

YIL/YEAR: 2022 | CİLT/VOLUME: 4 | SAYI/ISSUE: 2 | ISSN: 2687-6213

TRSPED

Turkish Journal of
Special Education
Research and Practice

www.trsped.com
info@trsped.com

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL TEAM

EDİTÖRLER/EDITORS

Salih Rakap, Ondokuz Mayıs University
Şerife Yücesoy-Özkan, Osmangazi University
Dilek Erbaş, Marmara University
Binyamin Birkan, Biruni University

YARDIMCI EDİTÖRLER/ASSOCIATE EDITORS

Veysel Aksoy, Anadolu University
Hasan Gürgür, Anadolu University
Macid Ayhan Melekoğlu, Osmangazi University
Pınar Şafak, Gazi University

DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS

Yusuf Akamoğlu, Düzce University
Avşar Ardiç, Ege University
M. Bahadır Ayas, Anadolu University
Güliden Bozkuş-Genç, Anadolu University
Orhan Çakiroğlu, Karadeniz Technical University
Arzu Doğanay-Bilgi, Gazi University
Müzeyyen Eldeniz-Çetin, Abant İzzet Baysal University
Buket Ertürk, Ordu University
Derya Genç-Tosun, Eskişehir Osmangazi University
Emrah Gülboy, Ondokuz Mayıs University
İsa Birkan Güldenoğlu, Ankara University
Ömür Gürel-Selimoğlu, Akdeniz University
Sinan Kalkan, Onsekiz Mart University
Güzin Karasu, Anadolu University
Feyat Kaya, Hakkari University
Özlem Kaya, Sakarya University
Nilay Kayhan, Hasan Kalyoncu University
Buket Kısaç, Bulent Ecevit University
Nuray Öncül, Anadolu University
Onur Özdemir, Marmara University
Pelin Piştav-Akmeşe, Ege University
Halis Sakız, Mardin Artuklu University
Adile Emel Sardohan-Yıldırım, Akdeniz University
Ayşe Dolunay Sarıca-Kesiktaş, Dokuz Eylül University
Canan Sola-Özgüç, Sakarya University
Özlem Toper-Korkmaz, Uludağ University
Gökhan Töret, Hacettepe University
Meryem Vural-Batık, Ondokuz Mayıs University
Pınar Yaşar, Trabzon University

ULUSLARARASI DANIŞMAN EDİTÖRLER/INTERNATIONAL CONSULTING EDITORS

Serra Acar, University of Massachusetts
Fahad Alnaim, King Faisal University
James Basham, University of Kansas
Peggy Gallagher, Georgia State University
Stephanie Gerow, Baylor University
Judith Hebron, University of Leeds
Susan Johnston, University of Utah
Louise Kaczmarek, University of Pittsburgh
Hedda Meadan-Kaplansky, University of Illinois at Urbana-Champaign
Alicia Mrachko, Bowling Green State University
Robert E. O'Neill, University of Utah
Shireen Pavri, California State University
Maria Reraki, University of Birmingham
Yasemin Turan, San Diego State University
Stanley Zucker, Arizona State University

İSTATİSTİK/DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS OF STATISTICS

Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu University
Yavuz Akbulut, Anadolu University
Burak Aydın, Ege University

EDİTÖR YARDIMCILARI/EDITORIAL ASSISTANTS

Ahmet Turan Acungil, Ankara University
Dilara Ecem Altun, Anadolu University
Kadir Ceng, Samsun University
Sima Kırkgöz, Anadolu University
Esin Pektaş Karabekir, Anadolu University
Volkan Şahin, Anadolu University

Editörlerden/Editorial

Değerli Okurlarımız,

Turkish Journal of Special Education Research and Practice dergisinin dördüncü yıl ikinci sayısı ile karşınızda olmaktan mutluluk duymaktayız. İlk sayısı 2019 yılı Aralık ayında yayımlanan dergimiz 2020 ve 2021 yıllarında da birer sayı yayımlanmış; ancak, 2022 yılı ile birlikte dergimiz, Ocak-Haziran arasında bir sayı ve Temmuz-Aralık arasında bir sayı olmak üzere yılda iki sayı yayımlanmaya başlamıştır. 2022 yılı ile birlikte dergimize gönderilen ve yayına kabul edilen makaleler, erken görünüm kısmında, yayına kabul edilmiş sırasına göre cilt, sayı ve sayfa numarası verilerek elektronik olarak yayımlanmaktadır.

Amacı, akademisyenlere, klinisyenlere, eğitimcilere, ailelere, bakıcılara, yöneticilere ve politika belirleyicilere özel eğitim hakkında güncel bilgiler sunmak olan dergimizin 2022 yılı ikinci sayısında, bir sistematik derleme, bir araştırma ve iki derleme olmak üzere dört makale yer almaktadır. Bu makaleler, beş farklı kurumda görev yapan yedi araştırmacı tarafından kaleme alınmıştır.

Bu sayıda yer alan ilk makale, Cem Gökmen ve Mahmut Çitil tarafından kaleme alınan “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir Alan Yazın Derlemesi” başlıklı sistematik derlemedir. Araştırmacılar bu çalışmada, öğrencilerin planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan bir yazma stratejisi olarak Belirle + Organize Et + Yaz (BOY) Stratejisi’nin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yazılı ifade becerilerinin öğretimindeki kullanımını tanıtmışlar ve etkisi hakkında bilgilendirme yapmışlardır. OSB olan öğrencilerin yazılı ifade özellikleri hakkında teorik çerçeveye başlayan çalışmada, BOY stratejisi tanıtılmış ve uygulama aşamaları açıklanmış, BOY Stratejisi’nin OSB olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmedeki etkililiğini inceleyen araştırma bulguları aktarılmış ve ayrıca, literatür doğrultusunda, Türkiye’de OSB olan öğrencilere yazılı ifade öğretimine ilişkin uygulama ve ileri araştırma önerileri sunulmuştur. Bu çalışmanın, OSB olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyen uygulamacılara bilgi verici nitelikte bir çalışma olduğu söylenebilir.

Bu sayıda yer alan ikinci makale, Beste Oktav ve Ahmet Yıkılmış tarafından hazırlanan “Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Ulaşım Türlerine Göre Taşıtlar Konusunun Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği” başlıklı araştırma makalesidir. Bu çalışmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde, doğrudan öğretim yoluyla sunulan kavram haritaları tekniğinin etkililiği incelenmiştir. Tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmaya, zihin yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, zihin yetersizliği olan çocuklara, ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları tekniğinin hem edinim hem de kalıcılık aşamasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Makalede, uygulamacılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Bu sayıda üçüncü makale olarak yayımlanan “The Review of International and National Efforts to Foster Inclusive Education: Implications of Teacher Education” başlıklı makale, kapsayıcılık ve farklılıklar konusuna odaklanmaktadır. Uluslararası ve ulusal bağlamlarda kapsayıcılığı teşvik etme konusunda atılan adımları incelemeyi ve bu çabaların sonuçlarını tartışmayı amaçlayan makalede, tüm çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve

sosyal farklılıklarıyla eşit şekilde eğitim görmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, kapsayıcılığa yönelik çabalar sonucunda öğretmen eğitimi politikaları ile yasal mevzuat konusunda gerçekleşen değişim ve gelişme tartışılmakta; politika yapıcılarının, eğitim araştırmacılarının ve uygulamacıların bu konuya gösterdikleri ilgi açık şekilde ortaya konmaktadır.

Bu sayının son makalesi ise, Orhan Çakıroğlu ile Gülçin Çoban'ın yazdıkları "Türkiye'de Okumaya Yönelik Tutumları İnceleyen Araştırmaların Gözden Geçirilmesi" başlıklı derlemedir. Bu derleme çalışmasında, Türkiye'de okumaya yönelik tutumları inceleyen çalışmaları incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle veri tabanlarında tarama yapılmış, tarama sonrasında dahil etme kriterlerini karşılayan 51 çalışma kapsama alınmıştır. 2007-2020 yılları arasında Türkiye'de okumaya yönelik tutumları inceleyen bu çalışmalar, araştırmanın yayınlandığı yıl, katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyeti, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Bulgular, okumaya yönelik tutumları inceleyen araştırmaların en fazla 2016'da yayımlandığını, ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların ortaokul düzeyinden daha fazla olduğunu, erkek ve kadın katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğunu ve araştırmalarda sıklıkla tutum ölçekleri kullanıldığını göstermiştir.

Siz çok değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize Turkish Journal of Special Education Research and Practice dergisine sunmuş olduğunuz katkılarınız için teşekkür ediyor, derginin beşinci basım yılı olacak 2023 yılında yayımlanacak bir sonraki sayıda buluşma dileğiyle saygılarımızı sunuyoruz.

Editörler Kurulu adına,
Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan
Doç. Dr. Salih Rakap

İÇİNDEKİLER

<i>Sayfa</i>	<i>Makale Türü, Başlığı, Yazarı</i>
1-15	Derleme - Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir Alan Yazın Derlemesi Cem Gökmen, Mahmut Çitil
16-34	Araştırma - Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Ulaşım Türlerine Göre Taşıtlar Konusunun Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği Beste Oktav, Ahmet Yıkılmış
35-45	Derleme - Kapsayıcı Eğitimi Teşvik Edici Uluslararası ve Ulusal Çabaların İncelenmesi: Öğretmen Eğitimi Üzerine Çıkarımlar Esra Eret
64-90	Sistemik Derleme - Türkiye’de Okumaya Yönelik Tutumları İnceleyen Araştırmaların Gözden Geçirilmesi Orhan Çakıroğlu, Gülçin Çoban

CONTENT

<i>Page</i>	<i>Article Type, Title, Author</i>
1-15	Review - POW Strategy to Improve Written Expression Skills of Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review Cem Gökmen, Mahmut Çitil
16-34	Research - The Effectiveness of Concept Maps in Teaching Vehicles According to Types of Transportation to Students with Intellectual Disabilities Beste Oktav, Ahmet Yıkılmış
35-45	Review - The Review of International and National Efforts to Foster Inclusive Education: Implications for Preservice Teacher Education Esra Eret
64-90	Systematic Review - A Review of Research Examining Attitudes to Reading in Turkey Orhan Çakıroğlu, Gülçin Çoban

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Yazılı İfade Becerilerinin Geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir Alan Yazın Derlemesi

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2022, Volume 4 Number 2, p 1-15
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0130

POW Strategy to Improve Written Expression Skills of Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review

Article History:
Received 20 June 2022
Revised 15 July 2022
Accepted 19 July 2022
Available online 19 July 2022

Cem Gökmen ¹, Mahmut Çitil ²

Öz

Yazma stratejileri kişinin belirli amaca yönelik olan yazma görevini başarıyla tamamlamak için uyguladığı bilinçli, yöntemli ve çaba gerektiren işlemlerdir. Yazma stratejileri öğretimi, öğrencilere yazılarını oluşturmayı, ortaya çıkan ürünü geliştirmeyi ve yazma sürecini desteklemeyi amaçlayarak yazma görevlerinin karmaşıklığını yönetmeleri için bilişsel rutinler sağlar. BOY Stratejisi (Belirle + Organize et + Yaz) ise öğrencilerin planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan bir yazma stratejisidir. Bu çalışmada, ilgili araştırmalar çerçevesinde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilere yazılı ifade becerileri öğretiminde etkili olduğu bildirilen BOY Stratejisi'nin tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışmada, ilk olarak OSB'de yazılı ifade özellikleri hakkında teorik çerçeveye yer verilmiş; ikinci olarak, BOY stratejisi tanıtılmış ve uygulama aşamaları açıklanmıştır. Üçüncü olarak ise OSB'li öğrencilerin yazılı ifade becerileri üzerinde BOY Stratejisi'nin etkililiğini inceleyen ilgili araştırma bulgularına yer verilerek literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Dördüncü ve son olarak, literatür doğrultusunda, Türkiye'de OSB'li öğrencilere yazılı ifade öğretimine ilişkin uygulama ve ileri araştırma önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *BOY stratejisi, otizm spektrum bozukluğu, yazılı ifade becerileri eğitimi.*

Abstract

Writing strategies require effort and are consciously applied by a person to successfully complete a writing task for a specific purpose. Teaching writing strategies provide students with cognitive routines to construct their texts, develop the resulting text, and manage the complexity of writing tasks to support the writing process. It helps students gain more awareness about the difficulties and strengths of writing. The POW Strategy (Pick + Organize + Write) is a writing strategy that supports the development of students' planning and writing skills. This review study aims to introduce the POW Strategy which has been reported to be effective in teaching written expression skills to students with autism spectrum disorder (ASD) within the framework of related studies. In the study, firstly, the theoretical framework about the features of written expression among students with ASD was introduced. Secondly, the POW Strategy and implementation steps are introduced. Thirdly, the relevant research findings examining the effectiveness of the POW Strategy on the written expression skills of students with ASD were introduced and discussed within the framework of the literature. Fourth and lastly, research and implementation suggestions were made for teaching written expression to students with ASD in Turkey in line with the related literature.

Keywords: *POW strategy, autism spectrum disorder, written expression skills training.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Gökmen, C. & Çitil, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir alan yazın derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (2), 1-15. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0130>

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Sivas, Türkiye, e-posta: cgokmen@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-7566>

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-posta: mahmutcitil@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-6595>

OSB'de Yazılı İfade Becerileri

Dil, iletişim ve sosyal etkileşim bozuklukları OSB'nin ayırt edici tanı özellikleri arasında yer alır. OSB'de gelişimin her döneminde dil ve iletişim güçlükleri görülebilir (Landa, 2007). OSB'de dil sorunları sözlü dilin çok az olması veya hiç olmamasından sözel olmayan iletişimsel davranışlarda zorlukları ve dilin kullanım eksikliklerine (Tager-Flusberg, 2016) kadar birbirinden farklı gelişim seviyeleri gösteren heterojen bir özelliğe sahiptir. Öte yandan düşünce üretme boyutunda bilişsel olarak aynı süreçleri izleyen ve benzer söz varlığı ve dilbilgisi kurallarını kullanan yazılı ve sözel dil gelişimi (Dilidüzgün, 2019) arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Shanahan, 2006). Örneğin sözlü dil becerilerinin OSB'li öğrencilerde yazma kalitesi ve üretkenliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Dockrell vd., 2014). Diğer yandan bu ilişkinin bir yansıması olarak OSB'de dil sınırlılıkları yazma becerisinin gelişimini sınırlayabilmektedir (Pennington ve Delano, 2012). Örneğin, sözlü dil üretmede sorun yaşayan öğrenciler, kelime hazinesi geliştirme ve içerik oluşturma konusunda zorluk çekebilirler (Finnegan ve Accardo, 2018). Yazılı ifade, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin eşgüdümünü gerektiren, yazar ve okuyucu arasındaki iletişim ve paylaşımı sağlayan çok yönlü bir beceridir. Planlama (hazırlık aşaması), taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama/paylaşma süreçlerinin içinde kapsamlı bir şekilde kendi kendini düzenlemeyi, amaçları işlevlere dikkat etmeyi, fikir üretme ve üretilen fikirlerin hedeflenen okuyucu kitlesine nasıl aktarılacağı konusunda eleştirel düşünmeyi gerektirir. İletişimsel bir eylem olarak yazmak, yazar ve okuyucu arasındaki sosyal bir olaydır (McCutchen, 2003). Yazar, okuyucunun düşüncelerinin farkında olmalıdır. Dolayısıyla OSB'li öğrencinin, okuyucusunun ne düşünebileceğini göz önünde bulundurmaması yazmasını zorlaştırabilir (Asaro-Saddler, 2016; Pennington ve Delano, 2012). OSB'li öğrencilerde ilgi alanları sınırlılığı, yazma konusunun belirlenmesinde ve geçmiş bilgilerin ortaya çıkarılmasında problemler oluşturabileceğinden yazılı ifade becerisini geliştirmeyi güç hale getirebilmektedir (Asaro-Saddler, 2016). Diğer taraftan OSB'li öğrencilerde ince motor becerileri ile ilgili sorunlar veya yazılı ifade becerilerini etkileyecek el yazısı güçlükleri olabilir (Ashburner vd., 2012). Bu problemler OSB'li öğrencilerin yazma konusunda güçlü fikirleri olmasına rağmen daha kısa metinler yazmalarına neden olabilmektedir (Asaro-Saddler ve Bak, 2014).

OSB'li öğrencilerde akademik beceri yeterlilikleri, benzer yaş veya gelişim düzeyleri ile ilişkili olarak bir öğrenme alanında farklı düzeylerde akademik beceri performansları gözlenebilmektedir (Mayes ve Calhoun, 2003). OSB olmayan akranlarıyla karşılaştırıldıklarında OSB'li öğrenciler daha fazla yazım hatası yaptıkları, daha az sözcük kullandıkları ve planlama yapmadan yazma eğiliminde oldukları bilinmektedir (Asaro-Saddler 2014; 2016). Yazdıkları hikâyelerde, hikâye elementleri organize edilmemiştir ve hikâyenin genel kalitesi düşük düzeydedir (Finnegan ve Accardo, 2018). Diğer yandan yazma becerileri öğretimi yoluyla OSB'li öğrencilerin başarılı yazarlar haline gelebileceği ve tipik gelişim gösteren öğrencilere yazma öğretiminde etkili olduğu gösterilen programların veya stratejilerin OSB'li öğrencilerde de etkili olabileceği belirtilmektedir (Pennington ve Delano, 2012). Örneğin OSB'de yazma becerileri öğretimi üzerinde öğretim yöntemlerinin etki düzeylerini belirleyen araştırmaları inceleyen Accardo vd. (2019) ilgili araştırmaların bulguları doğrultusunda ipucu, video model ve grafik düzenleyicileri de içeren çeşitli uygulamaların bu grup üzerinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili veya çok etkili olduğuna ve strateji kullanımını içeren çoklu müdahale paketlerinin bir yazma öğretimi unsuru olabileceğine işaret etmişlerdir. Alanyazında OSB'li öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etki düzeyinin incelendiği

strateji temelli yöntemlerden birisi BOY (Belirle + Organize et + Yaz) stratejisidir (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Delano, 2007; Marble-Flint ve Brown, 2022).

BOY (Belirle + Organize et + Yaz) Stratejisi

Yazma stratejileri kişinin belirli amaca yönelik olan yazma görevini başarıyla tamamlamak için uyguladığı bilinçli, yöntemli ve çaba gerektiren işlemlerdir (Graham ve Harris, 2005). Bu stratejiler genel olarak ne yazacağını ve nasıl yazacağını planlama, planları yazılı metne dönüştürme için içerik üretme ve metni geliştirmek için gözden geçirme aşamalarını içerir (Hayes ve Flower, 1980). Yazma stratejileri öğretimi, öğrencilere yazılarını oluşturmayı, ortaya çıkan ürünü geliştirmeyi ve yazma sürecini desteklemeyi amaçlayarak yazma görevlerinin karmaşıklığını yönetmeleri için bilişsel rutinler sağlar. Öğrencilerin, yazmanın zorlukları ve güçlü yönleri hakkında daha fazla farkındalık kazanmalarına yardımcı olur (Troia, 2014). Özellikle, yazmada güçlük çeken OSB'li öğrencilerin planlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlar (Asaro-Saddler ve Saddler, 2010).

Planlama, yazma sürecinin öncelikli basamağıdır. Hayes ve Flower (1986) iyi yazarların, yazmaya başlamadan önce, yazma hedeflerine ulaşma amacıyla organize ve hiyerarşik planlar oluşturduklarını belirtmektedir. Bu planlar, bağlama (örn. bir e-posta veya iş mektubu yazma, vb.) ve türe (ikna edici veya hikâye yazma, vb.) göre uyarlanmaktadır (Graham ve Perin, 2007). Alanyazında, planlama stratejilerine yönelik tasarlanmış farklı planlama aşamaları görülmektedir (Aydın, 2019). BOY ise, planlama ve yazmayı üç aşamalı bir yapı içerisinde sunan (Harris, Graham ve Mason, 2003) ve OSB'li öğrencilerde yazma stratejileri öğretimine ilişkin yapılan araştırmalarda kullanılan öncelikli bir yazma stratejisidir (Accardo vd., 2019; Asaro-Saddler, 2016; Asaro-Saddler vd., 2021). BOY, bu üç adımın ilk harflerinden oluşarak stratejiyi ve strateji basamaklarında neler yapılması gerektiğini hatırlamada kolaylaştırma işlevi görmektedir. BOY stratejisinin açılımı: Yazacağın konuyu belirle (B), düşüncelerini organize et (O), yaz ve düşünce ekle (Y) şeklindedir.

BOY Stratejisi, yazılı ifade öğretiminde farklı metin türlerinden yararlanılması ve öğretilecek metnin türüne göre farklı planlama stratejileri kullanılmasını hedefleyerek birden fazla metin türünü (anı, hikâye vs.) anımsatıcı oluşturma yoluyla hedefler. Örneğin; ikna edici bir metin yazarken bu metin türüne özgü hatırlayıcılarla birleşerek (POW+TREE), bir hikâye yazarken ise hikâye türüne özgü hatırlayıcılarla birleşerek (POW+ W-W-W, What=2, How=2) kullanılır. Hikâye planlama stratejisi, bir hikâyeyi oluşturan yedi elementi içerecek şekilde W-W-W, What=2, How=2 adımlarından oluşmaktadır (Harris, Graham ve Mason, 2003). W-W-W, What=2, How=2 Stratejisinin açılımı: Who are the main characters?, Karakter(ler) kim?, When does the story take place?: Hikaye ne zaman geçiyor?, Where does the story take place?: Hikaye nerede geçiyor?, What do the main characters want to do?: Karakter(ler) ne yapmak istiyorlar?, What happens then? : Daha sonra ne oluyor?, How does the story end?: Hikaye nasıl sonlanıyor?, How do the main characters feel?: Karakter(ler) nasıl hissediyorlar? şeklinde çevrilmiştir. Benzer şekilde hikâye türüne özgü yapıyı bozmadan ve araştırmalarda kullanıldığı biçimde hikâyenin elementlerini yazmaya yönelik hatırlatıcı soruların (kim, nerede, ne zaman, ne, ne, nasıl, nasıl) ilk harfleri birleşerek K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 şeklinde ifade edilmiştir.

BOY Stratejisinin Uygulama Aşamaları

BOY Stratejisi, yazmada kendini düzenleme modeline (SRSD-Self Regulation Strategy Development) dayalı olarak geliştirilen bir yazma öğretimidir (Harris ve Graham, 1992). Yazmada kendini düzenleme modeli, yazılı ifadede yer alan süreçlerden planlamada, gözden geçirme ve düzenlemede başarıyla kullanılan ve bilimsel dayanakları olan strateji temelli bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde kendini düzenlemeye odaklanır (Danoff vd., 1993). Yazılı ifade stratejileri olarak hedef belirleme, kendine yönerge verme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi bir dizi kendini yönetme stratejilerinin öğretimini içerir (Danoff vd., 1993; Graham vd., 1987; Harris ve Graham, 2018). Yazmada kendini düzenleme modelinin temel hedefleri arasında a) öğrencilerin üst düzey süreçlerde ustalaşmalarını destekleme, b) öğrencilerin kendi yazılarını izlemelerine ve yönetmelerine yardımcı olma, c) öğrencilerin kendileri ve yazıları hakkında olumlu tutum sergilemelerine katkı sağlama yer almaktadır (Asaro-Saddler vd., 2021; Graham ve Harris, 2005).

BOY+ K-N-N, Ne=2, Nasıl= 2 Stratejisi ile hikâye yazmanın uygulama aşamaları bakımından yazma stratejisinin öğretiminde kendini düzenleme modelinin altı aşamalı öğretim basamakları izlenmektedir (Asaro ve Saddler, 2009; Danoff vd., 1993). Bu aşamalar, öğrencilerin yazma görevlerini tamamlayabilmeleri için yazma stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesini içermektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde etkindir ve yazma stratejilerinin kullanımı aşamalı şekilde öğretmenden öğrenciye devredilmektedir. Her bir öğretim aşamasında belirlenen ölçütler karşılandığında bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenme hızlarında ilerleme imkânı sahip olmaktadır. Aşağıda bu aşamalara detaylı olarak yer verilmiştir.

Önceki Bilgileri Harekete Geçirme ve Ön Bilgileri Geliştirme

Öğrencilerin stratejiyi etkili bir şekilde kullanmaları için ön koşul becerilerinde ustalaşmaları oldukça önemlidir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin bir sonraki aşamaya geçmelerine izin verecek kadar BOY stratejisini anlama, edinme ve uygulamaları için gerekli ön becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenci, stratejiyi uygulayarak daha kolay ve daha iyi yazılar yazabileceğine yönelik motive edilir. BOY stratejisi tanıtılır ve adımlarının her biri açıklanır. İyi hikâyeler tartışılarak hikâye elementlerinin hikâyeyi oluşturduğu vurgulanır. K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisinin her bir bölümü örneklerle açıklanır ve öğrenciden kendi örneklerini vermesi istenir. Örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementlerini bulma ve planlama kâğıdı üzerine not almaya ilişkin örnekler sunulur.

Yazma Stratejisini ve Hikâye Bölümlerini Tartışma

Stratejinin tartışılması, bir stratejinin adımlarını açıklamaktan daha karmaşık bir süreç olabilir. Yazmada kendini düzenlemenin modelinin ana hedeflerinden biri, öğrencilerin kendini düzenleyen öğrenenler olmalarını desteklemektir. Bu amaca ulaşılabilmesi için öğrencilerin kendini düzenleme sürecine aktif olarak katılmaları ve sahiplenmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri stratejinin daha iyi performans göstermelerine yardımcı olacağına inanmaları gerekir. Öğrencinin BOY + K-N-N, Ne=2, Nasıl=2 stratejisine adımlarına ilişkin mevcut performansı değerlendirilir. BOY stratejisinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar yapılarak genelleme için temel atılır. Tartışma boyunca BOY stratejisinin yazma sürecindeki yararlarından ve öneminden bahsedilir. Örnek hikâyeler üzerinde hikâye elementlerini belirlemeye yönelik

cesaretlendirilir. Öğrenciyle işbirliği yapılarak planlama kâğıtları üzerinde her bir elemente ilişkin not alması sağlanır. Roket grafik üzerinde eksik elementin olup olmadığı kontrol edilerek tartışılır.

Yazma Stratejisi ve Hikâye Bölümlerine Model Olma

Modelleme, strateji öğretiminin en önemli bileşenlerinden biridir. Modellemenin kritik bir parçası, öğretmenlerin veya öğrencilerin strateji performansını modellerken düşünce süreçlerini sözlü olarak ifade ettikleri “sesli düşünme” sürecidir. Modelleme, öğrencilerin stratejinin adımlarına ilişkin bilgilerini artırır ve yetenekli bir öğrencinin strateji kullanımını uygulama ve düzenleme biçimine maruz kalarak strateji hakkındaki bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini geliştirir. Bu aşamada öğretmen, hikâye yazma amacını ve yazacağı hikâye konusunu belirleme, hikâye konusuna göre aklına gelen fikirleri planlama kâğıdı üzerine not alma, planlama kâğıdındaki notlara bakarak hikâye yazma sürecine ve bu sürecin içinde gömülü olarak kendini düzenleme stratejilerinin nasıl kullandığına yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrenci, kendini düzenlemesine ilişkin ifadelerin listesini oluşturur.

Strateji Basamaklarını Öğrenme (Ezberleme)

Bu aşamada öğrenciler stratejiyi oluşturan adımları hafızaya alırlar. Uygulama aşamalarının en hızlısı veya en kolayı olduğu söylenebilir. Amaç, öğrencilerin strateji adımlarını, hikâye elementlerine ilişkin anımsatıcıyı hatta kendi düşünce ifadelerini hızlı ve kolay bir şekilde hatırlamaları ve bunları otomatik olarak kullanmalarınıdır. Öğrenciler, stratejiyi başarılı bir şekilde kullanacaklarsa, süreçteki her adımla neyin ilgili olduğunu bilmeleri ve anlamaları gerekir. Şarkılar veya tekerlemeler kullanılarak strateji basamakları ezberletilir. Etkinlik kâğıtları kullanılarak strateji adımlarını yazması ve söylemesi istenir. Basamakları hatırlamakta sorun yaşadıklarında ipuçları verilebilir. Öğrenciler, anlam korunduğu sürece stratejiyi başka sözcüklerle ifade edebilirler.

Stratejiyi Kullanırken Öğrencinin Desteklenmesi (Rehberli Uygulamalar)

Uygulama sürecindeki diğer kritik bir aşamadır. Bu aşamada, öğretmen ve öğrenci(ler) işbirliği içinde birlikte çalışırlar ve öğrenci stratejiyi etkin ve bağımsız olarak uygulayabilene kadar pratik yapar. Bu aşamada, strateji kullanımı tekrar tekrar modellenebilir. Öğretmenler ve öğrenciler stratejiyi nasıl, ne zaman ve neden kullanacaklarını tartışabilirler. Strateji performansının öğretmenden öğrenciye transferi kademeli şekilde gerçekleşir. Başlangıçta, öğretmenler öğrenci girdisini modelleyip talep ederken bir görevin tamamını veya çoğunu gerçekleştirir. Zamanla, öğretmen performansın sorumluluğunu giderek öğrenciye devreder. Öğrenciler stratejinin kullanımıyla ilgili deneyim ve güven kazandıkça, öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanana kadar öğretmen desteği kademeli olarak geri çekilir. Öğrencilere stratejide ustalaşmaları için yeterli zaman ve destek verilmesi kritik derecede önemlidir. İşbirliğine dayalı uygulama aynı zamanda öğretmene öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etme, düzeltici geri bildirim sağlama ve öğrencinin eksik olabileceği her türlü gerekli bilgiyi geliştirme fırsatı verir.

Bağımsız Uygulamalar

Dikkat edilmesi gereken nokta, öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanmaya hazır olmalıdır. Öğrencinin performansını izlenerek, uygun ve tutarlı strateji kullanımı kontrol edilir. Öğrencinin çalışması belirgin bir gelişme göstermeli ve aynı zamanda tutarlı bir

düzeyde kalmalıdır. İpuçları ve destekler geri çekilir. Öğrenci stratejiyi ve kendi kendine verdiği yönergeleri sessizce kullanmalıdır. Ayrıca, öğrenci bir stratejiyi değiştirerek kendi ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir. Strateji eğitiminin amacı akademik performansı artırmaktır. Bu nedenle görevi tamamlamada başarılı olduğu sürece kabul edilebilir.

BOY Stratejisinin Etkililiğini İnceleyen Araştırmalar

OSB'de BOY stratejisinin yazılı ifade becerileri üzerindeki etki düzeyi inceleyen makalelerin belirlenmesinde, ULAKBİM ulusal veritabanları (UVT), EBSCOhost, Education Resources Information Center (ERIC), Education Research Complete, Web of Science, Psychological Abstracts Index (PsycINFO), Google ve Google Akademik arama motorları kullanılmıştır. Belirtilen arama motorlarına Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler girilerek tarama gerçekleştirilmiştir. Taramalarda; otizm (autism), OSB (ASD), otizm spektrum bozukluğu (autism spectrum disorder), asperger (asperger's), asperger sendromu (asperger's syndrome), yazma becerileri (writing skills), yazma yeteneği (writing ability), yazma gelişimi (writing development, writing improvement), kendini düzenleme-öz düzenleme (Self-Regulated Strategy Development- SRSD) anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1'de yer verilen araştırmalara bakıldığında, 7 çalışmada toplam 20 OSB'li katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 17'si erkek 3'ü kızdır. Hedef grupların 6-17 yaş aralığında olduğu görülmektedir. OSB tanısının kızlara nazaran erkeklerde daha yüksek olması nedeniyle çalışmalarda erkek katılımcıların daha çok olması beklenebilir. Yaş dağılımına bakıldığında hem ilkokul hem ortaokul döneminde olan OSB'li öğrencilerde yazma becerilerinde etki düzeyinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırmalarda özellikle hikâye ve ikna edici metin türü kullanılmıştır. Bu durum, odaklanılan metin türlerine özgü stratejilerin olması ve öğrencilerin iyi birer yazar olma yolunda ilk denemelerinin daha kolay metinlerden yararlanılmak istenmesinden kaynaklı olabilir. Yapılan çalışmaların hedef becerileri olarak çoğunlukla plan yapma, seçilen türe özgü bileşenlerin sayısı, yazılan sözcük sayısı ve metnin kalitesi üzerinde durulmuştur. Bu değişkenlerin yazılı bir ürün oluşturmada temel göstergeler olduğu söylenebilir. Araştırmaların desenleri incelendiğinde, çoğunlukla tek denekli desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama modelinin kullanıldığı ve grup deneysel çalışmaların olmadığı görülmektedir. Grup deneysel çalışmaların rastlanılmamasında, OSB gibi bireysel farklılıkların çok geniş olduğu gruplarda, yeterli sayıda katılımcıya ulaşılma ve birbirine denk gruplar oluşturmadaki zorluklar gösterilebilir (Rakap, 2021; Tekin-İftar, 2019). Çalışmalarda BOY stratejisi, ikna edici (TREE) ve hikâye edici metin türüne özgü (WWW, What=2, How=2) anımsatıcılarla birlikte yazmada kendini düzenleme modelinin öğretim aşamalarına göre uygulanmıştır. Bu durum, farklı yetersizlik gruplarında test edilen ve yazılı ifade becerisi üzerinde etkili olduğu gösterilen BOY stratejisinin, OSB'li öğrencilerde de değerlendirilmek istenmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmada incelenen 7 çalışmanın, BOY stratejisi öğretiminin ele alındığı tek denekli deneysel desenlerin grafikleri incelendiğinde, başlama düzeyindeki eğrilerin öğretim sonu değerlendirme evrelerinde artış eğimine sahip olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların grafiklerinin ve yazılı bulgularının incelenmesi sonucunda, ikna edici ve hikâye edici metin türüne özgü anımsatıcıları kullanan ve kendini düzenleme stratejileriyle birlikte uygulanan BOY strateji müdahalelerinin, OSB'li öğrencilerin yazma ile ilişkili hedef becerileri kazanmasında etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 1. OSB’de BOY stratejisinin etkililiğini inceleyen ilgili araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar	Hedef beceriler	Araştırma deseni	Yöntem	Sonuç
Delano, 2007	Asperger sendromu; 3 erkek; 13.6-17.4 yaş; 8. ve 10. sınıf	İkna edici metin yazma - İkna edici metnin bileşenleri - Toplam yazılan kelime sayısı - Yazma süresi	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi + Video model	POW+TREE Stratejisi ve video modelle sunulan öğretim tüm katılımcıların toplam kelime sayısını, ikna edici metnin bileşenlerini ve yazma süresini artırmıştır.
Asaro ve Saddler, 2009	OSB; 1 erkek; 10 yaş; 4. sınıf	Hikâye yazma - Hikâye elementleri - Metin kalitesi	Durum çalışması	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Öğrencinin hikâye elementlerinin sayısı ortalama 6’ya, kalite puanı ise ortalama 4,6’ya yükselmiştir. Öğretim oturumlarından 8 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise hikâye elementlerinin sayısı 6, kalite puanı 2.5 olarak analiz edilmiştir. Öğretim oturumları sonrasına göre kalite puanında bir düşüş olmasına rağmen başlama düzeyine göre bir artış izlenmiştir. Bu sonuçlar strateji öğretiminde OSB’li öğrencide hikâye yazmanın genel kalitesini olumlu etkilediğini göstermiştir.
Asaro-Saddler ve Saddler, 2010	OSB; 3 erkek; 6-9 yaş; 2. ve 4. sınıf	Hikâye yazma - Hikâye elementleri - Metin kalitesi - Toplam kelime sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Tüm katılımcıların hikâye elementleri sayısında (ortalama artışlar 4.1 ve 2.3), metin kalite puanlarında (ortalama artışı 2.0 ve 2.1), yazılan toplam kelime sayısında (ortalama artış 18.2 ve 18) ve planlama için harcanan zamanda (son testlerde yaklaşık 3 dakika) ilerlemeler olmuştur. Sonuçlar, OSB’li ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisinin faydalı olabileceğini göstermiştir.
Asaro-Saddler ve Bak, 2012	OSB; 2 erkek 1 kız; 8.2-9.2 yaş; 4. sınıf	İkna edici metin yazma - Metin kalitesi - Toplam kelime sayısı - Plan yapma	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi	Tüm öğrencilerin metin kalite puanlarında artış olmuştur. 2 öğrencinin toplam kelime sayısında artış olmuştur. 1 öğrencinin toplam kelime sayısı azalmasına karşın kalite puanı artmıştır.
Asaro-Saddler ve Bak, 2014	OSB; 5 erkek 1 kız; 8.2-10.3 yaş; 5. sınıf	İkna edici metin yazma - İkna edici metin bileşenleri - Metin kalitesi - Sözcük sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+TREE Stratejisi	POW+TREE stratejisine akran değişkeni ekleyerek kendini düzenleme modeli ile öğretilmesinin, OSB’li öğrencilerin kalite, ikna edici metin bileşenlerinin sayısı ve yazılan sözcük sayısı açasından ikna edici metin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Asaro-Saddler, 2014	OSB; 3 erkek; 7.2-8 yaş; 2. sınıf	Hikâye yazma - Hikâye elementleri - Metin kalitesi - Yazılan kelime sayısı	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Tüm öğrencilerin, ikna edici metin bileşenlerinin sayısı (ortalama artış 4,7), metin kalite puanları (ortalama artış 4,9) ve yazılan kelime sayısı (ortalama artış 25) artış göstermiştir.
Marble-Flint ve Brown, 2022	OSB; 1 kız; 11 yaş; 5.sınıf	Hikâye yazma - Toplam kelime sayısı - Yazma karmaşıklığı	Durum çalışması	POW+WWW, What=2, How=2 Stratejisi	Strateji öğretimi, katılımcının kelimenin doğru dizilişini, toplam kelime sayısı ve yazma karmaşıklığını artırmada etkili olmuştur. Ebeveyn görüşmeleri, müdahaleden sonra katılımcının yazılarının daha ayrıntılı hale geldiğini göstermektedir.

Not. OSB = Otizm spektrum bozukluğu; POW = BOY Stratejisi; TREE = İkna edici metin anımsatıcısı; WWW, What=2, How=2 = Hikâye Elementleri Anımsatıcısı.

Türkiye’de OSB’li Öğrencilere Yazılı İfade Öğretiminde BOY Stratejisine İlişkin Uygulama ve Araştırma Önerileri

Bu çalışmada, son yıllarda ilgili araştırmalar çerçevesinde OSB’li öğrencilere yazılı ifade becerileri öğretiminde etkili olduğu bildirilen BOY stratejisi tanıtılmıştır. Türkiye’de OSB’li öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde süreç temelli yaklaşımlar temelinde bilişsel ve üstbilişsel stratejileri içeren herhangi bir öğretim veya müdahalenin incelendiği araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle, bu araştırmada tanıtılan stratejinin ulusal alanyazında yapılacak olan araştırmalar, hazırlanacak müdahale programları ve öğretim çalışmaları için başlangıç noktası olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanda çalışan öğretmenlere ve araştırmacılara OSB’li öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin desteklenmesinde BOY stratejisinin kullanımına ilişkin farkındalıklarının artırılması, yazma konusunda eğitime, uygulamaya ve ileri araştırmalara katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu amaçla ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

BOY Stratejisi, yazmada kendini düzenlemenin öğretim aşamalarını izleyecek şekilde Türkiye’de OSB olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir yazma stratejisidir. Öneri iki nedenle açıklanabilir. Birincisi, yapılan araştırmalar, OSB’li öğrencilerin BOY stratejisiyle yazma stratejisi öğretiminden fayda sağladığını göstermiştir. BOY Stratejisi kendini düzenleme modelinin öğretim aşamaları izlenerek OSB’li öğrencilere hikâye yazma (Asaro ve Saddler, 2009; Asaro-Saddler, 2014; Asaro-Saddler ve Saddler, 2010; Marble-Flint ve Brown, 2022) ve ikna edici metin yazmayı (Asaro-Saddler ve Bak, 2012; Asaro-Saddler ve Bak, 2014; Delano, 2007) öğretmek için kullanılmıştır. Yürütülen araştırmaların tümünde, genel yazma kalitesi ve yazma verimliliğindeki artış açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda kendini ifade etme gibi kendini düzenleme davranışlarının kullanımının arttığı bildirilmiştir. İkincisi ise, öğretmenler birçok zaman, yetersizliği olan veya olmayan öğrencilerine nasıl yazacaklarını öğretmekte güçlük çektiği bilinmektedir. Bu noktada BOY Stratejisi hem özel eğitim hem de genel eğitim öğretmenlerine yardımcı olabilir. OSB’li çocukların hikâye veya ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmek için altı aşamada gerçekleşen uygulama sürecini takip edebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin uygulama sürecinde birkaç noktaya dikkat etmesi önemli görülmektedir. Yazılı ifadenin çok yönlü bir beceri olduğunu unutmamalı, öğretimler hem öğrenciye hem de yazma görevine göre bireyselleştirilmelidir. Bir diğer nokta, OSB’li çocukların genellikle görsel öğrenciler olduğu düşünüldüğünde stratejiyi öğretirken metin türüne özgü hatırlatıcılarla birlikte görsel temsillerinin de yer alması değerli olacaktır. Ayrıca OSB’li öğrencilerin motor/fiziksel problemlerinin bir sonucu olarak el yazısında özellikle harf boyutu, yazma hızı, uzunluğu ve okunaklılıkta güçlük yaşayabilirler (Finnegan ve Accardo, 2018). Bu durum daha kısa ve okunması zor bir hikâye yazmalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda okuyucunun yazıya karşı tepkilerini de etkileyebilir. Okuyucunun yazının biçim boyutuna verdiği tepkiler öğrencinin yazma motivasyonunu düşürebilir (Accardo vd., 2019). Bu nedenle öğrencinin kalem kullanarak yazmaya alternatif olarak klavye gibi teknolojik bir araç kullanmasına izin verilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

OSB'li olarak tanımlanan çocuk sayısındaki yaşanan artış ve OSB'li öğrencilerin yazarken karşılaştıkları potansiyel zorluklar göz önüne alındığında, yazılı ifade becerilerinin bu grup için ilgi çekici ve araştırmaya değer bir alan olduğu düşünülmektedir (Griffin vd., 2006). Araştırmalar, OSB'li öğrencilerin üçte ikisinin yazma konusunda güçlük yaşadığını bildirmesine karşın (Mayes ve Calhoun, 2008) yazma eğitimleri ile OSB'li öğrencilerin başarılı bir yazar olabilecekleri ifade edilmektedir (Accardo vd., 2019). Yazılı ifade müdahalelerinin genel olarak yazmada güçlük çeken öğrenciler için etkili olduğu kanıtlanmış olmasına rağmen (Danoff vd., 1993; Saddler vd., 2004) özellikle OSB'li çocuklarla çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Dolayısıyla tipik gelişim gösteren veya yazma güçlükleri olan öğrencilere yazma öğretiminde etkili olduğu gösterilen stratejilerin, OSB'li öğrencilerde de öncelikli olarak test edilmesi önerilmektedir.

İncelenen çalışmalarda katılımcıların çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin birçoğu 2. ve 5. sınıf düzeyindedir. OSB tanı alma oranı kızlara nazaran erkeklerde daha yüksek olsa da çalışmaların sonuçları, kızlara genellenebilirlik anlamında sınırlılık gösterebilir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda BOY stratejisinin örneklem olarak olabildiğince daha üst düzey sınıflarda ve kız öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması önerilebilir.

Araştırmalarda genel eğitim öğretmenleri tarafından OSB'li öğrencilere doğrudan uygulanan bir yazılı ifade müdahalesi görülmemiştir (Pennington ve Delano, 2012). Ancak genel eğitim sınıflarında hizmet verilen OSB'li öğrenci sayısı giderek artmaktadır (Çakıcı, 2020). Okul temelli bağlamlarda yürütülen çalışmalar zor olmasına karşın oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler tarafından sunulan müdahale araştırmalarına ihtiyaç duyulabilir.

OSB'li öğrencilere yönelik yazılı ifade müdahalelerini içeren çalışmaların incelenmesi, bu öğrencilere destek sağlayacak etkili uygulamaların belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle gelecekte, yapılan çalışmaların özellikleri betimsel olarak listeleyen ve belirli kalite standartları çerçevesinde değerlendiren araştırmaların yapılması önerilebilir. OSB'li öğrencilerin sözlü ve yazılı dilde sorun yaşadıkları ve sözlü dil becerilerinin yazma kalitesi ve üretkenliğinde önemli bir yordayıcı olduğu bilinmektedir (Dockrell vd., 2014). Her ne kadar yazılı ve sözlü dil gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilse de, OSB'li öğrencilerin yazılı dil gelişimlerinin sözlü dil becerileri üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Bu nedenle gelecekte, yazılı ifade becerisi geliştirilirken sözlü dil kullanım düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulabilir.

Kaynakça

- Accardo, A. L., Finnegan, E. G., Kuder, S. J. & Bomgardner, E. M. (2019). Writing interventions for individuals with autism spectrum disorder: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03955-9>
- Asaro, K. & Saddler, B. (2009). Effects of planning instruction on a young writer with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 268-275. <https://doi.org/10.1177/1053451208330895>
- Asaro-Saddler, K. (2014). Self-regulated strategy development: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 78-91. <http://www.jstor.org/stable/23880656>

- Asaro-Saddler, K. (2016). Using evidence-based practices to teach writing to children with autism spectrum disorders, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 79-85. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.981793>
- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning autism spectrum disorders to write persuasive essays. *Topics in Language Disorders*, 32(4), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1097/TLD.0b013e318271813f>
- Asaro-Saddler, K. & Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 48(2), 92-105. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466912474101>
- Asaro-Saddler, K. & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 77(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177%2F001440291007700105>
- Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., Xu, X., & Yerden, X. (2021). Multilevel meta-analysis of the effectiveness of self-regulated strategy development in writing for children with ASD. *Exceptionality*, 29(2), 150-166. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1850457>
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Pennington, A. (2012). The introduction of keyboarding to children with autism spectrum disorders with handwriting difficulties: A help or a hindrance? *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 32-61. <http://dx.doi.org/10.1017/jse.2012.6>
- Aydın, İ. Ş. (2019). Yazmanın planlanması. N. Bayat (Edt.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 91-114) Anı yayıncılık.
- Aydın, O., Tekin-İftar, E., & Rakap, S. (2019). Bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemede "tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergeleri" yönergesinin matematik becerileri öğretimi örneğinde ele alınışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 597-628. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.421952>
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37 (2), 81-106.
- Danoff, B., Harris, K. R. & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 295-322. <http://dx.doi.org/10.1080/10862969009547819>
- Delano, M. E. (2007). Improving written language performance of adolescents with asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 345-351. <https://doi.org/10.1901%2Fjaba.2007.50-06>
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Edt.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 187-222) Anı yayıncılık.
- Dockrell, J. E., Ricketts, J., Charman, T., & Lindsay, G. (2014) Exploring writing in products in students with language impairments and autism spectrum disorders. *Learning and Instruction*, 32, 81-90. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.008>
- Finnegan, E., & Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 868-882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Brookes.
- Graham, S., Harris, K. R., Sawyer, R. (1987). Composition instruction with learning disabled students: Self-instructional strategy training. *Focus on Exceptional Children*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.17161/foec.v20i4.7502>
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Griffin, H.C., Griffin, L.W., Fitch, C.W., Albera, V. & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 150-155. <https://doi.org/10.1177%2F10534512060410030401>
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Brookline.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and future. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 113-135
- Harris, K. R., & Graham, S. (2018). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. In M. Braaksma, K. R. Harris, & R. Fidalgo (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles* (pp. 119-151). Brill Academic Publishers.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7). <https://doi.org/10.17161/foec.v35i7.6799>
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. Greggand and E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Erlbaum.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1) 16-25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>
- Marble-Flint, K. J. & Brown, B. L. (2022). Self-regulated strategy development for writing: A case study of a female with autism spectrum disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 1-6. <https://doi.org/10.1177/15257401221077209>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2003). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet: IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 329-341. <https://doi.org/10.1023/A:102446271908>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 428-439. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0410-4>
- McCutchen, D. (2003). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). Guilford.
- Pennington, R. C. & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 158-167. <http://dx.doi.org/10.1177/1088357612451318>

- Rakap, S. (2021). Tek-denekli deneysel araştırma yöntemleri [Single-case experimental research methods]. In D. Erbaş & Ş. Yucesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi [Applied behavioral analysis]* (4th ed., pp.148-199). Pegem Akademi.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers, *Exceptionality*, 12(1), 3-17, https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-186). Guilford.
- Tager-Flusberg, H. (2016). Risk factors associated with language in autism spectrum disorder: Clues to underlying mechanisms. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59, 143–154. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0146
- Tekin-İftar, E. (2019). *A Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (2nd ed.). Ani Yayıncılık.
- Troia, G. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction* (Document No. IC-5). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/>

Extended Summary

POW Strategy to Improve Written Expression Skills of Students with Autism Spectrum Disorder: A Literature Review

Written Expression Skills in Autism Spectrum Disorder (ASD)

Academic skill performance in students with ASD may be observed at different levels in a learning area at a similar age or developmental level (Mayes and Calhoun 2003). Compared to their typically developing peers, it is known that students with ASD make spelling mistakes more often, use fewer words, and tend to write without planning (Asaro-Saddler 2014, 2016). POW (Pick + Organize + Write) strategy is one of the strategy-based methods in which the effect level of students with ASD is examined on their writing skills in the literature (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Delano, 2007; Marble-Flint & Brown, 2022).

POW (Pick + Organize + Write) Strategy

Writing strategies require effort and are consciously applied by a person to successfully complete a writing task for a specific purpose (Graham & Harris, 2005). These strategies generally include planning what to write and how to write, producing content to convert the plan into written text, and revising the text to improve it (Hayes & Flower, 1980). Teaching writing strategies provide students with cognitive routines to construct their texts, develop the resulting text, and manage the complexity of writing tasks to support the writing process. It helps students gain more awareness about the difficulties and

strengths of writing (Troia, 2014). Particularly, it contributes to the development of planning and writing skills of students with ASD who have difficulties in writing (Asaro-Saddler & Saddler, 2010).

Planning is the primary step in the writing process. Hayes and Flower (1986) state that good writers create organized and hierarchical plans to achieve their writing goals before they begin to write. These plans are tailored to context (eg, writing an email or business letter, etc.) and genre (persuasive or story-writing, etc.) (Graham & Perin, 2007). In the literature, different planning stages designed for planning strategies are seen (Aydın, 2019). POW, on the other hand, is a priority writing strategy that presents planning and writing in a three-stage structure (Harris, Graham, & Mason, 2003) and is used in research on teaching writing strategies in students with ASD (Accardo et al., 2019; Asaro-Saddler, 2016; Asaro-Saddler et al., 2021). POW is produced from the first letters of these three steps and serves as a facilitator in remembering what needs to be done in the strategy steps. The acronym POW stands for pick my idea (P), organize my note (O), and write and say more (W). POW Strategy aims to use different types of text in teaching written expression and to use different planning strategies according to the type of text to be taught, targeting more than one type of text (memoir, story, etc.) by creating mnemonics. For example; It is used when writing a persuasive text, combined with mnemonics specific to this type of text (POW+TREE) and when writing a story, combined with mnemonics specific to the story type (POW+ W-W-W, What=2, How=2).

Table 1 shows that there were a total of 20 participant students with ASD in 7 studies. 17 participants are boys and 3 are girls. It is seen that the participants are distributed in the 6-17 age range. Since the diagnosis of ASD is higher in boys than in girls, it is inferencing that there were be more boy participants in the studies. Looking at the age distribution, it can be said that students with ASD, who are both in primary and secondary school, have an effect on their writing skills. In the studies, mostly stories and persuasive text types were used. This may be due to the fact that there are strategies specific to the focused text types and students' first attempts to become good writers are to benefit from easier texts. In the studies, it was aimed to increase the planning, the number of the selected genre-specific components, the number of words written and the quality of the text as the dependent variable. It can be said that these variables are the core indicators for creating a written product. When the designs of the studies are examined, it is seen that the multiple-baseline design across participants, which is one of the single-subject research designs, is mostly used and there are no group experimental studies. In the studies, the POW strategy was implemented along with the text-specific reminders according to the POW strategy teaching stages. The findings of the 7 studies examined in this study indicate that the POW strategy, which uses text-specific mnemonics and applied together with self-regulation strategies, is effective in gaining written expression target skills of students with ASD.

Implementation and Research Recommendations on the POW Strategy for Teaching Written Expression to Students with ASD in Turkey

POW strategy can be suggested as a strategy that can be used to improve the written expression skills of students with ASD in Turkey. The suggestion can be rationalized for two reasons. First, research has shown that students with ASD benefit from teaching the writing strategy delivered through the POW strategy. POW strategy includes writing stories to students with ASD (Asaro & Saddler, 2009; Asaro-Saddler, 2014; Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Marble-Flint & Brown, 2022) and persuasive text writing (Asaro-

Saddler, 2022). Saddler & Bak, 2012; Asaro-Saddler & Bak, 2014; Delano, 2007) were used to teach. All of the research conducted has pointed to positive results in terms of overall writing quality and improved writing efficiency. On the other hand, studies have reported that the use of self-management behaviors such as self-expression has increased.

Second, teachers often have difficulty teaching students with or without disabilities how to write. Therefore, teachers can follow the 6-stage application process to improve the story or memoir writing skills of students with ASD. Likewise, they can use a similar implementation process, considering the elements of the persuasive text rather than the narrative text. Teachers should not forget that written expression is a versatile skill, and they should individualize their teaching according to both the student and the writing task. On the other hand, considering that students with ASD are predominantly visual learners, it would be valuable to include visual examples along with text-specific reminders while teaching the strategy. In addition, as a result of the motor/physical problems of students with ASD, there may be problems especially in letter size, writing speed, length and legibility in mechanical handwriting (Finnegan & Accardo, 2018). These problems may lead them to write a shorter and harder-to-read story. It can also trigger the reader's negative reactions to the article. The reader's responses to the format of the writing may reduce the student's motivation for writing (Accardo et al., 2019). For this reason, the student may be allowed to use a technological tool such as a keyboard as an alternative to a pen.

Considering the increase in the number of children diagnosed with ASD and the potential difficulties faced by students with ASD while writing, written expression skills are thought to be an interesting and valuable research area for the group of students with ASD (Griffin et al., 2006). Although studies report that two-thirds of students with ASD have difficulties in writing (Mayes & Calhoun, 2008), it is stated that teaching writing can support students with ASD to become successful writers (Accardo et al., 2019). Although a number of written expression teaching methods have proven effective in improving the writing skills of students with writing limitations (Danoff et al., 1993; Saddler et al., 2004), these methods have been studied in very few studies among students with ASD. Therefore, it is recommended that the strategies found to be effective in teaching writing to students with typical development or writing difficulties should be tested in students with ASD.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Etik Kurul Kararı: Bu makalede sunulan çalışmanın bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Bu çalışma birinci yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Ulaşım Türlerine Göre Taşıtlar Konusunun Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği

The Effectiveness of Concept Maps in Teaching Vehicles According to Types of Transportation to Students with Intellectual Disabilities

Turkish Journal of Special Education Research and Practice
2022, Volume 4, Number 2, p 16-34
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0131

Article History:

Received 22 May 2022
Revised 12 September 2022
Accepted 26 December 2022
Available online 30 December 2022

Beste Oktav ¹, Ahmet Yıkılmış ²

Öz

Bu araştırmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kullanılan kavram haritalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini zihin yetersizliğine sahip olan 7 ile 10 yaşları arasında üç öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin taşıtlar konusunu ulaşım türlerine göre göstererek ayırt etmeleridir. Bağımsız değişken ise, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritası tekniğidir. Araştırma verileri, grafiksel/görsel analiz yoluyla analiz edilmiş olup, araştırma bulguları, zihin yetersizliğine sahip çocuklara, taşıtların öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları tekniğinin kullanımının etkili olduğunu, öğretim sona erdikten yedi, 14 ve 21 bir gün sonra da kalıcılığını koruyabildiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *Zihin yetersizliği, kavram haritası, doğrudan öğretim yöntemi, taşıtlar.*

Abstract

The effectiveness of concept maps presented within the context of direct instruction in teaching vehicles to three children with intellectual disabilities was examined. A multiple baseline across participants design was used. The participants of the study consisted of three students with intellectual disability between the ages of 7 and 10. While the dependent variable in this study was the learning performance of the target students about vehicles, the independent variable was the concept map technique presented through direct instruction. Data were analyzed using graphical/visual analysis. The findings showed that the use of concept maps, presented through direct instruction, was effective in teaching vehicles to children with intellectual disabilities, and that children were able maintain their performance 7, 14 and 21 days after the end of the instruction. Moreover, it was found that teachers' opinions about concept maps were positive. As a result, the concept maps technique presented through direct instruction is effective in teaching vehicles to children with intellectual disabilities.

Keywords: *Intellectual disability, concept maps, direct instruction, vehicles.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Oktav, B. & Yıkılmış, A. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtlar konusunun öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (2), 16-34. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0131>

¹Hacı Hidayet Türkseven Özel Eğitim Uygulama Okulu, Düzce, Türkiye, e-posta: besteoktav7@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5742-1389>

²Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye, e-posta: ayikmis@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1143-1207>

Giriş

Zihin yetersizliği olan çocukların, günlük yaşamında toplum tarafından kabul edilmeleri, toplumsal ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi, kendi ilgi, istek ve gereksinimlerine göre hareket edebilmeleri oldukça önemlidir (Vuran, 2002). Yaşamın ilerleyen yıllarında bu çocukların, çalışma yaşamına geçişlerinin sağlanabilmesi için onlara uygun çevre koşullarının sağlanması, okul dönemlerinin temelini oluşturulması ve bağımsız yaşamları yönünden ayrıca önemlidir. Bu sebeple zihin yetersizliği olan çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerindeki amacın, onları bağımsız bir yetişkinlik yaşamına hazırlamak olduğunu söylemek mümkündür (Cavkaytar, 2000).

Zihin yetersizliği olan çocuklar genel olarak geç ve güç öğrenebilmektedirler. Dolayısıyla bu çocukların kolay öğrenmeleri, günlük ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri için bazı becerilere gereksinim duyulmaktadır. Bu beceriler; sosyal beceriler, dil, konuşma ve iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri ve işlevsel akademik beceriler olarak sıralanabilmektedir (Cavkaytar, 2000). Bu beceriler içerisinde yer alan işlevsel akademik beceriler, zihin yetersizliği olan çocukların, bağımsız bir şekilde yaşayabilmelerini sağlayacak en önemli etkenlerden birini oluşturmaktadır (Wolery vd., 1998).

İşlevsel akademik becerilerin öğretilmesi için öğrencinin düzeyinin, yaşadığı çevrenin, günlük rutinlerinin ve gereksinimlerinin bilinmesi gerektiği, dolayısıyla da her öğrenciye öğretilecek işlevsel akademik becerilerin farklı öncelikler taşıyacağı söylenebilir. Büyüklük, sayılar, geometrik şekiller, renkler ve miktar bildiren kavramların öğretimi okul öncesinde başlayıp ilköğretimde devam eden işlevsel akademik becerilere örnek olarak verilebilir. Öğretmen, öğrencisine hangi becerileri öğreteceğine ve hangi beceriyi ne zaman öğreteceğine karar verdikten ve bu kararına göre planlarını günlük olarak yaptıktan sonra, hangi beceriyi nerede öğreteceğini belirlemelidir (Batu, 2007).

İlkokul yıllarında işlenen Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde yer alan amaç ve kazanımların zihin yetersizliği olan öğrencilere göre uyarlanıp bireyselleştirilmesi ve bu öğrencilere birebir öğretim ile aktarılması gerekmektedir (Cavkaytar, 2000; Collins vd., 1991; Collozzi vd., 2008; Gürsel & Yıkılmış, 2001; Özyürek, 2009). Örneğin, doğal çevresine karşı ilgili ve meraklı olan okula yeni başlamış altı, yedi ve sekiz yaş çocuklarının sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini teşvik etmek için hayat bilgisi dersi önemli bir ders olarak görülmektedir. Hayat bilgisi dersi, çocukların tüm yaşamları boyunca edineceği alışkanlıklara ve geliştireceği tutumlara yol gösterecek bilgi, beceri, tutum ve davranışların temelini oluşturmaktadır (Güzel-Özmen & Aykut, 2010). Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin toplumda karşılaştığı günlük hayatı ve doğa içindeki bilgileri öğrendiği bir ders olmakla birlikte, öğrencinin formal öğrenim hayatında kendine göre öğrenme yolları belirleyeceği ilk derslerinden biridir (Öğülmüş, 2009). Bunun yanı sıra hayat bilgisi dersi, çocuğun karşılaşılabileceği problemler karşısında en uygun seçenekleri bulabilmesi için onu hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (Serin, 2005). Bu doğrultuda çocukları hayata hazırlamak için hayat bilgisi dersinin üniteleri tüm kademelerde, “Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat” şeklinde öğrencilere verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Hayat bilgisi dersi ünitelerinden “Güvenli Hayat” ünitesinin içinde yer alan “Taşıtlar” konusu, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan önemli bir konudur. Bu konu, insanların bir yerden başka bir yere gitmek için ulaşımı nasıl sağladığının, taşıtların neler olduğunun, bu taşıtları kullanan kişilere ne ad verildiğinin ve hangi taşıtların hangi ulaşım türünü kullandığının öğretilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca “Güvenli Hayat” ünitesi aynı isim ile destek eğitim programlarında da yer almaktadır (MEB, 2020). Hayat bilgisi dersinde yer alan üniteler zihin yetersizliği olan

öğrencilere daha organize, kolay ve doğrudan öğretilmelidir (Cavkaytar, 2000; Collins vd., 1991).

Bilginin organize edilerek sunulması ve kolaydan zora doğru aşamalı bir şekilde öğretimin gerçekleştirilmesi için doğrudan öğretim yöntemi kullanılabilir. Literatür incelendiğinde doğrudan öğretim yönteminin etkin öğretim, açık anlatımla öğretim ve sistematik öğretim olmak üzere farklı şekillerde de isimlendirildiği görülmektedir (Güzel, 1998; Schug vd., 2001; Vuran & Çelik, 2013). Doğrudan öğretim yönteminin temelini, kazandırılmak istenen beceriyi küçük basamaklara ayırarak öğretmek oluşturmaktadır (Dağseven, 2001; Schug vd., 2001). Doğrudan öğretim yönteminde öğretilecek olan konu basamaklara ayrılmakta ve ilk olarak öğretmen merkezli, daha sonra ise öğrenci merkezli olacak şekilde uygulama yapılmaktadır (Rosenshine, 1986; aktaran: Vayış, 2008). Doğrudan öğretim yöntemi, davranışçı yaklaşımı benimsemekle birlikte öğretmeni merkeze alan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Gürsel, 1993). Doğrudan öğretim yönteminde içerik ayrıntılı biçimde düzenlenerek planlanmakta, öğretimin ilk aşamasında sorumluluk bütünüyle öğretmende, öğretim devam ettikçe sorumluluk aşama aşama öğrenciye geçmektedir. Öğretimin başında sorumluluk öğretmende, kazandırılacak becerinin nasıl yapılacağı öğretmen tarafından gösterilmekte, öğretmen öğrenciye beceriyle ilgili sorular sormakta ve pekiştirme vermekte; sorumluluk öğrenciye geçtiğinde ise öğrenci öğretmenin göstermiş olduğu beceriyi uygulamakta, öğretmen de öğrenciyi gerekli ipucu ve dönütlerle desteklemektedir. Ayrıca öğretimin başında tamamen öğretmende olan sorumluluğun öğrenciye geçişi aşamalı, yavaş ve kontrollü bir şekilde gerçekleşmelidir (Dağseven, 2001; Güzel, 1998). Doğrudan öğretim yöntemi içerisinde kullanılan birçok strateji yer almaktadır. Bu stratejilerden biri de kavram haritalarıdır.

Kavram, bir varlıktan bahsederken onunla ilgili insanın aklına gelen, gözünde canlanan ilk bilgidir (Kırıkkaya & Güllü, 2008). Kavramlar, çevremizde gördüğümüz şeyleri zihnimizde canlandırmayı ve anlamlandırmayı sağlamaktadır. Bir konunun öğretimine başlarken; öğrenilmesi ve anlaşılması daha kolay, açık ve net, genel kavramlarla başlamanın daha faydalı olacağına dair bir görüş birliği bulunmaktadır (Senemoğlu, 2007). Soyut özelliklere sahip olduğu için kavramlar, farklı öğrenim kademelerindeki birçok öğrenciye öğrenmede zorluk yaşatmaktadır. Bunu kolaylaştırmak için olabildiğince soyut kavramlar somutlaştırılmalıdır. Bunun için de kavram haritaları tercih edilen bir yol olmaktadır. Kavram haritaları ilkokullarda hayat bilgisi dersinde, ortaokullarda ise fen bilgisi dersinde anlamlı öğrenmeyi sağlayan önemli öğrenme araçlarından biridir. Bilginin, bireyin zihninde görselleştirilerek somut bir şekilde organize edilmesini sağlar (Novak, 1990). Kavram haritası, anlamlı öğrenme konuları ile insanların neyi nasıl öğrendikleri arasında ilişki kurulmasını sağlayan, birbirlerini destekleyen öğrenme ve öğretme tekniğidir. Aynı zamanda kavram haritası, kapsamlı bir ana kavram başlığı altında, bu ana kavramla ilişkili alt kavramların bulunduğu iki boyutlu bir şema olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaptan, 1998).

Kavram haritalarının tarihçesine bakıldığında, ilk defa Novak tarafından 1972'de kullanıldığı görülmüştür (Bernstein, 2011). Daha sonra Novak, Cornell üniversitesindeki ekibiyle birlikte kavram haritaları üzerinde yoğunlaşmış ve kavram haritalarını geliştirmeye çalışmıştır. Bu süreçte Ausubel'in eğitimle ilgili teorisinden etkilenmiştir. Bu teori, anlamlı öğrenmenin yeni kavramlar ve önermelerin mevcut bilişsel yapılarla ilişkili olduğu varsayımına dayanmaktadır (Novak & Gowin, 1984). Novak ve ekibinin çalışmalarını takiben; Okebukola (1990), yaptığı araştırmada biyoloji alanında ekoloji ve genetik kavramlarının öğrenilmesinin zor olduğunu ileri sürmüş ve bu kavramların öğretiminde soyut öğrenmelerden daha çok somut öğrenmelerin olmasını sağlamak

amacıyla ekoloji ve genetik içinde geçen kavramları, kavram haritası tekniğini kullanarak öğretmeye çalışmıştır. Araştırmanın neticesinde, kavram haritası tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kavram haritalarının; (a) örümcek ağı, (b) hiyerarşik, (c) sınıflama, (d) zincir ve (e) balık kılçığı olmak üzere beş türü bulunmaktadır ve sınıflama, en sık kullanılan kavram haritası türüdür (Burak, 2010). Örneğin, Willerman ve Harg (1991), yapmış oldukları çalışmada sınıflama kavram haritasını kullanmışlardır. Sekizinci sınıfa devam etmekte olan dört öğrenciden deney ve kontrol grupları oluşturmuşlar ve bu gruplarla iki hafta süresince uygulama yapmışlardır. Bu uygulamanın sonucunda kavram haritalarının kolay ve anlamlı öğrenmeyi sağladığına dair görüş ortaya koymuşlardır. Yıkılmış ve Varol (2019), yapmış oldukları çalışmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere kavram haritalarını doğrudan öğretim yöntemiyle sunmuşlar ve bu yöntemin hayvanların temel özelliklerini kazandırmada etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olup özel eğitim sınıfına devam eden iki çocukla çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Her iki öğrenci için de ayrı üçer tane hayvan belirlemiş ve bu hayvanların yararları, beslenme şekilleri ve barınaklarını kavram haritalarıyla öğretmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan kavram haritalarının zihin yetersizliği olan çocuklar için etkili bir teknik olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için fen ve teknoloji dersinde ya da hayat bilgisi dersinde kavram haritalarının kullanımının öğrenmeye katkısına yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır; ancak, zihin yetersizliği olan çocuklara taşıtların öğretiminde kavram haritalarının etkililiğinin sınırlı olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Böyle bir çalışmanın hiç yapılmamış olması, literatürdeki bu boşluğun doldurulmak istenmesi, bunun yanı sıra araştırmacının kavram haritaları ve taşıtlar konusuna karşı merak ve ilgisinin bulunması bu çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur. Tüm bu gerekçelerden dolayı bu araştırmada, geliştirilecek kavram haritaları ile, zihin yetersizliği olan öğrencilere hayat bilgisi dersi ünitelerinden “Güvenli Hayat” ünitesinin (MEB, 2020) içinde yer alan “Taşıtlar” konusunun ulaşım türlerine (hava yolu, kara yolu ve deniz yolu) göre öğretiminin etkililiği deneysel olarak incelenmiştir. Böylece kullanılacak kavram haritalarının, bu üniteye yönelik öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık ve kavram öğrenmelerine etkisini belirleyerek literatüre ve bu konunun öğretimi için uygulayıcılara katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtlar konusunun öğretiminde kullanılan kavram haritalarının etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine (hava yolu, kara yolu, deniz yolu) göre taşıtların öğretiminde kavram haritalarının kullanılması etkili midir?
2. Zihin yetersizliği olan öğrencilere kavram haritaları kullanılarak ulaşım türlerine (hava yolu, kara yolu, deniz yolu) göre taşıtların öğretiminde kazandırılan beceriler, öğretim bittikten 7, 14 ve 21 gün sonra da devam etmekte midir?
3. Zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine (hava yolu, kara yolu, deniz yolu) göre taşıtların öğretiminde kavram haritalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmaya, Düzce ili merkez ilçede bulunan bir ilkokulun özel eğitim sınıfına devam eden ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarında (BEP) hafif zihin yetersizliği tanısı

aldıkları belirtilen, ikisi 7, biri 10 yaşında olan ve ikisi kız biri erkek olmak üzere toplamda üç öğrenci katılmıştır. Katılımcıların BEP'lerinde değerlendirme ölçüt ve ölçüt puanları raporlanmamıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar, belirlenen ön koşul becerileri gerçekleştiren öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışmaya: (a) sözlü yönergeleri takip edebilen, (b) kendisine yöneltilen sorulara sözlü olarak ya da işaret yoluyla cevap verebilen, (c) göstermesi istenen bir nesne veya nesne resmini gösterebilen, (d) taşıtları ulaşım türlerine (hava yolu, kara yolu ve deniz yolu) göre ayırt edemeyen toplam üç çocuk dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların gerçek isimleri gizlilik esası dikkate alınarak kullanılmamış, onlara verilen takma isimler kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Öğrencinin Adı	Cinsiyet	Yaşı	Tanısı	Eğitim Ortamı
Eda	Kız	10	Hafif zihin yetersizliği	Özel Eğitim Sınıfı
Ece	Kız	7	Hafif zihin yetersizliği	Özel Eğitim Sınıfı
Efe	Erkek	7	Hafif zihin yetersizliği	Özel Eğitim Sınıfı

Katılımcı 1- Eda. Özel eğitim sınıfına devam eden ve hafif zihin yetersizliği olan 10 yaşında bir kız öğrencisidir. Eda, ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitimi almıştır. Okulun yanı sıra, dört yıldır bir rehabilitasyon merkezine de devam etmektedir. Parmaklarını kullanarak nesnelere tutabilme, ipe boncuk dizibilme, küplerle kule yapabilme, karalama ve basit düzeyde boyama etkinlikleri yapabilme, kâğıt katlayabilme gibi el-göz koordinasyonu gerektiren becerilere sahiptir. Eda, "Evet" ve "Hayır" sözcüklerini ve işaretlerini yerinde kullanabilme, resimli kartlarda gösterilen nesnelere tanıyabilme, istek ve ihtiyaçlarını basit sözcüklerle ifade edebilme gibi iletişim becerilerini yerine getirebilmektedir. İnce ve kaba motor becerilerinde akranlarıyla benzer özellikler göstermektedir.

Katılımcı 2- Ece. Özel eğitim sınıfına devam eden ve hafif zihin yetersizliği olan yedi yaşında bir kız öğrencisidir. Ece, ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitimi almıştır. Yürümede gecikme olduğundan dolayı iki yaşından beş yaşına kadar bir rehabilitasyon merkezinde fizyoterapi almıştır. Şu an okulu dışında ayrıca bir rehabilitasyon merkezine gitmemektedir. Parmaklarını kullanarak nesnelere tutabilme, ipe boncuk dizibilme, küplerle kule yapabilme, karalama ve basit düzeyde boyama etkinlikleri yapabilme, kâğıt katlayabilme gibi el-göz koordinasyonu gerektiren becerilere sahiptir. Ece, selamlaşma ve vedalaşma gerektiren hareketleri yapabilmekte, "Evet" ve "Hayır" sözcüklerini ve işaretlerini yerinde kullanabilmekte, resimli kartlarda gösterilen nesnelere tanıyabilmekte ve istek ve ihtiyaçlarını basit sözcüklerle ifade edebilme gibi iletişim becerilerini yerine getirebilmektedir.

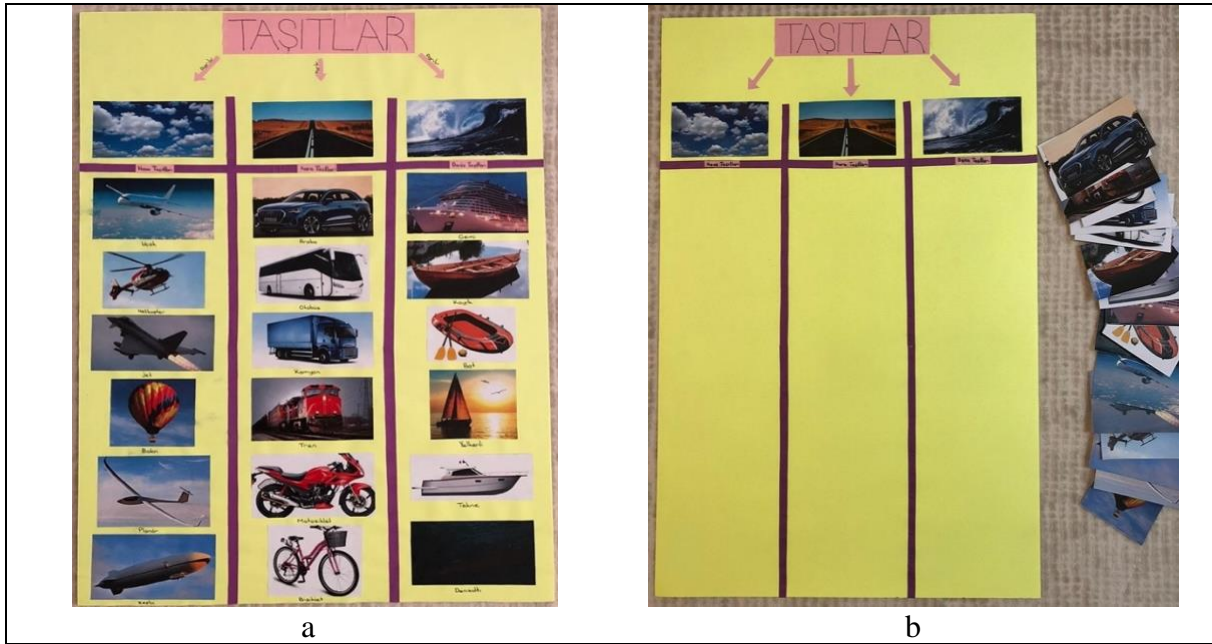
Katılımcı 3- Efe. Özel eğitim sınıfına devam eden ve hafif zihin yetersizliği olan yedi yaşında bir erkek öğrencidir. Efe, ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitimi almıştır ve okula ek olarak bir rehabilitasyon merkezinden de üç yıldır destek eğitim almaktadır. Parmaklarını kullanarak nesnelere tutabilme, ipe boncuk dizibilme, küplerle kule yapabilme, karalama ve basit düzeyde boyama etkinlikleri yapabilme, kâğıt katlayabilme gibi el-göz koordinasyonu gerektiren becerilere sahiptir. Efe, "Evet" ve "Hayır" sözcüklerini ve işaretlerini yerinde kullanabilme, resimli kartlarda gösterilen nesnelere tanıyabilme, istek ve ihtiyaçlarını basit sözcüklerle ifade edebilme gibi iletişim becerilerini yerine getirebilmektedir.

Uygulamacı. Araştırmayı yürüten uygulamacı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği lisans programı mezunu olup, özel eğitim alanında yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Araştırmada yapılan tüm uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Gözlemci. Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene yönelik güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri ile bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış olan iki bilim uzmanı tarafından toplanmıştır.

Araç-Gereçler

Araştırmanın uygulama oturumlarında, mukavva kâğıt ve renkli fon kartonlarından yapılmış, üzerinde hava, kara ve deniz taşıtı resimlerinin bulunduğu bir kavram haritası (Şekil 1a) ile yine mukavva kâğıt ve renkli fon kartonlarından yapılmış boş bir kavram haritası (Şekil 1b) ve taşıtlardan oluşan resimli kartlar kullanılmıştır.



Şekil 1. Ulaşım türlerine göre taşıtlara ilişkin gösterme aşamasında kullanılan kavram haritası.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritalarının kullanımının etkililiğini incelemek üzere, tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Tek-denekli araştırmalar; belli bir zaman aralığında ve belirli standart koşullarda, herhangi bir konuda devamlı verilerin toplandığı, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde nedensel ya da işlevsel etkisi ve ilişkisinin tek denekte ölçülebildiği, uygulamanın nasıl yapılacağına dair başlama düzeyinde ipucu sunan, uygulama evresinde ise hangi yöntemle uygulama yapılacaksa o yöntemin uygulandığı ve yinelenebilme özelliği taşıyan, bağıntısal ya da tanımlayıcı olmaktan ziyade deneysel olan bir araştırma yöntemidir. Deneklerin yansız atamayla seçilmemelerinden dolayı yarı deneysel yöntemler olarak da kabul edilirler (Horner vd., 2005; Neuman & McCormick, 1995; Tekin-İftar, 2012).

Bu çalışmada, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Katılımcının başlama düzeyi verisini elde etmek için ilk önce tüm deneklerde eşzamanlı olarak birinci toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verisi elde etmek amacıyla yapılan bu ilk toplu yoklama oturumunda birinci denek için üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bu denekle öğretim oturumlarına

başlanmıştır. Bu denekle öğretim devam ederken diğer deneklerle herhangi bir veri toplanmamıştır. Birinci denekte ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra üç denek için de eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. İkinci yoklama evresinde, ikinci denek için üst üste kararlı veri elde edildikten sonra bu denekle öğretim uygulamalarına başlanmıştır. İkinci denekle uygulama devam ederken birinci ve üçüncü deneklerle herhangi bir veri toplanmamıştır. İkinci denek için de ölçüt karşılandıktan sonra her üç denek için yine eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama evresinde üçüncü denek için kararlı veri elde edildikten sonra bu denekle de öğretim uygulamalarına başlanmıştır. Üçüncü denekle uygulama devam ederken birinci ve ikinci deneklerle herhangi bir veri toplanmamıştır. Üçüncü denek için de ölçüt karşılandıktan sonra her üç denek için eş zamanlı olarak dördüncü toplu yoklama evresi düzenlenmiş ve veriler toplanmıştır. İzleme oturumları, öğretim bittikten yedi, on dört ve yirmi bir gün sonra düzenlenmiştir (Tekin-İftar, 2012).

Değişkenler

Araştırmanın bağımsız değişkeni, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları tekniği ile yapılan öğretimdir. Araştırmada kavram haritaları tekniği ile öğretim, (a) dolu bir kavram haritasında, istenen kavramları gösterme ile yapılan öğretim oturumları ve (b) boş bir kavram haritasında istenen kavramları uygun yere yerleştirme ile yapılan öğretim oturumları şeklinde iki öğretim aşamasından oluşmaktadır. “Öğretim Oturumları” bölümünde bağımsız değişkenin nasıl kullanıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni üç farklı bileşeni içermektedir. Bu bileşenler, araştırmaya katılan öğrencilerin; (a) kavram haritasına bakarak, istenilen ulaşım türünü (hava yolu, kara yolu, deniz yolu) parmakla göstermesi, (b) kavram haritasına bakarak, adı söylenen taşıtı parmağıyla göstermesi, (c) eline taşıt resimlerinin bulunduğu resimli kartlar verildiğinde ulaşım türüne göre ayırt ederek kavram haritasında uygun yere yerleştirilmesi olarak ayrılmıştır. Öğrenciler, bu değişkenlerin her birinde %80 oranında doğru gösterme ve yerleştirme performansına ulaştıklarında başarılı kabul edilmişlerdir.

Araştırma Süreçleri

Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları. Başlama düzeyi yoklama oturumları, öğrenciyle uygulamaya geçmeden önce, ilerleyen zamanda ortaya çıkacak olan öğretim sonucu ile karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumları, öğrencilerin tümü için birebir öğretim şeklinde, eş zamanlı olarak, uygulamanın yapılacağı ortamda, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Başlama düzeyi oturumları her öğrenci için kararlı veri elde edinceye değin en az üç oturum art arda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, yoklama oturumları için hazırlanan resimli kartları katılımcının önüne koymuştur. “Hazırsan, şimdi seninle taşıtlara çalışacağız” diyerek dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur. Daha sonra hava, kara ve deniz resimlerinin bulunduğu resimli kartlar sırasıyla katılımcının önüne konularak “Resimli kartlara bak, eline vereceğim taşıt resmini ulaşım türüne göre uygun resimli kartın altına koy” şeklinde yönerge sunulmuştur. Araştırmacı, katılımcının vermiş olduğu doğru veya yanlış hiçbir cevabına tepkide bulunmamış, tüm tepkileri görmezden gelmiş ve deneğe nötr davranmıştır. Öğrenci çalışmaya katıldığı için oturum sonunda sözel olarak pekiştirilmiştir.

Öğretim Oturumları. Araştırmanın başlama düzeyinde kararlı veriye ulaşıldıktan sonra, hedeflenen becerinin öğretimine başlanmıştır. Araştırmada ulaşım türlerine göre

taşıtların öğretiminde kavram haritaları doğrudan öğretim ile sunulmuştur. Doğrudan öğretim oturumları; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra ilk oturumda model olma ve rehberli uygulamalar kullanılmıştır. İlk oturumdan sonraki oturumlarda katılımcı yanlış tepki verdiğinde veya tepki vermediğinde model olma yardım stratejisi kullanılmıştır. Öğretim oturumları pazartesi, salı, perşembe ve cuma günleri olmak üzere haftada dört gün ve günde tek oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Doğrudan öğretimle sunulan kavram haritaları üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) ulaşım türlerinin birbirinden ayırt edilmesi, (2) taşıtların birbirinden ayırt edilmesi, (3) taşıtlar ile ulaşım türlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi.

Ulaşım türlerinin birbirinden ayırt edilmesi aşamasında; kavram haritasında yer alan hava, kara ve deniz yolu ulaşım türleri sırasıyla öğrenciye gösterilerek “Bu hava yolu, bu kara yolu, bu da deniz yolu ulaşım türü” denilmiştir. Daha sonra öğrenciye “Hava yolu ulaşım türünü göster. Karayolu ulaşım türünü göster. Deniz yolu ulaşım türünü göster” yönergeleri verilerek öğrenciden kavram haritasına bakarak hava, kara ve deniz yolu ulaşım türlerini göstermesi istenmiştir. Öğrenci ulaşım türlerini doğru gösterdiğinde “Aferin” veya “Süper gösterdin” gibi sözel pekiştireçler kullanılmıştır. Öğrenci yönergeyi takiben bir tepki vermediğinde, parmakla işaret ipucu sunulmuştur. Öğrenci parmağıyla yanlış karta yöneldiğinde, yanlış kartı göstermesine fırsat vermeden, fiziksel ipucu kullanılarak öğrencinin parmağı yönlendirilip doğru ulaşım türü kartı göstermesi sağlanmıştır.

Taşıtların birbirinden ayırt edilmesi aşamasında; kavram haritasında yer alan uçak, helikopter, denizaltı gibi taşıtlar sırasıyla öğrenciye gösterilerek “Bu bir uçak. Bu bir helikopter” veya “Bu bir denizaltı” gibi ifadeler kullanılmıştır. Daha sonra öğrenciye tüm taşıtların adı karışık bir şekilde söylenerek “Göster” yönergesi verilip, öğrenciden kavram haritasına bakarak adı söylenen taşıtı parmağıyla göstermesi istenmiştir. Öğrenci adı söylenen taşıtları kavram haritasında doğru gösterdiğinde “Aferin” veya “Süper gösterdin” gibi sözel pekiştireçler kullanılmıştır. Öğrenci, yönergeyi takiben bir tepki vermediğinde parmakla işaret ipucu sunulmuştur. Öğrenci parmağıyla yanlış karta yöneldiğinde, yanlış kartı göstermesine fırsat vermeden, fiziksel ipucu kullanılarak öğrencinin parmağı yönlendirilip doğru taşıt kartını göstermesi sağlanmıştır.

Taşıtlar ile ulaşım türlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi aşamasında; üzerinde sadece ulaşım türlerinin (hava, kara, deniz) resimlerinin yer aldığı boş kavram haritası öğrencinin önüne konulmuş ve araştırmacı eline taşıt resimlerinin bulunduğu resimli kartları alarak “Şimdi elimdeki taşıt resimlerini sana sırayla vereceğim ve sen de bu kartlara bakarak verdiğim resimli karttaki taşıt hangi ulaşım türünü kullanıyorsa, kavram haritasında uygun yere yerleştireceksin, anlaştık mı?” demiştir. Öğrenciden onay aldıktan sonra araştırmacı, herhangi bir taşıt resmini öğrencinin eline vererek “Kavram haritasında uygun yere yerleştir” yönergesini vermiştir. Öğrenci kartı kavram haritasında doğru yere yerleştirirse “Aferin” veya “Süper yerleştirdin” gibi sözel pekiştireçler kullanılmıştır. Öğrenci yönergeyi takiben bir tepki vermediğinde, araştırmacı kartı eline alıp kavram haritasında doğru yere yerleştirerek model olmuştur. Öğrenci elindeki kartı harita üzerinde yanlış yere yerleştirmeye yöneldiğinde, yanlış yere yerleştirmesine fırsat vermeden, fiziksel ipucu kullanılarak öğrencinin eli yönlendirilip kartı doğru yere yerleştirilmesi sağlanmıştır.

İzleme Oturumları. Üç katılımcının tamamı için bütün öğretim oturumları bittikten sonra 7, 14 ve 21 günlük aralarla araştırmacı tarafından izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Buradaki amaç, öğretim bittikten sonra öğrencilerin öğrenilen

beceriye ne düzeyde koruduklarını belirlemektir. Bu oturumdaki veriler de yoklama oturumlarındaki veriler gibi toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, araştırmanın amacına yönelik olarak, (a) etkililik verileri (öğretim, yoklama ve izleme), (b) güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) ve (c) sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

Etkililik Verilerinin Toplanması. Araştırmanın etkililik verileri, katılımcıların tüm oturumlarda göstermiş oldukları doğru ve yanlış tepkilerin, “Öğretim, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formlarına” kaydedilmesi ile toplanmıştır. Veriler toplanırken, katılımcının becerilere ilişkin sergilediği doğru davranışlara yani doğru kartı gösterme veya kartı doğru yere yerleştirme (+), tepki vermeme veya yanlış kartı gösterme veya yerleştirme ise (-) veriler kaydedilmiştir. Katılımcıların doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, toplam basamak sayısına bölünüp yüzde çarpılarak doğru tepki yüzdesi bulunmuştur ve elde edilen yüzdeler grafiğe işlenmiştir.

Güvenirlik Verilerinin Toplanması. Araştırmada güvenilirlik verisi toplamak amacıyla, uygulama oturumları video kamerayla kaydedilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik (GAG) ve uygulama güvenilirliği (UG) olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. GAG ve UG verileri aynı videolar üzerinden toplanmış olup, aynı gözlemciler her iki güvenilirlik türünde de veri toplamıştır. Güvenirlik verileri her bir katılımcı öğrencinin her çalışma evresinde kayda alınan toplam 64 video arasından yansız atama yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın içeriği ve her katılımcıyı içerecek şekilde oturumların %30’u tek-denekli araştırma yöntemleri dersini almış ve özel eğitimde yüksek lisansını tamamlamış iki akademisyene gönderilmiştir. Uygulama videoları kendileri tarafından izlenmiş ve elde edilen güvenilirlik verileri önceden hazırlanan kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik; “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). Araştırmada “kavram haritalarının kullanımı ile ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimi” becerisinde gözlemciler arası güvenilirlik verileri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Uygulama güvenilirliği, uygulamacının oluşturduğu planda yer alan basamaklara göre hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere yönelik hazırlanan uygulama güvenilirliği formunun oluşturulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler, bu formda yer alan hedefleri uygulamacının gerçekleştirip gerçekleştirmediğine video kayıtlarında bakarak işaretlemeler yapmışlardır. Gözlemciler, yansız atama yoluyla seçilen öğretim oturumlarını izlemiş ve Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formunda yer alan davranışların uygulamacı tarafından yerine getirilenleri işaretlemişlerdir. Uygulama güvenilirliği verilerini toplamak için, “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100” formülü ile hesaplanmıştır (Kırcaali- İftar & Tekin- İftar, 2004). Yapılan hesaplamalar sonucu, uygulama güvenilirliği %100 bulunmuştur.

Tablo 2. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Öğrencinin Adı	Toplu Yoklama	Öğretim	İzleme
Eda	%100	%100	%100
Ece	%100	%100	%100
Efe	%100	%100	%100

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması. Bu araştırmada, sosyal geçerliğe ilişkin veri toplamak amacıyla, öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim sınıfında derslerine giren ve kendi sınıf öğretmenleri olan iki öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak için ulaşım türlerine göre taşıtların kavram haritalarıyla öğretimi ile ilgili yapılan oturumlardan her bir öğrenci için birer tane olmak üzere başlama düzeyi, öğretim ve toplu yoklama oturumlarının yer aldığı video kayıtlarından bir CD hazırlanmıştır. Hazırlanan bu CD öğrencilerin öğretmenlerine izletilmiş ve Sosyal Geçerlik Formunu doldurmaları istenmiştir.

Sosyal Geçerlik Formu toplam sekiz sorudan oluşmaktadır ve formdaki sorular şu şekildedir:

1. Öğrencinizin ulaşım türlerine göre taşıtlar konusuna ait kavramları kazandıktan sonra, ileriki öğrenmelerine katkı sağlayabileceğini düşünüyor musunuz?
2. Öğrencinizin öğrendiği ulaşım türlerine göre taşıtlar konusuna ait kavramların, diğer öğrenmelerine önkoşul oluşturabileceğini düşünüyor musunuz?
3. Bu araştırma kapsamında öğrencinize kazandırılan becerilerin gerekli beceriler olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Araştırma sona erdikten sonra öğrencilerinize, kavram haritasını kullanarak öğretim yapmayı düşünüyor musunuz?
5. Çalışma sonunda öğrencinizde gözlemlediğiniz değişiklikleri olumlu ya da olumsuz birkaç cümle ile açıklar mısınız?
6. Öğretmenlere kavram haritalarının nasıl kullanılacağı öğretilerek onların da farklı konulardaki beceri öğretiminde bu tekniği kullanmasını sağlamak sizce mümkün müdür?
7. Çalışmanın en çok beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıklar mısınız?
8. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönü varsa bunu birkaç cümle ile açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Etkililik Verilerinin Analizi. Araştırmada, zihin yetersizliği olan öğrencilere, ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritalarının kullanımının etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik etkililik verisi toplanmıştır. Tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, elde edilen veriler grafiksel/görsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada çizgi grafiği kullanılmıştır. Grafiklerde zaman boyutu yani çalışmada düzenlenen oturum sayısı yatay ekseninde gösterilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ulaşım türlerine göre taşıtlar becerisinin niceliksel değerini yansıtan öğrencilerin doğru tepki yüzdeleri ise düşey ekseninde 0-100 arasında eşit aralıklarla gösterilmiştir. Etkililik veri analizi için, öğrencinin göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesi “Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Fırsatı x 100” (Tekin-İftar, 2012) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Genellemenin oturumlarına ilişkin veriler de ön test-son test şeklinde analiz edilmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Analizi. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması, “[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2013). Araştırmada uygulama güvenirliğinin hesaplanması, “[Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) x 100]” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2013).

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi. Araştırmada elde edilen sosyal geçerlik verileri niteliksel olarak değerlendirilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kullanılan kavram haritalarının etkililik, izleme, genelleme ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir. Grafikteki verilerin değerlendirilmesi sonucu üç katılımcıda da ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan kavram haritaları kullanıldığında başlama düzeyi verileri ile öğretim performansları karşılaştırıldığında ikisi arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Her bir denek için öğretim öncesi ve öğretim sonrası performans değişikliği hakkında ilerleyen bölümlerde detaylı bilgi verilmiştir.

Kavram Haritalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Katılımcı 1-Eda. Şekil 2’de verilen grafikte Eda’ya ilişkin veriler incelendiğinde, Eda başlama düzeyi yoklama evresinde her üç oturumda da %0 düzeyinde performans göstererek hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle Eda’nın önüne hava, kara ve deniz resimlerinin bulunduğu resimli kartlar sırasıyla konularak “Resimli kartlara bak, eline vereceğim taşıt resmini ulaşım türüne göre uygun resimli kartın altına koy” şeklinde yönerge verildiğinde %0 düzeyinde doğru tepki vermiştir. Eda’nın ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine ilişkin olarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarının kullanıldığı sekiz öğretim oturumunda sırasıyla ortalama olarak %22, %36, %55, %72, %83, %100, %100 ve %100 düzeylerinde davranışı doğru gerçekleştirdiği görülmektedir. Eda’nın altıncı öğretim oturumunda ölçüte ulaştığı, ulaşım türlerine göre taşıtlara ilişkin becerileri %100 olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Bağımlı değişkenin kalıcılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen izleme oturumlarında ise Eda’nın ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine ilişkin öğretim oturumları sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra da beceriyi %100 düzeyinde gerçekleştirerek becerinin kalıcılığını sağladığı görülmektedir.

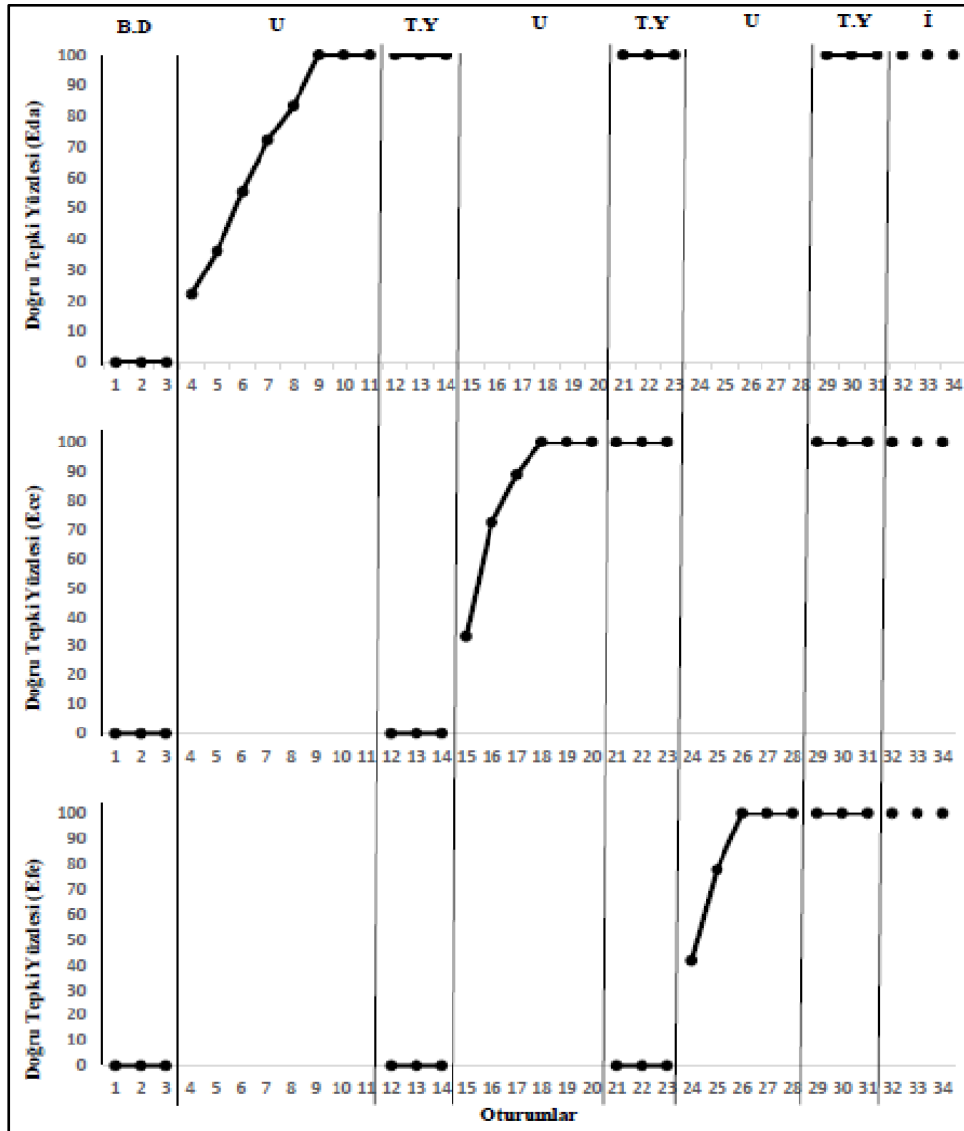
Katılımcı 2-Ece. Şekil 2’de verilen grafikte Ece’ye ilişkin veriler incelendiğinde, Ece başlama düzeyi yoklama evresinde her üç oturumda da %0 düzeyinde performans göstererek hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Başlama düzeyinde üç oturum üst üste kararlı veriye ulaşıldığında Ece ile öğretim oturumlarına geçilmiş, ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimi için altı oturum düzenlenmiştir. Ece’nin ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine ilişkin olarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarının kullanıldığı altı öğretim oturumunda sırasıyla ortalama olarak %33, %72, %88, %100, %100 ve %100 düzeylerinde davranışı doğru gerçekleştirdiği görülmektedir. Ece’nin dördüncü öğretim oturumunda ölçüte ulaştığı, ulaşım türlerine göre taşıtlara ilişkin becerileri %100 olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Ece ile üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra gerçekleştirilen üç toplu yoklama evresinde de ulaşım türlerine göre taşıtlara ilişkin olarak %100 düzeyinde davranışı doğru gösterdiği görülmektedir. Bağımlı değişkenin kalıcılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen izleme oturumlarında ise Ece’nin ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine ilişkin öğretim oturumları sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra da beceriyi %100 düzeyinde gerçekleştirerek becerinin kalıcılığını sağladığı görülmektedir.

Katılımcı 3-Efe. Şekil 2’de verilen grafikte Efe’ye ilişkin veriler incelendiğinde, Efe başlama düzeyi yoklama evresinde her üç oturumda da %0 düzeyinde performans göstererek hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Efe’nin ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine ilişkin olarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarının kullanıldığı beş öğretim oturumunda sırasıyla ortalama olarak %42, %78, %100, %100 ve %100 düzeylerinde davranışı doğru gerçekleştirdiği görülmektedir. Efe’nin üçüncü

öğretim oturumunda ölçüte ulaştığı, ulaşım türlerine göre taşıtlara ilişkin becerileri %100 olarak gerçekleştirdiği görölmektedir. Efe ile üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra gerçekleştirilen üç toplu yoklama evresinde de ulaşım türlerine göre taşıtlara ilişkin olarak %100 düzeyinde davranışı doğru gösterdiği görölmektedir. Bağımlı değişkenin kalıcılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla düzenlenen izleme oturumlarında ise Efe'nin ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine ilişkin öğretim oturumları sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra da beceriyi %100 düzeyinde gerçekleştirerek becerinin kalıcılığını sağladığı görölmektedir.

İzleme Bulguları

Eda, Ece ve Efe'nin izleme oturumlarında sergiledikleri performanslar incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin tamamı, üç izleme oturumunda da hedef uyarana %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. İzleme oturumlarında elde edilen bulgular, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları kullanılarak ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimi sona erdikten sonra öğrencilerin hepsinin 7, 14 ve 21 gün sonra da öğrendiklerini %100 düzeyinde koruduklarını gösterir niteliktedir.



şekil 2. Eda, Ece ve Efe'nin ulaşım türlerine göre taşıtların öğretimine yönelik başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ) oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Üç katılımcının da kendi özel eğitim öğretmenine yönelik sorulmak üzere sekiz soruluk sosyal geçerlik formu oluşturulmuştur. Sorular öğrencilerin kendi öğretmenlerine sırasıyla yöneltilerek sosyal geçerlik bulgularına ulaşılmıştır. Görüşmeler, betimsel olarak analiz edilmek üzere yazılı olarak belge haline getirilmiştir. Bu bulgulara ilişkin olarak deneklerin kendi özel eğitim öğretmenine yöneltilen sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Bu bölümünde, zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kullanılan kavram haritalarının etkililiği üzerine uygulamaya yönelik tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmanın ilk bulgusu, uygulamanın gerçekleştirildiği zihin yetersizliği olan her üç katılımcı için de doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarının kullanımıyla gerçekleştirilen öğretim uygulamasının etkili olduğu söylenebilir niteliktedir. Bu bulgu, daha önce gerçekleşen kavram haritalarının kullanıldığı (Bozkurt, 2005; Brinkmann, 2007; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan & Kargın, 2010; Koçak, 2011; Okebukola, 1990; Sanchez & Flores, 2010; Yıkılmış & Varol, 2019) çalışmalar ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik elde edilen bulgular, zihin yetersizliği olan üç öğrencinin, öğretim tamamlandıktan 7, 14 ve 21 gün sonra da edinilen tüm kavramları koruyup sürdürebildiğini göstermektedir. Araştırmanın izleme bulguları incelendiğinde, her üç denek için gerçekleştirilen üçer izleme oturumunda da kavram haritasında geçen tüm kavramları öğretim bittikten 7, 14 ve 21 gün sonra %100 doğruluk düzeyinde koruduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritaları ile öğretimi yapılan benzer çalışmalar (Grunke vd., 2013; Güzel-Özmen, 2011; Vayiç, 2008) ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada uygulamanın yapıldığı her üç öğrencinin de doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarının kullanımı içinde geçen kavramları edinebildiği, ulaşım türlerine göre taşıtları ayırt edebildiği ve genelleyebildiği belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde, özel eğitim alanında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarının kullanıldığı ve genellemenin değerlendirildiği az sayıda araştırmanın olması ve taşıtlar konusu ile ilgili yapılan ilk araştırma olması özellikleri ile bu çalışmanın alanyazına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın son bulgusu olan sosyal geçerlik formunda yer alan ve öğrencilerin kendi öğretmenlerine yöneltilen sorulara verilen yanıtlar incelenerek sosyal geçerlik verisi elde edildiğinde olumlu görüşler sağlandığı görülmüştür. Literatürde doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretime yönelik sosyal geçerliğin değerlendirildiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Çelik, 2006; Dağseven-Emecen, 2008; Eliçin vd., 2013; Karabulut, 2020; Keşci, 2019). Fakat doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan, kavram haritaları kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin yapıldığı araştırmalarda sosyal geçerlik çalışmalarına da oldukça sınırlı sayıda rastlanmaktadır (Yıkılmış & Varol, 2019). Bu yüzden bu araştırmanın, alan yazını genişletebileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın birkaç yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Birinci olarak, doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan kavram haritalarının her üç öğrencide de ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. İkinci olarak, kavram haritalarının, kavramların görselleştirilerek öğrencilerin daha kolay anlayıp, kavramlar arasındaki

ilişkiyi bir bütün halinde görüp organize etmelerini sağladığı söylenebilir. Üçüncü olarak, yapılan araştırma, hafif zihin yetersizliği olan öğrencilerde kavramların öğretiminde, kavram haritaları kullanılarak yapılan diğer araştırmalarla benzer bulgulara sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak, öğrencilerin öğretmenlerinden alınan görüşlere göre; öğrencilere kavram haritası kullanılarak yapılan bu öğretim sonrasında çocuklar, derslere daha istekli katılmış, görsel materyallere ve görsel içeriklerle sunulan derslere karşı ilgileri artmış ve problem davranışlarda azalmalar olmuştur. Buna göre kavram haritalarının öğrencilerde olumlu davranış sıklığını artırdığı söylenebilir. Bu hususta, özel eğitim alan öğretmenlerinin doğrudan öğretim yöntemi hakkında bilgi sahibi olmasından dolayı, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritalarını uygulanabilir bulacakları düşünülmektedir. Türkiye’de zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtların öğretiminde kavram haritaları kullanılarak yapılan ilk çalışma olması ve farklı kavramların öğretiminde de kavram haritalarının sınırlı sayıda kullanılması nedeniyle yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacak önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Batu, S. (2007). İşlevsel akademik beceriler. G. Kırcaali-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Brinkmann, A. (2007). Grafiksel bilgi gösterimi – matematik eğitiminde etkili araçlar olarak zihin ve kavram haritaları (Çev: S. Ö. Bütüner). *İlköğretim Online*, 6(1), 1-11.
- Burak, B. S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında kavram haritası kullanmanın öğrencilerin başarıları ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J., & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(1), 18-32.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W., & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorders and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 226- 248.
- Çelik, S. (2006). *Zihin yetersizliği gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ile eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Dağseven, D. (2001). *Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihin yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile*

- yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Eliçin, Ö., Dağseven-Emecen, D., & Yıkılmış A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 118-136.
- Gilbert, S. W. (2011). *Models-based science teaching: Understanding and using mental models*. NSTA Press.
- Grunke, M., Wilbert, J., & Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), 51-64.
- Gürsel, O. (1993). *Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları, gerçek nesnelere kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gürsel, O., & Yıkılmış, A. (2001). Engelli çocuklara matematik becerilerinin kazandırılmasında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin basamaklandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 164-175.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güzel-Özmen, R., & Aykut, Ç. (2010). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İ. H. Diken (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma fen bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G. Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/0014402905071002>
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Işıkdoğan, N., & Kargın, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 10(3), 1489-1531.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Karabulut, H.A. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretiminin tabletli ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Keşci, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Kırıkaya, E. B., & Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı, buharlaşma ve kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Neuman, S. B., & McCormick, S. (1995). *Single-subject experimental research: Applications for literacy*. International Reading Association.
- Okebukola, P. A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: An examination of the potency of the concept-mapping technique. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5), 493-504.
- Öğülmüş, S. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, Ö., Ülker, M., Uyguç, M., Huyugüzel, P., Çavaş, B., & Kesercioğlu, T. (2002, 16-18 Eylül). *Fen eğitiminde inşacı yaklaşım ve kavram haritalarının kullanımının öğrenci başarılarına olan etkileri [Bildiri]*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Kök Yayınları.
- Sanchez, J., & Flores, H. (2010). Concept mapping for virtual rehabilitation and training of the blind. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, 18(2), 210-219. <https://doi.org/10.1109/TNSRE.2009.2032186>
- Schug M.C., Tarver S.G., & Western R.D. (2001). Direct instruction and the teaching of early reading. *Policy Research Institute*, 14(2), 5-21.
- Senemoğlu, N. (2007). *Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Serin, F. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi 1 öğretmen kılavuz kitabı*. Okyay Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Vize Yayıncılık.
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Vuran, S. (2002). Zeka geriliği. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde*. Anadolu Üniversitesi.
- Vuran S., & Çelik S. (2013). *Örneklerle kavram öğretimi*. Vize Yayıncılık.
- Willerman, M., & Harg, A. R., (1991). The concept map as an advance organizer. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 705-711.
- Wolery, M., Bailey, D., & Sugai, G. (1998). *Effective teaching principles and procedures for applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn and Bacon.

Yıkmiş, A., & Varol, M. (2019). Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 71-90.

Extended Summary

The Effectiveness of Concept Maps in Teaching Vehicles According to Types of Transportation to Students with Intellectual Disabilities

Introduction

It is very important for children with intellectual disabilities to be accepted by the society in their daily life, to be able to act according to their own interests, wishes and needs, and to develop social relationships (Vuran, 2002). In order to support these children to transition to working life in the later years of life, it is also important to provide environmental conditions that will enable these individuals to live independently. For this reason, it is possible to say that the purpose of special education services offered to children with intellectual disabilities is to prepare them for an independent adult life (Cavkaytar, 2000).

When teaching students with intellectual disabilities, it is necessary to choose different methods and techniques, or to make adaptations on existing methods, considering their individual differences. Objectives in Turkish, mathematics and social studies lessons taught in the first years of elementary education should be adapted and individualized according to the needs of students with intellectual disabilities. Moreover, these children often need one-to-one instruction to learn the content regarding these subject areas (Özyürek, 2009). With the acquisition of these skills, it is aimed that students with disabilities can participate in daily life more independently (Cavkaytar, 2000).

Social studies are seen as an important topic area in order to esupport social, cognitive and emotional development of children aged 6, 7 and 8 who begin formal schooling. The social studies course forms the basis of the knowledge, skills, attitudes, and behaviors that will guide the habits that children will acquire throughout their lives (Guzel-Özmen & Aykut, 2010). In social studies course, students learn about the daily life, and it is one of the first courses in which students will determine their own learning paths in their formal education life. Therefore, social studies course has a great importance both in terms of its content and preparing students for learning in other classes and grades (Öğmüş, 2009). In addition, the social studies course aims to prepare children for life so that they can find the most suitable options in the face of the problems they may encounter (Serin, 2005).

The direct teaching method has an important place to present the information in an organized way and to carry out the teaching in a gradual way from easy to difficult. In the direct teaching method, the subject to be taught is divided into steps and the application is firstly teacher-centered and then student-centered (Rosenshine, 1986; as cited by Vayiç, 2008). There are many strategies used as part of the direct teaching method. One of these strategies is concept maps.

Concept mapping is a mutually supportive learning and teaching strategy that enables individuals to establish a relationship between meaningful learning topics and what people learn and how they learn. At the same time, the concept map appears as a

two-dimensional scheme with related sub-concepts under a comprehensive main concept title (Kaptan, 1998). Concept maps can be used to organize information and summarize the subject. It is also used as a way to organize and facilitate issues that seem complex, and to gather new information (Özdemir et al., 2002).

The aim of this research is to examine the effects of concept maps used in teaching the subject of vehicles according to transportation types are. The following questions were answered in this study:

1. Is the use of concept maps effective in teaching vehicles to students with intellectual disabilities according to the types of transportation (air transportation, land transportation and water transportation)?
2. Do students with intellectual disabilities maintain the skills they gained during teaching 7, 14 and 21 days after the end of the intervention?
3. What are the teachers' views on the use of concept maps in the teaching of vehicles to students with intellectual disabilities according to the types of transportation?

Method

Research Design

We used multiple-baseline across participants single-case research design in the current study. Three students with intellectual disabilities participated in the study.

Participants

A total of three students, two of whom are girls and one boy, with mild intellectual disabilities participated in this study. All three children were attending a special education class in an inclusive elementary school located in the central district of Düzce province. The participants were selected from among the students who performed the prerequisite skills. To be eligible for participation, students had to: (a) follow verbal instructions, (b) answer the questions directed to them verbally or by sign, (c) show a picture of an object when asked, (d) not distinguish vehicles according to transportation types (air transportation, land transportation and water transportation).

Dependent and Independent Variables

The dependent variable in this study was the learning levels of the students in relation to vehicles according to their transportation types. It was targeted that the participating children would learn 80% of the concepts in the subject of vehicles according to the types of transportation. The independent variable of the research was the teaching with the concept maps technique presented within the direct teaching method.

Results

The SCRD graph reveals that the first child made substantial gains after baseline while the two other participating children's baseline data level remained stable. The data of the two students who were taught in the teaching probe phase, which was carried out after the second student was taught, differed, and the data of the third student showed similarity with the baseline stage. In the third teaching probe stage, which was carried out after the third student was taught, the data for all students differed significantly from the baseline stage. As seen in the graph, these findings support the view that concept maps presented as part of direct teaching method are effective in teaching vehicles according to transportation types.

Discussion

This study is considered important in several aspects. First, it was evident that the concept maps presented with the direct teaching method were effective in teaching vehicles according to the transportation types for all three students. Second, it can be asserted that concept maps enable students to understand and organize the relationship between concepts as a whole by visualizing the concepts. Findings of this study are in line with the finding of previous research which shows that the use of concept maps in teaching concepts to students with special needs is an effective strategy. Finally, teachers reported that following the teaching through concept maps, the children participated in the lessons more willingly, their interest in visual materials and the lessons presented with visual content increased, and there was a decrease in problem behaviors.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın verileri birinci yazar tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. Her iki yazar, makalenin yazım aşamasına katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Kararı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 06.11.2020 tarih ve 225 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

The Review of International and National Efforts to Foster Inclusive Education: Implications for Preservice Teacher Education

Kapsayıcı Eğitimi Teşvik Edici Uluslararası ve Ulusal Çabaların İncelenmesi: Öğretmen Eğitimi Üzerine Çıkarımlar

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2022, Volume 4, Number 2, p 35–45
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0132

Article History:

Received 20 May 2022
Revised 17 September 2022
Accepted 26 December 2022
Available online 30 December 2022

Esra Eret ¹

Abstract

Inclusion and diversity have recently been among the significant concerns of the countries, and education of all children equally with their physical, mental, emotional, and social diversities in inclusive settings are topical issues in many countries. This article aims to display the efforts to foster inclusion in international and national contexts and discuss the implications of these efforts. As the examined literature and current efforts indicated, inclusive education has flourished and been supported in recent years, especially in European and American schools, due to the efforts put in for about a century. As a natural reflection of these efforts, teacher education in many countries has also been reframed, considering the notion of inclusiveness. In Turkey, the issue of inclusion has been documented through regulations for many decades; however, only in recent years has worthwhile attention been given by policymakers, educational researchers, and practitioners.

Keywords: *Inclusion, diversity, inclusive education, special education.*

Öz

Kapsayıcılık ve farklılıklar; tüm çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal farklılıklarıyla eşit şekilde eğitim görmesi son yıllarda ülkelerin gündeminde olan en mühim konular arasındadır. Bu makale, uluslararası ve ulusal bağlamlarda kapsayıcılığı -diğer bir ifadeyle kaynaştırmayı- teşvik etme konusunda atılan adımları incelemeyi ve bu çabaların sonuçlarını tartışmayı amaçlamaktadır. İlgili alan yazın ve kaynaştırma konusunda yapılanlar incelendiğinde, kaynaştırmanın Avrupa ve Amerika okullarında yaklaşık bir asırdır gösterilen çabalar sayesinde daha etkili bir şekilde uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu çabaların doğal bir yansıması olarak, birçok ülkede öğretmen eğitimi de kapsayıcılık çerçevesinde yeniden şekillendirilmiştir. Türkiye’de kaynaştırma, onlarca yıldır yönetmeliklerle desteklenmiştir; ancak, yalnızca son yıllarda politika yapıcılar, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılar tarafından konuya kayda değer bir ilgi gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Kaynaştırma, farklılıklar, kapsayıcı eğitim, özel eğitim.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Eret, E. (2022). The review of international and national efforts to foster inclusive education: implications for preservice teacher education. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (2), 35-45
<https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0132>

¹ Middle East Technical University, Center for Advancing Learning and Teaching, Ankara, Turkey. e-posta: eseret@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0908-8630>

Introduction

Every day more and more children with different characteristics are included in regular classrooms. Besides the children with disabilities, other children have differences concerning culture, language, ethnicity, race, familial background, religion, and even worldview. With the effects of multiculturalism, internationalism, globalism, and immigration, diversities are rising daily. Because all children have the right to education and should be equally provided regarding their needs and interests, inclusive education has become crucial for many countries. Educational researchers and policymakers have more often used inclusion and inclusive education. To understand the efforts for inclusion, it is essential to first look at the definitions. By the author of this paper, inclusion is described as including diverse types of students in the same educational setting and presenting equal learning opportunities regarding individual differences. Similarly, Dare and Nowicki (2018, p. 243) claimed that “in inclusive environments that support diversity, individualized support should be provided to students with unique learning needs, including students who have special needs.” Moran (2007) also specified that inclusion is related to human rights; respecting differences, providing equality, and social justice should be part of inclusive actions.

Moreover, for the inclusive educational setting, Connor and Cavendish (2020) stated that students with diverse and specific needs get an education with their peers in the regular classrooms “as the first placement option to be considered.” Lastly, The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) defined inclusive education as “a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures, and communities, and reducing exclusion within and from education (2005, p.13).” Looking at these definitions, we understand that teachers become the key players in the success of inclusive education. Teachers having a positive attitude towards inclusion make difference. Therefore, they need to be trained during preservice years to develop not only skills for teaching them but also positive attitudes for diversity of students.

On the other hand, inclusive actions are not only limited to teachers or teacher trainers. Still, all relevant stakeholders' proactive attempts and endeavors are required, including politicians, policymakers, teacher educators, parents, and other appropriate parties. In this respect, this paper aims to present the efforts and attempts taken in the international and national arena to foster the inclusion of diverse students and make implication for preservice teacher education to train inclusive teachers. Reviewing these efforts and implications for teacher education might shed light on the future steps for welcoming diversities.

Inclusion in the International Context

Knowing and understanding the efforts and actions concerning inclusion is crucial to better grasp the value put on the inclusion and evaluate whether those actions have been effectively practiced in real life. Therefore, the development of inclusion at an international level is summarized chronologically below to understand better how inclusive education has come to the agendas of many countries in the world. These shared efforts for spreading equity and social justice have provided a common ground for inclusion and affected, more or less, the approaches, regulations, and applications concerning inclusive education.

In 1924, the Geneva Declaration of the Rights of the Child emphasized children's rights. United Nations accepted the extended version of this declaration in 1959. In 1948,

the United Nations General Assembly was held in Paris, and the assembly announced the Universal Declaration of Human Rights. In the declaration, Article 26 mentioned: "Everyone has the right to education." This statement might be accepted as reflecting the philosophy behind inclusion. Moreover, in 1960, UNESCO held the Convention against Discrimination in Education. The primary aim of the convention was to fight discrimination in education. The years from 1983 to 1992 were accepted as the Decade of Disabled Persons by the UN General Assembly as part of the World Programme for Action Concerning Disabled Persons formulated in 1982, the International Year of Disabled Persons (United Nations Decade of Disabled Persons, n.d. & World Programme of Action, n.d.). In 1989, the United Nations Convention on the Right of the Child again presented children's rights and focused on the importance of their viewpoints and a non-discriminatory environment.

In the 1990s, several necessary steps were taken in terms of inclusion. In the World Conference on Education for All in 1990, the existence of individuals suffering from learning inequalities was emphasized, and the leading reasons causing learning inequalities among individuals were pointed out as poverty, gender, religious ideas, language, location, ethnicity, and disabilities. It was also highlighted: "In all nations, the disadvantaged children are the least likely to be ready for or enroll in, and the most likely to drop out of, learning programs (UNESCO, 1990, p.43)." Moreover, the World Declaration on Education for All was adopted at the conference, and the strategies and policies to improve education for all people were outlined (UNESCO, 1994a).

Then, the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities were set out by the UN General Assembly in 1993 and comprised twenty-two rules about all phases of the lives of disabled people. Despite not being legally binding, these standard rules stood for the allegiance of the participating governments to step into action in terms of providing equal opportunities for the disabled. The sixth rule on education stated integrating students with disabilities people in inclusive classrooms and making their education part of the educational system. The law also mentioned providing education and supporting teachers (Standard Rules on the Equalization, n.d.). Following these rules, in 1994, the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education was declared by UNESCO. Moran (2007, p.120) described the Statement as "the single most powerful influence at national and international level for stimulating change in respect of inclusive education." In the preface of the Statement, it was suggested:

Special needs education – an issue of equal concern to countries of the North and the South – cannot advance in isolation. It has to form part of an overall educational strategy and new social and economic policies. It calls for significant reform of the ordinary school (UNESCO, 1994b, p. iii).

To the Salamanca Statement, 92 governments and 25 international organizations signed up. The Statement highlighted the necessity of providing education for all children without looking at their physical, social, cultural, ethnic, economic, intellectual, or other characteristics at regular schools. The curricula of the common schools should consider this diversity and respond to children's individual learning needs. Concerning inclusive education, the following important points were mentioned:

Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society, and achieving education for all; moreover, they provide effective education to the majority of children and improve the efficiency and, ultimately the cost-effectiveness of the entire education system (UNESCO, 1994b, p. viii).

More recently, another critical step towards inclusion was the Education for All Movement (EFA), which was started at the World Education Forum in Dakar in 2000. In total, 164 governments promised to reach Education for All and meet six agreed educational goals by 2015 (Education for All Movement, n.d.). These goals were mainly related to meeting the educational needs of disadvantaged children, providing equal learning opportunities for all young people and adults, improving adult literacy by 50%, preventing gender discrepancies, and increasing the quality of education to succeed in especially literacy, numeracy, and essential life skills. In the forum, the Dakar Framework for Action was also adopted concerning the commitment of participating governments to achieve education for all goals (UNESCO, 2000).

Apart from these, on the international level, in 2006, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities was held by United Nations to protect the rights and dignity of individuals with disabilities besides laying out the code of implementation (Convention on the Rights of Persons, n.d.). United Nations General Assembly accepted the treaty of the Convention in 2006, and it has now, as of February 2016, 160 signatories and 161 parties (United Nations Treaty Collection, n.d.). European Union also approved it in 2010. Article 24 of the convention emphasizes that disabled people should be provided inclusive education at all levels through adequate individualized support. As an essential part of the convention, for the current study, also accentuates training and employing teachers and education professionals who are qualified for inclusive education at all levels.

When education in the US was examined, we see that education of special needs children and their inclusion are very recent issues, although special education programs existed before. These programs only became obligatory in 1975 with *the Education for All Handicapped Children Act*. The US National Council on Disability (National Council on Disability, 2000) described the situation at schools before the federal precautions were taken as follows:

...schools in America educate only one in five students with disabilities. More than 1 million students were excluded from public schools, and another 3.5 million did not receive appropriate services. Many states had laws excluding sure students, including those who were blind, deaf, or labeled "emotionally disturbed" or "mentally retarded." ...The likelihood of exclusion was greater for children with disabilities living in low-income, ethnic and racial minority, or rural communities (p.6).

Upon this scene, the Education for All Handicapped Children Act was accepted by the US Congress when there were more than eight million children with disabilities. The act made the public schools offer equal educational opportunities for children with disabilities and granted federal funds to these schools. Evaluation of children with disabilities and parental involvement were also mentioned to formulate an inclusive plan for the education of those children like their non-disabled peers (Education for All Handicapped Children Act, 1975).

In 1990, the Education for All Handicapped Children Act was updated and accepted as the *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. The IDEA is "a United States federal law that governs how states and public agencies provide early intervention, special education, and related services to children with disabilities (IDEA, n.d.)." The primary purpose of IDEA is to allow all students to access a free and suitable public education in the least restrictive environment. Furthermore, schools are to design and use Individualized Education Programs for school children with disabilities; participation of parents and teachers is emphasized, and appropriate assessment tools should be developed. The IDEA was revised and amended in 1997 and 2004. Final changes were

made in 2006, 2011, and 2013. Anderson and Cousik (2015, pp. 7-14) well summarized “the core tenets of IDEA” as follows: Parent and student participation in all decision making, due process, zero reject/child find, accessible and appropriate public education, non-discriminatory identification and evaluation, least restrictive environment, individualized education, transition services, related services, discipline, disability categories, response to intervention, and evidence-based practices.

Other significant developments concerning the education of people with disabilities were as follows: The Americans with Disabilities Act in 1990, aiming to prevent discrimination based on disability, No Child Left Behind Act in 2001 to increase the academic performance of all children involving disabled, the American Recovery and Reinvestment Act in 2009 providing 12.2 billion dollars for special education. Recently, in the USA, nearly 96% of students with disabilities have been attending regular schools. They are also supported by a qualified special education teacher at certain times in their school day. There are effectively-functioning centers, associations, or organizations to support special education, such as the Council for Exceptional Children (CEC), which also provides “more in-depth information about special education and disability” (Anderson & Cousik, 2015) besides offering essential support for “improving the educational success of individuals with disabilities and gifts and talents” (CEC, n.d.). Moreover, it is emphasized by the US Department of Education: “having a highly qualified teacher in every classroom maximizes every child’s potential to learn (US Department of Education, 2010, p.2).” The definition of *highly qualified* involves having a bachelor’s degree, full licensure, and subject-area competence. Therefore, the preparation of teachers for the effective inclusion of children is underlined in the USA. Within this respect, the current study aims to examine how effective teachers are educated in schools of education to teach diverse types of students, including the ones with disabilities. As aforementioned, there is a need to consider on the effectiveness of these rules, declarations, acts and see their reflections in the educational context. Though they signify the given importance of inclusion and inclusive education on behalf of world countries, putting them into action is more essential for successful inclusion.

Special Education and Inclusion in Turkey

The constitution of the Republic of Turkey announces in Article 42 that “No one shall be deprived of the right of learning and education” and “the state shall provide scholarships and other means of assistance to enable students of merit lacking financial means to continue their education.” The law also includes the education of special-needs students: “the state shall take necessary measures to rehabilitate those in need of special training to render such people useful to society” (The Constitution of the Republic of Turkey, 1982). In these laws, people with disabilities are protected by the government throughout their education. In the Basic Law of National Education in Turkey, the Basic Principles of Turkish National Education are described, and the following principles are stated about equality, educational rights, and education for all (Basic Law of National Education, 1973):

- Generality and Equality: Educational institutions are open to all regardless of race, sex, or religion.
- Needs of the Individuals and Society: The services of Turkish education are arranged considering the needs of the individual and society.
- Right to Basic Education: Every Turkish citizen has the right to basic education.
- Equal Opportunities and Facilities: Everybody has equal educational opportunities, including women and men. Successful children with financial

difficulties are helped throughout their education. Necessary precautions are taken to educate the children with special needs and children in need of protection.

Turkey's education of students with disabilities dates back to 1921, when a private school for children with disabilities was founded in Izmir. This school was under the control of the Ministry of Health and Social Aid. In 1951, the Ministry of National Education (MoNE) accepted to provide services for special education, and new schools were opened for special needs students (Melekoglu et al., 2009). However, in such schools, the children were excluded from their peers have special education. In 1955, the first Guidance and Research Center was opened to diagnose and guide children with disabilities and their families. Today, there are more than 200 centers in different regions of Turkey, and these centers also help schools conduct effective and efficient counseling and guidance services (MoNE, 1997). They are responsible for evaluating students' needs, interests, and abilities (Senel, 1998). Besides the foundation of the Guidance and Research Center, in the 1950s, several measures were also taken for the betterment of special education, such as inviting experts from the US and establishing a test and research bureau, the foundation of a special education teacher training program (Melekoglu et al., 2009). It should be noted that there were no trained professionals to provide special education in those years, and the first established special education teacher training department in Gazi University, open in the 1953-1954 academic year, was closed after a year.

In the 1980s, the General Directorate of Special Education, Guidance, and Counseling Services was founded as part of the Ministry of Education. Then, based on the constitution, the principles, and the international developments, as mentioned above, the inclusion of special needs children at regular schools was enacted by the Turkish government in 1983 with *the Law on Children that Need Special Education* (law no. 2916). This law aims to state the rules so that these children are provided education in line with the basic principles of Turkish National Education, have jobs, and adapt to their environment and society (MoNE, 1983). In this law, these children were included as follows: "Necessary measures are taken to educate children who need special education with their normal peers at regular schools opened for the education of normal children (p. 743)." This law became the starting point for inclusive education in Turkey, and it has been widely implemented together with the *Decree Law on Special Education* (No. 573), enacted in 1997. The law is vital as it highlights the importance of educating special students at regular schools, preparing individualized education plans, and parental involvement in inclusion (MoNE, 1997). In this law, inclusion is defined as the educational settings developed to provide interaction of the individuals who need special education with others and achieve the educational objectives at the highest level. Article 12 also mentions the inclusion of special needs people and instructional methods to be used as follows:

The education of special needs individuals is maintained with their peers at all types and levels of schools and institutions in line with the prepared individualized educational plan and appropriate methods and techniques.

Another critical and recent step towards inclusive education is the *Regulation on Special Education Services*, pronounced in 2000 with the recent changes made in 2012 (MoNE, 2012). In the regulation, the Ministry of Education reasserted the aims, principles, and definitions concerning special education and inclusion, responsibilities of teachers, individualized programs, and assessment of student achievement in inclusion. Lastly, in 2010, the General Directorate of Special Education, Guidance, and Counseling Services prepared a guide for managers, teachers, and parents. In this guide, special needs education and inclusive education were described in detail, including descriptions of

disability types, inclusion types (full, partial, and reverse), and practical and valuable suggestions for school managers, teachers, and families to successfully manage special education and inclusion (MoNE, 2010a).

As seen above, there have been essential attempts to provide successful inclusion at regular schools in Turkey. However, the principles and regulations have not always been practiced effectively due to a lack of enough resources, financial support, and educated experts in special education, although the number of children with disabilities enrolled in regular schools has increased (MoNE, 2010b). Although there is no exact number of all people with disabilities, according to the last statistics gathered nationwide by the Turkish Statistics Institution, more than 12% of the population were officially recorded as “disabled” and have specific disabilities (Engelliler Konfederasyonu, 2020). Moreover, National Education Statistics for the 2014-2015 academic year indicated 17.559.989 students at kindergarten, primary, lower and upper secondary school levels. Of these students, 259282 students have specific disabilities; and 183221 of these are enrolled in regular schools and have education in inclusive classrooms (MoNE, 2015). The percentage of included students might be pleasing, yet some children are disabled but not sent to school, so not been recorded. Still, there are ongoing efforts in Turkey and the international arena to improve opportunities for diverse types of students. Considering that teachers are the key players in the success of inclusive education, these efforts are sustained for training teachers who can teach diverse students effectively.

Implications for Teacher Education

In recent years, Special Education and Inclusive Education have been brought to the agenda in teacher training. For the training of Special Education teachers, there are Special Education teacher education programs under the Schools of Education at universities. Most of the undergraduate programs of teacher education – psychological counseling, elementary, early childhood, and Turkish language teaching programs – have a Special Education course as a compulsory course, and other programs such as English language teaching and secondary science and mathematics teaching have the course as an elective course in their programs (Higher Education Council, n.d.). Last, the Ministry of National Education emphasized teaching and working with students who need special education and responding to the needs of diverse types of students among the general competencies of all teachers (MoNE, 2008). However, the Education Reform Initiative on inclusion report concluded that, despite being a party to international treaties and having its own rules and regulations on inclusion, Turkey has not been successful enough to reflect these well-documented developments into its practices (Education Reform Initiative, 2011).

The existing studies indicate that teachers are vital and critical people for successful inclusion (Dare & Nowicki, 2018; Killoran et al., 2014; Moran, 2007). Therefore, the preparation of teachers through inclusive teacher education programs gains much more importance. Here, specific implications could be mentioned to make teacher education more inclusive based on the abovementioned efforts and reviewed literature. First of all, as the studies showed, a course added to teacher education on inclusion, special education practices, or how to teach diverse types of students could positively affect preservice teachers’ attitudes towards inclusion and increase their teaching skills (Gokdere, 2012). In such a course, preservice teachers could be presented with relevant theories, regulations, and practices. Teaching practicum with diverse types of students might also increase the self-efficacy of teachers (Connor & Cavendish, 2020; Whitaker & Valtiera, 2018). Field trips, school visits, teaching observations, visitors, experts, seminars,

workshops, and panels might be included in the curricula. The courses such as classroom management or educational psychology could be enriched by integrating real-life cases and role-playing, scenarios, and drama into relevant courses. When possible, educational researchers should also study the effect of these components on teacher candidates and teachers. Robinson (2017, p. 178) suggests that inclusive teacher education should have a research-based model to advance.

To sum up, the continuing efforts of nations and increasing numbers of research on inclusion and inclusive education bespeak the importance of fostering inclusiveness in all phases of life. As part of these efforts, the teacher education programs are also reconsidered in terms of their inclusiveness, and teachers who acquire essential knowledge and skills to teach diverse types of students are much more appreciated. This paper might contribute to the existing literature by thoroughly outlining what has been done to provide inclusive education. Besides, it might help teacher educators as practitioners and policymakers redesign their practices and teacher education programs accordingly to bring up more welcoming and inclusive teachers for diverse students in the 21st century. As also claimed by Connor and Cavendish (2020), "When a caring teacher provides them with what they need to learn, they feel supported and more confident to succeed academically (p. 306)."

Kaynakça

- Anderson J. A., & Cousik, R. (2015). *Grand accomplishment or work in progress: An introduction to special education in the United States*. Unpublished manuscript. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey-Anderson-12/publication/285740159_Grand_Accomplishment_or_Work_in_Progress_An_Introduction_to_Special_Education_in_the_United_States/links/5662f55308ae15e746312486/Grand-Accomplishment-or-Work-in-Progress-An-Introduction-to-Special-Education-in-the-United-States.pdf
- Basic Law of National Education. (1973). Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- Council for Exceptional Children. (n.d.). *About us*. Retrieved from <http://www.cec.sped.org/About-Us>
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2020). 'Sit in my seat': Perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 288-309. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1459888>
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (n.d.). Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Dare, L., & Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 69(1), 243-252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.201>
- Education for All Handicapped Children Act. (1975). Retrieved from <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- Education for All Movement. (n.d.). Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

- Education Reform Initiative. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma yoluyla eğitimin durumu*. Retrieved from [http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum Kaynastirma Durum Raporu.pdf](http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf)
- Engelliler Konfederasyonu. (2020). *2020’nin engelli hakları açısından değerlendirilmesi [Evaluation of 2020 year in terms of disabled rights]*. Retrieved from <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/engelliler-konfederasyonu-2020-yili-genel-degerlendirme/>
- Gokdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Higher Education Council. (n.d.). *Undergraduate teacher education programs*. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875
- IDEA (n.d.). *Building the legacy*. Retrieved from <http://idea.ed.gov/>
- Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>
- Melekoglu, M. A., Cakiroglu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/13603110701747769>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2014-2015*. MEB. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma?* MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Evaluation of the practices of inclusion at elementary schools in Turkey*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlilikleri kitabı*. Retrieved from [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Oğretmen Yeterlikleri Kitabi genel yeterlikler parça 2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Oğretmen_Yeterlikleri_Kitabi_genel_yeterlikler_parca_2.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname (No.573)*. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1983). *Özel eğitime muhtaç çocuklar kanunu (no. 2916)*. Retrieved from <http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf>
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/02619760701275578>
- National Council on Disability. (2000). *Back to school on civil rights*. Retrieved from https://www.ncd.gov/rawmedia/repository/7bfb3c01_5c95_4d33_94b7_b80171d_0b1bc.pdf

- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Senel, H. G. (1998) Special education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 13(3), 254-26. <https://doi.org/10.1080/0885625980130304>
- The Constitution of the Republic of Turkey. (1982). Retrieved from <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa82.htm>
- United Nations. (1993). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=26>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring the access to education for all*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994a). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994b). *The Salamanca statement: framework for action*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). *Meeting basic learning needs: A Vision for the 1990s. Background document*. World Conference on Education for All. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- United Nations Decade of Disabled Persons. (n.d.) Retrieved from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disunddp.htm>
- United Nations Treaty Collection (n.d.). 15. *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&lang=en
- US Department of Education. (2010). *Education and inclusion in the United States: An overview*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing preservice teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171-182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>
- World Programme of Action Concerning Disabled Persons. (n.d.). Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=23>

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacı çalışmayı tek başına yürütmüştür, tüm katkı yazara aittir.

Etikkurul kararı: Bu makalede sunulan çalışma, derleme bir çalışması olduğundan, etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarın diğerkışı/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Türkiye’de Okumaya Yönelik Tutumları İnceleyen Araştırmaların Gözden Geçirilmesi

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2022, Volume 4, Number 2, p 46–59
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0133

A Review of Research Examining Attitudes to Reading in Turkey

Article History:
Received 18 July 2022
Revised 28 December 2022
Accepted 29 December 2022
Available online 30 December 2022

Orhan Çakıroğlu ¹, Gülçin Çoban ²

Öz

Bu araştırmada Türkiye’de okumaya yönelik tutumları inceleyen çalışmaların ayrıntılı incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, Google Scholar, DergiPark, EBSCO, Scopus ve Web of Science veri tabanlarından tarama yapılmış, dahil etme kriterlerine uygun toplam 51 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına dahil olan çalışmalar 2007-2020 yılları arasında okumaya yönelik tutumları inceleyen ve Türkiye’de yapılmış araştırmalardır. Makaleler, araştırmanın yayınlandığı yıl, katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyeti, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Araştırma, sistemik alanyazın taraması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Okumaya yönelik tutumları inceleyen araştırmaların en fazla 2016’da yayımlandığı görülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların, ortaokul düzeyinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise erkek ve kadınların katılımları birbirine yakın olmasına rağmen erkekler yarından biraz daha fazladır. Veri toplama aracı olarak ise en çok tutum ölçekleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Okuma, tutum, okuma tutumları, okumaya yönelik tutumlar.*

Abstract

The purpose of this study was to analyze the studies examining attitudes to reading conducted in Turkey. Within the scope of the research, a total of 51 articles reached, which were searched from Google Scholar, DergiPark, EBSCO, Scopus, and Web of Science databases. The studies included were conducted between 2007 and 2020 on reading attitudes. The articles were analyzed by publication date, the grade level in which the studies were carried out, gender, research method, and data collection tools. A systematic literature review was conducted to identify the studies. Findings indicated that the highest number of articles were published in 2016. The studies conducted at the elementary education level are more than the secondary education level. Although the participation of males and females is close to each other, males were slightly more than half of the total participants. Attitude scales were the most used data collection tool.

Keywords: *Reading, attitude, reading attitudes, attitudes towards reading.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Çakıroğlu, & O. Çoban, G. (2022). Türkiye’de okumaya yönelik tutumları inceleyen araştırmaların gözden geçirilmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (2), 46-59 <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0133>

¹Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, e-posta: cakirogluorhan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8969-7099>

²Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, e-posta: gulcincoban444@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4754-2192>

Giriş

Çağın gerektirdiği en önemli kazanımlardan biri olan okuma becerisi anlama, yorumlama gibi birçok alt beceriyi de kapsayan hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Okuma, yazılı kaynakları çözümleme, anlama, yordama ve yorumlama süreçlerini de içeren kritik, zorlu ve karmaşık bir süreçtir (İşeri, 1998). Okuma süreci, diğer akademik alanları da etkilemektedir ve bu sebeple kritik öneme sahiptir (Yılmaz, 2012). Okuma becerisini kazanmak, bireylerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri açısından önemli bir beceridir.

Kişinin hayatını her yönüyle etkileyen okuma, sadece okuma ve öğrenmenin geliştirilmesi ile sınırlı kalmamaktadır. Okumanın öğrenildiği süreçte kişi bilgi ve becerilerini geliştirmekte, yeni kazandığı bilgilere uyum sağlamakta ve bu bilgileri yorumlamayı öğrenmektedir (Akyol, 1997). Okuma, yeni bilgi ve beceriler kazanma, hayat boyu öğrenme, mesleki ve sosyal hayatına uyum sağlayabilme için de gerekli bilgi ve becerilerin kişiye aktarılması için kritik bir rol oynamaktadır (Steinberg, vd., 1989).

Okuma güçlüğü, okuma sürecinde bireyin sözcükleri çözümleme ve anlama boyutunda sorun yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Pintrich vd., 1994). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler bilgilendirici metinleri algılamakta zorlanmaktadırlar (Cain ve Oakhill, 2006); metindeki ana fikri bulma konusunda başarısızdırlar (Pesa ve Somers, 2007) ve okudukları metinde geçen olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini kurma konusunda başarılı değillerdir (Oakhill ve Cain, 1999). Bu zorluklar içerisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma tutumu geliştirme sürecinde zorlanmaları beklendiktir.

Okuma becerisinin gelişiminde etkili olan en önemli faktörlerden biri, tutumlardır (Epeçan, 2012). Tutum, bireyin yaşantı ve deneyimi sonucunda, kendisi haricindeki etmenlere olumlu ya da olumsuz anlamda geliştirmiş olduğu duygusal eğilimlerdir (Allport, 1935). Olumlu tutumlar bireyin hayatını olumlu etkilerken olumsuz tutumlar bireyin günlük hayatının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Boz & Ulusoy, 2020). Okuma tutumu ise, okumaya dair duygular, çıkarımlar ve okumaya yönelik tavırların yönünü gösteren unsurlardanır (Mathewson, 1994). Haliyle okuma tutumu, bireyin okul hayatının en başından itibaren okumaya yönelik geliştirmiş olduğu olumlu ya da olumsuz eğilimlerdir (Kuşdemir, 2019). Okumaya yönelik tutum, bireyi belli durumlar, kişiler ve nesnelere karşısında belirli davranışlar göstermeyi geliştiren öğrenilmiş bir durum olarak düşünüldüğünde, bu eğilimin bireyin okuma, okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerinde ne yönde etkili olacağı dikkate değer bir konudur (Demirel, 2005). Eğitim öğretim sürecinde önemli yer kaplayan tutumlar, bireyin derse, okula, öğretmene ve arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirerek öğretim sürecindeki verimin artmasına da katkı sağlayacaktır (Çakıcı, 2005). Karabay ve Kuşdemir Kayıran (2010) tarafından okuma becerisinin bireye katkıları ile ilgili olarak gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, okumada başarılı öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler olabileceği ve okumaya dair olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin ise daha başarılı bir okuyucu olacağı sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalar okuma tutumunun birey için önemini ortaya koymakta, bireyin başarısı üzerindeki etkisinden bahsetmekte; okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerindeki etkisini göstermekte; okumaya dair olumsuz tutum gösteren bireylerin okuma verimliliğinin düşük olduğunu ispatlamaktadır (Açıkgöz & Güngör, 2006; Sallabaş, 2008). Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin ise eğitim öğretim sürecinde etkili ve verimli öğrendikleri; bununla birlikte, okumaya yönelik tutumlarının bilişsel öğrenme ve akademik başarı düzeylerini de etkilediğini göstermektedir (Worrell vd., 2006). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma tutumlarında ailelerine uygulanan okuma programının etkisi incelenmiş ve okuma programı alan ailelerin çocuklarında kontrol grubuna göre

okumaya yönelik tutumlarında ve okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı derecede farklılık bulunmuştur (Er & Arıcı, 2018). İlkokul dördüncü ve beşinci sınıflarda okumaya yönelik tutumları inceleyen araştırmalar kız öğrencilerin okuma tutumunun, erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğunu göstermiştir (Başaran & Ateş, 2019; Kuşdemir, 2019; Özdemir & Şerbetçi, 2018). Bireylerin okuma tutumlarında anne ve babalarının eğitim durumlarının etkisinin incelendiği araştırmalarsa farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, beşinci sınıflarda aileler tarafından çocuklara hikâye okuma sıklığının, okumaya yönelik tutum üzerinde olumlu etkiye bulunduğu sonucuna ulaşılmış ve Türkçe dersi ile olumlu okuma tutumu düzeyi arasında da pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Kuşdemir, 2019).

Okumaya yönelik tutumun olumlu yönde gelişmesi, paralelinde bireyin akademik hayatını da olumlu yönde etkilemektedir (Başaran & Ateş, 2009). Buna bağlı olarak, okuma tutumlarının geliştirilmesi için gerçekleştirilen araştırmalar kritik önem taşımaktadır (Akkaya & Özdemir, 2013; Boz & Ulusoy, 2020; Durualp vd., 2013). Bu araştırmanın, Türkiye’de okuma tutumlarına yönelik yapılmış olan çalışmaların farklı değişkenler dikkate alınarak incelenmesi, ilerideki araştırmalara kaynaklık etmesi ve var olan araştırmaların ayrıntılı incelenmesi ile alanyazındaki mevcut durumu ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okuma tutumlarına yönelik Türkiye’de 2007-2020 yılları arasında yapılmış araştırmaları incelemek ve çalışmalarını farklı özellikleri bakımından değerlendirmektir. İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgulara bağlı olarak ileride yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur. Gerçekleştirilen alanyazın taraması kapsamında çalışmaların ayrıntılı özelliklerinin belirlenmesi ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

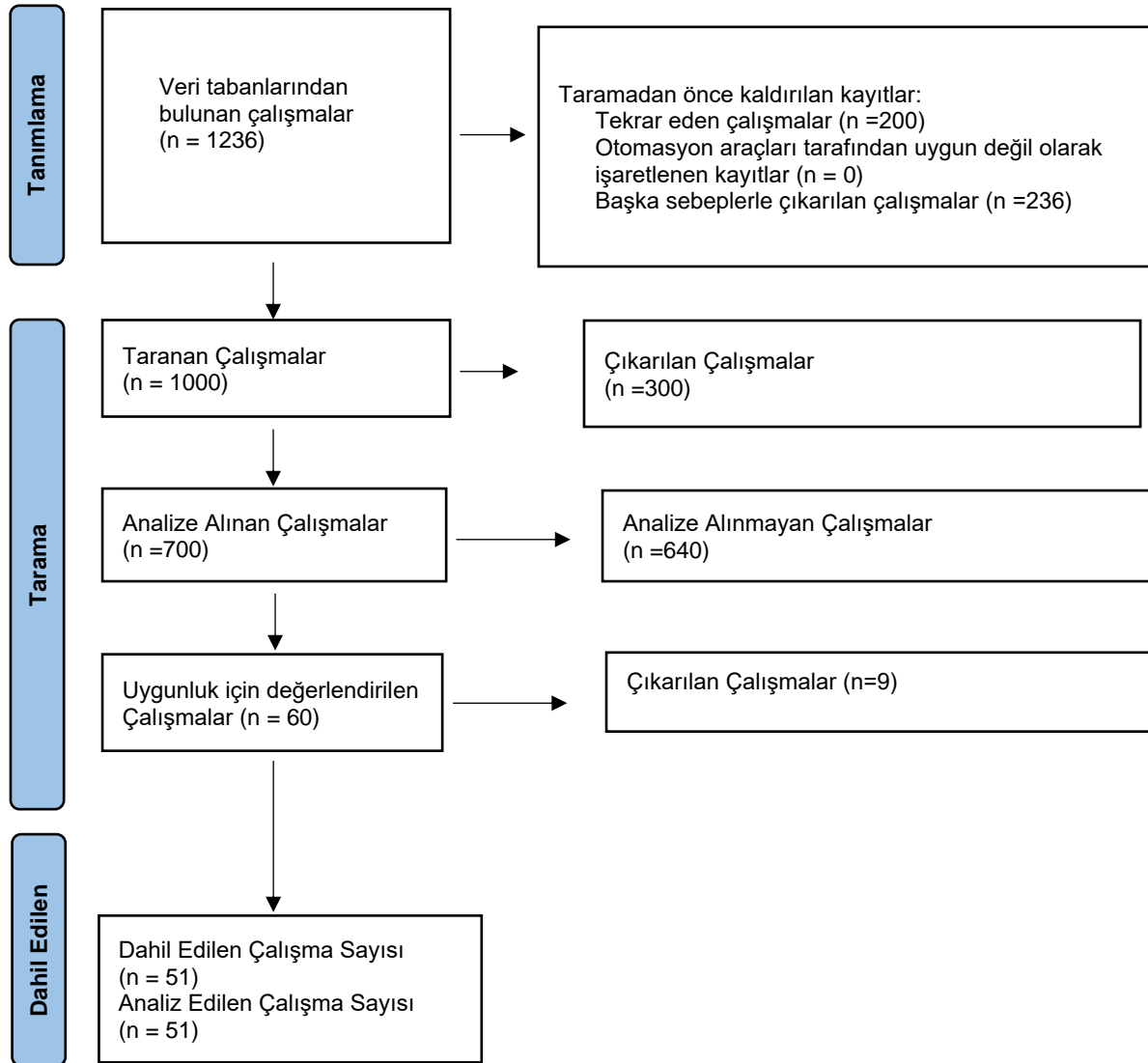
Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okuma güçlüğü çeken bireylerin okumaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmaların belirlenmesi ve incelenmesi amacıyla sistematik alanyazın taraması yapılmıştır. Sistematik alanyazın taramasında, tüm veri kaynaklarından elde edilen bilgilerin sentezlenmesi amaçlanmaktadır (Liberati vd., 2009). Bu araştırmada sistematik literatür taraması araştırmalarında sıklıkla kullanılan istatistiksel analizlerden faydalanılmıştır (Rodgers vd., 2009). Bunun yanı sıra PRISMA akış şeması takip edilmiştir. PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) Modeli araştırmacıların yapılan çalışmaların yarar ve zararlarını bir araya getirmek ve raporlaştırmak için kullandıkları bir yol haritasını içermektedir. Sistematik alanyazın taramalarında araştırma sorularının belirlenmesinde ise PICOS (katılımcılar, müdahaleler, karşılaştırmalar, sonuçlar ve araştırma deseni) yaklaşımı yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Liberati vd., 2009). PICOS, araştırma sorularının bileşenlerini içermektedir. (Perestelo-Pérez, 2012). Bu araştırmada elde edilen veriler, okuma güçlüğü çeken bireylerin okumaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmaların belirlenmesi ve incelenmesi amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Türkiye’de yapılan yayınlara ulaşmak için; Google Scholar, DergiPark, EBSCO, Scopus, Web of Science veri tabanları kullanılarak toplamda 51 makaleye ulaşılmıştır. Belirlenen veri tabanlarında dizinlenen 2007-2020 yılları arasında yapılmış makaleler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Arama dizinlerinde “okuma

tutum”, “okuma tutumları”, “okumaya yönelik tutum” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramada 1236 adet makaleye ulaşılmıştır. Ancak makaleler seçilirken dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine uygun olarak 2007 yılından bu yana yapılmış 51 makaleye ulaşılmıştır.



Şekil 1. Veritabanları ve kayıtlar yoluyla çalışmaların tanımlanması

Bu araştırmada Munn ve diğerleri (2018) tarafından önerilen PICOS modeli referans alınmıştır. Sistematik alanyazın taramalarında araştırmaların dahil edilmesine, müdahalenin etkililiğine, sonuçların saptanmasına ve raporlanmasına ilişkin ön yargıların giderilmesi için, Higgins ve diğerlerinin (2011), önerileri dikkate alınmıştır. Araştırmanın dâhil etme kriterleri; araştırmaların Türkiye’de gerçekleştirilmiş ve dilinin İngilizce veya Türkçe olması, hakemli dergilerde yayınlanmış makale olması, örnekleminin ilkökul, ortaokul veya lise düzeyi olması olarak belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynler ile yapılan çalışmalar ve ölçek geliştirme çalışmaları da araştırmaya dahil edilmiştir. Son olarak, 2007 ile 2020 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Dışlama kriterleri ise araştırmanın metodolojik yönleri ve müdahalenin kendisi ile ilgili faktörlere göre belirlenmiştir. Araştırmanın dışlama kriterleri; araştırmaların

makale dışındaki tezlerden oluşmuş olması, üniversite öğrencileri veya öğretmen adaylarına uygulanmış olması, Türkiye dışında uygulaması yapılmış olması ve Türkçe/İngilizce dilleri dışındaki makalelerin olması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğine yönelik verinin ortaya konulması amacıyla belirlenen anahtar sözcükler özel eğitim bölümünde tezli yüksek lisans yapmakta olan bir özel eğitim alan çalışanı tarafından incelenen veri tabanlarında taratılmış, araştırmaya dahil olan makalelerin belirlenen dahil etme ve dışlama ölçütlerine bakılarak yeniden incelenmesi sağlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği %100 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaların Kodlanması

Bu araştırmada PICOS (katılımcılar, müdahaleler, karşılaştırmalar, sonuçlar ve araştırma deseni) modeli dikkate alındığından; dahil edilen araştırmaların şu başlıklara göre yer verilmesine karar verilmiştir: (a) yılı, (b) müdahale edilen problem alanı; (c) örneklem özellikleri (yaş ve cinsiyet, katılımcı sayısı) ve (d) uygulanan ölçme araçları.

Bulgular

Bu araştırmada, Türkiye’de okuma tutumlarına yönelik yapılan çalışmalar; yapıldığı yıl, sınıf düzeyi, cinsiyet, katılımcı sayısı, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları, kategorilerinde incelenmiştir. Kategorilerin detaylı analizine bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Araştırmada incelenen makalelerin yayınlandığı yıllar Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü üzere incelenen 51 makalenin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın %14 ile 2016’da yapıldığı; en az çalışmanın ise %1,9 yüzdeler dilimi ile 2007 ve 2008 yıllarında yapılmış olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Çalışma Sayısı	Yüzde (%)
2007	1	%1,9
2008	1	%1,9
2009	3	%5,8
2010	3	%5,8
2012	5	%9,8
2013	6	%11,7
2014	4	%7,8
2015	3	%5,8
2016	7	%14
2017	3	%5,8
2018	6	%11,7
2019	5	%9,8
2020	4	%7,8
Toplam	51	%100

Çalışmaların Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen 51 makalenin 44'ü ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilirken, 7'si ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere 2007'den 2020'ye kadar okuma tutumuna dair yapılan araştırmaların yarısından fazlasının ilkokul düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Okuma tutumuna yönelik yapılan araştırmaların ortaokul düzeyinde, ilkokul düzeyine göre daha az yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar arasında özel eğitime gereksinimi olan bireylerle yapılan çalışmaların yalnızca iki çalışma ile sınırlı olduğu ve bu çalışmaların ise ilkokul düzeyinde olduğu görülmektedir (Bahar vd., 2016; Ogurlu, 2014).

Tablo 2. Çalışmaların sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	F	Yüzde (%)
İlkokul	44	%86,2
Ortaokul	7	%13,8
Toplam	51	%100

Çalışmaların Cinsiyet ve Sayı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine dair de sayısal verilere ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine ait veriler Tablo 3'te sunulmuştur. İncelenen çalışmaların 42'sinde cinsiyet değişkenine dair bilgi yer alırken, dokuz makalede cinsiyet değişkenine dair bilgi yer almamaktadır fakat toplamda araştırmaya katılan katılımcı sayısına yer verilmiştir. Tablo 3'te 42 makalenin katılımcı sayılarının cinsiyet değişkenine göre toplam sayıları ve yüzdelik dilimleri belirtilmiştir. Tabloya göre 42 çalışmaya 7179 kadın, 7382 erkek katılmıştır. 51 çalışmanın tamamında ise toplamda 19.371 katılımcı yer almıştır. Cinsiyet dağılımına göre çalışmalara katılan erkek ve kadın öğrencilerin yüzdelik dilimleri ise birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 3. Çalışmaların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	Yüzde (%)
Kız	7.179	%49,3
Erkek	7.382	%50,7
Toplam	14.561	%100

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmalar, kullanılan araştırma yöntemlerine göre değerlendirildiğinde 49 araştırmanın nicel araştırma, iki araştırmanın ise karma araştırma yöntemiyle yapılmış olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaların neredeyse tamamına yakınında nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye'de okuma tutumlarına yönelik 2007-2020 yılları arasında yapılmış 51 makale incelenmiştir. Makalelerin yayınlandığı yıllar incelendiğinde; yayınlanan en eski makalenin 2007'ye ait olduğu görülmüştür. Okuma tutumuna yönelik yapılan çalışmalar en fazla 2016'da, en az ise 2007 ve 2008 yıllarındadır. Bu kavrama dair farkındalığın son yıllarda oluşmaya başlaması bunun sebebi olabilir (Şahin & Bozdağ, 2020). Okuma tutumuna ilişkin yapılan araştırmaların ülkemizde son 13 yılda çalışıldığı ve 2007'den bu yana çalışmaların artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 13 yılda

yayınlanan çalışmalar yıllara göre dalgalanmalar gösterse de 2012, 2013, 2016, 2018 ve 2019 yıllarında yapılan araştırmaların fazla olduğu görülmüştür. 2018'den itibaren ise yapılan araştırmaların her geçen yıl bir önceki yıldan daha az yayın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okumaya yönelik tutumlar okuma becerisi üzerinde kritik öneme sahiptir (Gottfried vd., 2001; McKenna vd., 1995).

Makalelerin katılımcı özellikleri incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre okuma tutumuna ilişkin en çok araştırmanın ilkökul düzeyinde yapıldığı görülmüştür. İncelenen 51 makaleden 44'ü ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalarken; 7'si ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalardır. Yapılan çalışmalarda ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalardan %70 daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak, ilkökul düzeyinin okuma becerilerinde kritik dönem olması olabilir. Çünkü öğrencilerin okuma yazmaya başladığı dönemlerde okumaya olan tutumu kritik öneme sahiptir (Calp, 2018). İlkokul düzeyinde okuma tutumu üzerine yapılan araştırmaların ortaokul düzeyinden fazla olması öğrencilere kazandırılması esas olan becerilerden okuma becerisinin kazandırılmasının öncelikli hedef olarak görülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilere küçük yaşta okumayı alışkanlık haline getirerek okumaya yönelik tutumların değiştirilmesinin amaçlandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, okuma becerisi ve okumaya yönelik tutumlar sadece ilkökul düzeyinde değil, ortaokul ve sonrasında da kritik öneme sahiptir (Bağcı, 2010; Baker & Wigfield, 1999; Chall & Jacobs, 1983; Kuruoğlu & Şen, 2018). Bu nedenle, ortaokul döneminde de gerçekleştirilecek çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Katılımcılar cinsiyet yönünden incelendiğinde, cinsiyet bilgileri yer alan 42 makalede kadın ve erkek katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. İncelenen makalelerdeki kadın öğrenciler %49'luk yüzdeler karşılarken, erkek katılımcıların %50'lik dilime sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların neredeyse yarı yarıya olduğu fakat erkeklerin kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet faktörü özel gereksinimli bireyler boyutunda ele alındığında özellikle özel öğrenme güçlüğü gibi kategorilerde erkek öğrencilerin sayısının daha yaygın olduğu bilinmektedir (Bender, 2016). Bu nedenle, farklı engel gruplarındaki erkek öğrencilerin ağırlıklı olarak yer aldığı araştırmaların bu bireylerin okuma becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde ise 51 makalenin %96'sının nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutum genellenebilir yapıya sahip bir beceridir (Allport, 1935). Bu sebeple nicel araştırmaların doğası gereği genellenebilir olmasından kaynaklı nicel araştırmaların daha fazla kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgu, uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların bulgularına benzer özellikler göstermektedir (Anmarkrud & Bråten, 2009; Conlon vd., 2006)

İncelenen 51 makaledeki veri toplama araçlarının 46'sında veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Bunun sebebinin, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğinin anket ve gözleme göre daha yüksek olması olduğu düşünülmektedir. Makaleler amaçlarına göre incelendiğinde ise, okuduğunu anlama ile okuma tutumu arasındaki ilişkiyi incelemek; okuma tutumu ve akademik başarı, problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek ve okuma tutumunu çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaların bulguları incelendiğinde; okuma tutumuyla akademik başarı, problem çözme becerisi, okuduğunu anlama becerisi ve okuma alışkanlığı arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları mevcuttur. Araştırma öncelikle Türkiye’de yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan dâhil etme ve dışlama kriterleri de araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak okuma tutumlarına yönelik güncel araştırmaların sayısının sınırlı olduğu ve bu sayının güncel çalışmaların gerçekleştirilmesiyle artırılabilmesine inanılmaktadır. Okuma tutumuna yönelik araştırmaların ortaöğretim düzeyinde de artırılabilceği düşünölmektedir. Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar bu konunun önemini ortaya koymuştur (Guthrie, 2008). Okuma tutumu üzerine yapılan araştırmaların normal gelişim gösteren öğrencilerle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü gibi farklı özel gereksinimleri olan öğrencilerin okuma tutumlarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu öğrencilerin okumada yaşadıkları ciddi sorunlar alanyazında ayrıntılı olarak tartışılmıştır (Büttner & Hasselhorn, 2011). Bu nedenle, ileriki yıllarda gerçekleştirilecek araştırmalarda özel gereksinimli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını değerlendiren araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan müdahale araştırmalarının da gerçekleştirilmesi önerilmektedir. İncelenen makalelerin sadece ikisinde üstün zekalı bireyler ile okuma tutumunun çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer özel gereksinim gruplarındaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının okuma başarılarına, okuma alışkanlıklarına ve problem çözmeye olan etkisini inceleyen araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (1997). *Okuma ve prensipleri*. *Çağdaş Eğitim*, 233, 26-28.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Clark University Press.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2018-2033.
- Bahar, A., Kaya, A. İ., & Bahar, F. (2016). Üstün zekalı olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma tutum ve tercihlerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 45-61. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4595>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452 - 477. <https://doi.org/10.1598/RQ.34.4.4>

- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1)Ö 73-92
- Bender, W. N. (2016). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (6. bs.). (H. Sarı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boz, İ., & Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72>
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476>
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503. <https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi*, 22(3), 897-924. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/40949/451406>
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (1983). Writing and reading in the elementary grades: Developmental trends among low-SES children. *Language Arts*, 60(5), 617-626. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41961511>
- Conlon, E.G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A., & Tucker, M. (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 11-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00290.x>
- Çakıcı, D. (2005), *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Demirel, Ö. (2005), *Eğitim sözlüğü*, (3. baskı). PegemA Yayıncılık.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 116-13.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4127>
- Er, Z. & Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>

- Guthrie, J.T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin.
- Higgins, J. P. T., Altman, D. G., Gøtzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., & Sterne, J. A. C. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343, d5928. <https://doi.org/10.1136/bmj.d5928>
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 110-117.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude in fulence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1131-1161). International Reading Association.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Munn, Z., Stern, C., Aromataris, E., Lockwood, C., & Jordan, Z. (2018). What kind of systematic review should I conduct? A proposed typology and guidance for systematic reviewers in the medical and health sciences. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12874-017-0468-4>
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000197
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Pesa, N., & Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies*. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70007-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70007-3)
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities.

Journal of Learning Disabilities, 27(6), 360-370.
<https://doi.org/10.1177/002221949402700603>

- Rodgers, M., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Roberts, H., Britten, N., & Popay, J. (2009). Testing methodological guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: effectiveness of interventions to promote smoke alarm ownership and function. *Evaluation*, 15(1), 49-73.
<https://doi.org/10.1177/1356389008097871>
- Şahin, A., & Bozdağ, T. (2020). İlkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 250-263. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i3.123>
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Steinberg, L. A., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2006). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11695/Y%C4%B1lmaz.pdf?sequence=1> adresinden alınmıştır.

Extended Summary

A Review of Research Examining Attitudes to Reading in Turkey

Introduction

Reading skill, which is one of the most important acquisitions required by this century, forms the basis of lifelong learning, which includes many subskills such as comprehension and interpretation. Reading is a critical, challenging and complex process that includes the processes of analyzing, understanding, predicting and interpreting written sources (İşeri, 1998). The reading process also affects other academic fields and therefore has critical importance (Yılmaz, 2012). Acquiring reading skills is an important skill for individuals' academic, social and personal development.

Attitudes are one of the most important factors in the development of reading skills. Attitudes are emotional tendencies that an individual has developed as a result of his life and experience, in a positive or negative sense, to factors other than himself. While positive attitudes affect the life of the individual positively, negative attitudes cause the daily life of the individual to be negatively affected (Boz & Ulusoy, 2020). Reading attitude, on the other hand, is one of the elements that show the direction of feelings, inferences and attitudes towards reading (Mathewson, 1994). As a matter of fact, reading attitude is

the positive or negative tendencies that the individual has developed towards reading from the very beginning of his school life (Kuşdemir, 2019).

When the attitude towards reading is considered as a learned situation that develops the individual to show certain behaviors in the face of certain situations, people and objects, it is a remarkable issue how this tendency will affect the individual's reading, reading comprehension and academic success (Demirel, 2005). Attitudes that occupy an important place in the education and training process will contribute to the increase of the efficiency in the teaching process by developing a positive attitude towards the lesson, school, teacher and friends (Çakıcı, 2005). According to a study conducted by Karabay and Kuşdemir-Kayıran (2010) on the contribution of reading skill to the individual, it was concluded that students who are successful in reading can have positive changes in their attitudes towards reading and that students who have a positive attitude towards reading will be more successful readers.

The purpose of this research is to examine the studies conducted in Turkey between 2007-2020 on reading attitudes and to evaluate the studies in terms of their different characteristics. Based on the findings obtained from the studies examined, suggestions were made for future studies. Within the scope of the literature review to be carried out, it is aimed to determine the detailed characteristics of the studies and to make suggestions for future research.

Method

In this study, a systematic literature review was conducted in order to identify and examine the studies examining the attitudes of individuals with reading difficulties towards reading. The data obtained in this study were used to identify and analyze studies examining the attitudes of individuals with reading difficulties towards reading.

To reach the studies conducted in Turkey within the scope of the research; A total of 51 articles were reached using Google Scholar, DergiPark, Ebsco, Scopus, Web of Science databases. Articles made between 2007-2020 and indexed in the determined databases were included in the research process. 1236 articles were reached in the search using the keywords "reading attitude", "reading attitude", "attitude towards reading" in search indexes. However, 51 articles have been reached since 2007 in accordance with the inclusion and exclusion criteria while selecting the articles.

Findings

In this study, the year in which the studies on reading attitudes in Turkey were carried out were examined in 6 categories: class level, gender, number of participants and research method.

The distribution of 51 articles analyzed by years is as follows; 1 in 2007, 2008; 3 in 2009, 2010, 2015 and 2017; 4 in 2014 and 2020; 5 in 2012 and 2019; 6 in 2013 and 2018; In 2016, 7 studies were published. When the studies are examined, the most studies were conducted in 2016 with 14% percentile; the least number of studies were conducted in 2007 and 2008 with 1.9%. While 44 of the 51 articles examined in the research were conducted with elementary school students, 7 of them were conducted at secondary education level.

While 42 of the studies examined included information on the gender variable, 9 articles did not include information on the gender variable, but the total number of participants participating in the research was included. In Table 3, the total number and percentiles of the number of participants in 42 articles according to the gender variable

are indicated. According to the table, 7179 girls and 7382 boys participated in 42 studies. A total of 19,371 participants took part in all 51 studies. Percentages of male and female students participating in the studies according to gender distribution were close to each other.

Discussion

In this study, 51 articles on reading attitudes conducted between 2007 and 2020 were examined. When the years in which the articles were published are examined; the oldest article published was in 2007. The studies on reading attitude were at most in 2016 and at least in 2007 and 2008. It has been concluded that the studies on reading attitude have been studied in the last 13 years in Turkey and the studies have increased since 2007.

When the participant characteristics of the articles were examined, the most research on reading attitude according to grade levels were conducted at primary education level. While 44 of the 51 articles examined were studies conducted at elementary education level; 7 of them were conducted at secondary education level. Studies conducted at the elementary education level show that the studies conducted at the secondary education level are 70% more than the elementary level. The reason for this may be that primary education level is a critical period in reading skills. Because students' attitudes towards reading are critical when they begin to read and write (Calp, 2018). The studies on reading attitude at elementary education level are higher than secondary education level. This might be due to the fact that the primary goal is to acquire reading skill, which is one of the basic skills to be acquired by students.

In the study, it was found that the level of education of teachers on scientifically based practices throughout their professional life was low. It can be thought that the basis of this is the insufficient in-service training given to teachers. On the other hand, it has been observed that teachers receive training on scientifically based practices, especially during their undergraduate education. In this context, it is thought that teaching scientific-based methods in special education undergraduate programs has become widespread in recent years.

It has been determined that most of the teachers participating in the research describe scientifically based practices as consistent and proven practices that are determined as a result of experimental studies. This view can be considered as a result compatible with the literature. As a matter of fact, in the studies in the literature, it is known that scientifically based applications are generally determined by experimental or quasi-experimental studies and the results obtained are consistent with each other and there are applications that have been finalized with the research findings (Ghelichpoor et al., 2018; Mirzaei et al., 2019). In the study, the teaching methods that come to the minds of teachers as scientifically-based practices are UDA (Applied Behavior Analysis), direct teaching method, layered teaching method, role modeling, academic skills practices, physical assistance, hinting method, reciprocal teaching, error-free teaching method, PECS (Picture exchange system) was found to be a skill and behavior analysis method. According to these results, it can be said that teachers know the names of widely used scientifically based applications. In the study, most of the teachers stated that scientifically based practices are beneficial to students.

Based on the findings of the study, the number of current studies on reading attitudes is limited and this number can be increased by carrying out current studies. Research on reading attitudes can be increased at secondary education level as well. Research on reading attitude was carried out with normal developing students. No research has been found examining the reading attitudes of students with different special needs such as learning disabilities. For this reason, it is recommended to carry out studies that evaluate

the attitudes of students with special needs towards reading in future studies. In addition, it is recommended to conduct intervention studies aimed at improving the reading attitudes of students with normal development and special needs. Only two of the reviewed articles studied reading attitudes with gifted individuals. It is recommended to carry out studies examining the effects of reading attitudes of students in other special needs groups on their reading success, reading habits and problem solving.

Yazar(lar)ın Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çatışma beyanı: Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve teşekkür: Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen 221K143 no'lu proje kapsamında yürütülmüştür.