

**CİLT : 1, SAYI : 1, ARALIK, 1999 ISSN : 1302 - 5945**

# **ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ DERGİSİ**



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MEZUNLARI DERNEĞİ**



**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ**  
**JOURNAL OF CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION**  
**ARALIK: 1999 CİLT : 1 SAYI: 1**

**Sahibi**

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği

**Yayın Yönetmeni**

Prof. Dr. Duyan MAĞDEN

**Yayın Kurulu**

(Alfabetik sıraya göre)

ÇGE. Uzm. Nihal AKDOĞAN

Doç. Dr. Mesude ATAY

Doç. Dr. Servet BAL

Doç. Dr. Nilüfer DARICA

Prof. Dr. Nergis GÜVEN

Doç. Dr. Nilgün METİN

Doç. Dr. Belma TUĞRUL

Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

**Akademik Danışmanlar Kurulu**

(Alfabetik sıraya göre)

Doç. Dr. Füsün AKARSU

Doç. Dr. Berrin AKMAN

Doç. Dr. Reha ALPAR

Prof. Dr. Banu ANLAR

Doç. Dr. Neriman Aral

Prof. Dr. Meziyet ARI

Doç. Dr. İsmihan ARTAN

Doç. Dr. Mesude ATAY

Doç. Dr. Servet BAL

Prof. Dr. Sevim BALCI

Doç. Dr. Pınar BAYHAN

Prof. Dr. Erol BELGİN

Doç. Dr. Nilüfer DARICA

Prof. Dr. Necate DÖNMEZ

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU

Prof. Dr. Nergis GÜVEN

Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR

Doç. Dr. Gönül KIRCAALI-İFTAR

Prof. Dr. Nilgün KARAAĞAOĞLU

Prof. Dr. Hülya KAYIHAN

Prof. Dr. Efser KERİMOĞLU

Prof. Dr. Duyan MAĞDEN

Doç. Dr. Biran MERTAN

Doç. Dr. Nilgün METİN

Prof. Dr. Ayla OKTAY

Prof. Dr. Belka ÖZDOĞAN

Prof. Dr. Soner ÖZKAN

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Prof. Dr. Fulya TEMEL

Doç. Dr. Belma TUĞRUL

Yrd. Doç. Dr. Figen TURAN

Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

**Dizgi -Baskı:** Bizim Büro Basımevi Yayın Dağıtım Sanayi Ticaret Limited Şirketi  
 Selanik Cad. 18/11 Kızılay / ANKARA **Tel:** (0312) 435 82 07 **Fax:** (0312) 431 88 81

**Yazışma Adresi:**

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 06100 - Samanpazarı / ANKARA

**Tel:** (0312) 305 15 26 **Faks:** (0312) 324 25 04

**e-mail :** hucgemd@yahoo.com.







## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<i>Sunuş</i> .....	iii
<i>10-11 Yaş Grubundaki Özel ve Resmi İlköğretim Okullarına Devam Eden Kız ve Erkek Çocukların Aile Çizimlerinin Sosyo-Kültürel Değişkenler Yönünden Karşılaştırılması</i> .....	1
<b>Gülşay Tarancı, Nilüfer Darıca</b>	
<i>Mardin'de Yaşayan Ailelerin 0-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sağlık Problemlerinde Başvurdıkları Geleneksel Yöntemler</i> .....	10
<b>Duyan Mağden, Mesude Atay, Semra Şahin, Abdülbasit Deniz</b>	
<i>Engelli Bireylere Sahip Ailelerin Temel Gereksinimleri</i> .....	17
<b>Mesude Atay, Özcan Doğan</b>	
<i>Okulöncesi Dönemdeki Engelli Çocukların Normal Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Entegrasyonu</i> .....	22
<b>Servet Bal, Neslihan Avcı</b>	
<i>Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı ve Katılımı</i> .....	28
<b>Nilgün Metin</b>	
<i>6-11 Yaş Grubu Çocukların Hamile Anne Çizimlerinde Cinsiyetle İlgili Farklılıkların İncelenmesi</i> .....	34
<b>Feriha Polat, Nilüfer Darıca</b>	
<i>1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin Nesne Devamlılığı ile İlgili Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi</i> .....	45
<b>Servet Bal, İsmihan Artan, Semra Şahin, Meziyet Arı</b>	
<i>Teknolojinin Çocuğun Öğrenmesindeki Etkileri</i> .....	59
<b>Pınar Bayhan</b>	
<i>Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar İçin Fiziksel ve Eğitsel Çevre Düzenlenmesi</i> .....	67
<b>Nilgün Metin, Semra Şahin</b>	
<i>Zihinsel Engelli Çocuklara Kare ve Daire Şekillerini Öğretmede Sabit Renk ve Sabit Olmayan Renk Kullanılarak Yapılan Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi</i> .....	75
<b>Mesude Atay, Ferda Kaptan</b>	
<i>Yayın Kuralları</i> .....	81







## SUNUŞ

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 1968 yılında kurulmuş ve 1999 yılında 28. Mezunlarını vermiştir. Bölümümüz mezunları 0-18 yaş arasındaki normal gelişim gösteren ve engelli çocukların tüm gelişim alanlarını izleme, değerlendirme, gelişimi destekleyici eğitim programları hazırlama, uygulama, denetleme, öğretmenlere, stajyer öğrencilere, ailelere, çocukla ilgili kuruluşlara danışmanlık hizmetleri verme, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi konusunda araştırma, yayın yapma ve paket program hazırlama konularında, birçok değişik kurumlarda hizmet vermektedir.

Ülkemizde çeşitli Üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümlerinde akademik görevlerde bulunan ayrıca Eğitim Fakültelerinin bünyesinde yeni açılan Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğretim elemanı olarak görev yapan mezunlarımız eğitim ordusunun tüm kademelerinde başarılarını kanıtlamışlardır.

Türkiye’de birçok ilde değişik kurum ve görevlerde başarılı, özverili çalışmalarını sürdüren mezunlarımızın gerektiği zaman özlük haklarını korumak, ayrıca daha da önemli olarak mesleki alanda yenilikleri ve gelişmeleri izlemeleri birbirleri ile iletişimin devamını sağlayabilmeleri amacı ile 1986 yılında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği kurulmuştur. Derneğimiz günümüze kadar çeşitli sosyal etkinlikler bilimsel toplantı ve paneller düzenlemiştir. Dernek 1990 yılında “ÇOCUK İÇİN” isimli bir dergi yayınlamaya başlamış ancak çeşitli nedenlerden dolayı bu çalışma devam ettirilememiştir.

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında çalışan meslektaşlarımız ve öğrencilerimiz Türkçe yayınların azlığından şikayetçi olmaktadır, özellikle bu alanda çalışan araştırmacılar arasında bilgi ve görüş alış-verişi sağlayan, yeni bilimsel gelişmeleri sunan ve ülkemizdeki durumu yansıtan süreli yayınlar yok denecek kadar azdır, bu açığı kapatmak ve yurdun dört bir yanına dağılmış meslektaşlarımızı yeni bilimsel gelişmelerden haberdar etmek amacıyla “ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ”nin yayınlanmasına karar verilmiştir.

Dergimiz bilimsel nitelikli ve hakemli dergi olup, yılda üç sayının yayınlanması planlanmaktadır. 0-18 yaş grubundaki tüm çocuklarla ilgili gelişim, sağlık, eğitim, rehabilitasyon, aile eğitimi ve danışmanlığı konularını kapsayan, bilimsel araştırma makalesi, derleme ve vaka çalışması niteliğindeki yazılara yer verilecektir. Ekip çalışmalarını birlikte yürüttüğümüz diğer disiplin alanlarının yazıları da kabul edilecektir. Ayrıca dergide Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yeni yayınların özetlerinin, bilimsel toplantı haberlerinin duyurulduğu bölümlerin ve okuyucu görüşlerinin yer aldığı “Okuyucu Köşesi”nin bulunması planlanmıştır.

Tüm mezunlarımızdan ve diğer disiplin alanlarında birlikte ekip çalışmalarını sürdürdüğümüz meslektaşlarımızdan eleştirilerini, destek ve katkılarını bekliyoruz.

Dergimizin tüm okuyucularına yararlı olması dilekleriyle.

**Prof.Dr. Duyan MAĞDEN**  
Yayın Yönetmeni





# 10-11 YAŞ GRUBU ÖZEL VE RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINA DEVAM EDEN KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARIN AİLE ÇİZİMLERİNİN SOSYO-KÜLTÜREL DEĞİŞKENLER YÖNÜNDE KARŞILAŞTIRILMASI

Gülay YALÇINTAŞ (TARANCI)\* - Nilüfer DARICA\*\*

## ÖZET

*Bu araştırma, 10-11 yaş Grubu Özel ve Resmî İlköğretim okullarına devam eden kız ve erkek çocukların aile resimlerinde sosyo-kültürel değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.*

*Araştırmanın örneklemini; özel ilköğretim okullarına devam eden 50 kız ve 55 erkek çocuk ile Resmî İlköğretim okullarına devam eden 54 kız ve 56 erkek çocuk olmak üzere toplam 215 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Aile" konulu çizimler ile Aile bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, sosyo-kültürel özelliklere göre değerlendirilmiş ve Khi Kare Testi kullanılarak analiz edilmiştir.*

*Araştırma sonucunda; her iki gruptaki kız ve erkek çocukların resimlerinde sosyo-kültürel değişkenler yönünde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Aile çizimleri, sosyal etkileşim, sosyal çevre.

## ABSTRACT

*In this study, family drawings of 10-11 years old boys and girls that attend both private and public elementary schools were researched. The particular interest was to investigate the influence of cultural and socio-economic levels on the family drawing of the children. A total of 215 family drawing samples were considered in the study, in which 50 girls – 55 boys were from private schools and 54 girls – 50 boys were from public schools. The family drawings were used as data. The evaluation of the family drawings was based on socio-cultural differences, and the statistical analysis was based on Chi-Square Test.*

*The results showed that there were some significant differences between the drawings of private schools children and public schools children according to their socio-cultural differences.*

**Key words:** Family drawings, social impact, social environment.

## GİRİŞ

Belirli bir kas olgunluğuna eriştikten sonra her çocuk kağıt üzerinde bir takım çizim denemelerinde bulunur. Bireysel zeka ve kişilik özelliklerinin yanı sıra, çocuğun çevresiyle olan etkileşimi ve günlük deneyimleri onun çizgilerini bir başka çocuğun çizgilerinden ayıran en önemli özellikler arasındadır (Maureen, 1993).

Çocukların yaptıkları resimler, bize sadece onlar hakkında bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda onların düşünce yapılarıyla kendi aralarında ve yetişkinlerle olan ilişkilerindeki problemleri çözme biçimlerini de yansıtır. Literatür

bilgilerinde; aile çizimlerinin çocuğun ailesindeki diğer bireylere karşı olan tavır ve tutumunu, aile içinde diğerlerinin ve kendi rolünü nasıl algıladığını ortaya koyduğu belirtilmektedir (Cobio, Brazeltal, 1994).

Çocukların çizdikleri aile konulu resimlerin içinde yaşanan sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesinde araç olarak kullanılabileninden yola çıkarak; 10-11 yaş grubu özel ve resmî ilköğretime devam eden çocukların "Aile" konulu resimlerinin aile içi sosyal etkileşim yönünde incelenmesi amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

\* Uzm. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uzmanı

\*\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü



## YÖNTEM

Araştırmanın örneklem grubunu; Ankara ili'nde bulunan özel ilköğretim okullarına devam eden 105 çocuk ile (50 kız – 55 erkek), Resmi ilköğretim okullarına devam eden 110 çocuk (54 kız – 56 erkek) olmak üzere toplam 215 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem grubunun oluşturulmasında çocukların anne-babalarının ölmüş ya da boşanmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Örneklem grubundaki çocukların anne ve babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları; özel okul grubundaki çocukların % 53.3'ünün annesi, % 69.5'inin de babası üniversite mezunu iken; resmi okul grubundaki çocukların % 70'inin annesi, % 43.7'sinin babası ilköğretim mezunudur. Ailedeki çocuk sayısına göre ise; özel okul grubundaki çocukların % 54.3'ü ile resmi okul grubundaki çocukların % 37.3'ü iki çocuklu aileye sahiptir. Çocukların doğum sırası ise; özel okul grubundaki çocukların % 58.1'i, resmi okul grubundaki çocukların da % 35.5'i birinci çocuktur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Aile" konulu çizimler ile hem çocuklar hem de aileler hakkında bilgi toplamaya yönelik "Aile Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında; her çocuğa A4 boyutunda beyaz bir kağıt ve renkli gazlı boya kalemleri verilmiştir. Araştırmacı tarafından çocuklara "Aile", konulu resim yapmaları sözel olarak açıklanmış ve yaklaşık bir ders süresi (45 dk.) içinde resim çalışmalarını

tamamlamaları istenmiştir. Bu süre içinde hiçbir uyarı ve yönlendirme yapılmamıştır.

Resim çalışması tamamlandığında, çocukların çizdikleri aile bireylerini, yaş ve cinsiyetleri ile ilgili bilgileri ve birbirleriyle olan etkileşimlerine ait açıklayıcı bilgileri kağıdın alt kısmına ya da arkasına yazmaları istenmiştir. Daha sonra demografik bilgileri içeren formlar araştırmacı tarafından her bir çocuk için tek tek doldurulmuştur.

Veri toplama aşamasının bitiminde, toplanan veriler önceden belirlenen kriterlerin gözlenmesi doğrultusunda "var", "yok" şeklinde değerlendirilmiştir. Çizimlerin değerlendirilmesinde kullanılan sosyo-kültürel etkileşim kriterleri; sosyo-kültürel özellikleri belirleyici detaylar, aile bireylerinin gösterilişi, aile bireylerinin sosyal etkileşimi olmak üzere 3 ana başlıkta toplanarak incelenmiştir.

Toplanan verilerin istatistiksel analizinde yüzde değerleri ve Khi-Kare Testi kullanılmış, gruplar arası farklılıklarda 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1 ve 2'de özel ve resmi ilköğretilere devam eden kız ve erkek çocukların aile resimlerinde çizdikleri evin kat özelliğine göre yüzde dağılımları ve Khi-Kare Testi sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Kız Çocukların Aile Resimlerinde Çizdikleri Evin Kat Özelliğine Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)	
	S	%	S	%	S	%
KAT ÖZELLİĞİ						
Tek	12	24.0	36	66.7	48	46.1
İki	25	50.0	15	27.8	40	38.4
Üç	8	16.0	-	0.0	8	7.70
Dört ve üstü	5	10.0	3	5.6	8	7.70
Toplam	50	100.0	54	100.0	104	100.0

$\chi^2 = 22.880$ ,  $p < 0.05$  önemli.

Tablo 1 incelendiğinde; özel ilkokul grubundaki kızların % 50'si iki katlı; resmi ilkokul grubundaki kızların ise % 66.7'sinin tek katlı ev çizdikleri görülmektedir. Her iki grubun resim-

lerinde çizdikleri evin kat özelliği yönünde aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 22.880$ ,  $p < 0.05$ ).

**Tablo 2:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Erkek Çocukların Aile Resimlerinde Çizdikleri Evin Kat Özelliğine Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL KAT ÖZELLİĞİ	ÖZEL (n: 55)		RESMİ (n:56)		TOPLAM (n: 111)	
	S	%	S	%	S	%
Tek	18	32.7	38	67.9	56	50.5
İki	24	43.6	10	17.9	34	30.6
Üç	8	14.6	10	17.9	8	7.20
Dört ve üstü	5	9.10	8	14.2	13	11.7
Toplam	55	100.0	56	100.0	111	100.0

$X^2= 21.593$ ,  $p < 0.05$  önemli.

Tablo 2'de ise; özel ilkokul grubundaki erkeklerin kızlara benzer olarak % 43,6'sının resimlerinde evi iki katlı çizdikleri; resmi ilkokul grubundaki erkeklerin % 67.9'unun da tek katlı çizdikleri görülmektedir. Her iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 21593$ ,  $p < 0.05$ ).

Çocuk dünyasında evin önemli bir yeri vardır ve aile kavramının önemli bir simgesi olarak resimlere yansımaktadır. Çocukların yaşadıkları çevre içinde gözledikleri evlerin çok sayıda ve çeşitli olmasına karşın, genelde resimlere konu olan kendi yaşadığı ev olmaktadır (Sven, 1995). Örnekleme grubunu oluşturan özel ilkokullara devam eden kız ve erkek çocukların büyük çoğunluğu (% 66.7) üç ve üstü katlı evlerde otururlarken, resmi ilkokullara devam eden kız ve erkek çocukların büyük bir çoğunluğu (% 69.0) tek katlı evlerde oturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, bu bilgileri doğrular niteliktedir.

Tablo 3 ve 4'de; özel ve resmi ilkokullara devam eden kız ve erkek çocukların aile konulu resimlerinde çizdikleri ev ve çevre detaylarına göre yüzde dağılımları ve Khi-Kare Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3'deki sonuçlara bakıldığında; özel ilkokullara devam eden kız çocukların resimlerinde daha çok pencere (%90), baca (%48), bahçe (%40), perde (%46) Çiçek-ağaç (%50) gibi detaylara rastlanırken; resmi ilkokuldaki kızların pencere (%100), Kapı (%87), merdiven (%46,3), çiçek ya da ağaç (%74.1) gibi detaylara daha çok yer verdikleri gözlenmektedir. Her iki grup karşılaştırıldığında pencere, balkon, bahçe, merdiven, çiçek ya da ağaç, araba ve bulut gibi detaylara resimlerinde daha çok yer vermelerine göre aralarındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 4'deki sonuçlar incelendiğinde ise; özel ilkokullara devam eden erkek çocukların resimlerinde daha çok baca (%43,6), pencere (%87,3) çiçek yada ağaç (%43.6) gibi detaylara



**Tablo 3:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Kız Çocukların Aile Konulu Resimlerinde Çizdikleri Ev ve Çevre Detaylarına Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL DETAYLAR	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		X <sup>2</sup>	p
	S	%	S	%	S	%		
Baca	24	48.0	20	37.0	44	42.3	1.278	0.176
Anten	1	2.0	0	0.0	1	0.96	1.090	0.481
Kiremit	8	16.0	10	18.5	18	17.3	0.115	0.468
Pencere	45	90.0	54	100.0	99	95.2	5.673	0.023*
Perde	23	46.0	24	44.4	47	45.2	0.025	0.515
Kapı	45	90.0	47	87.0	92	88.5	0.223	0.436
Balkon	13	26.0	5	9.6	18	17.3	5.084	0.022*
Bahçe	20	40.0	5	16.7	29	27.9	7.029	0.007*
Merdiven	7	14.0	25	46.3	32	30.8	12.712	0.000*
Bahçe çiti-duvar	10	20.0	8	14.8	18	17.3	0.488	0.330
Köpek kulübesi	2	4.0	0	0.0	2	1.9	2.202	0.229
Havuz	5	10.0	2	3.7	7	6.7	1.639	0.188
Çiçek-ağaç	25	50.0	40	74.1	65	62.5	6.420	0.010*
Garaj	1	1.0	0	0.0	1	0.96	1.090	0.481
Araba	4	8.0	16	29.9	20	19.2	7.820	0.005*
Hayvan	6	12.0	7	12.9	13	12.5	0.022	0.560
Bulut	5	10.0	14	25.9	19	18.3	4.410	0.031*
Güneş	10	20.0	9	16.7	19	18.3	0.193	0.426

\*p < 0.05 önemli. \*\*Birleştirilmiş Tablo

yer verdikleri gözlenirken; resmi ilkokullardaki erkeklerin pencere (%96.4), kapı (%85.7) ve çiçek-ağaç (%62.5) gibi detaylara daha çok yer verdikleri görülmüştür. Her iki grup karşılaştırıldığında; kiremit, perde, balkon, bahçe, bahçe çiti-duvar, çiçek-ağaç ve garaj gibi detaylara resimlerinde daha çok yer vermelerine göre aralarındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p < 0,05).

Genelde çizimlerde ele alınan semboller ve bu sembollerle ilgili detaylar herhangi bir olay, durum ya da içinde yaşanılan kültürden etkilenme sonucu resimlere yansımaktadır. Çocukların

içinde buldukları sosyal durumlarla ilgili yaşam şartlarından etkilendiklerini ve bunu da resimlerine taşıdıklarını söyleyebiliriz. Yapılan çalışma sonuçlarında; çocukların içinde yaşadıkları yerleşim özelliklerini detaylarıyla birlikte çizimlerinde gösterebilecekleri, ancak bazen hayal güçlerini kullanmalarına bağlı olarak bazı eklemeler ya da değiştirmeler, atlamalar yapabilecekleri de vurgulanmaktadır (Habenicht, 1990). Yine, tüm bu değişikliklerin kişisel farklılıklardan kaynaklanabileceği de belirtilmektedir. (Rubenstein, Feldman, Robin, Noveck, 1987).

**Tablo 4:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Erkek Çocukların Aile Konulu Resimlerinde Çizdikleri Ev ve Çevre Detaylarına Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL DETAYLAR	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		X <sup>2</sup>	p
	S	%	S	%	S	%		
Baca	26	43.6	23.	41.1	47	42.3	0.075	0.468
Anten	6	10.9	2	3.6	8	7.2	2.234	0.130
Kiremit	3	5.5	11	19.6	14	12.6	5.068	00.23*
Pencere	48	87.3	54	96.4	102	91.6	3.122	0.077
Perde	20	36.4	11	19.6	31	27.9	3.854	0.040*
Kapı	47	85.5	48	85.7	95	85.6	0.002	0.591
Balkon	14	25.5	4	7.1	18	16.2	6.848	0.008*
Bahçe	17	30.9	7	12.5	24	21.6	5.549	0.016*
Merdiven	7	12.7	12	21.4	19	17.1	1.481	0.167
Bahçe çiti-duvar	20	36.4	7	12.5	27	24.3	8.584	0.003*
Köpek kulübesi	1	1,8	1	1,8	2	1,8	0.000	0.748
Havuz	6	10.9	3	5.4	9	8.1	1.148	0.236
Çiçek-ağac	24	43.6	35	62.5	59	53.2	3.965	0.036*
Garaj	5	9.1	0	0.0	5	4.5	5.331	0.027*
Araba	20	36.4	19	33.9	39	35.1	0.072	0.472
Hayvan	4	7.3	2	3.6	6	5.4	0.743	0.331
Bulut	6	10.9	10	17.9	16	14.4	1.086	0.221
Güneş	2	3.6	6	10.7	8	7.2	2.079	0.141

\*p &lt; 0.05 önemli. \*\*Birleştirilmiş Tablo

Tablo 5 ve 6'da; özel ve resmi ilkokullara devam eden kız ve erkek çocuklarının aile konulu resimlerinde çizdikleri aile bireyleri ve çocuk sayısına göre yüzde dağılımları ve Khi-Kare Testi sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 5:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Kız Çocukların Aile Konulu Resimlerinde Çizdikleri Aile Bireyleri ve Çocuk Sayısına Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL AİLE BİREYLERİ	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		X <sup>2</sup>	p	
	S	%	S	%	S	%			
Anne	49	98.0	54	100.0	103	99.0	1.090	0.481	
Baba	49	98.0	54	100.0	103	99.0	1.090	0.481	
Çocuk	46	92.0	54	100.0	100	96.2	4.493	0.050*	
Çocuk Sayısı	Çocuk yok	4	8.0	0	0.0	4	3.8	5.512	0.070
	Bir çocuk	15	30.0	22	40.7	37	35.6		
	İki çocuk	30	60.0	30	55.6	60	57.7		
	Üç ve üstü	1	2.0	2	3.7	3	2.9		

\*p &lt; 0.05 önemli. \*\*Birleştirilmiş Tablo



**Tablo 6:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Erkek Çocukların Aile Konulu Resimlerinde Çizdikleri Ev ve Çevre Detaylarına Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL AİLE BİREYLERİ		ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		$\chi^2$	p
		S	%	S	%	S	%		
Anne		54	98.2	54	96.2	108	97.2	0.324	0.507
Baba		55	100.0	55	98.2	110	99.1	0.991	0.505
Çocuk		51	92.3	45	80.4	96	86.5	3.633	0.050*
Çocuk Sayısı	Çocuk yok	4	7.3	11	19.6	15	13.5	6.973	0.041
	Bir çocuk	22	40.0	17	30.4	39	35.1		
	İki çocuk	26	47.3	28	50.0	54	48.6		
	Üç çocuk	3	5.5	0	0.0	3	2.7		

\*p < 0.05 önemli. \*\*Birleştirilmiş Tablo

Tablo 5 ve 6'daki sonuçlara bakıldığında; özel ve resmi ilkokullara devam eden kız ve erkek çocukların aile resimlerinde anne, baba ve çocuk figürlerine aynı oranda yer verdikleri ve büyük çoğunlukla da iki çocuklu aileler çizdikleri görülmektedir.

Aile tüm çocuklar için anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük sosyal birimdir. Aile bireyleri için de birinin ölmesi, boşanma ya da olumsuz etkileşimler sonucu o birey resimlerde dışlanabilmektedir. Yine literatür bilgilerinde de vurgulandığı gibi, genelde tüm çocukların aile konulu resimleri kendi aileleriyle yakından ilişkilidir ve kendi ailelerini yansıtan özellikleri içermektedir (Habenicht, 1990). Yapılan bu çalışmada da örneklem grubundaki çocukların çoğunun anne-babalı ve iki çocuklu aileden gelmiş olmaları bu bilgileri desteklemektedir.

Tablo 7 ve 8'de; özel ve resmi ilkokullara devam eden kız ve erkek çocukların aile resimlerinde bireyleri yerleştirilme şekillerine göre yüzde dağılımları ve Khi-Kare Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 7 ve 8'deki sonuçlara bakıldığında; özel ve resmi ilkokullara devam eden kız ve erkek çocukların büyük bir çoğunluğu aile resimlerinde aile bireylerini birbirine yakın şekilde çizmişlerdir. Özel ve resmi ilkokullara giden erkek çocuklarında bireylerin birbirine yakın çizilmesi ve anne-baba, çocukların ayrı yerlerde çizilmesine göre aradaki farklar istatistiksel olarak önemli bulunmuştur (p < 0.05).

Resmi ilkokullara devam eden erkek çocukların çizimlerinde aile bireylerini birbirine daha yakın çizdikleri görülmektedir. Bu çocukların aile bireyleri arasındaki bağıllık ve yakınlığı çizimlerine yansıttıkları düşünülebilir. Özel ilkokullara giden erkek çocukların çizimlerinde anne, baba ve çocukları ayrı yerde göstermeleri; anne, babanın çalışıyor olmasından, daha az iletişim kuruyor olmalarından ya da mesafeli ilişkilerin olmasından kaynaklanmış olabilir (Sven, 1995).



**Tablo 7:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Kız Çocukların Aile Resimlerinde Bireylerin Yerleştirilme Şekillerine Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL YERLEŞTİRME ŞEKLİ	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		X <sup>2</sup>	p
	S	%	S	%	S	%		
Birbirine yakın	38	76.0	39	72.2	77	74.0	0.001	0.576
Birbirine uzak	7	14.0	6	11.1	13	12.5	0.198	0.440
Anne- Baba birlikte çocuklar uzak	4	8,0	5	9.6	9	8.7	0.016	0.579
Anne uzak, diğerleri birlikte	0	0.0	1	1.9	1	0.96	0.935	0.519
Baba uzak, diğerleri birlikte	0	0.0	3	5.6	3	2.9	2.860	

p > 0.05 önemsiz \*Birleştirilmiş Tablo

**Tablo 8:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Erkek Çocukların Aile Resimlerinde Bireylerin Yerleştirilme Şekillerine Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL YERLEŞTİRME ŞEKLİ	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		X <sup>2</sup>	p
	S	%	S	%	S	%		
Birbirine yakın	34	61.8	47	83.9	81	72.9	11.373	0.001*
Birbirine uzak	5	9.1	3	5.4	8	7.2	0.578	0.348
Anne Baba birlikte çocuklar uzak	13	23.6	4	7.1	17	15.3	5.820	0.015*
Anne uzak, diğerleri birlikte	0	0.0	0	0.0	0	0.0	-	-
Baba uzak, diğerleri birlikte	2	3.6	0.	0.0	2	1.8	2.074	0.243

\*p < 0.05 önemli \*\*Birleştirilmiş Tablo

Tablo 9 ve 10'da Özel ve Resmi İlkokullara devam eden kız ve erkek çocukların aile resimlerinde çizdikleri aile bireylerinin sosyal etkileşimlerine göre yüzde dağılımları ve Khi-Kare Testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 9 ve 10'daki sonuçlar incelendiğinde; özel ve resmi ilkokullara giden kız çocukların aile üyelerini elele ve aynı zamanda eve yakın olarak çizmeleri, erkek çocuklarına göre daha fazla görülmektedir. Kız çocukların aile üyeleriyle daha yakın ilişki içinde oldukları ve

kendilerini evlerinde daha mutlu hissetmelerinin çizimlere yansımış olacağı düşünülebilir. Erkek çocuklar kızlara göre daha bağımsızdır, ancak aile içi ilişkilerinde onlar kadar güvenli ve mutlu oldukları resimlerine de yansımaktadır.

Literatür bilgilerinde de; çocukların aile içi etkileşimlerinden olumlu ve olumsuz yönde etkilenmeleri sonucunda resimlerinde ele aldıkları aile bireylerinin çizimindeki uzaklık ve yakınlığı önemli şekilde etkilediği belirtilmektedir (Holmes, 1997).

**Tablo 9:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Kız Çocuklarının Aile Resimlerinde Çizdikleri Aile Bireylerinin Sosyal Etkileşimlerine Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL SOSYAL ETKİLEŞİM	ÖZEL (n: 50)		RESMİ (n:54)		TOPLAM (n: 104)		χ <sup>2</sup>	p
	S	%	S	%	S	%		
Anne – Baba – Çocuk Elele	9	18.0	8	14.8	17	16.3	0.193	0.430
Anne-Baba Elele	3	6.0	4	7.4	7	6.7	0.082	0.543
Çocuklar Elele	0	0.0	0	0.0	0	0.0	-	-
Bireyler Eve Yakın	43	86.0	36	66.7	79	75.9	5.314	0.018*
Bireyler Eve Uzak	3	6.0	16	29.6	19	18.2	9.708	0.002*
Bireyler Evin İçinde	4	8.0	2	3.7	6	5.8	0.081	0.303
Bireyler Hareketli	7	14.0	0	0.0	7	6.7	8.106	0.005*

\*p < 0.05 önemli \*\*Birleştirilmiş Tablo

**Tablo 10:** Özel ve Resmi İlkokullara Devam Eden Erkek Çocuklarının Aile Resimlerinde Çizdikleri Aile Bireylerinin Sosyal Etkileşimlerine Göre Yüzde Dağılımları ve Khi-Kare Testi Sonuçları

OKUL SOSYAL ETKİLEŞİM	ÖZEL (n: 55)		RESMİ (n:56)		TOPLAM (n: 111)		χ <sup>2</sup>	p
	S	%	S	%	S	%		
Anne – Baba – Çocuk Elele	2	3.6	5	8.9	7	6.3	1.315	0.226
Anne-Baba Elele	1	1.8	2	3.6	3	2.7	0.324	0.507
Çocuklar Elele	2	3.6	3	5.4	5	4.5	0.191	0.509
Bireyler Eve Yakın	41	74.5	40	71.4	81	72.9	0.137	0.438
Bireyler Eve Uzak	6	10.9	12	21.4	18	16.2	2.961	0.070
Bireyler Evin İçinde	8	14.6	4	7.1	12	10.8	1.577	0.171
Bireyler Hareketli	3	5.5	1	1.8	4	3.6	1.075	0.302

p > 0.05 önemsiz \*Birleştirilmiş Tablo

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak; 10 – 11 yaş grubu özel ve resmi ilköğretim okullarına devam eden kız ve erkek çocukların aile çizimlerinin sosyo-kültürel yöndeki değişkenleri içinde yaşadıkları çevre şartlarına bağlı olarak yansıtmakta önemli farklılıklar sergilediğini söyleyebiliriz.

Çocukların resimleri, onların içinde buldukları kültürü ve sosyal çevre özelliklerini nasıl

algıladıkları yönünde önemli ipuçları verirken, aynı zamanda aile yapısı, aile içi etkileşim ve ilişkilerin boyutu yönünde öğretmenlere yönelik anlam ifade edebilecek bilgilerin elde edilmesinde araç olarak değerlendirilebilecek niteliktedir. Ancak sadece resimlere bakarak yorum yapılmaması, bununla birlikte çocuğun yakından gözlenmesi, aile içi ve sosyal çevre şartlarının detaylı analiz edilmesi sonuçların daha güvenilir yorumlanmasında etkili olacaktır.



## Kaynaklar

- Cobio, D.C., Brazeltal, E.W. (1994). The application of family drawing test with children in remarriage families. *Elementary School Guidance and Counseling, December, 29*, 129 – 137.
- Habenicht, D.J. (1990). Black children draw their families. *Annual Meeting of the American Association for Counseling and Development March*, 1-22.
- Herberholz, H. (1985) *Early Childhood Art*. 3rd Ed. University of California.
- Holmes, R.M. (1997). Children's use of social distance; The effects of race and gender. *Child Study Journal, 27:2*, 129-143.
- Maureen, V. C. (1993). *Children's drawings of the Human Figure*. Lawrence Erlbaum Associates of Publishers, 77- 145.
- Mc Neish, T.J., Naglieri, J.A. (1993). Identification of individuals with serious emotional disturbance using the draw a person. *The Journal of Special Education. 27*, 115-121.
- Rubenstein, J., Feldman, S.S., Rubin, C., Noveçk I. (1989) A Cross cultural comparison of children's drawings of same and mixed sex peer interaction. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 18:2*, 234-250.
- Sven, B.A. (1995). Social scaling in children's family drawings. *Child Study Journal. Linkoping University, Sweden, 25, 2*, 97 – 121.

# MARDİN'DE YAŞAYAN AİLELERİN 0-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ SAĞLIK PROBLEMLERİNDE BAŞVURDUKLARI GELENEKSEL YÖNTEMLER

Duyan MAĞDEN\* - Mesude ATAY\*\* - Semra ŞAHİN\*\*\* - Abdulbasit DENİZ\*\*\*\*

## ÖZET

Bu çalışma, Mardin bölgesinde yaşayan ailelerin 0-6 yaş grubu çocuklarının sağlık problemlerinde başvurdukları geleneksel yöntemler ve nedenlerinin saptanması amacıyla, Mardin il merkezine bağlı Kızıltepe, Midyat ilçeleri ve bu ilçelere bağlı ikişer köyde, anket yöntemiyle 100 aile ile yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ailelerin %13.7'si kızamık vakalarında, %19.3'ü ishalde, %19.0'u tonsillitte, %13.5'i yanıkta, %9.4'ü ateşte, %12.9'u idrar kaçırmada, %13.6'sı kırık-çıkıkta ve %19.2'u sarılıkta doktora başvurduğu, diğer ailelerin ise geleneksel yöntemleri benimsedikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda sağlık kuruluşlarının bulunmaması, ailelerin sosyal güvencesiz olmaları ekonomik yetersizlik, hasta-doktor arasındaki iletişim eksikliği ve ailelerin hastalıklar hakkında yanlış bilgilere sahip olmalarının geleneksel yöntemlere başvurmada etkili olduğu ve başvurulan geleneksel yöntemlerinde hastalık tipine göre çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler;** Halk tababeti, Çocuk Sağlığı, Mardin

## ABSTRACT

This study aims at discovering the reasons for the application of traditional methods by the families to the health problems of their children aged between 0 to 6 in Mardin, a province in South-East Turkey. By this aim a structured interview based on a questionnaire was made with a hundred families settled in the two villages of Mardin and the two villages of each of the two sub provinces of Mardin, namely, Midyat and Kızıltepe. The results show that 13.7 % of the families in Measels cases, 19.3 % of the families in diarrhea, 18.8 % of the families in tonsillitis, 13.5% of the families in burn, 9.4 % of the families in temperature, 12.9 % of the families in enuresis, 13.6 % of the families in dislocated out of bone and 19.3 % of the families in Hepatite cases see the doctor, whereas the rest of the families prefer to apply the traditional healing practices. The study uncovers that this high frequency in maintaining traditional practices is related to such issues as the lack of modern health services in the area, the absence of social security facilities, economic conditions, lack of communication between doctors and patients and finally the misinformation of the families about the diseases. It also demonstrates that the traditional method applied in the region varies according to the types of the diseases.

**Key Words;** Public Healing, Child Health, Mardin

## GİRİŞ

Sağlık antropolojisi açısından kültürler gö- re değişebilen sağlık ve hastalık kültürel kalıplara bağlı olarak tanımlanır; kültürler özgü uygulamalarla tedavi edilir ve korunur (Balaban, 1975). Antropoloji çalışmalarında dünyanın bir çok bölgelerindeki yerli halkların kültürleriyle hastalık-sağlık kavramları arasında yakın ilişkiler görülmüştür (Kroeber, 1953). Hastalık an-

layışı toplumun kültürü ile yakından ilgilidir, çünkü kültür toplumun bir üyesi olarak birey tarafından kazanılmış bilgi, inanç, sanat, kanun, ahlak, gelenek ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içine alan bir bütündür. Kültürel değer tutum, inanç ve davranışlar, kişilerin yaşam tarzlarını dolayısıyla yaşam koşullarını etkilerken; aynı zamanda kişilerin sağlık hizmetlerine karşı tepkilerini belirleyen ve tıp uygulamalarının bilinmesi ve tanımlanması; topluma sağlık hizmet-

\* Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\*\* Araş. Gör. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\*\*\* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi



lerinin götürülmesinde, kişilerle iletişim kurma ve sürdürmenin anahtarıdır, bunun yanı sıra toplumun kültürel değerlerini taşımadan yola çıkan bir sağlık personelinin çabası mantık dışı, dar görüşlü ve çok pahalı olarak nitelendirilir (Jelliffe,1956). Halk tababeti toplumların inanç, gelenek ve değer sistemleriyle ilişkilidir (Türkdoğan, 1972). Bir çok bilimlerde olduğu gibi tıbbın da halk arasında uygulanan ilkel tedavi yöntemleri, gelenekleri, batıl inançları vardır. Bunlar sağlık folklorunu oluşturur, folklorik tıp bazı antropologlar tarafından "ev tedavisi" olarak da tanımlanmaktadır. Halk tababeti veya geleneksel tababet, ilk insanın tabiat olayları karşısında takındıkları tavır ve ilişki şekillerinden doğmuş, bunun üzerinde sihir ve büyü'nün rolü büyük olmuştur. Mistik inançlar ile sihrin yönettiği bu geleneksel sistemler insanın bedenine yabancı unsurların girmesi ve onların yaptıkları zararlarla açıklanmıştır . İnsanoğlu bunlardan korunmak için bazı çareler düşünmüş ve halk tababetinin temeli atılmış; böylece folklorik tıp, toplumlardaki hastalık ve sağlıkla ilgili düşünceler ile halk kültürünün bir parçası olarak doğmuştur (Cremers, 1972; Burian, 1971). Zaman içerisinde gelişen ilmi tıp ile geleneksel tıp arasında farklar belirginleşmiş; ilmi tıp sebep sonuç nedensellik bağı içerisinde kesin bilgiye dayandığı halde; geleneksel tıpta bunun yerini inançlar ve bir takım denemeye dayalı bilgiler almıştır.

1998 verilerine göre ülkemizdeki bebek ölüm hızı binde 47.7 dir (Nüfus ve Sağlık Araştırması, 1998). Ailelerin sağlık personelin-den yararlanmak yerine, geleneksel yöntemleri seçmeleri bebek ve çocuk ölümlerinde etkili bir rol oynamaktadır. Çocuk sağlığı; olumsuz çevre koşullarından, güvenilir içme suyunun olmaması ve sanitasyon yetersizliği, sosyo-ekonomik düzeyin yetersizliğinin yanısıra kültürel değişkenlerden de olumsuz yönde etkilenmektedir. Kültürel değişkenlerin kapsamına mantık yada mantık dışı tutumlar, amaç ve sonuçları yönünden sağlığa yararlı yada zedeleyici inanç ve uygulamalar girmektedir (Jelliffe, 1956).

Ülkemizde çocuk sağlığı ve hastalıklarını ilgilendiren geleneksel inanç ve uygulamaların büyük kısmı mistik anlayışlar çerçevesinde doğa üstü güçlere bağlılık sihir ya da büyü çözme, nazar bozma, cinleri korkutma gibi ilk bakışta çocuk sağlığına yarar ve sakıncası olmayacağını düşündürmekle birlikte bu tip uygulamaların bir çeşit psiko-sosyal rahatlık ve doyum sağladığı ve temel soruna çözüm getiremediği ya da çözümü geciktirdiği görülmektedir. Aynı şekilde korkma, cin çarpması gibi halk arasında yaygın olan hastalık tipleri için doktorun tedavi yöntemleri onaylanmamaktadır (Aksayan, 1983). Geleneksel inanç uygulamalarının bir kısmı sağlığa dolaysız bir biçimde zarar verici olarak görülmektedir. Türkdoğan'ın 1963-1965 yılları arasında gerçekleştirdiği 'Doğu Anadolu'da Sağlık-Hastalık Sisteminin Toplumsal Araştırması'nda sağlık -hastalık ile toplumun sosyo- kültürel yapısının ilişkisini ortaya çıkarmış ve aynı araştırmacı 1972-1974 yıllarında Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde topladığı verilere dayanarak doğum öncesi, doğum ve doğum sonrasında çocuk ile ilgili tüm inanç ve uygulamaları tanımlamış; çocuk sağlığını ilgilendiren inanç ve uygulamalara da yer vermiş ve bu konudaki geleneksel kültürümüzün zenginliğine dikkat çekmiştir (Türkdoğan, 1972). Beşikçi 1965-1966 yıllarında, Doğu Anadolu'da Alikan Aşiretinde yaptığı araştırmanın bir bölümünde sağlığa ilişkin alışkanlık ve davranışlara değinmiş çocuk hastalıklarını iyileştirmek için toplum içinde bu görevi yapan allelere baş vurulduğunu belirtmiştir (Beşikçi, 1969). Modern Tıp uygulamalarının yaygınlık kazandığı günümüzde geleneksel tedavi yöntemleri de varlığını sürdürmektedir, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan yörelerde bu uygulamalar daha çok göze çarpmaktadır. Modern tıp uygulamalarından önce toplumlar gelenek ve çeşitli inançlarına bağlı olarak bazı hastalıkları tedavi etmekteydiler. Yapılan araştırmada, Mardin Bölgesinde 0-6



yaş grubu çocukların sağlık problemlerine yönelik ne gibi geleneksel yöntemlerin hangi nedenlerle kullanıldığı, ve bu konuda diğer bölgelerde yapılabilecek çalışmalara ışık tutması amaçlanmıştır.

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Mardin iline bağlı Kızıltepe ilçesinden 17, Midyat ilçesinden 17, merkeze bağlı köylerden Boztepe'den 12, Kumlu'dan 12, Midyat'a bağlı Sövuütlü'den 12, Yayvantepeden 10; Kızıltepe'ye bağlı köylerden Köroso 10 ve Eşme'den 10 olmak üzere 0-6 yaş grubunda çocuğa sahip olan toplam 100 aile, 1996 yılında bu çalışmaya katılmıştır. Çalışma Random yöntemiyle seçilen bu ailelerle yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Görüşme sırasında onyediy sorudan oluşan anket formu doldurulmuştur. Elde edilen verilerin yüzde değerleri yan dağılım tabloları halinde düzenlenerek gösterilmiştir.

### BULGULAR

**Tablo 1:** Örnekleme Alınan Ailelerin, Aile Yapılarına Göre Dağılımı

Aile Yapısı	Sayı	Yüzde
Çekirdek Aile	22	22.0
Geniş Aile	78	78.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 2:** Örnekleme Alınan Ailelerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı	Sayı	Yüzde
5' den az	26	26.0
6-10 arası	62	62.0
10' dan fazla	12	12.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 3:** Örnekleme Alınan Ailelerin Sahip Oldukları Sosyal Güvence Çeşidine Göre Dağılımı

Sosyal Güvenceler	Sayı	Yüzde
Bağkur	2	2.0
Emekli Sandığı	12	12.0
Yeşil Kart	10	10.0
Sosyal Güvence Yok	76	76.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 4:** Örnekleme Alınan Ailelerin Oturdıkları Yerde Bulunan Sağlık Kuruluşlarının Dağılımı

Sağlık Kuruluşları	Sayı	Yüzde
Sağlık Ocağı-Hastane	36	36.0
Sağlık Kuruluşu Yok	64	64.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 5:** Örnekleme Alınan Ailelerin, Sağlık Problemlerinde Sağlık Kuruluşlarından Yararlanmalarına Göre Dağılımı

Yararlanma Durumu	Sayı	Yüzde
Yararlanıyor	13	13.0
Yararlanmıyor	87	87.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 6:** Örnekleme Alınan Ailelerin, Sağlık Problemlerinde Sağlık Kuruluşlarına Başvurmama Nedenlerine Göre Dağılımı

Kurumdan Yararlanmama Nedeni	Sayı	Yüzde
Maddi imkanım yok	34	34.0
Sosyal güvencem yok	23	23.0
Kurum imkanlarım yetersiz	19	19.0
Sağlık personeli yeteri kadar ilgilenmiyor	15	15.0
Kurum ulaşım açısından uzak	9	9.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 7:** Örneklemeye Alınan Ailelerin Tedavi İçin Doktor Dışı Kişi ve Yöntemlere Başvurma Nedenlerine Göre Dağılımı

Başvurma Nedenleri	Sayı	Yüzde
Hastalığın tıbbi tedavisi yok	6	6.0
Bu uygulama çok yaygın	32	32.0
Hastalık önemsiz	23	23.0
Maddi imkanım yok	21	21.0
Daha çabuk netice alıyoruz	18	18.0
Toplam	100	100.0

**Tablo 8:** Örneklemeye Alınan Ailelerin, Kızamık Hastalığının Tedavisinde Başvurdukları Yöntemlerin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Doktora başvurma	13	13.7
Kendi haline bırakma	17	41.4
İlaç kullanma	9	21.9
Tavuk yağı yakma	2	4.8
Toplam	41	100.0

**Tablo 9:** Örneklemeye Alınan Ailelerin, İshal Tedavisinde Başvurdukları Yöntemlerin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Doktora başvurma	11	19.3
İlaç kullanma	19	33.3
Demli çay içme	8	14.0
Sıcak kül ve taşa oturma	3	5.2
Kendi haline bırakma	16	28.1
Toplam	57	100.0

**Tablo 10:** Örneklemeye Alınan Ailelerin, Tonsillit (Bademcik) Tedavisinde Başvurdukları Yöntemlerin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Bademcik patlatma	13	29.6
Boğaza masaj	7	16.0
Kendi haline bırakma	12	27.2
Bamya, soğan ve kayısı kaynatıp boğaza sürme	4	9.2
Doktora başvurma	8	19.0
Toplam	44	100.0

**Tablo 11:** Örneklemeye Alınan Ailelerin, Yanık Tedavisinde Başvurdukları Tedavi Yöntemlerinin Dağılımı

Tedavi Yöntemi	Sayı	Yüzde
Doktora gitme	5	13.5
Boya sürme	8	27.8
Kırmızı su içirme	6	16.3
Mum,zeytin, ağrı kesici hap	9	24.4
Kavak ağacı külü ve yumurta	8	21.7
Sönmüş kireç ve zeytinyağı	1	2.7
Toplam	37	100.0

**Tablo 12:** Örneklemeye Seçilen Ailelerin, Çocuklarının Ateşlerini Düşürmek İçin Başvurdukları Tedavi Yöntemlerinin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Aspirin kullanma	19	35.8
Islak bez kullanma	14	26.4
Okutma	4	7.5
Kendi haline bırakma	9	16.9
Kolonya kullanma	2	3.7
Doktora gitme	5	9.4
Toplam	53	100.0



**Tablo 13:** Örnekleme Seçilen Ailelerin, Çocuklarının İdrar Kaçırma Durumunda Başvurdukları Tedavi Yöntemlerinin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Doktora gitme	4	12.9
Okutma	3	9.6
İşkembe uzantısı yedirme	9	29.0
Ateşle korkutma	7	22.5
Kendi haline bırakma	6	19.3
Kirpi eti yedirme	2	6.4
Toplam	31	100.0

**Toplam 14:** Örnekleme Seçilen Ailelerin, Çocuklarının Kırık-Çıkık Tedavisinde Başvurdukları Tedavi Yöntemlerinin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Kırık-çıkıkçıya gitme	19	86.3
Doktora gitme	3	13.6
Toplam	22	100.0

**Tablo15:** Örnekleme Seçilen Ailelerin Çocuklarının Sarılık Hastalığı İçin Başvurdukları Tedavi Yöntemlerinin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Kukak arkası kanatma	9	34.6
Korkutma	6	23.0
Dil altını kanatma	3	11.5
Doktora gitme	5	19.2
Boğazın dış yüzünü dağlama	1	3.8
Sarıbez ve sarı boncuk kullanma	2	7.6
Toplam	26	100.0

**Tablo 16:** Örnekleme Seçilen Ailelerin, Çocuklarının Siğil Geçirme İçin Başvurdukları Tedavi Yöntemlerinin Dağılımı

Tedavi Yöntemleri	Sayı	Yüzde
Okutma	14	46.6
İlaç kullanma	4	13.3
Ham incir sütü koyma	1	3.3
Kendi haline bırakma	9	3.0
Doktora gitme	2	6.6
Toplam	30	100.0

### TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelendiği zaman Tablo:1 % 78.0 geniş aile yapısının ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Ailede anne-babadan ziyade aile büyüklerinin çocuk üzerinde hak ve söz sahibi olduğu sayılıştından hareketle çocuklarla ilgili sağlık sorunları ortaya çıktığı zaman geleneksel yöntemlerin kullanımının öncelikli olduğu söylenebilir. Eren tarafından Ankara ili Sincan bölgesinde yapılan bir çalışmada da çocuk sağlığına ilişkin hekimlik uygulamalarına yer verilmiş ve geleneksel sağlık kültürünün kuşaktan kuşağa taşınmasında ailenin önemli vurgulanmıştır (Eren, 1971).

Tablo 2 incelendiği zaman %62.0 bir oranla ailedeki çocuk sayısı altı ila on olup çocuk sayısı arttıkça, her çocuğa düşecek sağlık, yiyecek, eğitim paylaşımı azalacaktır.

Tablo 3 incelendiği zaman ailelerin %76.0'ı sosyal güvenceye sahip değildir, bu da ailelerin profesyonel sağlık hizmetlerinden yararlanmaları yerine geleneksel yöntemleri seçmeleri açısından en önemli gösterge olarak düşünülebilir. Egemen tarafından yapılan bir çalışmada, Ankara Hacettepe gecekodu bölgesi, Ulucanlar gecekodu bölgesi ve Çankaya böl-

gesinde çocuk sağlığı konusunda oluşan tekniklerin toplumun sosyo-ekonomik yapısı ile yakından ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Egemen, 1974).

Tablo 4' de ailelerin %64'ünün oturduğu bölgede sağlık kuruluşu bulunmamaktadır. Buna dayalı olarak Tablo 5'te ailelerin %87'sinin sağlık kuruluşlarından yararlanamadıkları ve Tablo 6 ve 7 de ise bunun nedenlerinin dağılımı görülmektedir.

Bazı hastalıkların tedavisinde başvurulan geleneksel yöntemler Tablo 8'den Tablo 16'ya kadar sayı ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Kızamıkta; tavuk yağı yakma, kendi haline bırakma, ishalde; küle oturma, demli çay içirme, tonsillite; bademciklerin sıkılması, bamya, soğan, kayısı kaynatıp boğaza bağlama, yanıkta; kavak ağacı külü ve yumurta akı sürme, ateş yükselmesinde; okutma, idrar kaçırmada; hocaya okutma, işkembe uzantısı, kirpi eti yedirme, ateşle korkutma, kırık çıkıkta; kırık çıkıkçıya başvurma, sarılıkta; kulak arkasını kanatma, korkutma, siğilde; okutma, ham incir sütü sürme gibi yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir.

Ailelerin çeşitli çocuk hastalıkları ile karşılaştıkları zaman geleneksel yöntemleri kullanmakla beraber Tablo 9' da ishal tedavisinde %33.3'ünün ilaç kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde Tablo 12 de görüldüğü gibi ailelerin % 35.8'inin çocukları ateşlendiği zaman aspirin kullanmalarının sevindirici bir gelişme olarak düşünülmesi mümkündür.

Benzer bir çalışma Aksayan tarafından Ankara İli Altındağ ilçesi Hasköy yerleşim merkezinde, 15-64 yaş grubunda en az bir çocuğu olan annelerin çocuk sağlığına ilişkin geleneksel inanç ve uygulamalarını tanımlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırma kapsamına giren annelerin, bebeklik ve çocuklukta karşılaşılan gaz sancısı, pişik, pamukçuk, öksürük, ishal, kabızlık ve ateş sorun-

larına yönelik uygulamaları dışındaki tüm uygulamalarda büyük oranda geleneksel kültürün etkisinde kaldığı saptanmıştır. Bu geleneksel yöntemlerin ise çocuk sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek yönde olduğu görülmüştür (Aksayan, 1983).

Anadolu'da değişik yerleşim yerlerinde yapılan çalışmalarda aşağıda belirtilen ortak geleneksel tedavi yöntemlerinin kullanıldığı araştırma bulgularında gösterilmiştir. Kızılçık yedirme, tuzsuz yağsız pirinç lapası yedirme, kahve yedirme, ayva yaprağı kaynatıp suyunu içirme, kavrulmuş un yedirme, sıcak taşa oturma, karına bal sürüp üstüne kına ekme, haşhaş kabuğu yedirme, yabani erik yedirme, ateşi olan kişinin; vücuduna yoğurt, limon, sirke sürme, terletme, sıcak içecek içirme, sarılığı olan kişiye; idrar içirme, sarı eşya kullanma, sarılık kestirme, hocaya okutma, kayısı kurusunu kaynatıp içirme, yanaklara salça, diş macunu yoğurt, pekmez sürme, kırık çıkıkta; sınıkçıya gitme yumurta akı sürme, iki sert tahta arasına tutturma gibi yöntemlerin uygulandığı belirtilmiştir (Şentürk, 1969; Kızıldağlı, 1970; Küçükbezirci, 1967, Kızıldağlı, 1972; Demirhan, 1972; Aytar, 1974; Aydınöglü, 1974, Acar, 1975).

## ÖNERİLER

- Bölgenin özellikleri dikkate alınarak halkın sağlıkla ilgili konularda doğru bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi için köylerde öğretmen, muhtar, imam birlikte eğitim programları düzenlemelidir.

- Çevre temizliği için özellikle kapalı tuvalet çukurlarının yapılması halka öğretilmelidir. Anadolu'da hemen hemen her köyde görülen açık foseptikler gübreleme amacı için kullanılmakta özellikle iklimin sıcak geçtiği yörelerde daha da tehlikeli hale gelmektedir.

- Bölgede görevli sağlık personelinin halkla olumlu iletişim kurması, onların anlayacağı ve inanacağı şekilde sağlıklı yaşam için gerekli



olan temizlik kurallarına uyması, hekime inanması ve gerektiği zaman sağlık kuruluşlarından yardım istemesinin en doğru davranış olacağına halkı inandırması için sağlık personelinin de motive edilmesi gerekmektedir.

- Erken yaşta eğitimin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilmiş ancak ihtiyacı karşılayabilecek, yeterli eğitimci kadroları oluşturulamamıştır. Bölgede gezici eğitim veren kurslar düzenlenmeli, Ana ve Çocuk Sağlığı Merkezleri ve Sağlık Ocaklarının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

- Bebek ve çocuk sağlığının korunmasında sağlık hizmetlerinin sosyalleştirilmesi en önemli etkidir. Geleneksel yöntemlerin tercih edilme nedenlerinin en başında sosyo-ekonomik koşullar gelmektedir. Yeşil kart uygulamasının yaygınlaştırılması ile köy halkı sağlık personelinin yardım almayı tercih edecektir.

## Kaynaklar

Acar, İ.H. (1975). *'Zora Folkloru'*. Sivas

Aksayan, S.(1983). *"Çocuk Sağlığına İlişkin Geleneksel İnanç ve Uygulamalar"* Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Aydinoğlu, G. (1974). *'Pasof'ta Hastalıkları Tedavi Usulleri'*. Türk Folklor Araştırmaları Dergisi: Cilt XV., No;297.

Aytar, S. (1974) *'Akbaba Köyünde Halk Tedavi Usulleri'*. Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. Cilt XV., No;297

Balaman A.R. 1975). *"Türkiye Kır Toplumlarında Sağlık"* Boğaziçi Üniversitesi Halkbilim Yıllığı. (Ayrı basım),

Beşikçi, İ. (1969). *Doğuda Değişim ve Yapısal Sorunlar (Göçebe Alikan Aşireti)*, Doğan Yayınevi, Ankara.

Burian, I. (1971). *'Erzurum ve Çevresi Örf ve Adetleri 27'* Folklor Doğru Dergisi Sayı:13, 21-22.

Cremers, N. (1972) *"Anadolu Folklorunda Şamanizm Kalıntıları"* Türk Folklor Araştırmalar Dergisi, Cilt. 14, sayı 271, 6221-6222,

Demirhan, A.; (1972). *'Yalova'nın Bazı Köylerinde Türk Hekimliği'*. Türk Folkloru Araştırmaları Dergisi. Cilt XIV., No;280.

Egemen, A (1974). *"Çocuk Sağlığı Konusunda Bilgili, Tutum ve Davranışla İlgili Karşılaştırmalı Araştırma"*, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Ankara

Eren, N. (1971) *"Ankara İli Yenimahalle İlçesine Bağlı Sincan Bucağında Geleneksel Hekimlik Uygulamaları Konusunda Araştırma Raporu"*, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Toplum Hekimliği Enstitüsü. Ankara,

Jelliffe, D.B. (1956) *"Cultural Variation and Pratical Pediatrican"*, Journal of Pediatrics. Vol. 49, s. 661-671,

Kızıldağlı, E. (1970). *'Lokman Hekim'in Kitabından Birkaç Örnek'*. Türk Folklor Araştırma Dergisi. Cilt XII., No; 249.

Kızıldağlı, E. (1972). *'Hatay'da Halk İlaçları ve İnançları'*. Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. Cilt XIV. No;275

Kroeber, A.I. (1953) *Anthropology Today Applied Anthropology in Medicine*, The University of Chicago Press Chicago, İllinois sh. 771-806

Küçükbeziçi, S. (1967). *'Konya ve Dolaylarında Halk İlaçları'*. Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. Cilt X. No;213.

*Nüfus ve Sağlık Araştırması.* (1998). Hacettepe Üniversitesi, Nüfus Etüdüleri Enstitüsü ve Macro International Inc. Calverton, USA

Şentürk, A. (1969). *'Yeşilyurt'ta Bazı Hastalıkların Tedavileri'*. Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. Cilt XII. No;238

Türkdoğan, O. (1972). *Halkın Sağlık-Hastalık Sisteminin Toplumsal Araştırması-Erzurum'da Bir Kasabanın Medikal Sosyolojik Yapısı* Atatürk Üniversitesi Yay., No. 161, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum.



# ENGELLİ BİREYLERE SAHİP AİLELERİN TEMEL GEREKSİNİMLERİ

Mesude ATAY\* - Özcan DOĞAN\*\*

## ÖZET

*Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan engelli bireylere sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak, engellilere ve ailelerine sağlanacak hizmetlere yönelik ulusal bir politika taslağı hazırlanması gereğine değinilmektedir. Önerilecek bu politikanın işlevsellik kazanmasını sağlamaya yönelik olarak, ülke koşullarının olarak verdiği ölçüde bir organizasyon modeli geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** Engelli bireyler, aile gereksinimleri, özel eğitim politikaları

## SUMMARY

*This article deals with the requirement to determine needs of the families with handicapped individuals in Turkey, and to prepare national policies for services provided for the said handicapped individuals and their families in line with such needs. It is also pointed out that an organisational model must be developed for the functionality of such proposed policies according to the existing conditions in Turkey.*

**Key words:** Handicapped individuals, family needs, special education policies.

## GİRİŞ

Toplumsal yapının varlığını sürdürebilmesi için hayati öneme sahip bir kurum olarak aile, insanlığın sürekliliğini sağlamıştır ve sağlayacaktır. Tarihsel süreçte, toplumun politik ve siyasi tüm yapılanmalarında bu kurum desteklenerek, biçimlendirilmiştir.

Toplumsal yapılanmaya bağlı yaşam biçimlerinde şu ya da bu şekilde (etik ya da yasal) ailelerin gereksinimleri belirlenmeye ve karşılanmaya çalışılmıştır.

Diğer ülkelerdeki gelişim sürecine baktığımızda, aile kurumunun kimi ülkelerde belirli dönemlerde çok önemli bir yere yerleştirilmesine karşın, (İsviçre örneğindeki gibi) diğer ülkelerde ortadan kaldırılmaya çalışıldığı görülmektedir (1917 devriminin ilk dönemlerinde SSCB’de olduğu gibi) (Aile Politikaları, 1991). Son elli yıl içindeki hızlı teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak toplumsal kay-

nakların daha etkin ve adil paylaşım imkanının doğması ile birlikte, demokrasi düşüncesinin işlerlik kazandığı bir süreç başlamıştır.

Bu süreçte, demokrasi söylemi; eşitlik ve insan hakları terimlerini beslemiş ve geliştirmiştir. (Fulcher, 1989). Bu terimler çerçevesinde, toplumsal yaşamın en temel birimi olan ailenin hem demokrasinin teminatı, hem de gereği olarak korunması ve gereksinimlerinin giderilmesine yönelik politikalar oluşturulmaya başlanmıştır. (Örneğin, A.B.D., İngiltere, Japonya, Danimarka, Norveç, İsveç, Çin, vb.) (Fulcher, 1989, Potts, 1989). Ülkemizde ise, varolan geleneksel yapı nedeni ile, aile kurumuna yönelik formal politikalar oluşturulması ihtiyacı yoğun olarak hissedilmemiştir. Ancak; son yirmi yılda dünyadaki hızlı gelişmeler sonucunda, hızlı ve çarpık bir değişim sürecine girilmesi ile birlikte bu alanda politikalar geliştirilmesi ve bunlara işlevsellik kazandırılması sıklıkla gündeme gelmektedir. (Bilgin, 1991; Kağıtçıbaşı, 1977; Abadan, 1979).

\* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Bölümü



Küreselleşme sürecini yaşadığımız bu çağda, yukarıda sözü edilen demokrasi, eşitlik, insan hakları gibi değerler engelli bireylerin de diğer bireyler gibi toplumsal yaşama katılmaları gereğini bir değer yargısı olarak ortaya çıkarmıştır. Bunun örneklerini kalkınmış ülkelerin bu anlamda yaşadıkları gelişme sürecine bakarak görmek mümkündür (Labregere, 1992).

Engelli bireylerin gereksinimlerinin karşılanması, tarihsel süreç içerisinde bir değer yargısı olarak farklı boyutlarda her zaman var olmuştur. Ancak, çeşitli ülkelerde yaşanan deneyimler sonucunda, engelli bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasının bu bireylerin ailelerinin gereksinimlerinin karşılanması ile içiçe olduğu ve hatta, bu bireylerin toplumla bütünleştirilmesinin ön koşulunun ailelerin gereksinimlerinin belirlenerek, karşılanmasından geçtiği gerçeği ortaya çıkmıştır. (Robinson ve ark., 1988; Smith, 1988; Wade and Moore, 1987; Labregere, 1992).

Bilindiği gibi, ülkelerin belirledikleri politikalar doğrultusunda toplumsal yaşamın yapılandırılması bir eğitim süreci içerisinde gerçekleşir. Bu süreçte aktif olan ailenin işlevi, çocuğun toplumsal yaşama hazırlanmasıdır. Ailenin çocuğa ilişkin gereksinimlerinin kaynağı, çocuğun gereksinimlerinin ortaya çıkması ile başlar. Bu gereksinimler, birincil derecede sağlık ile ilgili iken, bunun ardından eğitim gelmektedir. Bugün "Çocuğun formal eğitiminin başlangıcı, doğum öncesi dönemde ele alınmalıdır" görüşü genel kabul görmektedir. (Peterson, 1988). Dolayısıyla "aile gereksinimleri kavramı" erken eğitim in gündeme gelmesi ile önem kazanmıştır. Engelli çocuklar söz konusu olduğunda ise, bu süreçteki gereksinimler daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde "engelli birey" etiketi, daha işlevsel bir tanım olan "özel gereksinimi olan bireyler" kavramı ile yer değiştirme eğilimindedir. Bu tür bireylere

sahip aileler de "özel gereksinimleri olan aileler" olarak görülmeye başlanmıştır. (Labregere, 1992). Bunun çarpıcı örneklerinden bir tanesini Warnock Raporu (1978) sonrasında yaşananlar oluşturmaktadır. Bu raporun en önemli saptamalarından birisi, İngiltere'de engelli çocuğun eğitim sürecine ailelerin hiç bir şekilde katılmadığının vurgulanmasıdır. Bu saptama daha sonraki yıllarda dikkate alınarak yeni çıkan yasalarda ailelerin eğitim sürecine aktif katılım öngörülmüştür. (Wedell, 1990). Benzer şekilde Amerika'da 1975 yılında kabul edilen yasa ile engelli bireylere ve bunların ailelerine sağlanacak hizmetlere ilişkin yeni düzenlemeler getirilmiştir. Bu düzenlemelerde, engelli bireylerin gereksinimlerinin belirlenerek "bireyselleştirilmiş eğitim programları" hazırlanması zorunluluğu getirilmiştir. Bu çerçevede aynı şekilde ailelerin de gereksinimlerinin belirlenerek "bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planları" hazırlanması bir zorunluluk olarak ele alınmıştır. Bu planların hazırlanmasında ailelere de belirleyicilik rolü yüklenmiştir. (Trohanis,1988; Krauss, 1990; Minke ve Scott, 1993). Son yirmi yılda, engelli bireylerin topluma kaynaştırılmasında dikkate değer bir gelişme kaydeden İspanya'da, bu başarıyı aileler sivil örgütlenme yolu ile bir baskı unsuru oluşturarak elde etmişlerdir. Aileler, kendi gereksinimlerin karşılamak için etkin, yapıcı ve devlet ile işbirliği içinde politikalar oluşturulmasında önderlik etmişlerdir. (Marchesi, 1986; Grtazer, 1991). Benzer süreçler birçok ülkede yaşanmakta ve benzeri çözümler üretilmektedir. (Örneğin; İtalya, Fransa, Almanya, İsveç vb.) (Labregere, 1992; Krauss, 1990).

Yukarıda bahsedilen ülkelerin, yaşanan süreçler sonunda vardıkları ortak nokta bir devlet politikası olarak engelli bireye sahip ailelerin özel gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik yöntemler oluşturulması ve bunların yaşama geçirilmesi zorunluluğudur.



Doğal olarak bu politikalar geliştirilirken ya da, yaşama geçirilirken pek çok zorluk ortaya çıkmaktadır. (Hulnick & Hulnick, 1989; Shriver ve Kramer, 1993; Minke ve Scott, 1993; Krauss, 1990). Örneğin ABD de özel gereksinimi olan çocukların ailelerin, çocuklarına ilişkin verilecek kararlara (tanı, değerlendirme, eğitim vb.) katılma ve verilecek kararlara yasal yollarla itiraz etme (mahkemeye başvurma) hakkınının kullanılmasında pekçok sıkıntı yaşandığı dile getirilmektedir. Bu sıkıntılar ve problemler yeni çözüm önerilerini beraberinde taşımaktadır. (Goldberg, 1989). Bu durum ise, özel gereksinimleri olan ailelere yönelik politikaların durağan olmadığını ve sürekli olarak, yenilenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### **TÜRKİYE'DE BUGÜNKÜ DURUM**

İnsan hakları ve fırsat eşitliği kavramlar ile demokrasi söyleminin hakim olduğu çağdaş ülkelerde aile politikaları ve bu politikaların uygulanmasının gereksinimlere cevap verebilmesine karşın, Türkiye'de, bu gereksinimler ulusal bir politik söylem içinde dile getirilmemektedir. Dolayısıyla, bu konuda acil bir atılım içine girilmesi gerekli gibi görülmektedir.

Engelli bireylere ve ailelerine yönelik ulusal bir söylem ve politikanın eksikliği, öz değerler sistemi içinde engelli birey ve ailelerinin gereksinimlerini ele alan bir değerler sisteminin oluşturulmasını engellemektedir. Ayrıca, engelli bireylerin ve ailelerinin gereksinimlerini belirlemede kullanılacak herhangi bir ölçek ya da benzeri bir araç geliştirilememiş olup, ulusal düzeyde bu alana yönelik yeterli ve sağlıklı bilgi mevcut değildir. Bu nedenle, yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda üretilen politikalar ya da getirilen önerilere sistem içinde işlevsellik kazandırılmamaktadır. Çünkü; oluşturulan politikalar ve öneriler, sistemin gereksinimlerinden "uzak" yapılandırılmaktadır.

Tüm bu yetersizliklerin yanında, ailelerin de sivil örgütlenmeye yönelik destekleyici ulusal bir söylemi ve geliştirdiği herhangi bir politika bulunmamaktadır.

Yukarıda değinilen eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesine yönelik girişimlerin en önemlisi ve en ivedisi, engelli bireylerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmalar yapılması ve ulusal düzeyde politikalar önerilmesidir.

Bu tür çalışmaların ilk bakışta engelli bireylere sahip aileleri hedef alması gerekli gibi görünse de aslında toplumun tümünün gereksinimlerini belirlemeyi ve karşılamayı amaçlamaları zorunludur. Çünkü, bu konuda yapılacak çalışmalar ve oluşturulacak politikalar yalnızca engelli bireye olan aileleri değil, her zaman engelli bireye sahip olan aileleri değil, her zaman engelli bir bireyin aileye katılma riskine sahip diğer aileleri de yani toplumun tamamını kaçınılmaz olarak kapsayacaktır.

### **TÜRKİYE'DE YAPILACAK UYGULAMA BASAMAKLARI**

Demokratikleşme sürecinin bir gereği olarak, engelli bireylerin topluma kaynaştırılması için gereksinimlerinin önem kazanması ile engelli bireylere sahip ailelerin gereksinimleri de kaçınılmaz olarak gündeme gelmiştir. Bu nedenle yapılacak olan çalışmalarda üç temel amaç dizisi dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır.

1. Engelli bireylere sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi,
2. Belirlenen gereksinimler doğrultusunda politikaların üretilmesi,
3. Ortaya konulacak olan politikaların işlevsellik kazanmasına yönelik organizasyon modelinin oluşturulması.

"Engelli bireye sahip aile" terimi, her ne kadar kapsam açısından sınırlı bir içerik taşıyor gibi görülsede, genel anlamda düşünüldüğünde toplumun tamamını içine alan bir hacme sahiptir.



Ailelerin gereksinimlerinin ortaya çıkması engelli bir bireyin aileye katılması ile başlayan bir süreç değildir. Bireyin aileye katılımı öncesinde başlayan ve daha öncesinde bu gereksinimlerin farkına varılmaması nedeni ile zor yaşanan bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Engelli bireyin aileye katılım süreci başlatmamakta, zaten var olan uzun bir sürecin yalnızca bir kesitine dikkat çekmektedir. Temelde bu süreci üç ana bölümde analiz etmek mümkündür.

(I) Tanı Öncesi Dönem (Engelli Bireye Sahip Olma Öncesi Dönemi)

(II) Tanı Süreci (Engelli Bireyin Aileye Katılma Dönemi)

(III) Tanı Sonrası Dönem (Engelli Bireyin Aile ve Toplumun Bir Parçası Olarak Yaşamını Sürdürmesi)

## (I) TANI ÖNCESİ DÖNEM

Toplumsal yaşam içerisinde her bir birey yaşamının herhangi bir döneminde engelli olma ya da engelli bir yakına sahip olma riskine sahiptir. Bu açıdan bakıldığında engelle yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi, sınırlandırılması son derece güç bir uğraş olarak görülebilir. Ancak, sistematik ve işlevsel bir süreç yaklaşımı kullanılarak bu güçlükler en alt düzeye indirilebilir. Bu noktada, kabul edilen çözüm, gereksinimlerin toplumsal bazda belirlenmeye çalışılması ve bunu yaparken kesin çizgilerle ayrılmamış da olsa engelli bireye sahip olma durumuna üç dönem ve üç toplumsal bazda belirlenmeye çalışılması ve bunu yaparken kesin çizgilerle ayrılmamış da olsa engelli bireye sahip olma durumuna üç dönem ve üç toplumsal grup boyutunda ele alınmasıdır.

İlk toplumsal grubumuzu potansiyel olarak tanı öncesi sürece dahil olan fakat belki de hiçbir şekilde engelli bir bireye sahip olmayacak olan aileler ve bireyler oluşturmaktadır. Çünkü, engelli bireye sahip olma durumuna ilişkin toplumsal gereksinimler bu durumun ortaya çıkmasından önce başlar. Yaşam süreci içinde

bakıldığında, karşılaştığımız gereksinimleri giderilmesinin en iyi yolunun bu gereksinimlerin ortaya çıkmasından önce tahmin edilerek karşılanma yollarının belirlenmesi olduğu genel kabul gören ve işlevselliği bilinen bir gerçektir. Bu gerçeklik planlanan çalışmaların amacını oluşturan olguya uyarlandığında engelli bireye sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesinin, ana baba adayı hatta aday adayı olan tüm bireylerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin belirlenmesini de içerdiği görülecektir. Bu bilgiler ışığından üzerinde çalışılması gereken temel aşama, genel olarak, toplumsal bazda eksikliklerin belirlenmesidir. Çünkü, toplumun bu konuda bilgi ve bilinç düzeyindeki eksikliklerinin belirlenmesinin çözümsel açıdan çok önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece ailelerin en temel gereksinimi olan koruyucu önlemlerin alınmasının yanısıra, erken tanının sağlanması da mümkün olacaktır.

## (II) TANI SÜRECİ

Bu süreçteki gereksinimler, bir önceki dönemdekiler kadar kapalı kalmamıştır. Çünkü, bu süreçteki hedef grup, engelli bireye sahip olma durumu ile fiili olarak karşı karşıyadır ve gereksinimleri de bu düzeyde çarpıcıdır. Bu dönemde ailede ve ailenin yakın çevresinde engelli bireyin varlığı söz konusudur. Aile, artık engelden haberdardır, engeli tanıma ve öğrenme çabasında olup, gerçekleri kabul etme sürecine girmiştir. Bu süreç beraberinde birçok gereksinimi de taşır.

## (III) TANI SONRASI DÖNEM

Bu süreç de bir önceki dönem gibi, belirgin gereksinimleri içermekle birlikte, yaşam boyunca devam eden uzun bir dönemi kapsar. Bu dönemdeki aile gereksinimleri toplumsal kabul, sosyal güvence, mesleki eğitim gibi ileriye yönelik beklentileri kapsar.

Sonuç olarak, engelli bireylerin ailelerinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak önerilecek olan ulusal politika yukarıda açıklanan süreçler çerçevesinde hekimden eğitim-



ciye aile derneklerinden çeşitli Bakanlıklara kadar birçok meslek grubunu ve toplumsal organizasyonu içerecektir.

Yapılacak olan sistemli çalışmalarda; ekonomik, sosyolojik, eğitim ve psikolojik alanlarda, aile gereksinimlerinin belirlenmesi hedeflenmeli, ulusal bir politika oluşturulacak örgütlenme modelleri ile bu politikalara işlevsellik kazandırılmalıdır.

### Kaynaklar

- Bilgin, V. (1991). Yapısal Özellikleri İtibariyle Ailelerin Görünümü. *Aile Politikaları*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Fulcher, G. (1989). Integrate and Mainstream Comparative Issues in the Politics of these Policies in (ed.) Barton, L. In (ed.) Barton, L. *Integration: Mythe or Reality*. Falmer Press. U.K.
- Goldberg S.S. (1989). The failure of legalization in education, alternative dispute resolution and the education for all handicapped children act of 1975. *Journal of Law and Education*. 18-3, 441-454.
- Gortazar, A. (1991). Country Briefing Special Education in Spain *European Journal of Special Needs Education*. 6 1, 57 60
- Hulnick, M., Hulnick, R. (1989). Life's challenges, curse or opportunity. Counselling families of persons with disabilities. *Journal of Counseling and Development* No-Dec. 166-199.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). Cultural Values and Population Action Programs. *Turkey Report Prepared for the D.N. Educational Scientific and Cultural Organization*.
- Krauss, M.W., Scott, M.M. (1993). "The development of individualized family service plans:-Roles for parent and staff". *The Journal of Special Education*. 27.1, 82-106.
- Krauss, M.W., Scott, M.M. (1993). *The development of individualized family service plans:-roles for parent and staff*. *The Journal of Special Education*. 27.1, 82-106.
- Labregere A., (1992), Çev.: Doğan, Ö., *Engelli Gençler İçin Aktif Yaşam*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Marchesi, A. (1986) Project for integration of pupils with special needs in Spain, *European Journal of Special Needs Education*, 1 2, 125-133.
- Minke, K.M., Scott, M.M. (1993). *Development of individualized family service plans, roles for parent and staff*. *The Journal of Special Education*. 27-1, 82:106.
- Peterson, N.L. (1988). *Early Intervention for Handicapped and At Risk Children*. Inve publishing Co., U.S.A.
- Potts, P. (1989). Working Report; Educating Children and Young People with Disabilities or Difficulties in Learning in the People's Republic of China in (ed.) Baston, L. *Integration: Myth or Reality*. Palmer Press, U.K.
- Robinson, C.C., S.A., Backmon, P.C. (1988). "Parent Involvement in Early Childhood Special Education" in (ed.) Jordan, J.B., Gallagher, J.Ö.,
- Hutinger, P.L., Karnes, M.B. *Early Childhood Special Education. Birth to Three*. ERIC, U.S.A.
- Shriver, M. and Kramer, J. (1993). Parent involvement in an early childhood special education program, a Descriptive analysis of parent demographics and level of involvement, *Psychology in the Schools* 30., 255-263.
- Smith, B.J. (1988). Early Intervention Public Policy, Past, Present and Future in (ed.) Jordan, J.B., Gallagher, J.J., Hutinger, P.L., Karnes, M.B. *Early Childhood Special Education, Birth to Three*. ERIC, U.S.A.
- Trohanis, P.L. (1988). Preparing for Change, The Implementation of Public Law in (ed.) Jordan, J.B. Gallagher, J.J., Hutinger, P.L., Karnes, M.B. *Early Childhood Special Education, Birth to Three*, ERIC, U.S.A.
- Unat, N., (1979). *Türk Toplumunda Kadın*. Çağ Matbaası, Ankara.
- Wade, B., Moore, M. (1987) *Special Children, Special Needs. Provision in Ordinary Classrooms*. Robert Royce Ltd., U.K.
- Wedell, K. (1990). Children with Special Educational Needs, Past Present and Future in (ed.) Evans, P. and Varma, V. *Special Education, Past Present and Future* The Falmer Press, U.K.



# OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ENGELLİ ÇOCUKLARIN NORMAL OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA ENTEGRASYONU

Servet BAL\* - Neslihan AVCI\*\*

## ÖZET

Son yıllarda özel eğitimin önemli bir parçası olan entegrasyon programları üzerine yapılan çalışmalarda; erken çocukluk yıllarında, gelişimi hızlandırması ve sosyal kabulü artırması açısından engelli çocukların normal yaşlılarının devam ettiği okulöncesi eğitim kurumlarında düzenli ve sistemli bir şekilde eğitim almalarının gereği üzerinde durulmaktadır. Engelli çocuk, hazırlanmış düzeyine uygun bir eğitim programına dahil edilmeli; bu programdan hem engelli, hem de normal çocukların yararlanabilmesi için normal ve engelli çocuklar, aileleri, eğitimciler ve kurumdaki diğer bireyler entegrasyon öncesinde entegrasyona hazırlanmalıdırlar. Entegrasyon uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için, süreç içerisinde çocukların, programın ve eğitimcilerin değerlendirilerek yeni düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, çalışmaların da ortaya koyduğu gibi ekip çalışması ile başarıya ulaşılabilirliği unutulmamalıdır.

Anahtar Sözcükler: Engelli çocuk, okulöncesi dönem, entegrasyon (kaynaştırma), okulöncesi eğitim kurumları.

## ABSTRACT

During the last decades, as a part of the special education, the studies on integrated educational programs indicate that, during early childhood years, it is very important for the handicapped children to get systematic and regular education from the regular educational settings for their non-handicapped peers in order to accelerate their development and social acceptance. Handicapped children must be mainstreamed into educational programs appropriate for their readiness levels; and handicapped and normal children and their families, and other personnel in such settings must be prepared for the integrated education to provide an useful program for both normal and handicapped children. For the success of the integration applications, it is needed to provide new provisions by evaluating the children, the program and the educators within the process. On the other side, as the studies show that the success could only be achieved through a teamwork.

Key words: Handicapped children, preschool period, integration, preschool institutions.

Okulöncesi dönemdeki engelli çocukların normal okulöncesi eğitim kurumlarına entegrasyonu üzerine yazılan bu makalede, engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar, aileleri ve okullar çerçevesinde entegrasyon çalışmalarının prensipleri bu alanda yapılan çeşitli çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak ele alınmaya çalışılmıştır. Bu şekilde bahsedilen prensiplerin uygulanabilmesi için, başta eğitimciler olmak üzere bu alanda çalışan profesyonellere toplu bir bakış açısı kazandırıl-

maya çalışılmaktadır. Diğer taraftan entegrasyon prensiplerinin yeniden tartışmaya açılmasına ışık tutacağı umut edilmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az sınırlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşlerinden kaynaklanan entegrasyon; engelli bireylerin engel tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında düzenli ve sistemli bir

\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Dr., Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi ABD



şekilde eğitilmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Dickerson ve Davis, 1981; Civelek, 1990; Rose ve Smith, 1993; Avcı, 1998).

Engelli bireyler yaşamlarının her döneminde normal eğitim ortamlarına dahil edilebilirler, ancak gelişimin kritik yılları olarak isimlendirilen erken çocukluk yıllarında çocuğun gelişimini hızlandırması ve sosyal kabulü yönünden okulöncesi dönemdeki entegrasyon programları büyük önem taşımaktadır (Metin, 1997a). Bu nedenle, özel gereksinimi olan okulöncesi çocuklarının normal gelişim gösteren akranlarını model olarak sosyal oyunlar oynayabilecekleri, iletişimde dili kendiliğinden kullanabilecekleri, toplum tarafından benimsenen bir davranış repertuarı geliştirme fırsatı bulabilecekleri, kısaca gelişimlerinin normale yaklaşıp, hızlanabileceği eğitim ortamları ancak normal okulöncesi eğitim kurumları olabilmektedir. (Bal, 1992; Spodek ve Saracho, 1994; Odom ve McLean, 1996; Metin, 1997b).

Bebeklik döneminde ev merkezli eğitim programlarına dahil edilen engelli çocuklar gelişimsel olarak hazır oldukları zaman uygun bir okulöncesi eğitim programına alınabilmeleri ve hem çocuğun, hem de ailenin desteklenebilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Engelli çocuğun entegre edilme kararının alınabilmesi ve çocuk için uygun entegrasyon tipinin, ayrıca uygun eğitim ortamının belirlenebilmesi için çocuğun disiplinler arası geçişli ekip (transdisciplinary team) yaklaşımı ile değerlendirilerek hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir (Bullock, 1992; Wolfendale, 1993; Wolary ve Wilbers, 1995). Çocuğun bilişsel, dil, sosyal, duygusal, motor, özbakım becerileri ve kişilik gelişimi alanlarındaki beceri düzeyi belirlendikten sonra, hazırbulunuşluk düzeyine uygun entegrasyon tipi ve eğitim ortamının seçilmesi uygun olacaktır. Entegrasyon süreci içerisinde yapılacak olan yeni değerlendirmelerle çocuğun dahil edileceği entegrasyon tipi değişebilir.

## **Engelli Çocuğun Dahil Edilebileceği Entegrasyon Tipleri**

Çocuk hazırbulunuşluk düzeyine göre aşağıdaki entegrasyon tiplerinden birine dahil edilebilir.

- *Normal anaokulu binası içinde özel eğitim ünitesinin yer alması:*

Normal gelişim gösteren çocuklar ve engelli çocukların ayrı sınıfları bulunmaktadır. Bina içinde lavaboları, yemekhaneyi ve oyun bahçesini paylaşırlar. Sınıf dışı etkinliklerde zaman zaman biraraya getirilebilirler (Örn. Anaokuluna davet edilen bir tiyatro oyununu birlikte izleyebilirler).

- *Engelli çocuğun normal sınıfa belirli etkinliklerde dahil edilmesi:*

Engelli çocuk, ilgi ve gereksinimine bağlı olarak normal sınıftaki bazı etkinliklere dahil edilebilir. Örneğin bir çocuk sadece serbest oyun zamanlarında katılırken, başka bir çocuk hazırbulunuşluk düzeyinden dolayı serbest oyun, müzik, spor ve kavram etkinliklerinde normal sınıfa dahil edilebilir. Ancak çocuğun eğitim aldığı asıl ortamı özel eğitim ünitesidir.

- *Engelli çocuğun yarım gün normal sınıfa dahil edilmesi:*

Engelli çocuk tamamen normal sınıfın üyesidir. Yetersiz olduğu alanlarda çocuğa sınıf içinde özel destek verilebilir ve/veya çocuk anaokulu binası içindeki kaynak odada destekleyici eğitim programına alınabilir.

- *Engelli çocuğun tam gün normal sınıfa dahil edilmesi:*

Çocuk normal sınıfa tam gün devam etmektedir. Diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi sınıfın bir üyesidir. Gereksinimine uygun destek özel eğitim programına alınabilir. Sunulacak destek özel eğitim hizmeti çocuğun gelişim düzeyine göre sınıf içinde bireysel destek şeklinde olabileceği gibi, çocuk sınıftan çıkarılarak kaynak odada da eğitim verilebilir (Booth ve Potts, 1987; Bal, 1992; Metin, 1997a).



### **Eğitim Ortamı**

Entegrasyonun amacına ulaşabilmesinde "entegrasyon tipi" kadar engelli çocuğun dahil edileceği ortamın özellikleri de etkili olacaktır.

- Çocuğun dahil edileceği yaş grubu, gelişimsel özellikleri
- Çocuğun dahil edileceği sınıftaki çocuk sayısı ve
- Çocuğun dahil edileceği sınıftaki eğitimci-çocuk oranı ile ilgili planlamaların özenle yapılması gerekmektedir.

Bunların dışında, dahil edilecek çocuğun sahip olduğu engelin tipine ve derecesine uygun mimari ve eğitsel çevre düzenlemesi de yapılmalıdır.

### **Entegrasyona Hazırlık**

Engelli çocuğun entegrasyon programından beklenen düzeyde yararlanabilmesi için "entegrasyon tipi" ve "entegrasyon ortamı" kadar entegrasyona katılacak bireylerin hazırlığı da büyük önem taşımaktadır.

#### **Engelli çocuğun hazırlanması:**

Özellikle akademik ve sosyal gelişim açısından entegrasyona hazır olan çocuğu, dahil edileceği ortam ve kişiler hakkında bilgilendirmek gerekmektedir. Gideceği okulu, sınıfı, yapılan etkinlikleri, çocukları ve öğretmeni tanıtan albümler, video filmleri ve slaytlar gösterilerek aydınlatılabilir. Ayrıca çocuk entegre edileceği kuruma götürülerek arkadaşları ve öğretmeni ile tanıştırılabilir. Eğitim ortamını tanıması sağlanabilir.

#### **Normal sınıftaki eğitimcilerin hazırlanması:**

Normal sınıftaki eğitimciler çocukların özel gereksinimlerinin nasıl belirleneceği, bu gereksinimleri karşılamak için neler yapabilecekleri ve başkalarından ne zaman?, nasıl? yardım alabilecekleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdırlar. Ayrıca, normal sınıftaki

eğitimciler, engelli çocuklara ilişkin beklentilerinin ve tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi için desteklenmelidirler (Rule ve ark., 1985; Uysal, 1995; Villa ve ark., 1996; Şahbaz, 1997; Avcı, 1998).

#### **Normal sınıftaki çocukların hazırlanması:**

Entegrasyon uygulamasına katılan normal çocukların, engelli çocukları sosyal yönden kabul düzeylerinin düşük olduğu ve onlara karşı olumsuz tutuma sahip olduklarına ilişkin birçok araştırma sonucu vardır. Ancak normal çocukların engelli çocuklar hakkında eğitilmeleri ve desteklenmeleri, entegrasyona ilişkin olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Bu amaçla normal çocuklarla, engelli çocuğun özellikleri (engel tipi, yetenekleri, güçlükleri vb.), onunla nasıl iletişim kurabilecekleri ve birlikte neler yapabilecekleri konusunda bilgi verici çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda sohbet, öykü, drama, video filmleri ve benzeri teknikler kullanılabilir (Favazza ve Odom, 1997; Şahbaz, 1997).

#### **Normal çocukların ailelerinin hazırlanması:**

Normal çocukların aileleri, engelli çocuğun kendi çocuklarının gelişimini engelleyeceği ve çocuklarının bazı olumsuz davranışlar edinebilecekleri endişesini taşımaktadırlar (Metin, 1996). Ailelerin bu endişelerini giderecek ve engellilere ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca normal çocuk aileleri ile engelli çocukların aileleri arasındaki iletişimi güçlendirmek ve aileleri kaynaştırmak amacıyla da çeşitli planlamalara gidilmelidir. Bu amaçla sohbet toplantıları, çaylar, piknik, kermes gibi sosyal faaliyetler düzenlenebilir.

#### **Engelli çocukların ailelerinin hazırlanması:**

Engelli çocuğa sahip aileler de çocuklarının entegrasyon ortamında ezilebileceği ve programın çocuklarının ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremeyeceği şüphesi içinde bulunmak-



tadırlar (Metin, 1996). Ailelerin bu endişe ve şüphelerinin ortadan kaldırılabilmesi için bilgilendirilmeleri ve çocuklarının bu programdan sağlayacağı yararlar konusunda aydınlatılmaları gerekmektedir. Ayrıca ailelere çocuklarını ve programı nasıl destekleyebilecekleri konusunda da eğitim verilmelidir.

- *Kurumdaki diğer personelin hazırlanması:*

Engelli çocukla etkileşime girecek tüm personelin, çocuğun engeli ve onunla nasıl iletişim kurabilecekleri konusunda aydınlatılması gerekmektedir.

### **Entegrasyonun Başarısını Etkileyen Diğer Faktörler**

- Engelli çocuğu, normal eğitim ortamına dahil edebilmek için normal sınıfın "eğitim programında" ve "eğitim ortamında" bazı düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Eğitim programı hazırlanırken özel gereksinimi olan çocuğu da dikkate alarak planlamalar yapılmalıdır. Eğitim ortamında da yeni düzenlemelere gidilmesi gerekebilir. Sınıf ortamının, sınıf büyüklüğü ve fiziki düzenlemenin; mobilyaların, malzeme ve araç-gereçlerin hem engelli, hem de normal çocukların gereksinimlerine uygun şekilde planlanması, gerekli uyarlamaların ve ilavelerin yapılması büyük önem taşımaktadır (Miller, 1996). Engelli çocuğun kaynaştırma ortamında çevreye rahat ulaşılabilirliğinin ve güvenliğinin sağlanması için gerekli fiziksel düzenlemeler yapılmalıdır (Metin, 1997b).

- Entegrasyonun başarıya ulaşmasında normal sınıf eğitimcisinin rolü çok önemlidir. Eğitimci gün içindeki tüm etkinlikleri farklı gelişim düzeylerindeki çocukların bir biçimde katılım sağlayabileceği şekilde planlamalıdır. Aynı zamanda eğitimci farklı katılım düzeyindeki çocuklara, düzeylerine göre nasıl yardım sağlayacağını da belirlemelidir (Souweine ve ark., 1992). Farklı gelişim düzeylerinde, farklı ilgi ve

gereksinimleri olan birçok çocuğun etkinliklere katılımını sağlarken, her çocuğa gereksinim duyduğu ölçüde destek vermelidir. Eğitimci ayrıca çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi güçlendirici sınıf ve okul dışı etkinliklere de yer vererek, engelli çocuğun, normal çocuklar tarafından sosyal kabulünü desteklemelidir. Bu çalışmalar sırasında uygun iletişim tekniklerini kullanmaya özen göstermelidir. Eğitimcinin engelli çocuklar ve entegrasyonlarına ilişkin olumlu görüşlere sahip olması ve kendisini engelli çocukların eğitimi konusunda yeterli hissetmesi de entegrasyonun başarısını etkilemektedir.

- Normal sınıftaki eğitimci ile özel eğitimcinin işbirliği halinde çalışmaları da entegrasyonun başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. "Sınıfın eğitim programı" ile özel gereksinimi olan çocuğa sağlanacak "destek özel eğitim programının" paralellik göstermesi ve birbirini destekleyici özellikte olması için normal sınıfta görev yapan çocuk gelişimi ve eğitimcisi ile destek eğitimi sağlayacak özel eğitimcinin entegrasyon sürecinin planlama, uygulama, değerlendirme ve yeniden düzenleme aşamalarında işbirliği yapmaları uygun olacaktır. Destek özel eğitim hizmeti engelli çocuğu, dahil edildiği eğitim ortamındaki çocukların beceri düzeyine yaklaştırmayı hedeflemelidir. Her çocuğun gereksinim duyacağı destek programı birbirinden farklı olabilir. Bazı çocuklara sınıf içinde bireysel ya da küçük grup desteği yeterli olabilirken, bazı çocuklara kaynak odada bireysel ya da küçük grup desteği verilebilir (Wolary ve Wilbers, 1995; Miller, 1996; Gable ve Manning, 1997).

- Çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin oluşturulabilmesi için okul-aile işbirliğinin sağlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Okul-aile işbirliği birçok yolla sağlanabilir. Bu yollardan birisi, ailelerin eğitim programına katılımının sağlanmasıdır. Katılım, çocuğu ve



etkinlikleri gözleme, etkinliklerde aktif katılımlı rol alma, etkinliklere yardımcı olma ve bazı etkinliklerde öğretmen rolünü üstlenme şeklinde olabilir. Engelli çocuğa sahip ana-babalar ile normal çocukların ailelerini biraraya getirerek, onların etkileşimlerini güçlendirmek ve ebeveynlikle ilgili bilgilerini desteklemek amacı ile yapılacak çalışmalar da okul-aile işbirliğini güçlendirecek yollardan birisidir. Aileler bireysel görüşmeler, basılı materyaller ve kitle iletişim araçları kullanılarak da desteklenebilir (Honig, 1990; Powell, 1990; Allen, 1992; Spodek ve Saracho, 1994; Simpson, 1996).

- Entegrasyon programlarının başarıya ulaşabilmesi için süreç içerisinde, belirli aralıklarla çocukların, programın ve eğitimcinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Programın çocuğun gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı, eğitim ortamının ve kullanılan malzeme ve araç-gerecin gereksinime cevap verip vermediği, seçilen eğitim yöntemlerinin ve eğitimcinin entegrasyonla ilgili beceri, davranış ve tutumlarının uygun olup olmadığı belirlenmelidir. Sonuçlar doğrultusunda yukarıda belirtilen noktalarda değişikliklere, yeni düzenlemelere ve uygun planlamalara gidilmelidir (Metin, 1992; Wolfendale, 1993; Wolary ve Wilbers, 1995; Miller, 1996).

- Entegrasyon çalışmalarının ancak Tıp, Çocuk gelişimi ve eğitimi, Özel eğitim, Sosyal hizmet ve Psikoloji alanlarında profesyonellerin ve çocuğun ailesinin yer alacağı bir ekip çalışması ile başarıya ulaşabileceği unutulmamalıdır (Wolary ve Wilbers, 1995; Gable ve Manning, 1997; Allred ve ark., 1998; Salend, 1998).

Sonuç olarak, gelişim açısından kritik dönem olarak ifade edilen erken çocukluk yıllarında engelli çocuğun akranları ile birlikte olabileceği ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabileceği bir eğitim ortamına dahil edilmesi onun en temel hakkıdır. Engelli çocukların yasal

haklarını kullanabilmeleri için ülke çapında entegrasyon programlarının yaygınlaştırılması, yaygınlaştırılmaya çalışılırken de niteliğe büyük özen gösterilmesi gerekmektedir.

Engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarının arasına kaynaştırılmasına yönelik çalışmalarda başarı elde etmek için, bu alanlardaki araştırmaların yoğunlaştırılması ve sonuçlarının yaygınlaştırılması'na ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şekilde, engelli çocuklar tüm yaşamları boyunca ait oldukları toplumda fırsat eşitliği içerisinde yaşam kalitesini artırma şansını yakalayabileceklerdir.

## Kaynaklar

- Allen, K.E. (1992). *The Exceptional Child: Mainstreaming in Early Childhood Education*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Allred, K.W.; Briem, R.; Black, S.J. (1998). Collaboratively Addressing Needs of Young Children with Disabilities, *Young Children*, September, 32-36.
- Avcı, N. (1998). Entegrasyon ve Entegre Sınıf Öğretmeni, *Destek*, 1(1), 20-24.
- Bal, S. (1992). Anaokulu Çağındaki İşitme Özürlü Çocukların Entegrasyonu, *Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi*, 5, 81-87.
- Booth, T.; Potts, P. (1997). *Integrating Special Education*. Basil Blackwell Ltd, Oxford.
- Bullock, L.M. (1992). *Exceptionalities in Children and Youth*. Allyn and Bacon, USA.
- Civelek, A.H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dickerson, M.; Davis, M. (1981). The Developmental Approach: A Successful Way to Mainstream the Young Child, *Childhood Education*, September-October, 8-13.



- Favazza, P.C.; Odom, S.L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children Toward People with Disabilities, *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Gable, R.A.; Manning, L. (1997). The Role of Teacher Collaboration in School Reform, *Childhood Education*, Summer, 219-223.
- Honig, A.S. (1990). *Parent Involvement in Early Childhood Education*. NAEYC, Washington.
- Metin, N. (1992). Okulöncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları, *Özel Eğitim Dergisi*, Ankara Üniversitesi EBF, 1(2), 34-36.
- Metin, N. (1996). Entegrasyon Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar, *Özürlü Kent ve Çevre Kongresi*, Özürlüler ve Eğitim Sorunları Paneli, 2-6 Aralık, Hacettepe Üniversitesi.
- Metin, N. (1997a). Okulöncesi Dönemde Entegrasyon ve Entegrasyonun Başarısını Etkileyen Faktörler, *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu Metinleri*, 45-50, Ankara.
- Metin, N. (1997b). Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları, *ÖZEV*, 2, 10-11.
- Miller, R. (1996). *The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education*. Delmar Publishers, New York.
- Odom, S.L.; McLean, M.E. (1996). *Early Intervention/Early Childhood Special Education*. PRO. ED., Texas.
- Powell, D.R. (1990). *Families and Early Childhood Programs*. NAEYC, Washington.
- Rose, D.F.; Smith, B.J. (1993). Preschool Mainstreaming: Attitude, Barriers and Strategies for Addressing Them, *Young Children*, May, 59-62.
- Rule, S.; Killoran, J.; Stowitschek, J. ve ark. (1985). Training and Support for Mainstream Day Care Staff, *Early Child Development and Care*, 20, 99-113.
- Salend, S.J. (1998). *Effective Mainstreaming*. Prentice-Hall Inc., New Jersey.
- Simpson, R.L. (1996). Working with Parents and Families of Exceptional Children and Youth: Techniques for Successful Conferencing and Collaboration. PRO.ED., Texas.
- Souweine, J.; Crimmins, S.; Mazel, C. (1992). *Mainstreaming Ideas for Teaching Young Children*. NAEYC, Washington.
- Spodek, B.; Saracho, O.N. (1994). *Dealing with Individual Differences in the Early Childhood Classroom*. Longman, New York.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış Bilim-uzmanlığı Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Villa, R.A.; Thousand, J.S.; Chapple, J.W. (1996). Preparing Teachers to Support Inclusion: Pre-service and Inservice Programs. *Theory into Practice*, 35(1), 42-50.
- Wolary, M.; Wilbers, J.S. (1995). *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*. NAEYC, Washington.
- Wolfendale, S. (1993). *Assessing Special Educational Needs*. Cassell, London.



## ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN KAYNAŞTIRMA PROGRAMLARINA YAKLAŞIMI ve KATILIMI

Nilgün METİN\*

### ÖZET

Engelli çocuğa sahip aileler kaynaştırma programlarına genel olarak olumlu yaklaşım göstermektedirler. Ancak çocuklarının bu programlara yerleştirilmesi öncesinde özellikle fiziksel güvenlik ve sosyal kabulle ilgili endişeler duymaktadırlar. Bu endişelerin giderilmesinde kaynaştırma öncesi aileleri bu programlara hazırlamak yararlı olacaktır. Ayrıca uygulamalar süresince ailelerin programa aktif katılımını sağlamak kaynaştırma programlarının başarısını etkilemektedir. Kaynaştırma programları çerçevesinde çocuklar ne ölçüde ele alınıyorsa ailelere de aynı oranda özen ve ilgiyi göstermek gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma programları, engelli çocukların aileleri, ailelerin tutumları, ailelerin katılımı

### ABSTRACT

Families with handicapped children has positive attitudes toward mainstreaming programs. They, however, experiences some worries especially for their children's physical security and social acceptance, before their children would be placed into such mainstreaming programs. For eliminating such worries, it is helpful to prepare these families for such programs before the mainstreaming. In addition, the success of mainstreaming programs are positively effected by the active participation of families during the program. Within the framework of the mainstreaming programs, the families should also be considered as well as the children.

**Key Words:** Mainstreaming programs, families of handicapped children, attitudes of families, participation of families.

Engelli çocukların eğitiminde ve topluma kazandırılmasına en etkili eğitim modeli olan kaynaştırma programlarının uygulanmaya başlanmasıyla birlikte, bu çocukların ailelerinin de ele alınması gerektiği bir kat daha önem kazanmıştır.

Çocuklarını en iyi tanıyan kişiler olarak ve onlarla ilgili her konuda karar verme yetkisine birinci derecede sahip olan ebeveynleri, eğitimle ilgili işlerin dışında tutmak olanaksız görünmektedir. Bu bakımdan eğitimcilerin, ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımını, düşüncelerini, korkularını ve endişelerini bilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunlardan haberdar olunması, isabetli önlemlerin alınması ve gerekli hazırlıkların yapılması açısından yarar sağlamaktadır.

Ayrıca uygulamalarda ortaya çıkabilecek güçlüklerle baş edebilmek ve programın başarısı için her aşamada ailelerin katılımına ve eğitimcilerle ailelerin birbirlerini desteklemelerine ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu yazıda engelli çocukları ailelerinin kaynaştırmaya karşı yaklaşımları ve bu programlara aktif katılımları üzerinde durulmaktadır.

### Engelli Çocukların Ailelerinin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı

Engelli çocukların ailelerinin kaynaştırmaya karşı yaklaşımlarının olumlu olup olmaması büyük ölçüde çocuklarının engelinin tipi ve şiddetine göre değişim göstermektedir. Engelin şiddeti arttıkça ailelerin bu programlar hakkındaki şüphe ve endişeleri de artmaktadır.

\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü



Mylnek, Hannah ve Hamlin (1982)'nin yaptıkları çalışmaya göre, öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, orta derecede zihinsel engelli olan çocukların ebeveynlerine kıyasla kaynaştırmaya daha olumlu bakmaktadır ve beklentileri daha ileri düzeydedir (Akt. Simpson ve Smith-Myles, 1989). Abramson ve ark. (1983)'nin öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ile yaptıkları görüşmelerde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır; Ailelerin %40'ı kaynaştırmaya olumlu bakarken, %37'si olumsuz bulmuş, %23'ü ise kararsız kalmıştır. Aynı çalışmada, ailelerin yarısı "kısmi kaynaştırmanın" çocukları için daha yararlı olduğunu belirtirken, bir bölümü "tam kaynaştırmayı" desteklemiştir. Guralnick'in (1994) 281 anne ile yaptığı araştırma sonucuna göre ise, bilişsel gelişim geriliği, iletişim bozuklukları, fiziksel engelli ve gelişim geriliği olan küçük çocukların anneleri kaynaştırmanın çocukları için yararlı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Aileler kaynaştırma fikrini genelde destekliyor gibi görünseler de bu programlarla ilgili bazı şüphe ve endişeler duymaktadırlar. Burke, Mc Louglin ve Valdivieso (1988) ailelerin kaynaştırma ile ilgili pek çok endişeler taşıyabileceklerini belirtmişlerdir. Ailelerin en çok endişe duydukları konu ise, öğretmenlerin engelli çocuk ve kaynaştırma uygulamaları hakkında yetersiz eğitime sahip olabileceği düşüncesidir (Akt. Stoddard, Pike ve Thomas 1994). Çocuklarının özel eğitim sınıfından kaynaştırma sınıfına geçişi öncesinde ebeveynlerin yaşadığı endişeler şu şekilde gruplanmaktadır;

**1. Güvenlik endişesi:** Çoğu ebeveyn, kaynaştırma ortamında çocuklarının fiziksel güvenliği hakkında endişe duymaktadır. Sınıf içinde ya da bahçede oyun sırasında çocuğunun tekerlekli sandalyesinin istemeyerek de olsa çarpışma sırasında düşürölmesi ya da daha büyük yaştaki çocukların cinsel istismara uğraması gibi endişeler taşıymaktadırlar.

**2. Kaynaştırma sınıfındaki normal öğrencilerin ve personelin tutumu:** Ailelerin çoğu çocuklarının kaynaştırma sınıfında "kabul görüp-görmeyeceğine" ve engelinin nasıl "algılanacağına" ilişkin şüpheler içindedirler. Bazı ebeveynler çocuklarına korunmaya muhtaç bir bebek gibi davranılacağından ya da onlara patronluk edileceğinden endişe duymaktadır. Ayrıca ebeveynler, öğretmenlerin diğer çocukların engelli çocuklar hakkında sorduğu soruları uygun bir şekilde cevaplayıp-cevaplayamayacağını da merak etmektedir.

**3. Kaynaştırma ortamının niteliği:** Ebeveynler, her okulun yardımcı personelinin, fiziksel koşullarının ve programının kaynaştırma programına uygun olmayabileceğini düşünmektedir. Kaynaştırma bazen, özel terapi üniteleri ve özel fiziksel donanımların olduğu ortamdan, bunların bulunmadığı bir ortama geçişi gerektirmektedir. Dolayısıyla aileler çocukları kaynaştırma programına yerleştirilince bu olanaklardan aynı şekilde yararlanamayacaklarından korkmaktadır. Bunun ötesinde bazı ebeveynler özel eğitim sınıfındaki "kendini adamış personel" yeni ortamda bulamayacağı endişesini taşıymaktadır. Onlara göre ayrılmış özel okulda kendilerinin ve çocuklarının kabulü söz konusu iken kaynaştırma sınıfındaki konumları belirsizdir.

**4. Başarısızlık olasılığı:** Ebeveynler kaynaştırma programının veya çocuklarının başarısız olabileceğine ilişkin korku duymaktadır. Çocuğu kaynaştırma programına dahil edildikten bir süre sonra uyumsuz/başarısız olarak etiketlenip kaynaştırmadan uzaklaştırılarak, özel sınıfa geri gönderilebileceğinden endişe etmektedirler.

**5. Eğitim yöneticilerine güvensizlik:** Bazı aileler daha önce kendilerine özel sınıf/özel okulun engelli çocuklar için "en yararlı eğitim modeli" olduğunu söyleyen yöneticilerin, şimdi kaynaştırma modelinin "en yararlı eğitim şekli" olduğunu söylediklerini belirtmektedirler.



Aileler bu sefer onların haklı olabileceğine inanmakta güçlük çekmektedir.

Ayrıca aileler çocuklarının diğer, çocuklarla eşit haklara sahip olup olmayacağını da merak etmektedirler. (Harvey ve Greenway, 1984; Hanline ve Halverson, 1989).

Ailelerin bu endişe ve korkuları büyük ölçüde kaynaştırma programları hakkında bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Engelli çocukların kaynaştırma deneyimleri de ailelerin bu programlara yönelik tutumlarını etkilemektedir. Green ve Stoneman (1989) tarafından yapılan bir çalışmada, ailelerin kaynaştırma programlarıyla ilgili deneyimlerinin, böyle bir programa katılmayan çocukların ailelerine göre daha olumlu tutum geliştirmeye neden olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Diamond, Hestenes ve O'Conner, 1994).

Ancak ailelerin çoğu, çocuklarının "eğitilme ve sosyalleşme" fırsatına değer verilirken, kendilerine yeterli ilgi gösterilmediğinden şikayetçi olmaktadır (Diamond, Hestenes ve O'Conner 1994).

Aileleri bilgilendirmek, görüş ve isteklerini ararak gerekli düzenlemeleri yapmak onların korku ve endişelerinin azalmasına yardımcı olabilir. Aslında öğretmen sınıfın kapısını açıp yapılanları ailelere gösterebilirse aileler korkularının asılsız olduğunu anlayacaklardır (Hanline ve Halverson, 1989).

Myles ve Simpson 1990 yılında yaptıkları bir çalışmada engelli çocuğu olan ailelere, çocuklarının "tam gün" kaynaştırılması için hangi eğitsel değişiklikleri istediklerini sormuşlardır. Çalışmanın sonucuna göre, aileler aşağıda belirtilen eğitsel değişiklikler yapıldığı takdirde kaynaştırmaya tam destek verebileceklerini belirtmişlerdir;

1. Kaynaştırma sınıfındaki öğrenci sayısının azaltılması,

2. Sosyal hizmet uzmanı, konuşma terapisti gibi destek servislerinin bulunması,
3. Özel eğitimci ile konsültasyon yapılması.
4. Normal sınıf öğretmenin hizmet içi eğitimle desteklenmesi.
5. Ailelere yönelik seminer, tartışma, konferans süresinin artırılması.
6. Öğretmenin eğitim programları için plan yapma süresinin artırılması.

Bu çalışmanın sonuçları Metin ve Çakmak-Güleç'in (1999) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma programlarının geliştirilmesine yönelik verdikleri cevaplarla paralellik göstermektedir. Öğretmenler de, öğretmen eğitimine önem verilmesini, öğretmen-veli-yönetici arasında iyi iletişim kurulmasını, sınıftaki çocuk sayısının azaltılmasını ve eğitim programını planlama ve öğretim için daha çok zaman verilmesini önermektedirler. Hill ve Reed (1982) ve Atay'ın (1995) çalışmalarında da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Ebeveynler ve öğretmenlerin paralel önerilerde bulunmaları bize şunu göstermektedir: Ailelerin istedikleri değişiklikler veya öğretmenlerin önerileri; sadece ebeveynlerin aşırı sorumluluğundan kaynaklanan istekler ya da öğretmenlerin kaynaştırmaya katılmamak için ileriye sürdükleri koşullar olarak algılanmamalıdır. Bu istekler ve öneriler, kaynaştırmanın engelli çocuklar için en yararlı eğitim modeli olduğunu savunan araştırmacı ve uygulayıcıların daha gerçekçi biçimde düşünmelerine yardımcı olmalı ve ayrıca kaynaştırma uygulamaları için yapılması gereken çalışmalarda kullanılabilir ipuçları olarak ele alınmalıdır.

### **Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Hazırlanması**

Engelli çocuk kaynaştırma programına dahil edilmeden önce diğer hazırlıklarla (engelli ve normal çocukların hazırlanması, sınıf öğretmeni



ve özel eğitim öğretmeni arasındaki iletişim ve işbirliği gibi) birlikte ailelerin bu programlar için hazırlanması yararlı olacaktır. Özellikle ailelerin kaynaştırma uygulamasına geçişle birlikte yaşadıkları endişelerin giderilmesine yönelik çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi aileler öncelikle güvenlik ve sosyal kabulle ilgili şüpheler duymaktadırlar. Bunların ortadan kaldırılabilmesi için, okul ve sınıfın fiziksel koşulları, kaynaştırılacak engelli çocuk için yapılan fiziksel düzenlemeler ve alınan önlemler ailelere gösterilmelidir. Normal çocuklar ve ailelerinin kaynaştırma programlarına hazırlanmasına ilişkin çalışmalar hakkında bilgi verilmelidir. Eğitimsel hedeflerde ve programlarda yapılan düzenlemeler tanıtılmalıdır ve hatta hedeflerin belirlenmesinde ailelerin katılımının sağlanması da yararlı olacaktır. (Metin; 1996)

Engelli bir çocuğa sahip olma ve onların zor kişilik yapıları ile uğraşma aileleri büyük bir stres ile mücadele etmek zorunda bırakmaktadır, buna yeni eğitimsel yerleştirmenin endişeleri eklince aileler gerçekten büyük bir yük altına girmektedirler. Bundan dolayı ailelere bilimsel destek ve sosyal desteğin yanısıra duygusal destek te sağlanmalıdır. Duygusal destek duyguların paylaşılmasının yanında ailenin kendini yalnız hissetmemesini de kapsamalıdır. (Barber, 1989; Hanline ve Halverson, 1989).

Bilgisel, sosyal ve duygusal destek çalışmaları sadece ailelerin kaynaştırma programlarına hazırlık aşamasında verilmekte kalmayıp çocuk uygulamalara katıldıktan sonra da sürdürülmelidir.

### **Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Katılımı**

Bazı ülkelerde, yasalar engelli çocukların ailelerine çocuklarının eğitime katılma zorunluluğunu getirmiştir. Aslında ailelerin eğitime katılmaları sadece engelli çocuklar için değil, okula giden bütün çocuklar için uygulanmalıdır. Bütün

ana-babalar kendilerini eğitim ekibinin üyesi olarak görebilmelidir. Çünkü aileler çocuğun gelişiminde temel unsuru teşkil etmektedir. Ana-baba, çocuk hakkında öğretmenin kolayca öğrenemeyeceği birçok bilgiye sahiptir. Ayrıca eğitimin etkili olması için ana-babanın ve öğretmenin çocukların ihtiyaçları konusunda birleşmeleri ve ayrı rollerde aynı sonuç için birlikte çalışmaları gereklidir (Karatepe, 1986). Engelli çocukların ebeveynlerinin eğitime katılımı, ana-babalara ilk değerlendirme (eğitimsel yerleştirme için) aşamasından itibaren son program değerlendirmesine kadar, çocuklarına ne olduğu, neler uygulandığı ve kazanımlarının düzeyi hakkında bilgilendirmeyi, aynı zamanda eğitimle ilgili kararların uygulanmasında görev almalarını gerektirmektedir. Karşılıklı güvene ve anlayışa dayanan bu uzun süreli iş ilişkisi okullarda ana-babalarla birlikte yapılacak etkili bir programla gerçekleştirilebilir. (Bennet, De Luca ve Bruns, 1997; Simpson, Myles-Smith, 1989).

Çok çeşitli yöntemler kullanılarak ailelerin eğitim programlarına katılımı sağlanabilir. Eve ödev verme, aileye sınıfta gözlem yapma ve etkinliklere aktif katılımlarını sağlama, bilgi verici toplantılar düzenleme, duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı toplantılar yapma v.b. aktivitelerle birlikte; çocuğun eğitim amaçlarını saptama ve değerlendirme aşamalarına ailelerin katılımı onların endişelerinin giderilmesinde ve çocuklarının eğitiminde etkin olmalarına yardımcı olacaktır.

Anne-babaların bu programlara aktif katılımı, uygulamaların ve engelli çocuğun başarılı olmasında etkili bir faktördür. Lewis ve Doorrlag'a (1987) göre ebeveynler, çocuğun okul dışı performansı hakkında eğitimcilere bilgi vermekte, eğitim programlarının amaçlarının belirlenmesinde katkıda bulunmakta, eğitim programının evde uygulanması gereken boyutunda öğretmen rolü oynamakta ve dolayısıyla eğitimde ev-okul işbirliği ve paralellliğini sağlamaktadırlar (Akt. Sucuoğlu, 1996). Bir ölçüde ebeveynler



okulun eğitim amaçlarına ulaşmada tamamlayıcı unsur olarak fonksiyon görmektedir. Ailelerin bu fonksiyonu dikkate alınarak kuvvetli ve sistemli bir aile eğitim ve katılım programı engelli çocukların sınıf sınırlarının ötesinde de öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için yardımcı olur. Eğitime katılmaları, ailelerin çocuklarının davranışları ve becerileri gerçekçi bir biçimde anlamalarına, beklenti düzeylerini daha sağlıklı bir düzeye getirmelerini sağlayabilir. Bunun yanı sıra eğitime katılım onlara, oyun materyallerini ve çevresel uyarıcıları irdeleme; eğitimcileri model alarak çocuklarıyla oyun oynama ve karşılıklı iletişim stratejilerini geliştirme olanağı sunmaktadır.

Bronfenbrenner (1974) erken eğitim stratejilerinde eğitime dahil edilen ailelerin çocuklarının performanslarının, eğitime dahil edilmeyen ailelerin çocuklarının performanslarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır (Akt. Bennett, De Luca ve Bruns, 1997).

Hanline ve Halvorsen'in (1989) çalışmasında kaynaştırma uygulamalarına katılan aileler, bu programların olumlu etkilerini değerlendirirken sosyal becerilerin gelişimini en önemli etki olarak yorumlamışlardır. Ayrıca kaynaştırma ortamındaki "uyaran zenginliği" önemli bulunmuştur. Çoğu aile çocuklarının benlik saygısının arttığını ve beklentilere daha uygun davranabildiğini belirtmiştir. Bazı ebeveynler kaynaştırma ortamının "gerçek hayat ortamı" olduğundan bahsedip çocuğunun topluma kaynaştırılmasına hazırlandığını ifade etmiştir. Bazı aileler çocuklarının gelecekte ne olacağı hakkında daha az endişe duyduğunu söylerken pek çok aile, ailenin odaklaştığı konunun artık "engel" değil başka konular olduğu belirtmektedir.

Bennett, Deluca ve Bruns'un (1997) çalışmasında da kaynaştırma programlarına katılan aileler, çocuklarının sosyal ve akademik gelişim kapasitelerinin arttığını, yaşlarıyla arkadaşlık kurma becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır.

Ailelerin kaynaştırma programlarına aktif katılmaları, çocuklarının eğitiminde daha etkin olmalarına ve onları daha iyi tanıyabilmelerine fırsat tanımasının yanı sıra hayata bakış açılarını da değiştirmektedir. Rimmerman ve Duvdevany'in (1995) çalışmasında kaynaştırma programlarına katılan ailelerin, çocuklarının pozitif özelliklerini daha iyi görebildikleri, ailevi problemleri daha iyi çözümlenebildikleri, engelli çocuklarına ve hayata daha olumlu baktıkları belirtilmektedir.

Sonuç olarak; ülkemizde kaynaştırma programları yeni uygulanmaya başlamıştır; aileler ve eğitimciler tarafından henüz istenilen olumlu tutum ve yaklaşımlar gösterilmemektedir. Bu açıdan sınırlı sayıda gerçekleştirilen bu programların hak ettiği ilgiyi ve olumlu tepkileri alabilmesi için uygulamaların başarılı olması gereklidir. Başarıya ulaşmada, diğer çalışmalarla birlikte, engelli çocukların ailelerinin ihtiyaçlarının karşılanması, katılmaları büyük önem taşımaktadır ve gerçekte bu programlar çerçevesinde engelli çocuklar ne ölçüde ele alınıyorsa, ailelere de aynı oranda özen ve ilgiyi göstermek gerekmektedir.

### Kaynaklar

- Abramson, M., Willson, V., Yoshida, R.K. ve Hagerty, G. (1983) Parent's perceptions of their learning disabled child's educational performance, *Learning Disability Quarterly*, 6, (2) s: 184-194.
- Atay, M. (1995) *Özürlü çocukların normal yaşlıları ile birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. S.B.E. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Barber, M.L. (1989) Parent perspective on preschool mainstreaming: The effects of attitude, contact and knowledge. *Dissertation Abstracts International* 50, (1) s: 221-227.
- Bennett, T.; De Luca, D.; Bruns, P. (1997) Putting inclusion in to practice: Perceptives of teachers and parents, *Exceptional Children*, 64, (1), s: 115-131.

- Diamond, K.E.; Hestenes, L.L.O'Conner, E.C. (1994) Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young Children January*, s: 68-73.
- Guralnick, M.J. (1994) Mother's perception of the benefits and drawback of early hood mainstreaming" *Journal of Early Intervention* 18, (2), s: 168-183.
- Hanline, M.F.; Halverson, A. (1989) Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artifical barriers. *Exceptional Children*, 55, (6), s: 487-492.
- Harvey, D.H.D.; Greenway, A.P. (1984) The self-concept of physically handicapped children and their nonhandicapped siblings: An empirical investigation. *Child Psychol. Psychiat.* 25, (2); s: 273-284.
- Hill, A.; Reed, D. (1992) *Overview Mainstreaming U.S. Virginia* .
- Karatepe, H. (1986) *Zeka Özürlü Çocuklar: "Zeka Özürlü Çocuklar ile Normal Çocukların Kaynaştırılması"* Karatepe Yayınları: 4, Çağ Matbaası, Ankara.
- Metin, N. (1996) *Okulöncesi Dönemde Entegrasyon ve Entegrasyonun Başarısını Etkileyen Faktörler, Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu. "Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar"* A.Ü. Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi, 30-31 Mayıs 1996, Ankara.
- Metin, N.; Çakmak-Güleç, H. (1999) İlköğretim okullarındaki eğitimcilerin özürlü çocuklarla normal çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (1), s: 59-73.
- Myles, S.B.; Simpson, L.R. (1990) Mainstreaming modification preferences of parent of elementary age children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, (4), s: 234-238.
- Rimmerman, A.; Duvdevany, I. (1995 January) Coping recources of mothers of integrated nonintegrated preschoolers with developmental disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities* XLI, part: 1, (80), s: 42-47.
- Simpson, L.R.; Myles-Smith, B. (1989) Parent' mainstreaming modification preferences for children with educable mental handicaps, behavior disorders and learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 26, (26), s: 292-300.
- Stoddard, K.; Pike, C.; Thomas, D. (1994) Integrating special-needs children in to a preschool setting. *Day Care and Early Eduoation*, Winter, s: 30 33.
- Sucuoğlu, B. (1996) Kaynaştırma programlarında ane baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, (2), s: 25-43.



## 6-11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ HAMİLE ANNE ÇİZİMLERİNDE CİNSİYETLE İLGİLİ FARKLILIKLARIN İNCELENMESİ

Feriha POLAT\* - Nilüfer DARICA\*\*

### ÖZET

Bu araştırma, 6-11 yaş grubundaki kız ve erkek çocukların hamile anne çizimlerinde cinsiyetle ilgili farklılıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Normal ve Resmi anaokullarına ve ilkokullara devam eden 5 – 6 yaş grubu çocuklarından 55 kız, 54 erkek; 7 – 9 yaş grubu çocuklarından 63 kız 57 erkek ve 50 – 11 yaş grubu çocuklarından 47 kız ve 48 erkek olmak üzere toplam 324 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; "karnında bebeği olan bir anne" konulu çizimler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde "Ki-Kare" "Fisher Kesin Ki-Kare" "Kolmogorov Simirnov Testleri" kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; kız ve erkek çocuklardaki cinsiyetle ilgili farklılaşma çok erken yaşlarda başlamaktadır. Çocukların cinsiyet farklılıkları resimlerine yansımakta, kız ve erkek çocukların çizimlerinde farklılıklar görülmektedir. Kızların çizimlerinde erkeklerinkine oranla süsleme ve daha fazla detay dikkat çekmektedir. Çocuklar sıklıkla çizdikleri figürün cinsiyetini belirlemede saç, elbise, pantolon gibi özelliklerden yararlanmaktadırlar.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk çizimleri, Cinsiyet farklılaşması, ilkokul grubu çocukları.

### ABSTRACT

The scope of this study was to investigate gender segregation between the 6 – 11 years old boys and girls according to their "pregnant mother drawings". The 324 children who were 55 girls and 54 boys between the 5 – 6 years, 63 girls and 57 boys between the 7 – 9 years and 47 girls and 48 boys between the 10 – 11 years old were selected as a sample group in this study.

From the all ages groups were asked to draw "a pregnant mother" and the drawing were scored according to the some of the special features about pregnant mother drawings. For the analyses of data, the appropriate statistical tests were used.

The result which were obtained from the comparison of the age groups pregnant mother figures were showed that the differences between developed and immature figures which were drawn by children were significantly important.

According to these results; it could argued that the children's drawings might changed depending on their ages and developmental drawing levels. As a result of growing; the children's ability to draw might increased and become more detailed.

**Key words:** Children drawings, Gender segregation, Primary school age children.

\* Uzm., Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uzmanı

\*\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

## GİRİŞ

Çocukların çoğu 2 – yaş arasında kendilerini kız ya da erkek olarak doğru adlandırabilme- yi ve diğerleriyle aynı cinsiyet grubu içinde sınıflandırabilmeyi öğrenirler. Öncelikle kendi cinsiyetleriyle ilgili karakteristikler arasındaki bağlantıları daha sonra da karşı cinse ait olanları öğrenmekte ve kendi cinsiyet gruplarını tanımlayabilmektedirler (Amanda ve Sheila, 1991).

Kohlberg (1966), cinsel kimliğin ya da çocuğun kendi cinsiyetini doğru olarak adlandırmasının yaklaşık 3 yaşta kazanıldığını, ancak değişmez bir kavram olarak yerleşmesinin 2 – 7 yaş arasında olduğunu öne sürmektedir. Cinsellik değişmez hale geldiğinde ise; çocuklar çevrelerinde oluşan olayları gözleyerek, kadın ve erkek- lere ait sosyal rolleri izleyerek toplumsal cinsiyet kalıplarını öğrenirler. Çocuklar tarafından şekillendirilen kavramlar, onların ne gözdedikleriyle yakından ilgilidir (Kohlberg, 1966).

Genellikle, cinsel kimliğin kazanılması çocukların resimlerine de yansımaktadır. Sıklıkla İnsan figürü de çocuklar tarafından çizilen ilk konular arasındadır. Pek çok çalışmada bir çok çocuğun serbest çizim etkinliğinde öncelikle kendi cinsiyetine yönelik çizimleri tercih ettiği belirtilmektedir. Sıklıkla kabul edilen görüş serbest çizim etkinliğinde çizilen figürlerin cinsiyetinin, o figürü çizen kişinin kendi cinsiyetini özümlemesinin göstergesidir (Cox, 1993).

Literatürün geniş açılı olarak taranmasında, uzun saçlar kızlar için kullanılırken, saçsız kafalar ya da kısa saçlar erkekler için kullanılmaktadır. Yine, üçgen vücutların kızlar için kullanıldığı ve farklı cinsiyetler için ayrı giysilerin çizildiği not edilmektedir (Herberholz, 1982).

Çocuk tarafından erkek ya da kadın figürlerinin çizimindeki özel karakterlerle ilgili araştırma sonuçları; çocuğun cinsiyetle ilgili rol kavramlarından etkilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, çizimler çocuğun cinsiyetle ilgili

tanımlamasından oldukça etkilenmektedir. Dolayısıyla, kızlar kadını özellikleri resimlerine taşıırken, erkekler de kendi özelliklerini resimlerine taşımaktadırlar (Amann ve Sellaroli, 1992).

## YÖNTEM

Bu araştırma; 6 – 11 yaş grubunda bulunan kız ve erkek çocukların “hamile anne” çizim- lerindeki cinsiyet farklılaşmasını incelemek amacı ile yapılmıştır.

Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi ilkokul ve Anaokullarına devam eden 6 – 11 yaşındaki çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Ankara il merkezinde bulunan M.E.B.’na bağlı Yıldız İlköğretim Okulu, Özel Neşe İlkokulu, Özel Erken Başarı Yuva, Özel İlkadım Yuva, Özel Bebet Yuva, Özel Güven Yuva, B.Ş.B. Kuzgun Kreş ve Gündüz Bakımevi, Hoşdere B.Ş.B. Gündüz Bakımevi, Hıfzıssıhha Gündüz Bakımevi, Altındağ Belediyesi Aydınlık Yuva, Altındağ Belediyesi Seyfi Demirsoy Kreşi, İş ve İşçi Bulma Kurumu Gündüz Bakımevi’ne devam eden 6 – 11 yaş grubu çocuklar arasından seçilmiş, 5 – 6 yaş grubu çocuklarından 55 kız, 54 erkek; 7 – 9 grubu çocuklarından 63 kız 57 erkek ve 10 – 11 yaş grubu çocuklarından 47 kız 48 erkek olmak üzere 324 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

## Veri Toplama Aracı:

M. Amann – Gainotti ve T. Sellaroli’nin çalışmalarında kullandıkları “Hamile anne çiz” Yönergesi ile elde edilen çizimler veri olarak değerlendirilmiştir (Amann ve Sellaroli, 1992).

Verilerin analiz kısmında, ele alınan kriterler literatür bilgileri doğrultusunda genişletilmiş ve her bir çocuğa ait hamile anne resmi çizimleri hamile annenin duruşuna, bebeğin anne karını içindeki yerleşimine, bebeğin cinsiyetine, hamile annenin fiziksel ve giysi özelliklerine göre analiz edilmiştir.



Her okul için, sınıf öğretmenlerinden çocukların adı – soyadı, cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı ve doğum sırası hakkında bilgi alınmıştır. Uygulama safhasında sınıf öğretmenleri ile birlikte sınıflara girilerek uygulama yapılmıştır. Her çocuğa beyaz A4 kağıdı ve renkli boya kalemleri verilmiş, çocuklar istedikleri renkleri kullanmada özgür bırakılmıştır. Uygulama safhasında çocuklara daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla “Karnında bebeği olan bir anne resmi çizin” şeklinde açıklama yapılmıştır. Zaman sınırlaması konmamış ve çocukların resmi tamamlamaları beklenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Ki-Kare testi, Fisher Kesin Ki-Kare testi, Kolmogorov – Smirnov testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılıklarda p (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

6 – 11 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının “Hamile Anne” çizimlerinde cinsiyete ilişkin farklılıkların incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ilgili tablolarda yorumlanarak tartışılmıştır.

Tablo 1, 2 ve 3’de; 6 – 11 yaş grubundaki kız ve erkek çocukların Hamile Annenin duruşuna göre yüzde dağılımları ve aralarındaki farkın istatistiksel analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, hamile annenin duruşuna göre 5 – 6 yaş grubu kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Kalmogorov - Smirnov Testi sonucu önemsiz bulunmuştur ( $X^2 = 0.266$ ,  $p > 0.05$ ). 5 – 6 yaş grubundaki kız çocukların % 2.5’u profil, % 90.0’nı önden görünüş, % 7.5’u önden görünüş + karın yanda çizerlerken; erkek çocukların % 6.9’u profil, % 79.3’ü önden görünüş ve % 13.8’i önden görünüş + karın yanda çizmişlerdir.

**Tablo 1:** Hamile Annenin Duruşuna Göre 5 – 6 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklar Arasındaki Farkın Kolmogorov – Smirnov Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Profil	1	2.5	2	6.9	3	4.3
Önden Görünüş	36	90.9	23	79.3	59	85.5
Önden Görünüş + Karın yanda	3	7.5	4	13.8	7	10.2
Toplam	40	100.0	29	100.0	69	100.0

$$X^2 = 0.266 \quad p > 0.05 \quad \text{Önemsiz.}$$

**Tablo 2:** Hamile Annenin Duruşuna Göre 7 – 9 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklar Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Profil	19	33.9	23	51.1	42	41.5
Önden Görünüş	28	50.0	16	35.6	44	43.6
Önden Görünüş + Karın yanda	9	16.1	6	13.3	15	14.9
Toplam	59	100.0	45	100.0	101	100.0

$$X^2 = 3.092 \quad p > 0.05 \quad \text{Önemsiz.}$$

Tablo 2'de görüldüğü gibi, hamile annenin duruşuna göre 7 – 9 yaş grubu kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemsiz bulunmuştur ( $X^2 = 3.092$ ,  $p > 0.05$ ). 7 – 9 yaş grubundaki kız çocukların % 33.9'u profil, % 50.0'si önden görünüş, % 16.1'i önden görünüş + karın yanda çizerlerken; erkek çocukların % 51.1'i profil, % 35.6'sı önden görünüş ve % 13.3'ü önden görünüş + karın yanda çizmişlerdir.

**Tablo 3:** Hamile Annenin Duruşuna Göre 10 - 11, Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklar Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Profil	19	46.4	26	61.9	45	54.2
Önden Görünüş	14	34.1	11	26.2	25	30.1
Önden Görünüş + Karın yanda	8	19.5	5	11.9	13	15.7
Toplam	41	100.0	42	100.0	83	100.0

$X^2 = 1.129$   $p > 0.05$  Önemsiz.

**Tablo 4:** Anne Karnındaki Bebeğin Yerleşimine Göre 5-6 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklar Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Bel üstü	25	45.5	11	20.4	36	33.0
Bel altı	5	9.1	8	14.8	13	11.9
Ortada	13	23.6	28	51.9	41	37.6
Bebeksiz gösterim	12	21.8	7	12.9	19	17.5
Toplam	55	100.0	54	100.0	109	100.0

$X^2 = 12.932$   $p < 0.05$  Önemli.

Tablo 3'de görüldüğü gibi, hamile anne gösterimine göre 10 – 11 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemsiz bulunmuştur ( $X^2 = 2.129$ ,  $p > 0.05$ ). 10 – 11 yaş grubundaki kız çocukların % 46.4'u profil, % 34.1'i önden görünüş, % 19.5'i önden görünüş + karın yanda çizerlerken; erkek çocukların % 61.9'u profil, % 26.2'si önden görünüş ve % 11.9'u önden görünüş + karın yanda çizmişlerdir.

Çocuğun çizim gelişimindeki ilerlemenin nedeni 6 – 7 yaşına geldiğinde şema gelişimini tamamlamış olması, deneyimlerinin fazlalaşması ve yeni semboller ortaya koymasının daha kolay olması ve geçirdiği çizim deneyimlerinin sonucu görsel detayları daha çok fark etmesidir.

Literatür bilgilerinde de özellikle okul öncesi dönemden ilkökul dönemine kadar çocukların çizimlerinde hareketle ilgili bir esneklik olmadığı, çocukların gerçek olanı bildikleri halde çizimde fi-

gürlerini kendi gelişimsel çizgi aşamasına göre kağıt üzerine yansıttıkları belirtilmektedir. Çizimlerindeki figürlerin hareketlilik kazanması ve profilden gösterim genellikle ilkökul yıllarına doğru gözlenmektedir. Bu bilgiler araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Eacles, Wigfield, Harold, 1993).

Tablo 4, 5 ve 6'da; 6 – 11 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının anne karnında bebeğin yerleşimine göre yüzde dağılımları ve aralarındaki farkın istatistiksel analiz sonuçları gösterilmektedir.



Tablo 4'de görüldüğü gibi, anne karnında bebeğin yerleşimine göre 5-6 yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemli bulunmuştur ( $X^2= 12.932$ ,  $p < 0.05$ ). 5 – 6 yaş grubundaki kız çocukların % 45.5'i bel üstü, % 9.1'i bel altı, % 23.6'sı ortada çizerlerken, % 21.8'i bebezis gösterim çizmişlerdir. Erkek çocukların % 20.4'ü bel üstü, % 14.8'i bel altı, % 51.9'u ortada çizerlerken % 12.9'u bebezis gösterim çizmişlerdir.

% 8.8'i bel altı, % 36.8'i ortada çizerlerken, % 22.8'i bebezis gösterim çizmişlerdir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, anne karnındaki bebeğin yerleşimine göre 10 – 11 yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemsiz bulunmuştur ( $X^2 = 0.613$   $p > 0.05$ ). 10-11 yaş grubundaki kız çocukların % 31.9'u bel üstü, % 17.0'ı bel altı, % 44.7'si ortada çizerken, % 6.4'ü bebezis gösterim çizmişlerdir.

**Tablo 5:** Anne Karnındaki Bebeğin Yerleşimine Göre 7-9 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklar Arasındaki Farkın Ki Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Bel üstü	23	36.5	18	31.6	41	34.1
Bel altı	6	9.5	5	8.8	11	9.2
Ortada	26	41.3	21	36.8	47	39.2
Bebeksiz gösterim	8	12.7	13	22.8	21	17.5
Toplam	63	100.0	57	100.0	120	100.0

$X^2 = 2.128$   $p > 0.05$  Önemsiz.

**Tablo 6:** Anne Karnındaki Bebeğin Yerleşimine Göre 10-11 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocuklar Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Bel üstü	15	31.9	16	33.3	31	32.64
Bel altı	8	17.0	7	14.6	15	15.78
Ortada	21	44.7	20	41.7	41	43.15
Bebeksiz gösterim	3	6.4	5	10.4	8	8.43
Toplam	47	100.0	48	100.0	95	100.0

$X^2 = 0.613$   $p > 0.05$  Önemsiz.

Tablo 5'de görüldüğü gibi, anne karnındaki bebeğin yerleşimine göre 7 – 9 yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemsiz bulunmuştur ( $X^2 = 2.128$   $p > 0.05$ ). 7-9 yaş grubundaki kız çocukların % 36.5'i bel üstü, % 9.5'i bel altı, % 41.3'ü ortada çizerlerken, % 12.7'si bebezis gösterim çizmişlerdir. Erkek çocukların ise, % 31.6'sı bel üstü,

rim çizmişlerdir. Erkek çocukların ise % 33.3'ü bel üstü, % 14.6'sı bel altı, % 41.7'si ortada çizerlerken, % 10.4'ü bebezis gösterim çizmişlerdir.

Bu sonuçları göre, 5-6 yaş çocuklarının anne karnındaki bebeği görme olanaklarının olmadığı ve özellikle de soyut düşünceden uzak somut olarak gördüklerini bildikleri şekilde çizme

eğilimlerinin olduğu dikkate alınır, bulunan sonuçlar pek şaşırtıcı değildir. 7-9 ve 10 – 11 yaş grubundaki çocukların ise 5 – 6 yaş grubundan hem düşünce hem de çizim aşaması yönünden farklı oldukları sonucu değiştirebilir gibi görünebilir. Ancak yine de bu yaş grubu da olsa, anne karnında bebeğin nerede ve nasıl yerleşmiş olduğunu çizimle göstermek çok ayrıntılı

Tablo 7, 8 ve 9'da; 6 – 11 yaş grubu kız ve erkek çocukların anne karnındaki bebeğin cinsiyetini tanımlamaları yönünde yüzde dağılımları ve aralarındaki farkın istatistiksel analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, anne karnındaki bebeğin cinsiyetine göre 5 – 6 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare

**Tablo 7:** Anne Karnındaki Bebeğin Cinsiyetine Göre 5-6 Yaş Gruplarındaki Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ BEBEK		ERKEK BEBEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Kız	49	90.74	5	9.26	54	100.0
Erkek	13	25.0	39	75.0	52	100.0
Toplam	62	58.5	44	41.5	106	100.0

$X^2 = 47.155$   $p < 0.05$  Önemli.

**Tablo 8:** Anne Karnındaki Bebeğin Cinsiyetine Göre 7-9 Yaş Gruplarındaki Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ BEBEK		ERKEK BEBEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Kız	52	83.8	10	16.2	62	100.0
Erkek	12	21.1	45	78.9	57	100.0
Toplam	64	53.8	55	46.2	119	100.0

$X^2 = 47.146$   $p < 0.05$  Önemli.

ve detaylı bilgiyi gerektirmektedir. Genellikle her yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar anne karnında bebeği doğru olarak yerleştirmişlerdir. Ancak özellikle 9 yaştan sonraki gösterimlerde bebeğin doğrudan anne karnı içinde çizilmesi yerine sadece karnın şişliği ile bebeğin varlığı yansıtılmıştır. Bunun da nedeni, bu yaş grubundaki çocukların düşünce ve görsel algı becerileri yönünden daha olgunlaşmış olmasından kaynaklanmaktadır (Cox, 1993).

Testi sonucu önemli bulunmuştur. ( $X^2 = 47.155$   $p < 0.05$ ). 5-6 yaş grubundaki kız çocukların % 90.74'ü kız bebek, % 9.26'sı erkek bebek çizerken, 5 – 6 yaş grubundaki erkek çocukların % 25.0'i kız bebek % 75.0'i erkek bebek çizmişlerdir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, anne karnındaki bebeğin cinsiyetine göre 7-9 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemli bulunmuştur ( $X^2 = 47.146$   $p < 0.05$ ). 7-9 yaş grubundaki kız ço-



çocukların % 83.8'i kız bebek, % 16.2'si erkek bebek çizerken, 7-9 yaş grubundaki erkek çocukların % 21.1'i kız bebek % 78.9'u erkek bebek çizmişlerdir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, anne karnı içindeki bebeğin cinsiyetine göre 10-11 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemli bulunmuştur ( $X^2 = 31.000$   $p < 0.05$ ). 10 – 11 yaş grubundaki kız çocukların % 78.3'ü kız bebek, % 21.7'si erkek bebek çizerken, 10 – 11 yaş grubundaki erkek çocukların % 20.8'i kız bebek % 79.2'si erkek bebek çizmişlerdir.

Yapılan pek çok çalışmada, bir çok çocuğun serbest çizim etkinliğinde öncelikle kendi cinsiyetine yönelik çizimleri tercih ettiği belirtil-

mektedir. Sıklıkla kabul edilen görüş serbest çizim etkinliğinde çizilen figürün cinsiyetinin, o figürü çizen kişinin kendi cinsiyetini özümlemesinin göstergesidir. Yaşları 3.5 ile 11.5 arasındaki 507 çocukla yapılan bir araştırmada, erkek çocukların kendi cinsiyetlerini çizme yüzdeleri % 73.4, kız çocuklarının ise kendi cinsiyetlerini çizme yüzdelerinin % 78.6 olduğu bulunmuştur (Cox, 1993). Yapılan diğer bir araştırmada ise; kız ve erkek çocuklarda dişi ve erkek figürü çizimlerdeki, dişilik ve erkeklikle ilgili değişiklikleri incelenmiştir. Sonuçta, erkeklerin daha çok erkeksi figürleri çizmeye, kızların ise daha çok kadınsı figürler çizmeye eğilimli oldukları bulunmuştur (Heinrich ve Triebe, 1972). Bu bilgiler ve çalışma sonuçları, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

**Tablo 9.** Anne Karnındaki Bebeğin Cinsiyetine Göre 10-11 Yaş Gruplarındaki Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farkın Ki-kare Testi Sonucu

	KIZ BEBEK		ERKEK BEBEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Kız	36	78.3	10	21.7	46	100.0
Erkek	10	20.8	38	79.2	48	100.0
Toplam	46	48.93	48	51.07	94	100.0

$X^2=31.000$   $p<0.05$  Önemli

**Tablo 10.** Hamile Anne Çizimlerinde Saç Gösterimine Göre 5-6 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Uzun saç	37	67.27	19	35.19	56	51.37
Kısa saç	18	32.73	35	64.81	53	48.63
Toplam	55	100.0	54	100.0	109	100.0

$X^2 = 9.983$   $p < 0.05$  Önemli

Tablo 10, 11 ve 12'de; 6 – 11 yaş grubu kız ve erkek çocukların hamile anne çizimlerinde saç gösterimine göre yüzde dağılımları ve aralarındaki farkın istatistiksel analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, hamile anne çizimlerinde saç gösterimine göre 5-6 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemli bulunmuştur ( $X^2 = 9.983$ ,  $p < 0.05$ ). 5-6 yaş grubundaki kız çocuklarının % 67.27'si uzun saç, % 32.73'ü kısa saç çizerlerken; Erkek çocukların % 35.19'u uzun saç, % 64.81'i kısa saç çizmişlerdir.

Tablo 11'de görüldüğü gibi hamile anne çizimlerinde saç gösterimine göre 7-9 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemli bulunmuştur. ( $X^2 = 4.646$ ,  $p < 0.05$ ). 7-9 yaş grubundaki kız çocuklarının % 63.5'i uzun saç, % 36.5'i kısa saç çizerlerken; erkek çocukların % 43.85'i uzun saç, % 56.15'i kısa saç çizmişlerdir.

**Tablo 11.** Hamile Anne Çizimlerinde Saç Gösterimine Göre 7-9 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Uzun saç	40	63.5	25	43.85	65	54.16
Kısa saç	23	36.5	32	56.15	55	45.84
Toplam	63	100.0	57	100.0	120	100.0

$X^2 = 4.646$   $p < 0.05$  Önemli.

**Tablo 12.** Hamile Anne Çizimlerinde Saç Gösterimine Göre 10-11 Yaş Grubundaki Kız ve Erkek Çocukları Arasındaki Farkın Ki-Kare Testi Sonucu

	KIZ		ERKEK		TOPLAM	
	S	%	S	%	S	%
Uzun saç	39	82.9	32	66.7	71	74.73
Kısa saç	8	17.1	16	33.3	24	25.27
Toplam	47	100.0	48	100.0	95	100.0

$X^2 = 2.538$ ,  $p > 0.05$  Önemsiz.

Tablo 12'de görüldüğü gibi, hamile anne çizimlerinde saç gösterimine göre 10-11 yaş grubundaki kız ve erkek çocukları arasındaki farkın Ki-Kare Testi sonucu önemsiz bulunmuştur ( $X^2 = 2.538$ ,  $p > 0.05$ ). 10-11 yaş grubundaki kız çocukların % 82.9'u uzun saç, % 17.1'i kısa saç çizerlerken; erkek çocukların % 66.7'si uzun saç, % 33.3'ü kısa saç çizmişlerdir.

Yapılan bir çok çalışma sonucunda cinsiyetle ilgili farklılıkları içeren özelliklerin kızlarda erkeklerden daha önce kullanıldığı ve kız figürlerinin erkek figürlerine oranla cinsiyetle ilgili özellikleri daha çok içerdiğini bulmuştur (Rosenblatt ve Winner, 1988). Genellikle kadınlara ait mücevher çanta gibi cinsiyetle ilgili pek çok özel detay gösterilmektedir. Yapılan bir çalışmaya göre, 12 yaş kadar detaylı gösterimler açısından kızlar erkekleri geçmektedir. Ancak bu yaştan sonra erkek çocuklar ile kızlar arasında hiçbir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte, yetişkinler arası farklılıkta, kadınların her



- tecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 321 – 341.
- Bungess. A.W., Hartman, C.R. (1993). Children's drawings. *Child Abuse & Neglect*. 17, 161-168.
- Cox, V.M. (1993) *Sex Differences In Children's Human Figure Drawings*. Printed and Bound in The United Kingdom, 91-99.
- Eacles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. (1993). Age and gender differences in childrens self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830 – 847.
- Heinrich, P., Triehe, J.K. (1972). Sex preferences in childrens human figure drawing. *Journal of Personality Assessment*, 36, 263 – 271.
- Herberholz, B. (1982). *Drawing and Painting. Early Childhood Art*. Third Ed. University of California, 102-131.
- Rosenblatt. E., Winner, E. (1988). The art of children's drawings. *Journal of Aesthetic Education*. Vol. 22. No.1. 71-80.
- Kohlberg, L.A. (1966). Cognitive – Developmental analysis of Children's Sex-Role Concepts and Attitudes. In. E.E. Maccoby (Ed.) *The Development of Sex Differences*. Stanford University Press, 82-172.

# 1-30 AYLAR ARASINDAKİ BEBEKLERİN NESNE DEVAMLILIĞI İLE İLGİLİ GELİŞİM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Servet BAL\* - İsmihan ARTAN\* - Semra ŞAHİN\*\* - Meziyet ARI\*\*\*

## ÖZET

Bu araştırma, bebeklerin nesne devamlılığı ile ilgili gelişim düzeylerini incelemek amacı ile planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sağlık Bakanlığı'na bağlı Ankara İl merkezindeki Mamak ve Çankaya Ana-Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezlerine başvuran 1- 30 aylar arasındaki 155'i kız ve 152'si erkek olmak üzere toplam 307 normal gelişim gösteren bebek oluşturmuştur. Bebeklere "Nesne Devamlılığı Kontrol Listesi" uygulanarak, onların "nesneyi izleme", "üstü örtülen nesneyi bulma", "yeri değiştirilen nesneyi bulma" ve "bir mekan altına yuvarlanan nesneyi takip edebilme- almaya çalışma" becerileri kontrol edilmiştir. Orta hatta kadar ve orta hattan sonra nesneyi izlemede 2 aylık ve üstündeki bebeklerin, nesneyi 180° izlemede 3 aylık ve daha büyük bebeklerin, göz seviyesinden yere düşen nesneyi aramada 5 aylık ve üstündeki bebeklerin başarı oranlarında artış olduğu bulunmuştur. Üstü örtülen nesneyi bulmada 9-12 aylık ve daha büyük bebeklerin, yeri değiştirilen nesneyi arama-bulmada ve topu takip edebilme - almaya çalışmada 13-18 aylık ve üstündeki bebeklerin başarı yüzde-lerinde artış olduğu bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Zihinsel gelişim, bebek, nesne devamlılığı.

## ABSTRACT

This study was designed to examine the level of development exhibited by infants as regards object permanence. The subjects consisted of a total of 307 1-30-month-old normal infants, 155 girls and 152 boys, taken to the Mother-Child Health and Family Planning Centers in Mamak and Çankaya, Ankara, which are affiliated with the Ministry of Health.

The subjects were administered the 'Object Permanence' checklist to assess their ability to track objects, to find an occluded or displaced object and to track an object rolling under another.

It was found that in tracking an object up to or beyond midline, infants 2 months of age or older; in tracking an object 180 degrees, infants 3 months of age or older, and in bending down to look for an object that has fallen from eye level, infants 5 months of age or older had achieved greater rates of success. Greater rates of success were found to have been achieved by infants 9-12 months of age or older in the ability to find an occluded object. In searching and finding of displaced object, tracking and trying to grab a ball, infants 13-18 months of age or older were found to have achieved greater rates of success.

**Key words:** Cognitive development, infant, object permanence.

\* Bu araştırma 12-14 Şubat 1996 tarihleri arasında A.Ü. Tıp Fakültesi tarafından Prof. Dr. Mualla Öztürk anısına düzenlenen "Bebek Ruh Sağlığı Sempozyumu"nda sunulmuştur.

\* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü



## NESNE DEVAMLILIĞI KONTROL LİSTESİ

Çocuğun

Adı-Soyadı:

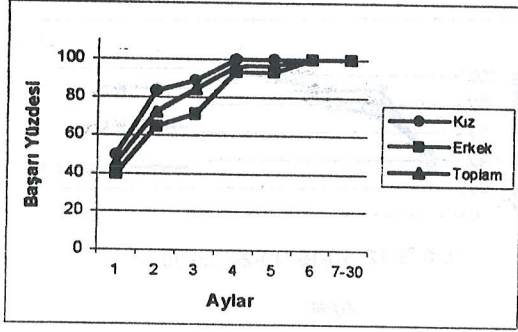
Kronolojik Yaşı (Ay):

Değerlendirme

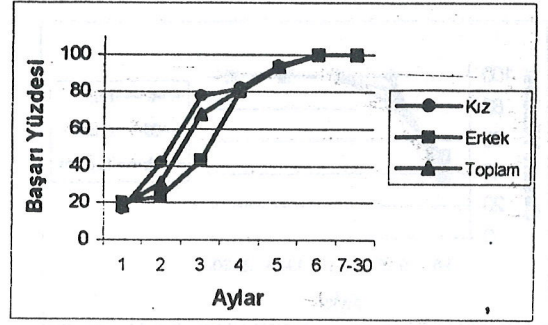
(+) : Başarılı

(-) : Başarısız

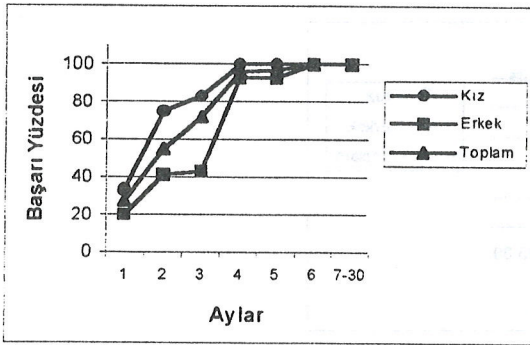
Yaş (Ay)	Materyal	NO	Maddeler	(+)	(-)
1-4	Kırmızı Ponpon	1	Orta hatta kadar izler.		
		2	Orta hattan sonra izler.		
		3	180° izler.		
5-8	Kırmızı Ponpon	4	Göz seviyesinden yere düşen nesneyi arar.		
	Dolgu Oyuncak	5	Gözü önünde üstü kısmen örtülen bir nesneyi örtüyü kaldırarak bulur.		
	Dolgu Oyuncak	6	Önceden üstü kısmen örtülen bir nesneyi örtüyü kaldırarak bulur.		
9-12	Dolgu Oyuncak	7	Gözü önünde üstü tamamen örtülen nesneyi bulmak için örtüyü kaldırır (nesne hiç görünmüyor).		
	Küçük Nesne (Renkli)	8	Gözü önünde nesne A örtüsünün altına konur ve A örtüsünün altından B örtüsünün altına kaydırılır. Bebek nesneyi ilk konduğu yerde (A'da) arar.		
13 -18	Küçük Nesne (Renkli)	9	Gözü önünde, nesne A örtüsünün altına konur ve A örtüsünün altından B örtüsünün altına kaydırılır. Bebek, nesneyi doğrudan son konduğu ikinci yerde (B'de) arar.		
19-24	Küçük Nesne (Renkli)	10	Yetişkin, nesneyi kapalı avuç içinde (bebek nesneyi görmez) A örtüsünden B örtüsünün altına geçirir. Yetişkinin elini boş gören bebek nesneyi B örtüsünün altında arar ve bulur.		
	Küçük Nesne (Renkli)	11	Yetişkin, nesneyi kapalı avuç içinde A örtüsünden B'ye; B'den C'ye geçirir. Yetişkinin elini boş gören bebek nesneyi buluncaya dek arar ve son konduğu üçüncü yerde (C'de) bulur.		
	Orta Büyüklükte Renkli Top	12	Yetişkin çocuğun gözü önünde topu uygun bir mekanın altına yuvarlar. Çocuktan gözü ile ya da hareket ederek topu takip etmesi beklenir.		
	Orta Büyüklükte Renkli Top	13	Çocuktan hareket ederek topu takip etmesi ve topu almaya çalışması beklenir (alamayabilir).		

**BULGULAR**

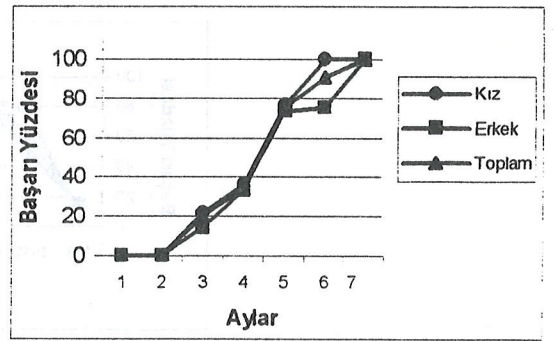
**Şekil 1:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin Nesneyi "Orta Hattın Kadar İzleme" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



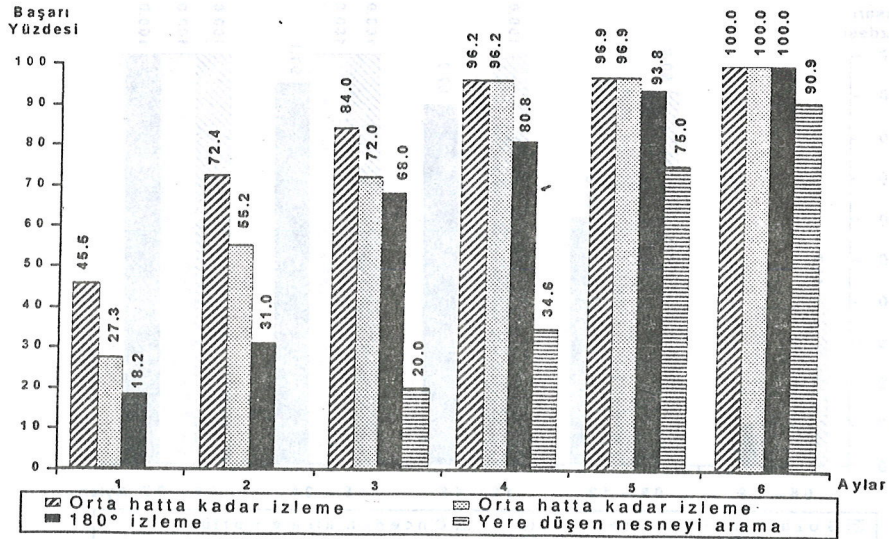
**Şekil 3:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin Nesneyi "180° İzleme" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



**Şekil 2:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin Nesneyi "Orta Hattın Sonra İzleme" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.

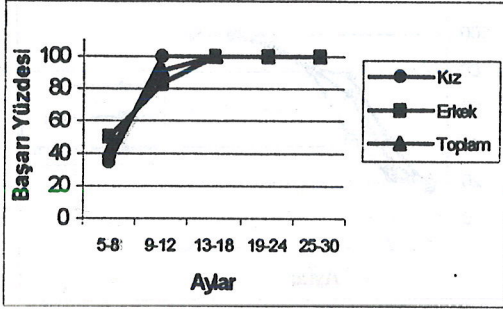


**Şekil 4:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Göz Seviyesinden Yere Düşen Nesneyi Arama" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.

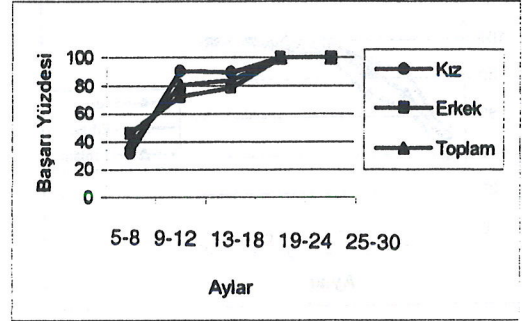


**Şekil 5:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Nesneyi İzleme" Becerilerinin Yaşa Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1995).

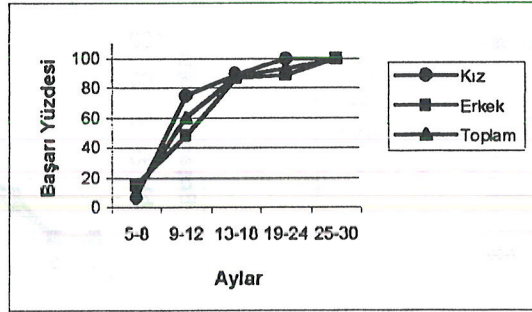




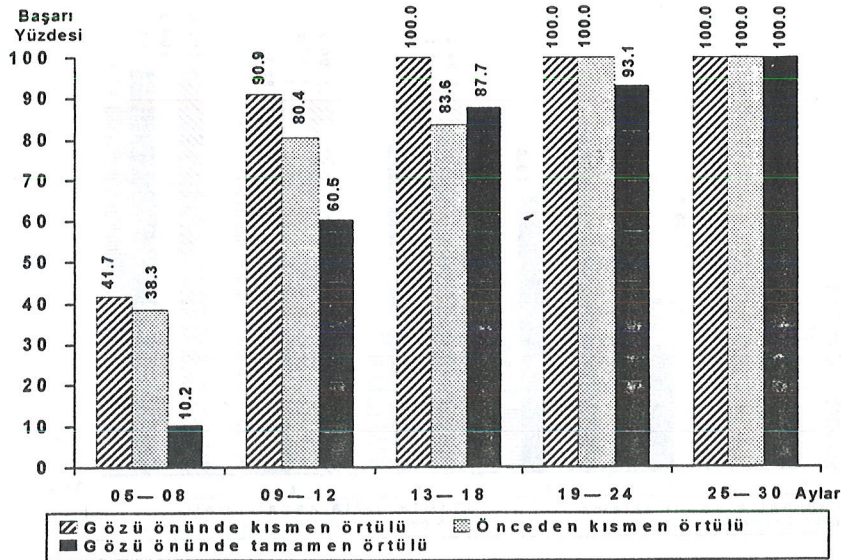
**Şekil 6:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Gözü Önünde Üstü Kısmen Örtülen Bir Nesneyi Örtüyü Kaldırarak Bulma" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı



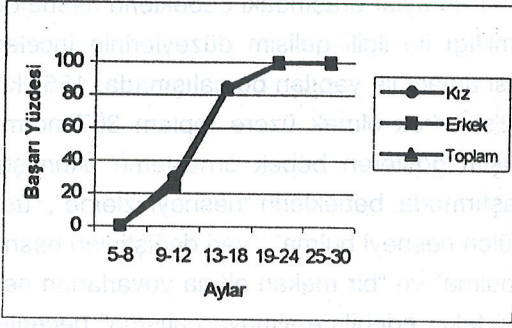
**Şekil 7:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Önceden Üstü Kısmen Örtülen Bir Nesneyi Örtüyü Kaldırarak Bulma" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



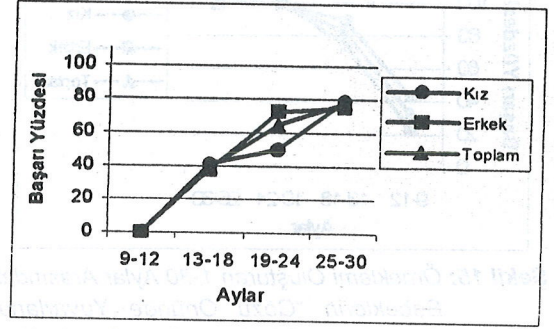
**Şekil 8:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Gözü Önünde Üstü Tamamen Örtülen Bir Nesneyi Örtüyü Kaldırarak Bulma" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



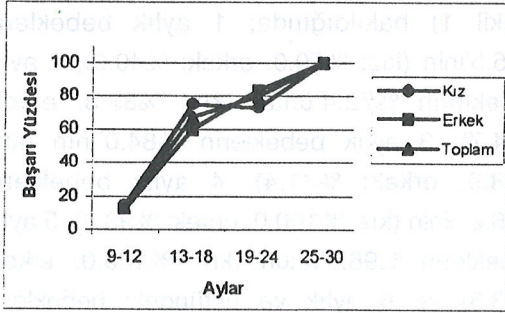
**Şekil 9:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Üstü Örtülü Olan Nesneyi Bulma" Becerilerinin Yaşa Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1995).



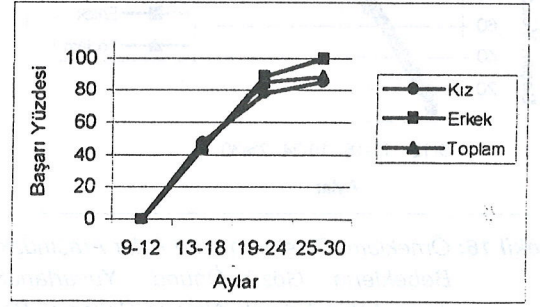
**Şekil 10:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Gözü Önünde Yeri Değiştirilen Nesneyi İlk Konduğu Yerde (A'da) Arama" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



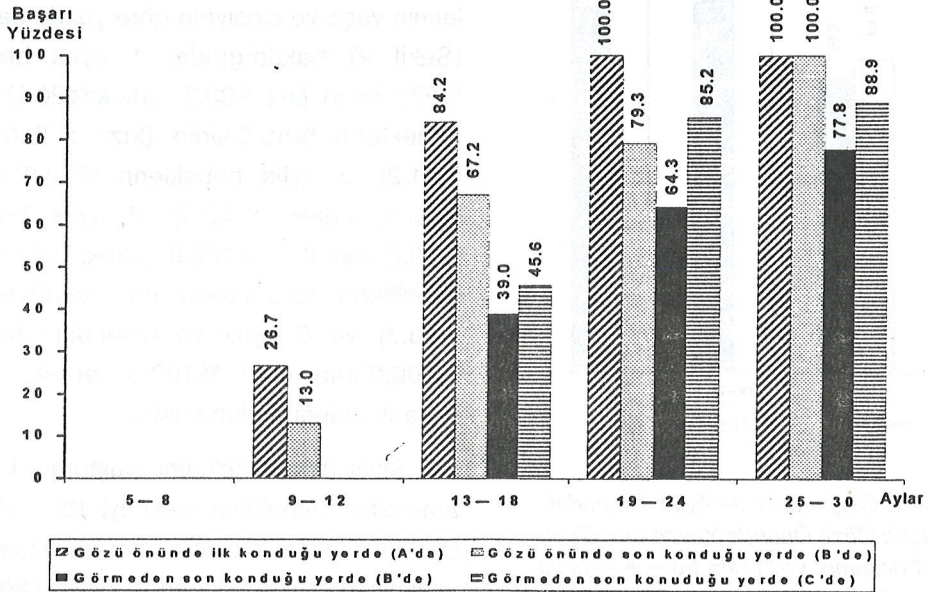
**Şekil 12:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Kapalı Avuç İçinde Yeri Değiştirilen Nesneyi Son Konduğu Yerde (B'de) Arayıp Bulma" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



**Şekil 11:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Gözü Önünde Yeri Değiştirilen Nesneyi Doğrudan Son Konduğu Yerde (B'de) Arama" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.

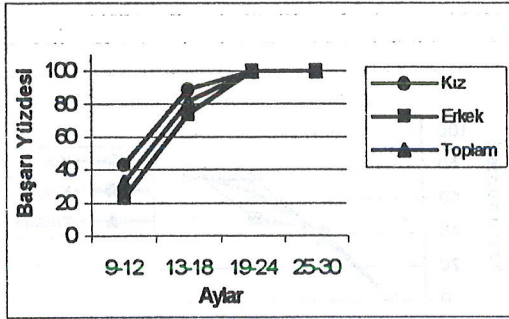


**Şekil 13:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Kapalı Avuç İçinde Yeri Değiştirilen Nesneyi Arayarak Son Konduğu Yerde (C'de) Bulma" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.

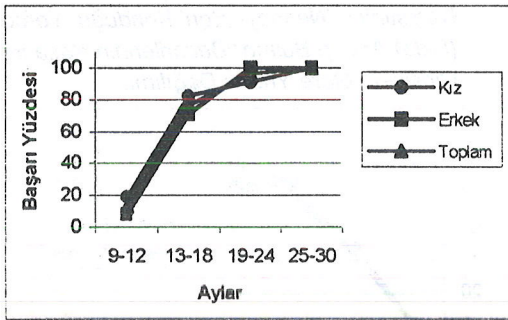


**Şekil 14:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Yeri Değiştirilen Nesneyi Arama Bulma" Becerilerinin Yaşa Göre Yüzde Dağılımı (Ankara 1995).

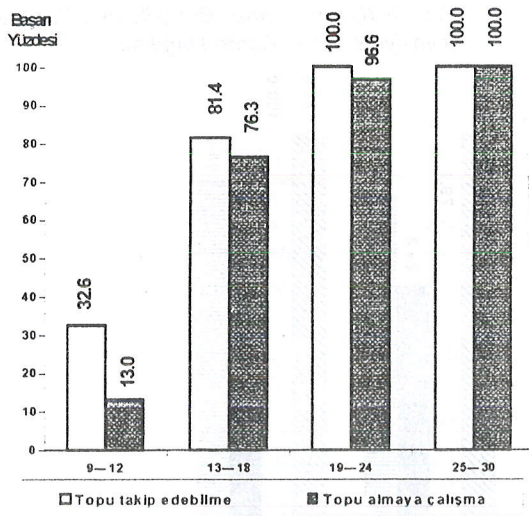




**Şekil 15:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Gözü Önünde Yuvarlanan Topu Takip Edebilme" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



**Şekil 16:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin "Gözü Önünde Yuvarlanan Topu Takip Ederek Almaya Çalışma" Becerilerinin Yaşa ve Cinsiyete Göre Yüzde Dağılımı.



**Şekil 17:** Örneklemi Oluşturan 1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin Gözü Önünde Yuvarlanan Topu "Takip Edebilme" ve "Takip Ederek Almaya Çalışma" Becerilerinin Yaşa Göre Yüzde Dağılımı (Ankara, 1995).

## TARTIŞMA

1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesne devamlılığı ile ilgili gelişim düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada, 155'i kız, 152'si erkek olmak üzere toplam 307 normal gelişim gösteren bebek örnekleme alınmıştır. Araştırmada, bebeklerin "nesneyi izleme", "üstü örtülen nesneyi bulma", "yeri değiştirilen nesneyi bulma" ve "bir mekan altına yuvarlanan nesneyi takip edebilme-almaya çalışma" becerileri kontrol edilmiştir.

Örneklemi oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesneyi orta hatta kadar izleme becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre dağılımına (Şekil 1) bakıldığında; 1 aylık bebeklerin %45.5'inin (kız: %50.0, erkek: %40.0), 2 aylık bebeklerin %72.4'ünün (kız: %83.3, erkek: %64.7), 3 aylık bebeklerin %84.0'ının (kız: %88.9, erkek: %71.4), 4 aylık bebeklerin %96.2'sinin (kız: %100.0, erkek: %93.3), 5 aylık bebeklerin %96.9'unun (kız: %100.0, erkek: %93.3) ve 6 aylık ve üstündeki bebeklerin %100.0'ının (kız: %100.0, erkek: %100.0) başarılı olduğu gözlenmektedir.

Örneklemi oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin orta hattan sonra izleme becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre yüzde dağılımına (Şekil 2) bakıldığında; 1 aylık bebeklerin %27.3'ünün (kız:%33.3, erkek:%20.0), 2 aylık bebeklerin %55.2'sinin (kız: %75.0, erkek: %41.2), 3 aylık bebeklerin %72.0'ünün (kız: %83.3, erkek: %42.9), 4 aylık bebeklerin %96.2'sinin (kız: %100.0, erkek: %93.3) 5 aylık bebeklerin %96.9'unun (kız: %100.0, erkek: %93.3) ve 6 aylık ve üstündeki bebeklerin %100.0'ının (kız: %100.0, erkek: %100.0) başarılı olduğu bulunmuştur.

Şekil 3'de örneklemi oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesneyi 180° izleme becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre yüzde dağılımı verilmiştir. Yüzde değerler incelendiğinde; bu oranların 1 aylık bebekler için %18.2 (kız:



%16.7, erkek: %20.0), 2 aylık bebekler için %31.0 (kız: %41.7, erkek: %23.5), 3 aylık bebekler için %68.0 (kız: %77.8, erkek: %42.9), 4 aylık bebekler için %80.8 (kız: %81.8, erkek: %80.0), 5 aylık bebekler için %93.8 (kız: %94.1, erkek: %93.3) ve 6 aylık ve üstündeki bebekler için %100.0 (kız: %100.0, erkek: %100.0) olduğu gözlenmektedir.

Örnekleme oluşturan 1-30 aylık bebeklerin göz seviyesinden yere düşen nesneyi arama becerileri ile ilgili yüzde değerlere (Şekil 4) bakıldığında; oranlar 1 ve 2 aylık bebeklerde %0.0, 3 aylık bebeklerde %20.0 (kız: %22.2, erkek: %14.3), 4 aylık bebeklerde %34.6 (kız: %36.4, erkek: %33.3), 5 aylık bebeklerde %75.0 (kız: %76.5, erkek: %73.3), 6 aylık bebeklerde %90.9 (kız: %100.0, erkek: %75.0) iken, %100.0 oranındaki başarı 7 aylık ve üstündeki bebeklerde gözlenmiştir.

Şekil 5'de bebeklerin nesneyi "orta hatta kadar izleme", "orta hattan sonra izleme", "180° izleme" ve "göz seviyesinden yere düşen nesneyi arama" becerilerinin yaşa göre yüzde dağılımları verilmiştir. Nesneyi "orta hatta kadar izleme" becerileri ile ilgili yüzde değerler incelendiğinde 1 aylık bebeklerin %45.5' i başarılı olurken, aylara göre gittikçe yükselen bir oran gözlenerek, 6 aylık ve üstündeki bebeklerin %100.0'ının başarılı olduğu bulunmuştur. Nesneyi "orta hattan sonra izleme" de 1 aylık bebeklerin %27.3'ü başarılı olurken, bu oran aylara göre artarak 6 aylık ve üstündeki bebeklerde %100.0'a ulaşmıştır. Nesneyi "180° izleme" becerilerine bakıldığında 1 aylık bebeklerin %18.2'si başarılı olurken, %100.0 oranındaki başarıyı yine 6 aylık ve üstündeki bebeklerin gösterdiği bulunmuştur. Göz seviyesinden yere düşen nesneyi arayabilen bebek oranı 3 aylık bebeklerde %20.0 iken 7 aylık ve üstündeki bebeklerde %100.0'a ulaşmıştır. Şekil 5 incelendiğinde 1-3 aylık bebeklerde "orta hatta kadar izleme" becerileri ile ilgili yüzde değerlerin

diğer becerilere göre daha yüksek olduğu, 4 aylık bebeklerde "orta hatta kadar izleme" ve "orta hattan sonra izleme" becerileri ile ilgili yüzde değerlerinin eşit olduğu, 5 ve 6 aylık bebeklerde nesneyi izleme becerileri ile ilgili tüm yüzde değerlerin birbirine yakın olduğu gözlenmektedir.

Türk çocuklarına uyarlanmış ve standardizasyonu yapılmış Denver Gelişimsel Tarama Testi'ne göre "orta hatta kadar izleme" becerisinde 2 aylık bebeklerin, "orta hattan sonra izleme" becerisinde 3 ayını tamamlamış bebeklerin ve "180° izleme" becerisinde 4 ay civarındaki bebeklerin %90.0 oranında başarılı oldukları bulunmuştur (Yalaz ve ark., 1982).

Piaget'e göre de 0-4 aylar arasındaki bebekler, görsel alanları içerisinde hareket eden nesneyi izleyebilmektedirler. Bu aylarda görüş alanından çıkan nesne, bebeğin zihninden de çıkmaktadır (Hughes ve ark., 1988). Örneğin hareket eden bir nesneyi gözleri ile izlerken nesne bir engel arkasına gizlendiğinde, bebekler gizlenen nesneye olan ilgilerini hemen kaybetmektedirler (Flavell, 1985).

5. aydan sonra bebek kendisi ile nesnelere arasında ayırım yapmaya başladığında "göz seviyesinden yere düşen nesneye eğilerek bakmaya" başlamaktadır (Hughes ve ark., 1988).

Bebekler 4-8 aylar arasında kaybolan nesnelere ile bazı etkileşimler kurabildiklerini ortaya koymaktadırlar. Nesne yere düştüğünde kaybolduğu yerden, basit bir bakış ile nesneyi izlemeyi öğrenmektedirler (Shelley, 1991).

Yapılan bir çalışmada bebeklere uzanma alanı içinde ve dışında bir oyuncak sunulduğunda onların uzanma ve öne eğilme davranışları puanlanarak uzaklıkla ilgili mesafeyi algılama becerileri incelenmiştir. Sonuçlara göre 4 aylık bebekler sadece kol uzunluğunda uzanma davranışı göstermişlerdir. 5 aylık bebekler nesneye ulaşmak için eğilme davranışı göstermişlerdir.



Ancak nesne, uzanma alanından uzaklaştırıldığında eğilme davranışlarında azalma olduğu dikkati çekmiştir (Yonas ve Hartman, 1993).

Şekil 6'da örnekleme oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin gözü önünde üstü kısmen örtülen bir nesneyi örtüyü kaldırarak bulma becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre yüzde dağılımı verilmiştir. İncelendiğinde; 5-8 aylık bebeklerin %41.7 (kız: %34.4, erkek: %50.0), 9-12 aylık olanların %90.9 (kız: %100.0, erkek: %82.6) oranında başarılı oldukları, %100.0 oranındaki başarıya 13 ay ve üstünde olan bebeklerin ulaşabildikleri gözlenmektedir.

Önceden üstü kısmen örtülen bir nesneyi, örtüyü kaldırarak bulma (Şekil 7) becerileri ile ilgili yüzde oranlara bakıldığında; örnekleme oluşturan 5-8 aylık bebeklerin %38.3 (kız: %31.3, erkek: %46.4), 9-12 aylık bebeklerin %80.4 (kız: %90.5, erkek: %72.0), 13-18 aylık bebeklerin %83.6 (kız: %89.3, erkek: %78.8), 19-30 aylık bebeklerin ise %100.0 oranında başarılı oldukları görülmektedir.

Şekil 8'deki sonuçlara bakıldığında; gözü önünde üstü tamamen örtülen bir nesneyi bulmak için örtüyü kaldırma becerileri ile ilgili yüzde dağılımları görülmektedir. Örnekleme oluşturan 5-8 aylık bebeklerde başarı oranı %10.2 (kız: %6.3, erkek: %14.8), 9-12 aylık bebeklerde %60.5'tir (kız:75.0, erkek: %47.8). 13-18 aylar arasındaki bebeklerde bu oran %87.7 (kız: %88.9, erkek: %86.7), 19-24 aylık bebeklerde %93.1'dir (kız: %100.0, erkek: %88.9). %100.0 oranındaki başarıya 25-30 aylık bebekler ulaşabilmişlerdir.

Üstü örtülen nesneyi bulma becerileri ile ilgili yüzde değerler (Şekil 9) incelendiğinde; her beceride aylara göre gittikçe yükselen bir başarı oranı gözlenmektedir. Üstü örtülen nesneyi bulma başarısının 13-18 aylar arasında ve üstündeki yaş gruplarında arttığı gözlenmektedir.

Piaget'e göre, 4-8 aylar arasındaki bebekler, üzeri kısmen örtülü olan bir nesnenin örtü altında kalan kısmının, görülme de hala var olduğunun bilincine vararak, söz konusu nesneyi açmaya çabalamaktadırlar. Buna karşın gözü önünde üstü tamamen örtülen nesneyi, örtüyü kaldırarak bulma davranışının 9 ay civarında gözlemlendiği belirtilmiştir (Hughes ve ark., 1988).

8-11 aylık uzanabilen ve emekleyebilen bebeklerle yapılan bir çalışmada nesne devamlılığı ile detour (nesneye farklı yoldan ulaşma) davranış arasındaki ilişki incelenmiştir. Saydam ve saydam olmayan özellikteki engeller arkasına saklanan nesneyi alabilmesi için bebeğin engeller etrafında dolaşması gerekmektedir. Araştırma sonucunda, bebeklerin saydam olan engelin arkasındaki nesneyi uzanarak veya emekleyerek almaya çalışmada saydam olmayan engelle göre daha çok zorlandıkları bulunmuştur. Bulgular, bebeklerin hem saydam hem de saydam olmayan engelin arkasında nesnenin var olduğunu bildiklerini, ancak bu nesneyi nasıl alabilecekleri konusunda bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Bebeklerde engel etrafından emekleyerek dolaşmak ve nesneyi almak yerine, engele uzanma, emekleme ve engeli devirmeye çalışma davranışları gözlenmiştir. Sonuç olarak çalışmada uzanarak engeli kaldırıp nesneye ulaşma becerisinin, nesneye farklı yoldan ulaşma becerisinden daha önce geliştiği belirtilmektedir (Lockman, 1984).

3.5 ve 4.5 aylık bebeklerle yapılan diğer bir çalışmada ekran arkasına yerleştirilen nesne ile ilgili iki test durumu düzenlenmiştir. Testlerden birinde ekran nesneye ulaşmaya kadar döndürülmüş, ancak nesneyi saklamadan ilk durumuna geri getirilmiştir. İkinci testte ise ekran 180° hareket ettirilerek nesneyi arkasına saklayarak tekrar ilk konumuna geri getirilmiştir. Bebeklerin ikinci duruma daha uzun süre baktıkları bulunmuştur. Bu sonuca göre bebeklerin



ekran arkasına saklanan nesnenin varlığını sürdürdüğüne inandıkları düşünülmektedir. (Baillargeon, 1987).

3.5-6.5 aylık bebeklerle yapılan başka bir çalışmada, bebeklerin ekran arkasında saklanan her bir nesnenin gidiş yönünü, uzunluğunu ve varlığını tanımladıkları savunulmuştur (Baillargeon ve Vos, 1991).

Haake ve Somerville, (1985) tarafından yapılan bir çalışmada "nesne görünmeden saklandığında" 9 aylık bebeklerin arama yönündeki isteksizlikleri sonucu nesneyi bulamadıkları, ancak gözü önünde saklanan nesneyi bulabildikleri belirtilmektedir. 12 aylık bebeklerin performanslarında, arama yeteneği yönünde dikkate değer bir artış gözlenmiştir. Ayrıca bu araştırma sonuçları 12 aylık bebeklerin nesnenin yüzey üzerinde herhangi bir yerde bulunduğunu anladıklarını göstermektedir.

Gözü önünde yeri değiştirilen nesneyi ilk konduğu yerde (A'da) arama becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre yüzde değerlerine bakıldığında (Şekil 10); örnekleme oluşturan bebeklerin %26.7'sinin (kız: %30.0, erkek: %24.0) 9-12 aylarda, %84.2'sinin (kız: %85.2, erkek: %83.3) 13-18 aylarda, %100.0'ının ise 19 ve üstündeki aylarda başarılı oldukları bulunmuştur.

Gözü önünde yeri değiştirilen nesneyi doğrudan son konduğu ikinci yerde (B'de) arama becerileri ile ilgili yüzde değerlere bakıldığında (Şekil 11); örnekleme oluşturan 9-12 aylar arasındaki bebeklerin %13.0'ının (kız: %14.3, erkek: %12.0), 13-18 aylık bebeklerin %67.2'sinin (kız: %75.0, erkek: %60.0), 19-24 aylık bebeklerin %79.3'ünün (kız: %72.7, erkek: %83.3) ve 25-30 aylar arasındaki bebeklerin %100.0'ının nesneyi doğrudan ikinci ve son konduğu (B'de) yerde arayıp buldukları ortaya çıkmıştır.

Kapalı avuç içinde yeri değiştirilen nesneyi son konduğu ikinci yerde (B'de) arayıp bulma becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre yüzde dağılımına (Şekil 12) bakıldığında; örnekleme oluşturan 13-18 aylık bebeklerin %39.0'ının (kız: %40.7, erkek: %37.5), 19-24 aylar arasındaki bebeklerin %64.3'ünün (kız: %50.0, erkek: %72.2) ve 25-30 aylar arasındaki bebeklerin %77.8'inin (kız: %78.6, erkek: %75.0) başarılı oldukları dikkati çekmektedir.

Örnekleme oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin kapalı avuç içinde yeri değiştirilen nesneyi arayarak son konduğu üçüncü yerde (C'de) bulma becerileri incelendiğinde (Şekil 13); başarılı bebeklerin %45.6'sının (kız: %48.0, erkek: %43.8) 13-18 aylar arasında, %85.2'sinin (kız: %77.8, erkek: %88.9) 19-24 aylık ve %88.9'unun (kız: %85.7, erkek: %100.0) 25-30 aylar arasında olduğu görülmektedir.

Şekil 14'de bebeklerin "yeri değiştirilen nesneyi arama-bulma" becerileri ile ilgili sonuçlar verilmiştir. Gözü önünde yeri değiştirilen nesneyi ilk konduğu yerde (A'da) arayıp bulmada 13-18 aylık ve üstündeki bebeklerin (%84.2-%100.0), gözü önünde yeri değiştirilen nesneyi doğrudan son konduğu yerde (B'de) arayıp bulmada 19-24 aylık ve üstündeki bebeklerin (%79.3-%100.0), kapalı avuç içinde yeri değiştirilen nesneyi son konduğu yerde (B'de) arayıp bulmada 25-30 aylar arasındaki bebeklerin (%77.8) ve kapalı avuç içinde yeri değiştirilen nesneyi arayarak son konduğu yerde (C'de) bulmada 19-24 aylık ve daha büyük bebeklerin (%85.2-%88.9) daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ayrıca Şekil 14 incelendiğinde, her beceride aylara göre gittikçe yükselen bir başarı oranı dikkati çekmektedir.

Haake ve Somerville (1985), 9, 12, 15 ve 18 aylık, toplam 60 bebekle yaptıkları bir çalışmada görünmeden saklanan nesneyi ilk konduğu ve ikinci konduğu yerlerde arayıp bulabilme" becerilerini incelemişlerdir. Bu çalışma



sonucunda; bebeklik süresince mantıksal arama becerilerinin gelişiminde yaş ile ilgili anlamlı değişiklikler olduğu bulunmuştur. 15-18 aylar arasındaki bebekler “görünmeden saklanan nesneyi her durumda (her iki örtüyü de kaldırarak) arayarak saklandığı yerde bulmuşlardır.

15-20 aylar arasındaki 12 bebekle uzunlamasına yapılan bir çalışmada sınıflandırma gelişiminin bilişsel ve dil gelişim alanları ile ilişkisine bakılmıştır. Yapılan çalışmada en üst düzeyde sınıflandırma davranışının en üst düzeyde nesne devamlılığı ve anlamlı yorum yapabilme becerileri ile güçlü ilişkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle 18 ay civarında nesne devamlılığı gelişiminde önemli ilerlemeler olduğu belirtilmektedir (Gopnik ve Meltzoff, 1987).

16-18 aylar arasındaki bebeklerle yapılan bir çalışmada, bebeklerin gözlenebilen hareketlere ait sözcükleri, gözlenemeyen hareketlere ait sözcükleri ve nesne isimlerini öğrenmeleri test edilmiştir. Çalışma sonucunda “nesne devamlılığı gelişim düzeyi” zihinsel gelişimin 5. aşamasında olan bebeklerin nesne adı ve gözlenebilen hareketle ilgili sözcükleri öğrendikleri, 6. aşamada olan bebeklerin üç durumla ilgili sözcükleri eşit olarak mükemmel bir şekilde öğrendikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar, nesne devamlılığına yönelik etkinlikteki performansın temelinde bulunan bilişsel yapıların bu tip sözcüklerin öğrenilmesi için önem taşıdıklarını göstermektedir (Tomasello ve Farrar, 1986).

Şekil 15’de, örnekleme oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin gözü önünde yuvarlanan topu gözü ile ya da hareket ederek takip edebilme becerilerinin yaşa ve cinsiyete göre yüzde dağılımı verilmiştir. Bu beceri ile ilgili başarı oranı 9-12 aylık bebeklerde %32.6 (kız: %42.9, erkek: %24.0), 13-18 aylar arasındaki bebeklerde %81.4 (kız: %89.3, erkek: %74.2) ve 25-30 aylık bebeklerde %100.0 olarak bulunmuştur.

Gözü önünde yuvarlanan topu takip ederek almaya çalışma (Şekil 16) becerisi ile ilgili yüzde değerlere bakıldığında; örnekleme oluşturan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin %13.0’ünün (kız: %19.0, erkek: %8.0) 9-12 aylar arasında, %76.3’ünün (kız: %82.1, erkek: %71.0) 13-18 aylık, %96.6’sının (kız: %90.9, erkek: %100.0) 19-24 aylar arasında ve %100.0’ünün 25-30 aylık olduğu gözlenmiştir.

Bir mekan altına yuvarlanan topu takip edebilme ve almaya çalışma becerileri ile ilgili (Şekil 17) başarı oranlarına bakıldığında; 13-18 aylık ve daha büyük bebeklerin başarı yüzdesinde artış olduğu gözlenmektedir. Ayrıca her beceride aylara göre gittikçe yükselen bir yüzde oranı dikkati çekmektedir.

Yapılan bir çalışmada bebeklerin 7. aydan sonra emeklemeye ve 12 ay civarında yürümeye başladıklarında daha rahat hareket ederek istedikleri yere ulaşabilmelerinden dolayı “bir mekan altına yuvarlanan topu takip ederek almaya çalıştıkları belirtilmiştir (Shelley, 1991 ).

Piaget’e göre bebeğin, bir mekân altına giden topunu, mekânın etrafını dolaşarak geri alabilmesi onun uzayla ilgili duyusunu yapılandırdığını göstermektedir. Topu geri getirmesi ise “tersine çevirebilme” özelliğini gösterdiğini açıklamaktadır (Hughes ve ark., 1988).

Yapılan bu çalışmada 1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesne devamlılığı gelişim düzeylerinin cinsiyete göre yüzde dağılımları ile ilgili sonuçlarda kız ve erkek bebeklerin başarı yüzdesi arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. “Nesneyi izleme” becerileri incelendiğinde (Şekil 1-2-3-4); 1-3 aylar arasındaki kız bebeklerin başarı yüzdesinin erkek bebeklere göre daha yüksek oranda olduğu, 4. ve 5. aylarda yüzde değerlerin birbirine çok yaklaştığı, 6.ve 7. aylarda eşit (%100.0) olduğu görülmüştür. “Üstü örtülen nesneyi bulma” becerileri ile ilgili yüzde değerlere bakıldığında (Şekil 6-7-8), 5-8 aylar



arasındaki erkek bebeklerin başarı oranı kızlara göre daha yüksek iken, 9 aylık ve daha büyük kız bebeklerin başarı yüzdeleri, erkek bebeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak belirli aylarda her iki gruptaki bebeklerin başarı yüzdelerinin %100.0'a ulaştığı gözlenmiştir. "Yeri değiştirilen nesneyi bulma" becerileri incelendiğinde (Şekil 10-11-12-13), kız ve erkek bebeklerin başarı oranları arasında farklılıklar bulunmuştur. Bebeklerin "Bir mekan altına yuvarlanan nesneyi takip edebilme- almaya çalışma" becerileri ile ilgili yüzde değerlere bakıldığında (Şekil 15-16); 9-18 aylık kız bebeklerin daha başarılı oldukları, ancak belirli aylarda başarı yüzdelerinin eşit duruma geldiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar, farklı gelişim dönemlerinde kız ve erkek bebeklerin gelişim hızları ve beceri kazanım yaşları arasında farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak örnekleme alınan 1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesne devamlılığı ile ilgili gelişim düzeylerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırmada; gerçek nesne devamlılığının 9-12 aylar arasındaki bebeklerde başladığı (%60.5: Gözü önünde üstü tamamen örtülen bir nesneyi örtüyü kaldırarak bulma) ve 19-24 aylık ve üstündeki bebeklerde nesne devamlılığı gelişim düzeyinde ilerlemeler olduğu söylenebilir. Örnekleme alınan bebeklerin nesne devamlılığı gelişim düzeylerinin beklenenden daha geri çıkması, bu bebeklerin sosyo-kültürel açıdan daha dezavantajlı aile ortamlarında yetişmelerinden dolayı olabilir. Araştırma sonuçları bebeklerle iletişimde gelişim düzeyine uygun oyun materyallerinin kullanılmadığını, bebeklerin duyularının yeterince uyarılmadığını ve nesne devamlılığının kazanılmasını destekleyici oyunların oynanmadığını, dolayısı ile gecikmenin çevresel uyarıcı eksikliğinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesne devamlılığı ile ilgili gelişim düzeylerinin incelendiği bu çalışmada bulunan sonuçlar;

\* 1-6 aylar arasındaki bebeklerin nesneyi izleme becerilerinin yaşa göre başarı oranlarına bakıldığında; orta hatta kadar ve orta hattan sonra nesneyi izlemede 2 aylık ve üstündeki bebeklerin, nesneyi 180° izlemede 3 aylık ve daha büyük bebeklerin, göz seviyesinden yere düşen nesneyi aramada 5 aylık ve üstündeki bebeklerin başarı oranlarında artış olduğu bulunmuştur.

\* 1-30 aylar arasındaki bebeklerin nesne devamlılığı ile ilgili becerilerinin yaşa göre başarı oranlarına bakıldığında; üstü örtülen nesneyi bulma becerilerinde 9-12 aylık ve daha büyük bebeklerin, yeri değiştirilen nesneyi arama-bulmada ve topu takip edebilme-almaya çalışmada 13-18 aylık ve üstündeki bebeklerin başarı yüzdelerinde artış olduğu, 19-24 aylık ve üstündeki bebeklerin nesne devamlılığı gelişim düzeylerinde ilerlemeler olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmaya alınan bebeklerin nesne devamlılığı gelişim düzeylerinde gecikme olduğu ve bebeklerin bu alandaki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Ülkemizde, anne ve babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilinçlendirilmeleri ve gelişimin izlenmesi, desteklenmesi konularında eğitime alınmaları gerekmektedir. Özellikle orta ve alt sosyo-kültürel düzeydeki ailelerin çocuklarının doğumdan itibaren bebeklik döneminde gelişimleri izlenmeli ve anne-babalara destekleyici ev eğitim programları verilmelidir. Bu destek, ana ve çocuk sağlığı merkezlerinde, sağlık ocaklarında ve hastanelerin çocuk polikliniklerinde "Gelişimi İzleme Birimleri" kurularak sağlanabilir. Bu birimlerde çocuğa ve aileye hizmet verecek olan ekibin içinde yer alan Çocuk Gelişimi ve Eğitimi tarafından çocukların gelişim değerlendirmeleri yapılmalıdır.



Gelişim düzeylerine uygun ev eğitim programlarının verilmesi, belirli aralıklarla değerlendirmelerin tekrarlanarak gelişimin izlenmesi gerekmektedir.

Özellikle bebeklik döneminde doğumdan itibaren, duyuların uyarılması, uygun oyun materyalleri kullanılarak, bebekle destekleyici iletişimin sağlanması ve zenginleştirilmiş oyun çevrelerinin düzenlenmesi ile nesne devamlılığının kazanılması desteklenebilir.

### Kaynaklar

- Baillargeon, R. (1987). Object Permanence in 3.5 and 4.5 - Month-Old Infants. *Developmental Psychology*. 23, (5), 655-664.
- Baillargeon, R.; Vos, J.D. (1991). Object Permanence in Young Infants: Further Evidence. *Child Development*. 62 (6), 1227-1246.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development* (2<sup>nd</sup> ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gopnik, A.; Meltzoff, A. (1987). The Development of Categorization in the Second Year and Its Relation to Other Cognitive and Linguistic Developments. *Child Development*. 58,1523-1531.
- Haake, R.J.; Somerville, S.C. (1985). Development of Logical Search Skills in Infancy. *Developmental Psychology*. 21, (1), 176-186.

- Hughes, F.P.; Noppe, L.D.; Noppe I.C. (1988). *Child Development*. West Publishing Company, USA.
- Lockman, J.J. (1984). The Development of Detour Ability During Infancy. *Child Development*. 55, 482-491.
- Piaget, J. (1977). *The Origin of Intelligence in the Child*, Penguin Education, G.B.
- Rose, S.A.; Feldman, JF.; Wallace, IF ve ark., (1991). Information Processing at 1 Year: Relation to Birth Status and Developmental Outcome During the First 5 years. *Developmental Psychology*. 27, (5), 723-737.
- Salkind, N.J.; Ambron, S.R. (1987). *Child Development* CBS Collage Publishing, NY., U.S.A.
- Shelley, P. (1991). *Do Babies Think? How Do Babies Think?*
- Tomasello, M.; Farrar, J.M. (1986). Object Permanence and Relational Words: A Lexical Training Study *Journal of Child Language Lang.* 13, 495-505.
- Wadsworth, B.J. (1989). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. Longman, NY.
- Yalaz, K.; Epir S. ve ark., (1982). *Denver Gelişimsel Tarama Testi El Kitabı*. H.Ü. Çocuk Sağlığı Enstitüsü Vakfı, Ankara.
- Yonas, A.; Hartman, B. (1983). Perceiving the Affordance of Contact in Four and Five Month-Old Infants. *Child Development*. 64,298-308.

# TEKNOLOJİNİN ÇOCUĞUN ÖĞRENMESİNDEKİ ETKİLERİ

Pınar BAYHAN\*

## ÖZET

Eğitimde teknolojinin kullanımı geçen birkaç yıldan beri oldukça geniş olarak tartışılmaktadır. Teknolojideki gelişmeler ve eğitim hedefleri artık birbirine paralel olarak ilerlemekte ; bu da düşünme ve öğrenme biçimlerini geliştirmek için eğitime birçok olanak sunmaktadır. Teknolojinin hem üretim hem de süreç boyutu bilgisayar destekli eğitim şeklinde tüm eğitim basamaklarında aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar destekli eğitimde ise çocukların öğrenme özellikleri büyük önem taşımaktadır. Bilgisayar destekli eğitim doğru ve uygun yazılımlarla kullanıldığında öğrenmeye etki eden birçok özellikler içermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim teknolojisi, bilgisayar destekli eğitim, öğrenme, çocuk

## ABSTACT

Use of technology in education has been widely discussed for the last few years. Developments in education and educational aims are advancing parallel to each other and this offers many opportunities to the education for the development of thinking and learning styles. Both production and process dimension of the technology have begin to be used actively in all educational steps as computer assisted instruction(CAI). Children's learning characteristics are very impotant in CAI. CAI, contains many properties that effects learning if used with right and suitable software.

**Keywords:** Education technology, CAI, learning, child

Teknoloji insanların gereksinmelerinin belirlenmesi, mevcut bilginin, malzemenin, kaynakların ve enerjinin kullanılarak bu gereksinmelerin yerine getirilmesi çabalarını kapsamaktadır. Teknoloji eğitimi ve eğitimsel teknoloji terimlerinin anlamları genellikle birbiri ile karıştırılmaktadır. Dewey'e (1966) göre teknoloji eğitimi teknoloji hakkında bilme, yapma, teknolojiyi kullanma ve eleştirme konularını kapsar (Alakent, 1992). Mc Cormick (1992) bilgi teknolojisinin de teknolojinin bir parçası olduğunu ve teknoloji eğitiminin içinde düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Eğitim teknolojisi ise teknolojinin özellikle bilgisayar tabanlı teknolojinin öğrenmeyi desteklemek üzere eğitimde kullanılması olarak tanımlanmaktadır.

Krumholtz ve Harel (1993) teknoloji evrimi ile ilgili olarak yay modeli adını verdikleri model,

çocukların teknolojik etkinlik ve süreçler ile deneyim kazanmalarına yöneliktir. Buna göre çocukların teknolojik etkinliği çocuğun problem durumunu tanımlanması ile başlar ve bu problem durumunu çözümü ile biter. Teknoloji, insanların biyolojik kısıtlamalarını yenme yeteneği olarak da tanımlanabilir.

Teknolojinin anlaşılması ve kullanımı (teknoloji eğitimi) toplumsal hayatın bir gereksinimi olması ve gelişen yeni teknolojilerin eğitimde kullanılması (eğitimsel teknoloji) ileri eğitim teknolojilerinin teknoloji eğitimine entegrasyonunu gerektirmiştir.

İletişim teknolojisi bilgisayar teknolojisi ile birleşerek bilgi teknolojisini oluşturmaktadır (Alakent, 1992).

\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü



Eğitimde teknolojinin kullanımı geçen birkaç yılda oldukça geniş olarak tartışılmaktadır. Teknolojideki gelişmeler ve eğitim hedefleri artık birbirine oldukça paralel olarak ilerlemekte; bu da düşünme ve öğrenme biçimlerini geliştirmek için eğitime birçok olanak sunmaktadır. Bilgisayar ve diğer teknolojik elektronik ürünlerin "teknoloji" terimiyle ifade edilmesine yönelik olmasına rağmen bu tanım iki hususu içermektedir:

1-**ÜRETİM**; teknolojinin şekillendirdiği alet

2-**SÜREÇ**; teknolojinin bilgi boyutu.

Teknolojinin hem üretim hem de süreç boyutu tüm eğitim basamaklarında aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Naisbitt'e (1982) göre yeni teknolojiler üç aşamadan geçer:

1. Aşama; Yeni teknoloji hazır olan piyasada kullanıma sunulur.

2. Aşama; Kullanıcılar piyasaya sunulan bu yeni teknolojiyi ya bazı eskileri ile yer değiştirirler ya da tamamen kullandıklarını revizyondan geçirerek yeni teknolojiyi yakalamaya çalışırlar.

3. Aşama: Kullanıcılar teknolojinin kendi potansiyeli doğrultusunda yeni fonksiyonlarını keşfederler ve "daha önce mümkün olmayanlar şimdi nasıl yapılabilir" sorusunu sorarlar.

Eğitimsel teknolojide kullanılan en güçlü ve gelişmiş araç bilgisayarlardır. 1970'lerde bilgisayarlar ancak yüksek seviyeli bir dil ve programlama ile kullanıldığından eğitimde kullanımı kısıtlı kalmıştır. 1980'lerde eğitimde kullanılması daha bir ilerleme olmuştur. Büyük sistemlerde çalışan birçok bilgisayar destekli öğretim (BDE) yazılımı mikrobilgisayarlarda çalışmak üzere düzenlenmiş, böylece bilgisayarın eğitimdeki rolü programlanandan çok öğreten olarak değişmiştir. 1980'lerin sonunda ise doğru kişisel öğrenmeyi destekleyici, daha kolay kullanımlı etkin bilgisayar tabanlı araçlar geliştirilmiştir. 1990'larda ise bilgisayarlardaki

teknolojik gelişmenin eğitim hedefleri ile düşünülmesi ile kişisel bilgisayarların bir üretkenlik aracından tam teşekküllü bir eğitim aracına dönüşmesi ve öğrenme araçlarının dünya çapında oluşturduğu ağ ile internet aracılığıyla kolayca erişilebilmesi ile eğitimde devrim yaratılmıştır.

Eğitimsel teknolojide BDE'yi kullanmada farklı görüşler bulunmaktadır.

Allessi ve Trollip (1991) eğitimsel metodoloji seti olarak bilgisayarın eğitimde kullanılması hakkında görüşlerini şöyle açıklamaktadırlar; Bilgisayarların çocuklara bilgi sunan eğitimcilerin dahil olduğu eğitimsel sürece katılması; bilgisayar ile etkileşimde olan çocuklara rehberlik etmeleri; çocuğun öğrendiklerini akılda tutması, çocukların öğretilen konuyu öğrenip öğrenmediğini değerlendirilmesi ve bir sonraki öğrenilecek adımın ne olacağını belirlemek amacıyla kullanılması. Böylece BDE ile ders verme, alıştırma yapma, uygulama yapma, oyun ve ders verme şeklinde beş kategoride organizasyon yapılacağını ileri sürmüşlerdir.

Old, Schwartz ve Willie de (1980) BDE'de yazılımların önemine dikkat çekmiş ve çocukların kendi sorularını sormalarını destekleyen ve teşvik eden değişik öğrenme modellerine radikal olarak damgasını vurmuş yazılımlarla öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir.

Taylor (1980) ise BDE'de bilgisayarın üç ana rolü üzerinde durmuştur.

Öğretmen rolü (tutor): Öğretmeni bütünlüğü ve öğretmene yardımcı olarak kullanılması.

Araç rolü (tool): Öğrenmede araç olarak bilgisayar kullanma.

Öğrenme rolü (tutee): Bilgisayar ile öğrenme yapılması.

Means (1994) eğitimsel teknolojide bilgisayar kullanımını dört kategoride açıklamıştır:



1. Bir öğretmen olarak kullanımı.
2. Keşfedici olarak kullanımı.
3. Bir araç olarak kullanımı.
4. İletişim olarak kullanımı.

Barker ve Kemp'in (1990) network teorisinde ise öğrenmenin sosyal görüşü ve bilginin sosyal yapısı hakkında düşüncenin etkisine dikkat çekmektedir. BDE'nin herhangi bir durumda kullanımında teknolojik görüntüsünden çok rehberlik eden bir odak haline gelmesinin önem kazandığı görüşünü benimsemişlerdir.

Bu görüşlerin tümünün temelinde öğrenme yatmaktadır. Öğrenmenin temelinde ise John Dewey'in de belirttiği gibi amaçsız oyun sırasında oluşan bir durum olması, doğal ipuçlarının değendirilerek geliştirilmesi, dili kullanma ve onunla ilgili olarak sosyal dünyaya girme, duygu ve fikirlerini ifade etmek, konuları oluşturmak ve yapmak olarak belirtilmektedir (Bilir ve ark.1993).

Eğitimsel teknolojiyi kullanmanın sebepleri ile ilgili olarak Peck ve Dorricott (1994) aşağıdaki sebepleri belirtmişlerdir ;

### **1. Çocukların değişik oranlarda öğrenmesi ve gelişmesi**

Eğitimsel teknolojinin kullanılması eğitimi bireyselleştirir. Bilgisayar sistemleri çok değişik geçmişleri, ilgileri, ve motivasyonları olan çocukların özelliklerine göre öğrenme olanağı sunmaktadır.

### **2. Değerlendirme ve iletişim bilgisinde ustalaşmaları:**

Eğitimsel teknolojiler çocukları alıştırmaya , fikirleri formüle etmeye, kritik düşünmeye, tartışmaya girip, problem çözmeye ve gerçekliliği test etmeye itmektedir. On-line araçlar ve kaynaklar çocukların etkili bir şekilde sonuç çıkarmalarına ve bilgileri değerlendirmelerine imkan tanır. Daha sonra düşünceleri ve sonuçları ile iletişim kurmaya yönlendirir. Bu

iletişim okuma, düşünme, yazma, yaratıcılık ve diğer imajları veya organizasyonları ve bilgisayardaki bilgi bankasını kullanarak bilgi üretmeyi sağlayabilir.

### **3. Eğitimsel teknolojinin çocukların düşünme ve yazmadaki nitelik ve niceliklerini arttırmayı desteklemesi:**

Eğitimde bilgisayarın başarılı sonuçlarından biri çocukların yazmasını geliştirmesidir. İnce motor yeteneklerdeki özellikle eli kullanmadaki güçlük klavyeye taşınmamaktadır.

### **4. Eğitimsel teknolojinin çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirebilmesi:**

BDE uygulamalarında veri tabanları, grafik programları ve multimedia özelliği olan programlar, çocukların bağımsız olarak organize etmesi, analiz edip geliştirmesi ve kendi çalışmalarını düzenlemelerine olanak sağlamaktadır. Bu da çocukların problem çözmeye odaklanmasına imkan tanımaktadır. Çocukların, problem durumunu nasıl çözmeleri gerektiğini düşünmelerine, çözüm yolunu test edip çözüm stratejilerini yeniden test etmelerine ve sonuca ulaşmalarını sağlamaktadır.

### **5. Eğitimsel teknolojinin sanat duygusunu beslemesi:**

Video üretimleri, dijital fotoğraflar, bilgisayar tabanlı animasyon gibi sanat formları çocuğun sanat duygusunu büyük miktarda geliştirmektedir. Bu araçlar sözel ve yazılı iletişim şekilleri ile çocukların oluşturduğu sanatsal formların değişik biçimlerini sağlamaktadır.

### **6. Çocukların evde de var olan kaynakları eğitimsel teknikler ile kullanabilmeleri:**

Eğitimsel teknoloji çocuklara dünyanın her tarafına ucuz ve hemen ulaşmasına ve kültürleri ilk elden öğrenmelerine izin verir.



**GİRİŞ:** Bu bölüm öğrencinin dikkatini çekmeyi ve onu öğrenilecek hedeflere yönlendirilmeye hizmet eder (Madde 1-2).

**YENİLENME:** Derse başlamak için gerekli olan beceri, içerik, kavram, teknik ve gerçeklerin hatırlanmasını sağlar.

**BÖLÜMLER:** Ders dahilinde bilgilerin temel sunumu yapılmaktadır. Genellikle her amaç için bir bölüm yazılır. Bölümler sıkça bu öğrenme stratejilerini takip eder (Madde 4-5-6-7).

**ÖZET:** Bu tüm dersin en önemli noktalarının tekrarından oluşur. Dersi ünite ile bağlamaktadır.

**UYGULAMA:** Konunun akılda kalıcılığını arttırmak, öğrencilerin katılımlarını kontrol etmelerine yardım etmek için ek uygulamalar yapılır (Madde 5-8-9).

**TEST:** Ders uygulamaları olarak aynı düzeydeki testler ve değerlendirmeler yapılır (Gagne ve Briggs, 1979).

Özel hoca kelimesi bilgi sahibi bir otorite ile öğrenci arasındaki bilgi alışverişini ifade etmektedir. Bu alışveriş elektronik eğitimde sunumun içine yerleştirilmiş sorular kullanılarak ve öğrencinin cevaplarına karşı düzenlenmiş, çeşitlenmiş geriiletimlerle taklit edilebilir.

Özel hoca modeli eğitimin hedeflerine taşınan birçok fonksiyonu içerir. Bunun temel stratejisi anlat ve sor'dur. Öğrenciye ne öğrenmeyi beklerlerse anlatır ve öğrenilen materyaller ile ilgili olarak ayırt edici sorular sorar.

Özel hoca niteliğindeki eğitimsel programları geliştirmek için çok fazla çaba ve masraf gerekmektedir. Aynı zamanda bu programların niteliği de kullananın öğrenme gereksinimlerini karşılamaları açısından önemlidir (Sweeters, 1994).

## EĞİTSEL VERİ TABANLARI

Eğitsel veri tabanları öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için gruplanıp yapılandırılmış bilgi koleksiyonu olarak tanımlanır. Eğitsel veri tabanları Gagne'nin (1979) bilgi sağlamak ve öğrenme için örnekler modeline karşı gelebilir ve popüler multimedia araçlarından biridir.

Hypertext ve hypermedia eğitsel veri tabanlarının en çok kullanılan çeşitleridir.

**HYPertext:** Belirgin bir konu hakkındaki metinsel bilgi koleksiyonudur. Mouse ile tıklanılınca aktif hale gelen altı çizili kelimeler içerir. Bunlara "hot spot" adı verilir. Aktif oldukları zaman kullanıcıyı daha ayrıntılı bilgiye (Açıklamalar gibi) götürür. Metin okuyucuya belli bir düzende hizmet eder ama "hot spot" lar kullanıcılara hareket ve kendi seçimleri doğrultusunda bilgi arama ayrıcalığı sağlar (Gagne ve Briggs, 1979).

Hypertext'in değişik versiyonu da resimli "hot spot"lardır. Bunlar kullanılarak bir müzede farklı yerler keşfedilir ya da bir şehrin farklı yerleri görülebilir. Elektronik görüntüler görme becerisini de zenginleştirerek kullanıcının bu görüntüleri birleştirmelerine ve boyamalarına imkan verir (Sweeters, 1994).

**HYPERMEDIA:** Video ve hypertext içeren ses ve görüntü birleşimine denir. Bilgiyi canlandırır ve çocuğu motive eder (Gagne ve Briggs, 1979).

Eğitsel veri tabanları aynen bir ansiklopedi gibi kullanılabilir. Buradaki eğitim stratejisi "Araştır ve Bul"dur. Bilgiye kolay ulaşabilme açısından vakit ve hız kazandırır. Bilginin tüm ayrıntılarını gerçek boyuttaki istenilen yere ulaşarak araştırma ve keşfetmeye imkan tanır. Böylece hem görüntü hem de ses kullanılması öğrenmenin daha kolay olmasını sağlar (Sweeters, 1979).



## ÖĞRENME DÜĞÜMLERİ

Öğrenme düğümleri öğrenme stratejileri ile inşa edilen etkileşimci bir sunudur. 5-20 dakikalık sürelerde kısa üniteleri içerir. Konu — —Örnek ————— Etkileşim şeklinde bir strateji izler. Öğrenmeyi destekleyecek gerekli örnekleri sunar ve yeterli uygulama sağlar (Gagne ve Briggs, 1979). Öğrenme düğümü interaktiftir, uygulama ve özel öğretme içerir. Temel öğretme stratejisi "Anlat ve Sor"dur. Verilmek istenen konu başlıkları kolaydan zora veya kronolojik olarak gruplandırılır. Dersin bir parçası olarak kullanılabilir. Ve bireysel çalışma yapılabilir. Çünkü gerekli örnekleri ve bağımsız öğrenme için uygulamalar içerir (Sweeters, 1994).

## EĞİTSEL BİLGİSAYAR OYUNLARI

Bazı eğitsel oyunlar çocuğun kaşif ve dedektif gibi rol aldıkları bir senaryoda gerçekleşirler. Bunlar senaryolu / metinsel oyunlardır. Bazılarında ise çocuğun ortaya konan belli bir işi başarıyla tamamlaması beklenir. Örnekler içeren bu oyunlarda oynayan çocuk uygulama ile görevlenir ama gizlenmiş bir öğrenim vardır. Bu da gizlenmiş öğrenim oyunlarıdır. Eğitsel oyunlarda öğrenme için gerekli merak, hayal, motivasyon, yaratıcılık mevcuttur. Bunlar da çocuğun dikkatini çekmektedir. Çocuk oyunu başarabilmek için bazı beceriler geliştirir ve öğrenme için gereksinim yaratılmış olur. Bu da eğitsel oyunların temel stratejisidir. Oyunu eğitsel anlamda değerli kılan öğrenilecek hedeflerdir (Sweeters, 1994).

Kişisel bilgisayarların performans arttıkça, yazılım üreten firmalar multimedia özelliklerini kullanımı kolay ve daha çok eğitime faydalı hale getirdikçe geleceğe yönelik hedeflerde;

\*Tüm çocukların pc kullanmaları ve bilgilere online ulaşmaları,

\* Her çocuğun kendi gereksinmelerine göre en uygun öğrenme yolunu seçebileceği bir ortamda kavuşabilmesi,

\*Eğitimci, çocuk, anababaların sürekli ve dinamik bir etkileşim içine girmelerini içeren CLC (The Connected Learning Community) yani internete bağlı öğrenme toplumu adı verilen etkileşim sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu da; Okul içi ve okullar arası etkileşim ile; Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin işbirliğine dayalı bir ortamda çalışmalarına, öğrencinin sınıf arkadaşları yada başka okuldan bir öğrenci ile etkileşim kurması; Okul ile ev arasındaki etkileşim ve okullar ile, toplum arasındaki etkileşim ile sürdürülmek istenmektedir.

Çocuk internet ile istediği kütüphaneye, şehire, müzeye, vb. giderek dünyayı bir okul haline getirebilir. Değişik ülkelerdeki ortak ilgileri olanlarla biraraya gelebilir, tartışma gruplarına katılabilir, elektronik posta ile bilgi alışverişinde bulunabilir. İsteddiği bilgiye ulaşabilir, isteklerini dünyanın öbür ucuna transfer edebilir (Falcon, 1997).

Herhangi bir konuda bilgisayar destekli eğitim ile öğrenmek sadece bu alandaki kavramları öğrenmek değil aynı zamanda bu çaba için teknolojinin nasıl kullanıldığını öğrenmektir. 21. Yüzyılda daha da hayatın vazgeçilmez parçası haline gelecek olan bilgisayarları eğitime ve öğretime en az zararla en çok yarar sağlayacak hale getirecek olan yine eğitimcisiyle, teknolojiyle mühendislikle insandır. Bu bağlamda koordinasyon ve amaca uygun teknoloji geliştirerek, sistemli projeler yaratarak eğitim teknolojisinin öğrenme ve eğitim adına en uygun şekilde geliştirilmesi eğitimci olarak önerimiz ve dileğimizdir.

## Kaynaklar

- Alakent, B. (1992). Eğitim ve teknoloji, *E. Ü. Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 15( 1), 55-60.
- Alessi, S. M. ; Trollip, S.R. (1991). *Computer-Based Instruction: Methods and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs Inc, New Jersey



- Becker, H.T. (1986). The Effects of computer assisted Instruction program on basic skills achievement and attitudes toward instruction of spanish speaking migrant children. *American Educational Research Journal*, 19, 201-219.
- Barker, T.T.; Kemp, F. O. (1990). *Network Theory: A Postmodern Pedagogy for the Writing Classroom in Computers and Community*, in C. Hande (eds.), Boston/Cook, Portsmouth, New Hampshire
- Barnes, K. E. (1983). Early child and computer, *Childhood Education*, 2: 218-294.
- Bilir, Ş; Arı, M; Bayhan, P. (1993). "Behaviours of Preschool Children About Computers and Effects of Computer Aided Education on Academic Achievement and Visual Perception in Elementary School" Selçuk Üniversitesi Uluslararası Bilgisayar uygulamaları Kongresi, 9-10 Haziran, Konya, Türkiye.
- Brown, J.S. (1985). Process versus product. A Perspective on tools for Commonal and informal electronic learning. *Journal of Educational Computing Research* 1,179-201.
- Bruce, C. B; Levin, A. J. (1997). Educational technology: Media for inquiry, communication, construction, and expression. *Journal Educational Computing Research*, 17( 1),79-102.
- Buckingham, M. (1983). Computers and education, Where we are and where we might going?. *Early Child Development and Care* ,12 (1), 153-164.
- Clements, D.H. (1985). *Microkids with Computer: Computer in Early and Primary Education*, Prentice-Hall Inc., New Jersey.
- (1998). Eğitimde Yeni Ufuklar. *Teknoloji ve Yaşam Kültürü Dergisi*, Ekim Kasım, Aralık, Sayı: 3.
- Falcon, M. P. (1997). Kidlink: A Place for children in the internet. *Computers Education*, 29, (4), 189-194.
- Gagne, R. M; Briggs, L. J. (1979). *Principles of Instructional Design*, Holt Rinehart and Winston, New York.
- Kleiman, G.M. (1984). *Brave New Schools: How Computer Can Change Education*, Reston Inc. Reston.
- Krumholtz, N; Harel, H (1993). The "Spiral Model" for Evaluation of Technology: A Base for Curriculum Development. *Cambridge: 10'th Int.Con. on Technology and Education* Proceeding.
- Marling, D.C. (1991). Bells, whistles and pedagogy. *Early Child Development and Care*, 69, 99-106.
- Mc Cormik, R. (1992). *Integrating Advanced Educational Technology into Technology Education. ASI on Advanced Educational Technology*, The University of Salford, United Kingdom.
- Means, B. (1994). Introduction: Using Technology to Advance Educational Goals in Technology and Education Reform. B. Means (eds.) *The Reality Behind the Promise*, Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrans*, Warner Books., New York.
- Olds, H. F; Schwartz, J. L; Willie, N. A. (1980). *People and Computers: Who Teaches Whom?*. Education Development Center., Newton, Massachusetts.
- Papert, S. (1980). *Children Computers and Powerful Idea*, Basic Books, London.
- Peck, K. L; Dorricott, D. (1994). Why use technology?. *Educational Leadership*, April: 11-14.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dream and Imitation in Childhood*, Norton Inc., New York.
- Reingold, H. (1983). Video games go to school. *Psychology Today*, 17, September: 37-46.
- Shade, D. D; Watson, J. A; Nida, R. E. (1986). Educational issues concerning young children and microcomputers; Lego with Logo?. *Early Child Development and Care*, 23, 299-316.
- Solomon, C. (1988). *Computer Environments for Children*, The Mit Press, London England.
- Sweeters, W. (1994). Multimedia electronic tools for learning. *Educational Technology*, May-June: 47-52.
- Swick, K. (1987). *Math-Technology in Early Childhood Education: A Resource Guide*, University of South Carolina Press, South Carolina.
- Taylor, R.P. (1980). *The Computer in the School: Tutor, Tool Tutee*, Teachers College Press, New York.
- Weinzenboum, J. (1976). *Computer Power and Human Reason*, Freeman Company, San Francisco.



# ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAN ÇOCUKLAR İÇİN FİZİKSEL VE EĞİTSEL ÇEVRE DÜZENLEMESİ

Nilgün METİN\* - Semra ŞAHİN\*\*

## ÖZET

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, eğitim amaçlarına uygun olarak davranışlarında olumlu değişikliklerin gerçekleşebilmesi için çevrenin uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Çevre düzenlemesinde, o ortamda bulunan çocukların gelişim düzeyleri, ilgileri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca çevre düzenlemesi, çocuğun kendini güven içinde hissedebilmesine yardımcı olmalı ve çocukların birbiriyle iletişim kurabilmesi için fırsatlar verebilmelidir. Bu nedenle yapılacak çevre planlamasında bazı temel prensipleri dikkate almak gerekmektedir. Bunlar; güvenlik, ulaşılabilirlik, yapısal özellik, yapısal esneklik ve hareket kolaylığıdır.

Kısacası özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için fiziksel ve eğitsel çevre düzenlemesi ve materyallerin seçimi çocuklara verilen eğitim kadar önem taşımaktadır

**Anahtar Kelimeler:** Fiziksel çevre, özel eğitim, özel gereksinimi olan çocuklar

## ABSTRACT

The arrangement of the environment properly is required to provide positive changes suitable for educational objectives in the behavior of children with special needs.

Development levels, interest and requirements of the children in the environment must be considered during this arrangement. In addition, environmental arrangement must help the child to feel in safe conditions and provide opportunities to communicate with each other.

Therefore, some basic principles must be considered in environmental planning. These are; security, within reach, structural property, structural flexibility, easy mobility.

In short, physical and educational environmental arrangement and choosing of the materials for the children with special needs are as much important as the education provided for them.

**Key words:** Physical environment, special education, children with special needs

Her insan, kendi özelliklerine uymayan ortamlarda kendisini engellenmiş hissedebilir ve kendisi hakkında olumsuz duygular içine girebilir. Bireysel olarak yaşatlarına göre gelişimsel açıdan desteğe ihtiyaç duyan çocukların bu ortamlar içinde olduklarını düşündüğümüzde, bu çocukların kendilerini toplumdan ayrı görmek yerine toplum içinde ve toplumun bir parçası olduğunu hissederek yaşamaları sağlanmalıdır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için işe öncelikle çocukların buldukları fiziksel çevrenin düzen-

lenmesi ile başlanmalıdır. Çevrenin düzenlenmesi ise sistemli bir çalışmayı gerektirir. Çevre düzenlemesinde o ortamda bulunan çocukların gelişimsel düzeyleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Başka bir deyişle çevrede bulunan materyaller, çocukların hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olmalıdır. Ayrıca çevrede bulunan materyaller çocukların dikkatinin dağılmasını engellememeli ve çocukların gereksinimlerini karşılayabilmelidir.

\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü



Kısacası özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler gerekli motivasyon, özel eğitim ve yetersizliklerini karşılayabilecek şekilde düzenlenmiş eğitsel bir çevrede gelişme olanağı bulabilirler. Önemi yadsınamayacak kadar büyük olan çevre düzenlemesinin yapılanmasında dikkate alınması gereken bazı temel prensipler vardır. Bu yazıda bu prensipler üzerinde durulmaktadır.

## **Temel Prensipler**

### **a) Güvenlik**

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı ortamların güvenilir olması önem kazanmaktadır. Ortamın güvenilir olması, çocuğun kendisini daha bağımsız hissetmesini sağlayacaktır. Ayrıca görme, işitme, fiziksel/ ortopedik engelli ve hiperaktif çocuklar için güvenlik bir kat daha fazla önem taşımaktadır.

Güvenlik açısından ortamda bulunan malzemelerin herbirinin bir yeri olduğu çocuklara öğretilmelidir. Özellikle görme engelli çocukların daha önce yerini öğrendikleri bir materyali yerinde bulamamaları sonucu güvensiz bir ortamda olduklarını düşünerek panik yaşamaları, kaza olasılıklarını artıracaktır (Spadek ve Sarracho, 1994). Bu nedenle yetişkinler çocuklara her eğitim programı sonucu kullandıkları materyalleri yerlerine koyabilmeleri konusunda model olmalı veya yönlendirmelidir. Ayrıca sınıf ortamında malzemelerin yeri değiştirilmiş ise yada yeni bir malzeme alınmışsa, yeni yerleştirmelerden çocuklar haberdar edilmelidir. Kendilerini rahat hissedebilmeleri amacıyla bazı malzemelerin yerleri, çocukların da fikirleri alınarak birlikte değiştirilebilir. Dolayısıyla ortamın düzenli olması fiziksel açıdan güvence sağlayacağı gibi çocuklara, kendine güvenmelerine ve sorumluluk duygularını kazanmalarına olanak sağlayacaktır. Sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da

güvenli bir ortamın sağlanması gerekmektedir. Araştırmacılar Frost ve Klein, 1979; Keller ve Hudson, 1991; Frost, 1992'da güvenli oyun alanlarının önemini vurgulamaktadırlar (Akt. Winter, Bell ve ark., 1994). Özellikle çocukların koşup, zıpladıkları, kaydıkları vb. hareketleri gerçekleştirdikleri bahçede kullanılan materyaller standartlara uygun güvenlik özelliklerini taşımalıdır. Çünkü açık hava ve açık hava oyunları çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle bahçe iyi düzenlenmeli, zengin uyarıcılarla donatılmalı ve her zaman temiz tutulmalıdır (Kalemci, 1998).

### **b) Ulaşılabilirlik**

Çevredeki materyaller ve aletler, kişisel eşyalar özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kolay ulaşılacakları yükseklikte olmalıdır. Aksi takdirde çocukların, materyale yardıma ihtiyaç duymadan ulaşma ve kullanma becerisinin gelişmesi engellenmiş olacaktır. Bu durum çocuğun hareket yetersizliğine sahip olduğuna dair duygular geliştirmesine ve dene-yerek- yaşayarak öğrenme fırsatlarının engellenmesine neden olur. Bunlar dikkate alınarak çevredeki kitap rafları, kapı ve pencere kolları, elektrik düğmeleri, musluklar ve duvar telefonları vb. malzemeler özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların rahatça kullanabilmelerine fırsat tanıyacak yükseklikte olmalıdır. Atala (1999)'ya göre; pencere, hayallerin gerçekleştirildiği, dış dünya ile ilişkinin kurulduğu yapı detaylarıdır. Pencere elemanları görüntü, güvenlik ve ulaşılabilirlik açısından önemlidir. Bu nedenle parapetin (pencere önündeki dar çıkıntı) 200 mm genişliğinde tutulması, yerden yüksekliğinin 750-800 mm. olması gerekmektedir. Yatak tedavisi gören çocuklar için görme açısı tek yön yerine her iki göz hizasında tasarlanmalı, bu hizada pencere bandı olmamalıdır.

### **c) Yapısal Özellik**

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için yapılan çevre düzenlemesinde gözönünde bulundurulması gereken başka bir prensip, çocuk-



ların güvenliğinin, özel durumları dikkate alınarak materyallerin ve binanın yapısal özelliklerinin dikkate alınmasıdır. Souweine, Crimmins ve ark.(1992)'na göre; kum masası ya da resim sehпасı gibi büyük materyallerin ayarlanabilir bacaklarının olması, aktiviteleri tüm çocuklar için erişilebilir hale getirecektir. Ayrıca yapısal açıdan, binaların iç ve dış duvarları, kapıların kesişen kenarları yuvarlak hatlı olmalıdır. Duvar yüzeyleri pürüzsüz olmalı, geçişlerde sivri çıkıntılar bulunmamalıdır. Özellikle ortopedik engelli ve görme engelli çocuklar için eşik ve paspasların yer ile aynı seviyede olması büyük önem taşımaktadır.

#### **d) Yapısal Esneklik ve Hareket Kolaylığı**

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak, destekleyici öğrenme çevrelerinin çok iyi yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca ortamın tamamen yapılandırılmış (sabit) malzemelerle donatılmış olmamasına, zaman zaman değişime fırsat tanıyacak şekilde kolay taşınabilir olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin sınıf içindeki köşeler dikkat dağınıklığı olan çocuk için kolay taşınabilir paravanlarla bölünürken, ortopedik engelli ve tekerlekli sandalyeye bağımlı bir çocuk için paravanlar kaldırılıp köşelere geçişini kolayca sağlayabileceği ortam hazırlanabilmelidir. Bu da çocukların hareketlerinin kolaylığını sağlayacaktır. Tüm mekan ve materyaller için yapısal esnekliğin ve hareketin kolaylığı gerekli iken özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kendi yetenekleriyle kullanmak istedikleri alanlardan biri olan tuvalet ve banyolarda bu özellik bir kat daha önem taşımaktadır. Atala (1999)'ya göre, kişisel yardım önerilerinin kabul edilmediği bu mekanın çocuğun hareket yeteneği göz önüne alınarak tasarlanması gerekmektedir. Ortalama standartlar verilecek olursa; genişliğinin 960mm'de tutulması, derinliğin 1550 mm'de olması, 250-350 mm arasında ayak koyma bantlarının yerleştirilmesi gerekmektedir. Tuvalet

kapı genişliği en az 850 mm olmalıdır. Tutunma bantlarının 110 mm uzunlukta olmasına, klozet dayanma yüzeyi ile arasında 350 mm. kalmasına dikkat edilmelidir. Duvara veya yere monteli olarak yapılan tuvaletlerin yüksekliğinin 400-450 mm. olması sağlanmalıdır. Sifon kolunun yerden yüksekliği 1100 mm. olmalıdır. Lavaboların yerden yüksekliğinin ortalama 750 mm. olması ise çocukların kolaylıkla ulaşmalarını sağlayacaktır.

#### **Bina Dışının Fiziksel Açıdan Özellikleri**

Binanın oyun alanları ve girişi gibi dış çevrenin de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere uygun olarak planlanması ve güvenilir bir ortamın sağlanması gerekmektedir. Örneğin; kaldırımların tekerlekli sandalyeye bağımlı çocukların kolayca çıkabilecekleri yükseklikte olması, görme engelli bireylerin trafikte karşıdan karşıya geçerken trafik lambası ile birlikte işitsel olarak seslerin trafik lambasındaki yanan renge göre ayırtedici olması ve karşıdan karşıya geçişlerde ek geçiş süresinin verilmesi gibi.

Özel eğitime ihtiyaç duyan ve eğitim için gidilen kurumlarda olması gereken fiziksel koşullara bakılacak olunursa; özellikle tekerlekli sandalye kullanan bireylerin/ çocukların araçları ile girip çıkabilecekleri genişlikte geniş park alanlarının bulunması gerekmektedir. Ayrıca kötü hava şartlarında bahçe kapısından bina içine kadar geçisi kolaylaştıracak üstü kapalı bir geçit sağlanmalıdır. Bahçe yollarındaki genişliğin tekerlekli sandalye ile gidilebilecek genişlikte olmasına dikkat edilmelidir. Alanlarda rampa (meyil) sözkonusu ise ortopedik özür, cerebral palsy ve yürüme problemi olan diğer çocuklar için uygun düzende olmalıdır (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988). Gerekli durumlarda trabzan bulundurulmalıdır. Doğabilecek tehlikeleri önleme açısından gerekirse iki taraflı gerekirse tek taraflı trabzanların rampa başlangıcından 50 mm önce yapılması ve rampa boyunca devam etmesi yararlı olacaktır.



Yürüyüş alanları kaygan olmamalı, koridor dönüşleri hissedilebilir bir biçimde yapılmalıdır. Yürüyüş alanları karşılıklı iki tekerlekli sandalyelinin rahat geçebileceği genişlikte olmalıdır. Ayrıca yürüyüş alanlarındaki su ızgaralarında da takılmayı önleyici tedbirlerin alınması yararlı olacaktır (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988).

Bina girişlerinde düz ayak girişler çok önemlidir. Asansörün kullanılacağı binalarda ise giriş kapısı ile asansöre kadar hiçbir basamağın bulunmaması ulaşılabilirlik için oldukça önemlidir. Asansörün giriş kapısının genişliği en az 950 mm olarak tasarlanmalı ve kapı özel eğitime ihtiyaç duyan tüm çocuklar tarafından kolayca itme ve çekmeyi sağlayacak özellikte olmalıdır ve asansör düğmeleri ulaşılabilir yükseklikte yer almalıdır (Atala, 1999; OECD, 1993).

Kapı kolları kolay açılabilir olmalıdır ve kapı önüne eşik yapma zorunluluğu varsa bu 25 mm'yi geçmemelidir.

### **Binaların Genel Fiziki Özellikleri**

• Bina mümkünse tek katlı olmalıdır. Çok katlı olma zorunluluğu varsa merdiven ve asansörle inip-çıkma imkanı sağlanmalıdır. İhtiyaç duyulduğunda kullanılmak üzere tekerlekli sandalye kaldırma araçları hazır bulundurulmalıdır (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988).

• Gerekli olan yerlere trabzan yerleştirilmelidir. Seviye farklılıkları, renk değişiklikleri ve dokunma duyusuna hitap açısından fark edilebilir olmalıdır. Aynı şekilde yön değişiklikleri de duvar üzerinde renk ve özellikle görme engelliler için dokunum açısından belirlenmiş olmalıdır.

• Kapılar ve koridorlar tekerlekli sandalyelerin rahatlıkla geçebileceği genişlikte olmalıdır. İki yana açılan kapılar genişlikleri itibarıyla bu amaç için oldukça uygundur. Kapı

kapama mekanizması da iyi ayarlanmalıdır. Kapıların darbeye dayanıklı ve diğer tarafı gösteren türden kısımları bulunmalıdır.

• Souweine, Crimmins ve ark. (1992)'na göre, yerler kaymayan ve kolay temizlenebilir özellikte olmalıdır. Görsel ve işitsel özellikler, özellikle görme ya da işitme problemi olanlara uygun olmalıdır. Yüzeyler ses yalıtımlı olmalıdır. Çok açık yada hacmi boğacak koyu renklerden kaçınılmalıdır.

• Halı ve kilimler kaymamalıdır. Bu tip malzemeler için kaymayı önleyici tedbirler alınmalıdır (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988).

• Duvarlar kolay temizlenebilir, yağlı boya veya yıkanabilir duvar kağıtları ile kaplanmalıdır. Duvarlar ses ve soğuğa karşı yalıtımlı olmalıdır (Kalemci, 1998).

• Aydınlatma açısından doğal ışık parlama kontrol edilip gerekli durumlarda suni ışıkla desteklenmelidir. Farklı ışık yoğunluklarının kullanılacağı avantaj durumlar için ışık ayarlayıcılar kullanılmalıdır (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988).

• Isı ve havalandırma kolaylıkla ayarlanabilir olmalıdır. Isıtma ve soğutma tertibatı uygun şekilde kontrol edilebilmelidir. Toz, duman ve istenmeyen kokular gibi hava kirletici unsurları temizler nitelikte bir havalandırma düzeneğinin olması gerekmektedir. Özellikle astımı olan özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için havalandırmanın önemi büyüktür (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988).

• Atala (1999)'ya göre; koridorların, çocukların geçişlerini rahatça sağlayabilecekleri genişlikte olması gerekmektedir. Örneğin tekerlekli sandalyedeki bir çocuğun rahatça geçebileceği genişlikte (ideal olanı 1020- 1120 mm arası) olması ve koridor dönüşlerinin U şeklinde olması tercih edilmelidir. Ayrıca görme engelli çocukların koridorda ilerleyebilmeleri ve yönleri-



ni bulabilmeleri için dokunsal yön gösterici işaretlerin duvarlara monte edilmesi sağlanabilmelidir.

- Tuvaletlerde lavabolar, aynalar, tutunma barları, havlu ve sabunluklar kolayca kullanılacak şekilde yerleştirilmelidir.
- Koridorda bulunan panolar, yazı tahtaları vb. malzemeler görsel açıdan çocuklara uygun yüksekliğe asılmalıdır (Atala, 1999).

### **Eğitsel Çevre Düzenlemesinde Dikkat Edilecek Noktalar;**

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için sınıf içi köşeler özel olarak düzenlenmeli, gereksiz uyarıcılar bulunmamalıdır. Bu ortam, çocuklara ev ve aile yaşamında en gerekli becerileri kazandıracak araçlar ve ileriye dönük olarak mesleki eğitim için gerekli temel becerileri kazandıracak materyallerin bulunduğu köşelerden oluşmalıdır. Ayrıca ortam çocuklar arasında sosyal etkileşimi geliştirmeye yönelik özellikte olmalıdır.

Sınıf ortamı eğitim/ öğretimin başında sade düzenlenmiş olmalıdır. Çocuklar ortama alıştıka eğitimde daha kompleks bir çevre kullanabilmeleri için, eğitimciler uygun aktivitelerin sayısını ve kullanılacak materyalleri kademeli olarak artırabilmelidirler (Metin, 1989).

Sınıftaki ışığın yeterliliği, materyallerin ve duvarın rengi, odanın ses geçirme özelliği mutlaka değerlendirilmelidir. Özellikle görme ve işitme engelli çocuklar için sınıfların yeterince aydınlatılması sağlanmalıdır. Özel ortamlar için ilave ışık gerekebilir. İşitme engelli çocukların dudaktan okuma becerileri dikkate alınacak olursa, konuşan kişinin aydınlık yerde olması gerekmektedir (Spadek ve Sarracho, 1994; Winter, Bell ve ark., 1994; A.N.S., 1988). Dolayısıyla sınıf içi çevre koşullarının da diğer ortamlarda olduğu gibi titizlikle düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çevre düzenlemesinde öncelikle çalışılacak çocuk grubunun gelişimsel

düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulabilecek köşelerin neler olabileceğine karar verilmelidir. Bu köşeler;

*Blok köşesi:* Özellikle büyük- küçük kas motor gelişimi destekleyici özelliğe sahip materyallerin bulunduğu bu köşede tahta bloklar, büyük- küçük, silindir, üçgen vb. şekillerde kesilmiş renkli yada mat renkte bloklar kullanılabilir.

*Evcilik köşesi:* Çocukların günlük yaşamın küçük örneklerini sundukları bu köşede evde kullanılan araç- gereçler, çeşitli kıyafetler (cinsiyetlere göre) bebekler vb. yer almalıdır.

*Sanat köşesi:* Boya fırçaları, çeşitli boyalar (suluboya, pastel vb.) makaslar, artık materyaller vb. bulunduğu bu köşede çocukların el becerilerinin yanı sıra yaratıcılıklarının da gelişimi desteklenmektedir.

*Müzik köşesi:* Çocukların ritim duygularını ve sesi kullanma yeteneklerinin gelişimi için önem taşıyan müzik köşesinde çeşitli müzik aletleri (davul, çelik üçgen vb.) ve ses çıkaran diğer materyaller bulunmalıdır.

*Fen ve doğa köşesi:* Çocukların özellikle bilişsel gelişimlerini destekleyen, çocukları araştırmaya, problem çözmeye yöneltten bu köşe deneysel çalışmaya teşvik edici materyallerden oluşmalıdır. Örneğin; cetvel, ölçü aletleri (tartı, termometre vb.), büyüteçler vb.

*Kitap köşesi:* Çocukları özellikle dil gelişim açısından destekleyen bu köşede çocuklara farklı özelliklere sahip (büyüklük, konu içeriği vb.) kitaplar sunulacak, tercih yapmaları ve kitap sevgileri sağlanmaktadır.

Bu köşelerin düzenlenmesinde dikkate alınması gereken bazı prensipler vardır. Bunlar;

- a) Çevre düzenlemesi çocukların da fikirleri ve katkıları alınarak yapılmalıdır. Bu şekilde çocuğa ortama ait olma duygusu kazandırılmış ve kendisine söz hakkı verilerek, değerli



olduğunu hissetmesi sağlanmış olacaktır. Bunun yanısıra çocuklar ihtiyaçlarını dile getirecek materyallerin konumu, özelliği vb. konularda fikir vermiş olacaktır. Örneğin, ortopedik engelli çocuklar için özellikle, oturma dengesi olmayan çocuklar için özel düzenek ayarlanmalıdır. Bu düzenekler çocukların düşmesini engelleyecek ve koruyacaktır. Düzeneklerin her iki tarafına yükseklikler konulmalı, sırt kısmı yüksek tutularak çocukların boyun ve baş kontrolü sağlanmalıdır.

b) Köşeler düzenlenirken hareketliliğin yoğun olduğu bir köşenin (evcilik köşesi gibi) yanında daha pasif hareketlerin olduğu (manüplatif oyun köşesi gibi) köşenin bulunması sonucu köşelerde bulunan çocukların birbirini olumsuz etkilemesi engellenmiş olacaktır.

c) Oyun köşelerinin değişilebilirlik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Bu özellik aynı zamanda çocuklara yenilik katmaktadır. Bunun yanısıra köşelerin değişilebilir özellikte olması, başlangıçta düşünülmeyen zamanla ortaya çıkabilecek ve istenmeyen güvensiz ortamların doğmasını engellemesi açısından önemli bir tedbir olacaktır.

d) Köşelerdeki materyaller, çocuklar arasındaki etkileşimi kolaylaştırıcı özellikte olmalıdır (Evcilik ve bakkal köşesinin yan yana olması gibi). Bu şekilde çocuklar arasındaki paylaşım ve iletişim, çocukların birbirlerini tanımalarına imkan sağlamış olacaktır. Örneğin evcilik köşesindeki mutfak malzemelerinin çocuklar arasında ev sahibi-konuk arasındaki sohbeti canlandırırken çay saatinde kullanılması gibi.

e) Sınıf trafiği çocukların hareketliliğini engellemeyecek özellikte oluşturulmalıdır. Köşelerde kullanılan materyaller çocukların geçişini engellememeli ve materyalin kullanımını fonksiyonel kılabilmelidir. Örneğin fen-doğa köşesinde yerlerde saksıların bulunması hem çocukların geçişini güçleştirecek hem de ortamın kullanımını olumsuz etkileyecektir. Bunun

yerine saksıların tüm çocukların ulaşabileceği yükseklikteki raflarda dizili olması aynı zamanda çocukların çiçeklerin günlük bakımını da kolayca yapmalarına fırsat tanımış olacaktır.

f) Çocukların zaman zaman yalnız kalma ihtiyaçlarına cevap verecek bir köşenin bulunması gerekmektedir. Çocuklar arkadaşları ile birlikte sosyal ortamda birlikte oyun oynayabilecekleri gibi paylaşım ve iletişimden uzak, yalnız kalmak istemeleri de doğaldır. Bu gibi durumlar çocukların rahatça hareket edebilecekleri (isteye bağlı olarak oturarak yada uzanarak gerçekleştirebilecekleri), sessiz bir ortamı gerektirir. Genellikle çocuklar bu mekanları/köşeleri kitap okuma, resim yapma amacı ile de kullanırlar. Bu alanların çocuklar için dinlendirici, gürültüden uzak olarak hazırlanması gerekmektedir. Örneğin, bu köşede kullanılan materyallerden duvarın rengine kadar daha yumuşak renklerin ve tonların kullanılması sağlanabilir. Çocukların istedikleri gibi hareket edebilecekleri masa, sandalye, minder, koltuk vb. de bulunduğu alanlar bu amaçla hazırlanabilir.

### **Eğitim Materyallerinin Özellikleri**

Materyallerin ve eğitsel çevrenin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuk için önemi büyüktür. Çevre düzenlemesi çocukların bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanıp geliştirebilecekleri nitelikte olmalıdır. Böylece çocukların kendi yeteneklerinin farkına varmaları sağlanmış olacaktır.

Sınıfta düzenlenecek etkinlik alanları, çocukların özelliklerine uygun materyalleri içermelidir. Örneğin, kitap köşesinde çok çeşitli kitaplar bulunmalıdır. Bu faaliyet alanında bulunan materyaller kolayca ulaşılabilir, toplanabilir, yerleştirilebilir ve temizlenebilir nitelikte olmalıdır.

Eğitimde kullanılacak materyallerin niteliklerine ayrıntılı olarak bakılacak olunursa;



a) *Boya özelliği*; çocukların kullanacağı materyallerin canlı renklerde ve ilgi çekici olmasına özen gösterilmelidir. Ancak materyallerin boya içeriklerinin zararsız olmasına ve kolay temizlenebilir özellik taşımasına dikkat edilmelidir. Bu tür önlemlerin alınmaması özel eğitime ihtiyaç duyan yada normal gelişim gösteren çocukların sağlıklarının tehlikeye atılmasına neden olacaktır. Ayrıca güçlü ve zıt renkler materyalleri birbirinden ayırma ve derinlik açısından önem taşımaktadır. Özellikle canlı, parlak renkler dikkati dağınık çocuklar için tercih edilirken, zamanla oyun köşesine göre kullanılan renklerde de yumuşama, pastel tonların kullanımı ve çocuklardaki gelişimsel yaşa bağlı olarak ara renklerin kullanımına geçilmelidir.

b) *Boyut ve ağırlık*; kullanılan materyaller çocukların ihtiyaç ve fiziksel gücüne uygun olmalıdır. Çocukların taşıyabileceği ağırlık ve boyutlardaki materyaller, onları daha rahat kullanabilmelerini, hareket ettirebilmelerine ve kendi işlerini başarabilme duygularını kazanmalarını sağlayacaktır.

c) *Güvenli olması*; çocuklar için seçilen materyallerin iyi yapılmış ve emniyetli olmasına önem verilmelidir. Ayrıca materyallerin çok çabuk yıpranmamasına özen gösterilmelidir. Çünkü materyalin birden fazla hedefe yönelik olabileceği düşünülürse uzun süre kullanımı önem taşımaktadır. Örneğin, resimli kartların ıslanıldığında suyu emmemesi için naylon ile kaplı olması, materyalin ömrünün uzamasını sağlayabilir. Ya da oyun köşelerinde çocukların oturdukları sandalye ve masaların köşelerinin yuvarlak olması çocukların çarpma sonucu yaralanma olasılıklarını aza indirebilir.

d) *İlgi çekici olması*; çok amaçlı materyaller, eğer yeterince merak uyandırıcı, keşif yapmaya yönlütici ve çeşitli tepkiler uyandıran özelliklere sahip olarak tasarlanırsa, çocukların bilişsel gelişimlerine de cevap verebileceklerdir. Özellikle dikkati dağınık olan çocuklar için hareketli, canlı renkli objeler dikkat toplama çalışmalarında önem taşımaktadır.

e) *Çok amaçlı fonksiyonun olması*; materyallerin birden fazla amaç için kullanılacak özellikte olması çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklenmesine ve yaratıcı düşünce gücünün gelişmesine katkıda bulunacaktır. Örneğin, iç içe geçen renkli kutular; büyük- küçük kavram eğitiminde kullanılabilir gibi, renklerin eşleştirilmesi, doldurma-boşaltma becerisinin gelişiminde de kullanılabilir.

f) *Kullanışlı olması*; hazırlanan ya da satın alınan materyaller birkaç kere kullanılıp atılacak nitelikte olmamalıdır. Pek çok hedef için yararlı olabilecek bir materyal sağlam, kullanışlı ve rahat kullanılabilir özelliklerde olmalıdır. Örneğin çocukların ellerini kullanabilme yeteneklerine göre kuklaların el yada parmak kuklası olarak seçilmesi gibi. Ayrıca materyaller sınıf yapısına uygun olmalıdır. Eğitimci sık sık materyalleri değiştirebilir, ancak çocukların bu materyallerle yeterince çalışma ve egzersiz yapmalarına fırsat tanıdıktan sonra, bu değişim işleminin yapılması uygun olacaktır.

g) *Materyalin niceliksel özelliği*; materyaller ne çok az ne de çok fazla olmamalıdır. Çocukların özel durumları dikkate alındığında materyallerin azlığı çocukların daha sınırlı bir çevrede yaratıcılıklarının gelişmesine ve problemlere daha sınırlı çözümler bulmalarına neden olacaktır. Materyallerin fazlalığı ise çocukların dikkatlerinin dağılmasına ve yerleşim düzensizliği de söz konusu ise güvensiz bir ortamda bulunmalarına neden olacaktır (Meşin, 1989).

Sonuç olarak özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için fiziksel ve eğitsel çevre düzenlemesi, o ortamda verilen eğitimin içeriği kadar önemlidir. Bunun için eğitimcilerin, çocukları çok iyi "tanıyıp" (değerlendirme ve gözlemler yoluyla) onların hazırbulunuşluluk düzeyler, ilgileri- ihtiyaçları doğrultusunda çevre düzenini sağlamaları gerekmektedir. Tabii ki en başta çevreyi,



özellikle engelli çocukların güvenli ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli önlemler alınmalı ve ihtiyaç duyulan düzenlemeler yapılmalıdır.

### Kaynaklar

- Atala, E., (1999) *Engellilerin Kent Yaşamına Uyum Süreçleri*. Meteksan Matbaası, Ankara.
- A.N.S. (1988) *American National standart Guide for Educational Facilities Lighthing Approved*, April 12, 18-25.
- Spadek, B.; Sarracho, O.N., (1994) *Dealing with Individual Differences in the Early Childhood Classroom*. Corwin Press. USA.
- Kalemci, F., (1998) *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Person-*

*elin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi*. Aydoğdu Ofset- Ankara.

- Metin, N., (1989) *Okulöncesi Dönemindeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. H.Ü.Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- OECD. (1993) *Eğitim Binalarında Özürlüler İçin Yapılacak Düzenlemeler Seminer Raporu*. 10-14 Ekim, Ankara.
- Souweine, J.; Crimmins, S.; Mazel, C.; (1992) *Mainstreaming Ideas for Teaching Young, Children*, 29-72.
- Winter, S.M.; Bell, M.J.; Dempsey, J.D., (1994) *Creating Play Environments for Children with Special Needs*. *Childhood Education*, Fall, 28-32.

# ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARA KARE VE DAİRE ŞEKİLLERİNİ ÖĞRETMEDE 'SABİT RENK' VE 'SABİT OLMAYAN RENK' KULLANILARAK YAPILAN ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Mesude ATAY\* - Ferda KAPTAN\*\*

## ÖZET;

*Bu araştırma, zihinsel engelli bir çocuğa kavram öğretiminde ayırt edici uyaran kullanımının, kavram eğitimi üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile yapılmıştır.*

*Araştırma tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iki bağımsız değişkeni vardır;1) Sarı renkli kare kavramı, 2) Farklı renklerde daire kavramı. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise deneğin kare ve daire şekil kavramlarını edinim düzeyidir. Dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da üç yöntemin, aynı bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini karşılaştırmak amacıyla kullanılan araştırma modelidir.*

*Araştırma sonucunda farklı renk kavramları ile daire şekil kavramının öğretimini, sarı renk kavramı kullanılarak kare şekil kavramı öğretimine kıyasla daha etkili olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, yapılandırılmamış bağımsız değişken kullanımı kavram ediniminde daha etkili bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Zihinsel engelli çocuk, şekil kavramı, öğretim metodları

## ABSTRACT

*In this study, the effectiveness of teaching performed with the 'Personalized Circle Concept Teaching Unit Presented with Open Expression Method' to mentally retarded children who fulfilled the behavioral prerequisite of matching in Shape Matching Measurement Tool has been researched.*

*The study has been realized in accordance with the convertible applications model amongs research and study models employing single subjects. The study has two independent variables which are; 1)The shape square in which yellow has been used as the fixed color 2) The shape circle in differing (Non-fixed) colors. The dependent variable of the study is the level of individuals' acquisition of concepts of square and circle depending on the above specified independent variables.The convertible applications model is the one used to make comparison between the rates of effectiveness of two or three methods applied on the same variable.*

*The results indicates that, teaching of circle concept using different color concepts were found to be more effective when comparad to teaching of square shape using the yellw color as fixed color concept. In other words, use of unstructured independent variables were much more effective in acquisition of concepts.*

**Key Words:** Mentally Retarded Children, Shape Concepts, Color Concept, Teaching Methods.

\* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

\*\* Çocuk Gelişimi ve Eğitimsi



## Giriş

Öğrenmenin tek bir yolu yoktur. Öğrencinin nasıl öğrendiğini görmek için, öğrencinin bireysel özelliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin istenilen öğrenme ürünü oluşturabilmesi için, gerçekleştirdiği öğrenme yaşantıları, öğrenme sürecini teşkil eder. Buradaki öğrenme ürünleri, bilgi edinmeyi ve üretmeyi sağlayan zihinsel süreçlerle birlikte düşünülmelidir. Zihinsel engelli çocuklarda bu süreç algılama, sınıflandırma ve bellek gibi yeteneklerdeki yetersizlik nedeni ile biraz daha yavaş işlemektedir. Algılama yeteneğinde; birey, nesne ve olayların özelliklerini algılar, analiz ve sentezini yapar. Sınıflandırma yeteneğinde; birey nesne ve olayları nitelik ve niceliklerine göre genelleme, sınıflama ve sınıflar arası ilişkileri görür. Bellek, algılanan nesne yada olayın düzenlenmesi, saklanması gerektiğinde hatırlanması, kullanılması sürecine işaret eder. Algılama, sınıflandırma, bellek yetenekleri kendi içlerinde birer dinamik güçtür. Birbirleriyle bağlantılı bir bütünlük içinde iş görürler. Bu sistemin parçalarından birindeki gerilik, parçalar arasındaki işleyişi etkiler. Dolayısıyla öğrenme güçleşir. Bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların, kısa sürede kalıcı bilgiye ulaşmaları, özel eğitimin hedefleri arasına girmiştir. (Ülgen, 1995; Özüyürek, 1997).

Bu hedef doğrultusunda, zihinsel engelli çocuklarda ayırtedici uyaran yani görsel ipucu kullanımı ise çocuğun öğrenmekte olduğu kavramı algılama, sınıflandırma ve bellekle ilgili yeteneklerini ne derece etkilediği merak konusudur.

Bugüne kadar zihinsel engelli çocuklara yönelik kavram öğretimi inceleyen bir çok araştırma yapılmıştır.

Zihinsel engelli çocuklarda doğrudan öğretim yöntemiyle, renk ve şekil kavramlarını öğretmede "doğal dil" ve "yapılandırılmış dil" kullanımının etkisinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma *Kırcaali-İftar*, tarafından yapılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi, davranışsal öğren-

me kuramını temel alan öğretim yöntemlerinden olup dil, okuma, yazma, matematik ve hayat bilgisi konu ve kavramlarının öğretiminde kullanılmaktadır. Zihinsel engelli çocuklarla yapılan çalışmada yaşları, 6,7,8,9 olan dört erkek çocuk kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; deneklerin üçünde doğal dilin kullanıldığı doğrudan öğretim yöntemi ile renk kavramı öğretiminin, yapılandırılmış dilin kullanıldığı doğrudan öğretim yöntemiyle renk kavramı öğretimine kıyasla daha etkili olduğunu görülmüştür (Kırcaali - İftar, Birkan ve Uysal 1997).

Zihinsel engelli çocuklarda, kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun, bir tane, iki tane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş kavram materyallerinin etkililiğinin incelendiği araştırma *Varol (1991)* tarafından yapılmıştır. Araştırmada, şekil eşleme ölçü aracında eşleme ön koşul davranışını yerine getiren zihinsel engelli çocuklara "Açık Anlatım Yöntemi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Daire Kavramı Öğretim Ünitesi"yle yapılan öğretimin bu çocukların daire kavramı ile ilgili alt amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olup olmadığına bakılmıştır. Bu araştırmada öğretim yöntemlerinden bir tanesi olarak, öğretmenin doğrudan öğretiminin vurgulandığı "açık anlatım yöntemi" kullanılmıştır. Araştırmada sözü edilen "bireyselleştirilmiş daire kavramı öğretim ünitesi", daire kavramını çocukta ne ölçüde geliştiğinin ölçmek ve araştırmacının kavramı çocuğa nasıl öğreteceğini göstermek amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma sonucunda; daire kavramının zihinsel engelli çocuklara "Açık Anlatım Yöntemi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Daire Kavramı Öğretim Ünitesi" ile öğretiminin etkili olduğu ortaya konmuştur. Aynı sonuç üçgen kavramı için de elde edilmiştir (Varol, 1991).

Amerikada Corner ve Talbot (1994) tarafından yapılan bir araştırmada eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla yapılmıştır. Araştırmada, yaşları dokuz yıl dokuz ay ile beş yıl dokuz ay arasında 15 ve beş yıl dokuz ay ile altı yıl dokuz



ay arasında 15 olmak üzere 30 çocuk kullanılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda renk, sayı, büyüklük, sesleri ayırdetme, giyinme, soyunma gibi her bir kavram beş aşamaya ayrılmıştır. Her bir aşamada öğretmenin yapacakları ve nasıl öğretim yapılacağı planlanmış ve bir müfredat programı hazırlanmıştır. Üç yıl süren araştırma sonucunda çocukların Stanford-Binet puanlarında, ilk değerlendirmeye göre önemli artış olduğu görülmüştür.

Tek denek yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmalardan biri de Gürsel'in (1993) yaptığı; zihinsel engelli çocuklara sayı kavramını öğretmede doğrudan öğretim yönteminin bir uygulaması olan basamaklandırılmış öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yönteminin etkisini karşılaştırmıştır. Basamaklandırılmış öğretim yönteminde bilgilerin düzenleniş, sıralanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir. Bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler. Geleneksel yöntem ise öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere sözel olarak aktarması sürecini içermektedir. Bu araştırmada sayı kavramı öğretiminde basamaklandırılmış öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Yukarıdaki araştırmaların bulguları, kavram öğretiminde kullanılan yöntemlerin, etkililiğini göstermektedir. Ancak kavram öğretiminde bir başka kavram kullanımının etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmada zihinsel engelli çocuğa, bir başka kavramın ayırdedici uyaran olarak kullanımının, kavram öğretimi üzerindeki etkililiğini inceleyerek, kavram öğretiminde kullanılabilecek bir yöntem olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Yukarıdaki amaç doğrultusunda, bu çalışmanın sınırlılıkları, zihinsel engelli çocukların daire ve kare şekillerini öğrenme süreçlerinde sabit renk ve sabit olmayan renk kullanımının öğretime olan etkisini ortaya koymaya çalışmak şeklinde düşünülmüştür.

## Yöntem

Bu araştırma bir vaka çalışması olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

## Denek

Araştırmaya katılan denek 1986 doğumlu olup, Ankara ili merkezinde bulunan bir özel eğitim merkezinde bireysel eğitim almaktadır. Denek, dört çocuklu bir ailenin üçüncü ve tek erkek çocuğudur. Anne ev hanımı, baba ise özel bir şirkette işçi olarak çalışmaktadır. Anne ve baba arasında akrabalık ve ailede başka engelli olan kimse yoktur. Anne sağlıklı bir hamilelik süreci geçirmiş ve normal doğum yapmıştır denek doğumdan sonra bronşit, zature, nefes darlığı gibi sağlık sorunları yaşamış olup, aşılığını zamanında yaptırmıştır.

Denek üç yaşına kadar motor gelişimini normal gelişim sürecinde tamamlamış olmasına karşın dil gelişiminde ilk sözcüğünü üç yaşında, ilk cümlesini de dört yaşında söylemiştir. Tuvalet kontrolünü de altı yaşında kazanmıştır.

Deneğin engeli üç yaşında iken fark edilmiş ve mukopolisakkaridoz tanısı konulmuştur.

Denek okul çağına kadar özel eğitim almamıştır. Bu dönemde bir ilkokulun kaynaştırma programına yerleştirilmiş olup, şu an hem ilkokulun beşinci sınıfına devam etmektedir. Ancak kaynaştırma programlarının ilkelerine uygun eğitim almadığı için, hem de zihinsel gelişimine bağlı olarak okuma ve yazma becerisi gelişmemiştir. Benzer şekilde aritmetik işlem yapamamakta ve alt kavramların (sayı, büyük - küçük, az - çok gibi) çoğunu bilememektedir.

Deneğin Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları Kontrol Listesi'ne göre, zihinsel gelişimine ilişkin özellikleri, üç-dört yaş aralığında beklenen zihinsel becerilere paralellik göstermektedir.



Denek özel eğitim kurumuna devam eden, bireysel olarak zihinsel gelişimini destekleme ve temel kavramların öğretimine yönelik çalışmalara katılan çocuklar arasından şekilleri eşleme düzeyinde olması nedeniyle seçilmiştir. Deneğin, ifade edici dilinin sınırlı olmasına karşın, alıcı dili araştırma oturumlarında yer alan yönerge ve soruları anlayabilecek düzeydedir.

### Araştırma Modeli

Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeline göre gerçekleştirilmiştir. Bu modele göre, araştırmacı tarafından çocuğa sunulan iki bağımsız değişken vardır;

1. Sarı rengin sabit renk olarak kullanıldığı kare şekli.
2. Sabit olmayan, farklı renklerde daire şekli.

Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, yukarıdaki bağımsız değişkenlere bağlı olarak, deneğin kare ve daire şekil kavramlarını edinim düzeyidir. Dönüşümlü uygulamalar modeli, iki yada üç yöntemin: aynı bağımlı değişken üzerinde etkililiğini karşılaştırmak amacıyla kullanılan araştırma modelidir. Bu çalışmada kare ve daire şekillerinin öğretimi olarak iki hedef belirlenmiştir. Deneğe kare şekli sarı rengin sabit olarak kullanımı ile verilmiştir. Sarı rengin seçilmesinde öğrencinin sarı rengi tanıyor ve ayırtıyor olması etkili olmuştur. Daire şekli ise değişken, (sabit olmayan) renk kullanımı ile verilmiştir.

Her oturumda iki farklı öğretim yöntemi uygulanmaktadır. Yöntemlerin birinde kare şekli, sarının sabit renk olarak kullanılması ile verilirken diğerinde daire şekli değişken renklerin kullanılması ile verilmektedir.

### Öğretim Programları

Daire ve kare kavramlarının öğretimi için iki ayrı öğretim modülü hazırlanmıştır.

1. Kare şeklinin, sarı rengin ayırtedici uyaran olarak kullanılarak yapılan öğretim modülü.
2. Daire şeklinin, değişken renklerin ayırtedici uyaran olarak kullanılması ile yapılan öğretim modülü.

Araştırma için hazırlanan her bir modül için şu bölümler yer almaktadır.

#### A. Değerlendirme Araç Seti ve Öğretim Bildirimleri;

Kare ve daire kavramlarına ilişkin altı değerlendirme bildirim ve her bir bildirim ilişkili araç seti bulunmaktadır.

- İlk bildirim; aynı renkte, aynı nesne ve aynı boyuttaki araçlar arasından istenen şekli gösterme.
- Daha sonra yer alan iki bildirim; aynı renkte, farklı nesne ve farklı boyuttaki araçlar arasından istenen şekli gösterme.
- Son iki bildirim; farklı renkte, farklı nesne ve farklı boyuttaki araçlar arasından istenen şekli gösterme ile ilişkilidir.

B. Değerlendirme formu; "Kare Şeklinin Öğretimi Değerlendirme Formu" ve "Daire Şeklinin Öğretimi Değerlendirme Formu" olmak üzere iki ayrı form hazırlanmıştır. Bu formlarda kare ve daire şekilleri için hazırlanmış bildirimlere ait veriler öğrencinin, uygulama öncesi ve sonrası yönergeye verdiği cevapların '+' ve '-' şeklinde işaretlenmesi ile toplanmıştır.

C. Uygulama Kartları; her bir bildirim için uygulama kartı hazırlanmıştır. Uygulama kartlarında amaç, kullanılacak materyal, süre ve uygulama hakkında bilginin araştırmacıya detaylı sunumu sağlamaktır.

#### Veri Toplama Araçları ve

#### Uygulama

Her araştırma oturumunun başında ve sonunda veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir

Araştırmacı her uygulama öncesi ve sonrası, bildirim uygun üç araç setini öğrencinin göremeyeceği şekilde kendi sandalyesinin yanına koyar. Araştırmacı öğrenci ile karşılıklı olarak masaya oturur. Sete ait nesnelere sırayla öğrencinin önüne koyar. "Kareyi göster" yada "Daireyi göster" yönergesini verir. Öğrenci üç kezden ikisinde yönergeye uygun olarak kare yada daireyi gösterir ise "Kare Şeklinin Öğretimi Değerlendirme Formu"nda ya da "Daire Şeklinin Öğretimi Değerlendirme Formu"nda uygun yere "+" işaretlenir. Kare yada daireyi üç yönergeden ikisinde gösteremez ise değerlendirme formunda uygun yere "-" işaretlenir.

Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin yani sarının sabit renk olarak kullanıldığı kare şekli ile değişken renklerdeki daire şeklinin öğretmede etkisinin farklı olup olmadığına ilişkin değerlendirme formlarında işaretlenen "+" ve "-" cevapların aynı grafik üzerinde işaretlenmesi ve aralarındaki uzaklıkların dikkate alınması ile yapılmaktadır.

### Uygulama Süreci

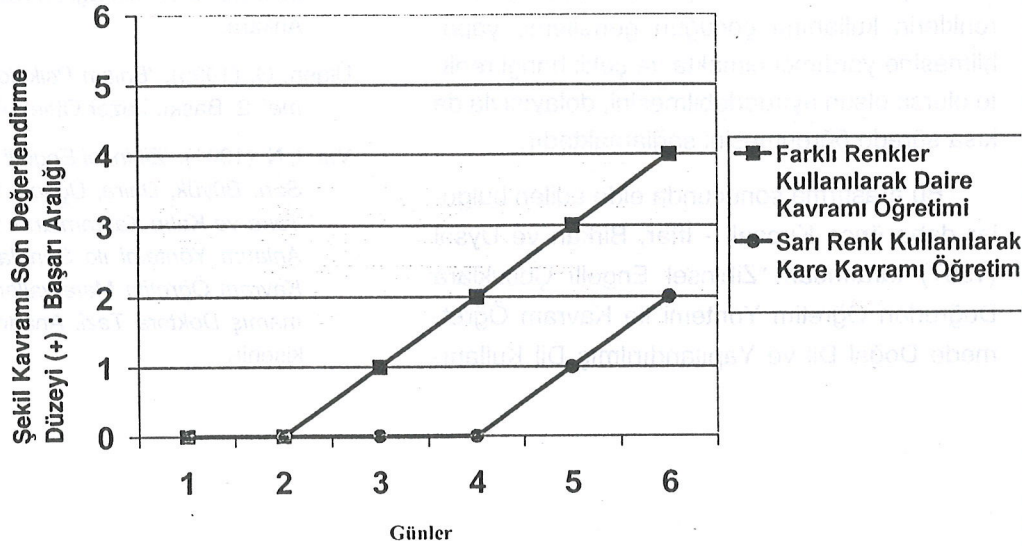
Araştırma verilerini elde etmek için haftada üç seans olmak üzere toplam on iki seansa program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu programların altı tanesi sarı rengin sabit renk olarak kullanıldığı kare şeklinin öğretimine, altı tanesi farklı renklerdeki (sabit olmayan) daire kavramı öğretimi-

ne yönelik oluşturulmuştur. Kare ve daire şekillerinin her birinin öğretimi için altı bildirim bulunmaktadır. Bu bildirimlere dayalı altı tane amaç bulunmaktadır. Uygulama kartları ise bu amaçlar hedef alınarak şekil tamamlama tekniğine dayalı olarak hazırlanmıştır.

### Tartışma

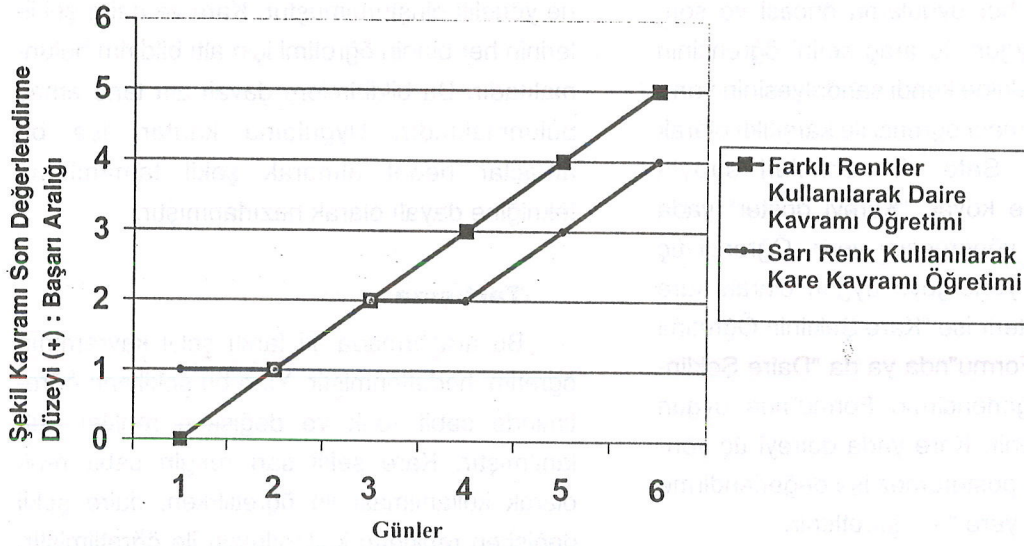
Bu araştırmada iki farklı şekil kavramının öğretimi hedeflenmiştir. Yine bu şekillerin öğretiminde sabit renk ve değişken renkler kullanılmıştır. Kare şekli sarı rengin sabit renk olarak kullanılması ile öğretilirken, daire şekli değişken renklerin kullanılması ile öğretilmiştir. Her iki yöntemde aynı şekil üzerinde ortaya konulması değerlendirmede, şeklin hangi yöntemle öğretilmiş olduğunu ayırtmede güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olacağı düşüncesi ile iki farklı şeklin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma sonucunda farklı renk kavramları ile daire şekil kavramının öğretimi, sarı renk kavramı kullanılarak kare şekil kavramı öğretimine kıyasla daha etkili olduğunu bulmuştur (Bkz. Şekil 1-2).



Şekil 1: Öğrencinin, sarı renk kavramı ile kare şekil kavramı ve farklı renklerle daire şekil kavramı edinim düzeylerine ilişkin ön değerlendirme artışlarını göstermektedir.





Şekil 2: Öğrencinin, sarı renk kavramı ile kare şekil kavramı ve farklı renkler kullanılarak daire şekil kavramı edinim düzeylerine ilişkin ön değerlendirme artışlarını göstermektedir.

Bu bulgular şekil kavramı öğretiminde farklı renklerin kullanımının daha kısa sürede şekil kavram edinimine yol açtığını göstermektedir. Bunun nedeni olarak, görsel ya da işitsel uyaran zenginliğinin kavram öğretiminde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Bir tane şekil öğretirken, bir tane renk kullanımı, çocuğun o şekli sadece o renkte gördüğü zaman tanımasına neden olmaktadır. Çocuk aynı şekli başka bir renkte gördüğü zaman genelleme yapamamakta ve şekli ayırtedememektedir. Bu nedenle farklı renklerin kullanımı çocuğun genelleme yapabilmesine yardımcı olmakta ve şekil hangi renkte olursa olsun ayırtedebilmesini, dolayısıyla da kısa sürede öğrenmesini sağlamaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular daha önce Kırcaali - İftar, Birkan ve Uysal (1997) tarafından "Zihinsel Engelli Çocuklara Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Kavram Öğretmede Doğal Dil ve Yapılandırılmış Dil Kullanı-

mının Etkililiklerinin Karşılaştırılması" konulu araştırmaların bulgular ile paralellik göstermektedir. Yani her iki araştırma da yapılandırılmamış bağımsız değişken kullanımı kavram ediniminde daha etkili bulunmuştur.

## KAYNAKLAR

- Connor, F. and Talbot, M. (1987). 'An Experimental Curriculum for Young Mentally Retarded Children'. Columbia University, Newyork.
- Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., Uysal, A..(1997). 'Zihin Özürlü Çocuklara Kavram Öğretimi' Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyürek, M.(1997). 'Eğitimci personelin yetiştirilmesinde film materyallerinin hazırlanması'. Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi, 332, s : 35-41. Ankara.
- Ülgen, G. (1995). 'Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme'. 2. Baskı. Lazer Ofset, Ankara.
- Varol, N. (1991). 'Zihinsel Engelli Çocuklarda Kırmızı, Sarı, Büyük, Daire, Üçgen, Uzun, Bir Tane, İki Tane ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyallerinin Etkililiği'. Basılmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

# ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ

## YAYIN KURALLARI

Dergimizde, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili olarak gelişim, sağlık, eğitim, rehabilitasyon, aile eğitimi ve danışmanlığını kapsayan yazılara yer verilecektir. Dergiye gönderilen yazıların başka bir dergide yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olması gereklidir.

Dergide araştırma, derleme, vaka takdimi, okuyucu mektupları, yeni yayın tanıtımı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yeni eğitsel araç-gereçlerin tanıtımı gibi yazılara yer verilecektir. Yazılar Türkçe ya da İngilizce dillerinde gönderilebilir.

Dergide basılan yazıların sorumluluğu tamamiyle yazara/lara aittir.

### Genel Kurallar

Türkçe yazılardaki dil açık ve anlaşılır olmalı, çok yaygın olarak kullanılmayan ifadelere yer vermekten kaçınılmalıdır. Dilimizde karşılığı tam olarak yerleşmeyen yabancı dildeki ifadelerin orijinali parantez içinde ve Türkçe karşılığı birlikte verilmelidir. Gönderilen yazıların yazım düzeni aşağıda belirtilen özelliklere uygun olmalıdır.

1. Yazılar A4 tipi kağıda, kağıdın sol tarafında 3 cm, sağ tarafında 3 cm boşluk bırakılarak tek aralıklı olarak yazılmalı ve dergiye Word ortamında yazılmış diskette birlikte biri orijinal 4 kopya olarak gönderilmelidir. Gönderilen yazılar şekil, grafik vb. dahil 10 daktilo sayfasını geçmemelidir.

Kapak sayfası 14 punto ve **koyu**, metin 10 punto ve tek aralıklı, metin içindeki bölüm başlıkları ve alt başlıklar küçük harf 10 punto ve **koyu**, özet 9 punto ve italik, kaynaklar 9 punto karakterlerde yazılmalıdır. Yazı metni 1 santimetre aralıklı çift sütun olarak düzenlenmelidir.

### 2. Kapak Sayfası

Bu sayfada, yazının başlığı yazarların adı soyadı, ünvanları, çalıştıkları kurumlar, adres, telefon ve fax (varsa) belirtilmelidir. Birden fazla yazarın olduğu durumda hangi yazarla iletişim kurulacağı ve adresi belirtilmelidir.

### 3. Özet Sayfası

Bu sayfada, yazarların isimleri belirtilmeden çalışmanın Türkçe ve İngilizce başlığı, Türkçe ve İngilizce özetler ile her iki dilde anahtar sözcükler bulunmalıdır. Özetler 200 kelimeyi geçmemeli, amaç, yöntem, önemli bulgular ve sonuçları içermeli ve yazıyı en iyi şekilde yansıtacak biçimde olmalıdır. Her iki dildeki özeti altına yazılacak olan anahtar sözcükler, yazının konusunu en iyi yansıtacak ve yaygın olarak kullanılan ifadeleri içermelidir. Anahtar sözcük sayısı 3-10 arasında olmalıdır. Bu sayfa da, çalışmayı destekleyen kurum ve kuruluş varsa bildirilebilir. Yazı herhangi bir bilimsel toplantıda sunulmuş (ancak basılmamış) ise toplantı adı, tarihi ve yeri belirtilmelidir.

### 4. Metin

Dergiye gönderilen yazı makale ise; giriş, yöntem (örneklem, kullanılan araçlar, işlem) bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler alt başlıklarından oluşmalıdır. Derleme yazıları belirli bir konuya yönelik, güncel ve kapsamlı literatür taraması içeren nitelikte olmalıdır. Vaka takdimleri ise giriş, vaka sunusu, tartışma ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır.

### 5. Kaynaklar

Metin içinde yer alan bütün kaynaklar "kaynaklar" listesinde yer almalıdır. Kaynaklar metin



içinde yazar soyadı ve yıl ile belirtilmelidir. Yazarların üçten fazla olduğu durumlarda "ilk yazarın soyadı ve ark. (yıl)" olarak belirtilmelidir. Birden çok kaynak gösterilmesi durumunda ise yazarlar noktalı virgülle (;) ayrılmalıdır.

**Örnek:** \*Beckman ve Kohl'un (1987) entegre edilmiş ortamda .....

\* **Jenkins ve ark.** (1989) .....

\* .....normal ve özürlü çocuklar gelişim alanlarında ilerleyebileceklerdir. (Gottlieb, 1993; Jenkins ve ark.; 1985; Synder ve Apolloni, 1977)

Kaynaklar dizininde, kaynaklar ilk yazarın soyadı dikkate alınarak alfabetik sırada verilmeli ve bütün yazarların soyadları yazılmalıdır.

#### **Örnekler:**

#### **Dergi:**

Odom, L.S., Deciyan, M ve Jenkins, R.J. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: Developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children* 51 (1), 41-48.

#### **Kitap:**

Sükan, Z. (1983). *Okulöncesi Etkinlikleri*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 191 M.E.B. Basımevi, İstanbul

#### **Editörlü Kitap:**

Johnson, E.J. (Edit) (1987) *Approaches to Early Childhood Education*. Random House, New York.

#### **Editörlü kitapta bölüm:**

Mağden, D. (1986). Psikososyal Dezavantajlı Çocuklar. Ş. Bilir (Edit.) *Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri* (61-80). Yıldız Matbaası, Ankara.

#### **Çeviri Kitap:**

Jersild, T.A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (Çev. G. Günce) Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

#### **Basılmış Kongre Bildirileri:**

Baykoç-Dönmez, N.(1996) The Education of the hearing impaired in Türkiye. 4<sup>th</sup> *International Bad Berleburgur Conference "Rehabilitation of the Hard of Hearing, the Deafened and the Born Deaf"* IOR, 1-14.

#### **Basılmamış Kongre Bildirileri:**

Metin, N. (1996 Aralık). *Entegrasyon Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Özürlü, Kent ve Çevre Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.

#### **Tezler:**

Şahin,S.(1994). *Zihinsel engelli çocukların ailelerine verilen eğitimin çocuğun kavram gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı tezi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.

- Dergiye gönderilen yazılar yayın kurulu ve akademik danışma kurulu tarafından değerlendirilecek ve hakem değerlendirmeleri sonucunda uygun bulunan yazılar basıma kabul edilecektir. İngilizce yazılar ayrıca, dil uzmanları tarafından da değerlendirilecektir.
- Dergiye gelen yazılar basılsın ya da basılmayın geri gönderilmeyecektir.
- Yazı ile ilgili sonuçlar yazara/lara bildirilecektir.



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	iii	Sunuş
Gülay Tarancı, Nilüfer Darıca	1	10-11 Yaş Grubundaki Özel ve Resmi İlköğretim Okullarına Devam Eden Kız ve Erkek Çocukların Aile Çizimlerinin Sosyo-Kültürel Değişkenler Yönünden Karşılaştırılması
Duyan Mağden, Mesude Atay, Semra Şahin, Abdülbasit Deniz	10	Mardin'de Yaşayan Ailelerin 0-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sağlık Problemlerinde Başvurdıkları Geleneksel Yöntemler
Mesude Atay, Özcan Doğan	17	Engelli Bireylere Sahip Ailelerin Temel Gereksinimleri
Servet Bal, Neslihan Avcı	22	Okulöncesi Dönemdeki Engelli Çocukların Normal Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Entegrasyonu
Nilgün Metin	28	Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı ve Katılımı
Feriha Polat, Nilüfer Darıca	34	6-11 Yaş Grubu Çocukların Hamile Anne Çizimlerinde Cinsiyetle İlgili Farklılıkların İncelenmesi
Servet Bal, İsmihan Artan, Semra Şahin, Meziyet Arı	45	1-30 Aylar Arasındaki Bebeklerin Nesne Devamlılığı ile İlgili Gelişim Düzeylerinin İncelenmesi
Pınar Bayhan	59	Teknolojinin Çocuğun Öğrenmesindeki Etkileri
Nilgün Metin, Semra Şahin	67	Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Çocuklar İçin Fiziksel ve Eğitsel Çevre Düzenlenmesi
Mesude Atay, Ferda Kaptan	75	Zihinsel Engelli Çocuklara Kare ve Daire Şekillerini Öğretmede Sabit Renk ve Sabit Olmayan Renk Kullanılarak Yapılan Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi
	81	Yayın Kuralları