstermiş oldukları düşük performans nedeniyle bu alandaki becerilerin desteklenmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin sözcük bilgisinin önemi ve sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik müdahaleler konusunda bilgilendirilmeleri ve uygulamaya aktarmaları konusunda desteklenmeleri önerilmektedir. İkinci olarak araştırmadaki öğrencilerin okuduğunu anlamadaki düşük performansları göz önünde bulundurulduğunda sözcük bilgisinin yanında okuduğunu anlamadaki diğer süreçlerin de desteklenmesi gerektiği açıktır. Bu çalışmada elde edilen öğrenme gücülüğü olan öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlamada göstermiş oldukları düşük performans nedeniyle okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi çok önemlidir. Okuduğunu anlamının bileşenlerinin incelenerek öğretim programlarının içerisine dâhil edilmesi ve öğretmenlerin uygulama konusunda desteklenmelerinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulunmaması da öğrenme gücülüğünü etkileyen diğer süreçlerin de özellikle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynaklar

- Akçamete, G., Gürgür, H., & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on literacy skills of students with special needs placed in mainstreaming programs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 39-53.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri [Turkish teaching methods appropriate to the program]*. Ankara: Pegem Akademi.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*. (Relevant Paper). Retrieved from <http://www.asha.org/policy>
- Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 789-814). New York, NY: Longman.
- Bahap-Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri [Reading comprehension and summarizing skills of successful and unsuccessful fourth graders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.268558
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In D. C. Simmons ve E. J. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs* (pp. 183-218). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi [The relationship between reading comprehension and success in science]. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. doi: [dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3693](https://doi.org/10.15390/EB.2014.3693)
- Baydık, B., & Seckin, Ş. (2012, June). *An examination of reading skills of students with reading difficulties in informative and narrative texts*. Paper presented in the International Journal of Arts & Sciences (IJAS) Conference, Florence, Italy.
- Berument, S. K., & Güven, A. G. (2013). Turkish Expressive and Receptive Language Test (TIFALDI): 1. standardization reliability and validity study of the receptive vocabulary subscale. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24, 192-201.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26, 117-128.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 24, 251-264.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı [Data analysis manual]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carver, R. P. (2003). The highly lawful relationships among pseudoword decoding, word identification, spelling, listening, and reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 127-154. do: 10.1207/S1532799XSSR0702\_2
- Catts, H. W., Adlof, T. P., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293. doi: 10.1044/1092-4388(2006)023
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300. doi: 0.3102/0034654308325998
- Ege, P. (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler [Communication and disability groups: Suggestions to the teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44. doi.org/10.1080/19345740802539200
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256. doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\_3
- Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education*, 1(1), 68-80.
- Gibbs, D., & Cooper, E. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 60-63. doi.org/10.1177/002221948902200111
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, USA: Pearson.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gülyüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler [Relations between reading comprehension and vocabulary]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harwell, M. J., & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready to use strategies and activities for teaching student with learning disabilities* (3rd ed.). San Francisco: Jossey Boss.
- Hay, I., Elias, G., Fielding-Barnsley, R., Homel, R., & Freiberg, K. (2007). Language delays, reading delays and learning difficulties: Interactive elements requiring multidimensional programming. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 400-409. doi: 10.1177/00222194070400050301
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 2, 10-29.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Hougen, M. (2014). *Evidence-based reading instruction for adolescents, grades 6-12* (Document No. IC-13). Retrieved from <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/>
- Irvin, J. L. (2001). Assisting struggling readers in building vocabulary and background knowledge. *Voices from the Middle*, 8(4), 37- 43.

- Isoaho, P., Kauppila, T., & Launonen, K. (2016). Specific language impairments (SLI) and reading development in early school years. *Child Language and Teaching Therapy*, 32(2), 147-157. doi.org/10.1177/0265659015601165
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning disability: Theory to practice*. New Delphy: Sage Publication.
- Jenkins, J. R., Pany, D., & Schreck, J. (1978). *Vocabulary and reading comprehension: Instructional effects* (Tech. Rep. No. 100). Retrieved from University of Illinois, Center for the Study of Reading website: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18005/ctrstreadtechrepv01978i00100\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18005/ctrstreadtechrepv01978i00100_opt.pdf?sequence=1)
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70(3), 299-322. doi: 10.1177/001440290407000303
- Jitendra, A. K., & Gajria, K. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16. doi: 10.17161/fec.v43i8.6690
- Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda rapor yazma [Writing reports in research]*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri [Informal reading inventory]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2014). Direct and rich vocabulary instruction. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction* (pp. 13-27). New York, NY: The Guildford Press.
- McNamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identifications markers for children at-risk of reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of overidentification. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387-397.
- Medo, M. A., & Ryder, R. J. (1993). The effects of vocabulary instruction on readers' ability to make causal connections. *Reading Research and Instruction*, 33(2), 119-134. doi.org/10.1080/19388079309558149
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services] (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu [PISA 2009 national preliminary report]*. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr>
- Nagy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension. *National Council of Teachers of English*, 1-23.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Lanuage*, 39, 85-101. doi.org/10.1006/jmla.1998.2564
- National Center for Learning Disabilities. (2014). *The state of learning disabilities* (3th ed.). New York, NY: Author
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. Retrieved from <http://www.asha.org/policy/TR2005-00303/%20>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Nelson, N. W. (2002). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. United States of America: Cambridge University Press.
- Paul, R., & Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communication*. (4th ed.). United States: Elsevier-Mosby.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598. doi.org/10.1044/jshr.3603.592
- Perfetti, C. A. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. In M. G. McKeown & L. Kucan (eds.), *Bringing reading research to life* (pp. 291-303). New York: Guilford Press.
- Raitano, N. A., Pennington, B. F., Tunick, R.A., Boada, R., & Shriberg, L. D. (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 821-835
- Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Rupley, W. H., Logan, J. W., & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239-260. doi.org/10.1080/10573560590949368
- Scarborough, H. S., & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71. doi: 10.1007/s11881-003-0004-6
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00033
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, ... & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 18(1), 119-131.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220. doi: 10.1007/s11145-005-4114-x
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Sun, L., & Wallach, G. P. (2014). Language disorders are learning disabilities: Challenges on the divergent and diverse paths to language learning disability. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 25-38. doi: 10.1097/TLD.0000000000000005
- Tallal, P. (1999). Experimental studies of language learning impairment: From research to remediation. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 131-156). London and New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Tallal, P., Miller, S. L., Jenkins, W. M., & Merzenich, M. M. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 49-66). NY: Routledge



- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2009). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 381-398. doi.org/10.1207/s1532799xssr1004\_3
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Backwalter, P., & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 473-482.
- U. S. Department of Education. (2014). 36th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2014. Washington, D.C.: Office of Special Education and Rehabilitative Services. Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2014/parts-b-c/36th-idea-arc.pdf>
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Spearing, D. (1995). Semantic and phonological coding in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology, 59*(1), 76-123. doi: 10.1006/jecp.1995.1004
- Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and reading comprehension: Direct, indirect and reciprocal influences. *NIH Public Access, 1*, 1-17.
- 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>
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18. doi.org/10.1177/00224669050390010201
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 41*(3), 340-348. doi: 10.1044/0161-1461
- Wright, P. W. (2004). *The individuals with disabilities education improvement act of 2004*. Retrieved from <https://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf>
- Wolery, M. R., Bailey, D. B., Jr., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wolff, U., & Lundberg, I. (2002). The prevalence of dyslexia among art students. *Dyslexia, 8*(1), 34-42. doi.org/10.1002/dys.211
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi, okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama türleri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? [Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*, 1531-1547.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S., Rasinski, T, Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth- grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44. 1080/21683603.2013.854187
- Zhang, L. J., & Anual, S. B. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *Regional Language Centre Journal, 39*(1), 51-76. doi:10.1177/0033688208091140
- Zuriff, G. E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education, 13*(1), 99-117. doi.org/10.1207/s15324818ame1301\_5



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No:1, Page No: 1-22

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840

RESEARCH

Received Date: 26.03.19

Accepted Date: 04.11.19

OnlineFirst: 20.11.19

## Vocabulary and Reading Comprehension Skills of Students with Learning Disabilities and with Typical Development\*

Şenay Delimehmet-Dada  \*\*

Trabzon University

Cevriye Ergül  \*\*\*

Ankara University

### Abstract

This study aims to investigate the relationship between vocabulary and reading comprehension performances of students with learning disabilities and typical development. The study group consisted of total 60 students, 30 of whom with learning disabilities and 30 of whom with typical development. All of the participants were selected among the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students in primary schools. The study was designed on the basis of correlational survey method and the data were collected through Turkish Expressive and Receptive Language Test (TERLT) and Informal Reading Inventory (IRI). The results of the analysis showed that students with learning disabilities had significantly lower performance in vocabulary and reading comprehension than their peers with typical development. A significant relationship was observed between vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities while there was not a significant relationship between the skills of students with typical development. The findings were discussed within the framework of related literature.

*Keywords:* Learning disability, vocabulary, reading, reading comprehension, expressive and receptive language.

### Recommended Citation

Delimehmet-Dada, Ş., & Ergül, C. (2020). Vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities and with typical development. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 1-22. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.544840

\*This study was produced from the master thesis of the first author under the supervision of Assoc. Prof. Cevriye Ergül at the Educational Sciences Institute, Ankara University. The study was also presented in the 2<sup>nd</sup> International congress on Early Childhood organized by Turkish Association on Early Childhood Intervention (EÇOMDER), TED University and Hasan Kalyoncu University.

\*\*Corresponding Author: Res. Assist., E-mail: senaydm@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7412-5880>

\*\*\*Assoc. Prof., E-mail: cergul@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6793-6469>

Learning disabilities (LD) is an umbrella term for a variety of learning difficulties seen widely among school-age children (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007; Jena, 2013; U.S. Department of Education, 2014; Zuriff, 2000). It is defined as the difficulties that children experience in listening, thinking, speaking, reading, writing, and mathematics that emerges as a result of one or more psychological processes that are the basis for understanding and using written and spoken language (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA, 2004). LD do not result from visual or intellectual disabilities, auditory, motor, or emotional disorders or environmental, cultural or economic adversities (IDEA, 2004). Students with LD have average and above-average intelligence and can perform well in some academic fields, while they perform well below their peers in other academic fields (Harwell & Jackson, 2008).

LD is more commonly defined as a language-based disability (American Speech-Language Association [ASHA], 1993; Sun & Wallach, 2014). The related research shows that 50% to 80% of students with learning disabilities have difficulty in language skills (Gibbs & Cooper, 1989; Miller, Jenkins, & Merzenich, 1997; Rief & Stern, 2010; Tallal, 1999). Due to these language difficulties, students with LD have difficulties in their reading and writing, which reflect another form of language (Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Paul & Norbury, 2012; Tomblin, Zhang, Backwalter, & Catts 2000). In the study examining the acquisition of young children's reading skills, Whitehurst and Lonigan (1988) argued that these children have a developmental continuity between their language skills and reading comprehension, and that early language development of children is a developmental pioneer and an important predictor in early reading skills.

In a study conducted in Finland, it was found that only 20% of 43 pupils aged 7-10 years who were diagnosed with specific language disorder in preschool period had an average or above average achievement in reading comprehension (Isoaho, Kauppila, & Launonen, 2016). In this context, it is possible to say that language deficiencies in children with LD most commonly have an adverse effect on their reading comprehension (Nation & Snowling, 1998). Numerous studies have also shown a high level of correlation between vocabulary and reading comprehension (Bryant, Goodwin, Bryant, & Higgins, 2003; Carver, 2003; Nagy, 1988; Song et al., 2015; Spear-Swerling, 2006; Wise et al., 2010; Zhang & Anual, 2008). For example, a study conducted with 2<sup>nd</sup> grade students showed that students with high vocabulary were more competent in their reading comprehension (Furqon, 2013). There was also a significant and high relationship between their vocabulary and reading comprehension skills. In a meta-analysis study, 52 studies conducted with 4<sup>th</sup> grade students were analyzed, and a strong relationship ranged from .30 to .96. was found between vocabulary and reading comprehension (Stahl & Fairbanks, 1986). In another meta-analysis of 37 studies that examined the effect of vocabulary on reading comprehension from kindergarten to 12<sup>th</sup> grade, vocabulary was found to be effective in students' reading comprehension ( $d = .50$ ), and students with reading difficulties showed three times more progress than their peers with typical development as a result of a vocabulary intervention (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009).

The relationship between vocabulary and reading comprehension is also described as reciprocal (Wagner & Meros, 2010). In other words, the children with high vocabulary are more successful in understanding what they read; thus, they can learn more words. Students who are able to understand what they read come across with new words during reading and gain information about their meaning, thus expanding their word knowledge.

In this context, investigating vocabulary and reading comprehension skills of students with learning disabilities and typical development is critically important for identification of the problems and supporting students with the intervention programs early. Nevertheless, the related literature in Turkey revealed that the studies on the vocabulary and reading comprehension performances of students with LD seem to be rare. From this point of view, the aim of this study is to determine the vocabulary and reading comprehension performances of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students with LD and to examine the relationship between these skills in comparison to their peers with typical development. The results obtained from the study will contribute to the related literature, provide information about the vocabulary and reading comprehension performances of Turkish students with LD, support teachers in planning individual education plans and shed light on future studies in the field. In this regard, this study tried to seek answers to the following questions:

1. Do the receptive and expressive vocabulary of students with and without LD differ significantly?
2. Does the reading comprehension of students with and without LD differ significantly?
3. What is the relationship between vocabulary and reading comprehension in students with LD and typical development?

### **Method**

A descriptive correlation design was used in the study. The study group consisted of 60 students in total, 30 of whom with LD and 30 of whom with typical development (TD). Participants were selected among the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students in central and eight districts of Trabzon as well as central districts of Rize in 2015-2016 academic year. The study is conducted in total 28 schools, 26 of which located in Trabzon and 2 of which located in Rize. Both groups consisted of 13 3<sup>rd</sup> grade and 7 4<sup>th</sup> grade students. The LD group included 14 girls and 16 boys while the TD group included 13 girls and 17 boys. The LD students have been officially diagnosed, have no additional deficiencies, and have been attending the inclusion programs of their schools and also benefiting from the educational support services. For the LD group, being able to read the text with at least 90% accuracy and correct spelling was set as the criteria for the selection of students to prevent the reading comprehension performance from being affected by inaccurate and slow reading. As for the TD group, the students were selected among those identified by their teachers as having average achievement. The mean age of the LD group was 9.03 and that of TD group was 9.04. Turkish Expressive and Receptive Language Test (TPRLT) was used to assess the students' vocabulary and Non-Formal Reading Inventory (NFRI) was used to assess students' reading comprehension skills. The analysis were performed using One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Mann Whitney U tests. The effect sizes of the values obtained from the group comparisons were also calculated. Finally, the relationships between language and reading comprehension performances of the groups were examined. Analysis of total scores in narrative and informative texts were analyzed using Pearson product-moment correlation coefficient because of the normal distribution of data.

### **Findings**

The findings showed that students with LD had significantly lower performance in vocabulary ( $F = 30.97 - 28.75; p = .00$ ) and reading comprehension ( $F = 30.67 - 98.11; p = .00$ ) than their peers with TD. A significant but partial relationship was observed between these skills in students with LD ( $r = .36 - .48$ ), while no significant relationship was observed between vocabulary and comprehension in students with TD ( $r = -.05 - .32$ ).

### **Discussion and Conclusion**

In this study, vocabulary and reading comprehension performances of students with LD and with TD were compared and the relationships between these skills were examined. The findings revealed that the students with LD showed significantly lower performance in both receptive and expressive vocabulary and reading comprehension skills than their peers with TD. The relationship between vocabulary and reading comprehension was also examined in both groups. A moderate significant relationship was observed between vocabulary and answering questions in the narrative text and the informative text in students with LD while there was no significant relationship between these skills in students with TD.

The finding revealing significantly lower scores of students with LD in receptive and expressive vocabulary were comparable to the previous findings. However, this result was considered as an important finding considering that vocabulary sizes of children with LD was far behind their peers and the effect sizes for the differences between the two groups were high (.33 - .35). One explanation for this situation is that the basic cognitive processes that lead to learning difficulties can also lead to failure of vocabulary learning (Lerner, 2000; Nelson, 2002). In particular, the problems experienced in the processes related to language acquisition also affect children's learning of words. The related studies revealed that delays in early language development more likely continues in later years and negatively impact the achievement in language related tasks (Nation & Snowling,

1998). Due to the fact that vocabulary is extremely important skill in terms of reading, writing, comprehension, and other academic skills, this finding needs to be considered with care. Students who do not have adequate vocabulary will not understand what they read and thus not achieve academic tasks in various courses such as science and social sciences (Bayat, Şekercioğlu, & Bakır, 2014). Vocabulary is particularly important in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade when learning in other academic areas are targeted. Therefore, interventions to improve children's early vocabulary development will be a significant contribution to their later academic learning as well.

In the study, reading comprehension performances of groups were also compared. The results of the analysis showed that there were significant differences in narrating what s/he reads and answering questions in both narrative and informative texts. The students with LD were determined to show significantly lower performance than their peers in all areas and they could only score as much as half of the scores of their peers. Along with this, the effect sizes were noted to be quite high with values ranging from .35 to .63. This result indicates that the lack of performance in reading comprehension is highly associated with learning disability, which has also been supported by the results of previous studies (Akçamete, Gürgür, & K1ş, 2003; Jitendra & Gajria, 2011; Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004).

Although a significant difference was observed between the two groups in all comprehension performance areas in the study, it was noted that both groups of students scored low in narrating what s/he reads and answering questions in informative text. In particular, students showed a poor performance in narrating the informative texts they read, in which students with LD scored 11.37 out of 100 and students with typical development scored 26.75 out of 100 points on average. This result shows that all students participating in the study have problems in comprehending the texts with informative content. This result is also compatible with the results of the International Reading Skills Development Project and the International Student Assessment Program (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2012; Ministry of National Education General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services, 2010). The results of these international assessments showed that students in Turkey were far behind their peers in several other countries in reading and reading comprehension. Previous studies reported that students with LD and those who experience problems in reading have difficulties specifically in understanding the informative texts due to their complex structures (Baydik & Seckin, 2012; Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff, & Hougen, 2001). Bryant et al. (2001) mentions that students encounter informative texts mostly in science, social sciences, and mathematics. Informative texts in these areas, which most probably contain new information, are more challenging for students. Understanding the informative text requires the student to be able to comprehend the new information, which is closely related to the student's prior experiences, knowledge, and vocabulary. Students' inadequacies in these areas make it difficult for them to make sense of the text. Therefore, considering the importance of academic learning, the low performance in understanding these texts need to be approached carefully and children's reading comprehension skills need to be supported by age-appropriate interventions.

In the study, the relationship between vocabulary and reading comprehension in students with LD and their peers with TD was also investigated. The results showed that the relationship between vocabulary and some of the reading comprehension skills was found to be moderate in students with LD while there was not a significant relationship between these two skills in students with TD. This finding is partially consistent with the results of previous studies. Numerous studies reported that vocabulary is one of the main components of reading comprehension and the relationship between these two skills is quite high (Hirsch, 2003; Irvin, 2001; National Reading Panel [NRP], 2000; Rupley, Logan & Nichols, 2005). For example, in a study conducted with 8<sup>th</sup> grade students with TD, the relationship between vocabulary and reading comprehension was found to be .76 (Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998). In this regard, these partial relations obtained in this study is an expected result.

The related literature describes reading comprehension as a complex process in which a variety of skills are effective (Jenkins, Pany, & Schreck, 1978; Nagy, 1988; Stahl & Fairbanks, 1986; William, 2005). Many skills such as reading accuracy rate, reading speed, structure of the text, prior knowledge of the subject, experiences and use of strategy can significantly differentiate the reading comprehension performance. For instance, students'

reading performance in a text in which they have some prior knowledge would be quite different from a text that they do not have any prior knowledge (Akyol, 2013; Beck & McKeown, 1991; Jitendra et al., 2004; Medo & Ryder, 1993; Rupley et al., 2005). Besides, a relatively high relationship ranging from .80 to .91 and .70 to .83 was found between reading fluency and reading comprehension (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001; Wise et al., 2010). Therefore, this partial finding related to the relationship between vocabulary and reading comprehension may result from the variances not included in the scope of the study. Therefore, it is thought that this partial finding obtained from the relationship between vocabulary and reading comprehension may result from other processes that are not evaluated within the scope of this study.

Finally, it is thought that the limited relationship between vocabulary and reading comprehension found in the study may be related to the measures used to evaluate children's vocabulary and reading comprehension. For example, it is not enough only to know the meaning of the word in the dictionary for vocabulary. It also includes that knowing the meaning of the word that the other words evoke, different meanings of the word, interpreting the meaning in context, understanding the compound words associated with the word, knowing the synonym and antonym of words, the root of the word, metaphor and idioms related to word (Crammer; 1980 cited in Akyol, 2013; McKeown & Beck, 2014). In this study, however, the vocabulary is assessed only in terms of dictionary meanings. In this regard, assessment method used in this study is thought to provide limited data, thus assessment of vocabulary carried out on a wider scale may show different levels of relationship with reading comprehension. Also, students' scores obtained from the TERLT test was determined to be appropriate for the age of the students, even for the students with learning disabilities. The mean scores of these students with learning disabilities were found to be 100.73 for the receptive vocabulary and 99.80 for the expressive vocabulary, whereas the mean scores of those with normal development were found to be 113.57 for the receptive vocabulary and 115.93 for the expressive vocabulary. These scores represent the average and above average scores. On the other hand, the scores obtained in reading comprehension were found to be ranging from 11.37 to 77.67 out of 100 points which were found to be very low. Therefore, the fact that the students who are evaluated as successful in one of tests have obtained very low scores in the other test and the discrepancy between the scores obtained from these two tests may have prevented the emergence of correlations between these two skills. Therefore, it is possible to reach different results in evaluations to be made with other measures.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 23-48

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.536938

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 07.03.19

Kabul Tarihi: 30.10.19

Erken Görünüm: 05.12.19

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların ve Annelerinin Jest Kullanımlarının Karşılaştırılması

Işık Akın-Bülbül<sup>ID\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Selda Özdemir<sup>ID\*\*</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

Gökhan Töret<sup>ID\*\*\*</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada 11-72 ay aralığındaki otizm spektrum bozukluğu olan (OSB; 6 kız, 24 erkek) ve tipik gelişim gösteren (TGG; 13 kız, 17 erkek) çocukların ve annelerinin jest kullanım düzeyleri sosyal etkileşim (SE), ortak dikkat (OD), davranış düzenleme (DD) ve sergilenen tüm jestlerin toplamından elde edilen toplam (TPLM) jest kategorilerinde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, OSB'li çocukların tüm jest kategorilerinde daha düşük düzeyde jest sergileyerek TGG'li akranlarından farklılaştıklarını göstermiştir. OSB'li çocuğa sahip annelerin ise DD, SE ve TPLM jest kategorilerinde daha düşük düzeyde jest sergileyerek TGG'li çocuğa sahip annelerden anlamlı düzeyde farklılaştıkları belirlenmiştir. OSB'li ve TGG'li çocukların jest kullanım farklılıklarının, annelerinin jest kullanımlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelendiğinde, OSB'li ve TGG'li çocukların jest kullanımlarındaki puan farklılığının annelerinden bağımsız olduğu bulunmuştur. Annelerin jest kullanımındaki farklılığın, çocukların jest kullanımından kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelendiğinde ise araştırma sonuçları, OSB'li annelerin SE ve TPLM jest kategorisine ait puanlarında bulunan farklılığın kaynaklarından birinin çocukların jest kategorilerinden elde ettikleri puan farklılığı olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları tartışılmış ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Otizm spektrum bozukluğu, jest, anne-çocuk etkileşimi, iletişim işlevleri, söz öncesi iletişim.

### Önerilen Atıf Şekli

Akın-Bülbül, I., Özdemir, S., & Töret, G. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ve annelerinin jest kullanımlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 23-48. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.536938

\*Sorumlu Yazar: Araş. Gör. Dr., E-posta: isikakinbulbul@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5964-6082>

\*\*Prof. Dr., E-posta: seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9205-5946>

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, gokhantoret@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8801-2310>

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişim ve etkileşimde bozulmalar, ilgi ve etkinliklerde basamaklıp ve yineleyici davranışlarla karakterize edilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Alanyazında OSB'li ya da yüksek düzeyde OSB riski taşıyarak daha sonraki dönemlerde OSB tanısı alan bebeklerin, yaşamlarının ilk yıllarında dil becerilerinde ve jest kullanımlarında sınırlılıklar sergiledikleri (Mundy, Sigman & Kasari, 1990; Ozonoff vd., 2010; Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska & Klin, 2011) ve jest kullanımlarındaki sınırlılıkların en erken OSB belirtisi olduğu rapor edilmektedir (Colgan vd., 2006; Rozga vd., 2011; Talbott, Nelson & Tager-Flusberg, 2015; Watson, Crais, Baranek, Dykstra & Wilson, 2013; Werner, Dawson, Osterling & Dinno, 2000).

Erken çocukluk döneminde OSB'li çocukların dil ve iletişim becerilerinde sergiledikleri gelişimsel ilerlemeler ile birçok gelişim alanı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim alanyazında OSB'li çocukların motor becerilerde (Iverson & Wozniak, 2007), bilişsel becerilerde (Anderson vd., 2007; Thurm, Lord, Lee & Newschaffer, 2007), oyun becerilerinde (Kasari, Paparella, Freeman & Jahromi, 2008; Sigman & McGovern 2005; Toth, Munson, Meltzoff & Dawson, 2006), ortak dikkat becerilerinde (Anderson vd., 2007; Bottema-Beutel, 2016; Kasari vd., 2008; Sigman & McGovern, 2005; Toth vd., 2006), taklit becerilerinde (Carpenter, Tomasello & Striano, 2005; Toth vd., 2006) ve jest kullanımlarında (Luyster, Kadlec, Carter & Tager-Flusberg, 2008; Mitchell vd., 2006; Mundy, Sigman, Ungerer & Sherman, 1987; Smith, Miranda & Zaidman-Zait, 2007; Talbott vd., 2015) sergiledikleri ilerlemeler ile dil becerileri arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Çocuklar gelişimin çok erken dönemlerinde, henüz sözel dili kullanmadan önce söz öncesi iletişim becerilerini kullanarak bakışlar, seslendirmeler ve jestler aracılığı ile etkileşim halinde oldukları kişiye iletişim amaçlarını aktarabilmektedirler.

Söz öncesi iletişim becerilerinden biri olan jestler, dil becerilerinin önemli bir öncülü olma rolünü üstlenmektedir. Çocukların jestler aracılığıyla henüz sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları iletişim amacını karşılardaki kişilere aktarabildikleri, bu nedenle jestlerin dili öğrenmede önemli bir kolaylaştırıcı olduğu kabul edilmektedir (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Iverson, Thal, Wetherby, Warren & Reichle (1998) jestleri; iletişim kurmak amacıyla genellikle parmakların, ellerin ve seslerin kullanımıyla gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlamıştır. Çocukların jestleri iletişim amacıyla kullanmaya başlamasının konuşma becerilerinin edinmeden önce gerçekleştiği bilinmektedir (Guidetti & Nicoladis, 2008; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). TGG'li çocuklar ilk jestlerini bireysel farklılıklar ve çevrenin yanıltıcılığına dayalı olarak yaklaşık olarak 6-10. aylar arasında sergilemekte ve yine bu dönemde çocuklar birincil bakım verenleri ile amaçlı iletişim kurmaya başlamaktadırlar (Guidetti & Nicoladis, 2008; Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Kucağa alınmak ya da nesne istemek için uzanma ya da nesnelerin reddedilmesi amacıyla el ile itme bebeklerin sergiledikleri ilk jestlere örnekler olarak verilebilir (Crais, Douglas & Campbell, 2004; Guidetti & Nicoladis, 2008).

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde jestlerin farklı sınıflandırmalar çerçevesinde incelendiği görülmektedir. Bu sınıflandırmaların araştırmacıdan araştırmacıya hatta bazen de aynı araştırmacının kendi çalışmaları içinde dahi farklılaştığı görülmektedir (Acredolo & Goodwyn, 1988; Iverson, Capirci & Caselli, 1994; Namy, Campbell & Tomasello, 2004; Medeiros & Winsler, 2014; Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005). Iverson & Thal (1998) jestleri, gösterici (deictic) ve sembolik (representational) olmak üzere iki temel kategoride incelemişlerdir. Bruner (1981) ise jest sınıflandırmasını, jestlerin hizmet ettiği iletişim işlevlerine dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Bruner jestlerin iletişim işlevlerini davranış düzenleme (DD), sosyal etkileşim (SE) ve ortak dikkat (OD) olarak kategorize etmiştir. DD jestleri, etkileşim ortaklarının davranışlarını yönetmek için kullanılan jestlere (örn., protesto etmek amacıyla oyuncuğa uzağa itme, içme eylemini sergilemesi için çocuk tarafından annenin eline bir fincan verme vb.) karşılık gelmektedir. SE jestleri ise sosyal deneyimler sırasında etkileşim amacıyla sergilenen jestlerdir (örn., güle güle anlamında el sallama). Son olarak OD jestleri (örn., bir nesnenin verilmesi, uçan bir uçağın işaret edilmesi vb.) ise nesne, kişiler ya da olaylara yönelik dikkattin paylaşılması olarak tanımlanmaktadır (Colgan vd., 2006; Crais vd., 2004; Watson vd., 2013).

Alanyazında jestlere ilişkin araştırmalar incelendiğinde araştırmaların jestlerin gelişimini inceleyen (Crais, Watson & Baranek, 2009), jest kullanımı ile diğer gelişim alanları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Goldin-



Meadow, 1999; Iverson, Capirci, Longobardi & Caselli, 1999; Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2005), OSB'li bireylerin jest kullanım düzeylerini TGG'li ve diğer yetersizlik türlerinden etkilenmiş akranları ile karşılaştıran (Töret & Acarlar, 2011), OSB'li kardeşi olması nedeniyle yüksek düzeyde OSB riski taşıyan çocukların (Iverson vd., 2017; Mitchell vd., 2006; Parladé & Iverson, 2015) ve annelerinin (Talbot vd., 2015; Watson vd., 2013) jest kullanım düzeylerini araştıran ve jest kullanım düzeylerinin daha sonraki dönemlerde OSB tanısı almadaki etkilerini inceleyen (Colgan vd., 2006) araştırmalar olarak çeşitlendiği görülmektedir. Bu araştırmalar geriye dönük video analizlerine dayalı olarak çok erken dönemlerdeki jest kullanımlarını inceleyebildiği gibi (Clifford, Young & Williamson, 2007; Watson vd., 2013), anne-çocuk etkileşimi sırasında kesitsel ya da boylamsal olarak farklı zamanlarda alınan video kayıtları üzerinden de gerçekleştirilmektedir (Iverson vd., 2017; Mitchell, vd., 2006; Parladé & Iverson, 2015; Talbot vd., 2015, Watson vd., 2013). OSB'li çocuklarda jest araştırmalarında karşılaştırma grubu olarak TGG'li ve gelişimsel gerilik gösteren (GGG) çocuklarla çalışıldığı ve farklılaşan bulguların araştırmacılar tarafından rapor edildiği görülmektedir. Clifford ve diğerleri (2007) bir araştırmada 16-19 ay aralığında olan OSB'li çocukların jest kullanımını GGG'li ve TGG'li çocuklar ile karşılaştırdıklarında SE, DD ve OD jestlerinin kullanımında gruplar arası bir farklılaşmanın gözlenmediğini, buna karşın OSB'li çocukların OD jestlerini daha az kullandıklarını rapor etmişlerdir. Watson ve diğerleri (2013) ise 9-12 ay aralığındaki OSB'li çocukların DD jestlerini TGG'li çocuklardan daha az, OD jestlerini ise TGG'li ve GGG'li çocuklardan daha az sergilediklerini rapor etmişlerdir. Araştırmacılar 15-18 ay aralığına gelindiğinde ise OSB'li çocukların her üç kategoride de TGG'li çocuklardan daha az jest sergilediklerini, GGG'li çocuklarla karşılaştırıldığında ise SE ve OD jestlerini daha az sergilediklerini bulmuşlardır.

Geçmişten günümüze annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri etkileşimlerin niteliğinin çocukların farklı gelişim alanları üzerindeki etkileri araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Brophy, 1970; Olmsted & Jester, 1972; Rowe, 2008). Pek çok araştırmacı birincil bakım verenin sunduğu etkileşimsel girdilerin, çocukların iletişim becerilerinin sıklığı ve karmaşıklığı üzerindeki etkilerini rapor etmektedir (Goldin-Meadow, Goodrich, Sauer & Iverson 2007; Iverson vd., 1999; Warlaumont, Richards, Gilkerson & Oller, 2014). Örneğin bebek babıldamaya başladığında birincil bakım verenler bu iletişim işaretlerini fark etmekte ve bebeklerin daha üst iletişim becerilerine hazır olduğunu fark ederek kullandıkları dilin karmaşıklığını artırarak çocuğun iletişim davranışlarını yanıtlamaktadırlar (Rowe, Pan & Ayoub, 2005; Warlaumont vd., 2014). Nitekim söz öncesi dönemde bulunan çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimler sırasında kurulan iletişimin çocuğun sahip olduğu iletişim becerilerine uygun olarak sürdürülmesinde birincil bakım verenlere önemli roller düşmektedir. Jestlerin kullanım süreci içerisinde de anneyle çocuk arasında benzer bir süreç gözlenmektedir. Örneğin henüz top diyemeyen bir çocuğu ele aldığımızda çocuk top sözcüğünü temsil etmesi için topu işaret eder. Ebeveyn tarafından bebeğin bu girişimi "Evet top." denilerek yanıtlanır. Çocuk bir sonraki aşamaya geçerek kendisine benim anlamında dokunarak "Top." dediğinde ise annenin "Evet senin topun." diyerek yanıtlanması muhtemeldir. Bu örnekte anne, jest + sözcük birleşimlerini sözel olarak ifade ederek çocuğun yakınsal gelişim alanı içerisinde yer alan becerileri desteklemektedir (Goldin-Meadow vd., 2007). Özetle ebeveynlerin dil öncesi dönemde sergiledikleri jest kullanımına yönelik girdileri, çocukların jest kullanımı ve daha sonraki dönemlerde sergiledikleri dili kullanma seviyeleri üzerinde etkili olabilmektedir (Iverson vd., 1999).

Alanyazında TGG'li çocuklar ve annelerinin jest kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda mevcut bulgular anneler ve çocukların jest kullanımlarının gelişimsel olarak birbirleri ile önemli ölçüde ilişkili olduğu yönündedir (Crais vd., 2004; Iverson vd., 1999). Örneğin, Iverson ve diğerleri (1999) TGG'li çocukların jest kullanımı ile annelerin jest kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını ve zaman içinde çocuklarının sahip oldukları dil becerileri gelişirken annelerin jest kullanımında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar 16. ve 20. ayda annelerinin toplam jest üretimi ile çocukların jest kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Annelerin sözel üretimi de çocuğun jest üretimi, sözcük dağarcığı ve toplam sözcük üretimi ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Araştırmacılar zamana dayalı olarak çocukların jest kullanımında ve dil becerilerinde önemli ilerlemeler kaydedilirken annelerin jest kullanımında anlamlı bir farklılaşma bulmuşlardır. Annelerin sözel üretimi de çocuğun jest üretimi, sözcük dağarcığı ve toplam sözel üretimi ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Crais

ve diğerleri (2004) jestlerin hangi bağlamda ve ne zaman ortaya çıktığını belirlemek için ebeveyn bilgisine başvurdukları bir araştırmada, çocukları ile -miş gibi yapma veya rol oynama yolu ile yoğun bir şekilde oyun oynadıklarını bildiren ebeveynlerin çocuklarının da sembolik jestleri kullandığına dikkat çekmişlerdir. Belirli sembolik jestleri asla kullanmadıklarını belirten ebeveynlerin çocuklarının da kendiliğinden bu jestleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca gösterici jestlerle karşılaştırıldığında, sembolik jestlerin daha fazla bakıcıyı model almaya dayalı jestler olduğunu vurgulamışlardır. Namy, Acredolo ve Goodwyn (2000) ise ebeveynlerin kullandığı jestlerin sayısının 15 aylık bebeklerin kullandığı jest sayıları ile yüksek düzeyde ilişki gösterdiğini bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar annelerin işaret etmeyi kullanmasının çocuğun sözcük dağarcığı ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde Acredolo ve Goodwyn (1988) gerçekleştirdikleri boylamsal bir araştırmada (11. ve 24. ay) işaret etme jestleri ile sözcüklerin gelişimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuşlardır.

TGG'li çocuklar ve annelerinin jest kullanımları arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalarda olduğu gibi sınırlı sayıda da olsa OSB'li çocuklar ve annelerinin jest kullanımları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Medeiros & Winsler 2014; Talbott vd., 2015). Talbott ve diğerleri (2015) 12 aylık OSB riski bulunan çocukların ve annelerinin jest kullanımları ile anne ve çocuklardaki jest kullanımlarının çocukların 18. aydaki dil becerileri üzerindeki etkilerini inceledikleri bir araştırmada yüksek düzeyde OSB riski olan çocuk annelerinin, TGG'li çocuk annelerinden daha fazla jest ürettiklerini bulmuşlardır. Hem yüksek düzeyde hem düşük düzeyde risk taşıyan çocukların ve annelerin jest kullanımı ile 18. aydaki dil puanları arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur. Medeiros ve Winsler (2014) kronolojik olarak daha büyük (7-18 yaş) OSB'li ve TGG'li çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada çocuk ve ebeveynlerinin jest kullanımlarını, çocukların dil becerilerini ve ayrıca ebeveyn ve çocuk jest kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve OSB olan çocukların daha az jest kullandıklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar tarafından elde edilen bulgulardan bir diğeri ise OSB'li çocukların jest kullanımlarıyla sözcük kullanımları arasında pozitif bir ilişki bulunurken, TGG'li çocuklarda böyle bir ilişkinin bulunmamasıdır. TGG'li çocukların yaşları göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu oldukça beklendiği yöndedir. İfade edici dildeki gelişimsel ilerlemelere dayalı olarak daha çok anlamın sözcüklerle ifade edilmesi gözlemlenebilir bir bulgudur. Araştırmanın ebeveynlere ilişkin bulguları incelendiğindeyse OSB'li ya da TGG'li çocuğa sahip olma durumunun ebeveynlerin jest kullanım düzeyleri üzerinde fark yaratmadığı ve ebeveynlerin jest kullanım düzeyleri ile çocukların sözcükleri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Araştırmanın oldukça dikkat çeken bulgularından bir diğeri ise ebeveynlerin gösterici jest kullanımları ile çocukların sözcükleri arasında negatif bir ilişki bulunmasıdır. Bu ilişki TGG'li çocuklarda düşük düzeyde iken OSB'li çocuklarda orta düzeydedir.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ebeveyn çocuk etkileşiminde annelerin kullandıkları jestlerin, çocukların jest kullanımları üzerindeki etkilerini ve çocukların jest kullanımlarının da anne jestleri üzerindeki etkilerini aynı araştırma içinde inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan çalışmaların farklı yaş grupları ve farklı jest iletişim işlevleri sınıflamaları kullanılarak yürütülmesi ile ilişkili olarak farklılaşan bulguların elde edilmesi araştırmalardan bütüncül sonuçlar elde edilmesini engellese de konunun günümüzde de araştırmacılar tarafından merakla incelenmesi OSB'nin doğasının daha iyi anlaşılmasına yönelik katkıları beraberinde getirmektedir. Alanyazında OSB'li çocukların ve annelerinin jest kullanımları ve karşılıklı ilişkileri önemli bir merak konusu olmakla birlikte, bu konu aynı zamanda ebeveyn-çocuk etkileşiminin düzeyi ve kalitesine ilişkin bilgi birikiminin artırılması açısından da çok önemlidir. Birincil olarak ebeveynler, çocuklarının kullandıkları jestler farklılaştığında kendi jest kullanımlarını farklılaştırabilirler (Özçalışkan, Adamson, Dimitrova & Baumann, 2018). Bu farklılaştırma, jestlere model olma ve çocuklarının sözel ve sözel olmayan iletişim gelişimleri ile uygunluk göstermeleri bakımından önemlidir (Olson & Masur, 2013). Öte yandan ebeveynler kullandıkları jestleri, çocuklarının kullandığına benzer bir jest kullanarak basitleştirmeyi de tercih ediyor olabilirler. Bu araştırmada da ele alınan bir diğer olasılık ise OSB'li çocukların daha az jest kullanmasına dayalı olarak ebeveynlerinin de çocuklarının bu iletişim stiline uyum sağlayarak daha düşük düzeyde jest kullanabildikleri hipotezidir. Bu bağlamda böyle bir etkinin incelenmesi erken müdahale uygulamalarıyla ebeveynlerin çocuklarının düşük düzeyde jest kullanmasına adapte olmalarının önüne geçmede

bilimsel araştırma bulgularına dayalı önemli kanıtları sağlayabilecektir. Aynı zamanda 1940'lı yıllarda ilk kez tartışmaya açılan, OSB'li çocuğa sahip annelere yönelik buzdolabı anne benzetmesi (Kanner, 1943) günümüzde yaygın olarak kabul görmemekle birlikte, ilişkisel araştırmalarda TGG'li çocuğa sahip anneler ile OSB'li çocuğa sahip annelerin sosyal etkileşim düzeylerinin karşılaştırılarak, OSB'li çocuğa sahip annelerin daha düşük düzeyde sosyal etkileşim ve yanıtlayıcılık davranışı sergilerken daha yüksek düzeyde yönlendirici olmaları çocuklarının düşük düzeyde olan sosyal etkileşim davranışları bağlamında tartışıldığında bu hipotez örtük olarak desteklenebilmektedir (Doğan vd., 2016; Töret vd., 2015). Nitekim OSB'li çocuğa sahip annelerin çocukları ile gerçekleştirdikleri etkileşimler sırasında daha fazla kontrol stratejileri kullandıkları pek çok araştırmada da gösterilmektedir (Kasari, Sigman, Mundy & Yirmiya, 1988; Watson, 1998). Mahoney & Powell (1998) ise yüksek düzeyde yönerge verici ebeveynlik stiline çocuklarda düşük düzeyde gelişimsel ilerlemeler ile ilişkili olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Nitekim bu tür araştırmalar ebeveynlerin sosyal etkileşim davranışlarında sergilemiş oldukları sınırlılıkların çocuklarının gelişimsel süreçleri üzerindeki negatif yönlü etkilerine özellikle vurgu yapmaktadır. Oysaki OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının iletişim sınırlılıklarına uyum sağlamalarından kaynaklanabilecek olası etkilere alanyazında yeterince yer verilmemektedir. Dolayısıyla olası OSB'li çocuk etkisinin incelenmesi, ebeveynlerin kendi davranışlarını düzenlemelerine katkı sağlayabilecek potansiyeldedir. OSB'li çocuklar ve annelerinin jest kullanımlarını incelerken yeni ilişki düzeylerini ortaya çıkarmanın en güçlü yollarından birisi, OSB'li çocuk ve annelerinden elde edilen verilerin, TGG'li çocuk ve annelerden elde edilen verilerle karşılaştırarak olası farklılaşma düzeylerinin ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda bu araştırmada iki temel amaç incelenmiştir. Araştırmanın birinci amacı OSB'li ve TGG'li çocukların ve annelerinin jest kullanım düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı ise OSB'li ve TGG'li çocukların jest kullanım düzeyleri üzerinde, annelerinin jest kullanımlarının ve annelerinin jest kullanım düzeyleri üzerinde de çocuklarının jest kullanımlarının etkilerini incelemektir.

## Yöntem

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı gruplarını dil öncesi dönemde bulunan OSB'li (6 kız, 24 erkek) çocuklar ve anneleri (n = 30) ile TGG'li (13 kız, 17 erkek) çocuklar ve bu çocukların anneleri (n = 30) oluşmuştur. Tablo 1 ve Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan tüm katılımcı çocukların yaşları 15-72 ay, annelerin yaşları ise 20-45 yaş aralığında yer almaktadır. OSB'li çocuk katılımcıların, devlet ve tıp fakültesi hastaneleri, çocuk psikiyatri anabilim dalı tarafından verilen resmi OSB tanısı bulunmaktadır. OSB'li çocuklar için çalışma grubuna dahil edilme ölçütleri; a) dil öncesi iletişim döneminde olması (20 ve altı sözcük kullanma), b) OSB tanısı almış olması, c) ek yetersizliğinin olmaması ve d) annelerin birincil bakım veren kişi olması olarak belirlenmiştir. TGG'li çocuklar için çalışma grubuna dâhil edilme ölçütleri; a) annelerin birincil bakım veren kişi olması, b) dil öncesi iletişim döneminde olması (20 ve altı sözcük kullanma), c) doğumdan çalışmanın yapıldığı tarihe kadar herhangi bir gelişimsel gerilik veya yetersizlik şüphesi ile herhangi bir devlet veya üniversite hastanelerine başvuru yapılmamış olması ile d) annelerin birincil bakım veren kişiler olması olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan tüm annelerde çalışmaya katılmaya gönüllü olma şartı aranmıştır. OSB'li çocuklar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri ve Özel Özel Eğitim Okullarına devam etmektedirler. Çocukların devam ettikleri kurumlarda ebeveynleriyle yapılan ilk görüşmelerde çocukların ilgili hastanelerden OSB tanısı aldıklarına ilişkin bilgileri elde edilmiştir. Ayrıca çalışma öncesinde, araştırmacılar tarafından bir bilgi formu geliştirilmiştir. Bu bilgi formunda, araştırma grubunda yer alan çocuklar ve ebeveynlerine ait demografik bilgiler, dil ve iletişim gelişimleri, sağlık ve eğitim özgeçmişlerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla yer alan sorular bulunmaktadır. Bilgi formu, çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Çalışma grubuna dâhil edilecek çocukların bağlama uygun olarak en fazla 20 sözcük üretme düzeyinde olmaları ön koşulu, ebeveyn görüşmesi sürecinde, öncelikle çocuklarının sözcük üretip üretmedikleri ve sözel iletişim kurup kurmadıkları sorulmuş, sözel iletişim kurmadığını ancak nadiren sözcük ürettiğini bildiren ebeveynlere ikinci olarak varsa sözel olarak ifade ettikleri sözcüklerin neler olduğu ve kaç tane olduğu

sorulmuş ve varsa kullandıkları sözcüklere ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Bu görüşmelerde verilen yanıtlar bilgi formuna kaydedilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcı Yaşları ve GOBDÖ-2-TV Puanları*

Çalışma grubu (n=60)	Takvim yaşı (ay)			GOBDÖ-2-TV OBİ*		
	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X<sub>min</sub>-X<sub>max</sub></i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>X<sub>min</sub>- X<sub>max</sub></i>
TGG	18.2	2.17	15-20	-	-	-
OSB	45.2	8.2	30-72	106.9	19.1	85-110

\*(Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği Türkçe Versiyonu-2 Otistik Bozukluk İndeksi Diken vd., 2012).

Araştırmada OSB tanısı almış çocukların OSB'den etkilenme düzeylerini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV; Diken, Ardıç, Diken & Gilliam, 2012) uygulanmıştır. Bu araç, uygulama yeterliliğine sahip olan üçüncü araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulanması sonucunda, ölçek karar rehberi doğrultusunda çalışma grubunda yer alan tüm OSB'li çocukların "otistik bozukluk görülme olasılığı oldukça yüksek" grubunda olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 1).

Tablo 2

*Katılımcı Annelerin Yaş ve Eğitim Düzeyleri*

Çalışma grubu (n=60)	Yaş		Eğitim düzeyleri	
	<i>X</i>	<i>X<sub>min</sub>-X<sub>max</sub></i>	İlköğretim	Lise ve yüksek öğretim
TGGE	26.5	20-36	11	19
OSBE*	31.7	20-45	9	19

\*OSB'li çocuğu olan ebeveynlerden ikisinin herhangi bir mezuniyeti bulunmamaktadır.

**Veri Toplama Süreci**

**Çocuk ve anne jestlerinin ölçülmesi.** Veri toplama sürecinde üç farklı iletişim işlevi olarak kabul edilen (Bruner, 1981); davranış düzenleme, sosyal etkileşim ve ortak dikkat kategorilerinde çocuk ve anne jestleri gözleme dayalı olarak kodlanarak incelenmiştir. Jestler, sözel olmayan biçimde; el, kol, yüz veya diğer vücut bölgesi kullanılarak bir bağlam içerisinde etkileşim ortağına iletmek amacıyla mesaj içeren davranışlar olarak kabul edilmiştir (Crais, Watson & Baranaek, 2009; Wetherby, 1986). Bu kapsamda araştırmada alanyazında TGG'li ve OSB'li çocukların söz öncesi dönemde kullandıkları iletişim işlevlerinin belirlendiği araştırmalardan faydalanarak araştırmacılar tarafından Ebeveyn ve Çocuk Jest Gözlem Formu (EÇJGF) geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Formun oluşturulma sürecinde, ilgili araştırmalardan yararlanılarak (örn., Bruner, 1981; Crais vd., 2009; Dore, 1974; Töret & Acarlar, 2011; Wetherby, 1986) çocukların söz öncesi dönemde sergiledikleri iletişim işlevleri betimlenmiştir. Söz öncesi dönemde iletişim işlevlerinde Bruner (1981) tarafından uygulanan kategoriler seçilmiştir. Bu kategorilerin seçilme nedeni, söz öncesi iletişim dönemi için gelişimsel olarak en uygun ve ilgili araştırmalarda veri toplama süreçlerine uygulanabilirlik açısından en yaygın olarak kullanılan kategoriler olmasıdır. Son olarak bu kategorilerde yer alan iletişim işlevleri gözlenebilir olarak tanımlanmış ve gözlem formu nihai haline getirilmiştir. Bu form ebeveyn ve çocuk formu olarak iki ayrı bölümden oluşmuştur.

EÇJGF, serbest oyun etkileşimi sırasında yapılandırılmamış etkileşim bağlamında jestleri değerlendirme amaçlı uygulamaya olanak veren bir formdur. Bu formun puanlama kısmı ebeveyn ve çocuk bölümlerinde jestlerin gözlenmesi ve kaydedilmesi amacıyla benzer olarak kullanılan a) jest ve b) jest kullanım sıklığı bölümlerinden oluşmaktadır. "Kullanılan Jest" bölümünde Tablo 3'te yer alan üç ana iletişim işlevleri kategorisinde (davranış düzenleme, ortak dikkat ve sosyal etkileşim) yaygın olarak kullanılan jestlerin (örn., ortak dikkat işlevi başlığı altında yaygın kullanılan ortak dikkat jestlerinden etkileşim ortağına bilgi verme amaçlı işaret etme jesti) bölümü yer almaktadır. "Jest Kullanım Sıklığı" bölümünde ise jestlerin sıklığının (örn., ortak dikkat işlevine uygun işaret etme jestinin kaç kez kullanıldığı), işaretlendiği bir sütun bulunmaktadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde çocuklar ve annelerin iletişim işlevine dayalı olarak kullandıkları jestler serbest oyun bağlamında 15 dakikalık video kayıtları ile kamera yoluyla görüntü kayıtları alınarak kaydedilmiştir. Yüksek çözünürlüklü bir kamera etkileşim ortamının köşe bir bölümüne sabitlenerek kullanılmıştır. Kayıtlar, ebeveynlerin tercihlerine göre ev ya da eğitim kurumu ortamında tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Kurum ortamında gerçekleştirilen kayıtlar çocukların kurumda iletişim becerileri eğitimlerinde kullanılan bireysel eğitim odalarında ve araştırma için hazırlanan oyuncak setleri kullanılarak alınmıştır. Oyun etkileşimi sırasında anneler ve çocukları halı olan bir ortamda, masada veya yerde, kendilerini rahat hissettikleri şekilde doğal etkileşimde kalmışlardır. Ev ortamında gerçekleştirilen etkileşimlerde ise kurum ortamı ile benzer olarak yerde veya masada oyun etkileşimi kayıtları alınmıştır.

Araştırmada, alanyazındaki oyun bağlamındaki ebeveyn-çocuk etkileşimi araştırmaları (Freeman & Kasari, 2013; Töret, Özdemir & Özkubat, 2015) temel alınarak oluşturulan standart bir oyuncak seti, tüm anne-çocuk çiftlerine sunulmuştur. Araştırmada kullanılan oyuncak seti, katılımcı çocukların farklı oyun düzeylerinde (işlevsel, birleşimli, sembolik oyun vb.) oyun davranışlarını sergileyebilmelerini sağlayacak çeşitlilikte oyuncakları barındıracak şekilde oluşturulmuştur. Sette yer alan oyuncaklar; resimli kitaplar, takma-çıkarma oyuncuğu, kurmalı araba, bebek ve beşik, tarak, üç vagonlu tren, çiftlik hayvanları seti, mutfak araç-gereçleri, evcilik seti ve telefondur. Annelere kayıt öncesinde, etkileşim kayıtlarının serbest oyun bağlamında alınacağı, etkileşim sırasında kendilerine müdahale yapılmadan ve çocuklarıyla evde her zaman oynadıkları gibi oyun oynamalarının istendiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Verilerin kodlanması.** Araştırmada OSB’li ve TGG’li grupta bulunan anne ve çocuklarının Bruner’in (1981) söz öncesi iletişim işlevleri sınıflandırmasına dayalı iletişim işlevlerine uygun jest çeşitlilik ve jest sıklık sayıları ölçümlenmiştir (Tablo 3). Kullanılan gözlem formuyla ilk aşamada katılımcı çocukların anneleri ile olan etkileşimlerinde kullandıkları jestlerin çeşitlilik ve sıklık sayıları görüntü kayıtları izlenerek hesaplanmıştır. Örneğin, çocuğun veya ebeveynin kullandığı bir iletişimsel davranışın jest olduğuna karar verildikten sonra hangi işlev kategorisine uygun olduğu belirlenmiş, kullanılan jest bölümüne işaretlendikten sonra gözlem formunda yer alması durumunda ilgili jestin karşısında sıklık sayısı bölümü sütununa (+) simgesi kullanılarak kaydedilmiştir. Kullanıldığı belirlenen jestin, gözlem formunda yer almaması durumunda hangi iletişim işlevinde yer aldığı belirlendikten sonra kullanılan jestler bölümünde açıklamalar bölümüne bu jest tanımlanarak eklenmiş, sıklık sütunu açılarak işaretlemesi yapılmıştır. İkinci aşamada ise çocuk jestlerinin analizinde uygulanan süreç izlenerek katılımcı ebeveynlerin çocukları ile olan serbest oyun etkileşimlerinde sergilediği jestlerin sıklık sayıları video kayıtları izlenerek gözlem formuna işaretlenmiştir. 15 dakikalık ebeveyn-çocuk etkileşimi video kaydının ilk 8 dakikalık kısmı, araştırmacılar tarafından videolar izlendikten sonra, ebeveyn ve çocuğun oyun etkileşimine alışma evresi olarak kabul edilerek analiz dışında bırakılmıştır. Böylelikle kalan 7 dakikalık etkileşim kayıtları puanlamaya dâhil edilmiştir.

Tablo 3

*Bruner’e (1981) Dayalı Olarak Ele Alınan Jest İşlevlerinin Tanımları\**

Jest türü	Tanım/iletişim işlevi	Örnekler
Sosyal etkileşim	Sosyal bir amaç için diğerlerinin dikkatini çekme ya da sürdürmek amacıyla kullanılan jestlerdir. Selamlama, izin isteme, bir başkasını onaylama, oyun ve rutin talebini içermektedir.	Ce-ee oyunu ya da şarkılı el oyunlarında yapılan el hareketleri, alkışlama, bay bay yapma, selamlama, evet ya da hayır anlamında yapılan başı sallama ve diğerleri ile müzik eşliğinde dans etme.
Davranış düzenleme	Diğerlerinin davranışlarını yönetmek için kullanılan jestlerdir. Bir nesne ya da eylem istemek ya da diğerlerinin sergilediği eylemi durdurmayı içermektedir.	İletişimde olunan kişinin elini göz teması ve/veya seslendirme, tutma (diğer kişinin elini açılmasını isteği kabın üstüne koyma).
Ortak dikkat	Diğerlerinin dikkatini bir nesneye veya olaya yönlendirmek veya paylaşmak için kullanılan jestlerdir.	Göz kontağı kurarak ve/veya seslendirme ile işaret etme (örn., gökyüzündeki uçağa bakma ve işaret etme).

\*Colgan ve diğerleri (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism, başlıklı araştırmasından alınmıştır.

**Gözlemciler arası güvenilirlik.** Araştırma kapsamında toplanılan ebeveyn-çocuk etkileşimi videoları izlenilerek ebeveyn ve çocukların sergiledikleri jestler kodlanmıştır. Bu süreçte gözlem verilerinin tamamı üçüncü araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırma verilerinin gözlemciler arası güvenilirliğini sağlamak amacıyla, özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden iki özel eğitim uzmanına gözlem formunun puanlanmasına ilişkin eğitim verilmiştir. Bu verilen eğitimin ardından araştırmanın amacı ve çalışma grubuna ilişkin OSB’li ve TGG’li olma durumunda habersiz olacak şekilde, gözlemci video kayıtlarının seçkisiz atamayla belirlenen %30’unu (12 OSB’li çocuk anne etkileşimi, 12 TGG’li çocuk anne etkileşimi) tekrar kodlanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi “[Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı] X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı anne ve çocukların jest kullanımlarını içererek %92 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerinin analizlerinde normallik varsayımlarının karşılanma durumlarına dayalı olarak parametrik veya parametrik olmayan testler kullanılmıştır. OSB’li ve TGG’li çocukların ve annelerinin verdiği tepkilerden elde edilen, DD, SE, OD ve TPLM jest değişkenlerine ait puanların, OSB’li-TGG’li çocuklar arasında ve OSB’li-TGG’li çocuğa sahip anneler arasında farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gruplar arası karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Değişkenlerin hem OSB’li hem de TGG’li grupta normallik dağılımını (basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer alması) karşılaması durumunda değişkenlere ait puanların gruplar arasındaki farklılığını test etmek için İlişkisiz Örneklem t-testi, her iki grupta normallik varsayımını (basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında yer almaması) karşılayamayan değişkenlerine ait puanların gruplar arasındaki farklılığını test etmek için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. OSB’li ve TGG’li çocukların jest kullanım düzeylerinin annelerinin jest kullanım düzeylerinden ve OSB’li ve TGG’li çocuğa sahip annelerin jest kullanım düzeylerinin çocukların jest kullanımından etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla Quade kovaryans analizi kullanılmıştır.

### Bulgular

#### OSB’li ve TGG’li Çocukların Jest Kullanım Düzeylerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında OSB’li ve TGG’li çocukların kullandıkları jestlerden elde edilen DD, SE, OD ve TPLM değişkenlerine ait puanların farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gruplar arası karşılaştırma testleri uygulanmıştır. OSB’li çocuklardan elde edilen verilerde SE değişkenine ait puanlar normal dağılım gösterirken DD, OD ve TPLM değişkenlerine ait puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. TGG’li çocuklardan elde edilen verilere göre ise DD, SE ve TPLM değişkenlerine ait puanların normal dağılım gösterdiği OD değişkenine ait puanların ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Değişkenlerin hem OSB’li hem de TGG’li gruptaki normallik dağılımına uyum durumlarından hareketle her iki grupta da normallik varsayımını sağlayan SE değişkenine ait puanların gruplar arasındaki farklılığını test etmek için İlişkisiz Örneklem t-testi, her iki grupta normallik varsayımını karşılayamayan DD, OD ve TPLM değişkenlerine ait puanların gruplar arasındaki farklılığını test etmek için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4’te yer alan t-testi sonuçları incelendiğinde, SE değişkenine ait puanlar, çocukların TGG’ye veya OSB’ye sahip olması durumuna göre, TGG’li çocuklarda daha yüksek olacak biçimde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{SE(58)} = -6.37, p < .05$ ). Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise t-testi sonuçlarına paralel olarak TGG’li çocukların DD, OD ve TPLM değişkenlerine ait sıra ortalamaları, OSB’li çocukların sıra ortalamalarına göre daha yüksek olacak biçimde farklılık göstermektedir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $U_{DD} = 260.50; U_{OD} = 194.00; U_{TPLM} = 98.00; p < .05$ ). Özetle elde edilen bulgulara göre, OSB’li ve TGG’li çocukların SE, DD, OD ve TPLM jestlerini kullanma düzeyleri, gruplar arasında farklılık göstermektedir.

Tablo 4

*Çocukların Jest Türlerine Ait Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

t-testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
SE	TGG	30	7.67	58	-6.37	.00
	OSB	30	2.60			
Mann-Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	p
DD	TGG	30	36.82	1104.50	260.50	.00
	OSB	30	24.18	725.50		
OD	TGG	30	29.03	1171.00	194.00	.00
	OSB	30	21.97	659.00		
TPLM	TGG	30	42.23	1267.00	98.00	.00
	OSB	30	18.77	563.00		

**Annelerin Jest Kullanım Düzeylerinin Çocuklarının TGG’li ve OSB’li Olmasına Dayalı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında OSB’li ve TGG’li çocukların annelerinin sergilediği jest türlerine ait puanlarının çocukların OSB veya TGG’li olması durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gruplar arası karşılaştırma testleri uygulanmıştır. OSB’li ve TGG’li çocukların annelerinden elde edilen verilerde OD ve TPLM değişkenlerine ait puanlar normal dağılım gösterirken, DD ve SE değişkenlerine ait puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Değişkenlerin hem OSB’li hem de TGG’li gruptaki normallik dağılımına uyum durumlarından hareketle her iki grupta da normallik varsayımını sağlayan OD ve TPLM değişkenlerine ait puanların gruplar arasındaki farklılığını test etmek için İlişkisiz Örneklem t-testi, her iki grupta normallik varsayımını karşılayamayan DD ve SE değişkenlerine ait puanların gruplar arasındaki farklılığını test etmek için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

*Annelerinin Jest Türlerine Ait Puanlarının İlişkisiz Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

t-testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
OD	TGG	30	12.90	58	0.63	.95
	OSB	30	13.00			
TPLM	TGG	30	20.43	58	-2.16	.03*
	OSB	30	16.17			
Mann-Whitney U Testi	Grup	N	Sıra ortalama	Sıra toplamı	U	p
DD	TGG	30	37.28	1118.50	246.50	.00*
	OSB	30	23.72	711.50		
SE	TGG	30	37.78	1133.50	231.50	.00*
	OSB	30	23.22	696.50		

Tablo 5’te yer alan t-testi sonuçları incelendiğinde, annelerin TPLM değişkenine ait puanları, çocuklarının TGG’li veya OSB’li olma durumuna göre, TGG’li çocukların annelerinde daha yüksek olacak biçimde, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{TPLM(58)} = -2.16, p < .05$ ). Ancak ortalamalar arasında farklılık olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık OD değişkeni için mevcut değildir ( $p > .05$ ). Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise TGG’li çocuk annelerinin, DD ve SE değişkenlerine ait sıra ortalamaları, OSB’li çocukların annelerinin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olacak biçimde farklılık

göstermektedir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $U_{DD} = 246.50$ ;  $U_{SE} = 231.50$ ;  $p < .05$ ). Özetle elde edilen bulgulara göre, OSB'li ve TGG'li çocukların annelerinin jestleri, SE, DD ve TPLM değişkenlerine göre gruplar arasında farklılık gösterirken OD değişkeninde farklılık göstermemektedir.

### Çocukların Jest Kullanımındaki Farklılığın Annelerin Jest Kullanımından Kaynaklanıp Kaynaklanmadığına Yönelik Bulgular

OSB'li ve TGG'li çocukların DD, SE, OD ve TPLM jest puanlarında tespit edilen manidar farklılığın, çocukların annelerinin jest kullanımı farklılıklardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını test etmek amacıyla araştırma grupların her birinde normal dağılım varsayımı sağlanamadığı için Quade nonparametric kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

*Çocukların DD, SE, OD ve TPLM Jest Puanlarında Tespit Edilen Manidar Farklılığın, Annelerin Jest Kullanımından Kaynaklanıp Kaynaklanmadığına Belirlemek Amacı ile Yapılan Quade Kovaryans Analizi Sonuçları*

Değişken	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
DD	Gruplar arası	2697.63	1	2697.63	10.36	.00
	Gruplar içi	15110.55	58	260.53		
	Toplam	17808.17	59			
SE	Gruplar arası	5249.99	1	5249.99	30.22	.00
	Gruplar içi	10076.41	58	173.73		
	Toplam	15326.40	59			
OD	Gruplar arası	4412.52	1	4412.52	20.26	.00
	Gruplar içi	12631.05	58	217.78		
	Toplam	17043.57	59			
TPLM	Gruplar arası	7518.67	1	7518.67	42.88	.00
	Gruplar içi	10171.06	58	175.36		
	Toplam	17689.73	59			

Tablo 6'da görüldüğü üzere annelerin DD, SE, OD ve TPLM jest puanları kontrol edildikten sonra, OSB'li ve TGG'li çocukların DD, SE, OD ve TPLM jest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F_{DD(1;59)} = 10.6$ ;  $F_{SE(1;59)} = 30.22$ ;  $F_{OD(1;59)} = 20.26$ ;  $F_{TPLM(1;59)} = 42.88$ ;  $p < .05$ ).

### Annelerin Jest Kullanımındaki Farklılığın Çocukların Jest Kullanımından Kaynaklanıp Kaynaklanmadığına Yönelik Bulgular

OSB'li ve TGG'li çocukların annelerinin DD, SE, OD ve TPLM değişkenlerine ait puanları arasında tespit edilen manidar farklılığın, çocukların jest kullanımındaki puan farklılıklarından kaynaklanıp kaynaklanmadığını test etmek için alt grupların her birinde normal dağılım varsayımı sağlanamadığı için Quade nonparametric kovaryans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcı çocukların DD jest puanına ait etkileri kontrol edildikten sonra OSB'li ve TGG'li çocukların annelerinin DD değişkenine ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $F_{DD(1;59)} = 12.35$ ;  $p < .05$ ). Ancak Tablo 7 incelendiğinde çocukların SE, OD ve TPLM puanları kontrol edildikten sonra, OSB'li ve TGG'li çocukların annelerinin SE, OD ve TPLM değişkenlerine ait puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Tablo 5'de OSB'li ve TGG'li çocukların annelerinin SE ve TPLM değişkenlerine göre elde edilen puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, Tablo 7'de çocukların bu değişkenlere ait puanları kontrol edildiğinde yapılan kovaryans analizi sonucunda annelerin SE ve TPLM değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu



durumda, annelerin SE ve TPLM değişkenlerine ait puanlarda tespit edilen farklılığın kaynaklarından birinin çocuklardaki puan farklılığı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7

*Annelerin DD, SE, OD ve TPLM Jest Puanlarında Tespit Edilen Manidar Farklılığın, Çocukların Jest Kullanımından Kaynaklanıp Kaynaklanmadığına Belirlemek Amacı ile Yapılan Quade Kovaryans Analizi Sonuçları*

Değişken	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
DD	Gruplar arası	3056.35	1	3056.35	12.35	.00
	Gruplar içi	14357.09	58	247.54		
	Toplam	17413.44	59			
SE	Gruplar arası	569.00	1	569.00	2.27	.14
	Gruplar içi	14558.42	58	251.01		
	Toplam	15127.42	59			
OD	Gruplar arası	117.36	1	117.36	0.39	.54
	Gruplar içi	17690.87	58	305.02		
	Toplam	17808.22	59			
TPLM	Gruplar arası	812.64	1	812.64	2.79	.1
	Gruplar içi	16913.47	58	291.61		
	Toplam	17726.11	59			

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci amacı, OSB'li ve TGG'li çocukların ve annelerinin jest kullanım düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise anne-çocuk etkileşiminde, çocukların jest kullanımları üzerindeki anne jestleri etkilerinin ve annelerinin jest kullanımları üzerinde de çocuk jestleri etkilerinin incelenmesidir. Araştırma amaçları doğrultusunda anne ve çocuk jestleri, Bruner'in iletişim işlevlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği sınıflandırma kategorileri kullanılarak SE, DD, OD ve tüm jest kategorilerinde sergilenen jestlerin toplamından elde edilen TPLM jest kategorilerinde incelenmiştir.

Araştırmada, OSB'li çocukların tüm jest kategorilerinde TGG'li çocuklara göre düşük düzeyde jest kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazında rapor edilen pekçok araştırmaya dayanarak OSB'li çocukların jest kullanımlarının sınırlı olduğu yaygın olarak bilinmektedir (Medeiros & Winsler, 2014; Mitchell vd., 2006; Stone vd., 1997; Töret & Acarlar, 2011; Watson vd., 2013). Dolayısıyla bu araştırmada OSB'li çocukların TGG'li çocuklara kıyasla sınırlı düzeyde jest kullanımları beklenen bir bulgu olmuştur. Diğer yandan araştırmada, OSB'li çocuğa sahip annelerin TGG'li çocuğa sahip olan annelere göre düşük düzeyde SE, DD ve TPLM kategorilerinde jest kullandıkları; OD jest kullanımlarında ise gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında OSB'li çocukların annelerinin jest kullanım düzeylerini araştıran sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırmalarda farklılaşan sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmalardan biri Medeiros ve Winsler (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ebeveynlere ilişkin bulguları incelendiğinde, OSB'li ya da TGG'li çocuğa sahip olma durumunun ebeveynlerin jest (gösterici, geleneksel, vurgulayıcı, ikonik ve metoforik jest kategorilerini kullanılarak) kullanım düzeyleri üzerinde fark yaratmadığı ve OSB'li ve TGG'li çocuğa sahip annelerinin benzer düzeyde jest kullandıkları bulgulanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan çocukların 7-18 yaş aralığında yer alması ebeveynlerin jest kullanımları üzerinde bu araştırmadan farklılaşan etkiler oluşturmuş olabilir. Bu araştırmada ise küçük yaş grubu OSB'li çocuğa sahip anneler, çocuklarının dil ve iletişim gelişimini desteklemek için daha fazla jest kullanımı sergilemiş olabilirler. Bu hipotezin test edilmesi boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi ile mümkün olacaktır. Talbott ve diğerleri (2015) ise tam da bu doğrultuda gerçekleştirdikleri boylamsal bir araştırmada 12-18 aylarda doğal oyun etkileşiminde OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynler ile TGG'li çocuğa sahip olan

ebeveynler ve çocukların jestlerini (gösterici, temsili ve geleneksel jest kategorilerini kullanarak) karşılaştırarak incelemişlerdir. OSB riski taşınmasına karşın daha sonraki dönemlerde tanı almayan çocukların annelerinin daha fazla jest ürettiklerini ve daha fazla düşünceyi jestler aracılığıyla aktardıklarını rapor etmişlerdir. Bu bulgular risk faktörleri üzerinde jest kullanımının önemini göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırma bulguları ile alanyazında gerçekleştirilen araştırma bulguları arasındaki farklılaşmanın nedeni kullanılan jest sınıflandırmalarındaki katılımcı çocuk gruplarının yaş aralığındaki ve çocukların ebeveynlerinin jest kullanımının önemine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyindeki farklılaşmaların neden olabileceği düşünülmektedir (örn., Medeiros & Winsler, 2014; Talbott vd., 2015).

Bu çalışmada annelerin jest kullanımına yönelik elde edilen bulgular ise OSB'li çocukların jest kullanımlarına ilişkin var olan sınırlı sayıda çalışma bulguları ile önemli derecede farklılıklar göstermektedir. Araştırmada doğal oyun etkileşimi bağlamında OD jestlerinin kullanımı dışında SE, DD ve TPLM jest kategorilerinin tümünde OSB'li çocuğa sahip annelerin TGG'li çocuğa sahip annelerden daha az jest sergileyerek, TGG'li çocuğa sahip annelerden farklılaştığı bulgulanmıştır. OSB'li çocukların ortak dikkat becerilerinde sergiledikleri sınırlılıklar alanyazınında sıklıkla rapor edilmektedir (Akın-Bülbül & Özdemir, 2017; Charman vd., 1997; Mundy, Sigman & Kasari, 1990). OSB'li çocuğa sahip anneler ile TGG'li çocuğa sahip annelerin OD jestlerinin kullanımında farklılık sergilememelerinin nedenlerinden biri OSB'li çocuğa sahip annelerin karşılıklı sosyal etkileşimi sürdürmek amacıyla sıklıkla OD jestlerini kullanmaları ve çocuklarının dikkatini hedef nesne ya da olay üzerine çekebilmek amacıyla ısrarcı olmaları olabilir. Bir diğer ifade ile TGG'li çocuğa sahip olan ebeveynler ile benzer düzeyde OD jestleri kullanmaları bulgusunun ortaya çıkmasında, OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin oyun etkileşiminde, çocuklarının ortak dikkate yanıt vermede sergiledikleri sınırlılıklar nedeniyle çocuklarının dikkatini hedef nesne ya da olay üzerinde toplamak için yüksek düzeyde ortak dikkat başlatma gereksinimi duyarak OD jestlerini kullanmış olmaları rol oynamış olabilir. Bu araştırma bulguları ile daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmalar arasındaki farklılaşmanın olası bir diğer nedeni ise araştırmaya katılan çocuklarının farklı yaş aralıklarında yer alıyor olması olabilir. Nitekim alan yazında farklılaşan yaş aralığında yer alan çocuklar ve ebeveynleri ile gerçekleştirilen araştırmalarda farklılaşan bulgular rapor edilmektedir (Talbott vd., 2015; Winsler, 2014). Bu çalışmada, SE ve DD jestleri açısından OSB'li çocukların ebeveynlerinin, TGG'li çocukların ebeveynlerine göre jestleri düşük düzeyde kullanmaları, çocuklarının da benzer olarak TGG'li çocuklara göre düşük düzeyde jest kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Diğer bir ifade ile OSB'li çocuğa sahip annelerin doğal oyun etkileşiminde SE ve DD jestlerini daha düşük düzeyde kullanmalarının nedeni çocukların iletişim stillerine uyumlarının bir göstergesi olabilir. Bu çalışmada gözlemlenen ebeveyn-çocuk jest uyumluluğunun, çocuğun gelişimi boyunca devam edip etmediği, çocukların sosyal iletişim gelişimleri üzerindeki etkileri ileri araştırmalarda incelenebilir.

OSB'li ve TGG'li çocukların jest kullanımındaki farklılığın annelerin jest kullanımından kaynaklanıp kaynaklanmadığına yönelik bulgular incelendiğinde ise OSB'li ve TGG'li çocukların DD, SE, OD ve TPLM jestleri kullanma düzeylerinin annelerin jest kullanma düzeylerinden bağımsız olduğu bulgulanmıştır. Yani OSB'li ve TGG'li çocuğa sahip annelerin jest kullanım düzeyleri çocukların jest kullanım düzeyleri üzerinde herhangi bir etki oluşturmamıştır. Talbott ve diğerleri (2015), yüksek OSB riskleri bulunarak tanı alan ve yüksek OSB riskleri bulunarak tanı almayan çocukların jest kullanımı ile annelerinin jest kullanımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtirken, TGG'li çocuk ve anneler arasında böyle bir ilişki bulunmamıştır. Bazı araştırmacılar ise TGG'li çocuklar ile gerçekleştirdikleri araştırmalarda da annelerin toplam jest üretimleriyle çocukların jest kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulgulamışlardır (Iverson vd., 1999; Namy vd., 2000). Bu sonuçlar anne davranışlarının risk faktörleri üzerindeki etkisini ortaya koymak açısından ve sosyal ve bağlamsal faktörlerin dil becerilerinin gelişimindeki önemini ortaya koymak açısından (Iverson vd., 1999; Namy vd., 2000) oldukça önemlidir. Gerçekleştirilen bu çalışmada ise alanyazından farklılaşan sonuçlar elde edilmiştir. Hem OSB'li hem TGG'li çocukların jest kullanım düzeyleri üzerinde annelerin jest kullanımlarının herhangi bir etkisi bulunmadığı bulgulanmıştır. Bu çalışma ile daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmaların bulguları arasındaki farklılaşmanın nedeni elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan analiz yöntemleri olabileceği düşünülmektedir. Annelerin jest kullanımının çocukların jest kullanımı üzerinde etkisi olduğunu tartışan araştırmalarda analizlerin genellikle korelasyon incelemeleri aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Iverson vd., 1999; Mitchell vd., 2006; Talbott vd., 2015). Bu çalışmada ise annelerin jest kullanımlarının çocukların jest kullanımı üzerindeki etkileri kontrol

edilerek çocuk jestleri ve çocukların jest kullanımlarının annelerin jest kullanımları üzerindeki etkileri kontrol edilerek anne jestleri incelenmiştir.

Yukarıdaki tartışma sorusu bağlamında OSB'li ve TGG'li çocuğa sahip annelerin jest kullanımındaki farklılığın, çocukların jest kullanımından kaynaklanıp kaynaklanmadığına yönelik bulgular incelendiğinde ise annelerin SE ve TPLM değişkenlerine ait puanlarda tespit edilen farklılığın kaynaklarından birinin çocuklardaki puan farklılığı olduğu görülmektedir. Öte yandan OSB'li çocuk annelerinin SE ve TPLM jestleri bağlamında özellikle çocuklarına uyum sağladıkları, diğer bir ifade ile çocuklarının düşük düzeyde iletişim davranışlarının etkisi ile iletişimsel jestlerinin şekillendiği düşünülebilir. Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde çocuk jestlerinin annelerin iletişimsel davranışlarını harekete geçirerek bir sonraki dil edinim aşaması için gerekli olan anne girdilerini ortaya çıkardığı görülmektedir (Calandrella & Wilcox, 2000; Goldin, Meadow vd., 2007). Buna karşın çocukların jest kullanım düzeylerinin annelerin jest kullanım düzeyleri üzerindeki etkilerini araştıran OSB'li çocuklar ile gerçekleştirilmiş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Iverson ve diğerleri (1999), TGG'li çocuklar ve anneleri ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada zamana dayalı olarak çocukların jest kullanımında, dil becerilerinde ve sözel ifadelerinde önemli ilerlemeler kaydedilirken annelerin jest kullanımında anlamlı bir farklılaşma bulgulanmıştır. Araştırmacılar, annelerin çocuklarının dil becerilerinde ve sözel ifadelerinde gözlemlenen gelişmelere dayalı olarak özellikle ebeveynlerin verdikleri mesajın etkisini güçlendirmek için kullandıkları jestlerin sıklığındaki önemli düşüşü rapor etmişlerdir. Bu nedenle bu araştırmada ele alınarak incelenen OSB'li ve TGG'li çocuğa sahip annelerin jest kullanımındaki farklılığın çocukların jest kullanımından kaynaklanıp kaynaklanmadığına yönelik bulgular, OSB alanyazında ilk olma özelliği taşımaktadır. Hem TGG'li çocuğa sahip, hem de OSB'li çocuğa sahip annelerin SE ve TPLM jest kategorilerinde sergiledikleri farklılaşmanın nedenlerinden biri çocuklarının jest kullanımında sergilemiş oldukları farklılık olarak tespit edilmiştir. Özetle gerçekleştirilen bu araştırma alanyazında tutarlı olarak dil öncesi dönemde bulunan OSB'li çocukların jest kullanımında sergiledikleri sınırlılıkları ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalarda çocukların jest kullanım düzeylerinin annelerin jest kullanım düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla ardıl kodlamaların gerçekleştirilmesi anne-çocuk jestlerinin karşılıklı etkileşimsel etkisinin daha ayrıntılı olarak incelenmesini sağlayacaktır. Yani daha açık olarak ifade etmek gerekirse çocukların jest kullanarak başlattıkları etkileşimin hemen ardından annenin jest kullanımına yönelik ardıl kodlamaların gerçekleştirilmesi çocuk jestlerinin anne jestleri üzerine ve anne jestlerinin çocuk jestleri üzerine etkilerini ayrıntılı olarak inceleme fırsatı sunacaktır. OSB'li çocukların annelerinin jest kullanımında sergiledikleri sınırlılıklar ise alanyazında gerçekleştirilen araştırmalardan farklılaşmaktadır. Özetle OSB'li ve TGG'li çocukların jest kullanımında sergiledikleri farklılığın annelerin jest kullanımından kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelendiğinde, OSB'li ve TGG'li çocukların jest kullanım düzeyleri arasında tespit edilen farklılaşma üzerinde annelerin jest kullanım düzeylerinin bir etki oluşturmadığı bulunmuştur. Son olarak annelerin jest kullanımındaki farklılığın çocuklardan kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelendiğinde ise annelerin SE ve TPLM jest kategorilerinde sergiledikleri farklılaşmanın nedenlerinden biri çocuklarının jest kullanımında sergilemiş oldukları farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular alanyazında yaygın olarak var sanılanın aksine, ebeveyn çocuk iletişimdeki karşılıklıktan ziyade, OSB'li çocukların iletişimde sergiledikleri sınırlılıkların anneleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak jest kullanımında sergilenen sınırlılıkların söz öncesi dönemde bulunan OSB'li çocukları aynı dönemde bulunan TGG'li akranlarından ayırdığını söylemek mümkündür. OSB'li çocukların dil ve iletişim alanında yaşadıkları sınırlılıklar ve dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde jest kullanımının önemi göz önünde bulundurulduğunda, OSB'li çocuklarda jest kullanımına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu nedendir ki dil gecikmeleri ve genel gelişimsel yetersizlik sergileyen çocukları da içerecek şekilde daha geniş katılımcı grupları ile yürütülecek boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi, jest kullanımının ayrıntılı olarak incelenerek sergilenen yetersizliklerin çocukların gelişimsel süreci üzerine etkilerinin daha iyi anlaşılmasına ve elde edilen bulguların genellenebilmesine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu araştırmada katılımcı gruplar söz öncesi dönemde bulunan OSB'li ve TGG'li çocuklar olarak eşleştirilmiştir. İleriki araştırmalarda tipik gelişimde jestlerin ortaya çıktığı gelişim dönemi, bilişsel beceriler, OSB dereceleri; anneler açısından annelerin eğitim düzeyleri ve yaşlarının kontrol edildiği veya değişken olarak ele alındığı araştırmalarda OSB'li çocukların ebeveynlerinin kullandıkları jestler incelenebilir. Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan ebeveynler jest kullanımına yönelik olarak herhangi bir eğitim almamış ve çocuklarının düşük düzeyde jest kullanarak kurdukları sosyal etkileşime adapte olmuşlardır. Bu bulgular ise aileye verilecek eğitimlerin önemini otaya koymaktadır. Nitekim ebeveynler

tarafından da yüksek düzeyde jest kullanımının risk faktörlerini ortadan kaldırmadaki etkileri bilinmektedir. İleride gerçekleştirilecek olan araştırmalarda yüksek düzeyde OSB riski sergileyen çocukların jest kullanımının önemine yönelik olarak eğitim almış ve almamış ebeveynlerin jest kullanımlarının çocuklarının jest kullanımları üzerine etkilerinin ardıl kodlamalar aracılığıyla incelenmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59(2), 450-466. doi: 10.2307/1130324
- Akın-Bülbül, I., & Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerileri ve otizm spektrum bozukluğu [Joint attention and autism spectrum disorders]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 195-220.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, D. K., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., ... & Pickles, A. (2007). Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(4), 594-604. doi: 10.1037/0022-006X.75.4.594
- Attwood, A., Frith, U., & Hermelin, B. (1988). The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(2), 241-257.
- Bottema-Beutel, K. (2016). Associations between joint attention and language in autism spectrum disorder and typical development: A systematic review and meta-regression analysis. *Autism Research*, 9(10), 1021-1035. doi: 10.1002/aur.1624
- Bourgeron, T. (2017). Genetics of autism spectrum disorder: Impact on neuroanatomy and synaptic plasticity. *European Neuropsychopharmacology*, 27, 525. doi: 10.1016/S0924-977X(17)30990-2
- Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, K., & McLean, L. (2004). Prelinguistic predictors of language growth in children with developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 663-677. doi: 10.1044/1092-4388(2004/051)
- Brophy, J. E. (1970). Mothers as teachers of their own preschool children: The influence of socioeconomic status and task structure on teaching specificity. *Child Development*, 41(1), 79-94. doi: 10.2307/1127390
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. doi: 10.1016/0271-5309(81)90010-0
- Calandrella, A. M., & Wilcox, M. J. (2000). Predicting language outcomes for young prelinguistic children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1061-1071. doi: 10.1044/jslhr.4305.1061
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E., & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27(6), 843-873. doi: 10.1207/s15516709cog27062
- Capirci, O., Iverson, J. M., Pizzuto, E., & Volterra, V. (1996). Gestures and words during the transition to two-word speech. *Journal of Child Language*, 23(03), 645-673. doi: 10.1017/S0305000900008989
- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2(4), 325-344. doi: 10.1177/1362361398024002
- Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253-278. doi: 10.1207/s15327078in0803\_4
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781-789. doi: 10.1037/0012-1649.33.5.781
- Clifford, S., Young, R., & Williamson, P. (2007). Assessing the early characteristics of autistic disorder using video analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 301-313.

- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(3), 678-694. doi: 10.1044/1092-4388(2004/052)
- Crais, E. R., Watson, L. R., & Baranek, G. T. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 18*(1), 95-108. doi: 10.1044/1058-0360(2008/07-0041)
- Colgan, S. E., Lanter, E., McComish, C., Watson, L. R., Crais, E. R., & Baranek, G. T. (2006). Analysis of social interaction gestures in infants with autism. *Child Neuropsychology, 12*(4-5), 307-319. doi: 10.1080/09297040600701360
- Dewey, D., Cantell, M., & Crawford, S. G. (2007). Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society, 13*(2), 246-256. doi: 10.1017/S1355617707070270
- Diken, İ. H. (2012). An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices. *Education & Science, 37*(163), 297-309.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, E. J. (2012). Exploring the validity and reliability of Turkish version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study. *Education & Science, 37*(166), 318-328.
- Doğan, Y., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., Töret, G., Özkubat, U., & Duman, A. T. C. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması [A comparison of mother-child interactions of children with autism spectrum disorders and typically developing children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(1), 79-96. doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000240
- Folstein, S. E., & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of autism: Complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics, 2*(12), 943-955.
- Foulkes, P., Docherty, G., & Watt, D. (2005). Phonological variation in child-directed speech. *Language, 81*(1), 177-206. doi: 10.1353/lan.2005.0018
- Freeman, S., & Kasari, C. (2013). Parent-child interactions in autism: Characteristics of play. *Autism, 17*(2), 147-161. doi: 10.1177/1362361312469269
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(11), 419-429. doi: 10.1016/S1364-6613(99)01397-2
- Goldin-Meadow, S., Goodrich, W., Sauer, E., & Iverson, J. (2007). Young children use their hands to tell their mothers what to say. *Developmental Science, 10*(6), 778-785. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00636.x
- Gómez, J. C. (2015). Hand leading and hand taking gestures in autism and typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(1), 68-74. doi: 10.1007/s10803-014-2305-5
- Goodwyn, S. W., & Acredolo, L. P. (1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use? *Child Development, 64*(3), 688-701. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02936.x
- Guidetti, M., & Nicoladis, E. (2008). Introduction to special issue: Gestures and communicative development. *First Language, 28*(2), 107-115. doi: 10.1177/0142723708088914
- Iverson, J. M., Capirci, O., & Caselli, M. C. (1994). From communication to language in two modalities. *Cognitive Development, 9*(1), 23-43. doi: 10.1016/0885-2014(94)90018-3

- Iverson, J. M., Capirci, O., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development, 14*(1), 57-75. doi: 10.1016/S0885-2014(99)80018-5
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science, 16*(5), 367-371. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x
- Iverson, J. M., Longobardi, E., Spampinato, K., & Cristina Caselli, M. (2006). Gesture and speech in maternal input to children with Down's syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(3), 235-251.
- Iverson, J. M., Northrup, J. B., Leezenbaum, N. B., Paradé, M. V., Koterba, E. A., & West, K. L. (2017). Early gesture and vocabulary development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(1), 1-17. doi: 10.1007/s10803-017-3297-8
- Iverson, J., & Thal, D. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59-86). Baltimore: Brookes.
- Iverson, J. M., & Wozniak, R. H. (2007). Variation in vocal-motor development in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(1), 158-170. doi: 10.1007/s10803-006-0339-z
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*(3), 217-250.
- Kasari, C., Brady, N., Lord, C., & Tager-Flusberg, H. (2013). Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder. *Autism Research, 6*(6), 479-493. doi: 10.1002/aur.1334
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(1), 125-137. doi: 10.1037/0022-006X.76.1.125
- Kasari, C., Sigman, M., Mundy, P., & Yirmiya, N. (1988). Caregiver interactions with autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*(1), 45-56.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(8), 1426-1438. doi: 10.1007/s10803-007-0510-1
- Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education, 22*(1), 82-96. doi: 10.1177/002246698802200110
- Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition: A case study. *Language Sciences, 27*(3), 301-379. doi: 10.1016/j.langsci.2004.04.004
- McLean, J. E., McLean, L. K., Brady, N. C., & Etter, R. (1991). Communication profiles of two types of gesture using nonverbal persons with severe to profound mental retardation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 34*(2), 294-308. doi: 10.1044/jshr.3402.294
- Medeiros, K., & Winsler, A. (2014). Parent-child gesture use during problem solving in autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(8), 1946-1958. doi: 10.1007/s10803-014-2069-y
- Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 69-78.

- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(3), 349-364.
- Namy, L. L., Acredolo, L., & Goodwyn, S. (2000). Verbal labels and gestural routines in parental communication with young children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 63-79.
- Namy, L. L., Campbell, A. L., & Tomasello, M. (2004). The changing role of iconicity in non-verbal symbol learning: A U-shaped trajectory in the acquisition of arbitrary gestures. *Journal of Cognition and Development*, 5(1), 37-57. doi: 10.1207/s15327647jcd0501\_3
- Olmsted, P. P., & Jester, R. E. (1972). Mother-child interaction in a teaching situation. *Theory into Practice*, 11(3), 163-170. doi: 10.1080/00405847209542390
- Olson, J., & Masur, E. F. (2013). Mothers respond differently to infants' gestural versus nongestural communicative bids. *First Language*, 33(4), 372-387. doi: 10.1177/0142723713493346
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguio, F., Cook, I. C., Hill, M. M., Hutman, T., ... & Steinfeld, M. B. (2010). A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256-266. doi: 10.1016/j.jaac.2009.11.009
- Özçalışkan, Ş., Adamson, L. B., Dimitrova, N., & Baumann, S. (2018). Do parents model gestures differently when children's gestures differ? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1492-1507.
- Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96(3), B101-B113. doi: 10.1016/j.cognition.2005.01.001
- Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2015). The development of coordinated communication in infants at heightened risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2218-2234. doi: 10.1007/s10803-015-2391-z
- Paul, R., Chawarska, K., & Volkmar, F. (2008). Differentiating ASD from DLD in toddlers. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 101-111. doi: 10.1044/lle15.3.101
- Paul, R., Fuerst, Y., Ramsay, G., Chawarska, K., & Klin, A. (2011). Out of the mouths of babes: Vocal production in infant siblings of children with ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 588-598. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02332.x
- Rozga, A., Hutman, T., Young, G. S., Rogers, S. J., Ozonoff, S., Dapretto, M., & Sigman, M. (2011). Behavioral profiles of affected and unaffected siblings of children with autism: Contribution of measures of mother-infant interaction and nonverbal communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 287-301. doi: 10.1007/s10803-010-1051-6
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185-205. doi: 10.1017/S0305000907008343
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x
- Rowe, M. L., Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28(2), 182-199. doi: 10.1177/0142723707088310



- Rowe, M. L., Pan, B. A., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 5(3), 259-283. doi: 10.1207/s15327922par0503\_3
- Shield, A., Pyers, J., Martin, A., & Tager-Flusberg, H. (2016). Relations between language and cognition in native-signing children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 9(12), 1304-1315. doi: 10.1002/aur.1621
- Sigman, M., & McGovern, C. W. (2005). Improvement in cognitive and language skills from preschool to adolescence in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 15-23.
- Singh, L., Morgan, J. L., & Best, C. T. (2002). Infants' listening preferences: Baby talk or happy talk? *Infancy*, 3(3), 365-394. doi: 10.1207/S15327078IN0303\_5
- Smith, V., Mirenda, P., & Zaidman-Zait, A. (2007). Predictors of expressive vocabulary growth in children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(1), 149-160. doi: 10.1044/1092-4388(2007/013)
- Spence, M. A. (2001). The genetics of autism. *Current Opinion in Pediatrics*, 13(6), 561-565.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal communication in two-and three-year-old children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 677-696.
- Talbott, M. R., Nelson, C. A., & Tager-Flusberg, H. (2015). Maternal gesture use and language development in infant siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 4-14. doi: 10.1007/s10803-013-1820-0
- Thal, D. J., & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(6), 1281-1289. doi: 10.1044/jshr.3506.1289
- Thurm, A., Lord, C., Lee, L. C., & Newschaffer, C. (2007). Predictors of language acquisition in preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721-1734. doi: 10.1007/s10803-006-0300-1
- 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(8), 993-1005. doi: 10.1007/s10803-006-0137-7
- Töret, G., & Acarlar F. (2011). Otizmlı, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi [Gestures in prelinguistic Turkish children with autism, down syndrome, and typically developing children]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1471-1478.
- Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi [An exploration of interactional behaviors of mothers and their children with severe autism spectrum disorders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-22.
- Vorstman, J. A., Parr, J. R., Moreno-De-Luca, D., Anney, R. J., Nurnberger Jr, J. I., & Hallmayer, J. F. (2017). Autism genetics: Opportunities and challenges for clinical translation. *Nature Reviews Genetics*, 18(6), 362-376. doi: 10.1038/nrg.2017.4
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Warlaumont, A. S., Richards, J. A., Gilkerson, J., & Oller, D. K. (2014). A social feedback loop for speech development and its reduction in autism. *Psychological Science*, 25(7), 1314-1324. doi: 10.1177/0956797614531023
- Watson, L. R. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 51-59.
- Watson, L. R., Crais, E. R., Baranek, G. T., Dykstra, J. R., & Wilson, K. P. (2013). Communicative gesture use in infants with and without autism: A retrospective home video study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 25-39. doi: 10.1044/1058-0360(2012/11-0145
- Wetherby, A. M., Cain, D. H., Yonclas, D. G., & Walker, V. G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31(2), 240-252. doi: 10.1044/jshr.3102.240
- Werner, E., Dawson, G., Osterling, J., & Dinno, N. (2000). Brief report: Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 157-162.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 1, Page No: 23-48

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.536938

RESEARCH

Received Date: 07.03.19

Accepted Date: 30.10.19

OnlineFirst: 05.12.19

## A Comparison of the Gesture Use of Mothers and Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children

Işık Akın-Bülbül<sup>ID\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Selda Özdemir<sup>ID\*\*</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

Gökhan Töret<sup>ID\*\*\*</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

### Abstract

In this study, gesture use of children with autism spectrum disorders (ASD, 6 girls, and 24 boys) and typically developing children (TD, 13 girls, and 17 boys) between the ages of 11-72 months, and their mothers were compared to each other in social interaction (SI), joint attention (JA), behavior regulation (BR), and sum of all (SUM) gesture categories. The findings of the study showed that gesture use of children with ASD was lower in all gesture categories when compared to TD peers. Mothers of children with ASD displayed significantly lower levels of gesture use than mothers of TD children in the BR, SI, and SUM categories. When gesture use differences of children with ASD and TD children were examined as to whether their mothers were using the gestures, the findings showed that the differences in gesture use of children with ASD and TD children were independent from their mothers. On the other hand, when gesture use differences of mothers of children with ASD and mothers of TD children were examined as to whether their children were using the gestures, the results of the study showed that one of the sources of the differences in the SE and SUM gesture category scores of the mothers with ASD was the differences in the scores obtained from the gesture categories of the children. Study findings were discussed and suggestions for future research were provided.

**Keywords:** Autism spectrum disorders, gestures, mother-child interactions, communication functions, prelinguistic communication.

### Recommended Citation

Akın-Bülbül, I., Özdemir, S., & Töret, G. (2020). A comparison of the gesture use of mothers and children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 23-48. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.536938

\***Corresponding Author:** Res. Assist. Dr., E-mail: isikakinbulbul@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5964-6082>

\*\*Prof., E-mail: seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9205-5946>

\*\*\*Asst. Prof., E-mail: gokhantoret@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8801-2310>

Young children who were diagnosed with autism spectrum disorders (ASD) or in the high-risk group for having ASD and later diagnosed with the disorder have significant difficulties in the area of social communication and gesture use (Ozonoff et al., 2010; Paul, Fuerst, Ramsay, Chawarska & Klin, 2011; Rozga et al., 2011). In particular, gesture use difficulties are accepted as one of the earliest signs of ASD in young children (Colgan et al., 2006; Rozga et al., 2011; Talbott, Nelson & Tager-Flusberg, 2015; Watson, Crais, Baranek, Dykstra & Wilson, 2013; Werner, Dawson, Osterling & Dinno, 2000). For the last 40 years an extensive literature has been accumulated on various aspects of gesture use in children with ASD. In gesture studies, researchers have examined different gesture classifications, various age range, and different comparison groups including typically developing (TD) children, children with language delays, and children with developmental delays (Medeiros and Winsler, 2014; Mitchell, et al., 2006; Stone, Ousley, Yoder, Hogan & Hepburn, 1997; Watson et al., 2013). As an example, for different gesture categories, Bruner (1981) developed three distinct gesture categories for assessing young children's gesture use; joint attention (JA), social interaction (SI), and behavior regulation (BR) as a way of nonverbal communication functions. Even though there have been few studies examining the gesture use of mothers and fathers of children with ASD, the effects of mothers' gesture use on their children's gesture use and the effects of children's gesture use on their mothers' gesture use have been lacking. Basically, limited number of studies simply compared the gesture use of parents of clinical groups with gesture use of parents of TD children.

One of the most interesting issues in the gesture literature is whether there is any difference in the gesture use of children with ASD, and TD children, and their mothers' gesture use, and if there is any difference, whether the difference is affected from each other's gesture use or not. Thus, the first purpose of this study was to compare the gesture use of children with ASD, and TD children, and their mothers. The second purpose of the study was to investigate whether gesture use of children with ASD, and TD children was affected by their mothers' gesture use, and the mothers' gesture use was affected by their children's gesture use in both groups.

### Method

The study participants consisted of a total of 30 children with ASD who are in the pre-linguistic language phase of communications (6 female, 24 male), and their mothers ( $N = 30$ ), along with TD children (13 female, 17 male), and their mothers ( $N = 30$ ) as comparison groups. Children included in the participants groups were selected based on the following study criteria: a) displaying language skills at the pre-linguistic stage (both for children with ASD and TD children), b) having a clinical diagnosis of ASD (for children with ASD), c) having no additional disabilities (for children with ASD), and d) having no records of developmental disabilities or risk assessments implemented by a state or university hospital child psychiatry services from the child's birth until the date of the study (for TD children). For mothers who have participated in the study, being a volunteer and being the main caregiver of the participating child were the two main criteria in order to participate in the study. In this study, Gilliam Autistic Disorder Rating Scale-2-Turkish Version (GARS-2-TV; Diken, Ardiç, Diken, and Gilliam, 2012) was used to show the ASD severity levels in children with ASD (see Table 1).

Table 1

*Participants' Ages and Gilliam Autism Rating Scale-2 (GARS-2) Scores*

Participants ( $N = 60$ )	Chronological Age			GARS -2-TV ADI*		
	$\bar{X}$	SS	$X_{\min}-X_{\max}$	$\bar{X}$	SS	$X_{\min}-X_{\max}$
TD	18.2	2.17	15-20	-	-	-
ASD	45.27	8.2	30-72	106.9	19.1	85-110

\*(Gilliam Autistic Disorder Rating Scale, Turkish Version: 2, 'Autistic Disorder Index' Diken et al., 2012).

Table 2  
*Parents' Ages and Education Levels*

Participants (N = 60)	Age		Education Status	
	X	Xmin-Xmax	Primary	High School and Higher Education
PTDE	26.5	20-36	11	19
PASDE*	31.7	20-45	9	19

\*Two of the parents who had children with ASD did not hold an educational degree.

### Mother-Child Interactions

In the data collection procedure, gestures used by the children and their mothers based on the nonverbal communication functions were coded in four different gesture categories; Social Interaction (SI), Behavior Regulation (BR), Joint attention (JA), and Sum gestures (see Table 3). In order to collect the study data, initially, mother-child dyads were videotaped for 15 minutes, a free play session. By using an observation form, the number of different types of gestures based on their nonverbal communication functions and frequencies of the gestures of mothers and children were coded. The data coding of the mother-child dyads was performed through watching and analyzing the entire gestures using a frequency coding procedure. During the play sessions, a standard set of toys that were selected based on the play and mother-child interaction literature (Freeman and Kasari, 2013; Töret, Özdemir, and Özkubat, 2015), and provided to all parent-child pairs. In order to calculate the inter-rater reliability, 30% of the study data were randomly selected and coded by two independent observers. The coefficient of inter observer reliability was found as 92%.

Table 3  
*Definitions of Gesture Functions Based on Bruner (1981)\**

Type of gesture	Definition/Communicative functions	Examples
Social interaction	A gestural act used to attract or maintain the attention of another for social purposes: Includes greeting, requesting permission, acknowledging another, or requesting games or routines	Hand movements to play "peek-a-boo" or "patty cake;" waving hi or bye-bye; clapping; shaking head "yes" or "no;" dancing with others to music
Behavior regulation	A gestural act used to manage the behavior of another person: To request an object, to get another person to stop doing something.	Taking a person's hand with eye contact and/ or vocalizing (e.g. putting another's hand on a container to request opening)
Joint attention	A gestural act used to direct or share another person's attention to an object or event.	Pointing with eye contact and/or vocalizing (e.g. pointing and looking to an airplane in the sky)

\*Table 3 was obtained from Colgan et al.'s (2006) study entitled "Analysis of Social Interaction Gestures in Infants with Autism".

### Data Analysis

Parametric or non-parametric data analysis was used in order to analyze the study data. Initially, the frequency and diversity of the gestures used by the participating mothers and children were compared to each other. An Independent Samples t-Test was used when the variables met the requirements of the normal distribution in both ASD and TD groups. A Mann Whitney U test was also used when the variables did not meet the normal distribution requirements in both groups. The effects of the gestures used by the children with ASD and TD, and their mothers on each other's gesture use were examined using a Quade covariance analysis.

## Findings

### Findings on Gesture Frequencies of Children with ASD and TD Children, and their Parents

Within-group comparisons were conducted to examine if the scores of the BR, SI, JA, and SUM gesture categories obtained from the children with ASD and TD and their mothers' responses, and the results were different based on the children's diagnosis.

Table 4

*The Results of The Independent Samples t-Test and Mann-Whitney U Test on the Gesture Use Scores of the Children with ASD and TD*

t-test	Group	N	Average	sd	t	p
SI	TD	30	7.67	58	-6.37	.00
	ASD	30	260			
Mann-Whitney U Test	Group	N	Average of ranking	Sum of the rank	U	p
BR	TD	30	36.82	1104.50	260.50	.00
	ASD	30	24.18	725.50		
JA	TD	30	29.03	1171.00	194.00	.00
	ASD	30	21.97	659.00		
SUM	TD	30	42.23	1267.00	98.00	.00
	ASD	30	18.77	563.00		

T-test scores shown in Table 4 indicated that the SI scores of TD children were significantly different than SI scores of children with ASD ( $t_{SI}(58) = -6.37, p < .05$ ). Higher scores were obtained by TD children. The results of the Mann-Whitney U test also showed that TD children had higher scores in the BR, JA and SUM variables, compared to the children with ASD. This difference was statistically significant ( $U_{BR} = 260.50$ ;  $U_{JA} = 194.00$ ;  $U_{SUM} = 98.00$ ;  $p < .05$ ). Overall, gestures frequencies of children with ASD and TD were significantly different than each other in the SI, BR, JA, and SUM gesture categories.

Table 5

*The Results of The Independent Samples t-Test and Mann-Whitney U Test on the Gesture Use Scores of the Parents who Have Children with ASD and TD.*

t-test	Group	N	Average	sd	t	p
JA	TD	30	12.90	58	0.63	.95
	ASD	30	13.00			
SUM	TD	30	20.43	58	-2.16	.03
	ASD	30	16.17			
Mann-Whitney U Test	Group	N	Average of ranking	Sum of the rank	U	p
BR	TD	30	37.28	1118.50	246.50	.00
	ASD	30	23.72	711.50		
SI	TD	30	37.78	1133.50	231.50	.00
	ASD	30	23.22	696.50		

When the t-test results (shown in Table 5) were analyzed, the scores of the mothers' SUM gesture use were significantly different between the TD mothers. The mean scores of the mothers of TD children were higher ( $t_{SUM}(58) = -2.16, p < .05$ ). However, findings from the JA gestures did not show any significant differences between the groups ( $p > .05$ ). The Mann-Whitney U test results indicated that the BR and SI scores of the mothers of TD children were higher than the mothers of children with ASD. The mean score differences were statistically significant ( $U_{BR} = 246.50$ ;  $U_{SI} = 231.50$ ;  $p < .05$ ). In sum, the gesture use of the mothers of

children with ASD and TD mothers were significantly different in the areas of the SI, BR, and SUM gesture categories, whereas there was no statistical difference between the groups in the JA gestures.

Quade nonparametric covariance analysis was used to test whether the significant difference between the scores of the DD, SI, JA, and SUM gesture categories of the mothers of children with ASD and TD children was caused by the differences in scores in gesture use of the children and vice versa. The results obtained from the analysis were shown in Table 6 and Table 7.

Table 6

*The Quade Nonparametric Covariance Analysis Results to Examine the Effects of Mothers' Gesture Use on their Children's Gesture Use Differences*

Variable	Source of variance	Sum of squares	Degree of freedom	Average of the squares	F	p
BR	Within group	2697.63	1	2697.63	10.36	.00
	Between groups	151105.55	58	260.53		
	Total	17808.17	59			
SI	Within group	5249.99	1	5249.99	30.22	.00
	Between groups	10076.41	58	173.73		
	Total	15326.40	59			
JA	Within group	4412.52	1	4412.52	20.26	.00
	Between groups	12631.05	58	217.78		
	Total	17043.57	59			
SUM	Within group	7518.67	1	7518.67	42.88	.00
	Between groups	10171.06	58	175.36		
	Total	17689.73	59			

Based on the results of the covariance analysis obtained after the validation of the effects of the mothers in the BR, SI, JA, and SUM gesture categories as shown in Table 6, there was a statistically significant difference between the children with ASD, and the TD children in the BR, SI, JA, and SUM gesture scores ( $F_{BR(1;59)} = 10.36$ ;  $F_{SI(1;59)} = 30.22$ ;  $F_{JA(1;59)} = 20.26$ ;  $F_{SUM(1;59)} = 42.88$ ;  $p < .05$ ). In other words, the differences in the mean scores of children with ASD, and TD children were not affected by the differences in the scores of their mothers' scores on the BR, SI, JA, and SUM gesture categories.

Table 7

*The Quade Nonparametric Covariance Analysis the Covariance Analysis Results to Examine the Children's Gesture Use Effects on Mothers' Gesture Use Differences*

Variable	Source of Variance	Sum of Squares	Degree of Freedom	Average of the Squares	F	p
BR	Within group	3056.35	1	3056.35	12.35	.00
	Between groups	14357.09	58	247.54		
	Total	17413.44	59			
SI	Within group	569.00	1	569.00	2.27	.14
	Between groups	14558.42	58	251.01		
	Total	15127.42	59			
JA	Within group	117.36	1	117.36	39	.54
	Between groups	17690.87	58	305.02		
	Total	17808.22	59			
SUM	Within group	812.64	1	812.64	2.79	.1
	Between groups	16913.47	58	291.61		
	Total	17726.11	59			

As seen in Table 7, based on the results of the covariance analysis of the study variables obtained after the validation of the effects of the participating children on the BR, there was a statistically significant difference between the mean scores of the BR of the mothers who have children with the ASD, and the mothers of TD children ( $F_{BR(1;59)} = 12.35; p < .05$ ). In other words, the differences between the scores of the mothers of children with ASD, and TD children on the BR gesture category were not affected by the differences between the scores of the children's scores on the BR. Study results indicated that when the effects of the SI, JA, and SUM gesture category scores of children with ASD, and TD children were controlled; the mothers' scores on the SI, JA, and SUM gesture categories were not different.

Table 5 showed that the scores of the mothers who have children with ASD and TD children were significantly different in the SI, and SUM gesture categories. However, when the scores of the children on these categories were controlled (as shown in Table 7), there was no difference in the SI, and SUM gesture scores of the mothers based on the implementation of covariance analysis. Thus, study findings indicated that one of the reasons of the mean score differences of the mothers on the SI, and SUM gesture scores resulted from the differences of the scores of the participating children.

### Discussion and Conclusion

This study has been carried out to compare the differences between the gesture use of the children with ASD and TD children who are in the pre-linguistic phase of communication (Medeiros & Winsler, 2014; Mitchell, et al., 2006; Stone, et al., 1997; Watson et al., 2013). Based on the results of this study, we found that the children with ASD displayed significantly fewer gestures than their TD peers. The research on the gesture use of children with ASD has distinct importance given the limitations of children with ASD in the area of social communication skills and the importance of gesture use language and communication development.

Gesture use of the mothers of children with ASD was compared to the gesture use of the mothers of TD children. Many researchers showed that children with ASD display fewer gestures than comparison groups (Medeiros & Winsler, 2014; Talbott et al., 2015). The results of the study also showed that the mothers of children with ASD exhibited fewer gestures in the SI, BR, and SUM gestures except for the JA gestures. Joint attention limitations displayed by children with ASD have been frequently reported in the ASD literature (Akın-Bülbül & Özdemir, 2017; Charman, et al., 1997; Mundy, Sigman & Kasari, 1990). One of the reasons why mothers of children with ASD and mothers of children with TD did not differ in the use of the JA gestures might be that the mothers of children with ASD often use the JA gestures to engage in social interaction with their children with ASD and sustain their children's attention on the interaction as observed by the researchers in this study as well.

In this study, we also examined whether the mothers' gesture use may affect the children's gesture use or not in both groups. We found that the mothers' gesture use did not have any effect on their children's gesture use. Finally, we also explored whether the mothers' gesture use was affected by their children's gesture use. Study results showed that mothers of children with ASD's gesture use in the SI and SUM categories were affected by their children's gesture use.

Overall, future studies that may use correlational and longitudinal study designs with larger participants groups will contribute to a deeper understanding of the children with ASD's gesture use and children's effects on their mothers. There is a significant need for more research in the area of gesture productions of children with ASD in order to have a better understanding of the reasons for their gesture use limitations. One of the most important limitations of this study was that the gesture use of the participating children and their mothers was coded independently from each other and statistical analyses were conducted. Consecutive coding procedures might provide a deeper insight in regard to the communication functions of gesture use in both mothers and children as well. Thus, future research can focus more on using consequential coding procedures on gesture use between mothers and their children.





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 49-69

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.490063

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 17.12.18

Kabul Tarihi: 16.11.19

Erken Görünüm: 09.12.19

## Engelli Sporcularda Spora Katılım Motivasyonu

Gönül Tekkurşun-Demir<sup>ID\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Ekrem Levent İlhan<sup>ID\*\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Öz

Araştırma, Türkiye Bedensel-İşitme-Görme Engelliler Spor Federasyonları bünyesinde lisanslı olarak spor yapan engelli sporcuların spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel modelde desenlenen araştırmaya toplam 303 engelli sporcu katılmıştır. Araştırmada boyut toplam puanları bakımında spora katılım motivasyonu en yüksek grubun bedensel engelli sporcular olduğu, bunu görme engelli ve işitme engelli sporcuların izlediği tespit edilmiştir. Milli olan sporcuların dış motivasyonlarının, milli olmayan sporculara göre anlamlı olarak yüksek olduğu, yaş artıça motivasyonsuzluğun anlamlı olarak azaldığı, işitme engelli kadın sporcuların aynı engel grubu içerisinde hem iç ve dış motivasyon puanlarına göre erkek sporcularda anlamlı olarak yüksek motivasyona sahip oldukları, bedensel engelli sporcuların genel olarak spor yapma güdülerinin fiziksel gelişim ile ilişkili olduğu, görme engelli sporcuların iç motivasyon faktörleri arasında “sporun özgür hissettirmesi” özelliğinin daha çok vurgulandığı, işitme engeli sporculardan ise diğer engel gruplarındaki sporculara göre “motivasyonsuzluğun” ön plana çıktığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, milli olan sporcuların milli olmayan sporculara göre ve bedensel engelli sporcuların işitme ve görme engellilere göre spora katılım motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca spora katılım motivasyonu ile yaş arasında anlamlı ilişki bulunmazken, spor yaşı ile anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Engelli sporcu, motivasyon, engellilerde spora katılım motivasyonu, takım sporları, bireysel sporlar.

### Önerilen Atıf Şekli

Tekkurşun-Demir, G. & İlhan, E. L. (2020). Engelli sporcularda spora katılım motivasyonu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 49-69. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.490063

\***Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., E-posta: gonultekkursun@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2451-5194>

\*\*Doç. Dr., E-posta: levent-besyo@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1117-2700>

ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

Toplumu oluşturan bireylerin bazıları gelişim özellikleri itibariyle doğuştan ya da sonradan farklı yetersizlikler ile yaşantılarına devam etmektedirler. Bireylerin yetersizlikten etkilenmesi ve bu yetersizliklerin derecelerine bağlı olarak ortaya çıkabilecek hareket kısıtlılığı, uzuv eksikliği, duyuusal ya da ruhsal kayıpların yaratabileceği bazı dezavantajlar çoğu zaman yaşam kalitelerini ve sosyal hayatlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal grupların farklılıklara olumlu bakış açısı, sunulan fırsatlar, bilinç, farkındalık, eğitsel ve sosyal politikaların da katkıları ile bireylerin var olan potansiyellerini geliştirmeleri, engelleriyle başa çıkabilmeleri, herkes gibi toplumsal hayatın saygın üyeleri olarak kaliteli bir yaşantı sürdürebilmeleri bakımından oldukça önemlidir.

Hiç şüphesiz engelli bireylere sunulan fırsatlar yelpazesi içerisinde spor etkin bir yere sahiptir. Spor, bireyin fizyolojik ve psikolojik yönden sağlığını geliştiren, sosyal davranışlarını düzenleyen, zihinsel ve motorik belirli bir düzeye getiren biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur. Bu nedenle, engelli bireylerin sosyal uyumlarının gerçekleşme sürecinde spor bir araç olarak ele alınmalıdır (İlhan, 2008). Sporun normal gelişim gösteren bireyler üzerinde yaptığı olumlu etkilerin tümünü ve hatta daha fazlasını engelli bireyler üzerinde de gözlemek mümkündür. Her spor etkinliği engelliler için öncelikle toplumsal bir deneyimdir. Bunun yanında spor, doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkilemekte ve tüm gelişim boyutlarını desteklemektedir (Tekkurşun-Demir, İlhan, Esentürk & Kan, 2018). Spor yapan bireylerin kendilerine güveni daha fazla, çevresiyle ve arkadaşlarıyla uyumu daha iyi, ruhsal sağlıkları daha dengeli ve düzenlidir. Herhangi bir göreve başlarken kişinin kendine güveninin, beraberinde yüksek motivasyon gücünün oluşmasına ve görevin daha doğru, daha kısa sürede ve hatasız yapılmasına olanak sağlayabildiği gözlenmektedir. Unutmamak gerekir ki motivasyon, bireyin spora katılımının temel taşlarından biridir (Tekkurşun-Demir vd., 2018). Leblanc ve Dickson'a göre (2005) bireylerin spora yönelme nedenlerini anlamak kolay değildir. Bunun sebebi bireylerin spor yapmak için birçok farklı motivasyona sahip olmaları ve bu motivasyonların günden güne değişiklik göstermesidir. "Çaba ve gayreti harekete geçiren" anlamında kullanılan motivasyon kelimesinin köküne inildiğinde; "motive" hareket oluşturan, itici-hareket ettirici sebep, etken, yapan, neden; "motive etmek" sevk etmek, iletmek, harekete geçirmek anlamlarını içerir (Konter, 1995; Wakefield, 1996). Motivasyona bireyin ihtiyaçları, ilgileri, merakları gibi içsel süreçler ya da ödül, baskı, ceza gibi dışsal ve çevresel etmenler neden olabilir. Bazı kişiler içsel nedenlerle bazıları ise dışsal nedenlerle daha kolay motive olurlar. Dış ve iç motivasyon, psikologlar ve kuramcılar tarafından tanımlanan insan motivasyonunun iki tipidir (Malone & Lepper, 1987). Dış motivasyon fark edilir ödüllere itimat ederken, iç motivasyon bireyin amacını gerçekleştirmesi için aktivite üstlenmek olarak tanımlanabilir. Bireyler, kendilerini hem yeterli hem de denetimde hissettiklerinde ya da kendi kendilerine karar verdikleri durumlarda içsel olarak motive olmaya yönelirler (Good & Brophy, 1994). İçsel motivasyonda birey kendi ihtiyaçlarını karşılamak, merakını gidermek ya da yaptığı işten zevk aldığı için belli bir eylemde bulunur. Dışsal motivasyonda ise; birey dışarıdan bir ödül almak, ceza almamak, başkalarının hoşuna gitmek ya da başkalarını memnun etmek için eylemde bulunur (Ercan, 2001).

Engelli bireylerin birçoğu düzenli olarak sportif etkinliklere katılamamaktadır, bu da ikincil sağlık sorunlarının gelişmesi olasılığını artırabilir. Bu nedenle, spora katılımın önündeki zorluklar ve kolaylaştırıcılar hakkında bilgi kaynağına ihtiyaç vardır (Jaarsma, Dijkstra, Geertzen & Dekker, 2014). Tenenbaum ve Eklund (2007), engelli bireylerin spora katılımlarının önündeki en büyük sorunun zaman ve motivasyon eksikliği olduğunu savunmaktadırlar. Motivasyon, sporun kapsamı dâhilinde olan başta sporcular ve antrenörler olmak üzere tüm kitleyi önemli derecede etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; motivasyonu sağlayan faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinin, başarının sağlanması yolunda doğru ve etkili adımların atılmasına olanak tanıyacağı belirtilmektedir (İlhan, 2009). Ülkemizde sağlıklı bireylerin spora katılım motivasyonlarına ilişkin yapılan pek çok araştırma (Ardahan, 2013; Hazar, Tekkurşun Demir & Can, 2018; İlhan & Gencer, 2017; Kaplan ve Ardahan, 2013; Korkutata, 2016; Şirin, 2007; Şirin, Çağlayan, Çetin & Alpaslan, 2008) mevcut olmasına karşın, engelli bireylerin spora katılım motivasyonlarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Motivasyon kavramına, spora yönelme ya da yöneltme mantığı ile yaklaşıldığında, özellikle engelli bireyler arasında sporu yaygınlaştırmak ve bu yaygınlaştırma hareketinde kullanılabilecek dinamikleri belirleme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Motivasyon kaynaklarının tüm boyutlarıyla beraber ele alınması her yaş

grubundaki farklı gelişim gösteren bireylerde spora yönelik harekete geçirici unsurları da betimleyebilir. Bu nedenle araştırmada, engelli bireylerin spora katılım motivasyonlarının farklı değişkenlere (engel türü, cinsiyet, spor türü, yaş ve milli sporcu olma) göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir;

1. Engelli sporcuların yaşı ile spora katılım motivasyonları ne düzeydedir ve farklı yaş grupları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Engelli sporcuların cinsiyetleri ile spora katılım motivasyonları ne düzeydedir ve cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Engelli sporcuların branşlarına göre spora katılım motivasyonları ne düzeydedir ve farklı spor branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Engelli sporcuların spora katılım motivasyonu engel türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Engelli sporcuların spora katılım motivasyonu spor yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Engelli sporcuların spora katılım motivasyonu milli olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, grupların karakteristik özelliklerini ortaya koymayı hedefler. Buna göre, ölçülebilen değişkenlere yönelik cevapların alınabilmesi; katılımcıların ölçülmek istenen özelliğe verdikleri cevapların belirli sorularla incelenebilmesi yönünden bu yaklaşımın güçlü yönü olduğu belirtilir (Neuman, 2012).

#### **Çalışma Grubu**

Çalışmada, araştırmacılara derinlemesine araştırma imkânı sunan amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Patton, 2014), ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye Bedensel Engelliler Spor Federasyonu, Türkiye İşitme Engelliler Spor Federasyonu veya Türkiye Görme Engelliler Spor Federasyonunda aktif olarak spor yapan 303 sporcu (149 bedensel engelli, 56 görme engelli, 98 işitme engelli) gönüllü olarak katılım göstermiştir. Bedensel engelli sporcular (32 kadın, 117 erkek); görme engelli sporcular (21 kadın, 35 erkek), işitme engelli sporcular (16 kadın, 82 erkek) ilgili spor federasyonunca ulusal ve uluslararası organizasyonlara [bireysel spor branşlarında ( $N = 132$ ) ve takım sporları branşlarında ( $N = 171$ )] aktif katılım gösteren bireylerdir. Bu bağlamda katılımcıların seçiminde, ilgili federasyonların faaliyetlerine düzenli olarak katılmak, en az iki yıl lisanslı olarak aktif spor yapmak ölçüt olarak belirlenmiş ve bu özellikleri taşıyan sporcular araştırmaya dâhil edilmiştir.

#### **Verileri Toplama Araçları**

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile “Engelli Bireylerde Spora Katılım Motivasyonu Ölçeği (ESKMÖ)” kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu.** Katılımcıların yaş, cinsiyet, branş, engel türü, spor yaşı, milli sporcu olma durumu gibi demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formudur.

**Engelli Bireylerde Spora Katılım Motivasyonu Ölçeği (ESKMÖ).** Tekkurşun-Demir ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçek “içsel motivasyon”, “dışsal

motivasyon”, “motivasyonsuzluk” olmak üzere üç boyuttan oluşmakta ve “motivasyonsuzluk” boyutu dışındaki maddeler olumlu maddeleri içermektedir. Ölçekteki puanlar, 1 ile 5 arasında “1 = Kesinlikle Katılmıyorum”, “2 = Kısmen Katılmıyorum”, “3 = Orta Düzeyde Katılıyorum”, “4 = Katılıyorum”, “5 = Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki her bir maddeden alınan puan, 1 ile 5 arasında olduğundan, maddelerdeki önermeler, 5’ e yaklaştıkça katılımcıların spora katılım motivasyon düzeylerinin yüksek; 1’e yaklaştıkça da düşük olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları aşağıdaki gibidir.

**İçsel motivasyon.** Kişinin hedef davranışı gerçekleştirmek için duyduğu merak, başarıya duyusununverdiği keyif, haz gibi içsel faktörleri içermektedir (Tekkurşun-Demir vd., 2018). Ayrıca bireyin spora katılımda duyduğu merak, heyecan, mutluluk ve arzu gibi içsel faktörleri temsil etmektedir. Bu boyutun Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .94$ ’tür.

**Dışsal motivasyon.** Kişinin çevresindekilerden övgü, ödül almak için hedef davranışı gerçekleştirmesini ifade eder (Tekkurşun-Demir vd., 2018). Ayrıca bireyin çevresel unsurlardan etkilenmesi sonucu; popüler olmak, alkışlanmak, takdir edilmek gibi dışsal faktörlerle spora katılım gösterme nedenlerini açıklamaktadır. Dışsal motivasyon alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .84$ ’tür.

**Motivasyonsuzluk.** Hedef davranışı gerçekleştiren kişinin yaptığı hareket veya davranış ile bu hareket veya davranışın sonucu arasındaki ilişkiyi kuramamasıdır (Tekkurşun-Demir vd., 2018). Ayrıca bireyin spora katılma nedenleri ile spora katılımı sonucunda ortaya çıkacak çıktılar arasında bağ kuramaması durumunu açıklamaktadır. Bu alt boyutun Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .88$ ’dir. Motivasyonsuzluk alt boyunu temsil eden maddelerin değerleri ise puanlama aşamasında (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1) ters çevrilmiştir.

## Verilerin Analizi

Engelli sporcuların katıldığı ESKMÖ’ye ilişkin verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 programı kullanılmış ve normallik testleri doğrultusunda parametrik testler yapılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk-Bökeoğlu & Köklü, 2015). Bu bağlamda Tablo 1’de engelli sporcuların demografik bilgilerine göre ESKMÖ puan dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

*Engelli Sporcular için ESKMÖ Puan Dağılımı*

Değişkenler		Çarpıklık	Basıklık	Min-max
Cinsiyet	Kadın	.29	.57	22.00-110.00
	Erkek	.16	.32	22.00-110.00
Branş	Bireysel sporlar	.21	.42	22.00-110.00
	Takım sporları	.19	.37	22.00-110.00
Engel türü	Bedensel engelli	.20	.36	22.00-110.00
	Görme engelli	.32	.63	22.00-110.00
	İşitme engelli	.24	.48	22.00-110.00
Milli sporcu olma durumu	Evet	.19	.39	22.00-110.00
	Hayır	.20	.40	22.00-110.00

Tablo 1’de çarpıklık ve basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri incelendiğinde araştırma kapsamında toplanan verilerin her bir değişkene göre normal bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılıma sahip olmasından dolayı, verilere parametrik testler uygulanmıştır. Çarpıklık katsayısı  $\pm 1$  sınırları içinde kalıyorsa puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk vd., 2015). Buna göre, katılımcıların verdikleri yanıtlar ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla parametrik testler; frekans, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Moment Korelasyon Analizleri yapılmıştır. Ayrıca, analizlerde betimsel istatistiklerden yararlanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen verilere ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Tablo 2’de de katılımcıların branş, engel türü ve cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

*Katılımcıların Branş, Engel Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet		Engel türü	Branş		Toplam
			Bireysel	Takım	
Kadın	Engel türü	Bedensel engelli	20	12	32
		Görme engelli	17	4	21
		İşitme engelli	9	7	16
		Toplam	46	23	69
Erkek	Engel türü	Bedensel engelli	43	74	117
		Görme engelli	19	16	35
		İşitme engelli	24	58	82
		Toplam	86	148	234
Genel toplam			132	171	303

Tablo 2’de araştırmaya katılan engelli sporculara ait bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya 149 bedensel engelli, 56 görme engelli, 98 işitme engelli olan; 132 bireysel sporcu (46 kadın, 86 erkek), 171 takım sporcusu (23 kadın, 171 erkek) olmak üzere toplam 303 sporcu katılmıştır. Bedensel engelli katılımcıların 32’i kadın, 117’si erkek; görme engelli katılımcıların 21’i kadın, 35’i erkek; işitme engelli katılımcıların 16’sı kadın, 82’si erkek sporculardan oluşturmaktadır.

Tablo 3’te katılımcıların engel türü ve cinsiyete göre ESKMÖ puanlarının incelendiği bağımsız grup t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

*Engel Türü ve Cinsiyete Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

Engel türü			N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bedensel engelli	İçsel motivasyon	Kadın	32	55.96	7.95	147	.51	.61
		Erkek	117	55.13	8.19			
	Dışsal motivasyon	Kadın	32	20.40	3.95			
		Erkek	117	20.69	4.65			
Görme engelli	Motivasyonsuzluk	Kadın	32	21.21	5.41	147	1.26	.21
		Erkek	117	19.83	5.61			
	İçsel motivasyon	Kadın	21	53.33	2.12			
		Erkek	35	53.20	5.60			
İşitme engelli	Dışsal motivasyon	Kadın	21	21.85	2.61	147	-.29	.76
		Erkek	35	22.11	3.38			
	Motivasyonsuzluk	Kadın	21	22.38	3.00			
		Erkek	35	17.82	7.77			
İşitme engelli	İçsel motivasyon	Kadın	16	58.06	3.71	147	4.30	.00*
		Erkek	82	46.86	10.24			
	Dışsal motivasyon	Kadın	16	22.06	3.92			
		Erkek	82	18.87	4.87			
	Motivasyonsuzluk	Kadın	16	19.25	5.69			
		Erkek	82	17.73	5.59			

\*  $p < .05$

Tablo 3'te araştırmaya katılan sporcuların yapmış oldukları engel türü ve cinsiyete göre ESKMÖ'nün alt boyutları arasında yapılan grup karşılaştırmalarına dayalı bağımsız örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır. Görme engelli sporcuların cinsiyete göre motivasyonsuzluk alt boyutunda farklılaştığı saptanmıştır ( $p < .05$ ). Buna göre görme engelli kadın sporcuların ( $Kadın_{n=21} = 22.38 \pm 3.00$ ) erkeklere göre ( $Erkek_{n=35} = 17.82 \pm 7.77$ ) motivasyonsuzluk puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

İşitme engelli sporcuların cinsiyete göre içsel motivasyon ve dışsal motivasyon alt boyutlarında farklılaştığı görülmektedir ( $p < .05$ ). İçsel motivasyon boyutunda işitme engelli kadın sporcuların ( $Kadın_{n=16} = 58.06 \pm 3.71$ ) erkeklere göre ( $Erkek_{n=82} = 46.86 \pm 10.94$ ) anlamlı düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları saptanmıştır. Dışsal motivasyon boyutunda ise işitme engelli kadın sporcuların ( $Kadın_{n=16} = 22.06 \pm 3.92$ ) erkeklere göre ( $Kadın_{n=82} = 18.87 \pm 4.87$ ) anlamlı düzeyde dışsal motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4

*Branş ve Engel Türüne Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Branş	Engel Türü	N	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
Bireysel branşlar	İçsel motivasyon	Bedensel engelli (a)	63	56.98	1179.044	2	589.522	16.141	.00*	a*-b-c
		Görme engelli (b)	36	53.02	4711.472	129	36.523			
		İşitme engelli (c)	33	49.78						
	Dışsal motivasyon	Bedensel engelli (a)	63	21.76	228.349	2	114.175	7.995	.00*	b*-a-c
		Görme engelli (b)	36	22.47	1842.280	129	14.281			
		İşitme engelli (c)	33	19.06						
	Motivasyonsuzluk	Bedensel engelli (a)	63	22.06	72.448	2	36.224	2.119	.124	-
		Görme engelli (b)	36	20.38	2205.236	168	17.094			
		İşitme engelli (c)	33	22.03						
Takım sporları	İçsel motivasyon	Bedensel engelli (a)	63	54.09	1391.996	2	695.998	7.199	.00*	a*-b-c
		Görme engelli (b)	36	53.65	16241.560	168	96.676			
		İşitme engelli (c)	33	48.13						
	Dışsal motivasyon	Bedensel engelli (a)	63	19.80	41.643	2	20.822	.918	.40	-
		Görme engelli (b)	36	21.20	3808.778	168	22.671			
		İşitme engelli (c)	33	19.56						
	Motivasyonsuzluk	Bedensel engelli (a)	63	18.72	293.919	2	146.959	3.696	.02*	a*-b-c
		Görme engelli (b)	36	18.00	6679.68	168	39.76			
		İşitme engelli (c)	33	15.92						

Tablo 4'te katılımcıların yapmış oldukları spor branşı ve engel türlerine göre ESKMÖ puanlarının ANOVA testi ile incelendiği sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sporcuların yapmış oldukları branş ve engel türüne göre spora katılım motivasyon alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre içsel motivasyon boyutunda bireysel spor yapan bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 56.98$ ), görme engelli ( $\bar{X} = 53.02$ ) ve işitme engelli ( $\bar{X} = 49.78$ ) sporculara; dışsal motivasyon boyutunda bireysel spor yapan görme engelli sporcuların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 22.47$ ), bedensel engelli ( $\bar{X} = 21.76$ ) ve işitme engelli ( $\bar{X} = 49.78$ ) sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireysel sporlarda motivasyonsuzluk boyutunda ise engel grupları türleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

İçsel motivasyon boyutunda takım sporu yapan bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 54.09$ ), görme engelli ( $\bar{X} = 53.652$ ) ve işitme engelli ( $\bar{X} = 48.13$ ) sporculara; motivasyonsuzluk boyutunda takım sporu yapan bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 18.72$ ), görme engelli ( $\bar{X} = 18.00$ ) ve işitme

engelli ( $\bar{X} = 15.92$ ) sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon boyutunda ise engel grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yapılan Pearson Moment Korelasyon analizi sonucunda, ESKMÖ ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ( $p > .05$ ).

Tablo 5'te katılımcıların milli sporcu olup olmamasına göre ESKMÖ puanlarının t testi ile incelendiği sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5

*Milli Sporcu Değişkenine Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

Değişken	Milli Sporcu	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İçsel motivasyon	Evet	157	53.43	8.11	301	1.30	.19
	Hayır	146	52.10	9.65			
Dışsal motivasyon	Evet	157	21.56	3.73	301	4.47	.00*
	Hayır	146	19.32	4.92			
Motivasyonsuzluk	Evet	157	19.24	5.93	301	-2.45	.81
	Hayır	146	19.41	5.84			

$p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların milli sporcu olma durumuna göre dışsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği saptanmıştır ( $p < .05$ ). Buna göre, dışsal motivasyon boyutunda milli sporcu olanların puan ortalamalarının (Evet<sub>N</sub> = 157 = 21.56 ± 3.73) milli sporcu olmayanların (Hayır<sub>N</sub> = 146 = 19.32 ± 4.92) puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 6'da engelli sporcuların spor yaşı ile ESKMÖ puanları arasında ilişki incelenmiştir.

Tablo 6

*Spor yaşına Göre Korelasyon Sonuçları*

Değişken	N	$\bar{X}$	ss	r	p
Spor yaşı	303	21.79	161.50	.03	.60
İçsel motivasyon		52.79	8.90		
Spor yaşı	303	21.79	161.50	.06	.33
Dışsal motivasyon		20.48	4.48		
Spor yaşı	303	21.79	161.50	-.12**	.00*
Motivasyonsuzluk		19.32	5.88		

$p < .05$

Tablo 6'da yapılan Pearson Moment Korelasyon analizi sonucunda, Motivasyonsuzluk boyutu ile spor yaşı değişkeni arasında, istatistiksel açıdan negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır ( $r_n = 303 = -.12$ ;  $p < .05$ ). Başka bir ifade ile yaş arttıkça motivasyonsuzluk puanlarının azaldığı yani bireylerin yaptıkları sporun nedenlerine ilişkin farkındalıklarının azaldığı görülmüştür.

Tablo 7'de bedensel, görme ve işitme engelli sporcuların ESKMÖ puan ortalamalarına ait sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 7

*Bedensel, Görme ve İşitme Engelli Sporcuların ESKMÖ Ortalamaları*

Madde No	ESKMÖ Maddeleri	Bedensel engelli $\bar{X}$	Görme engelli $\bar{X}$	İşitme engelli $\bar{X}$
1	Spor, yetersizliklerimi en aza indirir.	4.74	4.39	4.00
2	Spor özgür hissettirir.	4.60	4.82	4.19
3	Spor zorluklarla mücadele edebilme özelliği kazandırır.	4.64	4.42	3.86
4	Spor kendi sınırimi bilmemi sağlar.	4.45	4.44	3.74
5	Spor sayesinde engelimle başa çıkabilirim.	4.37	4.30	3.87
6	Sporda kazanmak bana haz verir.	4.67	4.50	4.22
7	Yeteneklerimi keşfetmek bana mutluluk verir.	4.65	4.46	4.13
8	Spor kişisel gelişimimi artırır.	4.59	4.50	4.07
9	Sporun fiziksel gelişimime olumlu etkisi olduğunu düşünürüm.	4.59	4.30	4.17
10	Spor dayanıklılığımı artırır.	4.63	4.42	4.11
11	Spor kas kütlemini artırır.	4.67	4.50	4.08
12	Spor yapınca kendimi iyi hissederim.	4.67	4.50	4.21
13	Engelli arkadaşlarıma örnek olmak için spor yaparım.	4.33	4.55	4.17
14	Sporun bana statü kazandırdığına inanırım.	4.29	4.42	3.98
15	Medyadaki sportif başarı hikâyelerine özenirim.	4.09	4.42	3.81
16	Spor benim için sosyal güvence aracıdır.	3.59	4.14	3.61
17	Yeteneklerimi başkalarına göstermek hoşuma gider.	4.31	4.46	3.80
18	Spora zaman ve efor harcıyorum ama buna değer mi bilmiyorum.	3.61	3.42	3.17
19	Sporun bana ne kazandırdığından emin değilim.	4.10	4.01	3.51
20	Sporcuyum ama spor yapmak bana göre değil.	4.24	4.21	3.81
21	Sporcuyum ama elimde olsa spor yapmam.	4.27	4.28	3.82
22	Branşımda ne kadar ilerleyebileceğim ile ilgili bir fikrim yok.	3.89	3.58	3.65

ESKMÖ'nün boyutlarına (içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk) göre veri toplama aracındaki maddeler göz önüne alındığında, tabloda göze çarpan içsel motivasyon boyutu maddelerine göre bedensel engelli sporcuların “Spor, yetersizliklerimi en aza indirir” maddesi puan ortalamasının ( $\bar{X} = 4.74$ ) diğer engel gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, görme engelli sporcuların “Spor özgür hissettirir” maddesi puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.82$ ) ile diğer engel gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, işitme engelli sporcuların “Spor zorluklarla mücadele edebilme özelliği kazandırır” maddesi puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.86$ ) ile diğer engel gruplarının ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutu maddelerine göre ise görme engelli sporcuların dış motivasyon faktörlerinin tüm madde (örnek olmak, statü kazanmak, başarı hikâyelerine özenme, sosyal güvence, yeteneklerini gösterme aracı) ortalamalarının hem bedensel engelli hem de işitme engelli sporcuların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonsuzluk boyutunda ise puan ortalamaları baz alındığında “Spora zaman ve efor harcıyorum ama buna değer mi bilmiyorum”, “Sporun bana ne kazandırdığından emin değilim”, “Sporcuyum ama spor yapmak bana göre değil” ve “Sporcuyum ama elimde olsa spor yapmam” maddelerinde işitme engelli sporcuların, diğer engelli sporculara göre motivasyonsuz oldukları belirlenmiştir.

Tablo 8’de bedensel, görme ve işitme engelli sporcuların engel türlerine göre ESKMÖ’den aldıkları puan ortalamaları incelenmiştir.



Tablo 8

*Engel Türü ve ESKMÖ Alt Puanlarına Yapılan ANOVA Testi Sonuçları*

	Engel türü	N	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İçsel motivasyon	Bedensel engelli (a)	149	55.31	2606.410 21321.491	2 300	1303.205 71.072	18.3 37	.00*	a*-b-c
	Görme engelli (b)	56	53.25						
	İşitme engelli(c)	98	48.69						
Dışsal motivasyon	Bedensel engelli (a)	149	20.63	250.550 5817.160	2 300	125.275 19.391	6.46 1	.00*	b*a-c
	Görme engelli (b)	56	22.01						
	İşitme engelli (c)	98	19.39						
Motivasyonsuzluk	Bedensel engelli (a)	149	20.13	277.450 10181.203	2 300	138.725 33.937	4.08 8	.01*	a*-b-c
	Görme engelli (b)	56	19.53						
	İşitme engelli (c)	98	17.97						

 $p < .05$ 

Tablo 8’de görüldüğü üzere bedensel, görme ve işitme engelli sporcuların ESKMÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasında yapılan ANOVA testine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre, bedensel engelli sporcuların içsel motivasyon puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 55.31$ ), görme engelli ( $\bar{X} = 53.25$ ) ve işitme engelli ( $\bar{X} = 48.69$ ) sporculara; dışsal motivasyon boyutunda görme engelli sporcuların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 22.01$ ), bedensel ( $\bar{X} = 20.63$ ) ve işitme engelli ( $\bar{X} = 19.39$ ) sporculara; motivasyonsuzluk alt boyutunda ise bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 20.13$ ), görme engelli ( $\bar{X} = 19.53$ ) ve işitme engelli sporculara ( $\bar{X} = 17.97$ ) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma, farklı engel gruplarındaki (bedensel, görme ve işitme) sporcuların spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmaya 303 sporcu (149 bedensel engelli, 56 görme engelli, 98 işitme engelli) gönüllü olarak katılım göstermiştir. Bedensel engelli sporcular (32 kadın, 117 erkek); görme engelli sporcular (21 kadın, 35erkek), işitme engelli sporcular (16 kadın, 82 erkek) ilgili spor federasyonunca ulusal ve uluslararası organizasyonlara [bireysel spor branşlarında ( $N = 132$ ) ve takım sporları branşlarında ( $N = 171$ )] aktif katılım gösteren bireylerdir.

Ülkemizde farklı şekillerde yetersizlikten etkilenmiş bireylerin başta özel eğitim olmak üzere, sosyal hayata ve spora katılımları günden güne artmaktadır. Engelli sporlarının yaygınlaştırılması hareketine hizmet eden farklı araştırmaların (Çevik & Kabasakal, 2013; Demir & İlhan, 2019; Ergun, 2011; Gürsel, 2006; Güvendi & İlhan, 2017; İlhan, 2008; İlhan, 2009; İlhan & Suveren, 2009; Kırımoğlu, İlhan, Kayıhan, Aksoy & Yılmaz, 2016; Yarımkaya, İlhan & Karasu, 2017) yanı sıra spora yönelimin nedenlerine ilişkin ipuçlarının belirlenmesine doğrudan hizmet etme amacı taşıyan bu araştırmada motivasyonel faktörler, bazı değişkenler (engel türü, cinsiyet, spor türü, sporculuk yaşı ve milli sporcu olma) bakımından ele alınmıştır.

Araştırmada ele alınan farklı engel grubundaki sporcuların cinsiyet değişkenine göre, spora katılım motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda görme engelli kadın sporcuların motivasyonsuzluk puanlarının erkeklerden yüksek düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu durum görme engelli kadın sporcuların yaptıkları spora ilişkin farkındalıklarının erkek sporculardan daha iyi düzeyde olduklarını işaret etmektedir. Demir ve İlhan’ın (2019) “Spora Katılım Motivasyonu: Görme Engelli Sporcular Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmanın sonucundan farklı olarak görme engelli sporcuların cinsiyetleri ile spora katılım motivasyonu düzeyi arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Araştırmada işitme engelli sporcuların ise, içsel ve dışsal motivasyon puan ortalamalarının kadın sporcuların lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre işitme engelli kadın sporcuların erkeklere göre spora katılımda keyif alma, mutlu olma, heyecan duyma ve spora yönelik içsel dürtülerinin yanı sıra çevresel etmenlerin, ödül, alkış, popülerite gibi faktörlerden daha fazla etkilendiği söylenebilir. Bedensel ve görme engelli sporcuların cinsiyete göre puan ortalamalarının benzer düzeyde olduğu

saptanmıştır. Shihui, Jin, Mai ve On (2007) benzer şekilde farklı engel gruplarının spora katılım motivasyonlarını inceledikleri çalışmada kadın ve erkek sporcuların motivasyonel kaynaklarının birbirine yakın olduğu belirtilmektedir. Buna karşın, Blinde ve McCallister (1999) yaptıkları çalışmada, engelli kadın sporcuların spora katılım konusunda erkek sporculara göre daha istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada bedensel, görme ve işitme engelli katılımcıların yapmış oldukları spor branşı ile spora katılım motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İçsel motivasyon boyutunda bireysel spor yapan bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının görme engelli ve işitme engelli sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bedensel engelli sporcuların spora yönelik görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır (Güler, Demir & Dursun, 2019; Gürsel, 2006). Bireysel spor branşlarındaki görme engelli sporcuların dışsal motivasyon puan ortalamalarının, bedensel engelli ve işitme engelli sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Takım sporlarına ait branşlara sahip bedensel engelli sporcuların içsel motivasyon puan ortalamalarının, görme engelli ve işitme engelli sporculara; motivasyonsuzluk boyutunda takım sporu yapan bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının, görme engelli ve işitme engelli sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna paralel olarak Demir ve İlhan (2019) araştırmalarında görme engelli sporcuların spor branşlarına göre (judo, futbol, goalball, halter) içsel motivasyon ve dışsal motivasyon boyutunda anlamlı farklılık saptamıştır. Engelli spor branşları arasında yaygınlaşma, izlenirlik ve popülerlik bakımından bazı farklılıklar olmasının, sporcuların bu dinamiklerden etkilenmesine neden olabileceği ve katılım motivasyonlarında bu yönü ile ayrılmaların oluşabileceği değerlendirilmektedir. Ülkemizde engelliler sporunun gelişimi göz önüne alındığında, başlangıç olarak çok eskiye dayanmadığı ancak nicelik ve nitelik olarak hızlı bir seyirde olduğunu ifade etmek gerekir. Ancak bu alanda bazı spor branşlarının diğerlerine nazaran daha ön planda olduğu gözlenmektedir. Katılım oranı ve uluslararası başarılar bakımından özellikle ampute futbol ya da tekerlekli sandalye basketbolu gibi branşlarındaki sporcuların katılım motivasyonları ile engelli bireyler için özellikle sosyalleşme ya da rekreasyonel güdüler temeline dayalı ve yeni gelişmekte olan spor branşlardaki sporcuların katılım motivasyonları arasında oluşabilecek bir farklılaşma doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmada, yaş değişkenine göre, engelli sporcuların spora katılım motivasyonları incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu bağlamda, katılımcıların yaş gruplarında spora katılım motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırma sonucundan farklı olarak Demir ve İlhan (2019) görme engelli sporcular ile yaptığı araştırmalarında içsel motivasyon boyutu ile yaş arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Literatürde engeli olmayan bireyler ile yapılan çalışmalarda yaş ile motivasyon düzeyi arasında anlamlı ilişki tespit edilmeyen (Hazar, Tekkurşun-Demir & Can, 2018) ve yaş ile dışsal motivasyon kaynakları arasında (Kaman, Gündüz & Gevat, 2017; Weiss & Chaumeton, 1992; Yalçın, Turğut, Gacar & Çalık, 2017) anlamlı farklılık tespit eden araştırmalar bulunmaktadır.

Bunun yanında katılım motivasyonu ve sporculuk yaşı değişkenine göre ele alındığında; sporcuların iç ve dış motivasyon kaynakları ile yaşları arasında bir anlamlı bir ilişki yoktur. Buna karşın motivasyonsuzluk boyutu ile spor yaşı değişkeni arasında istatistiksel açıdan negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre katılımcıların spor yaşı arttıkça spora katılma nedeni ve ortaya çıkan sonuçlar arasında bağlantıyı kurma düzeyinde düşüş olduğu söylenebilir. Çünkü motivasyonsuzluk, bireyin spora katılımını sürdürürken bunu ne içsel ne de dışsal nedenler olmaksızın yapıyor ve neden yaptığını bilmiyor olmasıdır (Bayar, 1997). Yaş ve katılım motivasyonu ilişkisini ele alan bazı araştırmalarda, yaşa bağlı olarak iç motivasyonun azalıp, dışsal nedenlerin ön plana geçebileceği belirtilmektedir. Benzer olarak sporcularda zamanla statü ve ödülün, iç motivasyonu bastıran unsurlar olabileceği savunulmaktadır (Brodkin & Weis, 1990; Demir & İlhan, 2019; Weiss & Chaumeton, 1992). Günümüzde spora katılım yaş faktörüne bağlı olarak azalmaktadır (Çeker, Çekin & Ziyagil, 2013). Her ne kadar bu araştırmaya katılan engelli sporcuların yaşları ile iç ve dış motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmasa da yaş ilerledikçe dış motivasyon kaynaklarında iç motivasyona göre daha fazla artış olduğu görülmüştür. Tüm spor branşlarının sevk ve idaresi özerk spor federasyonları tarafından yapılmakta olup finansal destek ise büyük ölçüde devlet tarafından yapılmaktadır. Ülkemizde son yıllarda engelli federasyonlarına ayrılan kaynaklardaki artışın yanı sıra uluslararası şampiyonalar, paralimpik oyunlardaki başarılarıdaki gelişmelere bağlı olarak sporculara sunulan

ödülleri ile teşvik fırsatları profesyonelliği beraberinde getirmiştir. Sporcularda yaş ve tecrübeye paralel olarak elde edilen maddi ve manevi kazanımların dış motivasyon puan düzeylerine etkide bulunabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, milli sporcu olanların dışsal motivasyon puan ortalamalarının kendileri lehine yüksek ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda milli sporcuların milli olmayanlara göre, ödül ve çevredekilerin tebriklerini almak, isminin popülerliğini sağlamak gibi nedenlerle spora katılım gösterdiği söylenebilir. Alanyazında engeli olmayan bireylerin milli olma durumunun spora katılım motivasyonu açısından incelendiği araştırmalara rastlansa da (Aslan & Kuru, 2002; Serin, 2016) engelli bireylerin spora katılım motivasyonunun milli olma durumu ile birlikte incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır.

Sporcuların motivasyon kaynakları daha detaylı ele alındığında veri toplama aracının boyutları ile bu boyutlardaki maddeler Tablo 6 da ayrıntıları ile sunulmuş ve içsel motivasyon boyutu maddelerine göre bedensel engelli sporcuların “Spor, yetersizliklerimi en aza indirir” maddesi puan ortalamasının diğer engel gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, görme engelli sporcuların “Spor özgür hissettirir” maddesi puan ortalaması ile diğer engel gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu, işitme engelli sporcuların “Spor zorluklarla mücadele edebilme özelliği kazandırır” maddesi puan ortalaması ile diğer engel gruplarının ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon boyutu maddelerine göre ise görme engelli sporcuların dış motivasyon faktörlerinin tüm madde (örnek olmak, statü kazanmak, başarı hikayelerine özenme, sosyal güvence, yeteneklerini gösterme aracı) ortalamalarının hem bedensel hem de işitme engelli sporcuların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Motivasyonsuzluk boyutunda ise puan ortalamaları baz alındığında “Spora zaman ve efor harcıyorum ama buna değer mi bilmiyorum”, “Sporun bana ne kazandırdığından emin değilim”, “Sporcuyum ama spor yapmak bana göre değil” ve “Sporcuyum ama elimde olsa spor yapmam” maddelerinde işitme engelli sporcuların, diğer engelli sporculara göre motivasyonsuz oldukları belirlenmiştir. Görme engelli sporcularda sporun kendilerini özgür hissettirmesi maddesinin diğer engel gruplarından daha yüksek olması, bu engel grubunda bağımsız hareket etme ihtiyacının ön planda olması ve ihtiyaçların ise katılım motivasyonun belirleyicisi olabileceği şeklinde açıklanabilir. Maddeler bazında genel olarak işitme engelli sporcuların puan ortalamalarının diğer grupların puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. İşitme engelli sporcuların pek çoğunda işitme cihazı kullanımı ya da işitme kayıplarına rağmen az da olsa işitebildikleri ve bunun yanında diğer engel gruplarından farklı olarak da normal gelişim gösteren akranları ile de spor yapabildikleri bilinmektedir. Ayrıca işitme engellileri sporu paralimpik oyunlarda yer almamakla birlikte diğer engelli kategorilerine göre farklı bir özelleşme şeklinde ele alınmamaktadır. Bu yönü ile işitme engelli sporcuların kendilerini engelli olarak nitelemedikleri de sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu durumun yansıması olarak spora katılım motivasyonlarında bir etki yaratmış olabileceği düşünülmektedir. Bedensel engelli sporcularda ise yetersizlikten etkilenme alanları göz önüne alındığında, doğal olarak fiziksel, fizyolojik ve temel motor becerilerinin özelliklerinin gelişmesi temelinde bir katılım motivasyonunun ön planda olduğu belirlenmiştir. Nitekim toplumsal ve genel bir yaklaşımla, sporun tüm gelişim boyutlarını desteklemesinin yanı sıra özellikle fiziksel gelişim ile ilişkilendirildiği araştırmalar mevcuttur (Demir, İlhan, Cicioğlu & Kabak, 2017).

Bedensel, görme ve işitme engelli sporcuların ESKMÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, bedensel engelli sporcuların içsel motivasyon puan ortalamalarının görme ve işitme engelli sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bedensel engelli sporcuların spora katılımda diğerlerine göre, daha çok iç dünyasından etkilendiği, sporda heyecan, mutluluk, haz alma ve içsel isteğinin daha fazla ön planda olduğu söylenebilir. Dışsal motivasyon boyutunda ise görme engelli sporcuların puan ortalamalarının, bedensel ve işitme engelli sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, görme engelli sporcuların diğer sporculara kıyasla çevreden daha fazla etkilendiği, ödül alma, alkışlanma, tebrik alarak popüler olma isteğinin diğer engel grubundaki sporculardan fazla olduğu düşünülebilir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise bedensel engelli sporcuların puan ortalamalarının, görme engelli ve işitme engelli sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre bedensel engelli sporcuların spora katılma nedenleri ve sonuçları arasındaki bağlantıyı görme ve işitme engelli sporculara kıyasla daha az kurabildiği söylenebilir. Literatürde benzer bulguların yer aldığı araştırmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmada toplam puan ortalamaları bakımında spora katılım motivasyonu en yüksek grubun bedensel engelli sporcular olduğu, bunu görme engelli ve işitme engelli sporcuların izlediği tespit edilmiştir. Milli olan sporcuların dış motivasyonlarının, milli olmayan sporculara göre anlamlı olarak yüksek olduğu, spor yaşı arttıkça motivasyonsuzluğun anlamlı olarak azaldığı, işitme engelli kadın sporcuların aynı engel grubu içerisinde iç ve dış motivasyon puanlarına göre erkek sporculardan anlamlı olarak yüksek motivasyona sahip oldukları, bedensel engelli sporcuların genel olarak spor yapma güdülerinin fiziksel gelişim ile ilişkili olduğu, görme engelli sporcuların iç motivasyon faktörleri arasında “sporun özgür hissettirmesi” özelliğinin daha çok vurgulandığı, işitme engelli sporcularda ise diğer engel gruplarındaki sporculara göre “motivasyonsuzluğun” ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Engelli sporcuların farklı motivasyon kaynaklarından etkilenecek spora katıldığı ve devam ettirdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında motivlerin engel türüne, bazı boyutlarda cinsiyete, sporculuk tecrübesi gibi faktörlere göre farklılıklar gösterdiği de söylenebilir. Motivlerin bilinmesi, antrenörler, beden eğitimi öğretmenleri ve aileler için oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Sporun farklı derecelerde yetersizlikten etkilenen bireylere sunabileceği olası katkılarının yelpazesi oldukça geniştir. Motivasyonel faktörler spora yönelimin destek noktasını oluşturmaktadır. Bu faktörler zaman içerisinde değişebilmekte ve farklı boyutlar kazanabilmektedir. Sürekli değişime açık olma özelliği bakımından, motivasyonel faktörlerin belirlenmesi farklı gelişim gösteren bireyler için spora başlama ve devam etme noktasında önemli katkılar sunabilecektir. Bireylerin kişilik özellikleri gibi farklı etkenler ile spora katılım motivasyonunun bir arada ele alınmasına yönelik çok boyutlu araştırmaların farklı bağımsız değişkenler ile yapılması önerilebilir. Böylelikle yeni teorilerin ortaya konulması ve farklı gelişim gösteren bireyler için en uygun spor branşlarının belirlenmesi sağlanacak ve engelli bireylerin sporda aktif kalma olasılığı da artabilecektir.

## Kaynaklar

- Ardahan, F. (2013). Bireyleri rekreatif spor etkinliklerine motive eden faktörlerin remm ölçeğini kullanarak çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi: Antalya örneği [The examine of the factors motivating people participating in recreational exercise by using remm scale with respect to some demographic variables: Antalya case]. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 1-15.
- Aslan, A., & Kuru, E. (2002). Profesyonel ve amatör futbolcuların başarı motivasyonu farklılıkları ve sportif tecrübe ile ilişkisi [Achievement motivation differences of professional and amateur soccer players and relationship with sport experience]. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 23-30.
- Bayar, P. (1997). *Sporda psiko-sosyal alanlar seminer kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik [Statistics for social sciences]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Blinde, E. M., & McCallister, S. G. (1999). Women, disability, and sport and physical fitness activity: The intersection of gender and disability dynamics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 303-312. doi: 10.1080/02701367.1999.10608049.
- Brodkin, P., & Weis, M. R., (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(3), 248-263.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö., & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik [Statistics for social sciences]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çeker, A., Çekin, R., & Ziyagil, M. A. (2013). Farklı yaş gruplarındaki kadın ve erkeklerin düzenli fiziksel aktiviteye katılım davranışının değişim basamakları [Regular physical activity stages of behavior change in women and men from different age groups]. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 11-20.
- Çevik, O., & Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effects of sport activities on disabled persons social adaptation and their socialization by sport]. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-83.
- Demir, G. T., & İlhan, E. L. (2019). Spora katılım motivasyonu: görme engelli sporcular üzerine bir araştırma [Motivation for participation in sports: A research on the visually impaired athletes]. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 157-170. doi: 10.31680/gaunjss.525455.
- Demir, G. T., İlhan, E. L., Cicioğlu, H. I., & Serkan, K. (2017). Headmaster and teacher opinions for special olympics young athletes program. *Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, 17(2), 302-311.
- Ercan, L. (2001). *Motivasyon-güdülenme, sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar [Motivation, new approaches in classroom management]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergun, N. (2011). *Bedensel engellilerde sportif aktiviteler ve klasifikasyon [Sportive activities and classification in individuals with physical impairments]*. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitim ve Spor Kongresi Kongre Kitabı. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Good, T. L., & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms*. New York: Harpercollins.
- Güler, B., Demir, G., T., & Dursun, M. (2019). Bedensel engelli bireylerin spor ve sporcu kavramına yönelik metaforik algıları. G. Hergüner (Ed.), *Her yönüyle spor [Sports in every aspect]* içinde (ss. 291-309). İstanbul: Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.

- Gürsel, F. (2006). Engelliler için beden eğitimi ve spor dersinin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi [Physical education and sports for the disabled course and students' attitudes]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 67-73.
- Güvendi, B. & İlhan, E. L. (2017). Effects of adapted physical activity applied on intellectual disability students toward level of emotional adjustment, self-managing and the socialization: Parent and teacher interactive research. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 3880-3894. doi:1014687/jhs.v14i4.4812
- Hazar, Z., Tekkurşun-Demir, G., & Can, B. (2018). Lise öğrencilerinin spora katılım güdülerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Investigations of high school students from different variables to sport participations]. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 225-235. doi: 10.1501/Sporm\_0000000405
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi [The effect of physical education upon the socialization levels of mentally handicapped children]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İlhan, L. (2009). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların çocuklarının özel eğitimleri sürecinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine yaklaşımlarının değerlendirilmesi [Evaluating the conscious levels of parents on the effects of physical education and sport activities on their handicapped children during special education]. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 38-48.
- İlhan, L., & Gencer, E. (2013). Liselerarası badminton müsabakalarına katılan sporcu-öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi [Determination of participation motivation of high school athlete students that participated in badminton competition]. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1-4), 1-6.
- Jaarsma, A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(6), 871-881. doi: 10.1111/sms.12218.
- Kaman, M. B., Gündüz, N., & Gevat, C. (2017). Tenis sporcularının spora katılım motivasyonlarının incelenmesi [Research on the motivation of tennis players for participating in sports]. *Spormetre*, 15(2), 65-72.
- Kaplan, A., & Ardahan, F. (2013). Doğa sporları yapan bireylerin profilleri, doğa sporu yapma nedenleri ve elde ettikleri faydalar: Antalya örneği [The profile of the outdoor sports participants and the reason and the benefits of participating in outdoor sports: Antalya case]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 93-114.
- Kırımoglu, H., İlhan, E. L., Kayıhan, G., Aksoy, U. M., & Yılmaz, A. (2016). Evaluation of dissociative life of male athletes in some disability sportive branches. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1786-1791. doi: 10.14687/ijhs.v13i1.3643
- Konter, E. (1995). *Sporda motivasyon [Motivation in sports]*. İzmir: Saray Yayıncılık.
- Korkutata, A. (2016). Participation motivation in sport: A study on taekwondo athletes. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 18(3), 47-55.
- Leblanc, J., & Dickson, L. (2005). *Çocuklar ve spor [Children and sports]*. (G. Gül, Çev.). Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Malone, T., & Lepper, W. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In Snow R. E. & Farr M. F. (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Cognitive and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımları II [Social research methods: Qualitative and quantitative approaches II]* (5. basım). (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel çalışma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative studies and assessment methods]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Serin, C. (2016). *Türk milli yelkencilerinin motivasyon ve kontrol odağı ilişkisinin incelenmesi [Examining the relationship of motivation and focus of control in Turk national sailors team]* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shihui, C., Jin, W., Mei, J., & On, L. K. (2007). Motivation of sport participation in elite athletes with physical disabilities in mainland China. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 4(1), 63-67. doi: 10.1123/apaq.2016-0127
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., Çetin, M. Ç., & İnce, A. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi [Determination of factors affecting sports participation motivation of high school students who make sports]. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 98-110.
- Şirin, E. F. (2007). Futbolcu kızların (12-15 yaş) spora katılım motivasyonlarının belirlenmesi [Determination of participation motivation in young female soccer players (12-15 years old)]. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-7.
- Tekkurşun-Demir, G., İlhan, E. L., Cicioğlu, H. İ., & Kabak, S. (2017). Headmaster and teacher opinions for special olympics young athletes program. *Movement & Health*, 17(2), 302-311.
- Tekkurşun-Demir, G., İlhan, E. L., Esentürk, O., & Kan, A. (2018). Engelli bireylerde Spora Katılım Motivasyonu Ölçeği (ESKMÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Motivation Scale for Sports Participation of People with Disabilities (MSSPPD): A study of validity and reliability]. *Sportmetre*, 16(1), 95-106. doi: 10.1501/Sporm\_0000000347.
- Tenenbaum, G. & Eklund, R. C. (2007). Exercise adherence. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 516-518). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Wakefield, J. (1996). *Educational Psychology: Learning to be a problem solver*. Boston: Houghton Mifflin.
- Weiss, M. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. S. Horn, (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics,
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi [An investigation of the changes in the communication skills of an individual with autism spectrum disorder participating in peer mediated adapted physical activities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 225-252, doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319423
- Yalçın, İ., Turgut, M., Gacar, A., & Çalık, F. (2017). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu'nda öğrenim gören kadın sporcuların spora katılım motivasyonlarının bazı değişkenlere göre araştırılması [Investigation of sport participation motivation of female sportsmen who study at school of physical education and sports according to some variables]. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 201-210.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 1, Page No: 49-69

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.490063

RESEARCH

Received Date: 17.12.18

Accepted Date: 16.11.19

OnlineFirst: 09.12.19

## Motivation of Athletes with Disabilities for Sports Participation

Gönül Tekkursun-Demir \*  
Gazi University

Ekrem Levent İlhan \*\*  
Gazi University

### Abstract

The study was conducted to determine motivations of the licensed athletes within Turkish Physically Disabled/Blind/Deaf Sports Federations for sports participation. A total of 303 disabled athletes participated in the study that was designed in the quantitative model. In the study, it was determined that the group with the highest motivation to participate in sports in terms of the total scores in all sub-scales were physically disabled athletes. It was followed by blind and deaf athletes. It was observed that extrinsic motivation of the national athletes was significantly higher than of the non-national ones; that motivation decreased significantly as age increased; and that deaf women athletes had significantly higher motivation than their male counterparts in both intrinsic and extrinsic motivation scores. In addition, it was also determined that motives physically disabled athletes for sports doing was related with physical development; that among intrinsic motivation factors of blind athletes, “doing sports makes someone feel free” was emphasized more, and that “amotivation” came the forefront for physically disabled athletes when compared to others. In short, it was found that national athletes and physically disabled athletes were more likely a have higher motivation for sports participation than their non-national and deaf-blind counterparts, respectively. In addition, there was no significant relationship between motivation for sports participation and age, but it differed significantly by experience.

**Keywords:** Athlete with disability, motivation, motivation of the individuals with disabilities for participation in sports, team sports, individual sports.

### Recommended Citation

Tekkursun-Demir, G. & İlhan, E. L. (2020). Motivation of athletes with disabilities for sports participation. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 49-69. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.490063

\***Corresponding Author:** Res. Assist, E-mail: gonultekkursun@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-2451-5194>

\*\*Assoc. Prof., E-mail: levent-besyo@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1117-2700>



The individuals that make up a society continue their lives with their innate or subsequent disabilities due to their developmental characteristics. Influences of inabilities and some of the disadvantages that can be caused by limb deficiency and sensory or intellectual impairments may often affect adversely their quality of life and social life. The positive views of the social groups, the opportunities offered, consciousness, awareness, and the contributions of educational and social policies are critical to enable such individuals to be able to develop their existing potentials, cope with their obstacles, and maintain a quality life as the respectable members of a social life. There is no doubt that sports has an active place in the range of opportunities offered to individuals with the disabilities. Sports is a biological, pedagogical and social phenomenon that improves the physiological and psychological health of the individuals, regulates their social behaviors, and brings them to a certain level of mental and motoric abilities. Therefore, it should be considered as a means in the process of social adaptation of the individuals with the disabilities (İlhan, 2008). It is possible to observe all and, even more, positive effects of sports on individuals with the disabilities as well as individuals with normal development. Every sports event is a social experience for the individuals with the disabilities. Besides, sports affects all individuals in its natural environment in distinct ways and supports all developmental dimensions (Tekkurşun Demir, İlhan, Esentürk, & Kan, 2018). Individuals engaged in sports are more confident, more responsive to their surroundings and friends, and their mental health is more balanced and regular. It should be remembered that motivation is one of the cornerstones of the individual's participation in sports (Tekkurşun-Demir et al. 2018). Motivation of the individual for participation in sports is a leading element affecting starting sports and success in sports at the next stage. According to Leblanc and Dickson (2005), it is difficult to understand the reasons why individuals are directed to sports. The reasons for this are that individuals have distinct motivations to do sports and that these motivations change day by day. When the root of the word "motivation", which means "something evoking the effort and drive", is root is examined, it covers "motive", which means "motion generator, driving force, agent, executor, cause", and "to motivate", which means "to lead, to forward, to mobilize" (Konter, 1995; Wakefield, 1996). Motivation can be caused by internal processes such as individual's needs, interests, curiosities, or external and environmental factors such as reward, pressure, punishment. Some people are motivated more easily for internal reasons, but others are motivated for external reasons. Extrinsic and intrinsic motivations are two types of human motivation defined by psychologists and theorists (Malone & Lepper, 1987). While extrinsic motivation is credited to the noticeable awards, intrinsic motivation can be described as undertaking the activity for a certain purpose. Individuals tend to be intrinsically motivated when they feel themselves both sufficient and under control or when they decide on their own (Good and Brophy, 1994). In intrinsic motivation, the individual takes a certain action to meet his/her needs, to relieve his/her curiosity or to enjoy the work s/he do. In extrinsic motivation, the individual acts to get an award from outside, not to be punished, and to be liked by others or to please them (Ercan, 2001). Many individuals with the disabilities people cannot participate in sports activities regularly, which may increase the likelihood of secondary health problems. Therefore, there is a need for a source of information about the challenges and facilitators of sports participation (Jaarsma Dijkstra, Geertzen, & Dekker, 2014). Tenenbaum and Eklund (2007) argue that the biggest problem against sports participation of individuals with the disabilities is the lack of time and motivation. Motivation is a factor that is in the scope of sport and significantly affects the whole audience, especially athletes and coaches. From this point of view, determining the factors that provide motivation will ensure correct and effective steps towards achieving success (İlhan & Suveren, 2009). Although there are many studies conducted in our country on motivation of the healthy individuals for sports participation (Ardahan, 2013; Hazar, Tekkurşun-Demir, & Can, 2018; İlhan & Gencer, 2017; Kaplan & Ardahan, 2013; Korkutata, 2016; Şirin, 2007; Şirin, Çağlayan, Çetin, & Alpaslan, 2008), there is no study on motivation of individuals with the disabilities for sports participation. When approaching the concept of motivation as orientation towards sports, it is a need to disseminate sports among the individuals with the disabilities and to determine the dynamics that can be used in this dissemination movement. Taking the sources of motivation together with all their dimensions can also describe the mobilizing elements of sports in different age groups. For this reason, it was aimed to determine motivation of individuals with the disabilities for sports participation according to different variables (type of disability, gender, types of sports, seniority and being a national athlete).

### Method

Screening design, which is one of the designs in quantitative research method, was used in the study. Studies with screening designs aim to reveal the characteristics of the groups. Accordingly, it is stated that this approach is strong in terms of obtaining answers for measurable variables and examining these answers to the desired characteristics to be measured by means of specific questions (Neuman, 2012). In the study, criterion sampling, which is among purposive sampling methods and provide in-depth research opportunities to the researchers, was used (Patton, 2014). A total of 303 (149 with physical impairments, 56 with visual impairments and 98 with hearing impairments) athletes with disabilities who are actively engaged in sports within Turkish Physically Disabled/Blind/Deaf Sports Federations participated in the study. Athletes with physical impairments (32 females and 117 males), visual impairments (21 females, 35 males) and hearing impairments (16 females, 82 males) athletes are active participants of national and international organizations [in individual sports branches (n = 132) and team sports (n = 171)] by the relevant sports federations. In this context, regular participation in the activities of the relevant federations and doing active sports with a license for at least two years were determined as criteria in the selection process of the participants, and the athletes bearing these characteristics were included in the study. A “Demographic Information Form” generated by the researchers and the “Motivation Scale for Sports Participation of People with Disabilities” (MSSPPD) developed by Tekkurşun-Demir, İlhan, Esentürk and Kan (2018) were used as data collection tools. The scale consists of 3 sub-scales which are “intrinsic motivation” ( $\alpha = .94$ ), “extrinsic motivation” ( $\alpha = .84$ ) and “amotivation” ( $\alpha = .88$ ). Items other than the ones in “amotivation” sub-scale include positive statements. The scores in the scale are arranged as “1 = Strongly Disagree”, “2 = Partially Disagree”, “3 = Agree Moderately”, “4 = Agree”, and “5 = Strongly Agree”. Since the scores in the scale are between 1 and 5, motivation levels of the participants for sports participation are assumed high as the responses to the statements in the items are close to 5, and vice versa. The items representing the sub-scale “amotivation” were reverse scored (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, and 5 = 1). SPSS 23.0 program was used to analyze the data related to the MSSPPD and parametric tests were performed in accordance with normality tests (Büyükoztürk, Çokluk-Bökeoğlu, & Köklü, 2015). Therefore, parametric tests, which are frequency, mean, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product-Moment Correlation Analysis, were performed to reveal the relationship between the participants' responses and independent variables. In addition, percentages and frequencies, arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum values were calculated.

### Results

In the different disability groups discussed in the study, it was found that scores of female athletes with visual impairments in “amotivation” sub-scale were significantly higher than of their male counterparts according to the variable gender. The mean intrinsic and extrinsic motivation scores of athletes with hearing impairments were found to be significantly higher in favor of female athletes. In the study, there was a significant difference between the sports branches of athletes with physical, hearing and visual impairments athletes and their motivations for sports. In the “intrinsic motivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairment engaged in individual sports was significantly higher than of athletes with visual and hearing impairments. The mean extrinsic motivation score of athletes with visual impairments in individual sports branches was found to be significantly higher than of athletes with physical and hearing impairments. The mean intrinsic motivation score of athletes with physical impairments in team sports branches was higher than of athletes with visual and hearing impairments. In “amotivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments engaged in team sports was significantly higher than of athletes with visual and hearing impairments. There was no statistically significant difference between motivations of athletes with disabilities for sports participation according to the variable seniority. In addition, there was no significant relationship between participants' sources of intrinsic and extrinsic motivation and their seniorities. On the other hand, a negative significant relationship was found between the “amotivation” sub-scale and the variable seniority. According to the results, it was found that the mean extrinsic motivation score of the national athletes were high and significant in favor of themselves. When the sources of motivation of the athletes were considered in more detail, the sub-scales of the data collection tool and the items

in these sub-scales were examined. In this context, according to the items in the “intrinsic motivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments in the item “Sports minimizes my inabilities” was higher than of the other disability groups. The mean score of athletes with visual impairments in the item “Sports makes somebody feel free” was higher than of the other disability groups. Finally, the mean score of athletes with hearing impairments in the item “Sports offers the ability to deal with difficulties” was higher than of the other disability groups. On the other hand, according to the items of the “extrinsic motivation” sub-scale, it was found that the mean scores of athletes with visual impairments in all items (being a model, gaining status, emulating for success stories, social security, means for demonstrating skills) were higher than of the other disability groups. In the “amotivation” sub-scale, it was found that athletes with hearing impairments were amotivated based on the mean scores in the statements “I spend time and effort on sports, but I don't know if it's worth it”, “I'm not sure what sport brings to me”, “I am an athlete, but sports is not for me”, and “I am an athlete, but I would not do sports if I could” when compared to the other disability groups. A significant difference was found between the mean scores of athletes with physical, visual and hearing impairments in MSSPPD. Accordingly, it was determined that the mean intrinsic motivation score of athletes with physical disabilities was significantly higher than of athletes with visual impairments. In the “extrinsic motivation” sub-scale, the mean score of athletes with visual impairments was found to be significantly higher than of athletes with physical and hearing impairments. However, in the “amotivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments was significantly higher than of athletes with visual and hearing impairments.

### Discussion and Conclusion

The participation of individuals affected by disabilities, especially in special education, in social life and sports is increasing day by day in our country. Besides the studies serving to the dissemination movement for disabled sports (Çevik & Kabasakal, 2013; Demir & İlhan, 2019; Ergun, 2011; Gürsel, 2006; Güvendi & İlhan, 2017; İlhan, 2008; İlhan, 2009; İlhan & Suveren, 2009; Kırmıoğlu, İlhan, Kayıhan, Aksoy, & Yılmaz, 2016; Yarımıkaya, İlhan, & Karasu, 2017), this study, which aims to serve directly to the identification of clues to the reasons for sports orientation, discussed motivational factors in terms of different variables (type of disability, gender, types of sports, seniority and being a national athlete). Motivation levels of athletes in different disability groups for sports participation were examined in terms of the variable gender. In this context, it was found that scores of female athletes with visual impairments in “amotivation” sub-scale were significantly higher than of their male counterparts according to the variable gender. This situation indicates that male athletes with visual impairments have a better level of awareness about sports they do than their female counterparts. The mean intrinsic and extrinsic motivation scores of athletes with hearing impairments were found to be significantly higher in favor of female athletes. Therefore, it can be said that female athletes with hearing impairments are more affected by factors such as enjoyment, happiness, excitement and intrinsic impulses for sports as well as environmental factors such as awards, applause and popularity when compared to their male counterparts. It was determined that the mean scores of athletes physical and visual impairments are similar according to the variable gender. Similarly, Shihui, Jin, Mei and On (2007) examined motivations of athletes in different disability groups for sports participation and found that the motivational sources of male and female athletes were similar. In contrast, Blinde and McCallister (1999) concluded that female athletes with disabilities were more willing to participate in sports than male athletes. In the present study, there was a significant difference between the sports branches of athletes with physical, hearing and visual impairments and their motivations for sports. In the “intrinsic motivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments engaged in individual sports was significantly higher than of athletes with hearing and visual impairments. The mean extrinsic motivation score of athletes with visual impairments in individual sports branches was found to be significantly higher than of athletes with physical and hearing impairments. The mean intrinsic motivation score of athletes with physical impairments in team sports branches was higher than of athletes with visual and hearing impairments. In “amotivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments engaged in team sports was significantly higher than of athletes with visual and hearing impairments. There was no statistically significant difference between motivations of athletes with disabilities for sports participation according to the variable seniority. In this context,

it can be said that motivations of the participants for sports participation are similar in terms of seniority. In addition, there was no significant relationship between participants' sources of intrinsic and extrinsic motivation and their seniorities. On the other hand, a negative significant relationship was found between the “amotivation” sub-scale and the variable seniority. Accordingly, it can be said that as the seniorities of the participants increase, the level of establishing a connection between the reason for sports participation and the results emerged since amotivation is that while the individual maintains its participation in sports, it does this with neither intrinsic nor extrinsic causes and that it does not know what it maintains this (Bayar, 1997). In some studies, on the relationship between age and motivation of participation, it is stated that intrinsic motivation decreases, and extrinsic causes may become prominent depending on age. Similarly, it is argued that status and reward may be the elements that suppress internal motivations of athletes in time (Brodkin & Weis, 1990; Weiss & Chaumeton, 1992). Today, participation in sports decreases depending on the age factor (Çeker, Çetin, & Ziyagil, 2013). Although there is no significant relationship between the seniorities of athletes with disabilities and their internal and external motivations, it is observed that sources of extrinsic motivation increase more than of intrinsic motivation. According to the results, it was found that the mean extrinsic motivation score of the national athletes were high and significant in favor of themselves. In this context, it can be said that national athletes participate in sports due to reasons such as receiving awards and congratulations and ensuring the popularity of their names when compared to those who are not non-national. When the sources of motivation of the athletes were considered in more detail, the sub-scales of the data collection tool and the items in these sub-scales were examined. In this context, according to the items in the “intrinsic motivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments in the item “Sports minimizes my inabilities” was higher than of the other disability groups. The mean score of athletes with visual impairments in the item “Sports makes somebody feel free” was higher than of the other disability groups. Finally, the mean score of athletes with hearing impairments in the item “Sports offers the ability to deal with difficulties” was higher than of the other disability groups. On the other hand, according to the items of the “extrinsic motivation” sub-scale, it was found that the mean scores of athletes with visual impairments in all items (being a model, gaining status, emulating for success stories, social security, means for demonstrating skills) were higher than of the other disability groups. In the “amotivation” sub-scale, it was found that athletes with hearing impairments were amotivated based on the mean scores in the statements “I spend time and effort on sports, but I don't know if it's worth it”, “I'm not sure what sport brings to me”, “I am an athlete, but sports is not for me”, and “I am an athlete, but I would not do sports if I could” when compared to the other disability groups. A significant difference was found between the mean scores of athletes with physical, visual and hearing impairments in MSSPPD. Accordingly, it was determined that the mean intrinsic motivation score of athletes with physical impairments was significantly higher than of athletes with visual impairments. It can be said that athletes with physical impairments are more affected by their inner world than others, and that they experience more excitement, happiness, and pleasure and follow their inner desires in sports. In the “extrinsic motivation” sub-scale, the mean score of athletes with visual impairments was found to be significantly higher than of athletes with physical and hearing impairments. In this context, it can be thought that athletes with visual impairments are more affected by the environment than other athletes, and their desire to be popular with awards, applause and congratulations is more than of other athletes in the other disability groups. However, in the “amotivation” sub-scale, the mean score of athletes with physical impairments was significantly higher than of athletes with visual and hearing impairments. Accordingly, it can be asserted that athletes with physical impairments are weak in terms of establishing a connection between the reasons for sports participation and the consequences when compared to their counterparts with visual and hearing impairments. Overall, in the study, it was determined that the group with the highest motivation for sports participation in terms of total mean scores were athletes with physical impairments, followed by visual and hearing counterparts. It was observed that extrinsic motivation of the national athletes was significantly higher than of the non-national ones; that motivation decreased significantly as age increased; and that female athletes with hearing impairments had significantly higher motivation than their male counterparts in both intrinsic and extrinsic motivation scores. In addition, it was also determined that motives athletes with physical impairments for sports doing was related with physical development; that among intrinsic motivation factors of athletes with visual impairments, “doing sports makes someone feel free” was emphasized

more, and that “amotivation” came the forefront for athletes with physical impairments when compared to others. It is possible to say that athletes with disabilities participate in sports and maintain doing it under the influence of distinct motives. In addition, it can be asserted that the motives vary according to the type of disability, gender (in same dimensions), and factors such as seniority. Knowledge of the motives is of great importance for coaches, physical education teachers and families. In terms of the possible contributions that sports may offer to individuals with different degrees of inadequacy, continuous research on the motivational factors that have the potential to change from day to day is considered important to ensure a sustainable development in preventing immobility and contributing to the dissemination movement of sports participation among individuals with disabilities. The combination of the personality traits of individuals and motivation for participation in sports and introducing new theories in this regard also have a potential to affect the chances of choosing the most appropriate sports branch for the individual. Therefore, this will increase the likelihood that the individual will not only do sports but also remain active in sports.





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 71-93

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.523342

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 06.02.19

Kabul Tarihi: 14.11.19

Erken Görünüm: 09.12.19

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğa Temel Matematik Becerilerinin Öğretiminde Baba Eğitim Programının Etkililiği

Orhan Aydın <sup>ID\*</sup>  
Anadolu Üniversitesi

Atilla Cavkaytar <sup>ID\*\*</sup>  
Anadolu Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı baba eğitim programına katılan bir baba tarafından sunulan öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuğun temel matematik becerilerini edinmesi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında çocuğun performansına ilişkin nasıl yoklama alınacağına ve sistematik öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim süreçlerine ilişkin bir baba eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitimlerden sonra ayrıca babaya çocuğuna öğreteceği ilk iki becerinin öğretiminde model olabilecek video modeller verilmiştir. Uygulama süreci içerisinde ise ilk iki beceri öğretiminde babanın performansına ilişkin araştırmacı tarafından dönüt sağlanmıştır. Davranışlar arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan araştırmanın bulguları, babanın sunduğu eşzamanlı ipucuyla öğretimin çocuğunun temel matematik becerileri öğrenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Babaya sunulan performans dönütü ile uygulama güvenilirliğinde artış olduğu görülmüştür. Son beceri öğretiminde ise baba ipucu ve dönüt almadan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilirlikle gerçekleştirmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Temel matematik becerileri, aile eğitimi, baba eğitimi, otizm spektrum bozukluğu, eşzamanlı ipucuyla öğretim.

### Önerilen Atıf Şekli

Aydın, O., & 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. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.523342

\***Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., E-posta: o\_aydin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9695-2414>

\*\*Prof. Dr., E-Posta: acavkaytar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8067-1602>

Çocukların erken matematik becerilerini edinmeleri ileriki matematik becerilerinde gösterecekleri başarının önemli bir yordayıcısıdır (Aunio & Räsänen, 2016; Duncan vd., 2007; Jordan, Glutting & Ramineni, 2010; Jordan & Levine, 2009; Shanley, Clarke, Doabler, Kurtz-Nelson & Fien, 2017). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ve Kanada'da etkin bir şekilde faaliyet gösteren ve matematik alanında öğretim programları ve eğitim müfredatları oluşturmasıyla dünyada öncü bir kuruluş olan National Council of Teacher of Mathematics'e (NCTM, 2000) göre erken matematik becerileri olarak sayılar ve işlemler (sayı algılama becerisi, anlık sayma becerisi, sayma, rakamları tanıma, miktar kıyaslama ve temel toplama-çıkarma becerileri), ölçme, cebir, veri analizi-olasılık ve geometri-uzamsal algılama öğrenme alanlarına ilişkin temel becerilerin erken çocukluktan itibaren edinildiği belirtilmektedir. Örneğin, çocukların küçük yaşlarda şekillerin (örn., üçgen, kare) adlarını bilmesi geometri ve diğer matematiksel becerilere ilişkin temel bir fikir edinmelerinin başlangıcıdır. Benzer şekilde, küçük yaşlarda tane kavramını edinen çocuklar sayma becerisini öğrenecek ve ileriki süreçte toplama ve çıkarma becerilerinde başarılı olacaktır (Clements & Sarama, 2009). Örüntü oluşturma becerileri gelişmiş bir çocuk dönüştürme gibi bir matematiksel beceriyi edinebilecektir (Papic & Mulligan, 2007). Ancak normal gelişim gösteren çocuklar dâhil atipik gelişim gösteren çocuklar da erken yaşlarda matematik becerilerinin ediniminde zorlanabilmektedirler.

Çocukların erken matematik becerilerinde gösterdikleri düşük performans birkaç nedene dayalı olabilir. Örneğin, ailelerin düşük sosyoekonomik düzeyde olması nedeniyle çocuğun ev ortamında yoksun bir çevrede yetişmesinin matematik becerilerini edinmelerinde olumsuz bir etken olabilmesi gibi (Jordan & Levine, 2009), bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak bilişsel süreçlerinde görülen düşük performans da önemli bir etken olarak ifade edilebilir (Jordan vd., 2010; Passolunghi, Mammarella, & Altoe, 2008). Gelişimsel geriliği olan çocukların matematik becerilerinde başarısız olma nedenleri ise etkili olmayan bir öğretimden, sözel dil becerilerindeki sorunlardan, okuma becerilerindeki yetersizliklerinden, duyuşsal etmenlerden, dikkatsizlik, motor ve görsel algı yetersizliklerinden ve bilişsel etmenlerden kaynaklı olabilmektedir (Gürsel, 2013).

Bir gelişimsel gerilik türü olarak Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan çocuklar ise normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla matematik becerilerinde birtakım zorluklar yaşamaktadırlar (Minshew, Goldstein, Taylor & Siegel, 1994; Whitby & Mancil, 2009). Araştırmalara göre OSB olan çocukların yaklaşık %25 ile %32'sinde matematiksel öğrenme güçlüğü'nün görüldüğü ve birçok matematiksel becerinin ediniminde zorlandıkları belirtilmektedir (Wei, Christiano, Yu, Wagner & Spiker, 2014; Williams, Goldstein, Kojkowski & Minshew, 2008). OSB olan çocukların beklenenden düşük performans sergilemeleri; dikkat eksikliğinden, soyut kavramları anlamadaki yetersizliklerinden veya sözel yönergeyi işlemlendirmedeki güçlüklerinden kaynaklı olabilmektedir (Troyb vd., 2014). Bununla birlikte, bilimsel dayanıklı uygulamalarla sunulacak etkili bir öğretimle OSB olan çocuklar birçok beceride olduğu gibi matematik becerilerinde de arzu edilen performans düzeyine ulaşabilirler (örn., Akmanoğlu & Batu, 2004; Jimenez & Kemmerly, 2013; Jowet, Moore & Anderson, 2012; Tiger, Bouxsein & Fisher, 2007; Yakubova, Hughes & Hornberger, 2015).

OSB tanısı olan bireylere yönelik yapılmış matematik beceri öğretim çalışmaları incelendiğinde; (a) görsel sunuya dayalı uygulamalar (örn., Yakubova vd., 2015), (b) strateji temelli uygulamalar (örn., Barbeau, McLaughlin & Neyman, 2015), (c) öğretimsel düzenlemeler (örn.; Morrison & Rosales-Ruiz, 1997), (d) paket öğretim uygulamaları (örn., Jimenez & Kemmerly, 2013), (e) davranış sonrası uyarılarla yürütülen uygulamalar (örn., Tiger vd., 2007) ve (f) yanlışsız öğretim uygulamaları (Akmanoğlu & Batu, 2004) olmak üzere altı tür sistematik uygulama süreçlerinin çeşitli matematik becerilerinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Aydın & Tekin-İftar, 2019). Temel matematik becerileri kapsamında yürütülen uygulamalar incelendiğinde ise tepki ipuçlarının, görsel sunuya dayalı uygulamaların veya strateji temelli uygulamaların kullanımıyla birtakım çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, Akmanoğlu ve Batu (2004), otizmlili üç öğrenciyeye eşzamanlı ipucuyla öğretimle rakamları gösterme becerisini öğretmeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar üç grup rakam kartı seti (1-3, 4-6, 6-9 rakam setleri) hazırlamıştır. Beceriler arası (set grupları arası) çoklu yoklama modeline göre tasarlanmış bu çalışmada otizmlili çocuklara rakamları gösterme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Jowett ve diğerleri (2012), OSB olan bir öğrenciyeye



temel sayı becerilerini öğretmede iPad üzerinden yapılan video model uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Bu amaç kapsamında öğrenciye 1'den 7'ye kadar olan sayıların öğretilmesi hedeflenmiştir. Davranışlar arası (1-7 arası sayılar) çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan bu çalışmada katılımcının 1-7 arasındaki rakamları tanıma, yazma ve anlama becerilerini edinmede yürütülen uygulamanın etkili olduğu görülmüştür.

Bir diğer araştırmacı grubu olan Jimenez ve Kemmerly (2013) otizmlili ve orta düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin ilk sayı becerilerinin ediniminde erken sayı müdahale paketi uygulamasının etkililiğini incelemiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan bu çalışmada otizmlili ve aynı zamanda orta düzeyde zihin yetersizliği olan iki öğrenciyle çalışılmıştır. Sayıları tanıma becerisi hariç diğer becerilerin öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulaması kullanılmıştır. Sayıları tanıma beceri öğretimi ise sabit bekleme süreli öğretim ile yapılmıştır. Bu paket uygulaması sonucunda tüm katılımcıların çalışılan beceriler kapsamında ilk sayı becerilerini edinmede ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Barbeau ve diğerleri (2015) ise otizmlili bir kreş öğrencisinin üç temel şekli (kare, üçgen ve daire) doğru bir şekilde çizme becerisinde uyarlanmış Kopyala, Kapat, Karşılaştır (a modified Copy, Cover, Compare) uygulamasının etkililiğini incelemişlerdir. Davranışlar arası (kare, üçgen ve daire) çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan araştırma sonucunda, kare ve üçgen çiziminde öğrencinin ölçütü karşılar doğrulukta çizme becerisini edindiği, daire çiziminde ölçütü karşılayamadığı görülmüştür.

Alanyazındaki çalışmalar dikkate alındığında erken çocuklukta temel matematik becerilerinin ediniminde yukarıda sıralanan söz konusu araştırmalarda olduğu gibi formal yollarla becerilerin kazandırılması söz konusu olabileceği gibi informal olarak da becerilerin kazandırılması söz konusu olabilir (Purpura, Baroody & Lonigan, 2013; Skwarchuk, Sowinski & LeFevre, 2014; Shanley vd., 2017). Örneğin, günlük hayatta ev içerisinde ve/veya dışarısında anne-baba, kardeş, akran ya da oyuncaklar aracılığıyla, spontane şekilde temel matematik becerilerinin öğretimi yapılabileceği gibi, söz edilen çalışmalara benzer şekilde sistematik bir öğretimsel süreç içerecek bir formda da (örn., bireyselleştirilmiş öğretim planıyla, sistematik öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla) aile üyeleri aracılığıyla öğretim yapılabilmektedir (Purpura vd., 2013; Skwarchuk vd., 2014). Hem formal hem de informal yollarla temel matematik becerilerini öğrenmek ileriki matematik becerilerinin ediniminde önemli yordayıcı etkenlerdir (Purpura vd., 2013; Skwarchuk vd., 2014; Shanley vd., 2017). Özellikle erken çocukluk döneminde ailelerin çocuklarıyla temel matematik becerilerine ilişkin formal ya da informal yolla etkileşim kurmalarının çocukların erken sayma, temel hesaplama, sınıflama gibi becerilerini olumlu yönde etkilediği araştırma bulgularınca ortaya konmuştur (LeFevre vd., 2009; Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013; Purpura vd., 2013; Skwarchuk vd., 2014). Buna karşın, araştırmalarca etkililiği kanıtlanmış uygulamaları ailelerin çocuklarına doğru bir şekilde uygulayabilmesinin etkililiği belli bir sistematik öğretim içerisinde yürütülen araştırmalarca görülebilmektedir (Lieberman-Betz, 2015).

Ailelerin çocuklarının eğitiminde uygulamacı olarak görev alması 1980'lerden beri araştırmacıların dikkatini yönelttiği bir alandır ve her geçen gün hızlı bir ivme kazanarak konu hakkında çok sayıda araştırma ve uygulamanın yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazında otizmlili olan bireylerin; sosyal etkileşim (Kaiser, Hancock & Nietfeld, 2000), ortak dikkat (Schertz & Odom, 2007), dil ve oyun (Gillett & LeBlanc, 2007), talep etme (Chaabane, Alber-Morgan & DeBar, 2009), toplumsal yaşam (Tekin-İftar, 2008) ve öz bakım (Batu, Bozkurt & Öncül, 2014) gibi becerilerine ilişkin aile aracılığıyla uygulamaların yürütüldüğü ve etkili olduğu görülmektedir. Ancak, OSB olan çocuklara yönelik yürütülmüş matematik beceri öğretim çalışmalarının sistematik gözden geçirme ve meta analiz çalışmalarında ailelerin uygulamacı olarak görev aldıkları hiçbir çalışmaya rastlanmamakta ve ileriki matematik beceri öğretim çalışmalarında ailelerin uygulamacı olarak görev almaları önerilmektedir (bkz., Aydın & Tekin-İftar, 2019; Barnett & Cleary, 2015; King, Lemons & Davidson, 2016). Bununla birlikte, alanyazında babaların yanısıra diğer ebeveyn üyelerinin de beceri öğretiminde, özellikle erken çocuklukta, OSB olan çocuklarıyla öğretici olarak çalıştığına dair araştırma sayısı oldukça azdır ve çalışmaların büyük bir kısmı dil ve iletişim becerilerine yöneliktir (örn., Lang, Machalicek, Rispoli & Regester, 2009; McConachie & Diggle, 2007; Patterson, Smith & Mirenda, 2012). Ayrıca, bu çalışmalarda ebeveynlerin profesyonellerin desteğiyle çalışabildikleri görülmekte ve çocuklarına yönelik öğretici olarak görev almaları önerilmektedir (Lang vd., 2009;

McConachie & Diggle, 2007; Patterson vd., 2012). Ailelerin profesyoneller tarafından desteklenmeleri; öğretim becerilerini diğer paydaşlara kazandırmada etkili uygulamalar olan performans dönütü sunma, koçluk uygulaması, mentörlük yapma gibi (Collins, 2019; Kretlow & Bartholomew, 2010) süreçleri içermektedir. Bu desteklemelerin odak noktası ailelerin çocuklarının öğrenme ve gelişimlerini destekleme kapasitesini artırmayı sağlamaktır (Fettig & Barton, 2014). Çoğunlukla koçluk temelinde oluşturulan aile eğitim programlarında, aileye görevler verme, performans dönütleri sunma, canlı ya da video-modeller kullanma ve görev verilen aileyi izleme gibi süreçler yer almaktadır (Powell & Dunlop, 2010).

Bu araştırmanın genel amacı araştırmacılar tarafından hazırlanan ve koçluk uygulaması temelinde olan baba eğitim programının babanın eşzamanlı ipucuyla öğretim sunma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek ve babanın sunduğu öğretimin OSB olan çocuğunun temel matematik becerilerini edinmesindeki etkisini incelemektir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, tek basamak ve zincirleme becerilerin öğretiminde kullanılabilen tepki ipucu yöntemlerinden birisidir. Bu uygulamada uygulamacı hedef uyararı sunduktan hemen sonra kontrol edici ipucunu sunar ve öğrencinin doğru tepki vermesini sağlar. Yoklama oturumlarında ise uyararı kontrolünün sağlanıp sağlanmadığı, belirlenen yanıt aralığı süresince öğrencinin vereceği tepkiler doğrultusunda test edilir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Zincirleme ve tek basamaklı becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Tekin-İftar, Olcay-Gül & Collins, 2019). Bu kapsamda araştırmada sıralanan sorulara cevaplar aranmıştır: (a) Hazırlanan baba eğitimi programı babanın eşzamanlı ipucuyla öğretimi doğru bir şekilde uygulamasını sağladı mı? (b) Babanın OSB olan çocuğuna sunduğu öğretim, çocuğun geometrik şekilleri (üçgen, kare ve daire) tanıma becerisinde ne düzeyde etkili oldu? (c) Babanın OSB olan çocuğuna sunduğu öğretim, çocuğun tane kavramını (1 tane, 2 tane ve 3 tane) edinmesinde ne düzeyde etkili oldu? (d) Babanın OSB olan çocuğuna sunduğu öğretim, çocuğun örüntü oluşturma becerilerini kazanmasında ne düzeyde etkili oldu? (e) Baba ve çocuğu edindikleri bu becerileri öğretim bittikten üç hafta sonrasında koruyabildi mi? (f) Uygulama sürecine ilişkin babanın görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Katılımcılar

Katılımcıların seçilme sürecinde çocukta aranan ön koşul özellikler şunlardır: (a) Bir masa başı etkinliğine dikkatini en az sekiz dakika verebilmek (sürenin belirlenmesinde beceri özellikleriyle birlikte, benzer zorluktaki becerilerin çalışıldığı Akmanoğlu ve Batu'nun (2004) araştırması referans alınmıştır), (b) sözel yönergelere uygun tepkide bulunabilmek, (c) erken matematik becerilerinden bazı becerileri (tane kavramı, geometrik şekilleri tanıma ve örüntü oluşturma becerilerini) edinmemiş olmak. Çalışmada uygulama yürütücüsü olarak görev alacak ebeveynde ise şu ön koşul beceriler aranmıştır: (a) çalışmaya katılım için gönüllü olmak ve (b) eşzamanlı ipucuyla öğretim sürecine ilişkin herhangi bir uygulama deneyimine sahip olmamak.

Üniversite bünyesinde yer alan erken çocukluk uygulama merkezinde eğitim alan çocuk ve ebeveynin belirlenmesinde çocuğun uygulama birimindeki uzman öğretmeniyle görüşülmüştür. Uzman öğretmen, seçilme sürecindeki kriterlere çocuğun uygun olduğunu ve ebeveynin gönüllü olabileceğini belirttiikten sonra ilk yazar tarafından ebeveyn ve çocukla görüşülerek değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda araştırma için belirlenen seçilme kriterlerini karşılayan katılımcılar OSB olan bir kız çocuğu ve babası olmuştur. Çalışmaya seçilmeleri kesinleştikten sonra araştırmacı, uzman öğretmenden söz konusu becerilere yönelik çalışma süresi boyunca çocuğa bir öğretim sunmamasını istemiştir.

Çalışmanın katılımcılarından baba 38 yaşında olan bir esnafıdır. Babanın mezuniyet derecesi ilkökuldür. İki çocuğu olan babanın diğer çocuğu 18 aylık olup normal gelişim göstermektedir. Seda (takma ad-kız çocuğu) ise 7 yaşında olup, hafta içi bir devlet okulunun anasınıfına gitmektedir. Hafta sonları ise, bir özel eğitim kurumunda eğitim almaktadır. Ayrıca, Seda, hafta içi bir gün, üniversite bünyesinde yer alan eğitim merkezinde 2 saatlik bir eğitim almaktadır. Çocuk psikiyatristi tarafından sunulan rapor bilgilerinde Seda'nın atipik otizmli olduğu ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliğinin bulunduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte Seda'nın Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından sunulan raporu incelenmiş ve ayrıca araştırmacı Seda'yı bir ön

değerlendirmeye almıştır. Buna göre, Seda kendisine sunulan (birden fazla basamaklı) sözel yönergelere tepki vermekte, dil çıktısı olmasına karşın (kısa cümleler kurabilmekte) bağlama uygun konuşmada sınırlılık göstermekte ve ekolalik konuşması bulunmaktadır. Ayrıca, Seda ince ve kaba motor becerilerde yaşlarına benzer düzeyde performans sergilemekteyken motorsal streotipik davranışlar sergilediği görülmüştür. Etkinliğe dikkatini uzun süre yöneltebilmesine karşın dikkat dağıtıcı unsurlardan kolay etkilenmektedir. Baba ve çocuğunun çalışmaya gönüllü katıldığına dair gönüllülük ve izin formu babaya imzalatılmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın yürütülmesi için üniversite bilim kurulundan etik kurul onayı alınmıştır.

### **Ortam ve Materyaller**

Babaya yönelik öğretim, üniversite bünyesinde yer alan araştırmacı ofisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının ofisinde baba ve araştırmacı karşılıklı oturarak öğretim süreci birebir gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye yönelik ise başlama düzeyi, uygulama ve yoklama oturumlarının her biri ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Ev ortamında oturma salonunda ve mutfakta gerçekleştirilen çalışmada çocuğun dikkatini dağıtıcı unsurlar öğretim sürecinde ortamdaki kaldırılmıştır. Öğretim baba ve kızının karşılıklı ya da yan yana bir masa etrafında oturmasıyla birebir öğretim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretim ve yoklama oturumlarının büyük bir kısmı ortama konumlandırılan bir video kaydediciyle kayıt altına alınmıştır.

Öğretim sürecinde kullanılan materyaller; (a) tanelere ilişkin meyve resimlerinden oluşan set içerikleri (1-2-3), (b) geometrik şekillere (üçgen, daire, kare) ilişkin hazırlanmış set içerikleri ve (c) örüntü oluşturmaya (gülen surat-üzgün surat, araba-gemi, elma-muz) ilişkin set içerikleri 8x12 cm beyaz kart üzerinde basılı şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca örüntü oluşturma sürecinde örüntü kartlarının çıkarılıp takılmasına uygun üçsüradan oluşan ve her bir sırada altı bölme (her bölme yaklaşık 8x12 cm) yer alan yaklaşık 30x80 cm mat bir mukavva zemin kullanılmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada baba tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin OSB olan çocuğun temel matematik becerilerini edinme üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli (Tekin-İftar, 2012) kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmada iki bağımsız değişken ve iki bağımlı değişken tanımlanmıştır. Çalışmada OSB olan çocuğun erken matematik becerilerini edinme becerilerine ilişkin babanın uyguladığı öğretimin (eşzamanlı ipucuyla öğretim) etkililiği ile babaya verilen eğitim programının eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını doğru kullanabilme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

### **Baba Eğitim Programı: Matematik Öğreticisi Olarak Baba**

Bu program; OSB olan çocuğa sahip babanın çocuğuna eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla temel matematik becerilerini öğretmede yeterli hale getirmeyi amaçlayan bireysel olarak uygulanan bir programdır. Program üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm başlama düzeyi oturumlarının düzenlenmesi; ikinci bölüm eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanması ve üçüncü bölüm öğretim sürecinde babaya performans dönütünün sağlanması şeklinde hazırlanmıştır. Bu program ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından oluşturulmuştur.

**Başlama düzeyi oturumları.** Başlama düzeyi oturumlarının (yoklamaların) nasıl alınacağına dair eğitim verilmeden önce, ilk başta babanın yoklama alma performansı ve eşzamanlı ipucuyla öğretim yapma becerisi yapay bir ortamda test edilmiştir. Sonrasında, babaya bir beceriye ilişkin çocuğundan nasıl yoklama alacağına dair hazırlanan powerpoint üzerinden bilgi sunulmuş, prova yapılmış ve model olunmuştur. Ardından, yoklamanın alınmasına ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan basamaklandırılmış kontrol listesi (Tablo 1) babaya verilmiştir. Böylelikle baba başlama düzeyine ilişkin yoklama oturumuna başlamadan önce kontrol listesindeki basamaklara bakmış ardından yoklama almıştır. Bu süreç araştırmacılar tarafından hazırlanan baba eğitim programının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Başlama düzeyi oturumları boyunca babaya eşzamanlı ipucuyla öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin herhangi bir öğretim, dönüt ya da bir bilgi sunulmamıştır. Baba çocuğuna ilk beceri öğretimine başlamadan önce, babaya eşzamanlı ipucuyla öğretim yapabilmesine ilişkin bir öğretim

sunulmuştur. Ancak çocuğuna öğreteceği diğer becerilere ilişkin bir öğretim yapmaması, yoklama almaya devam etmesi ve çalışma takvimine bağlı kalınması istenmiştir.

Tablo 1

*Yoklama Oturumları İçin Basamaklandırılmış Kontrol Listesi*

Basamaklar	Evet	Hayır
1. Yoklama alacağımız beceriye ilişkin araç-gereçleri hazır edin.		
2. Çocuğunuzun karşısına geçerek oturun.		
3. Çocuğunuzun dikkatini çekin (Bak şimdi sana bir şeyler soracağım, Bakalım bilecek misin?, Bak burada araba-gemi-araba-gemi-araba şeklinde sıralanmış gibi).		
4. Kartları önüne uygun bir şekilde koyun.		
5. Beceri yönergesini sunun (örn., Bir olanı göster, Kare olanı göster, Sonraki kartı sen yerleştir gibi).		
6. Yanıt aralığını bekleyin (5 saniye kadar).		
7. Çocuğunuz eğer doğru tepkide bulunursa sözlü olarak pekiştirin. Yanlış tepkide bulunur ya da tepkide bulunmazsa denemeyi sonlandırın.		
8. Size verilen veri kayıt formunda çocuğunuzun sergilediği performansa göre işaretleme yapın.		
9. Sonraki yoklama denemesine başlamak için 3-5 saniye kadar bekleyin.		
10. Bir sonraki denemeye geçin (Rakamlar, geometrik şekiller ve örüntü oluşturma için, toplam üç adet, beş kez denemeyi tekrar edin).		
Toplam		

**Babaya eşzamanlı ipucuyla öğretim becerilerinin kazandırılması.** Çocuktan başlama düzeyi verileri alınıp kararlı veri elde edildikten sonra çalışmanın birinci yazarı tarafından baba eğitim programının ikinci aşaması uygulanmıştır. Bu kapsamda babaya sistematik öğretim, yanlışsız öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim süreçlerine ilişkin powerpoint üzerinden bilgi sunulmuş ve ardından, soru-cevap, model olma ve prova yöntemleri ile babanın deneyim kazanması (tüm öğretim yaklaşık 60 dk) sağlanmıştır. Ayrıca, her bir hedef beceriye ilişkin bağımsız değişkenin kullanımını içeren yetişkin modellemeli video modeller hazırlanmıştır. İlk beceri için (geometrik şekiller) video model babaya verilmiş ve uygulamaya başlamadan önce videoyu izlemesi ardından uygulamaya başlaması istenmiştir. Tüm bu bilgilendirme ve eğitimden sonra öğretime başlaması için babaya bir takvim oluşturulmuştur. Baba çocuğuna ilk becerinin öğretiminde araştırmacıyla (birinci yazar) kimi zaman birebir temas kurmuştur. Bu temaslar babanın uygulamada yaşadığı sorunlara ilişkin olup babaya öğretime ilişkin kaydettiği videolar üzerinden dönütler verilmiştir.

**Babaya sunulan performans dönütleri.** Bu süreç, baba eğitim programının üçüncü aşaması olup öğretim sürecinde babanın performansına ilişkin dönütlerin sunulmasını içermektedir. Baba öğretim esnasında kaydettiği videolar üzerinden performansına dair araştırmacı tarafından dönütler (örn., çocuğunuzun öğretim öncesinde dikkatini çekin, davranış problemi sergilerken hedef uyaran sunmayın gibi) almıştır. Babanın birinci beceri öğretimi sırasında performansına ilişkin aldığı dönütler 3. ve 5. oturumun öncesindeki uygulama süreçlerine ilişkin olmuştur. Birinci beceride çocukta ölçüt karşılandıktan sonra, ikinci beceri (tane kavramı) için video model babaya verilmiş ve öğretimi yapması istenmiştir. Baba ikinci beceriye ilişkin video modeli izledikten sonra ikinci becerinin öğretimi için oturumlara başlamıştır. İkinci becerinin öğretimi sırasında performans dönütüne tekrar gereksinim duyulduğu için (uygulama güvenilirliğini %80 ve üzeri bir doğrulukta uygulaması ölçüt alınmıştır) araştırmacı 4. oturum öncesinde performansına ilişkin dönüt sunmuştur. Üçüncü beceri (örüntü oluşturma) de ise babaya video model ve dönüt sunulmadan öğretimi yürütmesi istenmiştir. Böylece, babanın bağımsız değişkeni herhangi bir dönüt ve ipucu almadan bağımsız olarak yapması amaçlanmıştır. Ancak, uygulamayı doğru bir şekilde gerçekleştirme yüzdesinde düşüş olması durumunda babaya video model ve/veya dönüt sunulması planlanmıştır. Yoklama (%62'si) ve uygulama (%75'i) oturumlarının büyük bir kısmı ortama yerleştirilen bir kamera tarafından kaydedilmiştir. Araştırmacı özellikle birinci becerinin öğretiminde babanın sergilediği performansı, gönderdiği video kayıtlarını izleyerek değerlendirmiş ve telefonla sözlü bir şekilde veya yüz yüze video üzerinden babaya doğrudan dönütler sunmuştur. Bu durum ikinci becerinin öğretimi için planlanmamakla birlikte, %80 uygulama

güvenirliğini sağlayamadığı için, süreç içerisinde sadece bir kez performans dönütü sağlanmıştır. Üçüncü becerinin öğretim sürecinde ise babaya herhangi bir dönüt sunulmamıştır.

### **Baba Tarafından Sunulan Öğretim Süreci**

Öğretimin tamamı ailenin evinde gerçekleştirilmiştir. Evin mutfak ve oturma odasında bir masa etrafında karşılıklı ya da yan yana oturarak çocuğuyla çalışan baba çalışma öncesinde çalışacağı becerilere ilişkin materyalleri ortamda hazır etmiştir. Ardından, baba önce geometrik şekillerden üçgen, kare ve dairenin öğretimine başlamıştır. Öğretim sürecinde bir oturumda her üç şekil için beşer kez hedef uyarın (örn., “Kare olanı göster”) sunan baba, toplamda 15 denemelik bir öğretim yapmıştır. Çocuk, bu beceride bir ilerleme kaydettiğinde (5 denemenin ortalama 4’üne iki ya da üç oturumda doğru cevap verdiğinde) araştırmacı babadan ikinci beceriye başlamasını istemiştir. Baba ikinci beceri olan tane kavramında, çocuğuna 1 tane, 2 tane ve 3 tane olan meyve resimli kartları önüne koyarak her biri için beşer kez hedef uyarın (örn., “Elmalardan iki tane olanı göster”) sunmuş, bir oturumda toplam 15 denemelik bir öğretim gerçekleştirmiştir. Çocuk bu beceride ilerleme kaydince diğer beceri olan ikili örüntü oluşturma öğretim sürecine başlaması babadan istenmiştir. Baba bu beceriyi; gülen surat-üzgün surat, araba-gemi, elma-muz resim setlerini, üç sırada ve her bir sırada altı bölmeli yerleştirme alanı bulunan mukavva zemin üzerinde çalışmıştır. Çalışma sürecinde her bir setteki ikili için beşer kez hedef uyarın sunan baba (örn., “Bak burada, araba-gemi-araba-gemi-araba şeklinde sıralanmış, şimdi hangi şekil gelecek?”) bir oturumda toplamda 15 denemelik bir öğretim yapmıştır. Öğretim sürecinde hedef uyarından ve hemen ardı sıra sunulan ipucundan (sözel+model ipucu) sonra çocuğun tepki vermesi için baba 5 sn. kadar beklemiş, doğru tepkileri sözlü olarak ve sosyal olarak pekiştirmiştir. Yanlış cevap vermesi ya da tepkide bulunmaması durumunda ise baba görmezden gelmiş, diğer denemeye geçmiştir.

### **İzleme Süreci**

İzleme verisi, geometrik şekillere ve tane kavramına ilişkin öğretim bittikten üç hafta sonra elde edilmiştir. İzleme oturumlarında baba yalnızca çocuğun performansına ilişkin yoklama almıştır. Babanın yoklama-uygulama süreçlerine ilişkin izleme verisi elde edilmemiştir. Ayrıca örüntü oluşturma becerisine ilişkin çocuğun davranış problemleri sorgulaması nedeniyle izleme verisi elde edilememiştir.

### **Bağımlı Değişkenin Ölçümü**

Bu çalışmada iki bağımlı değişken vardır. Çocuğun erken matematik becerilerinden rakamları tanıma, geometrik şekilleri tanıma ve örüntü oluşturma becerileri bir bağımlı değişkendir. Bir diğer bağımlı değişken ise babanın eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını doğru bir şekilde sunabilme becerisidir.

**Çocuk davranışları.** Matematik becerilerinden tane, örüntü ve geometrik şekillerin öğretimi için üçlü setler oluşturulmuştur. Seda için tane olarak 1-2-3 tane seti, üçgen-kare-daire şekil seti ve gülen surat-üzgün surat, araba-gemi, elma-muz örüntü seti oluşturulmuştur. Bu becerilere ilişkin bir oturumda 15 deneme sunulmuştur. Her beceri setinde yer alan üç durum için bir oturumda beşer kez hedef uyarın verilmiştir. Çocuğun öğretim sırasında hedef uyarın ve ipucundan sonra yanıt vermesi için ve yoklama alımı sırasında hedef uyarından sonra beklenen sürede (5 sn.) doğru tepki verme, tepkide bulunmama ve yanlış tepki verme üzere üç tür tepki durumu söz konusu olmuştur. Çocuk doğru cevap verirse pekiştirilmiş, yanlış cevap ya da tepkisiz kalması durumunda deneme sonlandırılarak sonraki denemeye geçilmiştir.

**Baba davranışları.** Babanın davranışları için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kullanımına (bkz. Tablo 2) ve yoklama alımına ilişkin bir kayıt formu (bkz., Tablo 1) oluşturulmuştur. Bu forma göre babanın davranışları kayıt edilen uygulama ve yoklama videolarından izlenerek ilgili maddeyi yapması durumunda evet olarak “+”, ilgili maddeyi yapmaması ya da atlaması durumunda hayır olarak “-“ şeklinde kodlanmıştır. Baba eşzamanlı ipucuyla öğretim yapma sürecinde her beceri setinde yer alan üç hedef becerinin herbiri için beş defa hedef uyarın (örn., kare olanı göster) sunmuş ve hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucunu (sözel+model) sunmuştur. Ardından çocuğun tepki vermesi için 5’sn. ye kadar beklemiş doğru tepkilerini sözlü olarak pekiştirirken yanlış tepkilerini veya tepkide bulunmamasını/ilgisiz kalmasını ise görmezden gelmiştir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim yaptıktan sonraki oturuma başlamadan önce ise yoklama almıştır. Yoklama sürecinde baba erken matematik becerilerine ilişkin hedef uyararı (örn., “Elmalardan bir tane olanı göster. Kare olanı göster. Sonraki gelecek resim kartını yerleştir” gibi) çocuğuna sunmuştur. Ardından, çocuğun yanıt vermesi için beş saniye kadar beklemiştir. Eğer çocuk hedef uyarana doğru tepki verirse (örn., Kare olanı göster dendiğinde kareyi gösterdiyse) sözlü olarak pekiştirmiş, her bir denemenin kayıt edilmesine uygun olarak oluşturulmuş veri kayıt formunda ilgili kısmı “+” olarak kodlamış ve sonraki denemeye geçmiştir. Eğer çocuk yanlış tepkide bulunursa (örn., Kare olanı göster dendiğinde farklı bir şekli gösterdiyse) ya da tepkide bulunmazsa (örn., cevap vermezse, davranış problemi sergilerse) veri kayıt formunda ilgili kısmı “-” olarak kodlamış ve o denemeyi sonlandırmış diğer denemeye geçmiştir.

Tablo 2

*Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Sunma Uygulama Güvenirliği*

Basamaklar	Evet	Hayır
1. Araç-gereçlerin kontrolü sağlandı mı?		
2. Çocuğun dikkati öğretime çekildi mi?		
3. Beceri yönergesi sunuldu mu?		
4. Beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucu sunuldu mu?		
5. Yanıt aralığı beklendi mi?		
6. Uygun tepki ile deneme sonlandırıldı mı?		
Toplam		

**Sosyal Geçerlik**

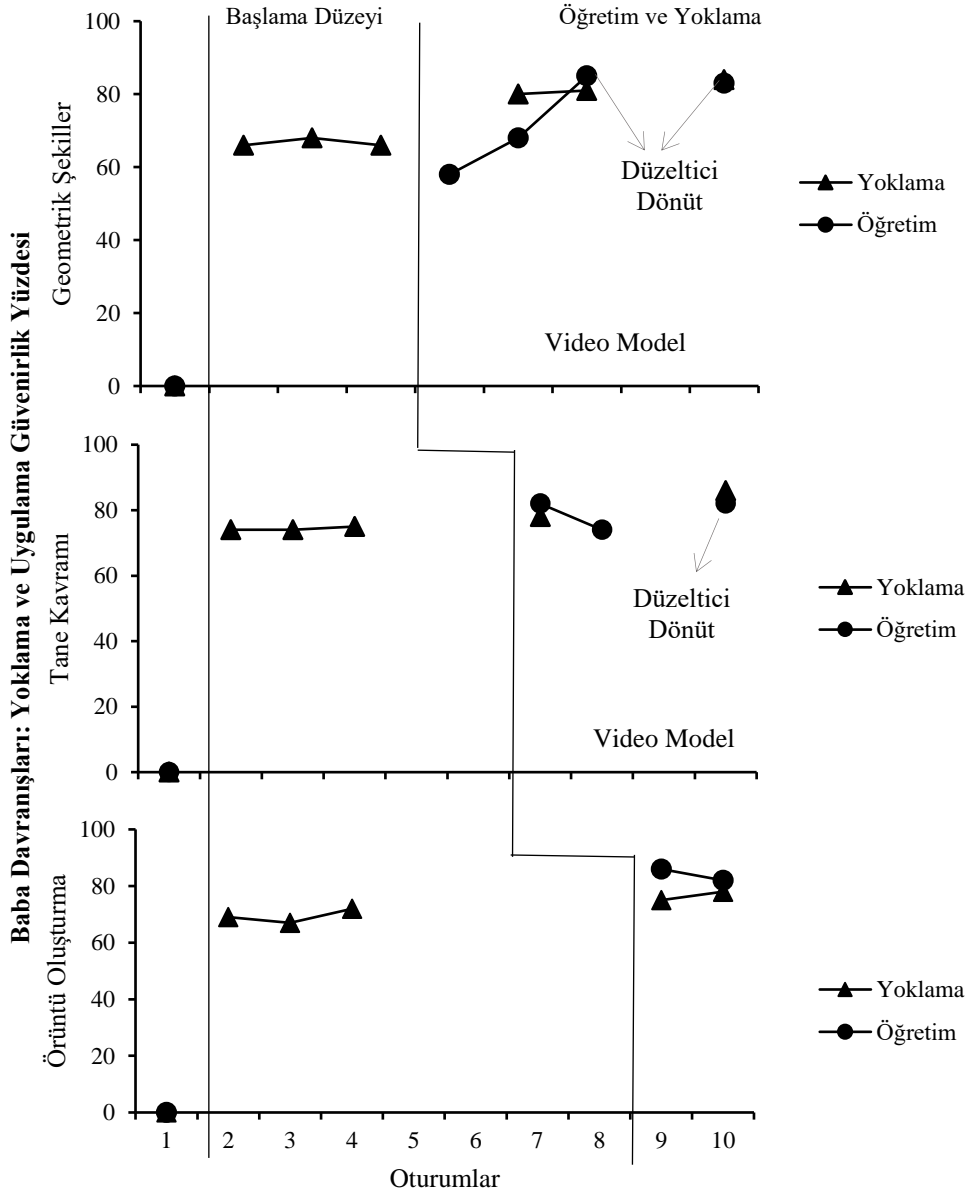
Çalışma bitiminden sonra babadan; uygulama, öğretim süreci ve sonrasına ilişkin, öğretim amaç ve sonuçlarına ilişkin sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile sosyal geçerlik verisi elde edilmiştir. Babayla doğrudan görüşme yapılarak formda yer alan şu sorular yöneltilmiştir: (a) Çocuğunuza erken matematik becerilerinin öğretimini önemli görmekte misiniz?, (b) Eşzamanlı ipucuyla öğretim sunma becerisini kazanmanızın sizin ve çocuğunuz için yararlı olduğunu düşünüyorsanız nedenlerini açıklar mısınız?, (c) Çocuğunuzun erken matematik becerilerini sizin aracılığınızla öğrenmesini uygun buluyor musunuz?, (d) Eş zamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sizce kolay ve kullanışlı mıdır?, (e) Sonraki süreçlerde çocuğunuza bir beceri öğretir misiniz ve öğretim sürecinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını tercih eder misiniz?

**Bulgular****Baba Davranışları**

Şekil 1’de babanın uygulama öncesi ve sürecinde kızından aldığı performans yoklamalarına ve uygulama sürecindeki eşzamanlı ipucuyla öğretimi doğru bir şekilde uygulamasına ilişkin güvenilirlik yüzdeleri verilmiştir. Şekildeki grafikler incelendiğinde babanın başlangıçta eşzamanlı ipucuyla öğretim ve yoklama süreçlerine ilişkin bir bilgisi olmadığı ve doğru bir davranış sergilemediği görülmektedir. Yoklama süreçlerine ilişkin araştırmacı tarafından sunulan bilgi ve yapılan eğitim, sonrasında ise babaya verilen kontrol listesi ile çocuğundan başlama düzeyinde aldığı yoklamalara ilişkin güvenilirlik verileri her bir beceri için şekildeki grafiklerde görülmektedir. Baba geometrik şekillerin yoklamasının alımını ortalama %67 düzeyinde güvenilirlikle gerçekleştirmiştir. Baba, tane kavramına ilişkin aldığı yoklamayı ortalama %74 düzeyinde güvenilirlikle gerçekleştirirken, örüntü oluşturma becerisine ilişkin aldığı yoklamayı ortalama %70 düzeyinde güvenilirlikle yapmıştır. Babanın öğretim sürecinde aldığı yoklamalara ilişkin ise yaklaşık güvenilirlik yüzdeleri sırasıyla, geometrik şekiller için %82, tane kavramı için %82, örüntü oluşturma için ise %77’dir.

Baba çocuğundan başlama düzeyi verileri aldıktan sonra eşzamanlı ipucuyla öğretim yapma sürecine ilişkin araştırmacı tarafından sunulan bir eğitim almış, ardından, kendisine verilen video modelleri geometrik şekiller ve tane kavramının öğretiminde kullanmıştır. Baba öğretim uygulamasını %80 doğrulukta uygulamaması durumunda araştırmacı tarafından performans dönütü sunulmuştur. Şekilde dönüt sunulduktan sonra babanın

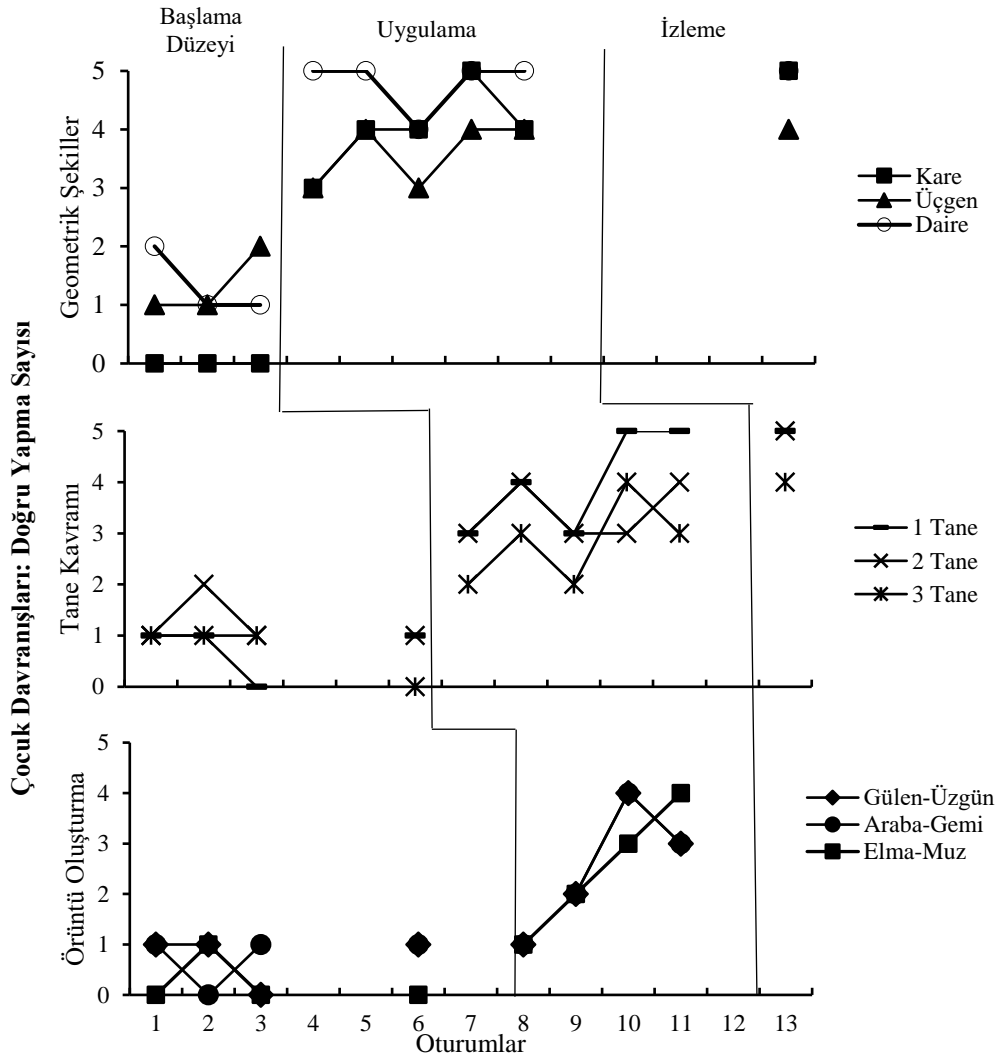
uygulama güvenilirlik verileri görülmektedir. Son katmanda yer alan örüntü oluşturma becerisinde ise babaya bir video model ya da dönüt sunulmamıştır. Geometrik şekillerin öğretiminde uygulama güvenilirlik verisi performans dönütü öncesi ortalama %63 iken; performans dönütü sonrası %84 olmuştur. Tane kavramının öğretiminde ise, güvenilirlik verisi performans dönütü öncesi ortalama %78 düzeyinde iken, performans dönütü ile %82 seviyesine çıkmıştır. Örüntü oluşturma becerisinde ise öğretime ilişkin tek bir güvenilirlik verisi elde edilmiş olup, bu değer %86'dır.



Şekil 1. Babanın yoklama ve öğretim sürecinde kullandığı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması güvenilirlik yüzdesi.

### Çocuk Davranışları

Şekil 2’de baba tarafından sunulan öğretim öncesi ve sürecinde çocuğun geometrik şekilleri tanıma, tane kavramı ve ikili örüntü oluşturma olmak üzere üç hedef davranışa ilişkin doğru tepki düzeyleri bilgileri yer almaktadır. Söz konusu bu becerilerin her biri üçer bileşenden oluşmaktadır. Şekil 2’de sunulan grafiklerde her bir bileşene ait veriler ayrı ayrı gösterilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, Seda’nın geometrik şekillere ilişkin performansı uygulama öncesinde kare şekli için hiçbir doğru yanıt olmazken, uygulama ile birlikte ortalama %80 (ranj: %60 - 100) doğru cevap oranı elde edilmiştir. Üçgen şekli için Seda, uygulama öncesinde ortalama %27 (ranj: %20 - %40) düzeyinde doğru cevap verirken, uygulama ile ortalama %72 (ranj: %60-%80) düzeyinde doğru cevap vermiştir. Daire şekli için ise, uygulama öncesinde Seda, ortalama % 27 (ranj: %20-%40) düzeyinde doğru cevap verirken, uygulama ile ortalama % 96 (ranj: %80-%100) düzeyinde doğru cevap vermiştir. İzleme oturumlarında ise, Seda daire ve kare şekli için %100 düzeyinde doğru cevap verirken, üçgen şekli için %80 düzeyinde doğru cevap vermiştir.



Şekil 2. Seda'nın temel matematik becerilerine ilişkin verdiği doğru cevap sayıları.



### **Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Verisi**

Baba davranışları (yoklama alma ve uygulama) ve çocuk davranışları için elde edilen video kayıtlarının yansız olarak belirlenen yaklaşık %20'sinden kodlayıcılar arası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Kodlayıcı özel eğitim alanında doktora yapan bir araştırma görevlisidir. Baba davranışlarının kaydedilmesi sürecinde araştırmacı tarafından kullanılan veri toplama formlarında yoklama ya da uygulama sürecine ilişkin ilgili iki forma işaretleme yapılarak ve araştırmacının kayıt verileriyle karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Çocuk davranışlarının kaydedilmesi sürecinde ise performans alım sürecinde (yoklama sürecinde) gösterdiği performansa ilişkin araştırmacının video kayıtlardan kaydettiği verilerle kodlayıcı verileri karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Elde edilen bulgu araştırmacının kayıt ettiği bulguyla karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenirlik verisi "Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Babanın yoklama ve eşzamanlı ipucuyla öğretim yapma sürecine ilişkin davranışlarının araştırmacıyla uyuma güvenirlik verisi, sırasıyla %95 (ranj: %60-%100) ve %89 (ranj: %67-%100) düzeyinde olduğu görülmüştür. Çocuk davranışlarına ilişkin elde edilen kayıt sonuçlarına göre araştırmacıyla yaklaşık %98 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür. Araştırmacılar biraraya gelerek uyuşmadıkları maddeleri tartışmış, videolar tekrar izlenerek ortak bir görüşe ulaşılmıştır. Grafik kayıtlarında ilgili oturumlara ilişkin veriler uzlaşa sonucu elde edilen bulgular ışığında yeniden düzenlenmiştir.

### **Sosyal Geçerlik Bulguları**

Baba kendisine yöneltilen sorulara; (a) erken matematik becerilerinin önemli ve matematiğin hayat boyu gerekli olduğunu, (b) öğretim yapma becerisi edinmesinin önemli olduğunu, öğretim sürecinde zorlandığını ama çocuğunun öğrendiğine şahit oldukça mutlu olduğunu, (c) her şeyi öğretmek istediğini ancak çocuğunun öğretmenleriyle çalışmayı kabul ettiği gibi kendisini bir öğretici olarak her zaman kabul etmediğini, (d) öğretim uygulamasının kullanımının kolay ve kullanışlı olduğunu ve (e) sonraki süreçlerde başka becerilerinin öğretiminde de eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını tercih edeceğini belirtmiştir.

### **Tartışma**

Bu çalışmada babanın ev ortamında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını güvenilir bir şekilde uygulamasının çocuğunun erken matematik becerilerini öğrenmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Özetle çalışmanın sonuçları babanın uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının çocuğunun erken matematik becerileri edinmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, erken matematik becerilerinden geometrik şekilleri tanıma ve tane kavramı becerilerini çalışma bitiminden üç hafta sonra da çocuğun kalıcı bir şekilde sergileyebildiği görülmüştür. Ayrıca baba, eşzamanlı ipucuyla öğretim yapabilme becerisini yüksek güvenirlikle bağımsız olarak sergileyebilmiştir.

Alanyazında zincirleme ve tek basamaklı becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğine dair ve bilimsel dayanaklı olduğunu kanıtlar nitelikte çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Tekin-İftar, Olcay-Gül & Collins, 2019). Tekin-İftar, Olcay-Gül ve Collins'in (2018) eşzamanlı ipucuyla öğretim çalışmalarının sistematik derleme ve meta analizi çalışmasında elde edilen bulgulara benzer şekilde, babanın uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sonucunda her üç erken matematik becerisinde de çocuğun performansında ilerlemelerin kaydedildiği görülmüştür. Geometrik şekillerden özellikle daire şeklinin tanınma oranı üçgen ve kare şekline göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum daire şeklinin kenarlı şekillerden ayırt ediciliğinin çok daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Tane kavramları açısından 1 tane kavramının 2 ve 3 tane kavramına göre daha yüksek oranda elde edildiği görülmektedir. Bu durum, daire ile benzer şekilde 1 tanenin diğerlerinden daha fazla ayırt edicilik özelliğinde olmasından kaynaklı olabilir. Örüntü oluşturma sürecinde ise yalnızca ikili örüntü oluşturma becerisi çalışıldığı için örüntü setleri ile yapılan çalışmalar arasında dikkate değer fark görülmemektedir. Bununla birlikte çocuğun örüntü oluşturmada performansı diğer becerilere kıyasla düşüktür. Örüntü oluşturma becerisinin iki basamak gerektirmesi (A şeklinden sonra B şekli, B şeklinden sonra A şekli) nedeniyle diğer becerilere kıyasla edinimi daha düşük düzeyde gerçekleşmiş olabilir.

Erken matematik becerileri çocukların ev içerisinde spontane ya da formal şekilde edinebileceği becerilerdir. Bu çalışmada ise formal bir öğretim süreci ile çocuğun erken matematik becerilerini edinmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda formal yollarla sunulan eğitimin kayıt altına alınmasıyla daha güvenilir ve geçerli sonuçlar verdiği görülmektedir. Ancak, bu çalışmada baba bazı öğretimlerde video göndermediği için çocuktan elde edilen verilerin güvenilirlik kontrolü tüm oturumlarda gerçekleştirilmemiştir. Böyle durumlarda babanın verdiği veri kayıt formları dikkate alınarak çocuğun performansı grafiğe işaretlenmiştir. Bununla birlikte, önceki veri kayıtlarında babanın çok az hata ile veri elde etmesi elde edilen verilere ilişkin göreceli bir güvenilirlik sunduğu söylenebilir. Bunlara karşın, babanın kimi zaman düşük güvenilirlik ile çocuğun performansına ilişkin yoklama alması çocuğun gerçek performansına ilişkin geçerli bilgi sunmamış olabilir. Örneğin, çocuğun dikkati başka yerdeyken baba dikkatini çekmeden hedef uyarını sunmuş, dolayısıyla çocuk tepkisiz kalmış ya da yanlış tepkide bulunmuştur. Baba kimi zaman ise kartları çocuğun önüne uygun bir şekilde yerleştirmemiştir. Bazen ise denemeler arası süreyi beklemeden diğer denemelere geçmiştir. Sistemik akış içerisindeki tüm bu aksamalar çocuğun performansına ilişkin alınan sonuçlarda gerçek performans görüntüsünü yansıtmayabilir. Babanın sistemik akışı tüm basamakları gerçekleştirecek şekilde uygulayamamasının nedenleri ise çocuğun çalışmaya karşı isteksiz oluşu ve bazen uygun olmayan davranış sergilemesidir. Bu durum, babanın kimi zaman yoklama alımında ve öğretim sürecinde zorlanmasına neden olmuştur. Buna karşın Tekin-İftar, Kurt ve Çetin (2011) tarafından yürütülen çalışmada düşük ve yüksek güvenilirlikli uygulanan sabit bekleme süreli öğretim karşılaştırılmıştır. Bulgular nesne adlandırma becerisini gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenebilmesinde iki uygulama arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve her iki durumda da çocukların öğrenebildiğini göstermiştir. Bu çalışmada da baba tarafından sunulan öğretim her ne kadar tüm oturumlarda istenilen düzeyde güvenilirlikte (%80 ve üzeri) gerçekleştirilirse de çocuğun temel matematik becerilerini öğrenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında ise babaya geometrik şekiller ve tane kavramının öğretiminde video model ve performans dönütü sunulmuş, ikili örüntü oluşturmada ise bağımsız olarak öğretimi uyguladığı görülmüştür. Babanın geometrik şekillerin öğretimine ilişkin gönderdiği videolar incelendikten sonra, diğer oturumlar için performans dönütü iki defa sağlanmışken, tane kavramında bir defa performans dönütü sağlanmıştır. Araştırmacı %80 doğrulukta babanın öğretim gerçekleştirmediğini fark edince performans dönütü sunmuş ve sürecin takibinde performans dönütüleriyle babanın uygulama güvenilirliğinin arttığı görülmüştür. Alanyazında benzer şekilde performans dönütü sağlanarak, öğretmenlerin, yardımcı öğretmenlerin (paraprofesyoneller), diğer uygulamacıların ve ebeveynlerin uygulama güvenilirliklerinde önemli artışların olduğuna ilişkin çok sayıda bulgu vardır (örn., Bingham, Spooner & Browder, 2007; Duchaine, Jolivet & Fredrick, 2011; Noell, Witt, Gilbertson, Ranier & Freeland, 1997). Ayrıca tüm bu süreçlerden sonra babanın üçüncü becerinin öğretiminde bağımsız bir şekilde uygulamayı yüksek güvenilirlikte uygulaması önemli bir bulgudur ve sonraki süreçlerde çocuğuna bir beceri kazandırmak istediğinde bu yöntemi kullanmada yardıma gereksinim duymayacağı bir göstergesidir. Çalışmanın sosyal geçerlik bulgularında da belirtildiği gibi, baba öğretim yönteminin kolay ve kullanışlı olduğunu ve sonraki becerilerin öğretiminde kullanabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak yürütülen bu uygulama ev ortamında baba tarafından birebir öğretim şeklinde sunulmuştur. Bu kapsamda alanyazında ebeveyn katılımlı çalışmalarla yürütülen uygulamalardaki sonuçlar (örn., Coolican, Smith & Bryson, 2010; Seung, Ashwell, Elder & Valcante, 2006; Tekin-İftar, 2008) gibi bu uygulamada da öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Aile üyelerinin çocuklarının eğitim sürecine dahil olmasını engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Moxley, Raider ve Cohen (1989) araştırmalarında bu engelleri; (a) zaman ve ekonomik nedenlerle kaynak kıtlığı, (b) eğitim ve beceri eksikliği ve (c) iletişim engelleri olmak üzere üç grupta toplamışlardır. Benzer şekilde, Bagner ve Graziano (2012) söz konusu engelleri; (a) öğretim yapmada zamansızlık, (b) kaynaklara ve teknik bilgilere erişimde yaşanan engeller ve (c) öğretmenlik rolünü benimsemedeki zorluklar olarak sıralamışlardır. Bu çalışmada da söz konusu araştırmacıların sıraladıkları engellere benzer şekilde birtakım sınırlılıklar oluşmuştur. Öncelikle, babanın esnaf olması ve kimi zaman yoğun olması nedeniyle araştırmacı tarafından oluşturulan çalışma planına sadık kalınamamıştır. Bu nedenle de öğretim sürecinde uygulamaya ilişkin dönütler anında verilememiştir. Ayrıca sosyal geçerlik bulgularında babanın çocuğunun kendisini öğretmen olarak

benimsemediğini ifade ettiği ve bu nedenle masa başı çalışmalarda sıklıkla çocuğunun dikkat dağınıklığı ve problem davranışlar sergilediği ifade edilmektedir. Bir diğer sınırlılık olarak ise araştırma sürecinde öğretim ve yoklama olmak üzere tüm oturumlardan video elde edilmesi planlansa da öğretim sürecine ilişkin olarak yaklaşık %75'inden video kayıtlar elde edilirken, yoklama sürecinin ise yaklaşık %62'sinden video kayıtlar elde edilmiştir. Bu durum araştırma bulgularının kalan kısmının bir başka gözlemci tarafından kontrol edilmesine imkan sunmamaktadır. Ancak Wolery, Bailey ve Sugai'ye (1988) göre alanyazında aile üyeleri tarafından sağlanan öğretim oturumlarının en az %30'unda güvenilirlik verisi elde edilmesi önerilmektedir (akt., Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Bu çalışmada bu bakımdan bu sınırın oldukça yukarısında güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından elde edilen güvenilirlik verisi bir başka bağımsız araştırmacı tarafından da değerlendirilerek kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Tüm bu sınırlılıklarla birlikte alanyazında babanın öğretici olarak katılım gösterdiği çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada ise babanın bir uygulamacı olarak çocuğuna birtakım becerileri öğretmesi ve öğretim yöntemini bağımsız olarak doğru bir şekilde uyguluyor olmasının alana sunacağı katkı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma sürecinde ve Türkiye alanyazınında karşılaşılan dikkate değer bir sınırlılık ise OSB tanılama süreçleriyle ilişkilidir. Ülkemizde otizmlili çocukların tanılanmasında uluslararası alanda olduğu gibi çoğunlukla DSM-5 ya da ICD-10 tanı kriterleri kullanılmaktadır. Ancak özellikle ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde bu ölçüm araçlarıyla birlikte otizmlili çocukların tanı ve değerlendirme süreçlerinde farklı ölçüm araçlarından puanlar elde edilerek raporlandığı, farklı bilgi kaynaklarıyla ve veri toplama yöntemleriyle OSB tanılama ve değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum çocuğun kapsamlı değerlendirilmesi ve daha iyi bir öğretim sunulabilmesi için bir gereklilik olmasıyla önem arz etmektedir. Fakat, bu çalışmada da otizmlili çocuğun tanı bilgilerine erişildiğinde yalnızca birkaç cümlelik tıbbi raporda yer alan ifadelerden ibaret olduğu, performansına ilişkin bilgilerin ise eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin yapılan standart testlere dayalı olmayan gözlem sonuçlarından elde edildiği görülmüştür. Dolayısıyla ülkemizde otizmlili çocukların tanılanma süreçlerinde farklı ölçüm araçlarının ve bilgi kaynaklarının kullanılmasının tanı veren merkezler tarafından kullanılması önem arz etmekte ve bu süreçlerin geliştirilmesi için uzman ve yasa yapıcılarının rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Rakap, 2017).

Sonuç olarak, araştırmacı ve uygulamacıların ailelerin öğretici olarak çocuklarıyla yapacakları her türlü öğretimi desteklemeleri ve cesaretlendirmeleri önemli görülmektedir. İleride yürütülecek çalışmalarda baba katılımının yanısıra diğer aile üyelerinin katılımıyla farklı becerilerin öğretimlerine ilişkin deneysel çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte, sınırlılıkta söz konusu edilen durumları önleyici bir çalışma modeli oluşturularak uygulama ve elde edilen bulgular açısından yüksek güvenilirlikli yeni çalışmalar tasarlanabilir. Erken matematik becerilerinin edinimi yalnızca OSB olan çocuklar için değil diğer gelişimsel yetersizlik ve aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklar için de edinilmesi gerekli becerilerdir. Ailenin çocuğun birinci öğretmeni olduğu gerçeğinden yola çıkarak, aileye bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin becerilerin kazandırılmasıyla erken matematik becerilerinin öğretimine yönelik farklı hedef gruplarındaki çocuklarla formal nitelikte sistematik öğretim süreçleri içeren yeni çalışmalar tasarlanabilir.

## Kaynaklar

- Akmanoğlu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39*(4), 326-336.
- Aunio, P., & Räsänen, P. (2016). Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years-A working model for educators. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(5), 684-704. doi: 10.1080/1350293X.2014.996424
- Aydın, O., & Tekin-İftar, E. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz [Teaching math skills to individuals with autism spectrum disorder: a descriptive and meta analysis in single case research designs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.521232
- Bagner, D. M., & Graziano, P. A. (2013). Barriers to success in parent training for young children with developmental delay: The role of cumulative risk. *Behavior Modification, 37*(3), 356-377. doi: 10.1177/0145445512465307
- Barbeau, J., McLaughlin, T. F., & Neyman, J. (2015). The delayed effects of implementing a modified copy, cover, compare procedure with hand over hand prompting and dot to dot tracing to teach basic shapes to a three-year-old child with level one autism. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 2*(5), 456-462.
- Barnett, J. E. H., & Cleary, S. (2015). Review of evidence-based mathematics interventions for students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*, 172-185.
- Batu, S. E., Bozkurt, F., & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science, 39*(174), 91-104. doi: 10.15390/EB.2014.2367
- Bingham, M. A., Spooner, F., & Browder, D. (2007). Training paraeducators to promote the use of augmentative and alternative communication by students with significant disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(3), 339-352.
- Chaabane, D. B. B., Alber-Morgan, S. R., & DeBar, R. M. (2009). The effects of parent-implemented PECS training on improvisation of mands by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(3), 671-677. doi: 0.1901/jaba.2009.42-671
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(2), 136-163.
- Collins, B. C. (2019). Özel eğitimde öğretmen liderliği [Teacher leadership in special education]. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 21-29.
- Coolican, J., Smith, I. M., & Bryson, S. E. (2010). Brief parent training in pivotal response treatment for preschoolers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1321-1330. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02326.x
- Duchaine, E. L., Jolivet, K., & Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education and Treatment of Children, 34*(2), 209-227. doi: 10.1353/etc.2011.0009

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Fettig, A., & Barton, E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children's challenging behavior: A literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49-61. doi: 10.1177/0271121413513037
- Gillett, J. N., & LeBlanc, L. A. (2007). Parent-implemented natural language paradigm to increase language and play in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 247-255. doi: 10.1016/j.rasd.2006.09.003
- Gürsel, O. (2013). Matematik öğretimi. In İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma [Inclusion at primary education]* (2. baskı, ss. 444-477). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jimenez, B. A., & Kemmerly, 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.
- Jordan, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 82-88. doi: 10.1016/j.lindif.2009.07.004
- Jordan, N. C., & Levine, S. C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(4), 60-68. doi: 10.1002/ddr.46
- Jowett, E. L., Moore, D. W., & 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(1), 304-312. doi: 10.3109/17518423.2012.682168
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446. doi: 10.1207/s15566935eed1104\_4
- King, S. A., Lemons, C. J., & Davidson, K. A. (2016). Math interventions for students with autism spectrum disorder: A best-evidence synthesis. *Exceptional Children*, 82(4), 443-462. doi: 10.1177/0014402915625066
- 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. doi: 10.1177/0888406410371643
- Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., & Regeher, A. (2009). Training parents to implement communication interventions for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 3(3), 174-190. doi: 10.1080/17489530903338861
- LeFevre, J. A., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 41(2), 55-66. doi: 10.1037/a0014532
- Lieberman-Betz, R. G. (2015). A systematic review of fidelity of implementation in parent-mediated early communication intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 15-27. doi: 10.1177/0271121414557282

- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 692-703. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.05.004
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*(1), 120-129. doi:10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x
- Minschew, N. J., Goldstein, G., Taylor, H. G., & Siegel, D. J. (1994). Academic achievement in high functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 16*(2), 261-270. doi: 10.1080/01688639408402637
- Morrison, K., & Rosales-Ruiz, J. (1997). The effect of object preferences on task performance and stereotype in a child with autism. *Research in Developmental Disabilities, 18*(2), 127-137.
- Moxley, D. P., Raider, M. C., & Cohen, S. N. (1989). Specifying and facilitating family involvement in services to person with developmental disabilities. *Child and Adolescent Social Work, 6*(4), 301-312.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., & Freeland, J. T. (1997). Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly, 12*(1), 77-88. doi: 10.1037/h0088949
- Papic, M., & Mulligan, J. T. (2007). The growth of early mathematical patterning: An intervention study. In J. Watson, & K. Beswick (Eds.), *Mathematics: Essential research, essential practice* (2nd ed., pp. 591-600). Adelaide: MERGA.
- Passolunghi, M. C., Mammarella, I. C., & Altoè, G. (2008). Cognitive abilities as precursors of the early acquisition of mathematical skills during first through second grades. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 229-250. doi: 10.1080/87565640801982320
- Patterson, S. Y., Smith, V., & Miranda, P. (2012). A systematic review of training programs for parents of children with autism spectrum disorders: Single subject contributions. *Autism, 16*(5), 498-522. doi: 10.1177/1362361311413398
- Powell, D., & Dunlap, G. (2010). *Family-focused interventions for promoting social-emotional development in infants and toddlers with or at risk for disabilities (Roadmap to Effective Intervention Practices)*. Tampa: Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children, University of South Florida. Retrieved from [https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/roadmap/roadmap\\_5\\_family-focused-interventions.pdf](https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/roadmap/roadmap_5_family-focused-interventions.pdf)
- Purpura, D. J., Baroody, A. J., & Lonigan, C. J. (2013). The transition from informal to formal mathematical knowledge: Mediation by numeral knowledge. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 453-464. doi: 10.1037/a0031753
- Rakap, S. (Ed.). (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim [Autism spectrum disorder and special education in Turkey]*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(8), 1562-1575. doi: 10.1007/s10803-006-0290-z

- Seung, H. K., Ashwell, S., Elder, J. H., & Valcante, G. (2006). Verbal communication outcomes in children with autism after in-home father training. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(2), 139-150. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00767.x
- Shanley, L., Clarke, B., Doabler, C. T., Kurtz-Nelson, E., & Fien, H. (2017). Early number skills gains and mathematics achievement: intervening to establish successful early mathematics trajectories. *The Journal of Special Education, 51*(3), 177-188. doi: 10.1177/0022466917720455
- Skwarchuk, S. L., Sowinski, C., & LeFevre, J. A. (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. doi: 10.1016/j.jecp.2013.11.006
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43*, 249-265.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single case research in education and behavior sciences]* içinde (ss. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching methods in special education]*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Tekin-İftar, E., Kurt, O., & Cetin, O. (2011). A comparison of constant time delay instruction with high and low treatment integrity. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 375-381.
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children, 85*(3), 309-328. doi: 10.1177/0014402918795702
- Tiger, J. H., Bousseine, K. J., & Fisher, W. W. (2007). Treating excessively slow responding of a young man with Asperger Syndrome using differential reinforcement of short response latencies. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*(3), 559-563. doi: 10.1901/jaba.2007.40-559
- Troyb, E., Orinstein, A., Tyson, K., Helt, M., Eigsti, I. M., Stevens, M., & Fein, D. (2014). Academic abilities in children and adolescents with a history of autism spectrum disorders who have achieved optimal outcomes. *Autism, 18*(3), 233-243. doi: 10.1177/1362361312473519
- Wei, X., Christiano, E. R., Yu, J. W., Wagner, M., & Spiker, D. (2014). Reading and math achievement profiles and longitudinal growth trajectories of children with an autism spectrum disorder. *Autism, 19*(2), 1-11. doi: 10.1177/1362361313516549
- Whitby, P. J. S., & Mancil, G. R. (2009). Academic achievement profiles of children with high functioning autism and asperger syndrome: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(4), 551-560.
- Williams, D. L., Goldstein, G., Kojkowski, N., & Minshew, N. J. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(2), 353- 361. doi: 10.1016/j.rasd.2007.08.005
- Yakubova, G., Hughes, E. M., & Hornberger, E. (2015). Video-based intervention in teaching fraction problem-solving to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2865-2875. doi: 10.1007/s10803-015-2449-y



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No:1, Page No: 71-93

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.523342

RESEARCH

Received Date: 06.02.19

Accepted Date: 14.11.19

OnlineFirst:09.12.19

## The Effectiveness of the Father Education Program in Teaching the Basic Mathematical Skills to a Child with Autism Spectrum Disorder

Orhan Aydın \*  
Anadolu University

Atilla Cavkaytar \*\*  
Anadolu University

### Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of training applied by the father attained the parent education program on teaching the basic mathematical skills to the child with autism spectrum disorder. Within the scope of this research, an educational program that includes how to apply probing, systematic instruction, and simultaneous prompt teaching has been prepared. After the training, the father was also watched videos modeling how to instruct the first two skills to teach his child. During the implementation, the feedback was provided to the father related to teaching the first two skills by the researcher. The findings of the research, which was designed according to the multiple-probe design across skills, have shown that the father's simultaneous prompting was effective in learning the basic mathematical skills for his child. It was seen that there was an increase in treatment fidelity with the performance feedback presented to the father. It was observed that the father, without taking a clue and feedback, applied the simultaneous prompting with high reliability in the last skill teaching.

**Keywords:** Basic mathematical skills, parent training, father training, autism spectrum disorder, simultaneous prompting procedure.

### Recommended Citation

Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2020). The effectiveness of the father education program in teaching the basic mathematical skills to a child with autism spectrum disorder. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 71-93. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.523342

\***Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: o\_aydin@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9695-2414>

\*\*Prof., E-mail: acavkayt@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8067-1602>



Children's acquiring early math skills is an important predictor of their success in math skills in the future (Aunio & Räsänen, 2016; Duncan et al., 2007; Jordan, Glutting, & Ramineni, 2010; Jordan & Levine, 2009; Shanley, Clarke, Doabler, Kurtz-Nelson, & Fien, 2017). For example, the fact that children know the names of shapes at an early age is the start of having a basic idea of geometry and other mathematical skills. Likewise, children who acquire the concept of the number at a younger age will learn the counting skills and will be successful in their addition and subtraction skills in the future (Clements & Sarama, 2009). A child whose pattern skills are improved will be able to acquire a mathematical ability such as transformation (Papic & Mulligan, 2007). However, as well as children with normal development, children with atypical development may also have difficulty in obtaining mathematical skills at an early age. Considering the studies in the literature, the basic math skills in early childhood skills can be acquired with formal ways as well as informal ways in the process of gaining skills (Purpura, Barody, & Lonigan, 2013; Skwarchuk, Sowinski, & LeFevre, 2014; Shanley et al., 2017). For instance, teaching basic mathematical skills inside and/ or outside of the house in a spontaneous form with the help of parents or siblings, with their peers, by means of toys can be done and teaching can also be achieved through family members in a form which includes a systematic instructional process (e.g., individualized teaching plans and systematic teaching methods) similar to the mentioned studies (Purpura et al., 2013; Skwarchuk et al., 2014).

The poor performance of children in early math skills may be based on several reasons. For example, the low socioeconomic level of parents is a negative reason for a child to acquire mathematical skills in a deprived environment (Jordan & Levine, 2009), and the low performances in the cognitive processes due to individual differences are an important factor (Jordan et al., 2010; Passolunghi, Mammarella, & Altoè, 2008). The reasons for failure of the mathematical skills of children with developmental disability may be caused by ineffective teaching, problems in verbal language skills, inadequacy in reading skills, emotional factors, attention deficit, motor and visual perception deficiencies and cognitive factors (Gürsel, 2013).

Children with autism spectrum disorder (ASD), a form of developmental disability, have some difficulties in their mathematical skills compared to their typically developing peers (Minshew, Goldstein, Taylor, & Siegel, 1994; Whitby and Mancil, 2009). According to research, approximately 25% to 32% of children with ASD have mathematical learning difficulties and have difficulty in acquiring many mathematical skills (Wei, Christiano, Yu, Wagner, & Spiker, 2014; Williams, Goldstein, Kojkowski, & Minshew, 2008). Children with ASD perform lower than expected; it may be due to attention deficit, inability to understand abstract concepts, or difficulties in processing verbal instruction (Troyb et al., 2014). However, with effective instruction to be presented through evidence-based practices, children with ASD can achieve the desired level of performance in mathematical skills as well as in many skills.

The fact that parents have been working as practitioners in the education of their children since the 1980s, an area has been where researchers have focused their attention, and it is seen that many research studies and practices have been carried out by researchers. In literature; social interaction of individuals with autism (Kaiser, Hancock, & Nietfeld, 2000), joint attention (Schertz & Odom, 2007), language and play (Gillett & LeBlanc, 2007), request (Chaabane, Alber-Morgan, & DeBar, 2009), social life (Tekin-İftar, 2008) and self-care (Batu, Bozkurt, & Öncül, 2014). However, in the systematic review and meta-analysis studies of mathematical skills teaching research studies conducted for children with ASD, there are no studies in which parents work as practitioners and so, parents are suggested to be employed as practitioners in future mathematical skills teaching research studies (Aydın & Tekin-İftar, 2019; Barnett & Cleary, 2015; King, Lemons, & Davidson, 2016). Furthermore, in the literature, there are very few research studies in fathers' teaching of skills, especially in early childhood, and it is recommended that fathers take part as instructors.

The general aim of this study is to determine the effect of the parent education program prepared by the researchers on the father's skill of instruction with simultaneous prompting and to examine the effect of the father's instruction on the acquisition of basic mathematical skills for the child with ASD. In this respect, the answers to the questions listed in the research have been sought: (a) Has the parent education program enabled the father to practice the simultaneous instruction correctly? (b) How effective was the father's teaching to the child with ASD

on the acquisition of the child's ability to learn geometric shapes and to create patterns? (e) Have the acquired skills by the father and child been maintained three weeks after the end of teaching? (f) What are the father's views on the teaching process?

## **Method**

### **Participants**

The participants of the study are a girl and his father. The father is a 38-year-old tradesman. He graduated from primary school. Seda (pseudonym) is a seven-year-old girl and she is enrolled in a state pre-school. In the report presented by the child psychiatrist, Seda has atypical autism and mild intellectual disability.

### **Environment and Materials**

The teaching procedure for the father was carried out at the first researcher's office within the university. Materials used in the teaching procedure: (a) a set of fruit images regarding numbers (1-2-3), (b) a set of geometric shapes (triangle, circle, square), and (c) a set of expressions for pattern creation (smiley face-sad face, car-ship, apple-banana), 8 x 12 cm, printed on white cards.

### **Research Design**

Among the single-subject research methods, the multiple-probe design across skills (Tekin-İftar, 2012) was used.

### **Baseline Sessions**

The father was given information about how to probe for his child related to skills on the PowerPoint and then rehearsed and modeled. This process constitutes the first stage of the parent education program prepared by the researchers.

### **Parent Education Program “Father Training”**

After the initial level data were obtained from the child and then stable data were gathered, the second phase of the Parent Education Program was implemented by the first researcher of the study. In this respect, information via PowerPoint was provided to the father about systematic instruction, errorless teaching, and simultaneous prompting teaching, and then experience to the father was provided by question-answer, model and rehearsal methods (totally 60 min.). In addition, adult modeling video models including the use of independent variables for each target skill were prepared. Most of the baseline (62%) and implementation (75%) sessions were recorded by a camera placed in the environment. The researcher evaluated the video recordings of the father, especially in the teaching of the first skill and gave feedbacks through telephone or face to face to the father related to the video recordings. In the teaching process of the third skill, no feedback is given to the father.

### **Teaching Process Provided by the Father**

The father first started instruction of geometric shapes of triangles, squares, and circles. In the teaching process, the father, presenting a target stimulus (e.g., show square) five times for each of the three figures in a session, applied a total of 15 teaching sessions. When the child made progress in the first skill, the researcher asked the father to begin to teach the second skill. In the instruction process, the father waited for 5 sec. after the target stimulus in order for his child to react and then he reinforced the correct reactions verbally and socially. In the event that the child responded incorrectly or did not react, the father ignored the situation and passed on to the other trial.

### **Maintenance Process**

Maintenance data were obtained 2 weeks after the teaching related to geometric shapes and the concept of counting. In maintenance sessions, the father only recorded the child's performance. The maintenance data regarding the ability to create patterns could not be obtained.

### **Measurement of Dependent Variable**

There are two dependent variables in this study. The child's ability to recognize numbers as early math skills, to recognize geometric shapes and to create patterns is the first dependent variable. The probe data were obtained by the father for these variables. The second dependent variable is the ability of the father to present the simultaneous teaching practice accurately. A record sheet was created related to the use of simultaneous prompting and recording the father's behavior. The behaviors of the father were checked in the video sessions and recorded in the form.

## **Findings**

### **Child Behaviors**

Figure 1 shows the information regarding correct response performance of the three target behaviors, including the recognition of the geometric shapes of the child, the concept of counting and the formation of a double pattern before and during the process of instruction provided by the father. Each of these skills consists of three components. In the graphs presented in Figure 1, the data of each component are shown separately.

### **Father Behaviors**

Figure 2 presents the percentage of reliability of the father's performance records taken from his daughter before and during the treatment processes and his correct implementation of simultaneous prompting procedure during the implementation process.

### **Intercoder Reliability Data**

It was found that the reliability data of the behaviors of the father regarding the probe and instruction with simultaneous prompting procedure were 94% and 89%, respectively. According to the results obtained from the records of child behavior, there was a 98% agreement with the researchers. The researchers came together to discuss the items they could not agree and videos were watched again and agreement was reached. In the chart records, the data related to the related sessions were rearranged in light of the findings of the consensus.

### **Social Validity Findings**

The father gave positive answers to the questions posed to him and stated that the simultaneous prompting procedure was easy and practical to use. However, he stated that he had difficulty during his teaching because his child did not consider him as a teacher.

## **Discussion**

In this study, it was investigated the reliability regarding the father's ability to teach with simultaneous prompting and the effect of the father's simultaneous prompting teaching at home on learning early mathematical skills of his child. There are numerous research findings in the literature that prove simultaneous prompting teaching to be effective and scientific with regards to the teaching of chaining and single-step skills (Tekin-İftar, Olcay-Gül, & Collins, 2019). In the findings of this research, similar to the studies in the literature, it was seen that the progress of the child's performance was recorded in all three early mathematical skills as a result of the teaching implemented by the father. Among the geometric shapes, especially the acquisition rate of the shape of the circle shape is higher than the triangle and square shape. This may be due to the fact that the shape of the circle is much more distinguishable from the edged shapes. In terms of counting, counting 1 has been obtained at a higher

rate than 2 and 3. This may be due to the fact that 1, as the circle, is more distinctive than the others. In the process of pattern formation, there is not a significant difference between the pattern sets since the studies were conducted only with the two-pattern sets. However, the performance of the child in pattern formation is low compared to other skills.

Early math skills are the skills that children can acquire spontaneously or in a formal way at home. In this study, the acquisition of early math skills of the child is aimed at a formal instruction process. In this respect, it is seen that formal education, which is registered in formal ways, provided more reliable and valid results. However, in this study, the reliability control of the data obtained from the child was not performed in all sessions as the father did not send a video in some teaching sessions. In such cases, the child's performance is marked on the chart by taking into account the data record forms provided by the father. Furthermore, it can be said that the father obtained data with very few errors in the previous data records provided relative reliability for the obtained data. However, the father's recording for the child's performance with low reliability may not provide valid information on the child's actual performance. For example, when the child's attention was on something else, the father provided the target stimulus without attracting the child's attention and henceforth, the child remained unresponsive or reacted in the wrong way. The father sometimes did not put the cards in front of the child in the correct way. Sometimes, the father passed to other trials without waiting for the interval between trials. In this research process and Turkey, a notable limitation encountered in the literature associated with ASD is the diagnostic process. In our country, the Diagnostic and Statistical Manual-5<sup>th</sup> ed. (DSM-5) or International Classification of Disease-10<sup>th</sup> ed. (ICD-10) diagnostic criteria are mostly used in the diagnosis of children with ASF as in the international field. However, especially in the developed countries such as the USA and England, it is seen that children with ASD have been evaluated and reported with different measurement tools in the diagnosis and evaluation processes. This is important because it is a requirement for a comprehensive assessment of the child and offering a better education. However, in this study, it was seen that the information of the child with ASD only consisted of the statements in a few sentences when accessing the diagnostic information, while the performance information was obtained from the observation results that were not based on standard tests for educational evaluation processes. Therefore, the use of different measurement tools and information sources in the diagnosis process of children with ASD in our country is important to be used by the centers which provide diagnosis and the role of the experts and legislators to develop these processes (Rakap, 2017).

All these disruptions in the systematic flow may not reflect the actual performance of the child. The reason why the father was not able to implement the systematic flow in all stages was that the child was unwilling to work and that the father had difficulty with taking records and teaching process as the child sometimes behaved inappropriately. On the other hand, constant-time delay instructions with low and high reliability were compared in the study conducted by Tekin-İftar, Kurt and Cetin (2011). Findings showed that there was no significant difference between the two applications in learning object naming ability of children with developmental disabilities and in both cases children could learn. In this study, the instruction offered by the father shows that it is effective in learning the basic mathematical skills of the child although expected reliability was not performed at all sessions (80% or above). As a result, this application is presented as a 1: 1 instruction by the father in the home environment. In this regard, the results of the practices carried out with parental participation in the literature (e.g., Coolican, Smith, & Bryson, 2010, Seung, Ashwell, Elder, & Valcante, 2006, Tekin-İftar, 2008) were found to be effective as in this study. There are some limitations to this study. There are a number of factors that hinder the involvement of family members in the education process. Moxley, Raider, and Cohen (1989) grouped these barriers as (a) resource shortages due to time and economic reasons, (b) lack of training and skills, and (c) communication barriers. In this study, some limitations have arisen similar to the obstacles mentioned by these researchers. First of all, due to the fact that the father was a tradesman and sometimes he had a very intense workload, the study plan created by the researchers was not adhered to. Another limitation is that although it was planned to obtain video from all sessions, including teaching and the probe for the research process, video recordings were obtained from about 75% of the teaching process, and about 62% of the probe process. This situation does not allow the remaining part of the research findings to be controlled by another observer. However,

it is recommended to obtain reliability data in at least 30% of the instruction sessions provided by family members in the literature (Wolery, Bailey, and Sugai [1988] cited by Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). It is considered to be important for researchers and practitioners to support and encourage any kind of instruction that parents will do with their children as instructors. Future studies can be carried out with the participation of other family members as well as father participation.





# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 95-122

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 06.09.19

Kabul Tarihi: 03.01.20

Erken Görünüm: 11.01.20

## Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları (Gazi Üniversitesi Örneği)\*

Eylem Dayı <sup>ID\*\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Gökhan Açıköz <sup>ID\*\*\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Ayşe Nur Elçi <sup>ID\*\*\*\*</sup>  
Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden gönüllü 267 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Engelli öğrenciler benim için ..... gibidir; çünkü, ..... dır.” cümlesinin yer aldığı açık uçlu form ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının sekiz kategoride 102 metafor ürettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler için en çok çiçek ve herkes metaforlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının genelde olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Özel gereksinimli öğrenciler, metafor, metaforik algı, öğretmen adayları, güzel sanatlar eğitimi.

### Önerilen Atıf Şekli

Dayı, E., Açıköz, G., & Elçi, A. N. (2020). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520

\*28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 11-13 Ekim 2018, Eskişehir.

\*\***Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: eylemd@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1020-5846>

\*\*\*Arş. Gör., E-posta: gokhan264@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8548-4360>

\*\*\*\*Arş. Gör., E-posta: aysenurkucukelci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8153-4105>

Bütün çocuklar fiziksel ve öğrenme özellikleri bakımından birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Çocukların çoğu genel eğitim programından yararlanır. Özel gereksinimli çocukların ise fiziksel ve/veya öğrenme özellikleri, eğitimden tam olarak yararlanabilmeleri için bireyselleştirilmiş bir özel eğitim programı ve ilgili hizmetler gerektirecek şekilde normdan aşağı veya yukarı farklılık gösterir. Özel gereksinimli çocuklar terimi, öğrenmede zorluk yaşayan çocukların yanı sıra, müfredat ve öğretimde değişiklik yapmayı ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olunması gereken performansları çok yüksek düzeyde çocukları da içermektedir. Bu durum özel gereksinimli çocukların, okuldan tam anlamıyla faydalanmaları noktasında bireysel olarak geliştirilmiş bir eğitim programının olmasını gerekli kılmaktadır (Heward, Alber-Morgan & Konrad, 2017).

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı resmi kurumlar ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı özel kurumlarca yürütülmektedir. Bu kurumlarda özel eğitim ve branş öğretmenleri görev yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı resmi kurumlarda özel gereksinimli çocuklar bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) çerçevesinde gelişim alanları ve akademik becerilerini geliştirmeye yönelik dersler almaktadırlar. Özel gereksinimli bireyler için müzik ve görsel sanatlar gibi alan derslerinin özel eğitim okul ve sınıflarının haftalık ders çizelgelerinde yer alması, özel gereksinimli bireyin sosyal bir varlık olma temelinde, yaratıcılığını geliştirme, kendini ifade edebilme, içinde bulunduğu ortamı tanıma, bir değer olduğunun farkına vararak kişiliğini geliştirmesine ve kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmaktadır (Ertemin, 1997; Şendurur & Barış, 2002; Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu & Kılıcıgil, 2006). Özellikle orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler/otizm spektrum bozukluğu olan çocukların devam ettiği özel eğitim okullarında “görsel sanatlar ve el becerileri” ile “müzik ve oyun” derslerinin üçer ders saati olduğunu ve bunların aynı çizelgede yer alan “matematik”, “günlük yaşam becerileri” ve “sosyal beceriler” gibi temel dersler sayılabilecek derslerle aynı ders saatine sahip olduğu dikkati çekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a; MEB, 2019b). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerini düzenleyen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) incelendiğinde özel eğitim okul ve sınıflarında “dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından okutulur” ibaresinin yanında “ilkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi; ortaokul ve lise düzeyinde ise din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri, ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur” açıklaması yer almaktadır. Yönetmelikte yer alan bu tür açıklamalardan özel gereksinimli bireylerin eğitiminden sadece özel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olmadığı sonucu çıkarılmaktadır. Dolayısıyla alan öğretmenlerinin de özel eğitime gereksinimi olan bireyler hakkında belli düzeyde öğretimi nasıl uyarlayacakları, davranışları nasıl yöneteceklerine yönelik bilgi ve beceri sahibi olmaları önemli olmaktadır. Bununla ilgili olarak eğitim fakültelerinin lisans programları incelendiğinde ise Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü resim ve müzik öğretmenliği programının dördüncü yılında “özel eğitim ve kaynaştırma” adlı haftada iki ders saati olan bir ders olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019a; YÖK, 2019b). Ancak Çitil, Kararkoç ve Küçüköziğit (2018) yılında eğitim fakültelerinde farklı branşlara okutulan iki kredilik “özel eğitim” lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının özel eğitim ve engelliler hakkında bilgi düzeyleri artmış olmasına karşın engelli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı bir değişikliğin meydana gelmediği görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla benzer özellikleri olsa da fiziksel ve öğrenme özellikleri bakımından belli düzeylerdeki farklılıkları onları aynı yaştaki normal gelişim gösteren akranlarından önemli şekillerde ayırmaktadır. Bir çocuğun herhangi bir uzvunun olmaması ya da uzuvların işlevini istenilen düzeyde yerine getirememesi, işitememesi, görememesi ya da zihinsel, sosyal ve duygusal anlamda yaşadığı zorluklar vb. özel gereksinimli çocukları, normal gelişim gösteren akranlarından ayıran farklılıklar arasında sayılabilir. Bu farklılıkların nasıl algılandığı ve bu farklılıklara yönelik nasıl bir eğitim yapıldığı, çocuğun okuldaki ve okul sonrasındaki başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Heward vd., 2017; Özyürek, 2006). Özel gereksinimli çocukların farklı özellikleri dikkate alınarak herhangi bir destek sağlanmaması bu çocukların normal gelişim gösteren akranlarına sunulan eğitim ortamlarından faydalanmalarını zorlaştırmaktadır (Cavkaytar, 2017). Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin farklılıklarına yönelik toplumdaki kişilerin



olumsuz tutumları ve uygun olmayan davranışları onların okula, işe veya toplumdaki etkinliklere tam olarak katılma konusunda engeller yaşamalarına neden olmaktadır (Çolak & Çetin, 2014; Heward vd., 2017).

Alan yazında özel gereksinimli bireylerin öğretmen adayları tarafından nasıl algılandıklarına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Tortop, Kandemir, Kaya ve Demir (2015) öğretmen adaylarının zihinsel engelli birey kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı hedefledikleri araştırmada sınıf, okul öncesi, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinin 2, 3 ve 4. sınıfında okuyan 29 öğretmen adayı ile nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların “Zihin engelli birey deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan 11 farklı temanın ilk beş sırasında; “yaşamak için başkalarına muhtaç olan birey”, “zihin gelişimleri geri olan birey”, “sosyal yaşantısı engellenmiş birey”, “birtakım becerileri yerine getiremeyen birey”, “ilgiye ihtiyacı olan birey” şeklinde temaların yer aldığı belirtilmiştir. Bir cümle ile toparlanmalı sonuç. Bu temaların çıkması yazarları nereye götürmüş? Nasıl bir çıkarımda bulunmuşlar?

Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının, özel eğitime giriş kursunun tamamlanmasından önce ve sonra genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilere hizmet etme konusunda, kabul etmeme/kabul etme ve kaygı/sakinlik gibi iki farklı skaladaki algılarını karşılaştırmıştır. Ayrıca her öğretmen adayı ismini kullanmadan Soodak, Podell ve Lehman, 1998'den uyarlanmış olan Hizmet Öncesi Kaynaştırma Anketi (Pre-service Inclusion Survey) doldurmuştur. Anket, özel gereksinimli öğrencilerle kaynaştırma sınıflarında çalışmaya yönelik tek paragraflık bir senaryodan oluşmaktadır. Bu senaryodaki özel gereksinimli öğrencilerin işitme, öğrenme, zihinsel yetersizlikleri, davranış bozuklukları veya tekerlekli sandalye kullanımını gerektiren fiziksel yetersizlikleri olduğu açıklanmıştır. Senaryonun okunmasının ardından öğretmen adayları 17 maddeden oluşan, senaryoya karşı olumsuz, biraz olumsuz, nötr, biraz olumlu ve olumlu duygular olarak tanımlanan 5'li likert tipi bir ölçekte derecelendirilmiş olan anketi doldurmuşlardır. Çalışmanın sonuçları, özel eğitim kursunun öğretmen adaylarının, genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilere hizmet etme konusundaki kaygı ve bu durumu kabul etmeme düzeylerini önemli ölçüde azalttığını göstermiştir.

Impecoven-Lind (2004) araştırmasında öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını araştırmak ve öğretmen eğitimcilerine, öğretmen yetiştirme programlarını değiştirmek üzere, gelecekteki öğretmenleri farklı bir grup öğrenci ile çalışmaya daha iyi hazırlamak için kullanılacak bilgiler sağlamayı amaçlamıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının oldukça olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının tamamladığı erken çocukluk, ilköğretim, ortaöğretim gibi alan deneyimlerine göre gruplar arasında farklılıklar görülmüştür. Birkaç tema, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik mevcut algılarını şekillendiren faktörler olarak ortaya çıkmıştır. En yaygın faktörler aile, arkadaşlar, iş, okul, uygulamalı deneyimler ve dini inançlar olarak bulgulanmıştır.

Eğitimin her kademesinde oldukça önemli bir sayıya sahip olan özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının düşünce ve görüşleri, öğrencilerine yaklaşımlarını ve sunulacak eğitim öğretim hizmetlerini etkileyebilmektedir (Heward vd., 2017). Bu nedenle hem alanda temel dersler kadar ders saati süresine sahip derslerin bulunması ve bu derslere girmekle yükümlü olan hem de lisans eğitiminde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim alan Eğitim fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını belirlemek önemlidir. Çünkü özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamında başarılı olması bekleniyorsa, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamak zorunludur.

Metaforlar, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Yunancada “metapherein” sözcüğü “aktarmak”, “taşımak” anlamına gelen metafor bugün iki nesne, olay ya da ilişki arasındaki benzerlikler şeklinde kullanılmaktadır (Draaisma, 2007). Metafor, karmaşık terimleri açıklarken “bir şeyin karşılığını aktarmak” ya da “transfer etmek” olarak tanımlama anlamına gelmektedir (Döş, 2010). Bir başka ifadeyle, bir kelimenin bilinen ve kabul edilen manası yerine söylenmek istenenin farklı yollar, benzetmeler kullanılarak ifade

edilmesidir (Anılan, 2017). Metaforlar, kullanıldıklarında, tek kelime ile ifade edilen durum, kelime ya da nesnenin daha detaylandırılmış, daha sanatsal bir şekilde dile getirilmesine olanak sağlar. Duygu ve düşüncelerin günlük hayatta dile getirilmesi ve olaylara bakış açısını etkileyen metaforlar, günlük hayatta ve eğitim alanında ifade edilmesi zor olan veya karşı tarafa aktarılması güç olan olguları daha anlaşılır şekilde ifade etmeye yarayabilmektedir. Bu şekilde metaforların insanın iç dünyasından etkilenip, dünyayı yorumlamasına nasıl etki ettiği görülebilir (Arslan & Bayrakçı, 2006). Metaforik algı ise metafor vasıtasıyla düşünce oluşturma sürecidir (Eraslan, 2011). Sezer (2003) metaforik algı sürecini (a) açıklamak veya anlamlandırmak istediğimiz durum, olay ve kavram gibi soyut bir olgu, (b) soyut olguyu açıklamada kullandığımız somut bir olgu ve olgunun sözlü ifadesi ve (c) soyut ve somut olgu arasında kurulan benzeşmeler olarak aşamalandırmaktadır. Bu süreçte araştırmacı tarafından ilk olarak derinlemesine analizi yapılacak bir olgu, durum ya da kavram belirlenmektedir. Sonraki aşama, verilen soyut olguyu bir metafor üreterek açıklaması beklenen hedef kitleye sunulmasıdır. En son aşamada ise çalışmaya katılan kişilerin seçtiği metaforun nedenini açıklamada kurdukları benzerlikler ifade edilmektedir.

Eğitimin pek çok alanında metaforlar kullanılabilirler. Örneğin, program geliştirme ve plânlama, eğitim yönetimi ile öğrenmeye isteklendirmek ve yaratıcı düşünceyi geliştirmek amacıyla öğretim alanında kullanımlarına rastlanmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Alan yazında farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algı ve tutumunun belirlendiği pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Akyıldız, 2017; Impeccoven-Lind, 2004; Tortop vd., 2015; Vural, Esentaş & Işıkgöz, 2018; Yaralı, 2015). Ancak doğrudan hem alanda temel dersler kadar ders saati süresine sahip derslerin bulunması ve bu derslere girmekle yükümlü olan hem de lisans eğitiminde özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim alan Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada da Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının engelli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforların neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir
2. Belirtilen metaforlar ortak özellik bakımından hangi kavramsal kategoriler ve gerekçeli ifadeler altında toplanmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, aşına olduğumuz, ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalar için uygun bir ortam oluşturur (Creswell, 2007; Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmalarda olguların yapısı, araştırmanın odak konusunu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek kişilerin veya grupların bakış açısından yorumlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; Creswell, 2007; Gedik, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örneklemin seçiminde temel amaç, çalışılan konuyla ilgili daha fazla bilgi sunacak kişileri seçmektir (Patton, 2002). Bu örnekleme kapsamında araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünün resim ve müzik öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. sınıfına kayıtlı olan araştırmaya katılmada gönüllülük kriterini karşılayan toplam 284 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 17 öğretmen adayının yanıtları formdaki ifadelerin boş bırakılması, tamamlanmaması veya anlam bütünlüğünün olmaması sebebiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan 267 öğretmen adayının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler*

Özellik	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	194	72.7
Erkek	73	27.3
<i>Sınıf düzeyi</i>		
1	47	17.6
2	54	20.2
3	113	42.3
4	53	19.9
Toplam	267	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %72.7'sini kadın, %27.3'ünü ise erkek öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ilişkin bilgilere bakıldığında araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının %17.6'sı birinci, %20.2'si ikinci, %42.3'ü üçüncü, %19.9'u ise dördüncü sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili metaforları açık uçlu anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı öğretmen adaylarının bölüm, sınıf düzeyi durumunu betimleyen sorular; ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının engelli öğrencilere ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla verilen "Engelli öğrenciler benim için; .... gibi" dir. Çünkü, .... dir." cümlesi yer almıştır. Bu cümle metaforik algıları belirlemek için kullanılan kalıp sorusu olduğundan, katılımcılara kalıplarda bir değişiklik yapmamaları ve görüşlerini uygun şekilde ifade etmeleri gerektiği açıklanmıştır. Metaforik algıları belirlemek için kullanılan kalıp cümlesindeki "gibi" ifadesi benzetme yapılması, "çünkü" ifadesi de yapılan benzetmenin mantıklı bir gerekçe ile açıklanması içindir. Bu araştırmada da benzer sebeplerle aynı yol takip edilmiştir.

Özel eğitim literatüründe "özel gereksinimli birey, özel eğitime gereksinimi olan birey ya da özel eğitime ihtiyacı olan birey" terimleri kullanılmasına karşın anket sorularının yöneltildiği çalışma grubunda yer alan özellikle özel eğitim konusunda herhangi bir ders almamış 1, 2 ve 3. sınıf öğretmen adayları tarafından anket sorusunun anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla anket sorusunda toplum içinde yaygın kullanıma sahip "engelli öğrenci" terimi kullanılmıştır. Ancak araştırmanın raporlaştırılmasında ise bulgular bölümünde öğretmen adaylarının metaforlar için yaptıkları açıklamalardan yapılan alıntılar dışında "özel gereksinimli birey/öğrenci" terimine yer verilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazılı olarak verdikleri metaforların analizi ve değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı elde edilen verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, ardından bu kavramlara yönelik mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve bu kavramları açıklayan durumların kategoriler halinde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada metaforların içerik analizi aşamaları, benzer çalışmalardan (Anılan, 2017; Ateş & Karatepe, 2013; Büyükalın, Filiz & Türkmenli, 2019; Derman, 2014; Ekici, 2016; Saban, 2004, 2008, 2009) yararlanılarak *eleme ve numaralandırma, kodlama, kategorilerin oluşturulması, geçerlik ve güvenilirlik ve verilerin yorumlanması* şeklinde gerçekleştirilmiştir.

**Verilerin elenmesi ve numaralandırılması.** Bu aşamada verilerin analizi için ilk olarak öğretmen adaylarının doldurdukları kâğıtların araştırma amacına uygun olup olmadığı incelenmiştir. 284 öğretmen adayından 17'sinin kâğıtlarının araştırma amacına uygun doldurulmadığı belirlenmiştir. Metaforların

yazılmaması, “çünkü” kısmının belirtilen metafora uygun olarak yazılmamış olması gibi durumlar araştırma amacına uygun olmama durumuna örnek gösterilebilir. Bu kağıtlar değerlendirme kapsamından çıkarılmıştır. Ardından araştırma amacına uygun doldurulan kağıtlar birden başlanarak 267’ye kadar numaralandırılmıştır.

**Verilerin kodlanması.** Kodlama aşamasında, değerlendirmeye alınması kesinleşen kağıtlara ait metaforlar birden başlanarak numaralandırılarak kodlanmıştır. Bu işlemin sonucunda 102 adet kod ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri kodlar ve metafor ifadeleri bir arada tablolaştırılarak listelenmiştir ve frekans değerleri yazılmıştır.

**Kategorilerin oluşturulması.** Öğretmen adaylarının ifadeleri, numara sırasına göre listelenerek ortak özellikleri bakımından ele alınmıştır. Ardından özel gereksinimli öğrencilerle ilgili vurgu yaptıkları özellikler ve bakış açılarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda metaforları en iyi temsil ettiği düşünülen sekiz kategori oluşturulmuştur.

**Geçerlik ve güvenilirlik sağlanması.** Bu çalışmada geçerliği sağlamak için formların dağıtılmasından önce öğretmen adaylarına çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmış ve çalışmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ardından çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmen adaylarına hazırlanan formun dağıtılmasına, formu doldurmaları için yeterli süre verilmesine, formu doldurma sırasında birbirlerinden yardım almamalarına özen gösterilmiştir. Veri analiz süreci ise aşama aşama ve detaylı bir şekilde raporlandırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için çalışmada ortaya çıkan kavramsal kategori içinde oluşturulan kodların (metaforların) ilgili kavramsal kategorileri, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarını gösterip göstermediğini doğrulamak için üç araştırmacının oluşturduğu kodlar ve bu kodlara yönelik kategorilerin karşılaştırması yapılmıştır (Creswell, 2007; Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). Araştırma verilerini üç araştırmacı ayrı ayrı kodladıktan sonra oluşturulan kod ve kategori listesine son hali verilmiştir. Veri analizinin güvenilirliği, “Güvenirlilik = görüşbirliği / görüş birliği + görüş ayrılığı” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası ortalama güvenilirlik .93 bulunmuştur. Ayrıca katılımcı numaraları verilerek (ÖA2 gibi) öğretmen adaylarının görüşleri bulgulara açıklanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi için ise kelime bulutu hazırlanmıştır. Kelime bulutu hazırlanmasında <https://wordart.com/create-programi> kullanılmıştır.

**Verilerin yorumlanması.** Veri analizi aşamasında elde edilen metaforlar Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar kategorileştirilerek ve gerekçeli ifadeleri de belirtilmiş, şekil ve tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde bulgular, amaçlarda yer alan sıraya uygun olarak iki başlık altında sunulmuştur.

### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca ilişkin bulgular öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların frekans değerlerine uygun olarak belirlenmesi şeklinde sunulmuştur. İlk olarak belirlenen bütün metaforlar toplu bir şekilde tabloda verilmiştir. Daha sonra kelime bulutu şekliyle ifade edilmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforlar gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencilere ilişkin 102 adet metafor üretmiş ve üretilen metaforlar öğretmen adaylarının kullanım sıklıklarına göre verilmiştir. Bu metaforlardan öğretmen adaylarının en fazla kullanılan çiçek (31), herkes (24), yapboz (9), keşfedilmemiş ülke (9), melek (7), bebek (7), özel (7), güçlü (7), kapalı kutu (7) ve yardıma muhtaç (7) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kullandıkları sonraki metaforların sıklığının ise altı ile bir arasında olduğu görülmektedir. 61 metaforun ise birer kez kullanıldığı belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforların kelime bulutu Şekil 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar*

Metafor sırası	Metafor adı	N	Metafor sırası	Metafor adı	N	Metafor sırası	Metafor adı	N
1.	Çiçek	31	35.	Ayrıcalıklı	2	69.	Başka bir boyut	1
2.	Herkes	24	36.	Hayat	2	70.	Yeşil elmalar arasındaki kırmızı elmalar	1
3.	Yapboz	9	37.	Şükür	2	71.	İnsanüstü varlıklar	1
4.	Keşfedilmemiş ülke	9	38.	Sevgi dolu	2	72.	Renkler	1
5.	Melek	7	39.	Bir parçam	2	73.	Müzik	1
6.	Bebek	7	40.	Farkındalık	2	74.	Orman	1
7.	Özel	7	41.	Gizli bahçe	1	75.	Mucize	1
8.	Güçlü	7	42.	Ağaç kökü	1	76.	Yeşerememiş tohum	1
9.	Kapalı kutu	7	43.	Dağ	1	77.	Hayat güzelliklerini yansıtan çiçek	1
10.	Yardıma muhtaç	7	44.	Bahar	1	78.	Bulut	1
11.	Masumiyet	6	45.	Yıkılmaz kaya	1	79.	Yıldız	1
12.	Umut	6	46.	Tülbent	1	80.	Kafesteki kuş	
13.	Temiz kalpli	5	47.	Önemli	1	81.	Işık	1
14.	Ağaç	5	48.	Kristal	1	82.	Su şişesi	1
15.	Keşfedilmemiş gezegen	4	49.	Labirent	1	83.	Çiçek bahçesi	1
16.	Mücevher	4	50.	Bulmaca	1	84.	Uğur böceği	1
17.	Empati	4	51.	Okunmamış mektup	1	85.	Okyanus	1
18.	Kanadı kırık kuş	4	52.	Farklı bir fikir	1	86.	Toplumun ışığı	1
19.	Değerli	4	53.	Yıldız	1	87.	Bir elin beş parmamığı	1
20.	Kapalı kutu	3	54.	Köprü	1	88.	Eğitimin vazgeçilmezleri	1
21.	Hayatın gerçeği	3	55.	Kuru dalda filizlenen yaprak	1	89.	Kirlenmemiş okyanus	1
22.	Dünya	3	56.	Ceviz	1	90.	Daha özel	1
23.	Mücadele	3	57.	Gökyüzü	1	91.	Önemli	1
24.	Matruşka	2	58.	Soyut bir dünya	1	92.	İlgiye muhtaç	1
25.	Kitap	2	59.	Gizli hazine	1	93.	Yarım kalmış beste	1
26.	Vazo	2	60.	Yeni bir hayat	1	94.	Sorumluluk	1
27.	Kelebek	2	61.	Mucize	1	95.	Şeffaf kafes	1
28.	Yavru kuş	2	62.	Ayna	1	96.	Fidan	1
29.	Okunmamış kitap	2	63.	Gökkuşağı	1	97.	Kedi	1
30.	Hammadde	2	64.	Saksı	1	98.	Bebeğin anne demesi	1
31.	Cevher	2	65.	Palet	1	99.	Kuş	1
32.	Yetenek	2	66.	Fırçada sürülmeyi bekleyen boya	1	100.	Susuz kalmış ağaç	1
33.	Farklı dünya	2	67.	Parmak izi	1	101.	Özveri ve sabır	1
34.	Su	2	68.	Tanrının emaneti	1	102.	Yaralı kaplan	1





Şekil 2. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algı kategorileri.

Şekil 2'ye bakıldığında Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere ilişkin ürettikleri metaforların “Gizemli ve keşfedilmeyi Bekleyen”, “Kırılgan/Narin”, “Hayatın Güzellikleri”, “Herkes Gibi/Normal”, “İlgiye ve Yardıma Muhtaç”, “Farklılık”, “Hammadde” ve “Dayanıklılık” kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilere yönelik metaforlar ve öğretmen adayı görüşleri tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının “gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Gizemli ve Keşfedilmeyi Bekleyen Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Keşfedilmemiş ülke	“Yapabilecekleri birçok şey vardır ve bunların bilinçli kişiler tarafından ortaya çıkarılması gerekir.” (ÖA72)
Yapboz	“Anlaşılması güç, ancak anlaşıldıklarında çok eğlenceli öğrencilerdir.” (ÖA90)
Kapalı kutu	“Dışarıdan ne olduğu, içinde ne gibi güzellikler barındırdığı bilinmez.” (ÖA48)
Keşfedilmemiş gezegen	“Onların eksikliklerinden çok bilinmeyen birçok özel yetenekleri var.” (ÖA10)
Okunmamış kitap	“Görünüşe bakıp okumazsın ama içeriği çok güzeldir.” (ÖA25)
Kitap	“Okuyarak anlayabilirsin.” (ÖA99)
Matruşka	“İçlerinden her defasında yeni bir dünya açılır.” (ÖA13)
Okyanus	“Yüzmesini bilen sonsuz derinliklerine kadar gidebilir, bilmeyen insanı ise bir avuç suda boğabilir.” (ÖA49)
Bulmaca	“İçlerinde ne yetenekler saklı olduğunu çözmeye çalışmadan ve anlamaya çalışmadan asla bilemeyiz.” (ÖA62)

Tablo 3 (devamı)

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Gökyüzü	“Çok geniş bir evren.” (ÖA149)
Soyut bir dünya	“Onları anlamak, kendimizi onların yerine koyabilmek oldukça zordur.” (ÖA8)
Gizli hazine	“Engelli olmak onları mahkûm bırakmak değil içindeki hazineyi keşfetmektir.” (ÖA11)
Yeni bir hayat	“En başından beri keşfedilmemiş deneyimleri var.” (ÖA44)
Gizli bahçe	“Ancak görmek isteyenler o güzelliği keşfedebilir.” (ÖA68)
Yıldız	“Yıldız gibi ışık kaynağıdır, ışık kaynağın farklılığı ile farklı kişilikler keşfetmektir.” (ÖA83)
Okunmamış mektup	“İçlerinde ne yetenekler saklı olduğunu çözmeye çalışmadan ve anlamaya çalışmadan asla bilemeyiz.” (ÖA16)
Farklı bir fikir	“Bizlerden farklı düşünen insanlar.” (ÖA24)
Labirent	“Zor görünseler de onların dünyasına girince çözmesi kolay.” (ÖA30)

Tablo 3’te görüldüğü gibi “gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen” kategorisi altında 18 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerin gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen özellikleri olduğuna değinilmiştir. Bu kategoride en çok “keşfedilmemiş ülke ve yapboz” metaforlarının ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “kırılgan, narin” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Kırılgan, Narin Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Çiçek	“Kopardığın, üzdüğün an solmaya yüz tutar ve belki bir daha açmaz.” (ÖA4)
Vazo	“Onların yardımı, sevgiye, tutulacak bir elleri olmasına ihtiyacı vardır.” (ÖA52)
Kelebek	“Çok narin, dikkat edilmesi gereken bireylerdir.” (ÖA100)
Tülbent	“Hassas ve narindirler.” (ÖA125)
Önemli	“Engelli insanlar bir parça eksiktir ama bir parça eksik fikirler bizim gibidir.” (ÖA38)
Kristal	“Narin ve kırılgan özel insanlardır.” (ÖA151)

Tablo 4’te görüldüğü gibi “kırılgan, narin” kategorisi altında altı metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin hassas ve kırılgan özellikleri olduğuna değinilmiştir. Bu kategoride en çok “çiçek” metaforunun ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “hayatın güzellikleri” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

*Hayatın Güzellikleri Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Çiçek	“Varlığıyla güzellik katan, hepsi rengârenk ama biraz ilgi bekleyen bireylerdir.” (ÖA201)
Masumiyet	“Yalan bilmez, kötülükten habersiz” (ÖA93)
Melek	“Kalpleri daha saf, daha sevgi doludur. Onlar harikadır.” (ÖA2)
Umut	“Hem çok güçlüler hem de mucizelerle dolular.” (ÖA253)
Temiz kalpli	“Asla mutlu olmaktan vazgeçmezler, hayatlarından zevk almayı bilen insanlar.” (ÖA20)
Mücevher	“Değerli ve özeldir.” (ÖA89)
Empati	“Her birey hayatının herhangi bir döneminde engelli olabilecek durumdadır.” (ÖA147)
Değerli	“Bizler her ne kadar sağlıklı bireyler olarak tanımlansak da onlar da sağlıklı ve nadirdir.” (ÖA56)



Tablo 5 (devamı)

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Su	“Çok saf, temiz yürekli insanlardır.” (ÖA260)
Kirlenmemiş okyanus	“Yüzmesine bilen sonsuz derinliklerine kadar gidebilir, bilmeyen insanı ise bir avuç suda boğabilir.” (ÖA138)
Müzik	“İnsan ruhuna huzuru hatırlatırlar.” (ÖA14)
Orman	“Her biri farklı güzellikte nefes almayı öğretir, her zaman farklı bir algı yaratırlar.” (ÖA63)
Mucize	“Bizlerin yapabileceklerinin de üstünde yeteneğe sahip olabilecek insanlardır.” (ÖA131)
Hayat güzelliklerini Yansıtan gerçek	“Yetersizlikleri olmasına rağmen güzelliği ve başarıyı sağlayabildikleri için.” (ÖA53)
Hayatın gerçeği	“Bütün zorlukları kendi başına aşmaya çalışan bireylerdir.” (ÖA174)
Hayat	“Onlarla ilgilendikçe ve onlara yaşama dair güzel şeyler kattıkça hayat güzelleşir.” (ÖA91)
Şükür	“Zorlu mücadeleye karşı savaşırlar.” (ÖA88)
Sevgi dolu	“Sevgi ile eğitilen insanlardır.” (ÖA70)
Bulut	“Yumuşacık kalpleri, saf masum bir güzellikleri var.” (ÖA190)
Yıldız	“Dünyadan görünürler, bizden çok farklıdır ama çok güzellerdir.” (ÖA172)
Işık	“Merhamet dolu hareketlerle engelli olmayan bizleri aydınlatıp, çok güzel bir hatırlatma yapıyorlar.” (ÖA101)
Su şişesi	“Ulaşmak zor ama ulaştığım zaman en güzel zaman.” (ÖA26)
Çiçek bahçesi	“İlgilenirsen içinde renk renk çiçekler açar.” (ÖA123)
Uğur böceği	“Çok tatlı, çok masum ve çok kırılabilir bembeyaz bir papatya gibi.” (ÖA40)

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının “hayatın güzellikleri” kategorisinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik oluşturdukları 24 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlara bakıldığında öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin yaşamın güzel yönlerini hatırlatan, olumlu düşünmeye sevk eden yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategoride en çok “çiçek ve melek” metaforlarının ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “normal/ herkes gibi” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Normal/Herkes Gibi Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Herkes	“Farklı değiller ve topluma kazandırılmalı.” (ÖA240)
Dünya	“Bizlerden hiçbir farkı olmadan tüm eşitlik hak ve ortamlar sağlanmalıdır.” (ÖA119)
Toplumun bir parçası	“Bizden hiçbir farkı yok ve olmaması için çalışmalıyız.” (ÖA94)
Farkındalık	“Birbirimizden bir farkımız yoktur, bir olduğumuzda birbirimizi tamamlıyoruz.” (ÖA36)
Toplumun ışığı	“Bizimle eşit imkânlarla sahip olmaları çok önemlidir.” (ÖA188)
Eğitimin vazgeçilmezleri	“Eğitim her yaşa her kesime aittir.” (ÖA187)
Bir elin beş parmağı	“Normal insanlardan farkı yoktur.” (ÖA81)
Normal	“Vücudumuzdaki herhangi bir uzvun olmaması ya da sakat olması bizi diğerlerinden ayıracak bir etmen değildir.” (ÖA103)

Tablo 6’de görüldüğü gibi “normal/herkes gibi” kategorisi altında sekiz metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimi olmayan öğrencilerden bir farklarının olmadığına değinilmiştir. Bu kategoride en çok “herkes” metaforunun ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “ilgiye ve yardıma muhtaç” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*İlgiye ve Yardıma Muhtaç Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Bebek	“Bakıma ilgiye ve sevgiye her zaman muhtaçlardır.” (ÖA71)
Yardıma muhtaç	“Bir şeyler başarabilmek için yardıma ihtiyaçları var.” (ÖA127)
Yavru kuş	“Hak ettikleri özel ilgiyi almalı.” (ÖA69)
Kanadı kırık kuş	“Her zaman eksiktirler ve bu yüzden yardıma ihtiyaçları vardır.” (ÖA264)
Kedi	“Sürekli ilgi ve sevgi göstermek gerekir.” (ÖA202)
Kelebek	“Çok narin, dikkat edilmesi gereken bireylerdir.” (ÖA1)
Kuş	“Eğer onunla aynı dilde anlaşsanız her şeyi bilirsiniz.” (ÖA21)
Susuz kalmış ağaç	“Her daim yardıma ihtiyacı vardır.” (ÖA195)
Özveri ve sabır	“Diğer öğrencilere kıyasla daha zor öğrenebilirler.” (ÖA222)
Kafesteki kuş	“Birey gibi görülmeyip toplumdaki ayrı tutularak hep birilerine muhtaçmış gibi yetiştiriliyorlar.” (ÖA73)
Yeşerememiş tohum	“Göz ardı ediliyorlar, önemsenmiyorlar onlar için yapılan çalışmalar yetersiz.” (ÖA168)
İlgiye muhtaç	“Engeller aşılar.” (ÖA51)
Yarım kalmış beste	“Eksik ama içinde bir o kadar güzellikler taşıyan umutlu.” (ÖA118)
Sorumluluk	“Biz de engelli adayı bir insanız.” (ÖA175)
Şeffaf kafes	“Aslında etimizle kemiğimizle hepimiz aynıyızdır ama bizi birbirimizden ayıran o ince şeffaf çizgilerdir.” (ÖA22)
Tanrının emaneti	“Tamamen bize bağlılar.” (ÖA183)
Fidan	“Özel ilgi gösterilmesi gereken öğrenciler.” (ÖA213)
Bebeğin anne demesi	“Anlaşılması çok zor görünse de aslında anlayamamız beyin engelimizdendir.” (ÖA41)

Tablo 7’de görüldüğü gibi “ilgiye ve yardıma muhtaç” kategorisi altında 18 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin ilgiye ve başkalarının yardımına ihtiyaçları olduğuna değinilmiştir. Bu kategoride en çok “bebek ve yardıma muhtaç” metaforlarının ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “farklılık” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Farklılık Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Özel	“Engellilerin özel gereksinime ve bakıma ihtiyaçları vardır.” (ÖA15)
Farkındalık	“Olağanın dışındadır.” (ÖA54)
Parmak izi	“Uzaktan bakıldığında birbirine benzer fakat hiçbiri birbirinin aynı değil. Biz onları sınıflamaya çalışsak da onların hepsinin farklı ihtiyaçları var ve hepsi farklı yetenekleri olan bireylerdir.” (ÖA120)
Yetenek	“Engelli olan bireyler genellikle engellerine göre farklı konularda (müzik-resim vb.) çok yetenekli.” (ÖA230)
Başka bir boyut	“Dünyaya farklı açıdan bakmayı sağladıkları.” (ÖA82)
Yeşil elmalar arasındaki kırmızı elmalar	“Eşit şartlarda yaşama hakkı var.” (ÖA97)
Farklı dünya	“Kimisi bazı uzuvlarından yoksun olmasına rağmen yaşama dört elle tutuna çabasındadırlar.” (ÖA58)

Tablo 8 (devamı)

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Renkler	“Her biri farklı renkler içerir ve o renkleri çözmek ve tuvale sürmeden önce eklememiz gereken renkler var.” (ÖA105)
Daha özel	“Özel.” (ÖA59)
Ayrıcalıklı	“Beyinsel olarak daha ileri seviyededirler ve doğru eğitimle beraber çok büyük işler yapabilirler.” (ÖA9)
Önemli bir yetenek	“İçlerinde çok yetenekliler var.” (ÖA66)
Kelebek	“Özel ve kendi içinde farklı dünyaları olduğu.” (ÖA79)
Yıldız	“Yıldızlar bizlere uzak ve farklı gelirler ama çok özeldirler parlarlar tıpkı onlar gibi. Onlar yeryüzünün yıldızlarıdır.” (ÖA244)

Tablo 8’de görüldüğü gibi “farklılık” kategorisi altında 18 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin ilgiye ve başkalarının yardımına ihtiyaçları olduğu değerlendirilmiştir. Bu kategoride en çok “özel” metaforunun ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “hammadde” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Hammadde Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Hammadde	“Onlarda büyük cevherler var bunları ortaya çıkarmalıyız.” (ÖA106)
Mucize	“Bizlerin yapabileceklerinin de üstünde yeteneğe sahip olabilecek insanlardır.” (ÖA78)
Ayna	“İnsanların isterse her şeyi yapabileceğinin bir kanıtıdır.” (ÖA121)
Gökkuşluğu	“Her çocuğun içinden çıkmak isteyen renkler vardır, önemli olan o bulutları çarptırtmak, yağmuru yağdırtmaktır.” (ÖA159)
Saksı	“Doğru düşünceleri tohum olarak değerlendirdiğimizde özen gösterip ilgilenirsek bize çiçekler verir.” (ÖA184)
Cevher	“Kendi yeteneklerinin farkına tam olarak varamamışlardır.” (ÖA42)
Palet	“Kendi içlerinde çeşit çeşit renkler barındırır.” (ÖA57)
Fırçada sürülmeyi bekleyen boya	“Normal bireyler kadar yetenekli çalışkan bireylerdir. Sadece fark edilmeleri ve fırsat verilmesi gerekiyor.” (ÖA215)
İnsanüstü varlıklar	“Onlar ağaç gibiler kökleri ne kadar uzasa da boyları uzayıp eğilse de toprağa tutunuyorlar.” (ÖA23)

Tablo 9’da görüldüğü gibi “hammadde” kategorisi altında dokuz metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin başarıyı ortaya çıkaracak bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Bu kategoride en çok “hammadde” metaforunun ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının “dayanıklılık” kategorisine yönelik görüşlerinden örnekler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Dayanıklılık Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Ağaç	“Farklılıkları olsa bile o bahçeye katkısı vardır. Sadece gövdesi farklıdır belki ama sonuçta o da meyve verir.” (ÖA199)
Ağaç kökü	“Aşılması en zor engelleri aşım hayata tutunmaya çalışırlar.” (ÖA261)
Mücadele	“Yaşanılan bunca zorluğa rağmen hayata tutunmak ve bir yerlere varmak başarıdır.”
Yıkılmaz kaya	“Her türlü zorluğu kendi başlarına yenebilirler.” (ÖA170)

Tablo 10 (devamı)

*Dayanıklılık Kategorisine Ait Kodlar ve Açıklama Örnekleri*

Metafor adı	Açıklama örnekleri
Dağ	“Hareketleri kısıtlıdır belki ama yaptıklarıyla gözünüzde büyüler.” (ÖA19)
Bahar	“Tüm soğuk kış günlerine rağmen insanın içini kıpırdatan tomurcuklar açar.” (ÖA75)
Güçlü	“Her şeyin üstesinden geliyorlar ve her zorluğa karşı dimdik ayakta duruyorlar.” (ÖA98)
Köprü	“Birbirimize bağlayan bir yoldur.” (ÖA107)
Kuru dalda filizlenen Yaprak	“Toplumumuz içerisinde çok güzel başarıyla sıyrılan ve kendilerini geliştirmiş insanlar.” (ÖA144)
Ceviz	“İçe kapanık ve dışı sert fakat onlarla arkadaş olduğunda meyvesi yenir.” (ÖA27)
Yaralı kaplan	“Çok güçlü, hayata adapte olmuş, yarasıyla yaşayabilen sevgi dolu insanlardır.” (ÖA5)

Tablo 10’da görüldüğü gibi “dayanıklılık” kategorisi altında 11 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara karşı dirençli olduklarına değinilmiştir. Bu kategoride en çok “güçlü ve ağaç” metaforlarının ifade edildiği görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada da Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre 267 Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adayının özel gereksinimli öğrencilere ilişkin “*Gizemli ve Keşfedilmeyi Bekleyen*”, “*Kırılğan/Narin*”, “*Hayatın Güzellikleri*”, “*Herkes Gibi/Normal*”, “*İlgiye ve Yardıma Muhtaç*”, “*Farklılık*”, “*Hammadde*” ve “*Dayanıklılık*” olmak üzere sekiz kategoride 102 metafor ürettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar incelendiğinde önemli bir kısmının özel gereksinimli öğrenciyi “çiçek, herkes, yapboz, keşfedilmemiş ülke, melek ve bebek” olarak algıladığı görülmektedir. Bu metaforlar, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri nasıl algıladıklarını, özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ve inançlarını ya da deneyimlerini vb. metaforlar aracılığıyla farklı kavramlarla açıkladıklarını göstermektedir (Aubusson, 2002; Ekici, 2016). Özellikle “hayatın güzellikleri” kategorisinde diğer kategorilerdeki metaforlardan en fazlasını (24 metafor) ürettikleri görülmektedir. Bu kategoriler ve diğer kategorilerden üretilen metaforların çoğunluğunun olumlu olduğu, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri daha çok hayatın güzel yönünü görmeyi sağlayan iyimser duygularla ilişkilendirdiği söylenebilir. Alan yazında özel gereksinimli öğrenciler hakkında metaforik algıyı değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri nasıl algıladıklarına yönelik yapılan çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Vural, Esentaş ve Işıkgöz (2018) yılında Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümü öğretmen adaylarının engellilere yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin engellilere yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde Impeccoven-Lind (2004) öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını araştırdığı çalışmasında sonuçlar, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının oldukça olumlu olduğunu göstermiştir. Akyıldız (2017) sınıf öğretmenliği, okul öncesi ve özel eğitim bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçladığı çalışmasının bulgularında genel olarak öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğunu saptamıştır. Yaralı ise (2015) yılında öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada Türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği ile eğitim bilimleri (PDR) bölümlerinde okuyan 209 öğretmen adayına uygulanan “özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ölçeği” sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik beğeni boyutunun ve duyarlılıklarının nispeten yüksek, özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlarının ise nispeten düşük olduğunu bulgulamıştır.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların 61'i, yarıya yakını bir kez yazılmıştır. Bu veri bireysel deneyimlerin farklı metaforların oluşturulmasında önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Cisek, 1999). Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel deneyimlerinin ve yaratıcılıklarının zengin olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte Impecoven-Lind (2004) çalışmasına öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının öğretmen adaylarının tamamladığı erken çocukluk, ilköğretim, ortaöğretim gibi alan deneyimlerine göre gruplar arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik mevcut algılarını şekillendiren faktörlerden en yaygın olanları arasında okul, uygulamalı deneyimler olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgulardaki öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutumlarının öğretmenlikleri sırasında da devam etmesi için üniversite sınıflarında aldıkları iki saatlik “özel eğitim ve kaynaştırma” dersine ek olarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik nasıl uyarılma yapacakları, davranış yönetimi vb. konularda, biri mutlaka uygulama olmak üzere en az iki ders daha almaları önerilebilir. Çünkü özel eğitime gereksinim duyan çocukların farklılıklarının olumlu algılanması kadar, bu farklılıklara yönelik nasıl bir eğitim yapıldığı, çocuğun okuldaki ve okul sonrasındaki başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Heward vd., 2017).

“Hammadde” ve “gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen” kategorilerinde öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri birbiriyle benzer olsa da farklı özellikler barındırdığı için iki ayrı kategoride ele alınmıştır. “Hammadde” kategorisinde öğretmen adayları daha çok onların da belli düzeylerde potansiyelleri olduğuna yönelik metafor ve gerekçeli ifadeler kullanmışlardır. “Gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen” kategorisinde ise özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinin ötesinde farklı özellikler barındırabildiğini ve bunun ortaya çıkarılmasına yönelik metafor ve gerekçeli ifadeler kullandıkları görülmektedir. Sonuç olarak her iki kategoride de öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin potansiyelleri temel alınarak bunların ortaya çıkarılmasına ve geliştirilmesine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Fakat bu potansiyellerin nasıl ortaya çıkarılacağına dair bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Bu verilerden Güzel sanatlar bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere resim, müzik derslerini nasıl yürüteceklerinin, özel gereksinimli öğrencilerde var olduğunu düşündükleri potansiyelleri nasıl ortaya çıkaracaklarının öğretilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlikleri sırasında özellikle de çalışma alanları özel eğitim okulları ya da özel eğitime ihtiyaç olan çocukların da buldukları okullar olduğunda bu bilgiye ihtiyaçları olacağı düşünülmektedir. Örneğin, Çetin (2004) özel eğitim alanında çalışan farklı meslek grubu eğitimcilerin yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada, çeşitli eğitim uygulama ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan farklı bölümlerden mezun olan eğitimcilerin, hizmet öncesi eğitimlerinde özel eğitimle ilgili yeterli teorik bilgi almamaları, uygulama yapmamaları, problem davranışları yönetmede sıkıntı yaşamaları, özel gereksinimli öğrencileri nasıl değerlendireceklerini bilememeleri, farklı öğretim yöntemlerini kullanmayla ilgili yetersiz kalma gibi güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu eğitimcilerin özel eğitim alanına yönelik yazılı kaynak ve materyal ile hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları da araştırmanın bulguları arasında yer almıştır. Shippen ve diğerleri (2005) ise yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının, özel eğitime giriş kursunun tamamlanmasından sonra öğretmen adaylarının, genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilere hizmet etme konusundaki kaygı ve bu durumu kabul etmeme düzeylerini önemli ölçüde azalttığını göstermiştir. Dolayısıyla çalışmada elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının olumlu düşüncelerinin hizmet öncesi eğitimde alacakları özel eğitim dersine ek dersler ve uygulama ile de desteklenmesi önerilmektedir. Çünkü her zaman olumlu yöndeki algı tek başına birşeyler yapmak için yeterli olmayabilir.

Öğretmen adayları “farklılık” kategorisinde 18 metafor üretirken bu kategori ile zıt olabilecek “normal/herkes gibi” kategorisinde 8 metafor üretmiştir. “Farklılık” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde “önemli bir yetenek, parmak izi, yeşil elmalar arasındaki kırmızı elmalar” gibi daha çok bu öğrencilerin engellerinin yanı sıra özel yetenekleri açısından farklılıklara vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının farklılıkları olumlu algılaması öğretmenlik mesleğinde karşılaşacakları öğrencilere yönelik davranışlarını da olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir. “Farklılık” kategorisinde yer alan “ayrıcılık, renkler, özel” gibi metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde ise özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarına yönelik eğitim verilmesi gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar normal gelişim gösteren

çocuklardan farklı olduklarından daha çok benzer olsalar da özel eğitime gereksinim duyan bir çocuk aynı yaştaki normal gelişim gösteren akranlarından önemli şekillerde ayrılmaktadır (Heward vd., 2017). Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforları açıklamak için kullandıkları gerekçeler özel gereksinimli öğrencilerin farklı eğitim gereksinimlerinin farkında oldukları izlenimini vermektedir. “Normal/herkes gibi” kategorisindeki metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde aslında öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri engelliklerinin yanı sıra öncelikle insani ve vatandaş olma özellikleri açısından ele alarak farklılıklarıyla birlikte toplumun bir üyesi olma konusuna dikkat çeken ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler dünyada ve Türkiye’de özel eğitime gereksinimi olan bireyler için özel eğitim hizmetlerine yön vermede etkili olan normalleştirme ilkesini akla getirmektedir. Normalleştirme ilkesi, özel gereksinimli olan bireylerin, toplumun diğer bireylerinin toplumda yararlandığı hak ve olanaklardan eşit düzeyde yararlanmalarını hedeflemektedir (Akçamete, 2009; Kargın, 2004; Lindsay, 2003; Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000). Bu ilkeye dayanarak dünyada “bütünleştirme ve kaynaştırma” uygulamaları yapılmaktadır. Bu çalışmada bir değişken olarak özel eğitim dersi alma ve almama durumlarına yer verilmemesine rağmen araştırmaya katılan son sınıf öğretmen adayları arasında “özel eğitim ve kaynaştırma” dersi alan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu kategorideki metaforları açıklamada kullandıkları gerekçelerin “özel eğitim ve kaynaştırma” dersinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde Şahin ve Güldenoğlu (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerine özel eğitim ve kaynaştırmaya yönelik sunulan eğitim programının üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları tarafından altı metafor üretilen “kırılgan ve narin” kategorisi ile 11 metafor üretilen “dayanıklılık” kategorisi de birbirine zıt görünen kategorilerdir. “Kırılgan ve narin” kategorisi için geliştirilen metaforlar incelendiğinde hayatta zarar görmemesi için hassas davranmamız gereken çiçek, kristal, kelebek gibi varlıklar olduğu görülmektedir. Bu bakış açısı öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin engellerinden dolayı psikolojik olarak daha hassas yapıda olabileceklerini düşündükleri izlenimini vermektedir. Ancak bu durumun engellilere özgü bir durum olmaması gerektiği ve aslında insani bir özellik olduğunun düşünülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bir çocuğun duygu dünyası sadece onun yapısal özelliğinin doğal bir göstergesi olmayıp deneyim ve öğrenme sonucunda ortaya çıkan sosyal bir yapıdır. Yani eğer bir çocuk çevresindekilerin davranışları ve iletişimini anlayamıyor ve yorumlayamıyorsa bu durum çocuğun duygusal gelişimi üzerine uzun dönemli sosyal sonuçlar oluşturabilir. Sonuçta bu durum sosyal olarak değiştirilebilir (Kirk, Gallagher & Coleman, 2015). Diğer taraftan “dayanıklılık” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde hayatta güçlü kavramını tanımlamak için kullandığımız mücadele, yıkılmaz kaya gibi terimler ve dağ, ağaç, ağaç kökü gibi varlıkların kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin engellerine rağmen hayata ve hayatta karşılaştıkları zorluklara karşı güçlü olabildiklerine yönelik düşünceleri, kullandıkları metaforların gerekçeli ifadelerinden anlaşılabilir. Öğretmen adaylarının dayanıklılık kategorisinde ürettikleri metaforlar ve gerekçeli ifadeler özellikle bu araştırma açısından önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

“İlgiye ve yardıma muhtaç” kategorisi incelendiğinde öğretmen adaylarının 18 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategorideki metafor ve metaforların gerekçeleri incelendiğinde sonuçlar, Tortop ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının zihinsel özel gereksinimli birey kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı hedefledikleri çalışmanın sonucunda ortaya çıkan temalarda ilk beş sırada yer alan “sosyal yaşantısı engellenmiş birey”, “birtakım becerileri yerine getiremeyen birey”, “ilgiye ihtiyacı olan birey” sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu kategoride öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin ilgi, yardıma muhtaç olma durumlarını farklı metaforlar ve gerekçelerle açıkladıkları görülmektedir. Örneğin “bebek, yardıma muhtaç, kedi, kelebek, susuz kalmış ağaç, tanrının emaneti” gibi metaforların gerekçeli ifadelerinde ilgi ve yardım durumunun her zaman yapılması gerektiğini açıklarken, “kafesteki kuş, yeşerememiş tohum, bebeğin anne demesi” gibi metaforların gerekçeli ifadelerinde muhtaç olma durumunun sürekliliğini diğer kişilere ve onlara sunulan hizmetlerle açıklamışlardır. Bu kategoride ilgi ve yardım durumunun sürekli olması gerektiği düşüncesine sahip öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler hakkında yeterince bilgi ve deneyime sahip olmadıkları düşünülebilir. Muhtaç olma durumunun sürekliliğini diğer kişilere ve onlara sunulan hizmetlerde olduğu düşüncesine sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantısı sırasında engelleri ortadan kaldıracak önlemleri

alabileceği düşünülmektedir. Çünkü yetersizlik durumu kişiye özel bir durumken engellilik durumu ortama ve sunulan hizmetlere göre değişiklik gösterebilmektedir (Heward vd., 2017). “Tanrının emaneti” metaforu da öğretmen adaylarının algılarını dini inançların etkilediğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Impecoven-Lind (2004) çalışmasında öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik mevcut algılarını şekillendiren faktörlerden en yaygın olanları arasında dini inançların da olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen veriler öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforların olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bu ilerde öğretmen olacak bir öğretmen adayı için çok önemli bir özellik olmasına rağmen alan yazın okulda ve okul dışındaki hayatlarında özel gereksinimli öğrencileri başarıya ulaştırmada, farklılıkların olumlu algılanmasının yanı sıra bu farklılıklara uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasının gerektiği yönündedir. Dolayısıyla özellikle öğretmen adaylarının üniversite sınıflarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik teorik derslerin yanı sıra uygulamalı derslerle de desteklenmesi önerilmektedir. İleri araştırmalarda Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarını bir özel gereksinimli öğrenci grubuna öğretim desenleyerek öğretim yapma becerileri ve bu sürece yönelik düşüncelerinin araştırıldığı eylem araştırmaları yapılabilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alma ve almama ile özel gereksinimli yakını olma ve olmama değişkenleri dikkate alınmamıştır. Bu değişkenler dikkate alınarak öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarının karşılaştırıldığı başka araştırmalar yapılabilir. Son olarak, Özel Eğitim Bölümü öğretmen adayları ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları karşılaştırılabilir.

## Kaynaklar

- Akçamete, G. (Ed.). (2009). *Geleneksel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special needs and special education in traditional education schools]* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi [Examination of the teacher candidates' attitudes towards people with disabilities]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-169. doi:org/10.21560/spcd.vi.338158
- Anılan, B. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının kimya kavramına ilişkinin metaforik algıları [Preservice science teachers metaphoric perceptions about chemistry concept]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-27. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s1m
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi [An examination of metaphorical thinking and learning from educational view]. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi [The analysis of University students' perceptions towards "environment" concept with the help of metaphors]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1327-1348. doi: 10.9761/jasss\_630
- Aubusson, P. (2002). Using metaphor to make sense and build theory in qualitative analysis. *The Qualitative Report*, 7(4), 1-14.
- Büyükalan-Filiz, S., & Türkmenli, A. (2019). Yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin metaforik algıları [Metaphorical perceptions of participants to non-formal training courses on drawing]. *Sosyal Bilimler Arastırmaları Dergisi*, 9(2), 375-389.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (22. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2017). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special education needs and special education]* içinde (ss. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Cisek, P. (1999). Beyond the computer metaphor: Behaviour as interaction. *Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 125-42.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi [Identify the difficulties educators of different professions working in the area of special education came across]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi [The effect of special education undergraduate course to the teacher candidates' knowledge level and attitudes towards the disability]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833. doi: 10.17240/aibuefd.2018-431449
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma [A research on teachers' attitudes towards disability]. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211



- Derman, A. (2014). Lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algıları [High school students' metaphoric perceptions for the concept of chemistry]. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 749-776.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları [Metaphoric perceptions of candidate teachers to the concept of inspectors]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları: Zihinle ilgili fikirlerin tarihi [Metaphors of memory: A history of ideas about the mind]* (3. baskı). (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının "Bilgisayar" kavramına ilişkin metaforik algıları [Student-teachers' metaphoric perceptions towards the concept of "computer"]. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 755-781.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar [Sociological metaphors]. *Akademik bakış dergisi*, 27, 1-22.
- Ertemin, B. (1997). *İlköğretim okulları resim-iş öğretim programı'nın değerlendirilmesi [Evaluation of primary-school art teaching program]* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi). <http://libra.anadolu.edu.tr/tezler/1997/125787.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gedik, N. (2016). Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri. M. Y. Özden & L. Durdu (Ed.), *Olgubilim (Fenomenoloji) [Phenomenology]* içinde (ss. 37-47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S., & Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*. Pearson.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Impecoven-Lind, L. S. (2004). *Preservice teachers' perceptions of students with disabilities* (Unpublished dissertation, Iowa State University) Retrived from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1798&context=rtd> (UMI Number: 3136332)
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: Definition, development and principles] *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2015). *Educating exceptional children* (14th ed.). Belmont, CA: Cengage.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 33(1), 3-12. doi: 10.1111/1467-8527.00275
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2019a). *Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) I. ve II. kademe haftalık ders çizelgesi (orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler/otizmi olan çocuklar) [Special education application center (school) I. and II. level weekly timetable (children with moderate or severe intellectual disability/autism)]*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/669> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2019b). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) III. kademe haftalık ders çizelgesi (orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler/otizmi olan çocuklar) [Special education job application center (school) III. level weekly timetable (children with moderate or severe intellectual disability/autism)]*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_05/14154452\\_egitim\\_uygulama\\_III\\_kademe\\_hdc.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_egitim_uygulama_III_kademe_hdc.pdf) adresinden edinilmiştir.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi [Changing attitudes towards disabled]*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar [Entry level prospective classroom teachers’ metaphors about the concept of “teacher”]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar [Metaphors about school]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler [Prospective teachers’ mental images about the concept of student]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sezer, E. (2003). Dilde ve edebiyatta yol metaforu [Road metaphor in language and literature]. *Kitaplık Dergisi*, 65, 88-92.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., & Simon, M. (2005). Preservice teachers’ perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99. doi: 10.1177/088840640502800202
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı [Music education and cognitive achievement of children]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi [Investigation the effects of a special education training program on attitudes toward people with disabilities]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., & Kılıcıgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi [Realization level of physical education lesson’s purposes in primary education schools]. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147. doi:10.1501/Sporm\_0000000070
- Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E., & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelli birey kavramına yönelik algıları [Prospective teachers’ perceptions on the concept of mentally disabled individual]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 307-322.
- Vural, M., Esentaş, M., & Işıkgöz, E. (2018). Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının incelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği) [Investigation the attitudes to the disabled persons of the students of department of the exercise and sports education for disabilities]. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-11. doi: 10.7827/TurkishStudies.10045
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Examining prospective teachers’ attitudes towards special education lesson in terms of some variables]. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 431-455. doi:10.17556/jef.02712
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education] (2019a). *Resim-iş öğretmenliği lisans programı [Bachelor of arts teacher education]*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim\\_Is\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education] (2019b). *Müzik öğretmenliği lisans programı [Bachelor of music teacher education]*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). Critical issues in special education. *Education*, 17(4), 434-456.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No:1, Page No: 95-122

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520

RESEARCH

Received Date: 03.09.19

Accepted Date: 03.01.20

OnlineFirst: 11.01.20

## Metaphorical Perceptions of Preservice Teachers of Fine Arts Education towards Students with Special Needs (The case of Gazi University)\*

Eylem Dayı \*\*  
Gazi University

Gökhan Açıkgöz \*\*\*  
Gazi University

Ayşe Nur Elçi \*\*\*\*  
Gazi University

### Abstract

This study aims to identify the metaphors belonging to the preservice teachers of the Fine Arts Education Department of Gazi Faculty of Education about the students with special needs. Phenomenology design was used within the scope of the qualitative research model. The study group consisted of 267 volunteer preservice teachers studying at the first, second, third and fourth grades of the Fine Arts Education Department. The data of the study were collected through a form with the open-ended statement of “To me, students with disabilities are like .....; because, .....”. The content analysis technique was used for data analysis. The findings of the study show that preservice teachers produced 102 metaphors that were classified into eight categories. As a result, it is observed that the metaphors of *flowers* and *everybody* were used frequently about the students with special needs. It is concluded that preservice teachers' perceptions of students with special needs are generally positive.

**Keywords:** Students with special needs, metaphors, metaphorical perception, preservice teachers, fine arts education.

### Recommended Citation

Dayı, E., Açıkgöz, G., & Elçi, A. N. (2020). Metaphorical perceptions of preservice teachers of fine arts education towards students with special needs (The case of Gazi University). *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 95-122. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.616520

\*This study was presented as an oral presentation at the 28th National Special Education Congress, 11-13<sup>th</sup> October 2018, Eskişehir.

\*\*Corresponding Author: Assist. Prof., E-mail: eylemd@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1020-5846>

\*\*\*Res. Assist., E-mail: gokhan264@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8548-4360>

\*\*\*\*Res. Assist., E-mail: aysenurkucukelci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8153-4105>

All children differ from one another in terms of physical and learning characteristics. Most children benefit from the general education program. However, in order to fully benefit from education, the physical and/or learning characteristics of children with special needs differ from the norm above or below in that they require an individualized special education program and related services. The term “children with special needs” includes children with learning difficulties as well as children with a very high level of performance that need help to fulfill their potential and that require adaptation in the curriculum and instruction (Heward, Alber-Morgan, & Konrad, 2017).

Public institutions of the Ministry of National Education General Directorate of Special Education and Guidance Services and private institutions of the General Directorate of Private Education are responsible for the education of children with special needs in Turkey. Institutions of the Ministry of National Education General Directorate of Special Education and Guidance Services provides courses to improve developmental areas and academic skills of children with special needs within the framework of individualized education programs (IEP). It needs to be pointed out that, in special education schools for children with moderate or severe intellectual disabilities/autism, “Visual arts and Handcrafts” and “Music and play” courses are provided three hours a week that is same for the courses of “Mathematics”, “Life skills” and “Social skills” (Ministry of National Education, MoNE, 2019a, 2019b). In addition, the Special Education Services Regulation (2018) which regulates the education services of individuals in need of special education, informs that the courses in special education schools and classes are instructed by special education teachers. It also states that “religion course in primary schools; religion, visual arts, music and physical education courses and vocational courses are taught by the specialized teachers in secondary and high schools”. When undergraduate programs are examined, it is seen that the “Special Education and Inclusion” course is offered two hours a week in the fourth year of the Art and Music Teacher Education Program of the Department of Fine Arts Education (Council of Higher Education, 2019).

Although all children are different in terms of their individual characteristics, children with special needs should have an individualized education program in order to fully benefit from the school. Although children in need of special education show more similarities than differences from those with normal development, a child with special needs differs significantly from normally developing peers. The way these differences are perceived and the type of education provided have a significant effect on the success of children in and after school (Heward et al., 2017; Özyürek, 2006).

Research is available about how individuals with special needs are perceived by prospective teachers. Tortop, Kandemir, Kaya, and Demir (2015) stated that preservice teachers' perceptions about the term “mentally disabled individual” including their responses to the question of how they perceive the definition of mental disability. Five themes out of 11 emerged, involving “individual who needs others to survive”, “individual whose mental development is regressive”, “individual whose social life is hindered”, “individual who cannot fulfill some skills”, and “individual in need of attention”.

In their study, Shippen, Crites, Houchins, Ramsey, and Simon (2005) compared preservice teachers' perceptions of providing assistance to the students with special needs on two different scales (eg. refusal/acceptance and anxiety/calmness) before and after the completion of an entry course to special education. The results of the study showed that the special education course significantly reduced the preservice teachers' anxiety and refusal about assisting the students with special needs in general education settings.

Impecoven-Lind (2004) aimed to investigate prospective teachers' perceptions of students with special needs and provide the educators with information that could be used to better prepare future teachers for working with a different group of students and to modify the teacher training programs where necessary. The results showed that preservice teachers' perceptions of students with special needs were very positive. There were differences between the groups according to the early childhood, primary, secondary learning experiences of the teacher candidates. Several themes emerged as factors that shape preservice teachers' current perceptions of students with

special needs. Among the most common factors were family, friends, work, school, practice-oriented experiences and religious beliefs.

It is important to determine the perceptions of the preservice teachers of the Fine Arts Education Department who attend the courses that have the same amount of hours as the basic compulsory courses they attend during undergraduate education. The opinions of prospective teachers towards the students with special needs that are thought to be in significant numbers in all levels of education can affect the approach of the teachers to their students and the educational services (Heward et al., 2017). If students with special needs are expected to be successful in educational environments, it is imperative to better understand the preservice teachers' perceptions. In addition, educators will be able to develop teacher education programs that better address the prejudices and misperceptions of the preservice teachers about students with special needs, when they better understand the perceptions that teacher trainees bring to the teacher education program (Impecoven-Lind, 2004).

Metaphors are one of the methods used to express feelings and opinions. The metaphor can be defined as “transferring the equivalence of something” or “reformulating” when defining the complex terms (Döş, 2010). It is the use of analogy and different ways of expressions to explain instead of using the known and accepted meaning of a word. Metaphors that communicate feelings and opinions in daily life and affect context-dependent perspectives can be used to clearly express the content of daily life and situations that are difficult to articulate or to convey to other party (or parties). Metaphors can be employed in various areas of education. For example, they are used in curriculum development and planning, educational management and sometimes for encouraging to learn and for developing creative thinking (Arslan & Bayrakçı, 2006). The literature shows that many studies have focused on preservice teachers' perceptions and attitudes towards disabled people. However, no study has been found that directly investigates the perceptions of prospective teachers of the Fine Arts Education Department towards students with special needs. This study aims to identify the metaphors belonging to the preservice teachers of the Fine Arts Education Department of Gazi Faculty of Education about the students with disabilities. In this context, the answers for the following questions were sought:

1. What are the metaphors belonging to the preservice teachers of the Fine Arts Education Department of Gazi Faculty of Education for the students with special needs?
2. What are the conceptual categories and expressions of the metaphors emerged?

## **Method**

### **Research Model**

The study utilized phenomenology design within the scope of the qualitative research model. Studies using this design attempt to interpret the structure of the cases from the point of view of the people or groups who experience or can reflect the focus of the research (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016; Creswell, 2007; Gedik, 2016).

### **Study Group**

The participants were selected based on the purposive sampling method. Accordingly, the research was conducted with 284 volunteer preservice teachers enrolled in the first, second, third and fourth year undergraduate program of the Fine Arts Education Department of Gazi Faculty of Education in the spring semester of the 2017-2018 academic year. The responses of 17 participants were not taken into consideration because either the expressions on the form were left blank, incomplete or meaning integrity was lacking.

A total of 72.7% of the preservice teachers that participated in the research were female and the remaining participants were male. 17.6% of the participants studying in the Fine Arts Education Department were in the first, 20.2% were in the second, 42.3% were in the third and 19.9% were in the fourth grade.

### **Data Collection**

In the study, the metaphors of preservice teachers about students with disabilities were gathered by using an open-ended questionnaire. The questionnaire consists of two parts. In the first part, there are questions about the participant's department, grade and in the second part, there are open-ended metaphorical statements that aim to uncover the perceptions of the prospective teachers about the students with disabilities.

### **Data Analysis**

The content analysis technique was used in the analysis and evaluation of the metaphors written by the preservice teachers. In this study, the content analysis stages of metaphors were performed by using those in the similar studies (Anılan, 2017; Ateş & Karatepe, 2013; Büyükalın Filiz & Türkmenli, 2019; Derman, 2014; Ekici, 2016; Saban, 2004; 2008; 2009). The stages followed were screening and enumeration, coding, creation of categories, validity and reliability, and interpretation of the data.

**Screening and enumeration of data.** At this stage, first, the appropriateness of the forms filled out by the participants was examined. Seventeen out of 284 forms were not filled in line with the research purposes. Thus, these papers were excluded from the evaluation. Subsequently, the remaining forms were enumerated from one to 267.

**Coding of data.** At the coding stage, the metaphors were coded starting with number one. As a result of this process, 102 codes were identified. The codes and metaphors belonging to the preservice teachers were listed together and tabulated and frequency values were written.

**Creation of categories.** The statements of preservice teachers were examined in terms of their common characteristics and evaluated according to the characteristics and perspectives they emphasized about students with disabilities. As a result of this evaluation, eight categories were identified to represent the metaphors created.

**Ensuring validity and reliability.** In this study, to ensure validity, attention was given to distribute the forms to volunteer preservice teachers, to allow enough time to fill out the forms and to prevent the exchange of help among participants while working on their forms. The data analysis process was reported in each stage and in detail.

In order to ensure the reliability of the study, to verify whether the relevant conceptual categories of the codes (metaphors) represent the perceptions of preservice teachers towards students with disabilities, the codes created by the three researchers were compared (Creswell, 2007; Houser, 2015; Streubert & Carpenter, 2011). After three researchers coded the research data separately, the list of codes and categories was finalized. The reliability of the data analysis was calculated by using the formula "Reliability = consensus / consensus + disagreement" (Miles & Huberman, 1994). As a result of the calculation, the mean reliability between encoders was found .93. In addition, by assigning numbers to the participants (such as OA2), the opinions of the preservice teachers were explained in the findings. A word cloud was prepared for data evaluation. The program available at "<https://wordart.com/create>" was used in the preparation of the word cloud.

**Interpretation of data.** The metaphors gathered during the data analysis along with the expressions have been categorized and presented in tables and figures.

### **Results, Discussion and Conclusion**

This study aimed to examine the metaphors belonging to preservice teachers of the Fine Arts Education Department of Gazi Faculty of Education about the students with special needs. According to the data, 267 preservice teachers of the Department of Fine Arts Education were found to produce 102 metaphors in 8 categories: "Mysterious and awaiting to be discovered", "Fragile and Delicate", "Beauties of Life", "Like Everyone/Normal", "In need of attention and help", "Difference", "Purity" and "Endurance". When the metaphors produced by prospective teachers are examined, it is seen that a significant number of students perceive students with special

needs as “flowers, everyone, puzzle, undiscovered land, angel and baby”. These metaphors express how teacher candidates perceive students with special needs, their experiences and beliefs or attitudes towards students with special needs (Aubusson, 2002; Ekici, 2016). Especially the “beauties of life” category is seen to have the highest number of metaphors (24 metaphors). It can be said that most of the metaphors produced in these categories are positive, and preservice teachers associate students with special needs with positive and optimistic emotions that help them see the beautiful side of life. There is no similar research available in the previous literature. However, the results of the studies conducted on how the preservice teachers from different programs perceive the students with special needs were found to be positive (Akyıldız, 2017; Impeccoven-Lind, 2004; Vural, Esentaş, & Işıkgöz, 2018; Yaralı, 2015)

Nearly half of the metaphors ( $N = 61$ ) belonging to the preservice teachers were written once. This data shows the importance of individual experiences in the formation of different metaphors (Cisek, 1999). Therefore, it is believed that the individual experiences and creativity of the participants are highly rich. Impeccoven-Lind (2004) stated that there were differences between the groups according to the program experiences of preservice teachers (early childhood, primary, secondary). In addition, learning and practice were stated to be among the most common factors shaping the current perceptions of prospective teachers towards students with special needs. Therefore, in addition to the two-hour “Special Education and Inclusion” undergraduate course, minimum of two other courses about topics such as “Behavior Management and Adaptation” can be recommended to maintain positive attitudes. In addition to the positive perception of the differences in children with special needs, the training about these differences has a significant impact on the success of children in and after school (Heward et al., 2017).

Although characteristics of the metaphors “Purity” and “Mysterious and awaiting to be discovered” belonging to the preservice teachers show similarities, they were considered in two different categories. In the “Purity” category, prospective teachers mostly used metaphors and expressions stating that they also have certain levels of potential. In the “Mysterious and awaiting to be discovered” category, the metaphors show that students with special needs can have different characteristics beyond their disability. As a result, preservice teachers have positive thoughts about revealing and developing the potential of students with special needs in both categories. However, it is seen that they do not express how to reveal these potentials. The data signal that it is necessary to train teacher candidates of the Fine Arts Department about how to conduct art and music lessons with students with special needs and how to reveal the potential that is thought to exist. Prospective teachers will need this training especially when they work at special education schools or work with children in need of special education. For example, Çetin (2004) aimed to identify the difficulties experienced by a teacher working in the field of special education. In this study, the teachers who graduated from different departments working in various training and special education and rehabilitation centers stated that they have difficulties in managing problem behaviors, evaluating students with special needs, and using different teaching methods effectively since they did not receive sufficient training in their preservice programs. Another finding of this study was the need for in-service training and resources and materials for the special education field. Shippen et al (2005) showed that preservice teachers significantly reduced the level of anxiety and disagreement/refusal about assisting students with special needs in general education settings after the completion of the introductory course for special education. Therefore, it is suggested that this positive situation should be supported by additional courses and practice during preservice training. The positive perception alone does not always suffice to achieve the goals.

Preservice teachers produced 18 metaphors in the “Differences” category and 8 metaphors in the “Normal/like everybody” category which seems to be the opposing category. When the metaphors in the “Differences” category are examined, it is seen that differences such as “important talent, fingerprints, red apples among green apples” are emphasized in terms of their special abilities as well as the barriers of these students. Prospective teachers' perception of differences is believed to positively affect their behaviors towards their prospective students during their teaching profession. When the metaphors such as “privileged, colors, special” in the “Differences” category and their reasons are examined, it is observed that providing education about the



differences of students with special needs is considered essential. Although children with special needs have more similarities than differences in comparison to children with normal development, a child in need of special education differs significantly from normal peers of the same age (Heward et al., 2017). The rationale used by prospective teachers to explain metaphors in this category gives the impression that students with special needs are aware of their different educational needs. When the metaphors in the “normal / like everyone” category and their reasons were examined, it is seen that students with special needs are first and foremost considered as a human being and citizen, a member of society. These statements are in line with the normalization principle that is effective for special education services in the world and in Turkey. The principle of normalization aims to ensure that individuals with special needs benefit equally from the rights and opportunities that other members of society enjoy (Akçamete, 2009, Kargın, 2004; Lindsay, 2003; Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 2000). Based on this principle, “integration and inclusion” practices are carried out throughout the world. Although this study does not include enrolment in a special education course as a variable, there are some participants who were enrolled in the “Special Education and Inclusion” course. The rationale used by prospective teachers in explaining the metaphors in this category can be the result of the “Special Education and Inclusion” course. Similarly, Şahin and Güldenoğlu (2013) stated that the undergraduate education program including the course entitled “Special Education and Inclusion” had positive effects on the attitudes of university students towards disabled people.

The “Fragile and delicate” category, with six metaphors and the “Endurance” category, which produced 11 metaphors, were seemingly contrasting. The “fragile and delicate” category includes objects (flowers, crystals, butterflies, etc.) that we should act with precision not to harm in life. This point of view gives the impression that teacher candidates think that students with special needs may be more psychologically sensitive due to their special needs. However, it reveals that this should not be a situation specific to the disability and should be considered as a human characteristic. A child's world of emotion is not only a natural indicator of its basic characteristics but also a social composition resulting from experience and learning. In other words, if a child cannot understand and interpret the behaviors and communication of others, this may have long-term social consequences on the child's emotional development. This situation can be changed socially (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015). On the other hand, the metaphors in the “Endurance” category illustrate that the terms used to define the concept of strength (struggle, indestructible rock, etc.) and resources (mountain, tree, roots of a tree, etc.) are referred. Preservice teachers' opinions that they can stay strong against life and the difficulties they face despite the special needs of the students can be understood from the rationalized expressions of their metaphors. The metaphors and expressions produced by these participants in the endurance category are particularly significant for this research.

When the category “in need of attention and help” is examined, it is seen that prospective teachers developed 18 metaphors. The rationale for these metaphors shows resemblance to those mentioned in the study by Tortop et al. (2015) who revealed them themes in the following: “Individuals whose social life has been hindered”, “individuals who cannot fulfill the skills” and “individuals who need attention”. In this category, teacher candidates explain the attention and the need of help of students with special needs with various metaphors and rationale. For example, the expressions like “baby, needy, cat, butterfly, dehydrated tree, God's blessing” signal the state of being always in need; “bird in the cage, new seed, baby's call for mom” show the continuity of need in terms of assistance provided to them. This category signifies that preservice teachers who think that there should be continuous attention and help so that they have insufficient knowledge and experience about students with special needs. These preservice teachers who have the idea that the need for professional education in terms of the provision of services can eliminate the obstacles in their teaching profession. This is because while deficiency is personal, disability may vary depending on the environment and the services provided (Heward et al., 2017). The metaphor of “God's blessing” suggests that religious beliefs affect the preservice teachers' perceptions. Similarly, Impeccoven-Lind (2004) stated that religious beliefs are among the most common factors that shape the preservice teachers' perceptions of students with special needs.

As a result, the data confirm that the metaphors formed by the preservice teachers are positive. Although this is very important for a prospective teacher, there is still a need to establish appropriate educational

environments in addition to the need of maintaining the positive attitude and perception to help achieve success for the students with special needs. Therefore, it is recommended that teacher candidates should be supported with practice-oriented courses as well as theoretical ones to work with students with special needs effectively during their undergraduate studies. In further research, action research with teacher candidates of the Department of Fine Arts Education can concentrate on designing and instructing courses for a group of students with special needs. At the end of the research, preservice teachers can reflect on their experiences. Taking these variables into consideration, other studies can be conducted comparing the metaphorical perceptions of prospective teachers towards students with special needs. Finally, the metaphorical perceptions of the preservice teachers of the Department of Special Education and those of the Department of Fine Arts can be compared.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 123-148

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.521678

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 04.02.19

Kabul Tarihi: 07.01.20

Erken Görünüm: 11.01.20

## Özel Yetenekli Öğrenciyi Anlamak: Bir Durum Çalışması

Abdullah Çetin<sup>ID\*</sup>

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Serkan Ünsal<sup>ID\*\*</sup>

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıfta okuyan özel yetenekli öğrencinin; tanılanma sürecini, özelliklerini, bu özelliklerinin eğitime yansımalarını ve öğretmeninin onun gelişimine katkı sağlamak için gerçekleştirdiği etkinlikleri tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ilinde görev yapan bir öğretmen ve onun özel yetenekli öğrencisi Nehir oluşturmuştur. Araştırma verilerinin elde edilmesinde gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Nehir'in; özel yetenekli olduğunu sınıf öğretmeninin fark ettiği ve tanılanması için Bilim ve Sanat Merkezine yönlendirdiği, üzerinde sıklıkla durulan ve araştırma bulguları ile de desteklenmiş özel yetenekli öğrencilerde bulunabilecek özelliklerin birçoğunu gösterdiği ancak bazılarını ise göstermediği belirlenmiştir. Aynı zamanda Nehir'in, öğretmeninin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, arkadaşlarını da olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca Nehir'in gelişimine katkı sağlamak için öğretmenin destekleme, değer verme ve ailesiyle iletişim halinde olma gibi davranışlar sergilediği tespit edilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Özel yetenekli, tanılanma süreci, sınıf öğretmeni, üstün yetenekli, davranış.

### Önerilen Atıf Şekli

Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123-148. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.521678

\*Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: abdcetin46@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1118-0740>

\*\*Doç. Dr., E-posta: serkan-unsal09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>

Günümüzde küreselleşmenin etkisi ile ülkeler arasındaki rekabet farklı boyutlarda ve şekillerde gerçekleşmektedir. Ülkelerin bu rekabette gücünü artırarak daha avantajlı bir konuma geçebilmeleri insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. İnsan kaynaklarının en önemlilerinden birisi sahip olduğu özellikleri nedeniyle özel yetenekli bireylerdir. Özel yetenekli bireyler; geçmişten günümüze bilim ve sanattın gelişmesinde, toplumların ilerlemesinde önemli roller üstlenmişlerdir. Gelecekte de meydana gelecek gelişmelerde, özel yetenekli bireylerin katkılarının olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden içerisinde Türkiye’de olmak üzere birçok ülke, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine önem vermektedir (Karadağ, 2016).

Türkiye; özel yetenekli bireyleri keşfetmek, onların potansiyelini ortaya çıkarmak, kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak, onlara uygun eğitim ortamı ve etkinlik programı hazırlamak için Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de ya da başka bir kurumda özelliklerine uygun eğitim alabilmesi için öncelikle yetenekli olduğu alanın tanınması önem arz etmektedir (Şahin & Kargın, 2013). Öğrencilerle çok sık etkileşime girmeleri, değişik durumlarda ve çeşitli koşullar altında öğrencileri gözlemlenmeleri, sınıf öğretmenlerini özel yetenekli öğrencileri tanılama konusunda eşsiz bir konuma getirmektedir (Bianco, Harris, Garrison-Wade & Leech, 2011; Siegle, 2001; Şahin, 2013). Sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan olası özel yetenekli bireyleri, davranışsal özelliklerine göre değerlendirerek tanılanmak üzere ilgili merkezlere yönlendirmektedirler (Hunsaker, Finley & Frank, 1997; Şahin & Kargın, 2013). Ancak özel yetenekli çocukların tespit edilmesi ve uygun eğitim almalarının sağlanması, eğitimciler için zorlu bir süreçtir (İnan, Bayındır & Demir, 2009). Bu zorlukların öğretmenin, öğrencinin ve ortamın özelliklerinden kaynaklandığı belirtilebilir.

Alanyazında öğretmenlerin öğrencileri özel yetenekli olarak algılamalarında; daha önce bu öğrencilerle birlikte çalışma (Kesner, 2005), onlar hakkında hizmet içi eğitim kursuna katılma (Geake & Gross, 2008), öğrencilerle ilgili eğitim alma (Şahin & Çetinkakaya, 2015) ve bilgi sahibi olma (Gökdere & Ayvacı, 2004) gibi durumların etkili olduğu vurgulanmaktadır. Siegle (2001) özel yetenekli öğrencilerin tespitinde öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilere ilişkin inançlarının, tutumlarının, bilgilerinin, deneyimlerinin, beklentilerinin ön yargılarının etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler öğrencileri; görüntülerine, akademik performanslarına, sıftaki davranışlarına (Davis & Rimm, 2004), kendi idealindeki özel yetenekli öğrenci profiline uyma durumlarına göre aday göstermektedirler (Peterson & Margolin, 1997). Bunun yanında öğretmenler, tanı konulması için alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencileri üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilere göre daha az sayıda aday göstermektedirler (Bianco vd., 2011). Elhoweris (2008) ise kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha nadiren öğretmenler tarafından aday gösterildiğini belirtmektedir. Şahin (2016) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre 1.38 kat daha fazla tanılamaya aday gösterildiği vurgulanmıştır. Diğer taraftan öğrenciyi yanlış tanılama korkusu ve özel yetenekli öğrencilere yönelik programların onlara zarar vereceği kaygısı gibi nedenlerden dolayı öğretmenler, öğrencileri tanılanması için aday göstermemektedirler (Siegle, 2001).

Özel yetenekli çocuklar potansiyel olarak akranlarından sahip oldukları ilgiler, öğrenme derinliği ve öğrenme hızı bakımından farklı özellikler gösterirler (Dağlıoğlu, 2010). Bunların yanında erken yaşlarda gelişen konuşma ve okuma becerisi, güçlü sözel ve görsel zekâ (Hodge & Kemp, 2000; Jackson, 2003; Sankar-DeLeeuw, 2004), problem çözmeye yönelik yoğun bir ilgi ve merak (Hodge & Kemp, 2000; Rotigel, 2003), bilinen ve bilinmeyen arasındaki tanıdık ilişkinin ötesinde bağlantı kurmaya çalışmak (Harrison, 2004), yeni bilgileri çok az veya hiç tekrar etmeden kavrayabilmek ve dünyadaki olayları anlamaya çalışmak (Rotigel, 2003) özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri arasında öne çıkanlar olarak sıralanabilir. Ancak söz konusu özellikleri benzer düzeyde sergilemezler. Özel yetenekli bireyler hem tipik gelişen akranlarından hem de birbirlerinden farklılaşmaktadırlar (Rotigel, 2003). Bu farklılıklar sadece fiziksel görünüm açısından değil eğitimsel ihtiyaçları, bilişsel ve dil yetenekleri, motivasyon ve enerji seviyeleri, alışkanlık ve davranışları, özgeçmiş ve deneyimleri, kişilik, zihin sağlığı ve benlik kavramı bakımından da olabilmektedir (Davis, Rimm & Siegle, 2011). Bu farklılıkların olması, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri tanılanırken karşı karşıya kaldığı öğrenci özellikleri kapsamındaki zorluk olarak değerlendirilebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecini etkileyen diğer bir faktör ise ortamın özellikleridir. Sınıf ortamının özel yetenekli öğrencilerin kendi yeteneklerini sergileyebilecekleri şekilde düzenlenmemesi yetenekli öğrencilerin belirlenmesini güçleştirmektedir. Özellikle özel yetenekli öğrenciler, sınırlı bir akademik zorluğun ve entelektüel uyarıcıların az olduğu sınıflarda kendilerini kapatabilmektedirler (Siegle, 2001).

Dünyanın iyi bir noktaya gelmesinde, ülkelerin gelişmesinde özel yetenekli öğrenciler belirlenerek potansiyellerini kullanacakları ortamların oluşturulması önemlidir (Dağlıoğlu, 2010; Gencil & Satmaz, 2017). Diğer yandan özel yetenekli bireyler keşfedilip desteklenmediğinde bireysel ve toplumsal sorunlara da neden olabilmektedirler (Gencil & Satmaz, 2017). Özel yeteneklilerin belirlenmesinde ise Türkiye’de zorluklar devam etmektedir (Karadağ, 2016). Öğrencilere özel yetenekli tanısının konma süreci, sınıf öğretmeninin gözlemleri sonucu öğrenciyi aday göstermesi ile başlamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencileri özel yetenekli olacağı düşüncesiyle aday göstermesi; öğrenci, öğretmen ve ortamın özelliklerinden dolayı kolay olmamaktadır. Diğer taraftan öğrencilere özel yetenekli tanısının konması problemi çözmekte, bu öğrencilerin eğitim ortamına ve öğretmenlerine yansımalarının neler olabileceği, sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında bu öğrenciler için neler yapması gerektiği araştırılması gereken konular arasındadır.

Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin nasıl yapıldığı (Karadağ, 2016; MEB, 2017; Şahin & Kargın, 2013), sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullandıkları yöntem ve stratejiler (Şahin & Levent, 2015), öğrencilerin eğitiminde mentörlük uygulaması (Şahin, 2013, 2015a), özel yetenekli öğrencilere yönelik uygun eğitim ortamlarının sağlanabilmesinde öğretmenlerin alana özgü yeterlikleri (Akar, 2015) gibi konularda çalışmalar olsa da aday gösterme sürecini öğretmenlerin nasıl gerçekleştirdiği, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenine yansımalarının neler olduğu, öğretmenin özel yetenekli öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için neler yaptığı ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğu (Akar, 2015; Akar & Şengil-Akar, 2012; Ekinci, 2002; İnan vd., 2009; Şahin & Levent, 2013), tanılama için aday göstermekte problem yaşadıkları (Gökdere & Ayvacı, 2004; Şahin & Çetinkaya, 2015), özel yetenekli öğrenciler hakkında geleneksel görüşlere ve tanımlara sahip oldukları (Moon & Brighton, 2008) görülmektedir. Oysa öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin özelliklerinin neler olduğunu bilmesi, onlara rehberlik etmede önemli avantajlar sağlamaktadır (Speirs Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy & Dixon, 2007). Bu araştırmadan elde edilen verilerin sınıf öğretmenlerine özel yetenekli öğrencileri tanıma ve özelliklerini bilme adına kavramsal zenginlik sunacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının özel yetenekli öğrencilerin tanılanması için aday gösterme sürecinde sınıf öğretmenlerine rehberlik etmesi de beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciye nasıl yaklaşılacağı ve özel yetenekli öğrencinin sınıf dinamiğine olası etkilerinin neler olabileceği konusunda öğretmenlere, yöneticilere ve program yapıcılara veri sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili toplumda da yanlış anlamalar, dogmalar, popüler görüşler ve kanaatler bulunmaktadır (Çitil & Ataman, 2018; Sak, 2011). Bu yanlış anlama ve kanaatlerin düzeltilmesine de araştırmanın katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul ikinci sınıfta okuyan ve özel yetenekli olduğu tespit edilen Nehir’in; tanılanma sürecini, bilişsel ve davranışsal özelliklerini, özelliklerinin eğitime yansımalarını ve öğretmenin Nehir’in gelişimi için gerçekleştirdiği etkinlikleri tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Nehir’e özel yetenekli tanısı konulma süreci nasıl gerçekleşmiştir?
2. Nehir’in özellikleri ve sınıf ortamında göstermiş olduğu davranışlar nelerdir?
3. Nehir’in özelliklerinin eğitim ortamına yansımaları nelerdir?
4. Nehir’in gelişimine katkı sağlamak için öğretmeni neler yapmıştır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli/Deseni

İlkokul ikinci sınıfta okuyan özel yetenekli öğrencinin; tanılanma sürecini, özelliklerini ve bu özelliklerin eğitime yansımalarını inceleme amacıyla olan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması karmaşık bir sosyal olgunun anlaşılmasını sağlayan (Yin, 2004) ve eğitim gibi uygulamalı alanlarda çok tercih edilen bir desendir (Merriam, 2013). Durum çalışması, günlük yaşamda güncel bir durum hakkında ayrıntılı bilgiler toplandığı, durumun betimlendiği ve temaların ortaya konulduğu çalışmalardır (Creswell, 2016; Merriam, 2013). Stake'e (2005) göre durum çalışmaları; araştırmanın konusuna göre içsel, araçsal ve bütünlük olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilir. Araştırmacı belirli bir konu ile özel olarak ilgiliyse içsel durum çalışması gerçekleştirir. Bu çalışmada içsel durum çalışması benimsenmiş ve özel yetenekli öğrencinin davranışsal özelliklerine odaklanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu özel yetenekli öğrenci ve onun sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcı öğrenci için "Nehir" rumuzu kullanılmıştır. Nehir'in anne ve babası öğretmendir. Ailenin biri erkek ve diğeri kız olmak üzere iki çocuğu vardır. Nehir ailenin büyük çocuğudur. Anne ve baba Nehir ile ilgilenmektedir. Anne ve baba çalıştığı zamanlarda Nehir annesinin yanında kalmaktadır. Nehir ilkokula başlamadan iki yıl ana sınıfına gitmiştir. Yaşlarına göre fiziksel olarak zayıf olan Nehir'in yemek yeme ile ilgili problemleri vardır.

Araştırmada Nehir'in sınıf öğretmenine "Güneş" rumuzu verilmiştir. Güneş; bayan, evli ve Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) 16 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta, görev yaptığı ilkokullar ise genel olarak kırsal ve kenar mahallede bulunmaktadır. Öğretmen, başarıları ile dikkat çektiği için okulunda ve yakın okullarda görev yapan öğretmenler çocuklarını Güneş Öğretmenin sınıfına vermektedirler. Nehir de bu öğrencilerden biridir. MEB'in birçok hizmetçi seminerine katılan Güneş Öğretmen ailesinden dolayı özel yetenekliler hakkında bilgi sahibidir. Ailesinde tanınmış özel yetenekli birey bulunmaktadır. Eşi özel yeteneklilerin eğitim gördüğü BİLSEM'de uzun süre öğretmen olarak görev yapmıştır. Güneş Öğretmen araştırmada, araştırmaya başlamadan önce Nehir'in anne ve babasını çalışmadan haberdar etme, onların onayını alma, Nehir ile ilgili günlük tutma ve hikâyelerini anlatma, video çekimi yapma, dokümanları toplama ve araştırmacılarla görüşme yapma gibi çeşitli roller üstlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Durum çalışmalarında gözlem, görüşme, anket, dokümanlar, işitsel ve görsel materyaller gibi çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak durum hakkında detaylı bilgi toplanır (Merriam, 2013). Araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Veriler; yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi (öğretmen günlükleri, öğrenci yazıları, hikâye) aracılığıyla toplanmıştır. Merriam'a (2013) göre gözlem yöntemi bir durumla ilgili aracı veri toplamak, gözlem dışında elde edilen verileri doğrulamak (çeşitleme) ve olayları daha iyi anlamak amacıyla yapılabilir. Bu çalışmada Nehir'in sergiledikleri davranışları gerçekçi, doğru, kapsamlı bir şekilde anlamak amacıyla (Patton, 2014) yapılandırılmamış gözlem türü kullanılmış, bu yüzden standart bir gözlem aracı geliştirilmemiş, video kaydı yapılmıştır. Nehir'in gerçekleştirdiği farklı etkinliklerin/davranışların bir kısmı kayıt altına alınmıştır. Kayıt işlemleri, gerçekleştirilmeden önce veliden izin alınmıştır. Kayıt işlemlerini sınıf öğretmeni cep telefonu ile gerçekleştirmiş; araştırmacı sınıf ortamına girmeyerek herhangi bir hareketlilik oluşturmamış, öğrencilerin dikkati dağıtılmamış, öğrenme-öğretme süreci aksatılmamış, Nehir ve diğer öğrencilerin doğal davranışları sağlanmıştır. Video kaydı 2018 yılı Mayıs ayında 6 seferde toplamda 50 dakika yapılmıştır.

Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgilerini, duygu ve düşüncelerini öğrenmenin en kestirme yolu olarak belirtilmektedir (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda beş adet soru bulunmaktadır. Öğretmene sorulan sorulardan bir

tane örnek soru “Nehir’in gelişimine katkı sağlamak için neler yaptınız?” şeklindedir. Görüşme formu öğretmene verilerek doldurması istenmiş ve formu doldurduktan sonra tekrar alınmıştır. Görüşme Nehir’in öğretmeni ile 2018 yılı Haziran ayında gerçekleştirilmiştir.

Doküman incelemesi, nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemden sonra sık kullanılan bir diğer veri kaynağıdır. Doküman, araştırma öncesi elde edilen resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, şiirler, şarkılar, ortak kayıtlar, hükümet dokümanları, tarihsel dokümanlar, günlükler, otobiyografiler (yaşam öyküsü/özgeçmiş) gibi belgelere verilen addır (Merriam, 2013, s. 132). Bu yöntemin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için araştırmacının araştırma yapacağı belgeleri yakından tanınması ve bunlardan nasıl yararlanacağını bilmesi gerekmektedir (Karasar, 2009). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan dokümanlar; öğrenci etkinlikleri, öğretmen günlükleri ve öğretmen hikâyeleridir. Bu araştırmada kayıtlı verilere öğretmenlerin görüşme sırasında yaptıkları açıklamaların içeriğini desteklemek amacıyla başvurulmuştur.

Patton (2014) durum çalışmalarında çok hacimli verilerin elde edilmesi durumunda içerik analizi tekniğinin uygun olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Durum çalışmalarında çok yoğun veri olduğundan araştırmacıların veri analizine geçmeden önce verileri sınıflandırmaları ve düzene koymaları gerekmektedir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu kapsamda araştırmada öncelikle veriler tasnif edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden var olmayan yeni temaların, kategorilerin ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 227).

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için öncelikle araştırmacının etik bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013, s.199). Etik kurallar doğrultusunda katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiş, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve gerçek isimleri yerine rumuz kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılardan izin alınmıştır. Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik olmak üzere dört stratejiden yararlanılabileceğini belirtmektedir.

**İnandırıcılık.** Araştırmacının inandırıcılığını sağlamak için nitel araştırmalarda kullanılan stratejiler tüçgenleme, derinlik odaklı veri toplama, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, araştırmacının duruşu şeklinde açıklanmaktadır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada gözlem, görüşme, doküman incelemesi, kullanılarak veri ve yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Elde edilen verilerin doğruluğu katılımcıya onaylatılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Bu araştırmada katılımcı olan Güneş Öğretmen, Nehir’in ilkökul öğretmeni olup iki yıl gibi uzun bir zaman diliminde Nehir’i gözlemlemekte ve Nehir’in davranışsal özelliklerini bildiği varsayılmaktadır.

Araştırmacının biri 14 yıl BİLSEM’de öğretmenlik deneyimine sahiptir. Aynı zamanda her iki araştırmacının da özel yetenekliler konusunda akademik çalışması bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların özel yetenekli Nehir’in davranışlarını kolay bir şekilde anlamlandırabilecek konumda olduğu varsayılmaktadır.

**Aktarılabirlik.** Nitel araştırmalarda bir örnekleme ait verilerin sonuçlarının benzer diğer örnekleme doğrudan genellemesi mümkün değildir (Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). Aktarılabirlik, bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini o durumdaki kişilere bırakma işidir (Merriam 2013, s. 218; Yıldırım & Şimşek, 2011). Lincoln ve Guba (1985) araştırmacının aktarılabirliğini sağlamak için detaylı bir şekilde betimleme yapmayı, raporda doğrudan alıntılara yer vermeyi ve okuyucu için anlaşılır bir dil kullanmayı önermiştir. Bu araştırmada aktarılabirliği sağlamak için, katılımcıların özellikleri, veri toplama ve veri analiz süreci, bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bulgularda doğrudan alıntılara ve görsellere yer verilmiştir.

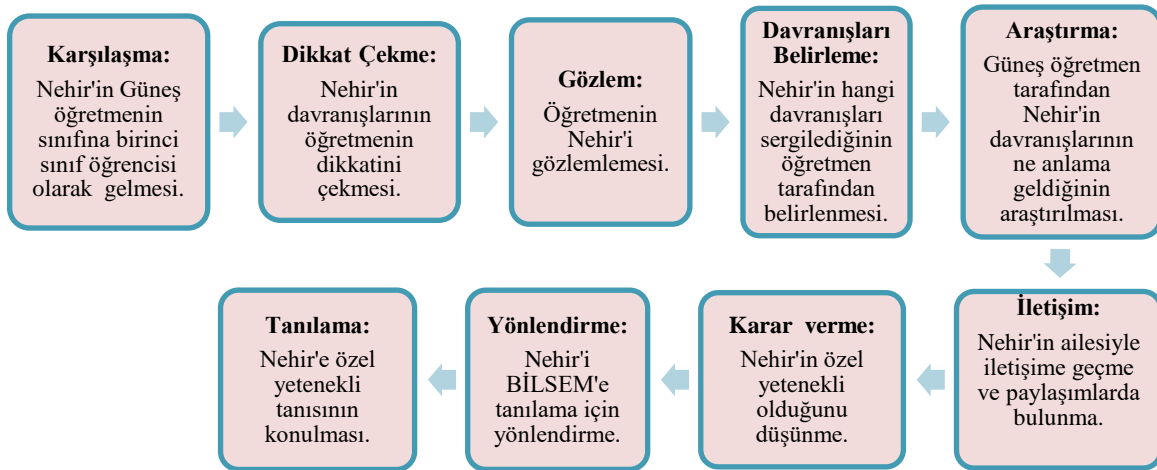
**Tutarlılık.** Sosyal bilimlerde insan davranışları sürekli değişim gösterdiğinden araştırma sonuçlarının tekrarlanması pek mümkün görünmemektedir. Bu yüzden nitel araştırmalarda güvenilirlik yerine tutarlık kavramı tercih edilmektedir. Nitel araştırmada elde edilen verilerle araştırma sonuçlarının tutarlı olması beklenmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Durum çalışmasında tutarlılığı artırmak için araştırmada izlenen süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmalı, ilgili dokümanlarla desteklenmeli, araştırma sistematik olarak gerçekleştirilmeli ve raporlaştırılmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırma sistemli bir şekilde yürütülmüş, araştırmanın her adımı açıklanmış, ilgili dokümanlarla desteklenmiş, görseller sunulmuş ve raporlanmıştır. Creswell (2016), nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için birden fazla araştırmacının veri setlerini kodlayarak kodlar arasındaki tutarlılığın sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada iki kodlayıcı veri setini ayrı ayrı kodlamış, kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü [ $\text{Güvenirlik} = (\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ ] kullanılarak hesaplanmış, kodlayıcılar arasındaki uyum oranı .86 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranının .70'ten yüksek olması halinde kodlamalarının güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu yorumuna varılmaktadır (Akay & Ültanır, 2010, s.80). Silverman (2005) farklı kodlamaların olduğu durumlarda kodlayıcıların tartışarak fikir birliğine varmaları gerektiğini belirtmiştir. Farklı kodlamaların olduğu durumlarda araştırmacılar birlikte tartışarak kodun ne olacağına karar vermiştir. Ortaya konulan kodlara ilişkin katılımcının da teyidi alınmıştır.

**Teyit edilebilirlik.** Creswell (2016) araştırmanın verilerinin dış denetime açık olmasının gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde uzmanlar, araştırmayı denetleyebilme ve inceleme imkânına sahip olurlar. Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak ve verileri saklamak için araştırmanın tüm verileri ve aşamaları bilgisayar ortamında saklanmıştır.

## Bulgular

### Nehir'e Özel Yetenekli Tanısı Konulma Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru, özel yetenekli Nehir'in tanılanma sürecinin nasıl gerçekleştiğidir. Bu konuda öğretmen görüşlerinden ve doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 1'de sistematik olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Özel yetenekli öğrenciyi tanılama süreci.



Şekil 1 incelendiğinde Nehir'e özel yetenekli tanısının konulmasının belirli bir süreç ve sistemli bir çalışmanın sonucunda gerçekleştiği görülmektedir. Öncelikle Nehir'in akademik ve uyumsal davranışları öğretmenin dikkatini çekmekte, öğretmen Nehir'i gözlemlemekte, öğretmen Nehir'in davranışlarını anlamak için araştırma yapmaktadır. Güneş Öğretmen belirli bir aşamadan sonra Nehir'in özel yetenekli olabileceğini düşünmekte ve ailesiyle iletişime geçerek Nehir hakkında bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Güneş Öğretmen aileyi ikna ederek Nehir'in BİLSEM seçmelerine katılmasını sağlamıştır. BİLSEM'in tanılama sürecini başarı ile tamamlayan Nehir'e özel yetenekli tanısı konmuş ve ilkokul ikinci sınıfta BİLSEM'e kayıt yaptırmıştır. Konu ile ilgili Güneş Öğretmenin hikâyesi aşağıdaki gibidir.

*Nehir'de her öğrenci gibi sınıfıma geldi. Yaşlarına göre daha minyondu. Kurallara uyuyor, dersi takip ediyor, benimle ve arkadaşlarıyla fazla iletişim kurmuyordu. Sadece sınıfta onun gibi öğretmen çocuğu olan bir öğrenciyle oynuyordu. İlk günlerde yaptığımız çizgi ve boyama çalışmalarından sıkılıyor, ben bundan anasınıfında çok yaptım diyerek yapmak istemiyordu. Daha sonra okuma-yazma çalışmalarına başlayıp 2-3 harf verince bir sonraki harfe geçmekte acele ediyordu. “e” ile “t” birleşirse et olur” gibi cümleler kuruyordu. Birgün “i” sesinde il hecesini verirken “İl ne demek? diye sorduğumda sadece Nehir “Kahramanmaraş bir ildir öğretmenim” diyerek soruyu bilince dikkatimi çekti. Harfler ilerledikçe okumanın sistematiğini çözerek hızlı bir şekilde okumaya geçti. Arkadaşlarından önce harfleri bitirdi. Matematik dersini çabuk öğreniyordu, hayat bilgisinde yaşlarına göre daha çok genel kültüre sahipti. Benim gözümünden kaçan ayrıntıları yakalıyordu. Yukarıda bahsettiğim ve şu anda aklıma gelmeyen davranışlar, Nehir'in özel yetenekli olabileceğini düşünmeme neden oldu. Nehir'in annesi ile aynı okulda çalıştığımız için sürekli iletişim halindeydik. Ondan da evde yaptıkları ve anasınıfında yaşadıkları hakkında bilgiler alıyordum. Özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini araştırdım. Ailemde daha önce BİLSEM'de çalışan öğretmen olduğu için özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bir kısmını zaten biliyordum. BİLSEM sınavı için e-okul öğrencinin bilgi formunu doldurarak başvuru yaptım. Aileye BİLSEM hakkında ve tanılama süreciyle ilgili bilgi verdim. Nehir ilk sınavı kazanarak ikinci mülakat sınavına girdi. Bu sınav sonucunda Nehir'e özel yetenekli tanısı konuldu. 2. sınıfın başında BİLSEM'e kayıt yaptırdı (Güneş).*

BİLSEM'den elde edilen dokümanların incelemesinde, Nehir'in BİLSEM'in özel yetenekli öğrencileri tanılama sürecine katıldığı, süreçte başarılı olduğu ve sürecin sonucunda BİLSEM'e kayıt yaptırdığı tespit edilmiştir. Yapılan doküman incelemesi sonucunda BİLSEM'e kayıtları yapılan öğrencilerin sırasıyla; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarına alındığı belirlenmiştir. Doküman incelemesinin yapıldığı 14.11.2018 tarihinde Nehir'in BİLSEM'de genel yetenek alanında “Destek Eğitimi” programına devam ettiği tespit edilmiştir.

### **Nehir'in Özellikleri ve Sınıf Ortamında Göstermiş Olduğu Davranışlara İlişkin Bulgular**

Araştırmanın cevap aradığı ikinci soru özel yetenekli Nehir'in özellikleri ve sınıf ortamında göstermiş olduğu davranışlardır. Görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden elde edilen veriler organize edilerek bulgular şeklinde sunulmuştur. Nehir'in bilişsel özellikleri ile ilgili bulgular tema ve kodlar halinde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

#### *Nehir'in Bilişsel Özellikleri*

Tema	Kodlar
Bilişsel özellikler	Yaşlarına göre kolay ve hızlı öğrenme
	Güçlü hafızaya sahip olma
	Geniş bilgi birikimine sahip olma
	Bilgiyi yerli yerinde kullanma
	Akademik olarak başarılı olma
	Öğrendiği bilgiyi genelleme kabiliyeti yüksek olma
	İnce espiri yapma yeteneğine sahip olma
	Kelimelerle oynamayı sevme
	Olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma

Tablo 1 (devamı)

Tema	Kodlar
Bilişsel özellikler	Olgular arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma
	Bilgilerini kullanarak yargıda bulunma ve karar verebilme
	Öğrenmeye meraklı olma
	Olaylara farklı açıdan bakabilme
	Olaylara farklı bakış açısı getirme
	Özgün ve sıra dışı fikirler sunabilme
	Olaylardaki ayrıntıyı yakalayabilme
	Kolaylıkla çıkarımda bulunabilme ve sonuçları görebilme
	Zor soruları ve bulmaca çözmeyi sevme
	Oyunları kurgulamak/kendi kafasından oyun uydurma
Yanlış yaptığında gizlemek isteme/kabullenmeme	

Tablo 1 incelendiğinde Nehir'in hızlı ve kolay öğrendiği, güçlü hafızaya ve geniş bilgi birikimine sahip olduğu, olaylardaki ya da olgulardaki benzerlik, farklılıkları ve ilişkileri ortaya koyduğu görülmektedir. Nehir'in akademik olarak başarılı bir öğrenci olduğu, olaylara farklı bir bakış açısı getirdiği, özgün ve sıra dışı fikirlere sahip olduğu zor soruları sevdiği belirlenmiştir. Ayrıca Nehir'in öğrenmeye meraklı olduğu ve öğrenmelerinden çıkarımda bulunduğu tespit edilmiştir. Nehir'in oyunları kurguladığı da görülmektedir. Yanlış yaptığında ise kabullenmediği ve gizlemeye çalıştığı görülmektedir. Akademik özellikleri ile ilgili Güneş Öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

*Akademik olarak yaşatlarına göre daha ileri seviyededir. Çok örnek çözersem çabuk sıkılır, hep başka konuyu anlatmamı ister. "Ben bunları biliyorum" der. Verdiğim etkinlikleri ilk o bitirir. Çok kitap okur. Kazanım değerlendirme sınavlarında hep kendisinin birinci olmasını ister olamadığı durumlarda çok üzülür. Dikkatsizlikten yaptığı çok nadir hatalarda ağlar. Diğer öğrencilerinden farklı düşündüğü konular olur. Problem çözerken ve etkinlikleri yaparken farklı yöntem dener. Benden zor soru sormamı ister sorduğum soruların çok basit olduğu söyler. Serbest etkinliklerde farklı etkinlikler yapmamı ister. Örneğin bir gün Türkçe ders kitabındaki etkinlikte "Resimde gördüklerinizi yazınız?" yazıyordu. Diğer öğrenciler sadece resimdeki görünenleri söylerken Nehir resimdeki benim fark etmediğim ayrıntıları bile yakalıyor, yorum yapıyor ve resimdeki ailenin fakir bir aile olduğuna karar veriyordu (Güneş).*

Konu ile ilgili 9 Nisan 2018 tarihli öğretmenin günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır. "Tahtaya bir çember şekli çizdim ve altına çember yazın dedim. Nehir "Ben daire yazacağım. Çünkü içini boyayacağım." dedi." Yine öğretmenin 27 Nisan 2018 tarihli günlüğünde farklı bakış açısını getirmeye ilgili örnek "Bu örüntüyü 41'den 4 çıkararak bulabiliriz deyince, ben sondan başladım 33'e dört ekleyerek de bulabiliriz, dedi." şeklinde yer almaktadır. Öğretmenin 24 Nisan 2018 tarihli günlüğünde ise şu ifadeler yer almaktadır. "Türkçe ders kitabında Atatürk konulu Akrostiş etkinliği vardı. "Nehir ben biliyorum" dedi. Gerçekten doğru bir şekilde anlattı. "Birlikte yapalım" dedi. İlk defa böyle bir etkinlik yapacağımızı arkadaşlarının bilmediğini söyledim. Sonra tahtada beraber yaptık".

Nehir'in sorumluluk, motivasyon ve girişimcilikle ilgili birtakım davranışları tespit edilmiştir. Bu özellikler ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Sorumluluk, motivasyon ve girişimcilik temaları altında yer alan kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında Nehir'in sorumlulukla ilgili özelliklerinin çevreye karşı duyarlı olma, sorumluluklarını yerine getirirken özenli davranma, karşılaştığı problemde sorumluluk hissetme, kurallara uygun davranma olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili öğretmenin görüşleri "Nehir kurallara uyan bir öğrencidir. Ödevlerini yapar, yapamadığı zamanlarda ise annesinden bana söylemesini istemiş. Nehir çevresine karşıda duyarlı ve sorumluluk hisseden bir öğrencidir." şeklindedir. Nehir'in çevresine duyarlı ve sorumluluk hissetme ile ilgili hikâyesi öğretmenin 5 Nisan 2018 tarihi günlüğünde şu şekilde geçmektedir: "Nehir okula gelirken şehrin

*farklı yerlerindeki bilboardlarda Kahramanmaraş iline Madalya verilmesinin 93. yılı afişlerini görmüş ve bana bugün konuyla ilgili hangi etkinliği yapacağız? öğretmenim diye sordu. Yine kuşyemliği etkinliğini çok severek yaptı ve mutlu oldu.”.*

Tablo 2

*Nehir'in Sorumluluk, Motivasyon ve Girişimcilikle İlgili Davranışları*

Tema	Kodlar
Sorumluluk	Çevreye karşı duyarlı olma
	Sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterme
	Karşılaştığı problemlerde sorumluluk hissetme Kurallara uyma
Motivasyon	Kolay ve hızlı konsantre olma
	Çalışmasını tamamlayıncaya kadar sürdürme
	Görevlerini tamamlarken çok az dış uyarıcılara ihtiyaç duyma
	Yüksek düzeyde enerjiye sahip olma
	Bulduğu ortama hızlı uyum sağlama
	Çalışırken kolay kolay pes etmeme
	Başarısızlıkta aşırı tepki verme (kızma, terk etme, hayal kırıklığı yaşama, ağlama)
	Duygularını çok yoğun yaşama (aşırı sevgi/nefret)
	Çok çabuk sıkılma/En kısasını yapma
	Çok hırslı olma
Girişimcilik	İlgi alanlarında istekli olma
	Kendi ilgi ve projelerini hayata geçirmeye çalışma
	Aktivitelerde istekli olma
	Yeni projelerde istekli olma
	Azimli olma
	Yeni şeyler denemeden hoşlanma
	Orijinal fikirler üretme/Fikirlerini hayata geçirme Fikirlerini açıkça ifade etme

Nehir'in motivasyonla ilgili özelliklerinin çalışmalarına kolay ve hızlı konsantre olma, çalışmalarını tamamlayıncaya kadar devam etme, görevini yapması için çok az dış uyarıcılara ihtiyaç duyma, ilgili olduğu ve zorlu görevler konusunda istekli olma, azimli olma şeklindedir. Nehir, çok yüksek enerjiye sahip ve çevresine kolay uyum sağlamaktadır. Bunların yanında Nehir'in başarısızlıkta aşırı tepki verdiği, duygularını çok yoğun yaşadığı, çok hırslı olduğu ve çabuk sıkıldığı da söylenebilir. Konu ile ilgili öğretmenin görüşleri “*Nehir'e bir görev verdiğimde çok hızlı bir şekilde görevini yerine getirir. Görevini yarıda bırakmaz tamamlayıncaya kadar devam eder. Onu çok fazla uyarmam, deney yapmaya isteklidir. BİLSEM'de öğrendikleri etkinlikleri ve oyunlarını sınıfta yapmak istiyor. Arkadaşlarına öğretmek istiyor.*” şeklindedir. Nehir'in enerjik olması ile ilgili ise 16 Mayıs Çarşamba günü yapılan gözlemde Nehir'in hiç yerinde oturmadığı, sürekli ayakta olduğu, öğretmeni tahtaya kaldırdığında dahi tek ayak üzerine sektiği gözlemlenmiştir. Aynı gözlem sırasında öğretmen okuduğu metnin içeriğini yazın dediğinde Nehir “*Öğretmenim kısaca yazabilir miyiz?*” diye seslendi.

Nehir'in girişimcilikle ilgili özellikleri; projelerini hayata geçirmeye çalışma, yeni şeyler deneme ve orijinal fikirler üretme, fikirlerini açıkça ifade etme şeklindedir. Nehir risk almamakta ve kendini her zaman güvende hissetmeye çalışmaktadır. Konu ile ilgili öğretmenin görüşleri “*Sürekli yeni etkinlikler yapmak istiyor. Yeni şeyler dener, azimlidir. Kendi kafasından yeni fikirler ve ürünler uydurur.*” şeklindedir.

Nehir fiziksel olarak minyon tipli, yaşlılarına göre daha zayıf, siyah kıvrıkcık saçlı ve siyah gözlü bir öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili öğretmenin görüşleri “*Öğrencim fiziksel olarak minyon yapılı bir öğrencidir. Evde de çok yemek seçmiştir.*” şeklindedir.

### Nehir'in Özelliklerinin Eğitim Ortamına Yansımalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap, aradığı üçüncü soru Nehir'in özelliklerinin eğitim ortamına yansımalarının neler olduğudur. Öğretmen Güneş'in görüşlerinden ve gözlemlerden elde edilen veriler organize edilerek bulgular şeklinde sunulmuştur. Bulgular tema ve kodlar halinde Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

#### Nehir'in Özelliklerinin Eğitim Ortamına Yansımaları

Tema	Kodlar
Öğretmene yansımaları	Öğretmenle güç yarışına girme
	Öğretmeni yönlendirmeye çalışma
	Öğretmenin koyduğu kuralları sorgulama
	Öğretmeden farklı etkinlikler isteme
	Öğretmeni araştırma yapmaya zorlama
	Öğretmeni farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya zorlama
	Öğrendiği bilgileri sınıfta yapmak isteme
	Öğretmeden üst sınıfın konularını anlatmasını isteme
	Tekrar eden etkinliklerden sıkılarak öğretmenden farklı etkinlikler isteme
	Öğretmen hata yaptığında onu uyarma
Arkadaşlarına yansımaları	Arkadaşlarını yarış ortamına çekme
	Arkadaşları tarafından sevilme
	Arkadaşları tarafından takip edilme
	Arkadaşlarına yardım etme
	Arkadaşlarına örnek olma
	Arkadaşlarının bilgisinin artmasına yardımcı olma
	Öğrendiği oyunları arkadaşlarına öğretme
Arkadaşlarını organize etme	

Nehir'in özelliklerinin eğitim ortamına yansımaları öğretmene ve arkadaşlarına yansımaları olarak iki kategoride toplanmıştır. Nehir'in özelliklerinin öğretmene yansımaları öğretmenle güç yarışına girme, öğretmeni istekleri doğrultusunda yönlendirmeye çalışma ve öğretmenin gelişimine katkı sağlama şeklinde olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden direkt alıntılar aşağıdaki gibidir.

*Öncelikle Nehir gibi bir öğrencim olduğu için mutlu oldum. Çünkü Nehir sorduğu sorular ve istekleri ile beni araştırmaya yönlendirdi. O sıkılmasın diye sınıfa farklı etkinlikler getirdim, farklı yöntem ve teknikler kullandım, deney yapmaya çalıştım. BİLSEM'de yaptıkları etkinlikleri sınıfta yapmak isterdi bende buna izin verirdim. Bende araştırarak çok fazla etkinlik öğrendim. Bunlardan bazıları; sudoku, puzzle çalışmaları, kayıp nesnelere bulma, zentagle, rangoli, mangala, kes-yapıştır, kendi oyuncağını yap, sihirli resim, interaktif defter çalışmaları, maske ve taç yapımı, robotik kodlamadır. Kısacası benim gelişimime çok katkısı oldu. Öğretmenliğime yeni bir bakış açısı getirmemi sağladı. Bunun yanında Nehir zaman zaman öğrendiği bilgileri sınıfla paylaşmak isterdi. "Öğretmenim şunu yapabilir miyiz? Bunu yapabilir miyiz?" diye beni yönlendirmek isterdi. Halen bir gün bölme işlemine geçerken benim anlatmama izin vermeden ben biliyorum dedi. Bende anlatmasına izin verdim. Anlattı, doğru anlattı tabi. "Karpuzu bıçakla böldüğümüzde buradaki karpuz bölünen, bıçak bölen, karpuz dilimi bölüm, yedikten sonra kısmı olan kabuğa kalan deriz." diyerek resmini tahtaya çizdi. "Bunu bana babam anlatmıştı dedi." bendende sürekli üst sınıfların konusunu anlatmamı istiyordu (Güneş).*

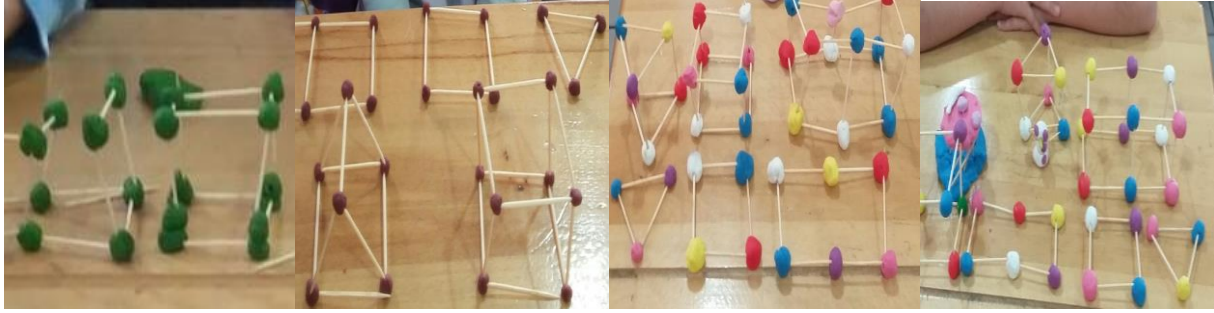
Nehir'in özelliklerinin eğitim ortamına yansımalarıyla ilgili olarak 16 Mayıs 2018'de yapılan gözlemlerde Güneş Öğretmen "Robot" konulu dinleme metnini okurken Nehir ısrarla "Bir şey sorabilir miyim?" diyerek parmak kaldırdı ve öğretmeni Nehir'e söz verdi. "Öğretmenim robotik kodlama diye bir şey var. Nedir o?" diye sordu. Güneş Öğretmen "O da bir kodlama çeşidi." deyince Nehir "Ama robotik" diyerek konu hakkında öğretmenden daha çok bilgi istedi. Güneş Öğretmen "Nasıl bir kodlama olduğunu öğreniriz, araştırırız." dedi.

Yine aynı gün Hayat Bilgisi dersinde yapılan gözlemede Nehir'in öğretmeni yönlendirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Güneş öğretmen çevre kirliliği konusunu anlatırken Nehir söz alarak daha önce çevre ile ilgili izlediği bir videoyu "Öğretmenim bu videoyu izleyebilir miyiz?" diye sordu. Konu ile ilgili Güneş Öğretmenin 25 Nisan 2018 tarihli günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır: *Matematik kitabında bir örüntü etkinliği vardı. Ben bir kare, bir üçgen kuralına göre gittiğini söyledim. Nehir "Öğretmenim ondan sonra gelen karenin rengi farklı, renklere bakacak mıyız? dedi. Tabi ki bakacağız dedim. Ben gözden kaçırmışım."*

Tablo 3'e bakıldığında Nehir'in arkadaşları tarafından sevildiği, takip edildiği görülmektedir. Nehir'in arkadaşlarını yarışma ortamına çektiği ve organize ettiği, arkadaşlarına yardım ettiği, örnek olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili öğretmen görüşlerinden direkt alıntılar aşağıdaki gibidir.

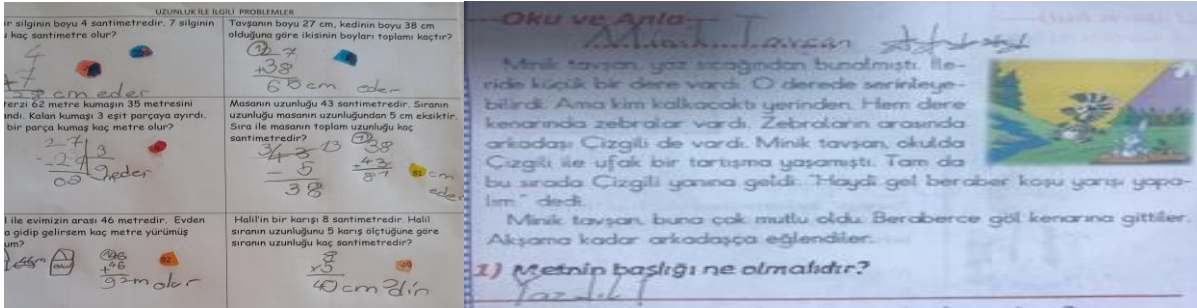
*Nehir arkadaşları tarafından sevilen bir öğrencidir. Deneme ve kazanım değerlendirme sınavlarında herkes Nehir kadar iyi yapmak ister. Bazı konularda arkadaşlarına örnek olur. Nehir nasıl yapmışsa onun gibi yapmaya çalışırlar. Okuduğu kitap ve dergilerden ya da BİLSEM'den öğrendiklerini arkadaşlarına anlatmak ister. Oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde arkadaşlarıyla oyun kurup oynamak ister. Çok kitap okuduğu için sınıfta en hızlı o okur ve yaşutlarının üstünde genel kültüre sahiptir. Bu öğrendiklerini de arkadaşlarına anlatmak ister. Bir kez okuduğunu veya duyduğunu unutmaz (Güneş).*

Nehir'in etkinliği çok kısa sürede bitirdiği, arkadaşlarını beklerken problemin sonuçları kesip, ilgili problemin işleminin yanına yapıştırıp boyadığı 16 Mayıs 2018 tarihinde yapılan gözlem sırasında gerçekleşmiştir. Bunu gören yanındaki arkadaşlarının da Nehir'den görenek aynısını yapmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlikle ilgili resimler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Nehir'in ve sınıf arkadaşlarının etkinlik resimleri.

Şekil 2'de görülen ilk iki resim sınıfın farklı yerlerindeki öğrencilerin etkinlik resimleri iken, sağdaki iki etkinlik resmi Nehir ve sıra arkadaşının etkinlik resimlerini göstermektedir. Nehir arkadaşlarından farklı olarak etkinlikte renkli hamurları kullanmış ve Nehir'in yakınında oturan sıra arkadaşları Nehir'i örnek almıştır. Nehir'in çabuk sıkılma, arkadaşları tarafından örnek alınma, farklılık oluşturma ve üretme ile ilgili resim örnekleri Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Nehir'in sıkılma ve farklı davranma ile ilgili resimleri.

Şekil 3'ün birinci resminde Nehir çalışmasını arkadaşlarından önce bitirmiş, arkadaşlarını beklerken kâğıdın altındaki cevapları keserek her sorunun cevabını ayrı ayrı yapıştırmış ve boyamıştır. Şekil 3'ün ikinci resmine bakıldığında oku anlat kısmının altında ... olan yere Nehir metnin başlığını "Minik Tavşan" şeklinde yazmıştır. Sorular kısmının birinci sorusu olan "Metnin başlığı ne olmalıdır?" kısmına Nehir "Yazdık!" diyerek tekrar yapmamıştır.

### Nehir'in Gelişimine Katkı Sağlamak İçin Öğretmenin Göstermiş Olduğu Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın cevap aradığı dördüncü soru, Nehir'in gelişimine katkı sağlamak için öğretmenin göstermiş olduğu davranışlardır. Bu davranışların neler olduğu Güneş Öğretmenin görüşlerinden ve gözlemlerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, tema ve kodlar şeklinde Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

#### *Nehir'in Gelişimine Katkı Sağlamak İçin Öğretmenin Göstermiş Olduğu Davranışlar*

Tema	Kodlar
Destekleme	Diğer öğrencileri beklerken sıkıldığında farklı etkinlikler yaptırma
	Sorduğu soruları cevapsız bırakmamaya çalışma
	Güçlük düzeyi yüksek sorular sorma
	Bulmaca çözdürme
	Onun için bazı sınıf kurallarını esnetme
	Onun mutlu olacağı farklı yöntem ve teknikleri kullanma
	Başarısızlık yaşadığında destek olma (Hayatta başarısızlıkların olabileceğini söyleme)
	Yarışmalara ve etkinliklere katılmasını sağlama/teşvik etme
	Öğrendiği bilgileri, oyunları, deneyleri sınıfta uygulamasına izin verme
	Sosyalleşmesini sağlama
Değer verme	Gelişimi için motive etme
	Yemek yemesini sağlama
	Etkin bir şekilde dinleme
	Farklı fikirlerine değer verdiğini gösterme
	Alternatifler getirdiğinde değerlendirme
İletişim kurma	Problemin çözümünde öneriler sunduğunda takdir etme
	Üreticiliğini destekleme
	Kendi koyduğu kurallar sınıfı etkilemeyecekse uygulamasına izin verme
	Başarılarında hediye verme
İletişim kurma	Nehir ile sürekli iletişim kurma
	Ailesi ile sürekli iletişim halinde olma
	Ailesini bilgilendirme ve süreçten haberdar etme

Tablo 4'de görüldüğü gibi Nehir'in gelişimine katkı sağlamak için Güneş Öğretmen destekleme, değer verme ve iletişim kurma davranışları sergilemektedir. Öğretmenin Nehir'i desteklemek için derste farklı etkinlikler yaptırdığı, motive ettiği ve esnek davrandığı görülmektedir. Öğretmen Nehir'in fikirlerine ve ürünlerine değer vermektedir. Ayrıca öğretmenin Nehir ve ailesi ile iletişim halinde olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili öğretmenin görüşlerinden direk alıntılar aşağıdaki gibidir.

*Nehir öğrendiği bir şeyi anlatmak istediğinde veya fikri olduğunda söz hakkı verip sonuna kadar dinledim. Sınıf içinde sıkılmasın diye derslerde farklı uygulamalar yaptım. Farklı yöntem ve teknikler kullandım. Etkinlikler yaptım. Başarılı olduğu durumlarda ödülleri verdim. Okul içi ve dışındaki yarışmalara katılmasını sağladım. Oyun ve fiziki etkinlikler dersinde serbest bırakarak kendi oyun ve arkadaşlarını seçmesini sağladım. Derslerdeki önerilerini sınıf düzenini bozmayacak şekilde hayata geçirdim. Bazı kuralları esnettim. BİLSEM'de öğrendiği etkinliklerin bazılarını sınıfta uygulamasına izin verdim. Sorularını karşılıksız bırakmamaya çalıştım. Başarısız olduğu durumlarda onu destekledim,*

*yüreklandirdim, başarısızlığım da hayatın bir gerçeği olduğunu söyledim. Bir sonraki yarışmada da kendisinin kazanabileceğini söyledim. Sosyalleşmesi konusunda takip ettim. Sosyalleşmesi için bazı yaptırımlar uyguladım. Fiziksel dezavantajını en aza indirmek için yemek yemesini sağlayacak tedbirler aldım. Onun için sınıfa kitap getirdim. İsteddiği zor soruları ve bulmacaları yapmasını sağladım. Bu sırada ailesi ile sürekli iletişim halinde oldum. Süreç boyunca ailesiyle sürekli bilgi alışverişinde bulundum (Güneş).*

Konu ile ilgili 16 Mayıs 2018 tarihinde yapılan gözlemede Nehir'in sorduğu soruları öğretmenin sabırla cevapladığı görülmüştür. Güneş Öğretmen Nehir'in video izleme önerisini kabul etmiştir. Daha önce izlediği bir videoyu anlatmasına izin vermiş ve anlatırken etkin bir şekilde dinlediğini göstermek için öğrenciye filmle ilgili sorular sorduğu gözlemlenmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, "Nehir" rumuzlu özel yetenekli öğrencinin aday gösterilme sürecinin öğretmeni tarafından nasıl gerçekleştirildiğinin, öğrencinin özelliklerinin eğitim ortamına, arkadaşlarına ve öğretmene yansımalarının neler olduğunun, öğretmenin öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için neler yaptığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre bir öğrenciye özel yetenekli tanısının konulması, belirli bir süreç ve sistemli bir çalışmayı gerektirmektedir. Öğrenciye özel yetenekli tanısının konulması sürecinde öncelikle öğrencinin davranışları öğretmenin dikkatini çekmiş, öğretmen öğrenciyi gözlemlemiş, öğretmen öğrencinin davranışlarını anlamak için araştırma yapmıştır. Öğretmen belirli bir aşamadan sonra öğrencinin özel yetenekli olduğunu tahmin etmiş ve ailesiyle iletişime geçerek öğrenci hakkında bilgi alışverişinde bulunmuştur. Öğretmenin aileyi bilgilendirmesi sonucu, BİLSEM seçmelerine katılan öğrenci BİLSEM'in tanılama sürecini başarıyla tamamlamış ve öğrenciye özel yetenekli tanısı konulmuştur. Öğrenciye özel yetenekli tanısının koyulma süreci yönergeye uygun (MEB, 2015, 2017) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Özel yetenekli çocukların bazı özellikleri akranlarından farklıdır (Dağlıoğlu, 2010). Bu farklılıkları gözlemleme ve değerlendirmede sınıf öğretmenleri eşsiz bir konuma sahiptirler (Bianco vd., 2011; Siegle, 2001). Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri değerlendirmesinde konuya ilişkin bilgi sahibi olması etkili olmaktadır (Geake & Gross, 2008; Gökdere & Ayvaci, 2004; Kesner, 2005; Siegle, 2001). Öğretmenler öğrencileri; dış görünüşlerine, akademik performanslarına, sınıftaki davranışlarına (Davis & Rimm, 2004), kendi idealindeki özel yetenekli öğrenci profiline uyma durumlarına göre tanılanmak üzere aday göstermektedirler (Hunsaker vd., 1997; Peterson & Margolin, 1997; Şahin & Kargın, 2013). Bu araştırmada da benzer şekilde öğrenciye özel yetenekli tanısının konması için aday göstermede öğrencinin akademik başarısı, sınıftaki davranışları ve öğretmenin bilgisi etkili olmuştur. Aday gösterildikten sonra grup taraması ve bireysel inceleme sonucunda özel yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler, BİLSEM'e kayıt yaptırma hakkı kazanmaktadırlar (Karadağ, 2016; MEB, 2015; Şahin, 2015b; Şahin & Kargın, 2013). Bu araştırmada öğrenciye özel yetenekli tanısının konması ve BİLSEM'e kayıt yaptırması benzer şekilde gerçekleşmiştir.

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencinin; hızlı ve kolay öğrenme, güçlü hafızaya ve geniş bilgi birikimine sahip olma, olaylarda ya da olgulardaki benzerlik, farklılıkları ve ilişkileri ortaya koyma, olaylara farklı bir bakış açısı getirme, özgün ve sıra dışı fikirlere sahip olma, olgulardaki ayrıntıyı yakalayabilme, meraklı olma, öğrendiklerini genelleme, doğru tahmin edebilme, değerlendirme yapabilme ve çıkarımda bulunabilme gibi zihinsel becerilere sahip olduğu görülmektedir. Bildiren (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri sahip oldukları zihinsel becerilerine göre tanımladıklarını belirtmektedir. Bu araştırmadaki öğrencinin sahip olduğu zihinsel beceriler ile sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri tanımlamada kullandıkları beceriler benzerlik göstermektedir. Araştırmanın özel yetenekli öğrencinin özellikleri ile ilgili sonucu Renzulli (1978) tarafından belirlenen özel yeteneklilerin özellikleriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucuna göre özel yetenekli öğrencinin kelimelerle oynama, bulmaca çözmeyi ve zor soruları sevme, yanlış yaptığında kabullenmeme ve gizlemeye çalışma gibi özelliklerinin olduğu da görülmektedir. Bu araştırmanın sonucu olan zor soruları sevme ve şablonları işe koşma Miller'in (1990) çalışmasında özel yeteneklilerin problem çözme özelliklerinde belirtilmektedir. Bu araştırmanın bir sonucu olan öğrencinin yanlış

yaptığında kabullenmeme ve gizlemeye çalışmasının nedeni; mükemmeliyetçi olduklarından dolayı hata yapmaktan hoşlanmamaları, ebeveynlerine ve öğretmenlerine karşı olumlu bir imaj oluşturma çabası (Çitil & Ataman, 2018), sorunlarını kendi başlarına çözme yetenekleri sahip olmalarına (Peterson, 2009) bağlı ortaya çıkmış olabilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre özel yetenekli öğrencinin sorumlulukla ilgili özelliklerin çevreye karşı duyarlı olma, sorumluluklarını yerine getirirken özenli davranma, karşılaştığı problemde sorumluluk hissetme, kurallara uygun davranma şeklinde olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar bu araştırma sonucuna benzer şekilde, özel yetenekli öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyler olduklarını belirtmektedirler (Csikszentmihaly & Robinson, 1986; Çitil & Ataman, 2018; Renzulli, 1978). Motivasyonla ilgili özelliklerinin ise çalışmalara kolay ve hızlı konsantre olma, çalışmalarını tamamlayıncaya kadar devam etme, görevini yapması için çok az dış uyarıcılara ihtiyaç duyma, çok yüksek enerjiye sahip olma, ilgili olduğu ve zorlu görevler konusunda istekli olma, azimli olma şeklinde olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde Renzulli (1978) üçlü halka kuramında özel yetenekli öğrencilerin motivasyonla ilgili özelliklerinin ilgi alanları ve aktivitelerinde istekli davranma, kendi kurallarını oluşturma, problemleri çözmede konsantre olma, görevlerini yerine getirirken dışarıdan uyarıcılara az ihtiyaç duyma, yüksek enerjiye sahip olma, liderlik, azimli olma, çalışmasını tamamlayıncaya kadar sürdürme ve sonuçlarını paylaşma gibi özellikler olduğunu belirtmiştir.

Bunların yanında bu çalışmada özel yetenekli öğrencinin başarısızlıkta aşırı tepki verdiği, duygularını çok yoğun yaşadığı, çok hırslı olduğu ve çabuk sıkıldığı da görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunu Çetin ve Doğan'ın (2018) yaptığı çalışma desteklemektedir. Öğrencinin bu tip özellikler sergilemesinde; eş zamanlı olmayan gelişime bağlı olarak kişiler arası ilişkiler, aşırı duyarlılık, duygusal gelişim, benlik saygısı alanlarında akaranlarından farklı olması (Bahtiyar & Şahin, 2017) etkili olmuş olabilir. Bu çalışmada özel yetenekli öğrencinin girişimcilikle ilgili özellikleri; projelerini hayata geçirmeye çalışma, yeni şeyler deneme ve orijinal fikirler üretme/uygulama şeklindedir. Araştırmanın girişimcilikle ilgili bu sonucunu alanyazındaki çalışmalar desteklemektedir (Csikszentmihaly & Robinson, 1986; Çitil & Ataman, 2018; Özbay, 2013; Renzulli, 1978).

Bu çalışmada katılımcı olan özel yetenekli öğrencinin minyon tipli, yaşlılarına göre daha zayıf, siyah kıvrıkcık saçlı ve siyah gözlü bir öğrenci olduğu görülmektedir. Bazı araştırma sonuçları çalışmanın bu sonucuna çelişiktir (Çitil & Ataman, 2018; Webb, Gore, Amend & Devries, 2007). Özbay (2013) ise özel yetenekli öğrencilerin fiziksel olarak da yaşlılarına göre gelişmiş olduğunu belirtmekte, ancak istisna olarak bedensel olarak zayıf özel yetenekli öğrenciler olacağını da vurgulamaktadır. Bu durumun nedenini annenin hamileyken beslenmesine ve bireyin sonraki dönemlerdeki beslenmesine bağlamaktadır. Özbay'ın (2013) belirttiğine paralel olarak bu çalışmada özel yetenekli bireyin beslenme problemi olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin ailesi de (anne, baba) minyon yapılıdır. Bu durumun sebebi genetik faktörlerde olabilir. Bu araştırma da özel yetenekli öğrencinin sosyal ortamda arkadaşları tarafından sevildiği, arkadaşlarını etkileyerek grup kurma özelliğinin olduğu, fikirlerini açıkça ifade edebildiği, arkadaşlarıyla aktivitelerinde istekli olduğu, ince espri yapma yeteneğine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencinin grup kurması ve grup dinamikini harekete geçirmede, arkadaşları tarafından sevilmesinde ve arkadaşlar arasında popüler olmasında sosyal beceri repertuarının iyi olması, davranış problemlerinin olmaması, liderlik becerilerine sahip olması, yüksek akademik başarısı ve özsaygılarının yüksek olmasından (Bain & Bell, 2004) kaynaklanmış olabilir. Bunun yanında özel yetenekli öğrencinin kendi kurallarını oluşturduğu, kendi hedeflerini ve standartlarını belirleyebildiği görülmektedir. Diğer taraftan katılımcı özel yetenekli öğrencinin arkadaşlarından bir adım önde olma isteği, yenilgiyi kabul etmeme, anlaşmazlıklarda kendini haklı çıkarmaya çalışma gibi özelliklerinin de olduğu görülmektedir. Araştırmanın özel yetenekli çocukların sosyal yönü ile ilgili sonuçlarını Çitil ve Ataman'ın (2018) yaptığı çalışma desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonucunda özel yetenekli öğrencinin özelliklerinin eğitime yansımalarının öğretmen ve arkadaşlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Özel yetenekli öğrencinin; öğretmenle güç yarışına girdiği, öğretmenini yönlendirmeye çalıştığı, öğretmenin koyduğu kuralları sorguladığı, arkadaşları tarafından sevildiği ve takip edildiği, arkadaşlarını yarışma ortamına çektiği ve organize ettiği, arkadaşlarına yardım ettiği ve örnek olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliği (Davis & Rimm, 2004; MEB, 2015) olduğu ve akranları



arasında popüler olduğu (Çitil & Ataman, 2018) düşünüldüğünde, araştırmada bu sonuçların çıkması olağan karşılanabilir. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencinin; öğretmenden farklı etkinlikler isteme, istekleri ve sorduğu sorularla öğretmeni araştırma yapmak zorunda bırakma, öğretmeni farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya zorlama, öğrendiği bilgileri sınıfta yapmak isteme, öğretmenden daha çok bilgi isteme, öğretmenin hatasının farkına varma ve uyarma şeklinde davranışlar sergilediği görülmektedir. Araştırmada bu sonuçların çıkması özel yetenekli bireylerin; akademik olarak ileri düzeyde olma (Davis & Rimm, 2004; MEB, 2015), bilgi işleme sürecini hızlarından kaynaklı çabuk ve kolay öğrenme (Calero, Belen & Robles, 2011), zihinsel olarak çevik olma, problemi hızlı bir şekilde çözme, problemi çözerken değişik çözüm yöntemleri kullanma, zor sorulardan hoşlanma (Doğan & Çetin, 2018; Sisk, 1987), soyut düşünme becerilerine sahip olma (Kettler, 2014) problemi yeniden yapılandırma (Miller, 1990) problemi çözmek veya bir görevi yerine getirmek için dikkatini uzun süre yoğunlaştırma (Sriraman, 2004) ayrıntılara dikkat etme gibi özelliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada Nehir'in gelişimine katkı sağlamak için öğretmenin destekleme, değer verme ve iletişim kurma davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretmenin Nehir'i desteklemek için farklı etkinlikler yaptırdığı, bulmaca çözdürdüğü, ona zor sorular sorduğu, onun sorduğu soruları cevapsız bırakmadığı, sınıfta farklı yöntem ve teknik kullandığı, bazı kuralları esnettiği, yarışmalara katılması için teşvik ettiği ve gelişimi için motive ettiği görülmektedir. Öğretmenin; öğrencinin fikirlerine değer verdiği, onu takdir ettiği, ürünlerini desteklediği, kurallarını uygulamasına izin verdiği, başardığında hediye verdiği görülmektedir. Bazı araştırmalar araştırmannın bu sonucunu destekler biçimde öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin her birinin eşsiz ve farklı ihtiyaçlarının olmasından dolayı onlar için için planlanmış veya rastsal bir takım stratejiler kullandıklarını belirtmektedir (Kaya, 2015; Şahin & Levent, 2015). Benzer şekilde Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras ve Garı da (2014) öğretmenlerin sınıflarında özel yetenekli öğrencileri olduğunda onlara fırsatlar oluşturduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik farklı öğrenme strateji ve yöntemlerini kullanmalarında Kaya'nın (2015) vurguladığı gibi öğretmenlerin kendilerini özel yetenekli öğrencilere uygun eğitim deneyimi yaşatma adına sorumlu tutmaları neden olmuş olabilir. Başka bir neden olarak öğretmenlerin, farklı öğretim stratejileri kullanarak özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerine ve potansiyelleri açığa çıkarmalarına yardımcı olma amacı taşımalarıdır (Polyzopoulou vd., 2014; Rogers, 2007). Araştırmada öğretmenin farklı yöntem ve stratejiler kullanarak özel yetenekli öğrencisinin potansiyelini açığa çıkarmada destek olma amacı taşıdığı söylenebilir. Öğrencinin gelişimine katkı sağlamak için öğretmenin özel yetenekli öğrenci ve ailesi ile sürekli iletişim halinde olduğu, ailesini süreçlerden haberdar ettiği görülmektedir. Çitil ve Ataman (2018) özel yetenekli öğrencilerin, özel eğitim alanının en göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubu oluşturduklarını belirtmiştir. Son yıllarda özel yeteneklilerin eğitimi ilgili birçok model geliştirilmekte, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim programları hazırlanmakta, mentörlük uygulamaları başlatılmakta birçok özel kurum ve resmi kurum açılmaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencinin gelişimini desteklemek için yapacakları eğitimin nasıl olacağı ile ilgili bilgisi sınırlıdır.

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kahramanmaraş ilinde görev yapan bir öğretmen ve onun özel yetenekli bir öğrencisinden bir dönem boyunca gözlem, görüşme ve doküman incelenmesi ile elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. MEB özel yetenekli öğrencilerin aday gösterilme sürecinde etkin rol üstlenen sınıf öğretmenlerine özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili hizmet içi eğitim vermelidir.
2. Özel yetenekli öğrencisi olan öğretmenlere, MEB öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimi konusunda destek verebilir.
3. Sınıf öğretmenlerine özel yetenekli öğrenci ve velileri ile nasıl bir iletişim geliştirmesi gerektiğine yönelik eğitim verilebilir.
4. Bu araştırmada özel eğitime muhtaç özel yetenekli bir öğrenci ile çalışılmıştır, sınıf ortamında bulunan özel gereksinimli farklı özelliklere sahip öğrencilere yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Akar, İ., & Şengil-Akar Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri [Primary school in-service teachers' perceptions' of giftedness]. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-43.
- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler [Competencies for a classroom teacher to support gifted students in the regular classrooms]* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 418201).
- Akay, C., & Ültanır, E. (2010). Andragojik Temellere Dayalı Kolaylaştırılmış Okuma-Yazma Eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri [Reading-Writing (Literacy) Education Teachers' Opinions on Andragogical Based Facilitated Reading Writing (Literacy) Education (FLE)]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88. doi: 10.17860/efd.82884
- Bahtiyar, M., & Şahin, F. (2017). Guidance needs of talented students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 140-154.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 168-178. doi: 10.1177/001698620404800302
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roepers Review*, 33(3), 170-181. doi:10.1080/02783193.2011.580500.
- Bildiren, A. (2018). Opinions of primary school teachers on the definition, identification and education of gifted children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1363-1380.
- Calero, M. D., Belen, G.-M. M., & Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181. doi: 10.1016/j.lindif.2010.11.025
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014)
- Csikszentmihaly, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In R. Steinberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). New York: Cambridge University Press.
- Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar [Problems that mathematics teachers encounter in science and art centers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. doi:10.21565/ozelegitimdergisi370355
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar [The reflection of the primary level gifted students' behavioral characteristics to the educational settings and the problems that may arise]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri [Proficiency and characteristics of teachers in the education of gifted children]. *Milli Eğitim*, 40(186), 72-83.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Davis, G. A., Rimm, A. B., & Siegle, D. (2011). Gifted education: Matching instruction with needs. In J. W. Johnston (Ed.), *Education of the gifted and talented* (pp. 1-30). NJ: Pearson Education
- Doğan, A., & Çetin, A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin matematik problemi çözme tutumuna ve süreçlerine yönelik algılarının incelenmesi [Investigation of the perceptions of gifted students on the problem solving attitudes and processes]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 510-533. doi:10.30703/cije.459434
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitime elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman İli Örneği) [Evaluation of teachers' views on the level of primary education in the education of gifted children]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 117113).
- Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15(3), 25-38.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gencel, İ. E., & Satmaz, İ. (2007). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik tutumları [Teacher candidates' attitudes towards education of gifted students]. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 50-61.
- Gökdere, M., & Ayvacı, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi [Determination of primary teacher's knowledge level about giftedness concept]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 17-26.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: These arch for complexity and connection. *Roeper Review*, 26(2), 78-84.
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2000). Exploring the nature of giftedness in preschool children. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(1), 46-73.
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S., & Frank, E. I. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19-24.
- İnan, H. Z., Bayındır N., & Demir, S. (2009). Awareness level of teachers about the characteristics of gifted children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.
- Jackson, N. E. (2003). Young gifted children. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 470-482). Boston: Allyn & Bacon.
- Karadağ, F. (2016). Özel yetenekli bireylerin tanınması ve tanılamaya yönelik alternatif değerlendirme araçları [Identifying gifted individuals and alternative rating scales for determining]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(16), 561-571. doi: 10.17719/jisr.20164622623
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, F. (2015). Teachers' conceptions of giftedness and special needs of gifted students. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 59-74. doi: 10.1539/EB.2015.2885
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research a guide to design and implementation]*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). California: SAGE Publications.
- Miller, R. C. (1990). Discovering mathematical talent. (ERIC Digest No. E482) *ERIC Clearing house on handicapped and gifted children*. Reston VA.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi [Ministry of National Education, science and art centers directive]*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2017). *2017-2018 Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu [Science and art centers student recognition guide]*. Ankara.
- Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Gifted children and their families]*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods, qualitative research and research design according to five approaches]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Peterson, J. S., & Margolin, L. (1997). Naming gifted children: An example of unintended "reproduction". *Journal for the Education of the Gifted*, 21(1), 83-100.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Garı, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197.
- Sankar-De Leeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roeper Review*, 26(4), 192-207.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication.
- Siegle, D. (2001). *Teacher bias in identifying gifted and talented students*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Kansas City, MO.
- Sisk, D. (1987). *Creative teaching of the gifted*. New York: McGraw-HillBook Company.

- Speirs-Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Sriraman, B. (2004). Gifted ninth graders' notion of proof: Investigating parallels in approaches of mathematically gifted students and professional mathematicians. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 267-292.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & YS. Lincoln (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). The investigation of effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(2), 133-147.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği [The effect of a training programme on teachers' knowledge on identification of talented students by primary school teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Şahin, F. (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: study of factor structure, reliability and validity. *Journal of Educational Sciences*, 38(38), 119-132.
- Şahin, F. (2015a). Curriculum differentiation of gifted students in general educational classes: Mentorship as an implementable strategy. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33(1), 239-253.
- Şahin, F. (2015b). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1207-1223.
- Şahin, F. (2016). Investigating the competence of classroom teachers in terms of nominating the students with high creativity and gender-biased decisions. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 110-120.
- Şahin, F., & Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin.
- Yin, K. R. (2004). "Case study methods" to appear in the 3rd edition of *complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 1, Page No: 123-148

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.521678

RESEARCH

Received Date:04.02.19

Accepted Date: 07.01.20

OnlineFirst:11.01.20

## Understanding a Gifted Student: A Case Study

Abdullah Çetin<sup>ID\*</sup>

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Serkan Ünsal<sup>ID\*\*</sup>

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

### Abstract

This research aimed to reveal a second-grade gifted student's process of diagnosis, characteristics, reflections of these characteristics on education and activities used by her classroom teacher. It exclusively adopted the case study method. The sampling consisted of a classroom teacher working at a state school located within the province of Kahramanmaraş during the 2017-2018 academic year and a gifted student of hers. The research data were collected through observation, interview, and document review. Content analysis technique was used during data analysis. Research results revealed that the teacher realized that the student was gifted, that she directed her to the Science and Art Centre for diagnosis and that the student had various features that the gifted students are expected to possess. In addition, it was revealed that the gifted student contributed to the professional development of her teacher and that she affected her friends positively. The teacher was also found to exhibit behaviours such as support, appreciation, and communication with her family for the purpose of contributing to the student's development.

**Keywords:** Gifted, diagnosis, classroom teacher, talented, behavior.

### Recommended Citation

Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Understanding a gifted student: A case study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 123-148. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.521678

\***Corresponding Author:** Assist. Prof., E-mail: abdcetin46@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1118-0740>

\*\*Assoc. Prof., E-mail: serkan-unsal09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>

Nowadays, competition occurs among countries in different dimensions and forms with the effect of globalization. The fact that countries increase their power in this competition and become more advantageous depends largely on their efficient use of human resources. One of the most significant human resources of the countries is the gifted individuals.

Science and Art Centres (SACs) are launched in Turkey with a view to finding gifted individuals, uncovering their potential and helping them realize themselves as well as preparing them to appropriate educational environment and program (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB: Ministry of Education: MoNE], 2015). It is of great importance to identify the gifted students in order that they can receive education depending on their characteristics in the SAC or another institution (Şahin & Kargin, 2013). Classroom teachers are often cast in a diagnosis and interaction role with their students under various conditions (Bianco, Harris, Garrison-Wade, & Leech, 2011; Siegle, 2001). Classroom teachers evaluate the possibly gifted individuals in their classes depending upon their behavioral characteristics and direct them to the relevant centers for diagnosis (Hunsaker, Finley, & Frank, 1997; Şahin & Kargin 2013). However, it has been always a great challenge for educators to recognize gifted children and ensure that they receive appropriate education (İnan, Bayındır, & Demir, 2009). These difficulties may emerge due to the characteristics of the teacher, student, and the environment.

Teachers' perceptions of students as gifted are associated with their experience for the gifted students (Kesner, 2005), with participating in an in-service training course on gifted students (Geake & Gross, 2008) and having knowledge about gifted students (Gökdere & Ayvaci, 2004). Siegle (2001) notes that teachers' beliefs, attitudes, knowledge, experience, expectations, and biases regarding gifted students are effective in recognizing them. Bianco et al. (2011) have mentioned biases in teachers' identification of gifted students. Teachers consider students as gifted based upon their appearance, their achievement performance, and classroom behaviors (Davis & Rimm, 2004), and their ability to fit teachers' idealized talented student profile (Peterson & Margolin, 1997).

Gifted children potentially have different characteristics in terms of their interests, learning depth, and speed of learning (Dağlıoğlu, 2010). Besides, the characteristics of gifted students can be listed as the ability to speak and read at an early age (Hodge & Kemp, 2000; Jackson, 2003; Sankar-De Leeuw, 2004), strong verbal and visual intelligence (Hodge & Kemp, 2000; Jackson, 2003; Sankar-De Leeuw, 2004), an intensive interest and curiosity towards problem-solving (Hodge & Kemp, 2000; Rotigel, 2003), trying to make connections beyond the familiar relationship between what is known and unknown (Harrison, 2004), understanding the new knowledge with little or no repetition and trying to understand the events happening around the world (Rotigel, 2003). However, all the gifted students do not display the same characteristics (Rotigel, 2003).

Another factor affecting the diagnostic process of gifted students is the characteristics of the environment. Unless the classroom teacher is able to organize the classroom environment in such a way that gifted students can display their abilities, it gets much more difficult to recognize students' talents. Students may turn off in classrooms where there are a limited academic challenge and intellectual stimulation (Siegle, 2001).

It is paramount for the development of the countries in identifying the gifted students and creating environments in which they can reveal their potential. However, Turkey has been encountering various difficulties in the identification of the gifted (Karadağ, 2016). The diagnosis process of the gifted students starts with the nomination of the student as a result of the observations made by the classroom teacher. The nomination of the students as gifted is challenging due to the characteristics of the students, teachers and the environment. The diagnosis of the gifted students does not completely solve the problem; moreover, what the reflections of these students' characteristics on the educational environment and teachers and what classroom teachers should do for students in the classroom environment are among the issues to be analyzed. Upon examining the relevant literature, no such a study has been published specifically on examining how nomination process is performed by the teachers, the reflections of the gifted students' characteristics on the educational environment, their peers and teachers and what teachers do in order to contribute to the development of the students although the studies on how to perform the diagnostic process of gifted students have been conducted (Karadağ, 2016; MoNE, 2017; Şahin

& Kargın, 2013). The lack of in-depth research has been considered as a shortcoming by the researchers and this particular study has been carried out accordingly.

This research aims to reveal a second-grade gifted student's process of diagnosis, characteristics, reflections of these characteristics on education and activities used by her classroom teacher to improve her personal and academic development. The following questions have been raised in compliance with the purpose of the study:

1. How was the gifted student's diagnosis process performed?
2. What are the characteristics of the gifted student and her behaviors in the classroom?
3. What are the reflections of the gifted student's characteristics on the educational environment?
4. What did the teacher do in order to contribute to the development of the gifted student?

### **Method**

This research has employed a case study method. A case study is a design that provides an understanding of a complex social phenomenon (Yin, 2004) and highly desirable in applied disciplines such as education (Merriam, 2013). Case study refers to in-depth data collection involving multiple sources of information and reports a case description and case themes (Creswell, 2016; Merriam, 2013). Stake (2005) has proposed three types of cases including intrinsic, instrumental, and collective instrumental. The intrinsic case is used to understand the particulars of a single case. This research has deployed the intrinsic case study and the characteristics of the gifted student have been taken into consideration.

### **The Characteristics of the Participants**

"River" has been used as a nickname for the student. River's parents are teachers. The family has two children, a son and a daughter. River is the older than her brother. River stayed with her grandmother when her parents were at work. In order to comply with the rules of ethics, River's teacher was nicknamed as "Sun". Sun is a woman and married. She has been working as a classroom teacher in a state school for 16 years. The primary schools where the teacher works are mostly located in rural and suburban areas. As Sun is very successful, her colleagues and those working in the nearby schools want her to teach their children. River is one of those students.

### **Data Collection and Analysis**

The research has deployed a variety of data collection tools. The research data were collected through unstructured observation, semi-structured interview, and document review (teacher diaries, student writings, story). Merriam (2013) states that the observation method is used to collect data without a tool, to validate the data obtained without observation and to understand the events in-depth. This research employed the unstructured observation type in order to understand the behaviors of River in a realistic, accurate and comprehensive manner (Patton, 2014); therefore, no standard observation tool has been developed, and video recording has been performed. The interview is defined as the shortest way to learn the knowledge, emotions and thoughts of individuals on various subjects (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). This research employed a semi-structured interview form. The interview was conducted with River's teacher. The document refers to the documents such as official records, letters, newspapers, poems, songs, common records, government documents, historical documents, diaries, autobiographies (life history/curriculum vitae) obtained before the research (Merriam, 2013). Successful realization of this method depends on the familiarization of the researcher with the documents and knowledge about how to use them (Karasar, 2009). The documents used in the current study are student activities, teacher diaries, and teacher stories.

The content analysis technique was used during data analysis. Because there are a lot of data in case studies, researchers need to classify and order them before proceeding to data analysis (Merriam, 2013; Patton, 2014). In this regard, the data were classified at first.



In order to ensure validity and reliability in qualitative research, it should be carried out in an ethical manner (Merriam, 2013). In accordance with the ethical rules, the participants who were volunteers were included in the study, and the identities of the participants were kept confidential and their real names were replaced with nicknames. In addition, the participants were informed about the research. Participant confirmation was ensured for the data obtained during the research process. Lincoln and Guba (1985) posit four strategies such as credibility, transferability, dependability, and confirmability so as to ensure the validity and reliability of a qualitative study. This research utilized a variety of data and methods such as observations, interviews, document analysis, and stories to ensure credibility. The accuracy of the data obtained was confirmed by the participant. Transferability was also endowed with the detailed description of the researchers and their roles, the characteristics of the participants, the data collection and data analysis process along with the findings. Direct quotations and visuals were frequently included in the findings. The research was conducted in a systematic way; that is, each step of the research was explained and reported to ensure dependability. Besides, all data and stages of the research were stored in the computer environment in order to provide confirmability and to keep data.

### Results

The first research question is related to how the diagnostic process of the gifted student was performed. River's recognition as gifted was determined to realize as a result of a certain process and systematic study. At first, River's behaviors drew the attention of the teacher, the teacher observed River and conducted research to understand her behaviors. After a certain stage, Sun predicted that River was gifted and she informed her family about that. Sun convinced her family about the fact that River could participate in SAC auditions. She was diagnosed as gifted after a successfully completed diagnostic process of SAC and registered to SAC in the second year of her elementary schooling.

The second research question is about the characteristics of the gifted student. The findings obtained from the interviews, observations, and documentation, were categorized as cognitive characteristics, responsibility, motivation and entrepreneurship. The findings revealed that River learned fast and easily, that she had a strong memory and extensive knowledge, and that she could reveal similarities, differences, and relations between events or phenomena. Besides, she was found to hold an academic success, a different perspective to the events and to have unique as well as unusual ideas; moreover, she could capture the details in the events. It was also identified that she was keen on learning, generalizing, predicting, evaluating, and making inferences. She seemed to like playing with words, solving puzzles, and difficult questions, but when she did something wrong, she tended to reject and hide it.

River's characteristics regarding responsibility are sensitivity to the environment, fulfilling responsibilities, and obeying the rules. River's motivational characteristics are listed as concentrating easily and quickly, keeping studying until the end and needing little external stimuli to perform her duties. River is energetic and she can easily adapt to her environment. In addition, River was observed to overreact in failure and experience strong emotions. She is ambitious but quickly bored. The characteristics of River regarding entrepreneurship are determination, willingness to participate in projects, to put the projects into action, to undertake challenging tasks, to try new things, and to produce original ideas. River never takes risks and always seeks self-assurance.

The gifted student is petite with black eyes and black curly hair. She is weaker than her peers. River is loved by her friends in the social environment, has the ability to form a group by influencing her friends, can express her ideas clearly, and is eager to be engaged in the activities and she has a good sense of humor. Besides, she was observed to set her own rules, targets and standards. She always has a desire to be one step ahead of her friends, she rejects the loss, and tries to justify herself in disputes.

The third research question is related to the reflections of River's characteristics on the educational environment. These reflections were divided into two categories as the reflection on the teacher and friends. River's reflections on the teacher were identified as competing with the teacher, trying to lead the teacher, questioning the

rules of the teacher, demanding different activities from the teacher, making the teacher do the research with the requests and questions, forcing the teacher to implement different methods and techniques, asking for implementing what she has learned in the classroom, asking the teacher to teach upper-level topics, and warning the teacher when she makes a mistake. In addition, River is loved and followed by her friends. She encourages her friends to participate in the competitive environment and she helps her friends.

The fourth research question is related to the activities used by the teacher to contribute to her development. Accordingly, the teacher was found to exhibit such behaviors as support, appreciation, and communication with her parents. The teacher encourages River to do different activities, to solve puzzles, to ask difficult questions, to participate in competitions, provides satisfactory responses to her questions, uses different methods and techniques in the classroom and bends some rules for her. Sun always values River's ideas, evaluates her offers, appreciates her when she offers suggestions in problem-solving, allows her to apply the rules and presents gifts when she succeeds. The teacher was observed to be in constant communication with River and her family.

### **Discussion and Conclusion**

The research results revealed that the diagnosis of a gifted student requires a certain process and a systematic study. At first, River's behaviors drew the attention of the teacher, the teacher observed River and conducted research to understand her behaviors. After a certain stage, the teacher predicted that River was gifted and talked to her family. Sun convinced the family about the fact that River could participate in the SAC auditions and completed the necessary documents (observation and application form). River was diagnosed as gifted after a successfully completed diagnostic process of SAC, and she had the opportunity to register in the SAC. Upon analyzing the relevant literature, similar results were found related to the diagnosis process of the students. Some features of the gifted children differ from those of their peers (Dağlıoğlu, 2010). Classroom teachers have a unique position in recognizing, observing and evaluating these differences (Bianco et al., 2011; Siegle, 2001). Teachers' knowledge about gifted students has a key role in the evaluation of the students (Geake & Gross, 2008; Gökdere & Ayvaci 2004; Kesner, 2005; Siegle, 2001). Teachers nominate students for the diagnosis of being gifted depending on their appearance, achievement performance, classroom behaviors (Davis & Rimm, 2004), their idealized gifted student profile (Hunsaker et al., 1997; Peterson & Margolin, 1997; Şahin & Kargın 2013). As indicated in the present research, classroom teachers in Turkey nominate students to be identified as gifted in accordance with the timetable published by the Ministry of National Education. Those who were identified as gifted students based on results obtained from group scanning and individual observation are considered eligible to register in the SAC (Karadağ, 2016; MoNE, 2015; Şahin, 2015b; Şahin & Kargın, 2013). This research suggests that classroom teachers play a significant role in identifying gifted students.

The findings revealed that River has numerous academic features such as the ability to learn fast and easily, to have a strong memory and extensive knowledge, to reveal similarities, differences and relations between events or phenomena, to have a different perspective to the events and unique as well as unusual ideas and to capture the details in the events. It was identified that River is keen on learning, generalizing, predicting, evaluating and making inferences. This result of the research is similar to the characteristics of the gifted people determined by Renzulli (1978). In addition, River seems to like playing with words, solving puzzles and difficult questions, but she tends to reject and hide her errors/ mistakes. It particularly the finding related to her liking difficult questions is in line with Miller (1990) who previously reported on the gifted students' problem-solving skills. However, the finding related to her rejection and hiding her mistakes contradicts with the relevant literature. Moreover, Renzulli (1978) states that gifted students behave in an easy fashion in case of disagreement. This may be caused by environmental factors and past experiences. Besides, the reason why the student behaves in this way is that the gifted are not satisfied with their mistakes since they are perfectionists (Çitil & Ataman, 2018).

River's characteristics related to responsibility are sensitivity to the environment, fulfilling responsibilities and obeying the rules. These findings are in congruence with Csikszentmihaly and Robinson

(1986), Çitil and Ataman (2018), and Renzulli (1978). River's motivational characteristics are considered as easy and quick concentration, keeping studying until the end, needing little external stimuli to perform her duties and having very high energy. Likewise, in his three-ring theory, Renzulli (1978) has explained gifted students' motivational characteristics as being motivated in the activities, forming their own rules, concentrating on problem solving, needing fewer stimulants from outside, having high energy, being a leader and determined as well as maintaining the study until the end and sharing the results. In addition, River has been observed to overreact in failure and experience strong emotions. She is ambitious but quickly bored. These results are in line with those of Çetin and Doğan's study (2018). The characteristics of River regarding entrepreneurship are willingness to participate in projects, to put the projects into action, to be challenging, to try new things and to produce original ideas. This result is supported by previous studies (Csikszentmihaly & Robinson 1986; Çitil & Ataman, 2018; Özbay, 2013; Renzulli, 1978). The research results suggest that River never takes risks and always seeks self-assurance. Unlike the results of this research, Renzulli (1978) has stated that gifted students exhibit risk-taking behaviors. Rotigel (2003) has concluded that all gifted students with different characteristics can exhibit different behaviors. The gifted student in the current study is petite with black eyes and black curly hair. She is weaker than her peers. The results of some studies in the related literature are not parallel to that of the present research (Çitil & Ataman, 2018; Webb, Gore, Amend, & DeVries, 2007). Özbay (2013) has indicated that the gifted students are physically grown-up compared to their peers, yet there may also be physically weak gifted students. The researcher attributed this to the mother's eating habits during pregnancy and the nutrition of the individual in later periods.

The research results suggest that River is loved by her friends in the social environment. Namely, she can easily form a group by influencing her friends, express her ideas clearly. Besides, she is eager to participate in the activities with her friends, and she has a good sense of humor. Lastly, River was observed to set her own rules, targets and standards. The findings also show that River always has a desire to be one step ahead of her friends and that she rejects the loss and tries to justify herself in disputes. Similar results were previously reported in the study carried out by Çitil and Ataman (2018).

The reflection of the characteristics of River on the educational environment are divided into two categories as reflection on the teacher and friends. River's reflections on the teacher were identified as competing with her teacher, trying to lead the teacher, questioning the rules of the teacher, being followed by her friends, encouraging her friends to participate in the competition. Considering the gifted students' leadership characteristic (Davis & Rimm, 2004; MoNE, 2015; Harris, 2004) and popularity among their peers (Çitil & Ataman, 2018), these results can be evaluated unexceptional.

River also demands different activities from the teacher, forces the teacher to do the research with the requests and questions and to implement different methods and techniques, asks for implementing what she learned in the classroom, asks the teacher to teach upper level topics and warns the teacher when she makes a mistake. These results may stem from the fact that the gifted students are academically advanced (Davis & Rimm, 2004; MoNE, 2015), mentally agile and they can solve the problems quickly; moreover, they use different methods to solve the problem they enjoy difficult questions (Sisk, 1987) and they restructure the problems (Miller, 1990) by paying more attention to the details. The teacher was found to provide support, appreciation and communication with parents for the purpose of contributing to River's development. The teacher encourages River to do different activities, to solve the puzzles, to ask difficult questions, to participate in competitions and she provides satisfactory answers questions, use different methods and techniques in the classroom, bend some rules, encourages her. Sun always values River's ideas, evaluates her offers, appreciates her suggestions in problem-solving, allows her to apply the rules, and rewards her when she succeeds. The teacher was observed to be in constant communication with River and her family. Çitil and Ataman (2018) indicated that gifted students could be considered as the most underestimated group in special education field and they cannot benefit from the educational opportunities sufficiently. The relevant literature has limited information regarding how teachers support the development of gifted students in their classrooms. Hence, this particular research has developed the following suggestions for decision-makers, researchers and practitioners based on the findings reported here.

**Recommendations**

1. MoNE should provide in-service training for classroom teachers who undertake a key role during the student nomination on the identification of the gifted students.
2. Teachers with gifted students should be trained on instructional methods and techniques as well as classroom management.
3. Classroom teachers can be trained on how to develop communication with gifted students and their parents.
4. This study was conducted with a gifted student and her classroom teacher; hence, further studies could explore students with different characteristic and in need of special education s.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 149-170

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

DERLEME

Gönderim Tarihi: 06.07.18

Kabul Tarihi: 17.05.19

Erken Görünüm: 29.05.19

## Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri

**Burcu Aktaş** <sup>ID\*</sup>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Mehtap Kot** <sup>ID\*\*</sup>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Ahmet Yıkılmış** <sup>ID\*\*\*</sup>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### Öz

Geçiş, bireylerin yaşantılarında çeşitli değişiklikler gerektiren ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte özel gereksinimli bireyler, birtakım zorluklarla karşılaşmakta ve desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Geçiş hizmetleri planlaması, özel gereksinimli bireylerin değişim gerektiren çeşitli süreçlere uyumlarını sağlamak ve özel gereksinimli bireyler ile ailelerine verilen destek hizmetlerini sürekli hale getirmek amacı ile yapılmaktadır. Geçiş dönemleri; erken müdahale programlarından, okul öncesi, anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim, okuldan iş yaşamı ve toplumsal yaşama geçişi kapsayan uzun soluklu bir süreci içermektedir. Türkiye’de geçiş planlamaları ile ilgili belirgin yasal dayanakların bulunmaması özel gereksinimli bireylerin tüm geçiş dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına, programlar arasında kopuklukların olmasına, kendilerine sunulan özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada; geçiş kavramı, dünyada geçişin yasal dayanakları, geçiş planlama süreci, geçiş planlamasını etkileyen etmenler, geçiş dönemleri, geçiş değerlendirme süreçleri ve Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Geçiş, geçiş hizmetleri, geçiş planlama, geçiş süreçleri, özel eğitim.

### Önerilen Atıf Şekli

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

\**Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: burcuaktas@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

\*\*Arş. Gör., E-posta: mehtapkot@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1085-0645>

\*\*\*Doç. Dr., E-posta: yikmis\_a@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1143-1207>

Geçiş, tüm bireylerin hayatları boyunca farklı şekillerde deneyimledikleri kaçınılmaz bir süreçtir. Alanyazında geçiş ile ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Geçiş, bebeklik ile yetişkinlik arasında var olan ve insan yaşamında önemli yeri olan ortam, bir durum veya rolden bir diğerine geçerken yaşanan süreci içermektedir (Rous, Myers & Stricklin, 2007). Rice ve O'Brien (1990) geçişi, "hizmetler ve hizmetleri sağlayan personeldeki değişim noktaları" olarak tanımlamaktadır. Chandler ise "bir programdan diğerine ya da bir hizmet modelinden diğerine hareket etme süreci" olarak tanımlamaktadır (akt., Bakkaloğlu, 2012). Tanımların ortak olarak değindikleri konu geçişin, bireylerin akademik ya da sosyal bağlamda karşılaştıkları durum, rol, ortam ve etkileşimde bulunulan kişilerin değişimini içeren, yaşam boyu devam eden bir süreç olduğudur.

Bu değişim noktalarının birbirleri ile etkileşimleri geçiş sürecini etkilemektedir. Bu noktada geçiş süreci ekolojik bir yapı olarak düşünülmekte, çocuk, aile, gönderen/alan program, öğretmen ve okula ilişkin özelliklerin geçişi etkilediği vurgulanmaktadır (Rous, 2007). Ekolojik model kişiler, ortamlar ve davranışlar arasındaki ilişki sürecine odaklanmakta (Bronfenbrenner, 1979) ve "Hangi ortamlar (durum, program, ortamlar) altında hangi insanların (yetersizliğe sahip bireylerin farklı tüm davranışları) ne tür davranışları (şiddet, okul ve kalıcı davranış değişiklikleri) geçirir?" sorusunu yanıtlamaktadır (Cobb & Alwell, 2009). Ekolojik model, sınıf ortamlarındaki fiziksel değişiklikler, olumlu ortamlar, farklı öğretim yöntemleri gibi çevre değişikliğini içeren müdahaleleri vurgulamakta ve doğrudan katılım veya rol katılımından kaynaklanan başarılı geçişleri uygun desteklerle incelemektedir (King, Baldwin, Currie & Evans, 2005).

Geçiş alanyazında iki şekilde sınıflanmaktadır. İlk sınıflamada (Kagan, 1992) geçiş, çocuk ve ailesinin, zaman içerisinde sıralı olarak bir sistemden diğer sisteme katılımını kapsayan *dikey geçiş* ve eşzamanlı olarak farklı yerlerde ve farklı kişilerin sunduğu hizmetlere katılımını sağlayan *yatay geçiş* olarak iki grupta incelenmektedir (akt., Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001). Yatay geçişler, bireye özgü ve kısa süreli olarak (günlük, haftalık) ortaya çıkmakta; dikey geçişler ise gelişimsel bir sıra izlemekte ve sıralı olarak ortaya çıkmaktadır (Bakkaloğlu, 2013). Diğer sınıflamada ise Wolery (1989, 1999), erken çocukluk dönemini göz önünde bulundurarak geçişi dört grupta incelemektedir (akt., Bakkaloğlu, 2012). Bu geçişler; yaş odaklı, sıralı ve ardışık olan *gelişimsel geçişler*, bir programdan diğerine katılmayı içeren *gelişimsel olmayan geçişler*, kurum merkezli programlarda bir etkinlikten/oyun ortamından diğerine geçmeyi içeren *sınıf içi geçişler* ve ebeveynlerin gözetiminden çıkarak başka bir yetişkinin gözetimine girmeyi ve ebeveynlerin gözetimine tekrar girmeyi içeren *günlük geçişlerdir* (Bakkaloğlu, 2012).

Geçişin temel ilkeleri incelendiğinde, kişinin hayatındaki erken dönem geçişler önemli olmakla birlikte geçişin yaşam boyu devam eden aralıksız ve kaçınılmaz bir süreç olarak ilerlediği, stresli ve çeşitli değişiklikleri içerdiği görülmektedir (Rosenkoetter, Hains & Fowler, 1994; akt., Ergenekon, 2015). Değişim gerektiren bu süreçlerde bireylerden, karşılaştıkları ortamın dinamiklerine uyum sağlamaları ve çeşitli rol geçişleri yapmaları beklenmektedir. Geçişler, bireylere yeni fırsatlar sunmakta ancak çoğu zaman stresli olarak kabul edilmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocuklar ve aileleri açısından geçiş süreçleri daha stresli olabilmektedir. McIntyre, Eckert, Fiese, Reed & Wildenger (2010), okul öncesine geçiş yapan özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin kaygılarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin genel olarak daha endişeli olmakla birlikte özellikle tuvalet eğitimi, kişisel ihtiyaçların karşılanması, davranış problemleri, okula hazırlık, akranları ile bir arada olma, akademik başarı, yönergeleri takip etme gibi alanlarda normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre daha fazla endişe duyduklarını göstermektedir. Geçiş sürecinde, aile ve çocuklar yeni kurallar ve yönetmelikler, seçilme isteği, finansal ve yaşam tarzı incelemeleri ve diğer konularla karşı karşıyadırlar (West, 2006). Bununla birlikte geçiş yapacakları program, eğitim ortamı ve diğer bireylerin tutumları ile ilgili bilgi eksiklikleri ve endişeleri özel gereksinimli bireylerin geçiş öncesinde zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Kargın, Akçamete & Baydık, 2001). Bireyselleştirilmiş geçiş planları (BGP); aile ve özel gereksinimli çocuklar için programlar arasında bağlantı kuran, çocuğu bir sonraki programa hazırlamak için rehberlik eden yol haritalarıdır.

Geçiş özel gereksinimi çocuklar için önemli ve üzerinde çalışılması gereken konulardan biridir. Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin temel amacı onların hayatlarını bağımsız bir şekilde

sürdürebilmelerini sağlamaktır. Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlerin sürekliliğinin sağlanması, programlar arasındaki koordinasyonun sağlanması, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için geçiş planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Etkili geçişlerin özel gereksinimli bireylerin gittikleri programdaki sosyal ve akademik başarılarını olumlu etkilediği bilinmektedir. Türkiye’de geçiş planlamaları ile ilgili belirgin yasal dayanakların bulunmaması özel gereksinimli bireylerin tüm geçiş dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına, programlar arasında kopuklukların olmasına, kendilerine sunulan özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle geçiş süreci ile ilgili alanyazın incelenerek bir derleme çalışmasının yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada; geçiş kavramı, dünyada geçişin yasal dayanakları, geçiş planlama süreci, geçiş planlamasını etkileyen etmenler, geçiş dönemleri, geçiş değerlendirme süreçleri ve Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmaya çalışılmıştır.

### Geçişin Yasal Dayanakları

Özel eğitimde geçiş hareketi, özel gereksinimli öğrencilerin okul sonrası takip sürecinde yaşanan zorluklara tepki olarak 1960’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) başlamış, 1980’li yıllara kadar devam etmiştir (Landmark & Zhang, 2012). Özel gereksinimli bireylerin çoğu için ulaşılmaz olan toplumsal kaynaşma, bağımsız yaşam, istihdam gibi özellikle yetişkinlikte karşılaşılan önemli sorunlar, özel gereksinimli bireyleri ve ailelerini kaygılandırmıştır (Landmark, Ju & Zhang, 2010). Yaşanan sıkıntıların çözümüne yönelik yapılan çağrılar, bireylere daha etkin geçiş hizmetlerinin sunulmasını sağlamıştır. Resmi geçiş hizmetleri ve destekler, 1984 yılında ABD’de başlamış (Will, 1984) ve Engelli Çocukların Eğitimi Yasası’nda (P.L. 101-476, Individuals with Disabilities Education Act, IDEA 1990; 2004) geçiş hizmetleri ile ilgili ilk hükümler yer almıştır (Gartin & Murdick, 2005; Landmark & Zhang, 2012). Bu yasada geçiş hizmetleri ile ilgili planlamaların onaltı yaşından itibaren Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları’nda (BEP) yer alması ve BGP hazırlanması zorunlu kılınmıştır. Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın’da (No Child Left Behind Act, 2001) ise okullar, özel gereksinimli bireylerin standartlara dayalı değerlendirme performansları ve okul sonrasındaki sonuçları ile ilgili sorumlu tutulmuştur. Erken çocukluk döneminde geçiş süreçlerine ilişkin çalışmalar yetişkinliğe/mesleki yaşama geçiş çalışmalarından sonra başlamıştır. Erken çocukluk dönemi ile ilgili ilk olarak Engellilerin Eğitimi Yasası’nda (İyileştirme Hareketleri-P.L.99-457, The Education of the Handicapped Act Amendments, 1986) üç yaşına girmek üzere olan özel gereksinimli çocuklar için geçiş planlarının hazırlanması zorunlu kılınmıştır. Bu yasada üç yaşındaki çocukların bir hizmet sisteminden diğerine geçişinin BEP’lerinde veya Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planları’nda (BAHP) yer alması gerektiği belirtilmiştir (Cesur-Yakaboğlu, 2016). Yapılan yasal düzenlemeler, geçiş hizmetlerinin planlanmasında eğitim ve hizmetlere geçiş için geniş bir bakış açısı oluşturmuş, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre geliştirilen uygulamaların tanınmasını sağlamıştır (Kohler, 1993; Wehman, 2013).

Ülkemizde, geçiş hizmetleri ile ilgili doğrudan yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012) rehberlik hizmet türleri başlığında (Eğitsel Rehberlik Hizmetleri, Madde:10; Mesleki Rehberlik Hizmetleri, Madde:11; Kişisel Rehberlik Hizmetleri, Madde:11 a ve b) özel gereksinimli çocuklar için eğitsel, mesleki ve kişisel rehberliğe ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireyleri, yetişkin rollerine hazırlamak ve bağımsız birer birey olmalarını sağlamak amacıyla bu bireylerin mesleki eğitimini ve istihdamını destekleyici yasal düzenlemeler bulunmaktadır (Cesur-Yakaboğlu, 2016). Türkiye Cumhuriyeti (T.C) anayasası 3308 sayılı kanunu, özel gereksinimli bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınarak onları iş hayatında geçerliği olan görevlere hazırlayıcı mesleki rehabilitasyon ve mesleki eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 4857 sayılı İş Kanununun 30. Maddesinde, elli veya daha fazla işçi çalıştıran işverenin kamu işyerlerinde %4 özel gereksinimli, özel işyerlerinde ise %3 özel gereksinimli birey çalıştırmakla yükümlü olduğu ve çalıştırmakla yükümlü olduğu bu işçileri de Türkiye İş Kurumu (İŞ-KUR) aracılığıyla sağlayacağı belirtilmiştir (Cesur-Yakaboğlu, 2016). Okul öncesi dönemde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012)’nde “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Hizmetleri” başlığı altında özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitimleri zorunlu kılınmış ve kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde sürdürülmesi gerektiği (Madde:29) belirtilmiştir.

### Geçiş Sürecini Etkileyen Etmenler

Geçiş süreci oldukça karmaşık bir süreçtir ve başarısını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde yönetsel konular, gönderen ve alan programda hizmet veren personel, geçiş yapan çocuğun ailesi ile çocuk ve çocuğun özelliklerinin geçiş sürecinin başarısını etkileyen etmenler olduğu belirtilmektedir (Bakkaloğlu, 2008; 2012). Hanson (2005), geçiş sürecinin başarısını etkileyen temel etmenleri dört başlıkta gruplandırmıştır. Bu etmenlerden ilki, özel gereksinimli çocuk, ailesi ve uzmanların kişisel özellik ve deneyimlerini kapsayan kişisel özellik ve deneyimlerdir. İkincisi, aile ve hizmet sağlayıcılar arasındaki ilişkiye odaklanan katılımcılar arası ilişkidir. Üçüncüsü, yasal düzenlemeler ve sonuncusu ise destek türleri ve miktarıdır (akt., Altın, 2014).

Her iki grupta göze çarpan temel etmenlerin çocuk ve ailesi olduğu görülmektedir. Geçiş planlama sürecinde özel gereksinimli çocuk ve ailesinin kişisel özelliklerinin, gereksinimlerinin, güçlü yanları ve ihtiyaçlarının neler olduğunun belirlenmesi geçiş sürecinin daha verimli olmasını sağlamaktadır. Ailelerin gereksinimlerinin belirlenerek ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin kazandırılması, onların çocuklarına geçiş yapacakları programın gerektirdiği becerileri kazandırmaları, çocuklarını bilgilendirmeleri ve değişikliklere uyumlarını kolaylaştırmaları açısından önem taşımaktadır (Kargın vd., 2001).

### Geçiş Hizmetlerini Planlama

Geçiş hizmetleri planlaması, özel gereksinimli bireylere ve ailelerine verilen hizmetlerin sürekliliğini sağlamak, bireylerin değişime uyum sağlamalarına yardım ederek ailenin rahatsızlıklarını en aza indirmek, yasal yükümlülükleri yerine getirmek ve geçiş yaptığı programda bireyin aktif katılımını sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Wolery, 1989; akt., Bakkaloğlu, 2008). BGP, sorumluluk ve rolleri tanımlayarak geçiş ile ilgili tüm bireylerin sürece katılımını, aile ve çocuğa verilen hizmetlerin sistematik olarak sürdürülmesini sağlamaktadır (Altın, 2014). BGP, katılımcıların rol ve sorumluluklarının neler olduğu, kurumlar arasında paylaşılacak bilgiler, aile katılım etkinlikleri, çocuğu değerlendirme süreci, en az kısıtlayıcı çevre ve zaman çizelgesine dair bilgileri içermelidir (Fox, Dunlap & Cushing, 2002; Rosenkoetter vd., 1994). BGP, 0-3 yaş (erken müdahale dönemi) arasında BAHP'in, 3 yaş ve sonrasında (okul öncesi, anasınıfı ilköğretim, ortaokul, lise) BEP'in bir parçası olarak hazırlanmalıdır.

Geçiş hizmetleri planlama sürecine; a) öğrencinin ailesi veya birincil bakıcısı, b) öğrenci (14 yaş ve üstü), c) genel ve özel eğitim öğretmenleri, d) geçiş hizmetleri koordinatörü, e) okul yöneticileri, f) okul rehberlik hizmetinden bir kişi, g) mevcut hizmet sağlayıcılar, h) yetişkin hizmet sağlayıcılar ve ı) potansiyel işverenler katılmaktadır (Delay were Disability Hub (DDH), akt., Nichols, Paul, Vandenbossche, Yaworski & Ziraldo, 1999).

BGP' nin ne zaman hazırlanacağı ve ne kadar süreyi kapsayacağı ile ilgili alanyazında belirgin bir görüş bulunmamaktadır. McDonald & diğerleri (1989), geçiş sürecinin yerleştirme yapılmadan 6 ay önce başlaması gerektiğini (akt., Altın, 2014); Rosenkoetter ve diğerleri (1994), yeni bir programa geçilmeden 6-12 ay önce geçiş çalışmalarının başlaması gerektiğini belirtmişler, geçiş sonrası sürecin takibine ilişkin bilgi vermemişlerdir. Lazzari ve Kilgo (1989) ise geçiş planının okul başlamadan altı ay önce uygulanmaya başlamasını, okul başladıktan sonra iki-üç ay izleme süreci içermesi gerektiğini, Conn-Powers, Ross-Allen ve Holburn (1990) ise çocuk okula başlamadan bir yıl önce başlaması ve okula başladıktan sonra da desteklerin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Yıldırım-Hacıbrahimoglu, 2013)

BGP hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. İlk olarak, geçiş planı öğrencinin katılmış olduğu ya da katılacağı programa ilişkin beklentilere aşına olan ve öğrenciyi tanıyan birden fazla kişinin bakış açısına göre hazırlanmış olmalı ve bu kişiler arasında iş birliği sağlanmalıdır (Carter, Brock ve Trainor, 2014). Çünkü geçiş planı birden fazla alana (akademik, mesleki eğitim, kişisel ilişkiler, sağlık vb.), bağlama (okul, işyeri, yerleşim yeri), zaman dilimine (okul, okul sonrası) ve destek sistemlerine (okul, yetişkin merkezleri, aileler, toplumsal destek) hitap eder. Birden fazla kaynağın olması öğrencinin kendi hedefleri, ilgileri, güçlü yanları ve destek gereksinimleri ve yeterlikleri konusunda farklı bilgilerin toparlanmasına olanak sağlar.



İkinci olarak, öğrencinin bireysel gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda geçiş planlama ekip üyelerinin bilgilendirilmesi ve planda bu alanlara yer verilmesidir (Carter vd., 2014). IDEA (2004)'da geçiş hizmetlerinin çocuğun bireysel ihtiyaçlarına, güçlü yanlarına, tercihlerine ve ilgilerine göre hazırlanması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Ek olarak geçiş hizmetlerinin istihdam, eğitim-öğretim ve bağımsız yaşama ilişkin değerlendirmeleri yansıtan ikincil hedefleri ve bu hedeflere ulaşmaya yardımcı olacak uygun ders/çalışmaları içermesi gerektiği de belirtilmektedir (IDEA, 2004). Üçüncü olarak, geçiş hizmetleri ve planlaması okul öncesi dönemden başlayarak, eğitimin her kademesinde sürdürülmelidir (Bakkaloğlu, 2012).

Dördüncü olarak, kendi geçiş planlama süreçlerine katılmaları için özel gereksinimli öğrenciler desteklenmelidir (Bakkaloğlu, 2012). Geçiş planlamasına öğrenci katılımı, öğrencilerin kendi karar verme becerilerini öğrenmeleri ve göstermeleri için bir fırsattır ve bunlar genel olarak "kendi hayatının birincil kontrolünü alma ve bunu kişisel olarak anlamlı yollarla yapma kabiliyeti" olarak düşünülmektedir (Wagner, Newman, Cameto, Javitz & Valdes, 2012). Geçiş hizmetlerinin planlanması ile ilgili çeşitli araştırma bulguları, öğrenci veya ailelerin geçiş planlamasına aktif katılımlarının, geçiş planlarının önemli unsurları olduğunu göstermiştir (Greene, 2003; Hendricks & Wehman, 2009; Kohler, 1993; Landmark, Ju & Zhang, 2010; Wagner vd., 2012; Wehmeyer & Schwartz, 1997). Wehmeyer ve Schwartz (1997) yaptıkları çalışmada, özel eğitim programlarından mezun olan öğrencilerin, kendi geleceklerini belirlemeye yönelik kararlar almışlarsa istihdam edilme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak geçiş hizmetleri planlama sürecine özel gereksinimli çocukların ailelerinin aktif katılımları sağlanmalıdır. Özel eğitimcilerin geçiş planlama sürecine katkıları, öğrenci ile çalışmalarında öğretimi hedeflenen beceriler üzerine odaklanmaktadır. Ancak aile üyelerinin geçiş sürecine etkin değerlendirme, planlama ve izleme sürecinde önemli katkıları vardır. Çünkü aileler okul ortamı dışında güçlü yanları ve gereksinimleri konusunda çocuğu gözlemlemek için farklı ve çok sayıda fırsata sahiptirler (Carter vd., 2014; Hagner vd., 2012). Defur, Todd-Allen & Getzel (2001), 28 Virjinyalı aile ile odak grup görüşmesi yaptıkları çalışmada, ailelerin geçiş planı hazırlarken edindikleri deneyimler, geçiş planlama sürecinde yer alan okul personeli ile ilişkileri ve ailelerin geçiş planlamasına tüm ailelerin katılımını teşvik edecek uygulama ve politikalara ilişkin önerilerini araştırmışlardır. Araştırmada özel gereksinimli ergenlerin ebeveynlerinin, hizmet sağlayıcılarla olan ilişkilerinin kalitesinin, geçiş planlamasında ailenin katılımını etkileyen temel faktör olduğunu bulgulamışlardır. Bir başka araştırmada ise (Wagner vd., 2012), yaşları 11-19 arasında değişen özel gereksinimli çocukların ailelerinin BEP/geçiş toplantılarına katılımları ve bu durumdan duydukları memnuniyet araştırılmıştır. Ek olarak öğrencilerin geçiş toplantılarına katılımları ve oynadıkları roller de incelenmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının BEP toplantısına katıldığı ve 10 ebeveynin 7 sinin çocukları hakkında doğru kararlar aldıkları belirlenmiştir. Toplantılara katılım oranının çocukların yetersizlik türüne, ailelerin gelir düzeyine ve etnik kökenlere göre değiştiği de araştırma bulguları arasındadır. Ayrıca çocuklarının eğitim geleceği konusunda daha fazla beklentiye sahip olan ailelerin BEP toplantılarından yararlanma olasılıklarının daha yüksek olduğu, çocuklarının da okul katılımı, akademik performans, sosyal uyum ve bağımsız yaşam becerilerinde daha iyi oldukları bulgular arasında yer almaktadır.

### **Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı (BGP) Hazırlama Basamakları**

Geçiş sürecinde her dönemin kendine özgü özellikleri bulunmakta, her dönem için dikkat edilmesi gereken noktalar değişiklik gösterebilmektedir. Bununla birlikte geçiş planlama süreci öğeleri benzerlik göstermektedir. Bu nedenle birbirinin devamı niteliğinde geçiş dönemlerine ilişkin geçiş planlama basamaklarının ortak bir başlık altında verilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Alanyazında geçiş planlama basamakları ile ilgili çeşitli öneriler bulunmaktadır. Wehman (1996), BGP geliştirilirken takip edilmesi gereken yedi temel adımdan bahsetmiştir. Bu adımlar; BGP ekiplerini organize etme (geçiş dönemindeki öğrencilerin tanınması, uygun okul personelinin ve yetişkin hizmetlerinin belirlenmesi) destek kişi ve kurumları organize etme (geçiş yapacak öğrenci, ailesi, yakın arkadaşları, çalışma arkadaşları ve komşuları ile tanışma, bireyin yetişkin hayatı için önceliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını belirleme), önemli geçiş etkinliklerini

tanımlama, BEP toplantılarının bir parçası olarak başlangıç BGP toplantıları düzenleme, BGP'yi uygulama, yıl boyunca devam eden BEP toplantılarında BGP'yi güncelleme ve son BGP toplantısını düzenleme (en iyi iş, eğlence, toplumsal yaşam çıktılarını ve uygun yetişkin kurum ve destek hizmetlerini sağlama)' dir (Coşgun-Başar, 2010).

Patton ve Clark (2014) ise, geçiş planlama sürecinin temel basamaklarını, değerlendirme (öğrencinin tercihleri, ilgileri ve güçlü yanlarının belirlenmesi), geçiş planlaması (öğretimsel hedeflerin belirlenmesi) ve uygulama (öğretimse hedefler ilgili etkinliklerin başlatılıp yürütülmesi) olmak üzere üç başlıkta incelemiştir (akt., Cesur-Yakaboylu, 2016).

Allen ve Cowdery (2009) ise, geçişi planlama sürecine ilişkin gelecekteki programları ziyaret etme, çocuğu hazırlama, programa giriş, informal destek hizmetlerini uygulama, geçiş ve çocuk uyumunu değerlendirme olmak üzere altı basamaktan söz etmiştir. Alanyazından yola çıkılarak Allen ve Cowdery (2009)' in geçiş planlama süreçlerine geçiş planlama ekibi ve rollerini belirleme, çalışma takvimini belirleme ve değerlendirme basamakları eklenerek bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır. Geçiş planlama süreci basamakları aşağıda verilmektedir.

**Geçiş planlama ekibini ve rolleri belirleme.** Geçiş planlama sürecinde ilk adım ekip üyelerinin belirlenmesidir. Yöneticiler, öğretmenler (alan ve gönderen program), aile ve diğer uzmanların (psikolog, fizyoterapist vb.) yer aldığı bir ekip ve geçiş sürecinde ekip üyeleri arasındaki koordinasyonu sağlayabilecek bir geçiş koordinatörünün olması önerilmektedir (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013). Geçiş ekibi, BEP ekibi üyelerinden de oluşabilmektedir (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Margetts, 2002a: akt., Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013).

Okuldan yetişkinliğe geçiş sürecinde önceki ekip üyelerine ek olarak öğrencinin kendisi, mevcut hizmet sağlayıcılar, yetişkin hizmet sağlayıcılar ve potansiyel işverenlerin geçiş planlama ekibine katılması önerilmektedir (Delay were Disability Hub (DDH), akt., Avcıoğlu, 2015; Nichols, Paul, Vandenbossche, Yaworski & Ziraldo, 1999).

**Çalışma takvimini belirleme.** Geçiş planlama toplantılarının ne zaman gerçekleştirileceğinin belirlenerek ekip üyelerine bildirilmesi gerekmektedir. Çalışma takvimi, genellikle yöneticiler ya da geçiş koordinatörü tarafından belirlenmektedir. Geçiş planlama toplantıları BEP toplantılarının bir parçası olarak sürdürülebilir.

**Geçiş planlama.** Okul öncesi ve okul dönemi için ailenin çocuğun gidebileceği okulu belirleyip belirlemediği bilinmelidir. Çocuğun gidebileceği okulların amaçları, yeri, okul saatleri, akademik takvimi, okul dışı faaliyetleri gibi konular ile ilgili bilgiler toplanarak aile üyeleri ile paylaşılmalıdır.

Okuldan yetişkinliğe geçiş dönemi için ise çocuğun çalışabileceği iş olanakları belirlenmelidir. Aynı zamanda işverenler ile görüşülmeli beklentileri, çalışma saatleri gibi konular hakkında bilgi alınmalıdır.

**Gelecekteki programları ziyaret etme.** Okul öncesi ve okul döneminde okul çalışanları (müdür, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen) ile görüşülerek veya sınıflar gözlemlenerek okulun müfredatı, etkinlikler, öğretim tarzı, eğitim yaklaşımı hakkında bilgi alınabilir.

Gözlem süresince çevre (fiziksel ortam, sınıf büyüklükleri, öğrenci-öğretmen sayısı), etkileşimler (öğretmen ve öğrenci birbirleri ile ne sıklıkta, nasıl etkileşim kurmakta), sınıf etkinlikleri ve müfredat (çocuğa sağlanan öğrenme fırsatları öğretim içerikleri) ve yönetim stratejileri (çocuğun öğrenmesini desteklemek ve yönlendirmek için kullanılan rutinler, sınıf kuralları, çocuklara sınıfın beklentilerini karşılamaları için yapılan yardımlar, akran işbirliğini cesaretlendirme ve destekleme için kullanılan stratejiler) hakkında bilgi toplanabilir.

Benzer olarak okuldan yetişkinliğe geçiş dönemi için potansiyel işyerleri gözlemlenerek çalışma koşulları, çalışanlar gibi konular hakkında bilgi toplanabilir.

**Değerlendirme.** Değerlendirme çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçları, geleceğe dönük beklenti ve hayallerinin belirlenmesi, BGP'sinde yer alacak hedeflere karar vermek açısından önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecinde standardizasyonu yapılmış testler, görüşmeler, doğrudan gözlem, müfredat temelli değerlendirme yapılabilir.

**Çocuğu hazırlama.** Çocuk için gelecek programın beklentilerine yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin, okul öncesi dönem çocuğu için günlük yaşamında hikâye okuma/etkinliklere katılımı cesaretlendirecek çalışmalar planlanabilir. Okul sonrası dönem için örneğin, çocuğun garson olarak çalışacağı varsayılırsa, servis yapma-sunum becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yeni öğretmen/kurum/işyeri ziyaret edilebilir. Çocuğun BEP'ine gelecek program ile ilgili amaçlar yazılabilir

**Programa giriş.** Yeni program hakkında bir önceki programdan farkları ve beklentiler hakkında konuşulabilir. Okul öncesi dönemde çocukların birbirini tanınması ve etkileşimde bulunabilmeleri için serbest zaman etkinliklerine ayrılan süre uzatılabilir. Okulun ilk haftasında sınıf kuralları ve rutinler her gün tekrar edilebilir.

Yetişkinliğe/iş yaşamına geçişte, çalışılan işyerinde öğrenciye bireysel olarak rehberlik edilebilir. Bu süreçte iş yerinin ortamı, çalışanlar hakkında öğrenciye bilgi verilebilir. Çalışma arkadaşları ile bir toplantı düzenlenerek tanışmaları sağlanabilir.

**İnformel destek hizmetlerini uygulama.** Çocuk daha fazla desteğe ihtiyaç duyarsa okul personeli ve ev, gerektiğinde bir önceki program arasında bilgi alışverişi yapılabilir.

**Geçiş ve çocuk uyumunu değerlendirme.** Çocuk, aile ve personelin birbirine ne kadar uyum sağladığının belirlenmesi önemlidir. Belli periyotlarla (geçiş yapıldıktan sonraki ilk sekiz hafta içinde olması önerilmekte) çocuğun mevcut durumu, çocuğu desteklemek için yapılan çalışmaların yeterli olup olmadığı değerlendirilmelidir.

### Geçiş Dönemleri

Geçiş dönemleri erken müdahale programlarından, okul öncesi, anasınıfı, ilköğretim, ortaokul, lise, yükseköğretim, okuldan iş yaşamı ve toplumsal yaşama geçişi de kapsayan uzun soluklu bir süreci içermektedir (Ergenekon, 2015). Alanyazında öncelikle okul öncesi dönemdeki geçişler ve okul sonrasındaki geçişler vurgulanmaktadır. Bu çalışmada geçiş dönemleri, okul öncesi dönem (0-6 yaş), okul dönemi (6-18 yaş), okuldan yetişkinliğe/iş yaşamına geçiş olmak üzere üç başlık altında incelenecektir.

**Okul öncesi döneme geçiş.** Erken geçişler, erken çocukluk dönemi özel eğitiminde önemli bir konu başlığıdır. Bu dönemde geçiş planı, ailelere ve çocuklara eski ve aşına oldukları bir programla yeni ve yabancı oldukları bir program arasında köprü sağlamaktadır (Bakkaloğlu, 2008). Erken çocukluk döneminde geçiş; aile, öğretmen ve yöneticilerin katıldığı zaman içerisinde gerçekleşen bir süreçtir (Rous, Myers & Stricklin, 2007). Bu süreç içinde geçiş, erken müdahale programları, anaokulları, ilköğretim okulları ve toplumdaki diğerleri arasındaki uyumluluğu destekleyen programlar arasında işbirlikçi bağlantılar ile gerçekleşir. Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke, Higgins (2000), 110 anne-baba ile yapmış oldukları çalışmada anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn ve öğretmenler arasında sağlanan iş birliğinin geçiş sürecinin başarısını arttırdığını belirtmişlerdir. Erken çocukluk döneminde, ev veya yuvadan okul öncesine geçiş hizmetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için ailelerin, okul personelinin, sağlık çalışanları, sivil toplum kuruluşlarının ve özel eğitim kurumlarının iş birliği sağlanması ve birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Strawhacker, 2013).

Özel gereksinimli çocuğun yeni programın beklentilerine karşılık vermek için gerekli olan becerilere (geçiş becerileri) sahip olması okul öncesi dönemde geçişte bir diğer önemli noktadır (Bakkaloğlu, 2008). Geçiş becerileri çocukları katıldıkları yeni ortam veya programda destekleyecek olan becerilerdir. Yaşam becerileri olarak da adlandırılan (Kemp & Carter, 2000; akt., Bakkaloğlu, 2008) bu beceriler sosyal ve sınıf kuralları, iletişim, görevler ile ilgili davranışlar, özbakım, kendi kendini yönetme, motivasyon ve problem çözme, akademik öncesi

ve akademik destek becerileridir (Brandes, Ormsbee & Haring, 2007; Rous, vd., 2007). Gönderen programdaki öğretmenler, çocukları yeni programa hazırlayabilecek becerileri belirleyerek mevcut programın içerisine yerleştirmelidir.

ABD’de çocuklar 3 yaşında erken müdahaleden ayrılarak kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü veya sadece özel gereksinimli çocukların devam ettiği okul öncesi programlara geçiş yapmaktadırlar. BAHF’in özel gereksinimli çocukların sorunsuz bir şekilde erken müdahaleden okul öncesi programlara geçişini kolaylaştıran işlemleri içermesi, çocuğun üçüncü doğum gününden doksan gün önce gönderen (çocuğun ayrıldığı) ve alan (çocuğun geçiş yaptığı) kurumların geçiş planlaması yapması ve planlama sürecine aile katılımının sağlanması IDEA’da zorunlu kılınmıştır (Bakkaloğlu, 2013; Brandes, vd., 2007; Connelly, 2007). Okulların, evden okullara doğru olumlu geçişlere hazırlanması, anaokulu, okul öncesi ve ilköğretim programlarının erken müdahalede tutarlı ve uyumlu olması, çocukları ve içinde buldukları çevreyi destekleyecek hizmetlerin sağlanması, okulöncesi programına geçiş için en önemli koşullardandır (Nichols vd., 2003).

**Okul dönemine geçiş.** Okul öncesi dönemden ilkökula geçiş her çocuğun ve ailenin hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Okul döneminde edinilen bilgi ve beceriler, bireylerin okul sonrası yaşamları için zemin oluşturmaktadır. Bu döneme başarılı bir geçişin sağlanması öğrencilerin sonraki öğrenme yaşantılarını da olumlu etkileyecektir (Ergenekon, 2015). Bu nedenle okul döneminde çeşitli sınırlılıklar yaşamaları olası olan özel gereksinimli öğrenciler için gidecekleri programın belirlenmesi, programın öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi, okuldaki akademik ve sosyal faaliyetlere ilişkin uzun dönemli planlamaların yapılması önem taşımaktadır.

Okul döneminin önemine rağmen alanyazında yapılan çalışmalar genellikle okul öncesi dönem ve okul sonrası yetişkinliğe geçiş süreçlerine odaklanmaktadır. La Paro, Pianta ve Cox (2000) yapmış oldukları çalışmada okulların çok azının anasınıfından sonrası ile ilgilendiğini, geçiş ile ilgili çalışmaların birinci sınıfa geldiğinde belirgin bir şekilde gerilediğini belirtmişlerdir.

Okul dönemi formal eğitim kademesinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Okul öncesinden ilköğretime başarılı bir geçiş yapılabilmesi için öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki (duygusal, psiko-sosyal, fiziksel, bilişsel) hazırbulunuşlukları, güçlü ve zayıf yönleri, sınıfın akademik ve davranışsal gereklerine uygun davranışlar sergilemeleri önem taşımaktadır (Ergenekon, 2015; Yeboah, 2002). Ayrıca ebeveynler bu süreçte önemli roller oynamakta, okul öncesi ve ilköğretim programı arasında köprü görevi görmektedir (Bakkaloğlu, 2012). Kohlberg, Gustafson ve Ekblad (1999), okulöncesinden ilköğretime geçiş planlarken dikkat edilmesi gereken bazı alanlar belirlemişlerdir (akt., West, 2006). Bu alanlar Tablo.1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Okulöncesinden İlköğretime Geçişte Dikkat Edilecek Alanlar*

Sosyal uyumsal becerilerin kazanımı	Sosyal davranışlar ve sınıf kuralları Akranlar ve öğretmenle iletişim Görevler ile ilgili davranışlar Kendi kendine yardım davranışları
Yeni sınıf ortamı	Öğretmen - öğrenci oranları Dikkat ve güçlendirme seviyeleri Yeni sınıfın fiziksel düzenlemeleri Günlük programdaki değişiklikler
Yeni sınıf kuralları ve rutinleri	Konuşma için izin isteme Sınıf arkadaşlarıyla konuşma Tuvaletlere ulaşım Çocuğun kendi malzemelerini yönetmesi
Akademik yeterlik	En az yetkinlik gereksinimleri Öğretilen konular Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkileşim Genelde kullanılan cevap mekanizmaları (sözlü, yazılı)

**Okuldan yetişkinliğe geçiş.** Çoğu genç için okul sonrası sonuçları takip etmek, kendi kişisel deneyimleri ve ilgilerinin izinden gitmek istenen bir durumdur. Bu süreçte özel gereksinimli öğrenciler için değerli olan istihdam, topluma katılım, lise sonrası eğitim, sosyal ilişkiler ve sağlık gibi alanlar kısa süreli ya da elde edilemez alanlar olarak kalmaktadır (Carter vd., 2014). Beirne-Smith ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli bireylerin meslekleri olsa dahi alt kademelerdeki işlerde çalıştıkları, ortaöğretim sonrası eğitime çok az devam ettikleri, sosyal yaşamlarının sınırlı olduğu ve toplumsal yaşama çok az katıldıklarını belirtmişlerdir (akt., Bakkaloğlu, 2012). Blackorby ve Wagner (1996) ise, liseden ayrılan zihin yetersizliği olan öğrencilerin %25'inin 2 yıl, %37'sinin ise 3 yıl sonra iş bulabildiklerini belirtmiştir. Benzer olarak Drew ve Hardman (2000), 10 özel gereksinimli öğrencinin sadece 3'ünün tam/yarı zamanlı işlerde çalıştığını belirtmiştir (akt., Bakkaloğlu, 2012).

Ülkemizde de özel gereksinimli bireylerin mesleki yaşama geçiş süreçleri çok iç açıcı değildir. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün İşgücü Piyasasının Özürlüler Açısından Analizi Raporu (2011), ülkemizin özel gereksinimli bireylerin istihdamında %12'lik oranla en düşük ülkeler sırasında yer aldığını göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması'nda (2010) özel gereksinimli bireylerin sadece %14.3'ünün çalışabildiği, çalışan özel gereksinimli bireyler içerisinde en yüksek oranın işime yetersizliği olan bireyler (%26.8), en düşük oranın ise zihin yetersizliği olan bireyler (%5.8) olduğu belirtilmiştir (akt.; Cesur-Yakaboylu, 2016).

Gallivan-Finlon (1994), özel gereksinimli öğrencilerin okuldan mesleki ve toplumsal yaşama başarılı geçiş yapamamalarının nedenlerini; özel gereksinimli öğrencilerin geçişle ilgili bilgi eksikliklerinin ve gelecekleriyle ilgili farklı beklentilerinin olması, BGP'lerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gözetmeden hazırlanması ve iyi koordine edilmeden uygulanması ve bu sürece aile katılımının yeterli düzeyde olmaması olarak belirtmişlerdir (akt., Cesur-Yakaboylu, 2016).

Özel gereksinimli bireylerin okul sonrası yaşama sorunsuz geçiş yapabilmeleri, öğrencilerin gelişimine, hazırbulunuşluk düzeylerine, ihtiyaçlarının karmaşıklığına, kendileri ve ailelerinin imkanlarına ve çevresel desteklerin varlığına bağlıdır (King vd., 2005). Özel gereksinimli öğrencilerin okul sonrası yaşama başarılı bir geçiş yapmaları için eğitim ve deneyimler yoluyla yeteneklerini geliştirmeleri, bu yetenekleri geliştirecek ya da kolaylaştıracak belirli desteklerin ve bu yetenekleri uygulayabilecek fırsatların sağlanması gerekmektedir (Kohler ve Field, 2003). Aynı zamanda mevcut okul programlarının da özel gereksinimli öğrencilere toplumda, okulda ve iş yaşamında gereksinim duydukları alanlarda deneyimler sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Wehman, 2013). BEP hazırlanırken, öğrencinin yaşam boyu karşılaştığı durumlar göz önünde bulundurulmalı ve mevcut dersler içinde öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda geçiş hizmetlerine yer verilmelidir (Pierangelo & Giuliani, 2001; akt., Avcıoğlu, 2015).

IDEA'nın (1990) kabulünden beri geçiş planlaması ABD'de 14 yaş ve üzerindeki özel gereksinimli öğrenciler için yasal bir zorunluluktur. En geç 16 yaşına kadar tüm özel gereksinimli çocukların, ölçülebilir hedeflere dayalı BEP çerçevesinde geçiş planlarının hazırlanması gerekmektedir (Kohler & Field, 2003; Landmark, Roberts & Zhang, 2013; Trainor, Morningstar & Murray, 2016). Okuldan yetişkinliğe/iş yaşamına geçiş süreci istihdam, boş zaman değerlendirme, lise sonrası eğitim, kendini yönetme, toplum yaşamı ve toplum yaşamına katılım gibi konulara odaklanmaktadır (West, 2006). Bu dönemde geçiş planlarının içermesi gereken öğeler ve vurgulanması gereken alanlar okul öncesi ve okul dönemlerine göre değişiklikler göstermektedir.

Yetişkinliğe geçiş sürecinde geçiş planlarında değerlendirilmesi gereken alanlar; kariyer seçimi ve planlama, iş bilgi ve becerileri, ileriki öğretim/eğitim, işlevsel iletişim, kendi kendini yönetme, bağımsız yaşam, kişisel para yönetimi, toplumsal katılım ve gelenek, serbest zaman faaliyetleri ve sağlık ve kişilerarası ilişkilerdir (Patton & Clark, 2014; akt., Cesur-Yakaboylu, 2016).

Kohler (1993), okuldan yetişkinliğe geçiş sürecinde BGP için gerekli öğeleri, öğrencinin çalışma becerilerini değerlendirme, toplumsal kurumlar ve hizmetler arasında işbirliği oluşturma, sosyal becerilerin öğretimi, yerleştirilecek iş seçeneklerine uygun eğitim sağlama, öğretim süresinin son senesinde ücretli olarak iş

yerleştirme için öğrenciye fırsatlar sağlama, formal geçiş planları hazırlama ve geçiş planlama sürecine ailelerin aktif katılımı olarak belirtmiştir (Gürsel, Ergenekon & Batu, 2007). West (2006) okuldan yetişkinliğe geçiş döneminde BGP hazırlarken dikkat edilmesi gereken beş temel ilkedden bahsetmiştir.

1. *Geliştirilmiş ortaklık*, geçiş planı hazırlama ekibi arasında iş birliği ve koordinasyon sağlanmalıdır. İstihdam sağlayacak kurumların temsilcileri, işverenler ve bireyin kendisinin de planlama sürecine etkin katılımı önem taşımaktadır.
2. *Öğrenci odaklı planlama*, geçiş planı hazırlanırken öğrencinin ilgileri ve tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır. BGP ekibi öğrencinin ilgi ve tercihleri doğrultusunda uzun/kısa dönemli hedefleri, gereksinimleri, olası engelleri belirlemelidir. Belirlenen bu hedefler, gereksinimler ve olası engeller öğrencinin geri kalan okul deneyimlerini geliştirmek için BEP'ine eklenmelidir.
3. *Öğretim programı ile ilgili deneyim*, öğrencinin okulda yaşadığı deneyimler gelecekteki hayalleri ile eşleşmelidir. Öğrencinin okuldan ayrıldıktan sonra ne yapmak istediği, geleceğe yönelik hayalleri ve beklentileri öğrenciye sunulan öğretim programı ile uyumlu olmalıdır. Eğer öğrenci okuldan mezun olduktan hemen sonra çalışmak isterse, kariyer hedefleriyle örtüşen alanlarda toplum temelli iş deneyimleri günlük öğretim programının bir parçası olmalıdır. Ya da öğrenci orta öğretim sonrası eğitim fırsatlarını takip etmek istiyorsa genel eğitim akademik deneyimleriyle meşgul olmalı ya da eş zamanlı olarak bazı orta öğretim programlarında sunulan derslere katılmalıdır.
4. *Kendini yönetme*; etkili geçiş planlamasının en temel ögesi öğrencinin kendini yönetebilmesidir. 14 yaşından sonra öğrenciler kendi geçiş planlama sürecine katılabilmektedir. Planlama sürecinde öğrencinin hangi mesleği yapmak istediği, ihtiyaç duyduğu para, yaşamak istediği yer, gelecekle ilgili beklentileri ve yardıma gerek duyduğu durumlar ile ilgili karar vermiş olması ve bunları BGP ekibine aktarabilmesi yetişkinliğe başarılı geçiş için oldukça önem taşımaktadır.
5. *Sorunsuz geçiş*, geçiş planlamasının başarısı, öğrencinin elde ettiği sonuçlara bağlıdır. Öğrencinin okuldan mezun olması öğrenciye topluma katılım için ya da bir üst kademedeki eğitim yaşantısı için fırsat sağlamalıdır.

Kohler ve Field (2003), özel gereksinimli bireylerin ortaokuldan, okul sonrası sürece geçişlerini 5 hizmet altında toplamıştır. Bu hizmetler; a) öğrenci odaklı planlama, b) öğrenci gelişimi, c) kurumlar arası iş birliği, d) aile katılımı ve e) program yapılarıdır. Bu taksonomi, özel gereksinimli bireylere sunulan geçiş planları ve hizmetlerinin özelliklerini analiz etmek için bir çerçeve olarak kullanılabilir (Trainor, Morningstar & Murray, 2016).

Geçiş planlaması, okuldan okul sonrası süreçte özel gereksinimli çocuğun hareketlerini kolaylaştırmak için işlevsel ve akademik başarıların geliştirilmesi, lise sonrası da dâhil olmak üzere mesleki eğitim, istihdam, devamlı ve yetişkin eğitimi, yetişkin hizmetleri, bağımsız yaşayan ve toplumsal katılıma odaklanan sonuç odaklı süreçtir (IDEA, 2004).

Ülkemizde ilköğretimi tamamlayıp genel ve mesleki ortaöğretime devam edemeyecek durumda olan 23 yaşından gün almamış özel gereksinimli bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezlerine gitmektedir. Bu merkezlerin amacı, özel gereksinimli bireylerin temel yaşam becerileri ile iş ve mesleğe yönelik bilgi ve becerilerini geliştirerek topluma uyumlarını sağlamaktır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 46. Madde). Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezlerine devam eden öğrenciler akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra atölyelerde gerekli olan mesleki becerilere yönelik teorik ve uygulamalı iş eğitimi dersleri almaktadırlar. Öğrenciler, ilk eğitim-öğretim yılının sonunda veli izinleri ve okuldaki izleme ve yöneltme kururu kararıyla bir ay süreyle anlaşmalı iş yerlerine yerleştirilmektedirler. İş yerlerine yerleştirilen öğrenciler 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun çıkararak öğrencilere verdiği haklardan yararlanmakta, geri kalan 3 eğitim-öğretim yılı boyunca haftada bir gün okullarındaki programa devam etmekte, dört gün ise yerleştirildikleri iş yerlerinde uygulamalı iş eğitimi görmektedirler. Türkiye'de Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezleri özel gereksinimli öğrenciler için örgün eğitimin son adımıdır. Çünkü bu merkezlerin verdiği diplomalar yükseköğretime devam etmeyi sağlamamaktadır. Ancak olası istihdam durumunda özel gereksinimli öğrencilerin

ortaöğretim kurumlarından mezun olanların sahip oldukları özlük haklarından yararlanmalarını sağlayan “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Öğrenim Belgesi” almaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012, s. 19).

### **Geçiş Planlarının Değerlendirilmesi**

Geçiş planlarının değerlendirilmesine yönelik alanyazında çeşitli öneriler bulunmaktadır. İlk olarak geçiş planının değerlendirilmesi okul sonrası faaliyetleri de içerecek şekilde kapsamlı bir alan aralığına sahip olmalıdır. Bu kapsam ayrı beceri alanlarına hitap etmelidir (ör. sosyal beceriler, matematiksel hesaplama becerileri, okuma akıcılığı, günlük yaşam becerileri, mesleki beceriler vb.). İkinci olarak geçiş planlarının değerlendirilmesi öğrencinin güçlü yanlarına odaklanmalı, öğrencilerin güçlü yanları ve mevcut becerilerini en üst düzeye çıkaracak fırsatları içerecek şekilde planlanmalı ve bu doğrultuda değerlendirilmelidir (Carter, Trainor, Sun ve Owens, 2009). IDEA (2004)’da planların çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve güçlü yanlarına dayalı olarak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Üçüncü olarak geçiş planlarının değerlendirilmesi bireyleri farklı bağlamlarda iyi tanıyan kişilerin çoklu bakış açısını içermelidir. Son olarak geçiş planı değerlendirme süreci, özel gereksinimli bireylerin güçlü yanları, gereksinimleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi vermelidir (Carter vd., 2009).

### **Türkiye’de Geçiş ile İlgili Çalışmalar**

Türkiye’de geçiş ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak; geçiş süreci ile ilgili gereksinim belirleme, geçiş sürecinde yaşananları belirleme ve geçiş becerilerini değerlendirme üzerine odaklandıkları görülmektedir.

Geçiş süreci ile ilgili gereksinim belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde aile gereksinimlerini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Kargin ve diğerleri (2001), okul öncesi dönemde işitme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar, kendi geliştirdikleri 94 katılımcı ile “Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır. Araştırma sonuçları anne-babaların çocuklarının cinsiyet, yaş, eğitime başlama yaşı, anne babanın eğitim durumu ve yaşına bakılmaksızın geçişle ilgili tüm maddelere gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte anne babaların en fazla gereksinim duydukları alanın çocuklarının anasınıfına kabul edilmesinde yasal haklarının neler olduğu konusunda bilgi sahibi olma olduğu araştırmada belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin, çocuklarının anasınıfına geçişlerine nasıl karar verecekleri, çocuklarını geçiş sürecine nasıl hazırlayacakları, anasınıfında görev yapan öğretmen, okuldaki diğer personel ve ailelerle nasıl iletişim kuracakları konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları da araştırma bulguları arasındadır. Geçiş süreci ile ilgili gereksinim belirlemeye yönelik bir diğer çalışma da Çiftçi Tekinaslan ve Bircan (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada zihin yetersizliği olan çocuğa sahip 50 anne babanın anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimleri araştırılmıştır. Araştırma verileri Kargin ve diğerlerinin (2001) tarafından geliştirilen "Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları anne babaların geçiş sürecinde kimlerden yardım alacakları, çocuklarını geçiş sürecine nasıl hazırlayacakları, anasınıfı öğretmeniyle nasıl iş birliği yapacakları, yasal haklarının neler olduğu konularında bilgi gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir.

Geçiş sürecinde yaşananlar ile ilgili olarak, okul öncesi döneme geçiş, okul dönemine geçiş ve iş yaşamına geçişte yaşananlara odaklanılmıştır. Bakkaloğlu (2013), özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları incelemiştir. Araştırmada 8 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, geçiş kararının genellikle sağlık personeli tarafından verildiğini, kurum seçiminde çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi, çocuğa sunulacak destek hizmetlere bakılmadan tek ölçütün kurum/öğretmenin çocuğu kabul etmesi olduğunu, kurumun yetersiz bulunması nedeniyle çocukların birden fazla geçiş yaptıklarını göstermektedir. Ek olarak ailelerin geçiş sürecinde sınırlı hizmetler aldıkları, uygun kurum bulamama kaygısı ve geçiş sonrasında kuruma karşı güvensizlik yaşadıkları, çocuklarının yeni programa uyum sağlayamama ve akranları tarafından kabul edilmeme sorunuyla karşılaştıkları, geçişle ilişkin yasaların/mevzuatın iyileştirilmesini bekledikleri belirtilmiştir.

Okul öncesinden ilkokula geçiş sürecinde yaşananlara ilişkin Yıldırım-Hacıbrahimoglu (2013) ve Altın (2014) tarafından yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım-Hacıbrahimoglu (2013), özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlükleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlükler, “Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler” ve “Geçiş sürecinde çocuğun çevresine ilişkin özellikler” alt boyutlarında incelenmiştir. “Geçiş sürecinde çocuğa ilişkin özellikler” alt boyutunda öğretmenin cinsiyet, öğrenim durumu, özel eğitime ilişkin eğitim alma ve eğitim süresi, engelli öğrenci ile çalışma deneyimi ve deneyim süresi, sınıfında bulunan engelli çocuk sayısı ve destek durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak öğretmenin hizmet süresi, sınıfında engelli öğrencinin bulunması ve görev yaptığı ilçenin geçiş sürecini etkilediği belirtilmiştir. “Geçiş sürecinde çocuğun çevresine ilişkin özellikler” alt boyutunda ise öğretmen özelliklerinin geçiş sürecini etkilemediği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, birinci sınıfa başladıklarında özel gereksinimli bir öğrencinin sınıflarına geçiş yapacağı konusunda bilgilendirilmediklerini, eğer öğrenci bedensel yetersizliğe sahipse ilk tanımda fark ettiklerini, değilse öğrencinin durumunu sınıf içi çalışmalar başladıktan sonra kendi deneyimleri ile farkettiklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin ise ilkokula geçişte uyum, sosyal beceriler, iletişim, akademik çalışmalar, öz bakım alanları ve aileden ayrılma konusunda güçlük yaşadıkları belirtilmiştir.

Altın (2014) ise özel gereksinimli çocuk ailelerinin çocukları ilkokula yerleştirilmeden önceki ve sonraki geçiş sürecine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları E-okul sistemi sayesinde ailelerin çocuklarının bir okula yerleştirilmesinde ciddi bir sorun yaşamadıklarını ancak bazı okulların kayıt yapmayı kabul etmeyip özel eğitim okullarına yönlendirdiklerini göstermektedir. İlkokula geçiş sürecinde hiçbir hazırlık yapılmadığı, gerekli fiziksel düzenlemelerin okul açıldıktan sonra yapıldığı da araştırma sonuçları arasındadır.

Okuldan iş yaşamına geçiş sürecine ilişkin ise Gürsel ve diğerleri (2007), özel gereksinimli bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına dair öğretmen ve yönetici görüş/önerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, okullarda öğrencilerin okuldan toplumsal yaşama ve iş yaşamına geçişini kolaylaştıracak BGP’lerin hazırlanmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, katılımcıların çalıştıkları okullarda işe yerleştirme öncesi ve sonrası süreç çok iyi işlemediği, okulun bulunduğu ilde iş analizlerinin yapılmadığı, ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesi konusunda okulla işbirliğine gitmedikleri ve sorumlulukları paylaşmadıkları, öğrencilerin bir işe ve mesleğe yerleştirilmesinde okullara, Milli Eğitim Bakanlığına ve işyerlerine ilişkin sorunlar olduğu, devletin bu konuda görevlerini yerine getirmemesi nedeniyle gelişimsel geriliği olan öğrencilere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmadığı ve bunun sonucu olarak bir işe yerleştirilemedikleri belirtilmiştir.

Özel gereksinimli çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, okul öncesi dönem ve yetişkinliğe/iş yaşamına geçiş becerilerinin değerlendirilmesine odaklanmaktadır.

Bakkaloğlu (2008), 3-6 yaş çocuklarının geçiş becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (OGBDÖ)” geliştirmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde alan yazın incelemesi, okul öncesi programların yöneticileri ve öğretmenleriyle görüşmeler, okulöncesi programlarda yapılan video kayıtlarının analizi çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada, okulöncesi kurumda çalışan 35 öğretmen, 21 gelişimsel geriliği olan ve 277 gelişimsel geriliği olmayan çocuk OGBDÖ kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları OGBDÖ’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada ise Bakkaloğlu (2004), etkinliğe dayalı müdahale programının üç ve altı yaş arası gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerileri, OGBDÖ kullanılarak değerlendirilmiştir. Etkinliğe dayalı müdahale programına yönergeler uyma, sıra olma, bağımsız çalışma ve materyalleri toplama becerileri alınmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların öğretim öncesi aşamaya göre öğretim sonrası aşamada geçiş becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlarda ve öğretim öncesi aşamaya göre öğretim sonrası ve genelleştirme aşamalarında dört beceri için doğru tepki yüzdelerinde ve grup ortalamalarında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.



Coşgun-Başar (2010), iş okulundan mezun olan özel gereksinimli bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini anne-baba görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada 8 özel gereksinimli çocuğun aileleri ile görüşülmüştür. Araştırma sonuçları, iş okulundan mezun özel gereksinimi olan bireylerin akademik alanda yetersizliklerinin olduğunu, okul sonrasında sosyal faaliyetlere katılmadıkları, özel gereksinimi olmayan akranları ile iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını, bağımsız yaşam becerilerinde destek almadan toplu taşıma araçlarını kullanamadıklarını ve özel bir iş becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının, iş okulunda herhangi bir iş becerisi kazanmadığını düşündükleri, çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için mesleki becerilere sahip olmasını gerekli gördükleri ve devletten çocukları için istihdam alanlarının oluşturulması, toplumdan ve işverenlerden ise sosyal kabul bekledikleri araştırmada bulgulanmıştır.

Cesur-Yakaboylu (2016) ise, özel gereksinimli öğrencilerin yetişkin rollerine hazırlanıp toplumda bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürdürebilmeleri için geçiş becerileri ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmaya 11. ve 12. sınıf düzeyindeki 413 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda “Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracının” 29 madde ve 7 faktörden oluşan, güvenilir ve geçerli ölçme sonuçları elde edilen bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de geçiş hizmetleri ile ilgili sınırlı sayıda olsa bile çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocuk ve ailelerinin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi, yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve özel gereksinimli çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesi alanyazına değerli katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte yapılan çalışmalar (Altın, 2014; Çifci-Tekinarslan & Bircan, 2009; Gürsel vd., 2007; Kargın vd., 2001; Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013;) geçiş planlama sürecine ilişkin ülkemizde ciddi sorunların yaşandığını göstermektedir. Yapılan çalışmaların sonuçları, çocukların devam ettikleri programlarda geçiş sürecine ilişkin sistematik bir planlamanın yapılmadığını, kurumlar arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanmadığını, ebeveynlerin geçiş süreçlerine ilişkin bilgi gereksinimlerinin olduğu ve çocukların hazırlık yapılmadan yeni bir programa geçiş yaptıklarını göstermektedir.

Yaşanan sorunların en temel nedeninin yasal düzenlemelerde geçiş hizmetlerine yer verilmemesi olduğu düşünülmektedir. Geçiş planlama sürecinin nasıl hazırlanması gerektiği, planlama sürecine katılacak olanlar ve rollerinin belirgin olmamasının geçiş süreçlerinde karmaşa oluşturduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda;

1. Özel eğitim ile ilgili yasalarda her geçiş dönemi ile ilgili geçiş planlama sürecinin (nasıl ve ne zaman hazırlanacağı, hangi basamakların takip edileceği, ekip üyeleri ve sorumlulukları) detaylı olarak yer alması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan yasal düzenlemelerin takibinin de yapılması gerekmektedir.
2. Öğretmenler ve yöneticiler geçiş planlama sürecinin etkin üyelerindedir. Yeni yapılandırılan Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında “Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması” dersinin yer alması bu programdan mezun olacak özel eğitim öğretmenleri açısından oldukça faydalıdır. Ancak önceki programlardan mezun olan öğretmenler ya da diğer öğretmenler (branş öğretmenleri, rehber öğretmen vb.) için geçiş planlama sürecine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
3. Geçiş planlama sürecinin bir diğer etkin üyesi ise ailelerdir. Aileler ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla bilgi gereksinimlerine işaret etmektedir. Bu nedenle aile eğitim programlarının hazırlanması ve ailelere yönelik müdahale programlarının geliştirilmesinin ailelerin geçiş planlama süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve sürece aktif katılımlarını sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Verilen özel eğitim hizmetlerinin anlamlı olabilmesi için özel gereksinimli bireylerin iş yaşamına katılımlarının da sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle istihdam sağlayacak resmi kurumlar (ör. İŞKUR) ve Özel Eğitim ve Mesleki Eğitim Merkezleri arasında işbirliği sağlanmalıdır. Her iki kurum özel gereksinimli çocukların iş yaşamına geçişlerini kolaylaştıracak düzenlemeler yapmalıdır. Örneğin, özel gereksinimli bireylere verilen eğitim içerikleri istihdam edilecek alanlar doğrultusunda yapılandırılabilir ya da istihdam sağlayacak kurumlar mezun olacak özel gereksinimli öğrenci sayısı ve öğrencilerin sahip olduğu mesleki beceriler doğrultusunda iş olanağı sağlayabilir.

## Kaynaklar

- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2009). *The exceptional child: inclusion in early childhood education*. Thomson Delmar Learning, USA.
- Altın, D. (2014). *Annelerin özel gereksinimli çocuklarının okulöncesi dönemden ilkokula geçiş sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi [Examining opinions of mothers of children with special needs on transition process from preschool to elementary school]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye bep bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Developing individualized education programs from A to Z]*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2012). Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 203-241) [In *Students with special needs and special education in general education*] (pp. 203-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci [Parental views on the transition process of children with special needs from early intervention to preschool]. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Bakkaloğlu, H. (2004). *Etkinliğe Dayalı Müdahale Programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçişlerine etkisi [The effectiveness of Activity-Based Intervention Program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Etkinliğe Dayalı Müdahale Programı'nın 3-6 Yaş Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Geçiş Becerilerine Etkisi [The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 355-406.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal post school outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-414.
- Brandes, J. A., Ormsbee, C. K., & Haring, K. A. (2007). From early intervention to early childhood programs Timeline for Early Successful Transitions (TEST). *Intervention in School and Clinic*, 42(4), 204-211. doi: 10.1177/10534512070420040301
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carter, E. W., Brock, M. E., & Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 47(4), 245-255. doi: 10.1177/0022466912456241
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Sun, Y., & Owens, L. (2009). Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 76(1), 74-94. doi: 10.1177/001440290907600104
- Cesur-Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının değerlendirilmesi (Development of a transition to adulthood skills measurement tool for students with special needs)* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cobb, R. B., & Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81. doi: 10.1177/0885728809336655

- Connelly, A. M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 10(3), 10-16.
- Conn-Powers, M. C., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 91-105. doi: 10.1177/027112149000900409
- Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel gereksinimli olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi [Determination of the parents' perspectives on the skills of people with special needs during the transition from school to working environment]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifci-Tekinarslan, Ç., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 63-75.
- Defur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001). *Parent participation in the transition planning process. Career Development for Exceptional Individuals*, 24(1), 19-36. doi: 10.1177/088572880102400103
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu [Autism spectrum disorder]* içinde (ss. 265-296). Ankara: Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, HTC Ofset.
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. doi: 10.1177/10634266020100030301
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2005). IDEA 2004 The IEP. *Remedial and Special Education*, 26(6), 327-331. doi: 10.1177/07419325050260060301
- Greene, G. (2003). Best practices in transition. In G. Greene & C. A. Kochhar-Bryant (Eds.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities* (pp. 154-196). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri [Teachers' and administrators' opinions regarding teaching transition skills to individuals with developmental disabilities]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61- 84.
- Hagner, D., Kurtz, A., Cloutier, H., Arakelian, C., Brucker, D. L., & May, J. (2012). Outcomes of a family-centered transition process for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 27(1) 42-50. doi: 10.1177/1088357611430841
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88. doi: 10.1177/1088357608329827
- Kargın, T., Akçamete, G., & Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi [Identification of needs of families with preschool children with hearing impairments during transition to kindergarten]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- King, G. A., Baldwin, P. J., Currie, M., & Evans, J. (2005). Planning successful transitions from school to adult roles for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 34(3), 193-216. doi: 10.1207/s15326888chc3403\_3

- Kohler, P. D. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Career Development for exceptional individuals*, 16(2), 107-121. doi: 10.1177/088572889301600201
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183. doi: 10.1177/00224669030370030701
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' reported transition practices for children transitioning into kindergarten and first grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7-20. doi: 10.1177/001440290006700101
- Landmark, L. J., & Zhang, D. (2012). Compliance and practices in transition planning: A review of individualized education program documents. *Remedial and Special Education*, 34(2), 113-125. doi: 10.1177/0741932511431831
- Landmark, L. J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen plus years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3) 165-176. doi: 10.1177/0885728810376410
- Landmark, L. J., Roberts, E. L., & Zhang, D. (2013). Educators' beliefs and practices about parent involvement in transition planning. *Career Development and Transition form Exceptional Individuals*, 36(2) 114-123. doi: 10.1177/2165143412463047
- Lazzari, A. M., & Kilgo, J. L. (1989). Practical methods for supporting parents in early transitions. *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 40-43. doi: 10.1177/004005998902200109
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D., & Wildenger, L. K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259-263.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Regulations]*. Retrieved from [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_08/27113614\\_ozelegitim21temmuz2012.doc](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/27113614_ozelegitim21temmuz2012.doc)
- Learning disabilities association of Ontario. (1999). Transition planning resource guide for students with learning disabilities. Retrieved from <http://www.access.resources.ldao.ca/main/documents/TransitionPlanningResourceGuide4.pdf>
- The Education of the Handicapped Act Amendments of 1986, Pub. L. No. 99-457, 100 STAT. 1145 (1986). Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-100/pdf/STATUTE-100-Pg1145.pdf>
- Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).
- No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB), Pub. L. No. 107-110, (2001). Retrieved from <https://www.wrightslaw.com/info/nclb.law.overview.htm>
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 117-132.
- Rice, M. L., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 1-14. doi: 10.1177/027112149000900402
- Rosenkoetter, S. E., Whaley, K.T., Hains, A. H., & Pierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: Past, present, and future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(1), 3-15. doi: 10.1177/027112140102100101

- Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18. doi: 10.1177/105381510703000102
- Strawhacker, M. T. (2013). First steps: Making the transition to preschool. *NASN School Nurse, 28*(5), 242-245. doi: 10.1177/1942602X13498774
- Trainor, A. A., Morningstar, M. E., & Murray, A. (2016). Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities. *Learning Disability Quarterly, 39*(2), 113-124. doi: 10.1177/0731948715607348
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 140-155. doi: 10.1177/1044207311425384
- Wehman, P. (2013). Transition from school to work: Where are we and where do we need to go? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 36*(1) 58-66. doi: 10.1177/2165143413482137
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255. doi: 10.1177/001440299706300207
- West, M. D. (2006). Transition. In J. W. Wood (Ed.), *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (pp. 469-484). Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services, U.S. Office of Education.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development, 22*(1), 51-68. doi: 10.1080/09575140120111517
- Yıldırım-Hacıbrahimoglu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determination the difficulties of the students with special needs by teachers as transition to elementary school]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 1, Page No: 149-170

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

REVIEW

Received Date:06.07.18

Accepted Date: 19.05.19

OnlineFirst: 29.05.19

## Transition Planning and Transition Services in Special Education

**Burcu Aktaş** \*  
Bolu Abant İzzet Baysal University

**Mehtap Kot** \*\*  
Bolu Abant İzzet Baysal University

**Ahmet Yıkış** \*\*\*  
Bolu Abant İzzet Baysal University

### Abstract

Transition is a life-long process that requires a variety of changes in individuals' lives. In this process, individuals with special needs face a number of challenges and need support. Transition services planning is carried out in order to ensure that individuals with special needs adapt to various processes that require change and to make the support services provided to individuals with special needs and their families permanent. Transitional periods include a long-term process involving early intervention programs, pre-school, kindergarten, elementary school, junior high school, high school, higher education, school to business life and social life. Lack of significant legal basis for transition planning in our country causes individuals with special needs to experience various difficulties during all transition periods, there are gaps between the programs, and they cannot benefit from the special education services offered to them. For this reason, in this study, the concept of transition, the legal bases of transition in the world, the transition planning process, factors affecting transition planning, transition periods, transition, transition assessment process and the studies related to the transition in Turkey have been tried to be explained.

**Keywords:** Transition, transition services, transition planning, transition processes, special education.

### Recommended Citation

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkış, A. (2020). Transition planning and transition services in special education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

\***Corresponding Author:** Res. Assist., E-mail: burcuaktas@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4421-9891>

\*\*Res. Assist., E-mail: mehtapkot@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1085-0645>

\*\*\*Assoc. Prof., E-mail: yikmis\_a@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1143-1207>

For individuals with special needs to maintain their lives independently is the ultimate goal of special education services. For this purpose, there are a number of transition points in the educational lives of individuals with special needs. The transition involves the process that exists between infancy and adulthood and has an important place in human life, from environment, status or role to another (Rous, Myers, & Stricklin, 2007). Rice and O'Brien (1990) describe the transition as "change points in personnel providing services and services." The definitions are jointly addressed that transition is a lifelong process involving the exchange of individuals in the academic, social, and contextual contexts, roles, environment, and interaction.

The interaction of these change points with each other influences the transition process. At this point, the transition process is considered as an ecological structure and it is emphasized that the characteristics related to children, family, sender/field program, teacher and school are affected by the passage (Rous et al., 2007). The ecological model focuses on the relationship between people, environments, and behaviors (Bronfenbrenner, 1979). The ecological model emphasizes interventions involving environmental changes such as physical changes in classrooms, positive environments, different teaching methods, and examines successful interventions resulting from direct participation or role participation with appropriate support (King, Baldwin, Currie & Evans, 2005).

The transition is classified as *vertical transition*, which involves the participation of children and their family in a sequence from one system to the other over time, and *horizontal transition*, which simultaneously enables the participation of different people in different places and services (Rosenkoetter, Whaley, Hains and Pierce, 2001). Horizontal transitions occur on a short-term and individual basis (daily, weekly), vertical transitions follow an evolutionary sequence and appear sequentially (Bakkaloğlu, 2013).

When the main characteristics of the transition are examined; it is seen that the early transition in one's life is important and it involves stressful and various changes in which the transition progresses as a lifelong, unceasing, and inevitable process (Rosenkoetter et al. 1994; as cited by Ergenekon, 2015). These processes, which require change, bring new opportunities to individuals and are often considered stressful. In this process, individuals are expected to adapt to the dynamics of their environment and to make various role transitions. Individuals with special needs who experience a series of vertical transitions throughout their lives face more complex challenges than their peers in the transition process. The lack of information and concerns about the program, the educational environment and the attitudes of the other individuals are among the difficulties that individuals with special needs are experiencing before the transition (Kargın, Akçamete, & Baydık, 2001). Individuals with special needs need assistance and road maps in these processes. Transition plans are road maps for the next step of the individuals with special needs.

### **Legal Basis for Transition**

The transition movement in special education started in the 1980s in response to the difficulties experienced in the post-school follow-up of students with special needs (Landmark & Zhang, 2012). Significant problems, especially encountered in adulthood, such as social integration, independent living, and employment, which are inaccessible to most of the special needs individuals, are concerned with individuals with special needs (Landmark, Ju, & Zhang, 2010). The calls made to the solution of experienced troubles ensured that more effective transition services were offered to the individuals. Official transition services and support began in 1984 (Will, 1984), with the Individuals With Disabilities Education Act (IDEA) (2004) guaranteeing the planning of transition services (Gartin & Murdick, 2005; Landmark & Zhang, 2012). In the No Child Left Behind Act (2001), schools were held responsible for standards-based assessment performances of individuals with special needs and post-school results.

In our country, there is not a single legal regulation that directly guarantees the transition services, but in the Ministry of National Education Special Education Services Regulation (2012), in the category of guidance services (Educational Guidance Services, Article: 10, Vocational Guidance Services, Article: 11, Services, Article 11: a, b) provides arrangements for educational, vocational and personal guidance for children with special needs. In the preschool period, the Special Education Services Regulation (2012), under the heading "Special Education Services in the Preschool Period," it has been stated that preschool education of special needs individuals is

obligatory and should be continued within the framework of integration practices (Article 29). Lack of significant legal basis for transition planning in our country causes individuals with special needs to experience various difficulties during all transition periods, there are gaps between the programs, and they cannot benefit from the special education services offered to them.

### **Factors Affecting the Transition Process**

The transition process is a complex process and there are many factors that affect its success. In the pre-school period, administrative issues, staff who serve in the sending and receiving programs, the family of the child who is transitioning, and the characteristics of children and children themselves are the factors affecting the success of the transition period (Bakkaloğlu 2008). Hanson (2005) grouped the main factors influencing the success of the transition period into four categories. The first of these factors is the personal characteristics and experiences that include the personal characteristics and experiences of children, family and experts with special needs. It is the inter-participant relationship that focuses on the relationship between the other family and service providers. The other is the legal regulations and the last is the types and amount of support (as cited by Altın, 2014).

### **Planning Transition Services**

Transition services planning is carried out in order to ensure continuity of services to individuals with special needs and their families, to minimize family disturbances by helping individuals to adapt to change, to fulfill legal obligations and to ensure the active participation of the individual in the program of transition (Wolery, 1989; as cited by Bakkaloğlu, 2008). Transitional services according to Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2004) includes coordination of a range of activities for children with special needs.

Transition services are the planning process involving a) family or primary caregiver of the student, b) general and special education teachers, d) transition services coordinator, e) school administrators, f) one person from the school guidance service, g) current service providers, h) adult service providers and i) potential employers (Nichols, Paul, Vandenbossche, Yaworski, & Ziraldo, 1999, Delay were Disability Hub (DDH), as cited by Avcioglu, 2015).

There is no clear vision of when the Individualized Transition Plan (ITP) will be prepared and how long it will cover. McDonald et al. (1989) indicated that the transition period had to commence six months before placement (as cited by Altın, 2014), Rosenkoetter et al. (1994) stated that transition studies should begin before 6-12 months before a new program was introduced, and they did not give information about the follow-up of the transition. Lazzari and Kilgo (1989) concluded that the transition plan has to be implemented six months before school began, that it should include a two to three month monitoring process after the school starts, Conn-Powers, Ross-Allen and Holburn (1990) stated that children should start a year before beginning schooling and continue their support after starting schooling (Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013).

### **Individualized Transition Plan Preparation Steps**

During the transition period, each period has its own characteristics, and the points to be noted for each period can vary. However, transition planning process items are similar. For this reason, it is thought that transition planning steps related to transition periods should be given under a common title.

Allen and Cowdery (2009) identified six steps for the transition planning process. These steps are visiting future programs, preparing the child, introducing the program, implementing and transitioning informal support services, and evaluating children's compatibility.

### **Transition Periods**

The content and priorities of transition plans vary according to transition periods. Transition periods include a long-term process, including early intervention programs, preschool, kindergarten, primary school, secondary school, high school, higher education, transition from school to business life, and social life (Ergenekon, 2015).



### **Transition to Pre-School Period**

Early transitions are an important topic in early childhood special education. In this period, the transition plan provides a bridge between family and children with a program that they are familiar with and new (Bakkaloğlu, 2008). Transition in this process takes place in a very broad context with collaborative links between programs that support early intervention programs, kindergartens, primary schools, and others in society.

In the early childhood, families, school staff, health workers, non-governmental organizations and private educational institutions must cooperate and act together in order to successfully carry out the transition services from home or home to school (Strawhacker, 2013). The important point in the transition process in the preschool period is to determine the characteristics, strengths and needs of the family and children for planning. Determining the needs of families and acquiring the skills and knowledge they need is important for them to acquire the skills required by the program they will transfer to their children, to inform their children and to facilitate their adaptation to the changes (Kargın et al., 2001).

The fact that the child with special needs has the necessary skills to respond to the expectations of the new program is another important point in the transition in the preschool period (Bakkaloğlu, 2008). In this period, some special skills, such as a) social and classroom rules, b) communication, c) behavior related to duties, d) self-care, e) self help, f) motivation and problem solving, and g) pre-academic and academic support skills are required to support children in new environments or programs and facilitate their transition to the program (Brandes, Ormsbee, & Haring, 2007; Rous et al., 2007).

### **Transition to School Period**

The transition from pre-school to elementary school is an important turning point in every child's and family's life. Positive experiences acquired in the transition in primary school will positively affect students' subsequent learning experiences (Ergenekon, 2015). In this period, the students' readiness for different developmental areas (emotional, psycho-social, physical, cognitive), strengths and weaknesses, exhibitions of behaviors in accordance with the academic and behavioral requirements of the class is important for a successful transition (Yeboah, 2002; as cited by Ergenekon, 2015). The knowledge and skills acquired during the school period provide the basis for the lives of individuals after school. For this reason, for students with special needs who are likely to experience various limitations during the school period, it is important that determining the program will go to the children, the program should be organized to respond to the interests and needs of the student, and making long-term planning of academic and social activities in the school should be undertaken.

### **Transition from School to Adulthood**

For many young people, it is desirable to follow the post-school results, to get their own personal experiences and insights. In this process, areas that are valuable such as employment, community participation, post-secondary education, social relations and health remain short-term or inaccessible areas for individuals with special needs (Carter, Brock, & Trainor, 2014). The smoothness of the transition from school to later life depends on the development of students, the level of readiness, the complexity of needs, the possibilities of the students and their families, and the existence of environmental supports (King et al., 2005).

In order for students with special needs to make a successful transition to after-school life, they need to develop their skills through education and experience, provide specific support and opportunities to develop or facilitate these skills, and implement these skills (Kohler & Field, 2003). Schools have important roles for individuals with special needs to achieve successful experiences in the specified areas. Schools are obliged to "organize the process from school to post-school activities to facilitate the student's life" (IDEA, 2004). In addition, schools help individuals develop the competencies they need in society, school and work by providing meaningful learning experiences, as well as being natural preparers (Wehman, 2013).

Transition planning since the adoption of IDEA (1990) is a legal obligation for students with special needs aged 14 and older. Up to the age of 16, for all children with special needs transitional plans within the framework of the Individualized Education Program based on measurable targets need to be prepared (Kohler & Field, 2003;

Landmark, Roberts, & Zhang, 2013; Trainor, Morningstar, & Murray, 2016). Transition planning is a result-oriented process that focuses on the development of functional and academic achievements to facilitate the movement of children with special needs in the post-school period from school, vocational education, including post-secondary education, employment, continuing and adult education, adult services, independent living and community involvement (IDEA, 2004).

### **Evaluation of Transition Plans**

There are several suggestions in the field for evaluation of transition plans. First, the assessment of the transition plan should have a comprehensive range of areas, including post-school activities. This scope should address different skill areas (e.g., social skills, mathematical computing skills, reading fluency, etc.). Second, the evaluation of transition plans should focus on the strengths of the students, plan to include the strengths of the students and the opportunities to maximize their current skills (Carter, Trainor, Sun, & Owens, 2009). Third, the evaluation of transition plans should include multiple perspectives of individuals who are well acquainted with individuals in different contexts. Finally, the transitional plan evaluation process should provide information on the specific needs of individuals with their own strengths and needs in multiple areas (Carter et al., 2009).

### **Transition Related Studies in Turkey**

The studies done on the transition in Turkey in general have focused on determining the requirements related to the transition process, determining the people in the transition process and evaluating the transition skills.

The studies that were carried out to determine the requirements related to the transfer process were made in order to determine the family needs in the pre-school period (Kargin et al., 2001; Çiftçi-Tekinaslan & Bircan, 2009). Regarding those who are involved in the transition period, they focused on those who were involved in transition to pre-school transition, transition to school, and transition to business life. Bakkaloğlu (2013) focused on the existence of parents in preschool period. There are studies conducted by Yıldırım-Hacıbrahimoğlu (2013) and Altın (2014) regarding the people living in the process of transition from elementary school to elementary school. Studies aimed at assessing transition skills of children with special needs focus on the assessment of pre-school and adult/work life transition skills (Bakkaloğlu 2004, 2008; Coşgun-Başar, 2010; Cesur-Yakaboylu, 2016).

When examined in the literature regarding the transition in a limited number of services in Turkey, though it is seen that the various studies. The studies show that there are serious problems in our country regarding the transition planning process (Kargin et al., 2001; Çiftçi-Tekinaslan & Bircan, 2009; Gürsel, Ergenekon, & Batu, 2007; Yıldırım-Hacıbrahimoğlu, 2013; Altın, 2014). It is believed that the most basic reason for live problems is not to include transitional services in legal regulations.

When the related literature is taken into consideration;

1. It is considered that the legislation related to special education should include the transition planning period (how and when to prepare, which steps to follow, team members and responsibilities) related to each transition period in detail. In addition, legal regulations must be followed.
2. It is suggested to provide in-service trainings for the transition planning process for teachers or other teachers (branch teachers, school counselors, etc.).
3. The preparation of family education programs and the development of intervention programs for families should be informed about the transition planning processes of the families and families are expected to provide active participation in the process.
4. Cooperation should be provided between the official institutions (e.g., Turkish Employment Agency) that will provide employment and the Special Education and Vocational Training Centers.



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2020, Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa No: 171-192

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802

DERLEME

Gönderim Tarihi: 02.05.19

Kabul Tarihi: 19.06.19

Erken Görünüm: 03.07.19

## Gelişimsel Yetersizliği Olan Yetişkinler İçin İhmal Edilen Bir Zaman Dilimi: Serbest Zaman\*

Tahir Mete Artar<sup>ID\*\*</sup>  
Anadolu Üniversitesi

Yasemin Ergenekon<sup>ID\*\*\*</sup>  
Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin yaşamında önemli bir yer kaplayan serbest zaman kavramına yönelik temel kavramların açıklanması, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımındaki sorunların ortaya konması ve ilgili araştırma bulgularından yola çıkılarak öneriler geliştirilmesidir. Çalışma kapsamında öncelikle serbest zaman, serbest zaman etkinliklerine yönelik sınıflandırmalar, serbest zaman etkinliklerinde sergilenen gerekli ve ilgili beceriler ile serbest zaman eğitimi kavramları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca, yetişkinlik dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireyler açısından serbest zaman etkinliklerinin önemi ve bu etkinliklere katılımı karşılaşılan sorunlar paylaşılmıştır. Son olarak ilgili alanyazından yola çıkılarak bu bireylerin serbest zamanlarını daha nitelikli geçirebilmeleri için paydaşlara öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler, serbest zaman, serbest zaman etkinlikleri, serbest zaman eğitimi, toplumsal yaşama katılım, yaşam kalitesi.

### Önerilen Atıf Şekli

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2020). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler için ihmal edilen bir zaman dilimi: Serbest zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 171-192. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802

\*Bu çalışma ZEÖ616 Özel Gereksinimi Olan Yetişkinler isimli doktora dersi kapsamında hazırlanmıştır.

\*\*Arş. Gör., E-posta: t.meteartar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0285-4152>

\*\*\***Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., E-posta: yaseminergenekon@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2443-0884>

Yaşam kalitesi duygusal açıdan iyi olma, kişilerarası ilişkiler, maddi açıdan iyi olma, kişisel gelişim, fiziksel açıdan iyi olma, öz belirleme (self-determination), sosyal katılım ve hakları içeren sekiz önemli yaşam alanında birey tarafından arzulanan durumları yansıtan bir yapı olarak tanımlanabilir (Schalock & Verdugo, 2002). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2001) ve Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]) bireylerin yaşam kalitesi üzerinde katılımın önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir (Schalock vd., 2010). Katılım toplumsal yaşamla ilgili bir alanda yer alma eylemi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2001). Diğer bir tanımda katılım bireyin yaşam alanlarındaki ve toplum içerisindeki işlevde bulunma düzeyi olarak açıklanmaktadır (Schalock vd., 2010). Yaşamla ilgili alanlara katılım arkadaş ve ailelerle ilişkilere, ev yaşamına, öğrenme ve bilgiyi kullanma etkinliklerine, toplumsal, sosyal ve kentsel yaşama ve serbest zaman etkinliklerine katılımı içermektedir. Buna göre katılım teriminin belli bir yaş grubu içerisinde gerçekleştirilmesi gereken sosyal rolleri içerdiği görülmektedir. Bu sosyal rollerin sıklıkla ortaya konduğu alanlardan biri de serbest zaman etkinlikleri alanı olarak nitelendirilebilir (Badia, Orgaz, Verdugo & Ullan, 2013).

Gelişimsel yetersizliği olan birey (zihin yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu-OSB) ve onun yakın çevresini oluşturan ailesinin yaşam kalitesinin artmasında, yaşamın her alanında gereksinim duyulan desteklerin varlığı ve bunlara katılımının önemli olduğu bilinmektedir (Vilaseca vd., 2017). Serbest zaman etkinliklerine katılım özellikle okul sonrası dönemde gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşamında oldukça önemli bir bileşendir. Serbest zaman etkinliklerine katılmak gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin psiko-motor alandaki gelişimlerine katkı sunmakta ve yeni arkadaşlıklar kurmalarını teşvik ederek sosyal katılımını artırmaktadır. Araştırmalar gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmeleri, kendilerine yönelik kararlar almaları, yetişkinliğe geçiş süreci ve sonrasında yaşam kalitelerinin artması için serbest zaman etkinlikleri alanında desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Hoge, Dattilo & Williams, 1999; Hoge & Wilhite, 1997; Neumayer & Bleasdale, 1996). “Serbest zaman”, “serbest zaman etkinlikleri”, “serbest zaman becerileri” ve “serbest zaman eğitimi” kavramlarının özel eğitimle ilgili alanyazında sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı gözlenmektedir. Ancak bu kavramlar incelendiğinde birbirinden farklı anlamlar içerdikleri ya da yanlış kullanıldıkları görülmektedir. Bu nedenle, öncelikle bu kavramlara açıklık getirmekte yarar olduğu düşünülmektedir.

### **Serbest Zaman Etkinlikleri: Nedir? Ne değildir? Nasıl sınıflandırılır?**

*Serbest zaman (leisure time)*, bireyin özgürce ve kendi tercihleri doğrultusunda bireysel seçimler yaptığı, herhangi bir sorumluluk ya da işle ilgili olmayan, gönüllü olarak gerçekleştirdiği eylemleri içeren ve gerçekleştirdiğinde zevk, mutluluk, arkadaşlık, yaratıcılık, doyum, kendini geliştirme ve ifade etme olanağı sağlayan temel bir yaşam alanıdır (AAIDD, 2010; Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007). Örneğin bir öğrencinin okul, kurs, uyku, yemek yeme gibi zorunlu olarak gerçekleştirdiği etkinliklerin dışında kalan zamanları serbest zaman olarak nitelendirilebilir. Diğer yandan yetişkinler için çalışma saatleri dışında kalan saatler olası serbest zaman dilimlerine işaret etmektedir.

*Serbest zaman etkinlikleri (leisure time activities/leisure activities)*, insanların yetenek ve kaynaklarını kullanarak kendi tercihlerine göre gerçekleştirmek istedikleri ya da gerçekleştirdikleri, ekonomik fayda sağlayan bir sorumluluk altında olmadıkları, içsel motivasyon ve pekiştiricilerle gerçekleştirdikleri ve sonucunda da bireysel olarak tatmin oldukları etkinliklerdir (Leitner & Leitner, 2012; Stebbins, 2005). Örneğin bir yetişkinin mesai saati dışında kendi seçtiği tiyatro oyununa gitmesi serbest zaman etkinliği olarak nitelendirilebilir. Bu etkinlik hem onun keyifli zaman geçirmesine hem de doyum sağlayarak serbest zamanını nitelikli olarak değerlendirmesine hizmet edecektir. Diğer yandan iş yerinden çıkan ve evde sıkılarak vakit geçiren bir yetişkinin ise bu zaman diliminde gönüllü bir etkinlik gerçekleştirmediği ve herhangi bir doyum hissetmediği ifade edilebilir. Dolayısıyla, bu örnekte olduğu gibi bireyin zevk almaksızın sıkılarak vakit geçirmesi serbest zaman etkinliği olarak değerlendirilmemelidir.

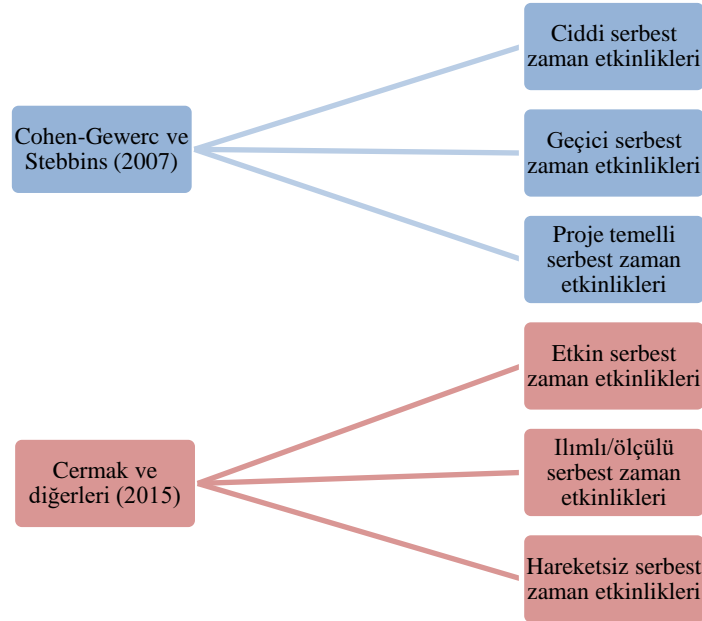
Alanyazın incelendiğinde serbest zaman etkinliklerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Cohen-Gewerc ve Stebbins (2007) serbest zaman etkinliklerini ciddi, geçici ve proje temelli serbest zaman etkinlikleri olarak üç başlıkta sınıflandırmıştır. *Ciddi serbest zaman etkinlikleri (serious leisure time activities)* bireylerin amatör, hobi ya da gönüllü olarak gerçekleştirdiği birtakım özel beceri, bilgi ve deneyimler gerektiren ve aynı zamanda kariyer temelli olan etkinliklerdir. Bu tip etkinlikler özveri, önem, yetenek ve dikkat gibi nitelikler gerektirdiği için “ciddi” olarak nitelendirilmektedir. Örneğin resim çizmek kimi bireyler için hobi olarak nitelendirilebilirken kimi bireyler için bir iş olarak görülebilmektedir. Her iki birey için de resim çizmek yetenek, bilgi, beceri ve yeterlik gerektiren bir etkinliktir. Bu tür etkinlikleri gerçekleştiren bireyler süreçte aktif olarak yer almaktadırlar. Sinemaya giden birey koltuğuna oturarak “pasif” şekilde sadece film izlerken gitar çalan birey arka planda çeşitli hazırlıklar ve deneyimlerle süreçte “aktif” biçimde rol almaktadır. Bu tür etkinlikler bireylerin bilgi, birikim ve yeteneklerine katkı sunmakta, kendilerini geliştirmelerini, ifade etmelerini ve yaratıcılıklarını sergilemelerini sağlamaktadır. Ciddi serbest zaman etkinlikleri kimi durumlarda etkinliği gerçekleştiren bireye maddi kazanç sağlayan bir meslek haline gelebilmektedir. Bu nedenle, ciddi serbest zaman etkinliklerinin yaşam kalitesine olan katkısının diğer serbest zaman etkinliklerine göre daha fazla olduğu söylenebilir (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

*Geçici serbest zaman etkinlikleri (casual leisure time activities)* gerçekleştiren bireylere anlık tatmin sağlayan, herhangi bir eğitim ya da yeterlik gerektirmeyen ve sadece eğlenilen etkinliklerdir. Geçici serbest zaman etkinlikleri; rahatlatıcı etkinlikler (Örneğin, oturmak, gezinmek gibi), pasif eğlence etkinlikleri (Örneğin, televizyon izlemek, kitap okumak gibi), aktif eğlence etkinlikleri (Örneğin, şans oyunları, tavlâ gibi), sosyal etkileşimler ve dürtüsel etkinlikler (Örneğin, yemek, içmek gibi) olarak sıralanabilir. Bu etkinlikler ayrı ayrı ya da birbiriyle eşzamanlı olarak gerçekleştirilebilir. Örneğin insanlar bir şeyler yiyip içerken aynı zamanda sosyal etkileşimde de bulunabilirler (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

*Proje temelli serbest zaman etkinlikleri (project-based leisure time activities)* öncesinde dikkatli bir planlama ve organizasyon gerektiren, bilgi ve becerilere göre niteliği değişiklik gösteren etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler tek seferlik (Örneğin, uçurtma yapma, yap-boz tamamlama, belli bir modele göre montaj yapma gibi) ya da nadiren gerçekleşen etkinlikler (Örneğin, bayram, düğün, doğum, cenaze gibi etkinliklerde gerçekleştirilen kültürel ritüeller) olarak ifade edilmektedir (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

Bir başka sınıflandırma serbest zaman etkinliklerini bu etkinliklere katılım sırasında sergilenen efora göre incelemektedir. Buna göre serbest zaman etkinlikleri etkin (vigorous), ılımlı/ölçülü (moderate) ve hareketsiz (sedentary) etkinlikler olarak sınıflandırılmaktadır (Cermak vd., 2015; Ziviani, Scott & Wadley, 2004). *Etkin serbest zaman etkinlikleri* etkinliği gerçekleştiren bireyin fiziksel açıdan aktif olduğu ve çaba gösterdiği etkinliklerdir. Bu etkinlikler denge ve koordinasyon gibi kaba motor becerilerde yetkinlik gerektirmektedir. Etkin serbest zaman etkinlikleri yüzme, basketbol oynama, yürüyüş yapma gibi örneklendirilebilir (Kioumourtzoglou, Derri, Tzetzis & Theodorakis, 1998). *İlumlı/ölçülü serbest zaman etkinlikleri* ince motor becerilerde yetkinlik isteyen, ancak etkin serbest zaman etkinlikleri kadar efor gerektirmeyen etkinliklerdir. Resim yapma, enstrüman çalma bu tür etkinliklere örnek olarak verilebilir. *Hareketsiz serbest zaman etkinlikleri* ise sınırlı düzeyde fiziksel çaba gerektiren ve genellikle oturarak gerçekleştirilen etkinliklerdir. Televizyon izleme, bilgisayarda oyun oynama, kitap okuma gibi etkinlikler hareketsiz serbest zaman etkinliklerine örnek olarak gösterilebilir (Biddle, Marshall, Gorely & Cameron, 2009). Şekil 1’de serbest zaman etkinliklerine ilişkin bu sınıflandırma yer almaktadır.

Yukarıda sınıflandırılan serbest zaman etkinliği türleri her ne kadar ayrı özellikler içerseler de bu etkinlik türleri arasında geçişlerin olduğu söylenebilir. Örneğin televizyonda tenis maçı izleyen bir birey bu sporu kendine uygun görerek tenis kursuna başlayabilir. Böylece, birey geçici olarak nitelendirilebilecek serbest zaman etkinliğiyle ciddi bir serbest zaman etkinliği arasında geçiş yapmış olacaktır.



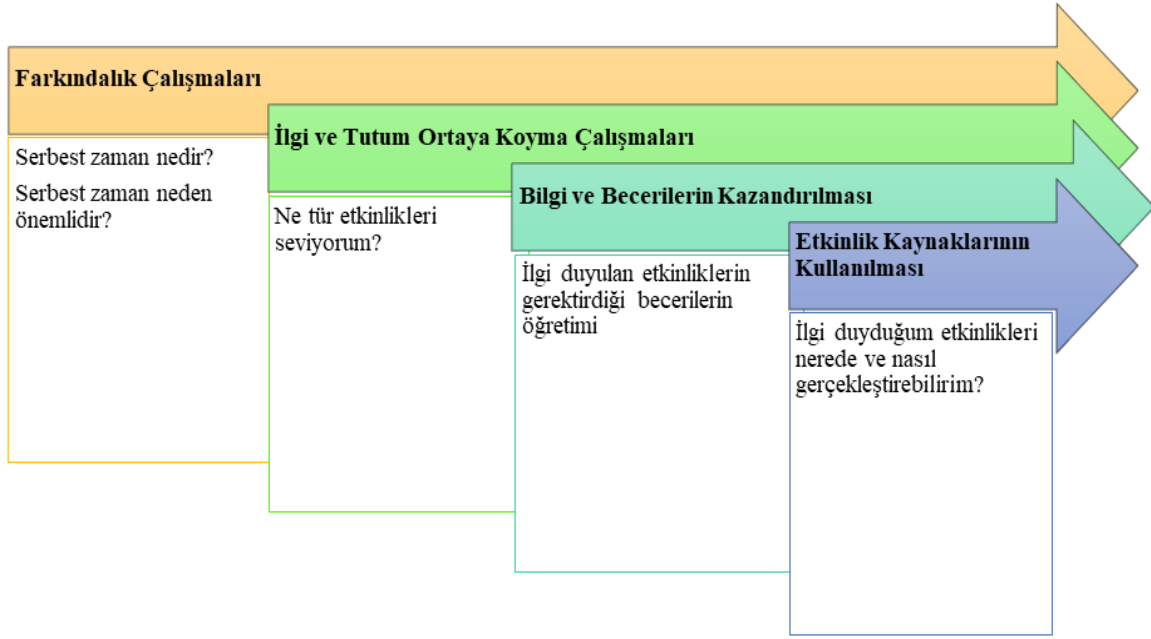
Şekil 1. Serbest zaman etkinlikleri sınıflandırması.

İlgili alanyazında kimi çalışmalarda serbest zaman becerileri (leisure time skills) kavramı kullanılsa da serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli olan becerilerin farklı alanlarda yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle, serbest zaman etkinliklerinin yapılması sırasında gereksinim duyulan becerilerin “etkinlik becerilerinden” ve “ilgili becerilerden” oluştuğunu söylemek daha doğru olacaktır. Etkinlik becerileri bir etkinliği başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gereksinim duyulan devinsel ya da bilişsel alanlarda yer alan beceriler olarak nitelendirilebilir. Örneğin, yüzerken kulaç atma, basketbol topunu potaya atma devinsel alanda yer alan becerilerken oyunun kurallarına uyma, satranç oynarken strateji kullanarak hamle yapma bilişsel alanda yer alan becerilerdir (Coyne, Klagge & Nyberg, 2016). Serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli olan bir diğer beceri grubu serbest zaman etkinliklerine yönelik eğitimlere katılımı sağlayan ilgili beceriler olarak ifade edilmektedir. İlgili beceriler serbest zamanın farkında olma, çevredeki serbest zaman etkinliği kaynaklarını bilme ve kullanma, karar verme, başvurma, sosyal etkileşimde bulunma ve problem çözme olarak sıralanabilir (Coyne vd., 2016; Johnson, McDonnell, Holzwarth & Hunter, 2004). Görüldüğü üzere “serbest zaman becerileri” kavramı yerine serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirebilmek için gerekli önkoşul becerilerden söz etmek daha doğru olacaktır.

Serbest zaman eğitimi bireyin serbest zaman konusunda bir anlayış geliştirmesini, kendi serbest zamanına yönelik ilgi ve tutum ortaya koymasını, serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını ve çevresindeki serbest zaman etkinliği kaynaklarını kullanabilmesini amaçlayan gelişimsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Mundy, 1998). Serbest zaman etkinliklerine yönelik farkındalık çalışmaları serbest zamanın ne olduğu, insanların neden bu etkinlikleri gerçekleştirmesi gerektiği ve bu etkinliklerin yararlarını bilme amaçlarını taşımaktadır. Serbest zaman etkinliklerine yönelik ilgi ve tutum ortaya koyma çalışmaları bireyin serbest zamanı hakkında kendi ilgi ve tercihlerinden yola çıkarak kişisel bir tutum geliştirmesini ve bu etkinliklere katılım için motivasyon oluşturmayı kapsamaktadır. Serbest zaman etkinlikleri için bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan çalışmalar ilgi duyulan serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmeye yönelik önkoşul becerilere yönelik eğitimleri içermektedir. Serbest zaman etkinliği kaynaklarının kullanılmasına yönelik çalışmalar çevrede hangi etkinliklerin olduğu, bu etkinliklerin nerede gerçekleştirildiği, etkinliklere katılım için gerekli şartlar ve

ücretler konusunda bilgi sahibi olmayı kapsamaktadır (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007). Şekil 2’de serbest zaman eğitimi süreci almaktadır.

Serbest zaman eğitimi olabildiğince doğal bir ortamda gerçekleştirilmelidir. Özellikle toplum içerisinde başkalarıyla birlikte gerçekleştirilen etkinliklere yönelik eğitimlerin (örn., tiyatro izleme, tenis maçı izleme gibi) doğal ortamda gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Buna karşın bilgisayarda oyun oynama gibi etkinlikler birçok ortamda gerçekleştirilebildiği için doğal ortamda öğretime gereksinim duyulmayabilir. Bu tür etkinliklerde öğretim ortamında gerçekleştirilen eğitimlerin farklı ortamlarda genellenmesi için çalışmalar yürütülebilir (Watson, 2017).



Şekil 2. Serbest zaman eğitimi süreci.

Serbest zaman eğitimi gerçekleştirmek üzere sunulacak öğretimde; (a) etkinliği gerçekleştirmek için hedeflenen “etkinlik becerileri” ve “ilgili beceriler” ile bu becerilerin öğretimi için gerekli desteklerin belirlenmesi, (b) etkinlikten önce bireyin hazırlanması, (c) bilimsel dayanaklı uygulamalarla öğretimin gerçekleştirilmesi, (d) öğrenme gerçekleşene kadar öğretim etkinliklerinin tekrarlanması, (e) serbest zaman etkinliğinin farklı ortamlarda da gerçekleştirilebilmesi için gerekli genelleme çalışmalarının yürütülmesi ve (f) yetersizlikten hafif düzeyde etkilenen bireyler için bu etkinliği öğrenmenin neden önemli olduğunun bireye açıklanması gerekmektedir (Coyne vd., 2016). Serbest zaman etkinliği için gerekli becerilerin öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamalardan yedisinin bu etkinlikler için oldukça etkili sonuçlar verdiği bilinmektedir (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014). İpucu sunma, pekiştirme, kendini yönetme, etkinlik çizelgeleri, beceri analizi, görsel destekler ve video modellerle öğretim serbest zaman etkinlikleri için gerekli becerilerin öğretiminde etkili öğretim uygulamaları olarak sıralanabilir (Coyne vd., 2016; NPDC, 2014).

### Serbest Zaman Etkinlikleri Neden Önemlidir?

İnsanların yaşam döngüsü incelendiğinde serbest zaman etkinliklerine ayrılan zamanın eğitim, çalışma, dinlenme ve uykuya ayrılan zamandan daha uzun sürdüğü söylenebilir. Kabaca yapılan bir hesapla 18 yaşında ve yetişkinliğe geçiş döneminde olan bir bireyin ortalama 60 yıl daha yaşayacağı varsayıldığında bu sürenin 5.34 yılı ailesel yükümlülüklerle, 7.12 yılı kişisel bakımla, 8.33 yılı çalışmakla, 17.8 yılı uyumakla ve 18 yılı serbest zaman etkinlikleriyle geçmektedir (Leitner & Leitner, 2012). Benzer şekilde çocukların günlük zamanının %30'unu serbest zaman etkinlikleriyle geçirdikleri bilinmektedir (Jarus, Anaby, Bart, Engel-Yeger & Law, 2010). Serbest zaman, bireylere mutluluk, zevk, rahatlama, özgüven sağlamak ve ruh sağlığına katkı sunmaktadır. Bir diğer deyişle, serbest zamanın nitelikli şekilde geçirilmesi insanların refahına, yaşam doyumuna ve yaşam kalitesine önemli düzeyde katkı sunmaktadır.

Alanyazında serbest zamanda gerçekleştirilen etkinliklerin bireye duygusal, fiziksel ve sosyal açıdan yararları olduğu ifade edilmektedir (Russell & Jamieson, 2008). Serbest zamanını kendi ilgi ve hobileri doğrultusunda geçiren bireylerin duygusal açıdan iyi olma durumları artmaktayken akıl hastalığı belirtilerinin azaldığı görülmektedir (Iwasaki, Mannell, Smale & Butcher, 2002). Bununla birlikte, insan psikolojisi ve fizyolojisi üzerinde olumsuz etkileri olan stres serbest zaman etkinliklerine katılan bireylerde önemli derecede azalmaktadır (Leitner & Leitner, 2012; Ribeiro vd., 2015). Serbest zamanların aktif geçirilmesi solunum, kas ve dolaşım sistemlerinin işleyişine ve böylece bireylerin fizyolojik açıdan iyi olmalarına katkı sunmaktadır (Godbey, Caldwell, Floyd & Payne, 2005; Modi, 2017). Toplum içerisinde gerçekleştirilen serbest zaman etkinlikleri bireylerin çevrelerindeki bireylerle sosyal etkileşim kurarak onlardan aldıkları doğal destekleri artırmakta ve sosyal katılımlarına katkı sağlamaktadır (Russell & Jamieson, 2008). Serbest zaman etkinlikleri kişisel gelişime katkı sunması, teknoloji kullanımına olanak sağlaması, fiziksel ve zihnen kamçılayıcı, meydan okuyucu (challenging) olması, sosyalleşmeyi ve yaratıcılığı teşvik etmesi yönleriyle bireylerin yaşam kalitesine önemli katkılar sunmaktadır (McGuire, Boyd & Tedrick, 2013).

Tipik gelişen bireylerde olduğu gibi gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşamında da serbest zaman etkinlikleri önemli bir yer kaplamaktadır. Alanyazında serbest zaman etkinliklerine katılımın, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplumun eşit bir üyesi olarak daha fazla kaynaşmalarına (Amado, Stancliffe, McCarron & McCallion, 2013), bu yolla yaşam kalitelerinin artmasına ve uyumsal davranışlarının gelişimine katkı sunduğu ifade edilmektedir (Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2011; Duvdevany & Arar, 2004; Garcia-Villamisar & Dattilo, 2010; Poulsen, Ziviani & Cuskelly, 2007). Serbest zaman etkinliklerine katılımı birlikte algılanan tatmin düzeyinin genel olarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam doyumunda önemli bir yordayıcı olduğu söylenebilir (Kim, Schilling, Kim & Han, 2016). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerle serbest zaman etkinliklerine katılan tipik gelişen bireylerin bu bireylere yönelik tutumlarının, katılmayanlara göre olumlu yönde değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır (Sullivan & Glidden, 2014). Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin de serbest zaman etkinliklerini topluma katılım için bir fırsat olarak gördüğü bilinmektedir (Hammel & diğ., 2008). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ve okul sonrası eğitime katılımında ya da bir aile kurmada güçlükler yaşadıkları alanyazında ifade edilmekle birlikte (Wagner, Newman, Cameto, Garza & Levine, 2005), serbest zaman etkinlikleri onların yaşamında yer aldığında yaşamlarına önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir (Billstedt vd., 2011; Duvdevany & Arar, 2004; Garcia-Villamisar & Dattilo, 2010; Poulsen vd., 2007). Serbest zaman etkinlikleri yetersizliği olan yetişkinlerin fiziksel enerjilerini atmalarını ve stres düzeylerinin azalmasını sağlamaktadır. Bu etkinliklerin sunduğu fırsatlarla yetersizliği olan bireyler var olan becerilerini geliştirebilmekte ve yeni beceriler edinebilmektedirler. Serbest zaman etkinlikleri gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yeni insanlarla tanışmasına ve arkadaş edinmesine fırsat sağlayabilmektedir. Serbest zamanlarını genellikle pasif şekilde ve yineleyici ortamlarda geçiren yetersizliği olan bireyler için serbest zaman etkinlikleri, bu bireylere üretken bir birey olma ve ilgi alanlarını genişletme olanağı sağlamaktadır. Serbest zaman etkinlikleri yetersizliği olan bireylerin fiziksel sağlıklarına katkı sağlamakta, rahatlayarak eğlenceli vakit geçirmelerini teşvik etmektedir. Ek olarak özel eğitim ve destek hizmetlerinin birincil amaçlarından olan toplum içerisinde eşit birey olma ve toplumla kaynaşma da serbest zaman etkinlikleriyle sağlanabilmektedir (Steere, Rose & Cavaiuolo, 2007).



Gelişimsel yetersizliği olan birey ailelerinin öncelikli gereksinim duyduğu alanlar incelendiğinde gelişimsel yetersizliği olan bireye serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek üzere sağlanan desteklerin önde geldiği görülmektedir (Vilaseca vd., 2017). Bu doğrultuda gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sosyal katılım ve kaynaşmalarının gerçekleştiği yer olan toplumsal yaşam içindeki etkinliklerin ayrı bir önem kazandığı söylenebilir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam içindeki sosyal katılım ve kaynaşmalarının sağlanması için beceri ve gereksinimleriyle içinde yaşanılan toplumun sağladığı olanak ve desteklerin etkileşimi ön plana çıkmaktadır (Bogenshutz & Novak-Amado, 2016). King ve diğerleri (2003) yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımında etkili olan bileşenleri; yaşadığı çevrede ilgili kurumların sağladığı destekler ya da fırsatlar, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile ve gelişimsel yetersizliği olan bireyin serbest zamanlarını nasıl geçireceğine ilişkin tercihi ve gelişimsel yetersizliği olan bireyin yeterlikleri olarak sıralamaktadırlar. Özetle, serbest zamanların nasıl geçirildiği gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesi ve gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarında ne tür etkinlikler gerçekleştirdiklerinin bilinmesinin bu alana yönelik gereksinimlerin belirlenmesinde önemli bilgiler sunacağı söylenebilir.

### **“Kalabalık İçinde Yalnızlık!”: Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler Serbest Zamanlarını Nasıl Geçirmekteler?**

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin katıldıkları serbest zaman etkinlikleri sosyal etkinlikler, evde gerçekleştirilen etkinlikler ve fiziksel etkinlikler olarak sıralanabilir. *Sosyal etkinlikler* doğum günü kutlamaları, dışarıda yemek yeme, seyahat etme, alışveriş yapma, dini etkinliklere katılma, gönüllü çalışmalarda bulunma, kamp yapma, konsere gitme gibi etkinlikleri içermektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireyler sosyal etkinlikler içerisinde yer alan doğum günü kutlama, dışarıda yemek yeme, dini etkinliklere katılma gibi diğer bireyler ya da aile üyeleriyle katılım gösterdikleri etkinliklerde daha sık zaman geçirmektedirler. Benzer şekilde gelişimsel yetersizliği olan bireyler *evde gerçekleştirilen* televizyon izleme, müzik dinleme, telefon/tabletle vakit geçirme gibi pasif ve kendi başına yapılan etkinlikleri enstrüman çalma, yemek pişirme, maket yapma gibi aktif ve iş birliği gerektiren etkinliklere göre daha sık gerçekleştirmektedirler (Dolva, Kleiven & Kollstad, 2014). *Fiziksel etkinlikler* alanında ise gelişimsel yetersizliği olan bireyler takım sporları yerine bireysel sporlara daha çok katılım göstermektedirler (Badia vd., 2013). Özetle, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarını genel olarak geçici serbest zaman etkinlikleriyle ve ev temelli olarak geçirdikleri söylenebilir (Ellison & White, 2017; Veal, Darcy & Lynch, 2013). Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bireyler genellikle yetersizliği olan bireyler için gerçekleştirilen serbest zaman etkinliklerine destek hizmet personeliyle birlikte (Örneğin, iş koçu gibi) katılım göstermekte ve bu etkinliklerde tipik gelişen akranlarıyla etkileşim kuramamaktadırlar (Hall & Kramer, 2009). Araştırmalar çalışma yaşamına katılan bireylerin serbest zamanlarını daha nitelikli şekilde geçirmek için daha fazla fırsat elde ettiğini göstermektedir. Çalışma yaşamına katılım gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımını tetikleyen oldukça önemli bir değişkendir (Artar, 2018; Forrester-Jones, Jones, Heason & Di'Terlizzi, 2004). Rekabetçi bir işte çalışan gelişimsel yetersizliği olan bireyler çevredeki serbest zaman etkinliklerinden haberdar olmakta ve günlük yaşamda daha fazla serbest zaman etkinliğine katılım fırsatıyla karşılaşmaktadırlar (Cohen, 2003). Artar (2018) zihin yetersizliği olan yetişkinlerin tipik gelişen çalışma arkadaşlarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, destekli istihdam uygulaması kapsamında çalışmakta olan zihin yetersizliği olan yetişkinlerin serbest zamanlarını genellikle tek başlarına geçirdiğini, mesai dışında gerçekleştirilen etkinliklere ulaşım, güvenlik, çalışma saatlerinin farklılığı gibi engeller nedeniyle katılamadıklarını belirlemiştir. Bu doğrultuda çalışma yaşamına katılımın gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

### **Serbest Zaman Değerlendirme ve Serbest Zaman Etkinliklerine Katılımla İlgili Sorunlar Nelerdir?**

Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımının yetersizliği olmayan bireylere göre daha düşük düzeyde gerçekleştiği ifade edilmektedir (Azaiza, Rimmerman, Croitoru & Naon, 2011; Williams & Dattilo, 1997). Gelişimsel yetersizliği olan bireyler serbest zamanlarını genellikle tek başına, destek hizmet personeliyle ya da yine gelişimsel yetersizliği olan bireylerle birlikte pasif bir şekilde geçirmektedirler (Buttimer & Tierney, 2005; Hayden, 1996; Oates, Bebbington, Bourke, Girdler & Leonard, 2011). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımındaki engellerin yetersizlikten kaynaklı nedenlerden çok bireysel ve çevresel etmenlerden kaynaklandığı bilinmektedir (Badia, Orgaz, Verdugo, Ullán & Martínez, 2011; Bodde & Seo, 2009).

*Bireysel nedenler* gelişimsel yetersizliği olan bireyin serbest zaman etkinliğine katılım için gerekli etkinlik becerilerine ve ilgili becerilere, serbest zaman etkinliğine yönelik ilgi ve tercihlere sahip olmaması olarak sıralanabilir (Azaiza vd., 2011; Buttimer & Tierney, 2005; Hall, 2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin fiziksel işlevde bulunma düzeyindeki düşüklüğün tipik gelişen akranlarıyla birlikte toplum temelli etkinliklere katılımının önünde bireysel bir engel olduğu söylenebilir (Jeng, Chang, Liu, Hou & Lin, 2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireyler öz belirleme becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadıklarında serbest zaman etkinliklerine yönelik ilgi/tercih geliştirmede ve bu etkinliklere bağımsız şekilde katılmada sorunlar yaşayabilmektedirler (Rogers, Hawkins & Eklund, 1998).

*Çevresel nedenler* gelişimsel yetersizliği olan birey ve ailesinin zamanının ve ekonomik durumunun yetersiz olması, sürece ilişkin kaygı duyması, ulaşım ile ilgili sorunlar yaşamaması ve bireyin kendisine ya da başkalarına zarar vermesi olarak sıralanmaktadır (Badia vd., 2011; Cordes & Howard, 2005). Yaşanılan çevrede serbest zaman etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği ortamların yetersiz olması (Buttimer & Tierney, 2005) ya da gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinlikleri konusunda çevrelerindeki hizmetlerden ve fırsatlardan haberdar olmamaları bu etkinliklere erişimlerinde sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır (Bodde & Seo, 2009; Duvdevany, 2008). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlere yönelik tipik gelişen bireyler tarafından yöneltilen zorbalık içeren davranışların önemli bir bölümünün (%31.11) serbest zaman etkinlikleri sırasında gerçekleşmesi, toplum temelli serbest zaman etkinliklerine katılım konusunda çevresel bir engel olarak nitelendirilebilir (Jenaro vd., 2018). Bunun yanında gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin de serbest zaman etkinliklerine katılımında etkili olduğu bilinmektedir (Vilaseca vd., 2017). Bronfenbrenner'in (1979) biyo-ekolojik sistemler kuramında da belirttiği gibi gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımı, bireyin işlevde bulunma düzeyi, aile özellikleri ve içerisinde yaşadığı çevrenin özellikleriyle etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Kimi toplumlarda diğer yetersizlik türlerine göre gelişimsel yetersizliğe sahip olmak bireyin ailesi açısından "utanç" kaynağı olarak algılanabilmekte ve bu durum onların çocuklarıyla toplum içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere katılımını önleyebilmektedir (Badia vd., 2011; Bodde & Seo, 2009; Buttimer & Tierney, 2005; Sandler-Loeff & Shahak, 2006). Yoksulluk bu durumda etkili bir başka çevresel değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumsal alandaki serbest zaman etkinlikleri ulaşım ya da katılım ücretleri nedeniyle belli bir ekonomik kaynak gerektirmektedir. Bu doğrultuda ekonomik sınırlılıklar gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerine katılımını olumsuz yönde etkilemektedir (Beart, Hawkins, Kroese, Smithson & Tolosa, 2001).

### **"Yalnız mı? Birlikte mi?": Araştırmalar Bize Ne Söylüyor?**

İlgili alanyazında gerçekleştirilen tarama doğrultusunda ulaşılan ve gelişimsel yetersizliği olan "yetişkinlerin" serbest zamanlarını daha nitelikli geçirmeleri amacıyla ulaşılabilen deneysel/yarı-deneysel araştırmalar; (a) serbest zamana yönelik farkındalık yaratma, (b) ilgi ve tercihlerin belirlenmesi, (c) gerekli ve ilgili becerilerin öğretimi ve (d) çevresel kaynaklardan yararlanma süreçlerine yer verilip verilmemesi açısından değerlendirilmiş ve "bu basamaklardan en az ikisinin göz önünde bulundurulduğu" araştırmalar incelenerek aşağıda yer verilmiştir.

Dollar, Fredrick, Alberto ve Luke (2012) tam zamanlı bakım merkezinden hizmet alan 24 ve 62 yaşlarındaki ağır düzeyde zihin yetersizliği olan iki yetişkine bağımsız yaşam ve serbest zaman etkinliği gerçekleştirmek için gerekli becerilerin öğretimini amaçlamışlardır. Çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılmıştır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin katılımcılara iPod, CD ve DVD çalar kullanma becerilerinin kazandırılmasına etkili olduğu ortaya konmuştur.

Chan, Lambdin, Graham, Fragale ve Davis (2014) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 33 ve 57 yaşları arasındaki üç yetişkine iPad'den Angry Bird oyununu oynama becerisini etkinlik çizelgesiyle öğretmeyi amaçlamışlardır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada etkinlik çizelgelerinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç yetişkine iPad'den Angry Birds oyunu oynama etkinliği için gerekli becerileri öğretmede etkili olduğu ortaya konmuştur.

Canella-Malone ve diğerleri (2016) gelişimsel yetersizliği olan bireylere serbest zaman etkinliğine katılım için gerekli becerileri öğretmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 14-21 yaşları arasındaki dokuz gelişimsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle katılımcıların serbest zaman etkinliklerine yönelik ilgileri değerlendirilmiştir. Ardından ilgi duyulan serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli beceriler analiz edilmiş ve bu beceriler video ipucuyla öğretilmiştir. Araştırmada oje sürme, özçekim fotoğraflar çekme, origami yapma, lego oynama, dart oynama, yap-boz tamamlama gibi serbest zaman etkinliklerinin gerektirdiği becerilerin öğretimi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda video ipucunun sekiz öğrencide etkili olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte, öğretim sonunda katılımcıların serbest zaman etkinliklerine yönelik ilgi ve tercihleri tekrar ortaya konmuş ve etkinliklerin gerektirdiği becerilerdeki yetkinlik arttıkça tercih edilme oranlarının arttığı belirlenmiştir.

Nepo (2017) gerçekleştirdiği çalışmada OSB olan yetişkinlerin iPad'le serbest zaman etkinliği gerçekleştirme düzeylerini artırmak için ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimi kullanmıştır. Araştırma katılımcıları 34 ve 45 yaşları arasındaki altı OSB olan yetişkindir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimin iPad'le serbest zaman etkinliklerine katılımı etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca iPad'in içerdiği uygulamaların serbest zaman etkinliği ya da etkinliklerine karar vermede kullanılabilecek bir etkinlik çizelgesi işleviyle de kullanılabileceğini göstermektedir.

Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin serbest zamanlarını daha nitelikli geçirmelerini amaçlayan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların tek-denekli araştırma modelleriyle desenlendiği görülmektedir. Özetlenen bu araştırmalarda serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli becerilerin öğretime yer verilmiştir. Ancak araştırmalarda serbest zamana yönelik farkındalık oluşturma ve çevresel kaynaklardan yararlanma basamaklarının ihmal edildiği söylenebilir. Ayrıca, araştırmaların bağımlı değişkenlerinin gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin tek başına gerçekleştireceği serbest zaman etkinliklerine yoğunlaştıkları ifade edilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zaman etkinliklerini daha nitelikli olarak gerçekleştirmeleri için “*gerekli yeterlikler*”; (a) serbest zamanın farkında olma, (b) serbest zamana yönelik ilgi ve tercih geliştirme, (c) serbest zaman etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli becerilere sahip olma ve (d) serbest zaman etkinliklerine katılım için çevredeki kaynakları kullanma olarak sıralanmaktadır. Ancak ilgili alanyazındaki çalışmaların (Chan vd., 2014; Dollar vd., 2012; Nepo, 2017) bu tanımlamada yer alan bileşenlerden sadece “beceri öğretimi”ne odaklandığı görülmektedir. Beceri öğretimi çalışmalarının da genellikle “psiko-motor ve bilişsel alandaki etkinlik becerilerinden” oluştuğu, serbest zamanın farkında olma, çevredeki serbest zaman etkinliği kaynaklarını bilme ve kullanma, karar verme, başvurma, sosyal etkileşimde bulunma ve problem çözme gibi ilgili beceriler alanında yer alan davranışların çalışılmadığı görülmektedir. Serbest zamana yönelik ilgi, tercih ve

farkındalık arttırılmaksızın gerçekleştirilen beceri öğretimi çalışmalarının gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bu zaman dilimini nitelikli olarak geçirmelerine sınırlı düzeyde katkı sunduğu (Azaiza vd., 2011; Buttimer & Tierney, 2005), dolayısıyla bireylerin yaşam kalitelerinin artmasına yeterli katkı sağlayamadığı söylenebilir. Bu olumsuzluğun önüne geçilebilmesi için lisans ve lisansüstü özel eğitim programlarına serbest zaman etkinliklerine yönelik temel kavramların ve serbest zaman eğitiminin nasıl sunulacağına öğretildiği derslerin yerleştirilmesi önerilebilir. Diğer yandan gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik serbest zaman eğitimi çalışmalarında beceri öğretimi çalışmalarıyla birlikte farkındalık geliştirme, ilgi ve tercihleri belirleme, serbest zaman etkinliğine yönelik çevresel kaynaklardan yararlanma boyutları da eklenerek daha kapsamlı çalışmalar yürütülmesinin daha yararlı olacağı söylenebilir.

Serbest zaman etkinliklerinde gerekli becerilerin öğretimini amaçlayan eğitimlerin genellikle uygulamacı/araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Canella-Malone vd., 2016; Chan vd., 2014; Dollar vd., 2012; Nepo, 2017). Ancak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik döneminde okul ve eğitim hizmetlerinden uzak kaldığı bilinmektedir (Bouck & Joshi, 2016). Bu nedenle, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarını daha nitelikli şekilde geçirmesini amaçlayan eğitimlerin aile bireyleri, tipik gelişen akranlar, destek hizmet personeli gibi doğal destek kaynakları tarafından sunulduğu araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Serbest zaman etkinliklerine katılım gelişimsel yetersizliği olan bireyin yaşadığı çevredeki olanaklar, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve benimsediği kültürel değerlerle yakından ilişkilidir (Bogenshutz vd., 2015; King vd., 2003). Bu nedenle, serbest zaman etkinliklerine yönelik planlamalar bireyin ilgi, istek ve yeterlikleriyle ailesinin sosyo-ekonomik durumu göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Bu planlamaların, gelişimsel yetersizliği olan bireyin serbest zamanını daha nitelikli geçirmesine ve dolayısıyla “sosyal katılımına” katkı sağlayacağı söylenebilir. Sosyal katılım, yaşam kalitesi algısının önemli göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda serbest zaman etkinliklerinin nitelikli şekilde geçirilmesinin sosyal katılımı birlikte genel olarak bireyin yaşam kalitesinin artmasına da katkı sunacağı söylenebilir.

Toplumun gelişimsel yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutum ve davranışları gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve ailelerinin serbest zamanlarını toplumsal ortamlarda geçirmelerinin önünde bir engel oluşturmaktadır (Badia vd., 2011; Bodde & Seo, 2009; Buttimer & Tierney, 2005; Sandler-Loeff & Shahak, 2006). Bu durum, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ev temelli ve genellikle yalnız gerçekleştirilen hareketsiz ve geçici serbest zaman etkinlikleri gerçekleştirmelerine yol açmaktadır. Dolayısıyla, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarının daha nitelikli hale getirilmesi sadece bireye yönelik müdahaleleri değil, topluma ve çevreye yönelik müdahaleleri de gerekli kılmaktadır.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplum temelli serbest zaman etkinliklerine katılımındaki sorunlar arasında bu bireylerin katılım gösterebileceği etkinliklerin olmaması (Buttimer & Tierney, 2005), çevrelerindeki serbest zaman etkinliklerinden haberdar olmamaları (Bodde & Seo, 2009), etkinliklerin erişilebilir olmaması yer almaktadır (Duvdevany, 2008). Bu doğrultuda yerel yönetimler ve devlet kurumlarının gelişimsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal alanlarda serbest zaman etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlara erişilebilirliğin sağlanması amacıyla önlemler alması oldukça önemlidir. Bununla birlikte, gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve ailelerine yönelik sivil toplum kuruluşlarının sosyal ağlar aracılığıyla yaşanan bölgedeki serbest zaman etkinlikleri konusunda aileleri ve bireyleri bilgilendirme çalışmaları yapmasının önemli olduğu söylenebilir. Yaşanılan çevrede bu etkinlikler bulunmuyorsa ilgili sivil toplum kuruluşlarının, paydaşların ilgi ve isteklerinden yola çıkarak serbest zaman etkinliklerinin organizasyonunda görev almaları önerilebilir.

Türkiye’de gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin serbest zamanını nasıl geçirdiğine yönelik bulgular oldukça sınırlıdır. Artar’ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları, zihin yetersizliği olan çalışan gençlerin serbest zamanlarını genellikle ev temelli ve pasif etkinliklerle geçirdiğini ortaya koysa da Türkiye’de gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin serbest zamanlarını ne tür etkinliklerle geçirdiklerine ve serbest zaman etkinliklerine katılımı karşılaştıkları bireysel ve çevresel sorunlara ilişkin kapsamlı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu durumun gelişimsel yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarını daha nitelikli geçirmelerini sağlama konusunda paydaşlar için önemli bir sınırlılık yarattığı söylenebilir. Bu doğrultuda Türkiye’deki gelişimsel yetersizliği olan yetişkinlerin serbest zaman etkinlikleri bağlamında durumunu ortaya koyan çalışmaların gerçekleştirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 360-375. doi: 10.1352/1934-9556-51.5.360
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: AAIDD.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri [Coworkers' views and suggestions about working life of individuals with intellectual disability]* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Azaiza, F., Rimmerman, A., Croitoru, T., & Naon, D. (2011). Participation in leisure activities by Arab adults with intellectual disabilities living in the community. *International Journal of Social Welfare, 20*(1), 97-103. doi: 10.1111/j.1468-2397.2009.00703.x
- Badia, M., Orgaz, B. M., Verdugo, M. A., Ullán, A. M., & Martínez, M. M. (2011). Personal factors and perceived barriers to participation in leisure activities for young and adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2055-2063. doi: 10.1016/j.ridd.2011.08.007
- Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, M. A., & Ullan, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(4), 319-332. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01539.x
- Beart, S., Hawkins, D., Kroese, B. S., Smithson, P., & Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 29*(4), 133-138. doi: 10.1046/j.1468-3156.2001.00109.x
- Biddle, S. J. H., Marshall, S. J., Gorely, T., & Cameron, N. (2009). Temporal and environmental patterns of sedentary and active behaviors during adolescents' leisure time. *International Journal of Behavioral Medicine, 16*(3), 278-286. doi: 10.1007/s12529-008-9028-y
- Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood a population-based study. *Autism, 15*(1), 7-20. doi: 10.1177/1362361309346066
- Bodde, A. E., & Seo, D. C. (2009). A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Disability and Health Journal, 2*(2), 57-66. doi: 10.1016/j.dhjo.2008.11.004
- Bogenschutz, M., & Novak-Amado, A. (2016). *Social inclusion for people with IDD [w:] critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice, and policy*. AAIDD, Washington D.C.
- Bogenschutz, M., Amado, A., Smith, C., Carter, E., Copeland, M., Dattilo, J., ... & Walker, P. (2015). National research goals for social inclusion of people with IDD. *Inclusion, 3*(4), 211-218. doi: 10.1352/2326-6988-3.4.211
- Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the national longitudinal transition study-2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39*(3), 154-163. doi: 10.1177/2165143414551408
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 9*(1), 25-42. doi: 10.1177/1744629505049728

- Cannella-Malone, H. I., Miller, O., Schaefer, J. M., Jimenez, E. D., Page, E. J., & Sabielny, L. M. (2016). Using video prompting to teach leisure skills to students with significant disabilities. *Exceptional Children, 82*(4), 463-478. doi: 10.1177/0014402915598778
- Cermak, S. A., Katz, N., Weintraub, N., Steinhart, S., Raz-Silbiger, S., Munoz, M., & Lifshitz, N. (2015). Participation in physical activity, fitness, and risk for obesity in children with developmental coordination disorder: A cross-cultural study. *Occupational Therapy International, 22*(4), 163-173. doi: 10.1002/oti.1393
- Chan, J. M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C., & Davis, T. (2014). A picture-based activity schedule intervention to teach adults with mild intellectual disability to use an iPad during a leisure activity. *Journal of Behavioral Education, 23*(2), 247-257. doi: 10.1007/s10864-014-9194-8
- Cohen, M. (2003). *Programs and services for individuals with mental retardation and their family in the community*. Jerusalem: Ministry of Welfare (in Hebrew).
- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. A. (2007). The idea of leisure. In E. Cohen-Gewerc, & R. A. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of leisure education: Finding personal fulfillment in this century* (pp. 1-14). Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Cordes, T. L., & Howard, R. W. (2005). Concepts of work, leisure and retirement in adults with an intellectual disability. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(2), 99-108.
- Coyne, P., Klagge, M. L., & Nyberg, C. (2016). *Developing leisure time skills for people with autism spectrum disorders: Practical strategies for home, school, & community*. Texas: Future Horizons, Inc.
- Dollar, C. A., Fredrick, L. D., Alberto, P. A., & Luke, J. K. (2012). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 33*(1), 189-195. doi: 10.1016/j.ridd.2011.09.001
- Dolva, A., Kleiven, J., & Kollstad, M. (2014). Actual leisure participation of Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities, 18*(2), 159-175. doi: 10.1177/1744629514523158
- Duvdevany, I., & Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs community residential settings. *International Journal of Rehabilitation Research, 27*(4), 289-296.
- Duvdevany, I. (2008). Do persons with intellectual disability have a social life? The Israeli reality. *Salud Pública de México, 50*(supp.2), 222-229.
- Ellison, C. J., & White, A. L. (2017). Exploring leisure and retirement for people with intellectual disabilities. *Annals of Leisure Research, 20*(2), 188-205. doi: 10.1080/11745398.2015.1122535
- Forrester-Jones, R., Jones, S., Heason, S., & Di'Terlizzi, M. (2004). Supported employment: A route to social networks. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 17*(3), 199-208. doi: 10.1111/j.1468-3148.2004.00199.x
- Garcia-Villamizar, D. A., & Dattilo, J. (2010). Effects of a leisure programme on quality of life and stress of individuals with ASD. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(7), 611-619. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01289.x
- Godbey, G. C., Caldwell, L. L., Floyd, M., & Payne, L. L. (2005). Contributions of leisure studies and recreation and park management research to the active living agenda. *American Journal of Preventive Medicine, 28*(2), 150-158. doi: 10.1016/j.amepre.2004.10.027

- Hall, A. C., & Kramer, J. (2009). Social capital through workplace connections: Opportunities for workers with intellectual disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8(3-4), 146-170. doi: 10.1080/15367100903200452
- Hall, S. A. (2017). Community involvement of young adults with intellectual disabilities: Their experiences and perspectives on inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 859-871. doi: 10.1111/jar.12276
- Hammel, J., Magasi, S., Heinemann, A., Whiteneck, G., Bogner, J., & Rodriguez, E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability & Rehabilitation*, 30(19), 1445-1460. doi: 10.1080/09638280701625534
- Hayden, C. (1996). *Primary exclusions: The need for integrated solutions. Exclusion from school: Inter-professional issues in policy and practice*. London: Routledge.
- Hoge, G., & Wilhite, B. (1997). Integration and leisure education for older adults with developmental disabilities. *Activities, Adaptation & Aging*, 21(3), 79-90. doi: 10.1300/J016v21n03\_08
- Hoge, G., Dattilo, J., & Williams, R. (1999). Effects of leisure education on perceived freedom in leisure of adolescents with mental retardation. *Therapeutic Recreation Journal*, 33(4), 320-332.
- Iwasaki, Y., Mannell, R. C., Smale, B. J., & Butcher, J. (2002). A short-term longitudinal analysis of leisure coping used by police and emergency response service workers. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 311-339.
- Jarus, T., Anaby, D., Bart, O., Engel-Yeger, B., & Law, M. (2010). Childhood participation in after-school activities: What is to be expected? *British Journal of Occupational Therapy*, 73(8), 344-350. doi: 10.4276/030802210X12813483277062
- Jenaro, C., Flores, N., Vega, V., Cruz, M., Pérez, M. C., & Torres, V. A. (2018). Cyberbullying among adults with intellectual disabilities: Some preliminary data. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 265-274. doi: 10.1016/j.ridd.2017.12.006
- Jeng, S. C., Chang, C. W., Liu, W. Y., Hou, Y. J., & Lin, Y. H. (2017). Exercise training on skill-related physical fitness in adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(2), 198-206. doi: 10.1016/j.dhjo.2016.12.003
- Johnson, J. W., McDonnell, J., Holzwarth, V. N., & Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 214-227. doi: 10.1177/10983007040060040301
- Kim, J., Schilling, M. L., Kim, M., & Han, A. (2016). Contribution of leisure satisfaction, acceptance disability, and social relationship to life satisfaction among Korean individuals with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 9(3), 157-170. doi: 10.1080/19315864.2016.1182237
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63-90. doi: 10.1080/J006v23n01\_05
- Kioumourtzoglou, E., Derri, V., Tzetzis, G., & Theodorakis, Y. (1998). Cognitive, perceptual and motor abilities in skilled basketball performance. *Perceptual and Motor Skills*, 86(3), 771-786.
- Leitner, M. J., & Leitner, S. F. (2012). *Concepts of leisure. Leisure enhancement* (4th ed.). Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC.

- McGuire, F., Boyd, R., & Tedrick, R. (2013). *Leisure and aging: Ulyssean living in later life*. Champaign, Ill: Sagamore Pub.
- Modi, I. (2017). Leisure, health and wellbeing: The ultimate quest of humanity. In M. Benko, I. Modi, & K. Tarko (Eds.), *Leisure, health and well-being: A holistic approach* (pp. 273-279). Cham: Springer Nature, Switzerland.
- Mundy, K. (1998). Educational multilateralism and world (dis)order. *Comparative Education Review*, 42(4), 448-478.
- National Professional Development Center (NPDC) (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Retrieved from <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/video-modeling>.
- Nepo, K. G. (2017). *The use of iPads® to promote leisure activities for adults with autism spectrum disorder (ASD) and intellectual disability* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (No: 10257871)
- Neumayer, R., & Bleasdale, M. (1996). Personal lifestyle preferences of people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 21(2), 91-114. doi: 10.1080/13668259600033071
- Oates, A., Bebbington, A., Bourke, J., Girdler, S., & Leonard, H. (2011). Leisure participation for school-aged children with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 33(19-20), 1880-1889. doi: 10.3109/09638288.2011.553701
- Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., & Cuskelly, M. (2007). Perceived freedom in leisure and physical coordination ability: Impact on out-of-school activity participation and life satisfaction. *Child: Care, Health and Development*, 33(4), 432-440. doi: 10.1111/j.1365-2214.2007.00730.x
- Ribeiro, R. M., Tribess, S., Santos, A. S. D., Pinto, L. L. T., Ribeiro, M. D. C. L., Roza, L. B., & Virtuoso Júnior, J. S. (2015). Barriers to the involvement of the elderly in public services to promote physical activity. *Ciencia & Saude Coletiva*, 20(3), 739-749. doi: 10.1590/1413-81232015203.03702014
- Rogers, N. B., Hawkins, B. A., & Eklund, S. J. (1998). The nature of leisure in the lives of older adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(2), 122-130. doi: 10.1046/j.1365-2788.1998.00103.x
- Russell, R. V., & Jamieson, L. M. (2008). *Leisure program planning and delivery*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sandler-Loeff, A., & Shahak, Y. (2006). *The disabled in Arab society in Israel: An opportunity for social change*. Jerusalem: Joint Israel.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Stebbins, R. A. (2005). Project-based leisure: Theoretical neglect of a common use of free time. *Leisure Studies*, 24(1), 1-11. doi: 10.1080/0261436042000180832
- Steere, D. E., Rose, E. D., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up: Transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.



- Sullivan, E., & Glidden, L. (2014). Changing attitudes toward disabilities through unified sports. *Intellectual and Developmental Disabilities, 52*(5), 367-378. doi: 10.1352/1934-9556-52.5.367
- Veal, A. J., Darcy, S., & Lynch, R. (2013). *Australian leisure*. Frenchs Forest: Pearson Australia Group Pty Ltd. Australia.
- Vilaseca, R., Gràcia, M., Beltran, F. S., Dalmau, M., Alomar, E., Adam-Alcocer, A. L., & Simó-Pinatella, D. (2017). Needs and supports of people with intellectual disability and their families in Catalonia. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*(1), 33-46. doi: 10.1111/jar.12215
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from [www.nlts2.org/reports/2005\\_04/nlts2\\_report\\_2005\\_04\\_complete.pdf](http://www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf)
- Watson, C. (2017). Developing leisure time skills for people with autism spectrum disorders. *Therapeutic Recreation Journal, 51*(2), 164-167.
- Williams, R., & Dattilo, J. (1997). Effects of leisure education on self-determination, social interaction and positive affect of young adults with mental retardation. *Therapeutic Research Journal, 31*(4), 244-258.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- Ziviani, J., Scott, J., & Wadley, D. (2004). Walking to school: Incidental physical activity in the daily occupations of Australian children. *Occupational Therapy International, 11*(1), 1-11. doi: 10.1002/oti.193



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2020, Volume: 21, No: 1, Page No: 171-192

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802

REVIEW

Received Date: 02.05.19

Accepted Date: 19.06.19

OnlineFirst: 03.07.19

## An Ignored Period of Time for Adults with Developmental Disabilities: Leisure Time\*

Tahir Mete Artar \*\*  
Anadolu University

Yasemin Ergenekon \*\*\*  
Anadolu University

### Abstract

The purpose of the study was to describe the basic components of spare time concept which has an important place in the lives of adults with developmental disabilities, to put forward the problems related with the participation of these individuals in the leisure time activities and to develop suggestions moving from the results of the related studies. In this study, leisure time, classifications of leisure time activities, essential and related skills which are presented in leisure time activities and education regarding leisure time activities are described in depth. Besides, the importance of leisure time activities and the problems experienced while participating in these activities by individuals with developmental disabilities are shared. Lastly, moving from the related literature, suggestions are offered to the stakeholders in order to provide opportunities for these people to spend more qualitative period during their leisure times.

**Keywords:** Adults with developmental disabilities, leisure time, leisure time activities, leisure time training, participating in community life, life quality.

### Recommended Citation

Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2020). An ignored period of time for adults with developmental disabilities: Leisure time. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(1), 171-192. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802

\*This study was prepared as a product of the doctoral course ZEO616 Adults with Special Needs.

\*\*Research Assistant, E-mail: t.metartar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0285-4152>

\*\*\*Corresponding Author: Assoc. Prof., E-mail: yaseminergenekon@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2443-0884>

Participation concept which can be defined as the level of functioning in the community environment (World Health Organization [WHO], 2001) has an essential effect on one's quality of life (Schalock, et al., 2010). Participation into the community life includes participation to friend and family relationships, home living activities, learning and using information activities, social, community and civic living activities. Activities in which participation in community living was provided are generally defined as leisure time activities (Badia, Orgaz, Verdugo, & Ullan, 2013). Attendance to the leisure time activities is a very important component especially for individuals with developmental disabilities (e.g., intellectual disabilities and/or autism spectrum disorder) who are in the post-school years. Participation in the leisure time activities contributes to the psycho-motor development of adults with developmental disabilities and encourages them to make new friendships and increase their social participation. It can frequently be observed that concepts such as leisure time, leisure time activities, leisure time skills and education of leisure time are being used interchangeably. However, examining these concepts individually, it can be seen that they have different meanings from each other, or they are being misused. For this reason, it is thought that firstly these concepts should be clearly defined.

### **Leisure Time Activities: What Are They? What Not Are They? How Can They Be Classified?**

*Leisure time* is a basic living area in which one makes individual choices depending on his/her own preferences, which is not related with a responsibility or his/her job, which includes voluntary activities which provide the opportunities to develop and express oneself and to have fun, happiness, friendship, and creativity (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010; Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

*Leisure time activities/leisure activities* are activities which people want to make or present by using their abilities and resources depending on their own preferences, and also that they do not have a responsibility of gaining favor, which they make with their internal motivation and reinforcers and at the end which they provide satisfaction to themselves individually (Leitner & Leitner, 2012; Stebbins, 2005).

When the literature is examined, it can be seen that leisure time activities are classified differently in different references. Cohen-Gewerc and Stebbins (2007) grouped these activities under three headings as; serious, casual, and project-based leisure time activities. *Serious leisure time activities* are the ones which individuals perform unprofessionally or as a hobby, voluntarily which needs special skills, knowledge and experiences and at the same time carrier based activities (e.g., playing guitar, painting, etc.). Such activities contribute the knowledge, accumulation and abilities of individuals, they help people develop and express themselves and implement their creativities. Serious leisure time skills can sometimes turn to be the job which provides a financial gain for individuals. For this reason, it can be said that compared to other leisure activities, serious leisure time activities make more contributions to the quality of individuals' lives (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

*Casual leisure time activities* are activities which provide instantaneous satisfaction to people, which do not require any training or proficiency and they are activities which make people have fun. Casual leisure time activities can be listed as relaxing (e.g., walking around, sitting, etc.), passive fun activities (e.g., watching TV, reading book, etc.), active fun activities (e.g., games of chance, backgammon, etc.), social interaction and impulsive activities (e.g., eating, drinking, etc.). These activities can be realized separately or simultaneously with each other. For example, people can be in social interaction while eating and drinking (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

*Project-based leisure time activities* need a careful preparation and organization initially and their quality may change depending on the knowledge and skills of individuals. Such activities are defined as one-time (e.g., make a kite, finish a jigsaw puzzle, complete a montage of a certain model, etc.) or seldom activities (e.g., cultural rituals happening during wedding, feast, birth, funeral activities) (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

Another classification requires examining the level of effort presented during participating in the leisure time activities. According to this classification, leisure time activities can be grouped as vigorous, moderate, and

sedentary activities (Cermak et al., 2015; Ziviani, Scott, & Wadley, 2004). *Vigorous leisure time activities* are activities in which individuals struggle and are physically active. These activities require competence in gross motor skills such as balance and coordination. Vigorous leisure time activities can be listed as swimming, basketball, going on a walk, etc. (Kioumourtzoglou, Derri, Tzetzis, & Theodorakis, 1998). *Moderate leisure time activities* are the ones which require competence in fine motor skills, but one does not need to be as active as in vigorous leisure time activities. Painting, playing instruments can be examples of this group of activities. *Sedentary leisure time activities* need limited level of physical effort and can usually be realized while sitting. Watching TV, playing on computer, reading a book, etc. can be examples of this group of activities (Biddle, Marshall, Gorely, & Cameron, 2009).

Although leisure time skills term is being used in some of the studies in the related literature, it can be seen that the skills needed to perform leisure time skills are in different areas. For this reason, it is more accurate to say that the needed skills for performing leisure time skills include activity skills and related skills. Activity skills can be defined as the necessary skills in the motor and cognitive areas to perform an activity successfully. For example, to swim a stroke, throwing the ball to the basket are skills in the motor area whereas following the rules of a game, making chess moves according to a strategy are skills in the cognitive area (Coyne, Klagge, & Nyberg, 2016). Another group of skills necessary for performing leisure time activities are defined as related skills which provide a person to attend the trainings intended for leisure time activities. Related skills can be listed as; being aware of time, knowing the leisure time activity resources around and using them, making a decision, applying, socially interacting, and problem solving (Coyne et al., 2016; Johnson, McDonnell, Holzwarth, & Hunter, 2004). As can be seen, instead of using “leisure time skills” term, it is more accurate to talk about the necessary skills needed for performing leisure time activities.

*Leisure time training* can be described as a developmental process which aims to make individuals improve an understanding about leisure time, present an interest and attitude towards one’s own leisure time, acquire the necessary knowledge and needed skills for performing leisure time activities, and using the leisure time activities resources around him/her (Mundy, 1998). *Awareness studies* regarding leisure time activities carry the aim of knowing the meaning of leisure time, learning why people should perform these skills and knowing the benefits of these activities.

*Presenting interest and attitude towards leisure time studies* include developing one’s attitudes moving from his/her interests and preferences regarding leisure time and providing and maintaining motivation for taking part in these activities. *Studies which aim to teach the necessary knowledge and needed skills* for performing leisure time activities involve trainings for teaching pre-requisite skills necessary for performing these activities. *Studies regarding using the leisure time activity resources* include having knowledge about which leisure time activities take place in the immediate surrounding, where these activities happen, what the conditions are and the price to participate in those activities (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).

During the leisure time training following steps should be followed: (a) determining the “activity skills” and “related skills” needed to perform the activity and the necessary support for teaching these skills to the individual, (b) preparing the individual before the activity, (c) conduct training by using evidence based practices, (d) repeating training activities until learning occurs, (e) conducting generalization studies for the individual to perform the acquired leisure time activity in different settings and (f) the importance of learning this activity should be told to individuals with mild intellectual disabilities (Coyne et al., 2016). It is known that seven of the evidence-based practices are being effective on teaching needed skills for performing leisure time activities (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014). Providing prompts, reinforcement, self-management, activity schedules, skill analysis, visual support systems and video modeling can be listed as the effective teaching procedures for teaching the needed skills necessary for leisure time activities (Coyne et al., 2016; NPDC, 2014).

### **Why Are Leisure Time Activities Important?**

When a person's life cycle is examined, it can be seen that the length of time for performing leisure time activities is longer than the time for education, work, rest, and sleep. Making a rough calculation, if a person is 18 years old and in the period of transition to adulthood, s/he might live 60 years more and during all that time, s/he will spend 5.34 years for family responsibilities, 7.12 years for self-care, 8.33 years for working, 17.8 years for sleeping, and 18 years for leisure time activities (Leitner & Leitner, 2012). When the difficulties faced during work life and post-school life or while constructing a new family are considered (Wagner, Newman, Cameto, Garza, & Levine, 2005), it can be said that leisure time activities spread into a wider space of lives of individuals with developmental disabilities.

It is known that participating in leisure time activities contribute to the inclusion of individuals with developmental disabilities into the community as an equal individual (Amado, Stancliffe, McCarron, & McCallion, 2013), by this way, these activities also contribute to an increase in their quality of life and the development of their adaptive behaviors (Billstedt, Gillberg, & Gillberg, 2011; Duvdevany & Arar, 2004; Garcia-Villamizar & Dattilo, 2010; Poulsen, Ziviani, & Cuskelly, 2007). The level of satisfaction which is perceived together with participating in leisure time activities can also be thought as an important factor in the life satisfaction of individuals with developmental disabilities (Kim, Schilling, Kim, & Han, 2016). It is also found that the attitude of individuals with typical development who attend leisure time activities with individuals with developmental disabilities change in a positive way when compared to who do not participate in activities with those people (Sullivan & Glidden, 2014). Besides, it is known that individuals with developmental disabilities see leisure time activities as a way of participating in the community (Hammel et al., 2008). Leisure time activities help individuals with developmental disabilities spend their physical energy and decrease their level of stress. With the opportunities provided by these activities, individuals with developmental disabilities can improve their present skills and acquire new skills. Leisure time activities constitute opportunities for people with developmental disabilities to meet new people and make new friendships. For people with disabilities who are generally passive and in recurring environments, leisure time activities provide the chance for being productive and for extension of their interest areas. Leisure time activities also contribute to the physical health of individuals with exceptionalities and encourage them for having more fun time. Besides, being an equal individual and included in community, which are the primary purposes of special education, support services can be met with the help of leisure time activities (Steere, Rose, & Cavaiuolo, 2007). In summary, how the leisure time is being used is very important for the quality of the individuals with developmental disabilities' lives and their development. For this reason, it is essential to know what kind of activities these people perform during their spare times and to learn their needs regarding this topic.

### **“Loneliness in the Crowds”: How Do Individuals with Developmental Disabilities Spend Their Leisure Time?**

Leisure time activities that individuals with developmental disabilities participate can be listed as social activities, activities that are practiced at home, and physical activities. Social activities include birthday celebrations, eating out, going for a trip, shopping, participating in religious activities, voluntary activities, camping, and going to a concert. Out of these activities, individuals with developmental disabilities more frequently spend time in activities in which other people or family members take place when compared to birthday celebrations, eating out, participating in religious activities, etc. Similarly, individuals with developmental disabilities participate in passive activities which are practiced at home and can be realized alone, such as watching TV, listening to music, doing activities on the computer or tablet rather than active activities which can be realized cooperatively such as cooking, playing an instrument, doing model planes or houses, etc. (Dolva, Kleiven, & Kollstad, 2014). Considering the physical activities, individuals with developmental disabilities prefer individual sports rather than team sports (Badia et al., 2013). In summary, it can be said that individuals spend their leisure times generally with sedentary leisure time activities which can be performed at home (Ellison & White, 2017; Veal, Darcy, & Lynch, 2013). Besides, it can also be reported that individuals with developmental disabilities take

part in activities which are designed for individuals with special needs by the help of support service personnel (e.g., work coach) and they do not have the chance to communicate with typically developing peers in those activities (Hall & Kramer, 2009).

### **What are the Problems Related with Using Leisure Time and Participating in Leisure Time Activities?**

It is mentioned in the literature that individuals with developmental disabilities participate in leisure time activities with a lower ratio compared to individuals without special needs (Azaiza, Rimmerman, Croitoru, & Naon, 2011; Williams & Dattilo, 1997). Individuals with developmental disabilities usually spend their leisure time alone, with support services personnel or with other individuals with developmental disabilities passively (Buttimer & Tierney, 2005; Hayden, 1996; Oates, Bebbington, Bourke, Girdler, & Leonard, 2011). It is known that the barriers regarding the participation of individuals with developmental disabilities in leisure time activities derive mostly from individual and environmental causes rather than the disability itself (Badia, Orgaz, Verdugo, Ullán & Martínez, 2011; Bodde & Seo, 2009).

*Individual causes* can be listed as the individual with developmental disabilities' not having the needed activity skills and related skills and not having the interest and preferences regarding leisure time activities (Azaiza et al., 2011; Buttimer & Tierney, 2005; Hall, 2017). The adults with developmental disabilities' low level of being physically active constitutes an individual barrier for these people participate in community-based activities with their typically developing peers (Jeng, Chang, Liu, Hou, & Lin, 2017). If the individuals with developmental disabilities have insufficiency in self-determination skills, they face problems regarding developing interest/preference towards leisure time activities and participating in those activities independently (Rogers, Hawkins & Eklund, 1998).

*Environmental causes* can be listed as individual with developmental disabilities' and their parents' lack of time and economic conditions, being anxious regarding the procedure, having problems related to the transportation to the place of activity, or individuals with developmental disabilities' injuring himself/herself or others during the activities (Badia et al., 2011; Cordes & Howard, 2005). Having limited places for leisure time activities in the near environment of persons (Buttimer & Tierney, 2005) or not being informed about the leisure time activities or services and opportunities set forth the problems about the accessibility of these activities (Bodde & Seo, 2009; Duvdevany, 2008). Typically developing people's bullying behaviors towards individuals with developmental disabilities mostly (31.11%) occur during leisure time activities constitutes an environmental barrier for those people regarding the participation in community-based leisure time activities (Jenaro et al., 2018). In some communities, having developmental disabilities is a more "embarrassing" condition rather than other types of disabilities, therefore poverty is one of the effective environmental cause in this situation. Leisure time activities in the community settings require an economic source including transfer and some attendance fee. Moving from this point, economic limitations affect individuals with developmental disabilities' participation in a negative way (Beart, Hawkins, Kroese, Smithson, & Tolosa, 2001).

### **Together? Or Alone?: What Do Research Tell Us?**

Regarding the literature review, the screened experimental/semi-experimental research studies conducted for adults with developmental disabilities' spending their leisure time with more quality are listed below. The research studies found at the end of screening were evaluated depending on the issues described under the "leisure time training" title's taking part in the studies; (a) constructing an awareness regarding leisure time, (b) determining interest and preferences, (c) teaching needed and related skills and using environmental resources, and (d) the research studies in which at least two of these steps were considered were examined in this study.

Dollar, Fredrick, Alberto and Luke (2012) aimed to teach necessary skills for independent living and leisure time activities to two adults with severe intellectual disabilities who were aged 24 and 62 years old and stayed at a full time nursing center. Simultaneous prompting teaching procedure was used in the study. The study was conducted by using multiple probe across behaviors design. The results revealed that simultaneous prompting

was effective in teaching using iPod, CD and DVD player skills to the participants. The purpose of Chan, Lambdin, Graham, Fragale and Davis (2014) was to teach playing Angry Bird on iPad skill by using activity schedule to three adult individuals with mild intellectual disabilities who were 33-57 years old. Multiple baseline across participants design was used in the study. It was evidenced that activity schedules were effective in teaching playing Angry Bird on iPad skill to three adult individuals with mild intellectual disabilities. In another study, Canella-Malone and colleagues (2016) aimed to teach needed skills for participating in leisure time activities to individuals with developmental disabilities. Nine individuals with developmental disabilities who were 14-21 years old participated in the study. Multiple probe design across behaviors, which is one of the single-subject design studies, was used in the present study. First, participants' interests regarding leisure time activities were evaluated. Then, skill analysis of the interested leisure time activities was done and lastly these skills were taught to participants via video prompting. In the study, teaching needed skills for taking part in some leisure time skills such as applying nail varnish, taking selfies, making origami, playing lego, playing dart, completing puzzle were aimed. Results of the study revealed that video prompting was effective on teaching targeted skills to eight of the participants. Besides, participants' interests and preferences about leisure time activities were evaluated once more after the training was completed and it was seen that the percentage of the participants' preference was increased when their competencies in needed skills were improved. Nepo (2017) used most to least prompting for improving individuals with ASD's percentage of conducting leisure time activities on iPad in their study. Six adults with ASD who were between 34-45 years participated in the study. Multiple probe across participants was used in the study. Results showed that most to least prompting was effective in teaching to take part in leisure time activities on iPad. Results also supported that the application on iPad can be used with activity schedules for teaching making decision on which leisure time activity or activities to be conducted.

When the research studies which aimed to make individuals with developmental disabilities spend time in leisure time activities with more quality, it was found that all studies were conducted by using single-subject design models. In those summarized studies, necessary skills for performing leisure time activities were taught. However, it can be said that, leisure time awareness and benefiting from environmental sources are ignored in the studies. Moreover, it can also be highlighted that the studies' independent variables concentrated on the leisure time activities which can be conducted alone by individuals with developmental disabilities.

### **Conclusion and Suggestions**

The proficiencies for conducting leisure time activities with more quality can be listed as; being aware of leisure time, developing interest and preference regarding leisure time, acquiring necessary skills for conducting leisure time activities and using sources around for participating in leisure time activities. However, out of these mentioned components, it is recognized that research in the literature focused only on the "skill teaching" component (Chan et al., 2014; Dollar et al., 2012; Nepo, 2017). It is thought that, without increasing the awareness, interest and preferences of individuals with developmental disabilities regarding leisure time, teaching skill studies will put limited contribution to the quality of spending time on leisure time activities (Azaiza et al., 2011; Buttimer and Tierney, 2005) therefore, it can be said that this does not make enough contribution to the individuals' lives. In order to prevent this negative condition, it can be recommended to place courses for teaching how to provide education on teaching basic concepts about leisure time activities and teaching leisure time activities to individuals with special needs into special education undergraduate and graduate programs. On the other hand, it can also be said that, by including studies about improving awareness, determining interest and preferences, using resources around for participating in leisure time activities together with skill teaching studies for individuals with developmental disabilities, more comprehensive studies can be conducted. Besides, it can also be recommended to conduct studies in which implementations are provided by natural support resources such as family members, typically developing peers, or support services personnel.

Participating in leisure time activities are closely related to the opportunities where the individual live and the socio-economic conditions and cultural values of the family (Bogenshutz et al., 2015; King et al. 2003). For this reason, it can be said that, the planning organizations regarding leisure time activities of individuals with

developmental disabilities should be realized by moving with the individuals' preferences, interests and proficiencies and his/her family's socio-economic conditions in mind will contribute to his/her having more qualified time during the leisure time activities and consequently to his/her "social participation." Social participation takes an important place within the indicators of quality of life quality sense. With this point in mind, it can be said that, having quality time spent during leisure time activities, provides a positive contribution to the quality of life of individuals together with social participation.

Negative point of views of the community regarding individuals with developmental disabilities construct barriers for these individuals and their parents to spend their spare times in the community (Badia et al., 2011; Bodde & Seo, 2009; Buttimer & Tierney, 2005; Sandler-Loeff & Shahak, 2006). This circumstance leads these people shift to home based and generally alone conducted, sedentary activities. Hence, for providing more qualified activities for individuals with developmental disabilities, only developing implementations for the individuals are not enough, but implementations focusing on the community and environment are also needed.

Among the problems related to the participation of individuals with developmental disabilities in community based leisure time activities; the lack of activities that these people can attend (Buttimer & Tierney, 2005), not having information about the activities around them (Bodde & Seo, 2009) and the activities' being inaccessible (Duvdevany, 2008) can be mentioned. Moving on with this information, it is important for the municipal administrations to take precautions for making the settings more accessible where the leisure time activities are being held for the individuals with developmental disabilities. In the meantime, it can also be said that, it is also essential for the non-governmental organizations related with individuals with developmental disabilities and their parents to inform these families about the leisure time activities being held in their nearby environment. It can be recommended for the non-governmental organizations to take part in the organization of leisure time activities moving from the interests and preferences of the stake holders if there are not enough organizations around these people.

The results regarding how adults with developmental disabilities spend their leisure time is very limited in Turkey. Although Artar (2018) displayed results about employees with developmental disabilities' spending their spare times generally conducting home based and passive leisure time activities, there is not a comprehensive study result regarding which kind of activities do these individuals implement during their leisure times and what the individual and environmental problems are during participation in leisure time activities in Turkey. It can be commented that this situation constitutes an important limitation for the stake holders to provide individuals with developmental disabilities more qualified activities during their leisure times. Moving on with this information in mind, it can be recommended to conduct studies in order to set forth the condition of individuals with developmental disabilities' participation in leisure time activities in Turkey.



## KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on Special Education, Models, Standards and Practices (ICSEMSP)  
5-6 Mart, 2020, Roma, İtalya

14<sup>th</sup> International Conference on Special Needs Education, Reforms and Governmental Policies  
(ICSNERGP)  
12-13 Mart, 2020, Miami, ABD

International Conference on Special Education Policies and Regulations (ICSEPR)  
19-20 Mart, 2020, İstanbul, Türkiye

International Conference on Special Education, Reforms and Governmental Policies (ICSERGP)  
19-20 Mart, 2020, Dubai, BAE

2<sup>nd</sup> International Conference on Advanced Research in Education, Teaching and Learning  
20-22 Mart, 2020, Berlin, Almanya

International Conference on Special Needs Education and Technology (ICSNET)  
23-24 Mart, 2020, Tokyo, Japonya

International Conference on Special Needs Education, Specialized Teaching Techniques and  
Different Approaches (ICSNESTTDA)  
26-27 Mart, 2020, Paris, Fransa

International Conference on Special Needs Education, Individual Differences and Needs  
(ICSNEIDN)  
30-31 Mart, 2020, Sidney, Avustralya

5. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO)  
1-4 Nisan, 2020, Gaziantep, Türkiye

International Conference on Different Educational Programs in Special Needs Education  
(ICDEPSNE)  
9-10 Nisan, 2020, Atina, Yunanistan

International Conference on Special Needs Education, Educational Reforms and Practices  
(ICSNEERP)  
9-10 Nisan, 2020, Venice, İtalya

13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi  
9-12 Nisan, 2020, Hatay, Türkiye

Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU)  
15-18 Nisan, 2020, Diyarbakır, Türkiye

42<sup>th</sup> Early Childhood Education Conference  
17-18 Nisan, 2020, Wisconsin, ABD

## KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

11. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (ICONTE)  
18 Nisan, 2020, Antalya, Türkiye

1. Uluslararası Katılımlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kongresi (OZER)  
18-19 Nisan, 2020, Eskişehir, Türkiye

Early Childhood Conference (ECIS)  
9-10 Mayıs, 2020, Luzern, İsviçre

International Conference on Precision Teaching Applications and Special Education (ICPTASE)  
21-22 Mayıs, 2020, Berlin, Almanya

International Conference on Special Education, Teaching and Different Approaches (ICSETDA)  
22-23 Mayıs, 2020, Barselona, İspanya

10<sup>th</sup> International Conference Early Childhood Care and Education (ECCE)  
27-30 Mayıs, 2020, Moskova, Rusya

7<sup>th</sup> International Conference on Education, Social Sciences And Humanities (SOCIOINT)  
15-17 Haziran, 2020, İstanbul, Türkiye

The World Congress on Education (WCE)  
22-25 Haziran, 2020, Toronto, Kanada

## ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAYIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide; özel eğitim alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir. Dergi elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

### Hakem Raporları:

Dergide [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık ve Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Öneriler, İngilizce/Türkçe Uzun Özet (Summary)* bölümlerini değerlendirmekte ayrıca çalışmanın *Biçim ve Anlatım* özelliklerini inceleyerek çalışma hakkında *Genel Değerlendirme* yapmaktadırlar. Hakem değerlendirmeleri genel olarak çalışmaların özgünlük, kullanılan yöntem, etik kurallara uygunluk, bulguların ve sonuçların tutarlı bir şekilde sunumu ve alanyazın açısından incelenmesine dayanmaktadır.

### Derginin yayımına ilişkin süreç aşağıda verilen işlem basamaklarına göre yürütülür:

1) Çalışmalar, Word formatında hazırlanıp <https://dergipark.org.tr/ozelegitimdersisi> adresine ek olarak gönderilir.

2) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için gönderilen çalışmaları ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde;

Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan, Türkçe çalışmalar için **‘Uzun İngilizce Özet’**, İngilizce çalışmalar için **‘Uzun Türkçe Özet’** içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler **3000-4000** sözcük arasında olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için **yazım kuralları** önceden incelenmeli ve **örnek şablon** dosyası kullanılmalıdır. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz ve yeniden düzenleme için yazar(lar)a iade edilir.

Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. **Dergide maksimum benzerlik oranı, tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere %10’a kadar kabul edilecektir. %10-15 arası yazarlara geri gönderilecek ve düzeltme istenecektir. %15’in üzeri benzerlik oranı olan çalışmalar reddedilecektir.** Bu süreçte her çalışmanın yazılım aracılığıyla ortaya çıkan eşleşmeleri derinlemesine incelenerek gönderme ve atfı doğru olan eşleşmeler ayıklanır. Ayıklama sonucunda kalan eşleşmeler incelenerek hatalar tespit edilir ve Editörler Kurulu için raporlaştırılır. Editörler Kurulu her çalışmanın intihal denetim raporu ışığında çalışma hakkında nihai kararını verdikten sonra bu raporu ve kararı gerektiğinde yazar(lar) ile paylaşır. Raporda yer alan hataların yazar(lar) tarafından düzeltilmesi istenebilir veya çalışma yazarlara iade edilebilir.

3) Editörler Kurulu’nca ön incelemesi yapılan çalışmalar, içerik açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanı üç hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltme istendiğinde, yazarlar en geç **15 gün** içerisinde düzeltmelerini yaparak çalışmalarını aynı sistem üzerinden dergiye iletirler. Düzeltilmiş olan çalışma, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar değerlendirilir. Çalışmaların yayımlanmasına, alınan hakem görüşleri doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Editörler Kurulu gerekli görürse çalışmayı farklı bir hakeme daha gönderebilir.

4) Yayımlanmasına karar verilen çalışmalar gönderim tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği’nce sıraya konur ve Editöryal Son Okuma sürecine alınır. Bu süreçte yayıma kabul edilen makaleler hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir.

5) Editöryal Son Okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra mizanpaj aşamasına geçilir.

6) Mizanpaj aşaması biten çalışmalar proofreading için sorumlu yazara gönderilir. Yazar ya da yazarlar çalışmalardaki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar. Bu süre içinde düzeltilmesi yapılmayan çalışmalar yazar(lar)a iletilir.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

7) Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.

8) Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.

9) Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

**Dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar şunlardır:**

1) Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hali hazırda incelemede olmaması gerekmektedir.

2) Derginin yazım kuralları ve [örnek sablonuna](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.

3) iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %10'un üstüne çıkmaması gerekmektedir.

# ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

## Genel Biçim Özellikleri

<b>Sayfa Yapısı</b>	Metin, A4 boyutlarındaki kağıda <i>üstten, alttan ve yanlardan 2,5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yaslı</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
<b>Yazı Tipi</b>	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
<b>Paragraf Yapısı</b>	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>ilk satırın başında 1.25 cm (bir tab) boşluk (öz ve abstract hariç),</i> aralık sekmesinde <i>önce 6 nk ve sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
<b>Sözcük Sınırı</b>	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere <i>6000-8000 sözcüğü</i> geçmemelidir. İngilizce uzun özet (summary) bu sınırlamaya dâhil değildir.

## Çalışma Bölümleri

<b>Başlık</b>	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>16 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * sembolü konularak dipnotta açıklama yapılmalıdır ( <a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a> ).
<b>Yazar İsimleri</b>	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>12 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmelidir. İsim ve soy isimlerinin altına <i>10 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde kurumlarının isimleri verilmelidir. Yazar/lar'ın unvanları, elektronik posta adresleri ve <a href="#">ORCID</a> id'leri hem "Öz" hem de "Abstract" kısmında alt bilgi olarak belirtilmelidir. Alt bilgiler <i>9 punto-Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmeli ayrıca <i>sorumlu yazar</i> belirtilmelidir ( <a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a> ).
<b>Türkçe Öz ve İngilizce Abstract</b>	Her makalenin başında Türkçe, İngilizce veya makale başka bir yabancı dilde yazılmışsa yazıldığı dilde öz bulunmalıdır. Öz, <i>10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 100-150 sözcüğü</i> geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde <i>atıf</i> bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan <i>İngilizce abstract</i> için de geçerlidir.

*Araştırma makalelerinin* özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Problem durumu,
- Araştırmadaki katılımcılar ve onlarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler,
- Araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),
- İstatistiksel anlamlılık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralığı gibi değerleri de içerecek şekilde temel bulgular,
- Sonuçlar, olası etkileri veya uygulamaya yansımaları.

*Literatür taraması ya da meta-analizi* çalışmalarının özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,

## ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- İncelemeye alınan çalışmaların seçilme ölçütü (meta-analizler için),
- Ele alınan temel araştırmalardaki katılımcı özellikleri,
- Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler).

*Kuramsal çalışmaların* özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

*Yöntemsel çalışmaların* özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Konu edilen yöntemin genel sınıflamadaki yeri,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlemler söz konusu ise, temel özellikleri ve istatistiksel gücü.

*Vaka çalışmalarının* özünde veya abstractta aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen birey, grup, topluluk ya da kurumun özellikleri ve tanıtımı,
- Vaka örneği yoluyla ortaya konulan çözümün açıklanması,
- Kuramsal açıklamalar ya da sonraki araştırmalara ışık tutacak konular.

### **Anahtar Sözcükler**

Anahtar sözcükler *en az beş, en fazla yedi* adet olacak şekilde, sadece *küçük harflerle* aralarına virgül konularak verilmelidir. Tüm bu düzenlemeler İngilizce uzun özet (summary) kısmının üstünde yer alan abstract içinde geçerlidir.

### **Ana Metin**

Nitel ve nitel çalışmalar *Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç* bölümlerini içermelidir.

*Giriş (Bu bölümde herhangi bir başlık kullanılmayacaktır.)*

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Problem durumunun ve önemin açıklanması,
- İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,
- Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi.

*Yöntem*

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Araştırma deseni,
- Katılımcı-örneklem ya da deneklerin temel demografik özelliklerinin yeterli şekilde tanımlanması; örnekleme yöntemi ve işleminin açıklanması, örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklüğünün nasıl belirlendiği ve örneklemin evreni temsil etme gücü gibi,
- Ölçme araçları, varsa bu araçlara ilişkin geliştirilme, uyarlanma, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon yazıları,
- Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci.

## ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Yöntem başlığı altında kapsanacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırma kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel üç başlıklandırma şöyledir:

- Araştırma deseninin ve/veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren, örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,
- Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.

### *Bulgular*

Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin, diğer bir deyişle istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmaması rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdırlar.

### *Tartışma ve Sonuç*

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğruları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık açılarak yer verilebilir.

*Derleme türü* çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

*Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

### **Kaynaklar**

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan *Publication Manual of American Psychological Association (APA)* (6. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için Temel Kaynakça Öğeleri isimli bölüme bakınız.

### **İngilizce Uzun Özet (Summary)**

Türkçe yazılmış makalelerin kaynakça bölümünün sonrasına İngilizce uzun özet (summary) eklenmesi gerekmektedir. İngilizce yazılmış makalelere de Türkçe uzun özet eklenmelidir. Anadili Türkçe olmayan yazarlar için Editörlüğümüze İngilizce uzun özet gönderilmelidir. Bu özet Editörler Kurulu tarafından Türkçeye çevrilecek ve makaleye eklenecektir. İngilizce uzun özet 3000-4000 kelime arasında olmalı, ayrıca "Method", "Results" ve "Discussion and Conclusion" başlıkları altında düzenlenmelidir. Gerekli olan durumlarda "Limitedness" başlığı düzenlenebilir. Bu başlıkların içeriği "Ana Metin" kısmında belirtilen kurallar dâhilinde düzenlenmelidir. İngilizce uzun özette mümkünse ana metinde yararlanılan tüm kaynaklara atıfta bulunulmalı bu yapılamıyorsa en temel kaynaklara atıfta bulunulmalıdır.

İngilizce uzun özette verilen atıflarda yazarlar arasında & işareti kullanılmalıdır (Örnek, Yoder, & Warren, 2001). İki den fazla yazarlı olan çalışmaların parantez içindeki gösteriminde "et al.," ifadesi kullanılmalıdır (Örnek, Corn et al., 2002).

# ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

## Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır. Çalışmanın sonunda ayrıca *verilmemelidir*.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil gibi) kullanılacağı konusunda seçici olunmalıdır. Esas olan makalede yer alan bilgileri en anlaşılır şekilde okuyucuya iletmektir; uzun ve rakamlarla dolu tablolar, karmaşık şekiller ve grafikler kimi zaman verilen bilginin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde anlaşılır şekilde ifade edilebilecek sonuçlar, tablo ile verilmemelidir. Örneğin, çoğunlukla istatistiksel anlamlılık testleri metin içerisinde yazı ile kolaylıkla ifade edilebilmektedir: “Tek yönlü varyans analizi sonuçları,  $F(1,136) = 4.86$ ,  $p = .029$ ,  $\eta^2 = .03$ , sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark ... gibi”.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistikler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.
- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 gibi).
- Verilen bir tabloya metin içerisinde atıf yapılmış olmalıdır. Tablolara atıf yaparken tablo numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (Örneğin, Tablo 5’e bakıldığında ... gibi).
- Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablonun kaynağı da tablo altında not olarak verilmelidir (Tablo notu verme biçimi için [ÖED Şablonuna bakınız](#)).

## Biçim Özellikleri

Genel olarak tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

- Tablo ve Şekiller**
  - Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında *9 punto Times New Roman* yazı karakteri kullanılmalıdır. Paragraf sekmesinde aralık bölümünde; *önce* ve *sonra* alanı 0, satır aralığı *tek* olmalıdır.
  - Tablo ve şekil başlıklarının nasıl verileceğine ilişkin bilgi için *Başlık Sistemi* bölümüne bakınız.
  - Tablo içinde yalnızca tablo alt ve üst çizgileriyle sütun başlıklarının alt çizgisi bulunmalı, bunlar dışında yatay ve dikey çizgi kullanılmamalıdır.
  - Tablo içindeki başlıkların sadece ilk sözcüklerinin ilk harfleriyle tüm özel isimlerin ilk harfleri büyük yazılmalıdır.
  - Tabloda ilk sütundaki bilgiler sola dayalı, diğer sütunlar ise ortalı olmalıdır.
- Ekler**
  - Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “ek” olarak kaynakçadan sonra *her bir ek yeni bir sayfada* yer alacak şekilde verilmelidir.
  - Makalede sadece bir tane varsa, “Ek” olarak başlıklandırılmalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bkz. Ek A, Ek B).
  - Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir.



# ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

- Diğer**
- $p$  değeri ya metin içinde gösterilmeli ya da tabloda ayrı bir sütun açılarak, iki ya da üç ondalık basamağa kadar sadece tablo dışında gösterilmelidir (örneğin,  $p < .05$  yerine  $p = .023$ ).
  - Metin içinde ve tablolardaki bütün istatistiksel ifadeler ( $F, p, r, N, sd, R, R^2, t, U, df, f$  gibi) *italik* olarak gösterilmelidir. Virgülden sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=, +, -, x, :, >, <” işaretinden gibi matematiksel sembollerden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (Örneğin,  $F(1,40) = 6.78$ ).
  - Eğer bir tabloda ortalama, korelasyon veya regresyon eğrileri gibi noktasal tahminler bulunuyorsa güven aralıkları da verilmelidir. Güven aralıkları ya metin içinde ya da tabloda yeni bir sütunda, köşeli ayraç içinde alt ve üst sınırları belirtilecek şekilde verilmelidir.

## Başlık Sistemi

Başlıklandırma sisteminde aşağıdaki başlık düzeyleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bütün başlık düzeylerinde “ve, ile, de, veya” bağlaçlarıyla “-mi” soru ekleri her zaman küçük harfle yazılmalıdır.

<b>Birinci Düzey Başlık</b>	<b>Birinci Düzey Başlıklar Ortalı, Bold ve İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır</b> Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
<b>İkinci Düzey Başlık</b>	<b>Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır</b>
<b>Üçüncü Düzey Başlık</b>	<b>İlk satır girintili, bold, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</b> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
<b>Dördüncü Düzey Başlık</b>	<b>İlk satır girintili, bold, italik, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</b> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
<b>Beşinci Düzey Başlık</b>	<b>İlk satır girintili, italik, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı ve nokta ile bitmelidir.</b> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır. Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir.
<b>Tablo ve Şekil Başlıkları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Tablo numaraları (Örneğin, Tablo 1, Tablo 2 gibi) <i>sola dayalı</i> ve <i>ilk harf büyük</i> yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (aralık sekmesinin önce ve sonra alanına 3nk aralık) <i>sola dayalı, italik</i> ve <i>ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır.</li><li>➤ Şekil numaraları (Örneğin, Şekil 1., Şekil 2. gibi) <i>sola dayalı, ilk harf büyük, italik</i> ve <i>nokta</i> ile bitmeli, şekil başlıkları şekil numaralarından hemen sonra <i>dik, sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalı</i> ve <i>nokta</i> ile bitmelidir (<a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a>).</li><li>➤ Tablo ve şekillerin başlık ve içeriklerinde bold karakter kullanılmamalıdır.</li></ul>
<b>Diğer</b>	➤ Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlıktan ziyade bir etiket olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük ve bold yapılmadan verilmelidir ( <a href="#">Bakınız ÖED Şablonu</a> ).

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

**Referans Kullanımı**

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayınlanmış ve yazarın kendisine ait başka bir yayından alınan bilgi ve görüşleri aktarırken de önceki yayına atıf yapılmalıdır. Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

**Metin İçi Referans Kullanımı** Türkçe ve İngilizce atıflarda yazarlar arasında & ibaresi kullanılmalı, atıf metin içinde veriliyorsa ve ibaresi kullanılmalıdır.

Örnek,

Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız)  
(Synder & Carnahan, 2014), (Connell, Carta, & Baer, 1993)

Detaylar için *Temel Atıf Biçimleri* tablosuna başvurunuz.

**Atıfların Sıralanması** Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir.

Örnek,

(Akçamete & Kargin, 1996; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen, Çolak & Acar, 2002; Sağiroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)

**Aktarılan Kaynak**

*Metin içinde*

Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ...

Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ...

*Kaynakça gösterimi*

Kaynakçada "aktarılan kaynak" değil, "aktaran kaynak" verilmelidir.

Coltheart, M. (1993). Models of ...

Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...

**Aynı Soyadlı Yazar**

Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir.

Örnek,

N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda "....."dır.

R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ...

**Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları**

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki *atıf sırası* dikkate alınmalıdır.

Örnek,

(Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b)

Baheti, (2001a), Baheti (2001b)

**Aynı Yazarın İki Çalışması**

Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların *yıllarına* göre verilmelidir.

Örnek, (Myers, 1998, 2003)

**Kişisel İletişim Kaynakları**

Kişisel mektuplar, görüşmeler, e-posta gibi kaynaklarla elde edilen bilgilerdir. Yalnızca metin içerisinde kaynak gösterilir, kaynakça listesine eklenmez. Kaynak verirken mümkünse kesin tarih verilmelidir.

(H. J. Killian, kişisel iletişim, 16 Kasım, 2015)

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

**Diğer**

Eğer birbirine karıştırılabilecek şekilde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “vd.” eklenmelidir.

Örnek;

Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang ve Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek ve Daly'nın (1996) yazıları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının yazıları aynı metinde kaynak gösterilecekse;

Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilmelidir.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ**  
**YAZIM KURALLARI**

<b>Temel Atıf Biçimleri</b>				
<b>Atıf Türü</b>	<b>Metin İçinde İlk Atıf</b>	<b>Metin İçi Diğer Atıflar</b>	<b>Parantez İçi İlk Atıf</b>	<b>Parantez İçi Diğer Atıflar</b>
<b>Tek Yazarlı</b>	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
<b>İki Yazarlı</b>	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder ve Warren (2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)
<b>Üç Yazarlı</b>	Sucuoğlu, Kanık ve Küçükler (1994) Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera (2004)	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda ve diğerleri (2004)	(Sucuoğlu, Kanık & Küçükler, 1994) (Tamis-LeMonda, Shannon ve Cabrera, 2004)	(Sucuoğlu vd., 1994) (Tamis-LeMonda vd., 2004)
<b>Dört Yazarlı</b>	Uğuz, Toros, Yazgan İnanç ve Çolakkadıoğlu (2004) Wetherby, Cain, Yonclas ve Walker (1998)	Uğuz ve diğerleri (2004) Wetherby ve diğerleri (1998)	(Uğuz, Toros, Yazgan İnanç & Çolakkadıoğlu, 2004) (Wetherby, Cain, Yonclas & Walker, 1998)	(Uğuz vd., 2004 (Wetherby vd., 1998)
<b>Beş Yazarlı</b>	Volkmar, Lord, Bailey, Schultz ve Klin (2004)	Volkmar ve diğerleri (2004)	(Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin, 2004)	(Volkmar vd., 2004)
<b>Altı veya Daha fazla Yazarlı</b>	Vaughan ve diğerleri (2003)	Vaughan ve diğerleri (2003)	(Vaughan vd., 2003)	(Vaughan vd., 2003)
<b>Kurum (Kısaltması yaygın olan)</b>	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2003)	MEB (2003)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003)	(MEB, 2003)

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ**  
**YAZIM KURALLARI**

**Diğer Hususlar**

- Vurgu** Metin içinde vurgulanması gereken sözcük veya kısım sadece yazı tipi *italik* yapılarak belirtilmelidir. Kalın/koyu, altı çizili veya büyük harfler veya büyük punto ile belirtilmemelidir.
- Madde Sıralamaları** Metin içerisindeki sıralamada maddelendirme alt alta rakamlarla (1, 2, 3 gibi veya a, b, c gibi) verilmelidir.
- Paragraf** Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
- Doğrudan Alıntılar**
- Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117).
  - 40 sözcük ve daha uzun alıntılarda paragraf soldan satır başı hizasından bloklanıp soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalı ve sayfa numarası verilmelidir.
  - Nitel çalışmalarda katılımcı görüşleri yazılmak istendiğinde doğrudan alıntı şeklinde soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalıdır.
- Noktalama İşaretleri** Metin içinde her sözcük ve her noktalama işaretinden sonra *bir boşluk* bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar bu kurala dahil değildir (v.b., v.s., i.e., e.g.).
- Rakamların Kullanımı** Metin içinde geçen sayı 10’dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır
- Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10’dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi .... gibi)
  - Makalenin özet kısmında tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.
  - Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10’dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (Örneğin; 5 mg’lık dozlar.... gibi ya da 10 cm ve üzeri .... gibi).
  - Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdelikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10’dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (Örneğin; 3 katından fazla .... gibi, örneklemin %5’i .... gibi, örnekleme 1. yüzdelikte ... gibi).
  - Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (Örn. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık üç yıl içerisinde .... gibi).
  - Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10’dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
  - Küsurlu sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulmalıdır (Örneğin; 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1’den büyük bir değer alamıyorsa, 1’den küçük olan değer başına “0” konmadan yazılmalıdır (Örneğin; .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1’den büyük bir değer alabiliyorsa, 1’den küçük olduğu durumlarda başına “0” konulmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (Örneğin;  $F(1.136) = 0.76$ )
  - Ondalık sayılarda, ondalık kısım iki rakama yuvarlanmalıdır.
  - Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (Örneğin; “Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ...” yerine “Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada...” ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

**Temel Kaynakça Öğeleri**

Metin içi kaynak göstermede olduğu gibi, kaynakçada verilmiş olan her kaynak metnin içinde de verilmiş olmalıdır. Kaynakçada, kaynaklar alfabetik sırayla verilmelidir. Soyadlar aynı ise isimlerin baş harfleri dikkate alınmalıdır. Kaynakça verilirken paragraf sekmesinde girintiler bölümünde, *önce* ve *sonra* alanı 0; özel sekmesi *asılı* ve 1.25 (1 tab) cm; aralık sekmesinde *önce* 6 nk ve *sonra* alanı 0 nk; satır aralığı *tek* olarak belirlenmelidir. **Kaynakçada yer alan Türkçe kaynakların kitap/makale/bildiri gibi eser isimlerinin sonuna köşeli parantez içinde sadece eserin adının İngilizcesi yazılmalıdır. doi numarası olan tüm eserlerin doi numaraları mutlaka verilmelidir.**

---

**Türkçe Makale**

Sucuoğlu, N. B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi [Abilities Index: A means to evaluate developmental functions of young children with disabilities]. *İlköğretim Online*, 17(1). doi: 10.17051/ilkonline.2018.413759

Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328. doi: 10.1177/0014402918795702

**İngilizce Makale**

Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453. doi: 10.1016/S0193-3973(01)00089-2

**Yediden Fazla Yazarlı Makale**

Aker, T., Sorgun, E., Mestçioğlu, Ö., Karakaya, I., Kalender, D., Acar, G., ... & Acicbe, Ö. (2008). İstanbul'daki bombalama eylemlerinin erişkin ve ergenlerdeki travmatik stres etkileri [Traumatic stress effects of bombing events in Istanbul on adults and adolescents]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 63-74. doi: 10.5222/otd.2017.112

**Makale**

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenon, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23. doi:10.1542/peds.2009-0958

**Online Yayınlanmış Makale**

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 1190-1204. Retrieved from <http://www.apa.org/pubs/journals/psp/index.aspx>. doi: 10.1037/0022-3514.65.6.1190

**Basımda Olan Makale**

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi [Examining play diversity and play complexity of typically developing children and children with visual impairments]. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in faceism. Does facial prominence imply dominance. *Journal of Personality and Social Psychology*.

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

---

**Erken Görünümde Olan Makale**

- Eren, V., & Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi ifşa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma [An ampirical study about effect of the corporate social responsibility on level of employers' whistleblowing. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Erken Görünüm*. doi: 10.9761/jasss\_625
- Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice. Advance Online Publication*. doi: 10.1057/palgrave.kmrp.8500141

---

**Tek Yazarlı Eser**

- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler [Societal change and universities]*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Brooklyn, NY: Hang Loose Press.

**İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser**

- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri [Principles and methods of preschool education]* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The caraft of research* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

**Türkçeye Çevrilmiş Eser**

- Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı [Thinking in pictures with autism in my life]* (3. baskı). (M. C. İftar, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

**Editöryal Eser**

**Kitap**

- Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın [Woman in Turkish society]*. Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York: Preager.

**Editörlü Çeviri Kitapta Bölüm**

- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2018). Okuma gelişiminde beyin, genler ve çevre (Ç. Kaymaz, Çev.). C. Ergül & G. Akoğlu (Eds.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı içinde* (ss. 81-94). Ankara: Nobel Yayıncılık.

**Gözden Geçirilmiş Baskı**

- Rosenthal, R. (1987). *Meta-analytic procedures for social research* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi [Eductional psychology]* (Göz. geç. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

**Yazarı Bilinmeyen Kitap**

- Merriam-Webster's collegiate dictionary* (10th ed.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.
-

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

---

**Bir Gurup Yazar veya Komite Tarafından Yazılan Kitap**

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*] (E. Köroğlu, Çev. ed.). İstanbul: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) [Teacher training and education faculties (1982-2007)]*. <http://www.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

**Basılı Kitabın Elektronik Sürümü**

Bolay, S. H., & Köz, İ. (2007). *Türkiye’de düşünce yayınları kaynakça taraması [Literature review of thought publications in Turkey]* (e-kitap sürümü). <http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/dosya/1-127663> adresinden edinilmiştir.

Shotton, M. A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency* (DX Reader version). Retrieved from <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/html/index.asp>

---

**Türkçe Eser İçerisinde Bölüm**

Acan, F. (1996). Türkiye’de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), *Akademik yaşamda kadın [Woman in academic life]* içinde (ss. 75-87). Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

**Kitap İçinde Bölüm**

**İngilizce Eser İçerisinde Bölüm**

Fortinash, K. M. & Holoday Worret, P. A. (2012). Therapeutic communication: Interviews and interventions. In K. M. Fortinash & P. A. Holoday Worret (Eds.), *Psychiatric mental health nursing* (5th ed., pp. 59-86). St. Louis, MO: Elsevier.

---

**Ticari Veri Tabanından Alınmış Yüksek Lisans Tezi**

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother* (Master’s thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1434728)

**Kurumsal Veri Tabanından Alınmış Doktora Tezi**

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd/>

**Tez**

Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi [An investigation of the behaviors of the teachers and the students with and without disabilities in inclusive classrooms]* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez Numarası: 234603)

**Web’den Alınmış Doktora ve Yüksek Lisans Tezi**

Bruckman, A. (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology). Retrieved from <http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/>

---



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

---

**Üniversite Kütüphanelerinden Alınan Tezler**

- Erhan, G. (2005). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi [Investigation of hopelessness, pessimism, social support sense and future plans of mothers who have children with mental retardation]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yukay, M. (2003). *İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi [The evaluation of group counseling program for third-grade students social skills]* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

---

**Ansiklopedi  
veya Sözlük**

- Gürün, O. A. (2001). *Psikoloji sözlüğü [Psychology dictionary]* (2nd ed., V.1-3). İstanbul: İnkılâp.
- Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new Grove dictionary of music and musicians* (6th ed., Vols. 1-20). London: MacMillan.

---

**Sözlü Bildiri**

- Karadağ, E., & Öney, A. (2006, September). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi [Examining the effect of school principals' stress levels on teachers' stress levels]*. 14. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA

**Poster Bildiri**

- Kındap, Y., Sayıl, M., & Kumru, A. (2006, December). *Ergenlerin olumlu ve olumsuz arkadaşlıklarında annedene algılanan kontrol, akran ilişkilerinin niteliği ve benlik değerinin rolü [The role of perceived control from the mother, the quality of peer relationships, and self-worth on adolescents' positive and negative friendships]*. 11. Ergen Günleri Kongresinde sunulmuş poster bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ruby, J., & Fulton, C. (1993, June). *Beyond redlining: Editing software that works*. Poster presentation presented at the annual meeting of the Society for Scholarly Publishing, Washington, DC.

**Sözlü ya da  
Poster  
Bildiriler**

**Sempozyumda Sözlü Sunum**

- Muellbauer, J. (2007, September). Housing, credit, and consumer expenditure. In S. C. Ludvigson (Chair), *Housing and consumer behavior*. Symposium conducted at the meeting of the Federal Reserve Bank of Kansas City, Jackson Hole, WY.

**Online Bildiri Özeti**

- Liu, S. (2005, May). *Defending against business crises with the help of intelligent agent based early warning solutions*. Paper presented at the Seventh International Conference on Enterprise Information Systems, Miami, FL. Abstract retrieved from [http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts\\_2005.htm](http://www.iceis.org/iceis2005/abstracts_2005.htm)

**Online Düzenli Yayımlanan Bildiriler**

- Herculano-Houzel, S., Collins, C. E., Wong, P., Kaas, J. H., & Lent, R. (2008). The basic nonuniformity of the cerebral cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 12593-12598. doi:10.1073/pnas.0805417105

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI**

---

**Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler**

Katz, I., Gabayan, K., & Aghajan, H. (2007). A multi-touch surface using multiple cameras. In J. Blanc-Talon, W. Philips, D. Popescu & P. Scheunders (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 4678. Advanced Concepts for Intelligent Vision Systems* (pp. 97-108). Berlin, Germany: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-540-74607-2\_9

---

**Belge**

**Resmi Bir Kurum Tarafından Yayımlanmış Belgeler**

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2011). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri [Samples of group guidance activities]*. <http://www.meb.gov.tr/orn.pdf> adresinden edinilmiştir.

**Kanun, Yönetmelik, Tüzük**

*İlköğretim ve Eğitim Kanunu [Elementary and Education Law]*. (1961). T.C. Resmî Gazete, (10705), 5 Ocak 1961, 3579-3595.

---

**Günlük Gazete Makalesi**

Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. *New York Times*. Retrieved, from <http://www.nytimes.com>

Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım [Let's not forget quickly]. *Hürriyet*. <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797> adresinden edinilmiştir.

---

**İnternette Alınan Bilgiler**

Yılmaz, A. (2012). *Eğitimde yeni gelişmeler [New developments in education]*. <http://www.egitim.org.tr/makale.html> adresinden edinilmiştir.

---

## HAKEMLER KURULUNA TEŞEKKÜR

### Hakemler Kuruluna Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2020 yılı cilt 21 sayı 1'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Bülent AĞBUĞA  
Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK  
Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ  
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Bahadır AYAS  
Doç. Dr. Aydan AYDIN  
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ  
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN  
Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Eylem DAYI  
Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ-ÇETİN  
Doç. Dr. Emine ERATAY  
Dr. Öğr. Üyesi Bilgehan EREN  
Dr. Öğr. Üyesi Tahsin FIRAT  
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN  
Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL  
Dr. Öğr. Üyesi Gonca İNCE  
Dr. Nisa KAYA  
Prof. Dr. Sezer Cihaner KESER  
Doç. Dr. Serhat ODLUYURT  
Dr. Öğr. Üyesi Şaziye SEÇKİN-YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Feyzullah ŞAHİN  
Prof. Dr. Figen TURAN  
Dr. Öğr. Üyesi Binnur YILDIRIM-HACİBRAHİMOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Hidayet Suha YÜKSEL